

A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE
A KÜLÖNBÖZŐ KORCSOPORTOKBANBAN

Szerkesztette: Szőke-Milinte Enikő

A kommunikáció oktatása 9.

**A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA
FEJESZTÉSE A KÜLÖNBÖZŐ
KORCSOPORTOKBAN**

Szerkesztette:
Szóke-Milinte Enikő

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2017

A kommunikáció oktatása 9.
A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE
A KÜLÖNBÖZŐ KORCSOPORTOKBAN

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

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

Szerkesztette: Szőke-Milinte Enikő
Technikai szerkesztő: Balázs László

Lektorálta: Andok Mónika

© A Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2017

ISSN 2062-5804
ISBN 978-615-5562-93-8



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 kommunikációoktatás tágabb kontextusai

- H. Varga Gyula: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja.....9
- Szöke-Milinte Enikő: Kommunikációs kompetencia – kommunikációs ismeretek22

A kommunikációs nevelés elvi-módszertani kérdései a felsőoktatásban

- H. Tomesz Tímea: A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban.....39
- Sándor Zsuzsa: A vizuális kommunikációs képességek fejlesztése.....53
- Balázs László – Szalay Györgyi: A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei69
- Kukorelli Katalin – Szabó Csilla Marianna: Iskolai kommunikáció: egy érem három oldala. Siker vagy bukás?81

Kommunikációs nevelés a különböző életkorokban

- Torkos Carmen: A magzati és csecsemőkori kommunikáció.....113
- Kalóné Gyenes Réka: A kommunikációs készségek fejlődése és fejlesztése óvodáskor előtt.....125
- Bodrogi Irén: Az iskolai műsorok mint a kommunikációs fejlesztés lehetőségei az általános iskolában135
- Tomori Tímea: Korlátok és lehetőségek a kommunikációs kompetencia fejlesztésében144
- Nagy Edit: A kommunikációs készségfejlesztés megvalósulási lehetőségei a hátrányos helyzetű tanulók körében156

**A KOMMUNIKÁCIÓOKTATÁS
TÁGASBB KONTEXTUSAI**

Szerzők: H. Varga Gyula

Szőke-Milinte Enikő

H. Varga Gyula

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja

A tágabb kontextus

Az elmúlt évtizedekben nagyot változott a világ: átalakultak az emberi élet körülményei és feltételei. A mai fiatalok másfajta kihívások elé néznek, jövőbeli boldogulásuk a korábbiaktól jelentősen elütő feltételek és kontextusok összefüggésrendszerében készíthető elő. A legfőbb változások így foglalhatók össze:

Makrotársadalmi változások: elsősorban a modern kori globalizációs folyamatok, az Európai Unió teremtette gazdasági-társadalmi stratégiaváltozások gerjesztik. A munkaerő-vándorlás – nem könnyen feldolgozható – identitás- és kulturális váltással, kulturális deficittel, mikrotársadalmi beszűküléssel jár együtt.

Mikrotársadalmi átrendeződések: a fiatalok életét alapvetően befolyásoló kisközösségek működésének, értékrendjének változásai adják. Ezek: a családok felbomlása, új családtípusok kialakulása; a kortárs csoportok hatásának erősödése, normáinak erőteljes hatása. A család mint elsőrendű szocializációs közeg nevelési funkciói megváltoztak, a személyiség alakulása szempontjából kedvezőtlen hiányok jöttek létre. Megnőtt a személyiségzavarral küszködő gyerekek száma, új nevelési problémák alakultak ki. (Orbáné 2011: 5)

A technológiai környezet gyökeres átalakulása: Az informatika és a telefónia szédületes tempójú fejlődése már egy emberöltő perspektívájából is szinte beláthatatlanná teszi a jövőt, a jövőképet. Ráadásul igazolódni látszik McLuhan fölismerése: az új kommunikációs technológiák (mielőbbi) birtoklása előnyt jelent, hiánya pedig hátrányt. Vagyis aki nem fér hozzá, a társadalmi értékrendben lemarad.

Mindezek oda vezettek, hogy megváltozott a szocializációs folyamat tartalma, ehhez viszont a szocializációs folyamatot (le)vezénylő társadalmi főszereplők: a család és az iskola egyelőre nem találja sem a módszereket, sem az eszközöket. A korábbi generációk értetlenül állnak a társadalmi normák megváltozása előtt, reménytelenül ragaszkodva annak korábbi értékrendjéhez.

A változásokat érzékeli a pedagógia, ezt jelzik a reformpedagógiai törekvések. A szemléletváltást kívánják megvalósítani például az olyan kísérletek, mint a kooperatív tanítási-tanulási technikák vagy a komplex instrukciós program. Hozzájuk hasonló célokat tűz ki a **kommunikációs kompetencia fejlesztésére** (KKF) építő felfogás is. Kidolgozásában az Eszterházy Károly Egyetem két műhelye is részt vesz: az egri Alkalmazott Kommunikációtudományi Kutatócsoport (AKKU), valamint a sárospataki Comenius Kommunikációs Kutatócsoport (CKK). Az előbbinek lazább a szerveződése és szélesebb a kutatási területe, a tagok többsége különböző egyetemeken dolgozik; a csoport mögött jelentős eredmények vannak (kommunikációtanár szak kidolgozása és működtetése, akadémiai munkacsoport létrehozása, egyesület alakítása). A CKK bő egy éve alakult meg, dinamikus, jóval szorosabb és rendszeres az együttműködés, eredményekben még szerényebb a teljesítmény.

Az elméleti keret

Az Európai Unió szakbizottságai hosszú idők munkájával kidolgozták a jövő iskolájának filozófiáját és stratégiáját. Az így kifejlesztett **kompetenciaalapú oktatás** az ismeretátadásról a képességfejlesztésre helyezte át a hangsúlyt. Azóta különféle viták zajlottak le körülötte nemzetközi és hazai fórumokon. A program nyilvánvalóan sokat finomodott, differenciálódott, színesedett. Az Unió által kidolgozott kompetenciaalapú oktatás bevezetésével a kommunikációs készség- és képességfejlesztés lehetőségei és feladatai megnöttek, pozíciói erősödtek.

A kommunikáció alapértelmezései

Mielőtt a kommunikációs kompetencia fejlesztésére rátérnénk, tisztáznunk kell, hogy milyen kommunikációfelfogásból indulunk ki. A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy a laikusok, de még a pedagógusok jelentős része is megrekedt Shannon–Weaver kibernetikai modelljénél. Ez a modell hasznos, egyszerű, jól áttekinthető, ám a pedagógiai tevékenységben kevésbé alkalmas.

Vázlatosan összefoglalva: a kommunikáció sokféle felfogása ma alapvetően **két típusba** sorolható:

A) 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 például a *tranzakciós felfogás* – ideértve nemcsak Shannont és Jakobsont, hanem pl. Dean Barnlund sokkal árnyaltabb felfogását vagy Eric Berne elmélyült tranzakciós analízisét.) Hasonló kiindulásból, ám jelentősen más úton jár az *interakciós felfogás*. Eszerint a kommunikáció 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.)

B) Ezekről a folyamatmodellektől alapjaiban eltér az a szemlélet, mely szerint a kommunikáció egyetlen, végtelen folyamat, melynek mi csupán epizódszereplői vagyunk. Itt említhetjük az *antropológiai* vagy *rituális felfogást*. Kidolgozója, James W. Carey 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. Ehhez hasonló a *szocializációs felfogás*, mely szerint az egyén beilleszkedése a társadalomba (szocializáció) kommunikációs eszközök és eljárások segítségével zajlik le. A kommunikáció tehát egy végtelen folyamat, melynek az egyén csupán egy kis szegmensét látja és éli meg. (A szemiotikai és egyéb felfogásokra itt most nem térünk ki.)

Nem könnyű fölismerni, hogy ezek az elméletek sokszor nem egymás kizárói, hanem kiegészítői. (Például egy iskolai – szóbe-

li, még inkább írásbeli – beszámoló célravezető megközelítése a tranzakciós eljárás, de a spontán társalgás legalkalmasabb elemzési módját az interakciós megközelítés adja.) Mivel a pedagógia fő célja a fiatalok segítése a szocializációs folyamatokban, ezért kézenfekvőnek látszik, hogy számunkra *a kommunikáció szocializációs felfogása* a legalkalmasabb.

A kommunikációs kompetencia értelmezése

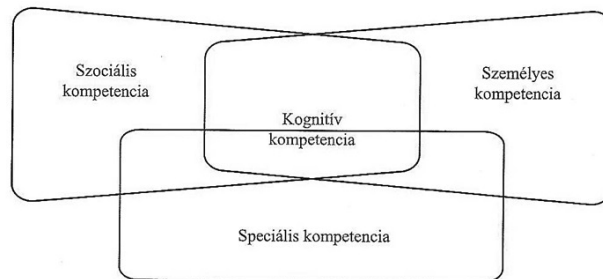
A KKF a kompetenciaalapú oktatás filozófiáját követve abból indul ki, hogy a 21. századi modern társadalom főszereplője a **komunikatív ember**, aki a különféle szituációkban feltalálja magát, adekvát viselkedési válaszokat ad, érvel és elfogad, meggyőző és toleráns, határozott és rugalmas. A modern ember a kommunikációs technikákat, eljárásokat ismeri és alkalmazza. Viselkedés- és beszédkultúrája a helyzetekhez, szerepviszonyokhoz alkalmazkodik, kerüli a fizikai és a verbális agresszió formáit. *A kommunikációs készség fejlesztését alapul vevő felfogás a kommunikatív ember kiművelését tűzi ki célul.*

A KKF Nagy József európai szintű kompetenciafelfogását tekinti elméleti alapnak, használható elméleti keretnek pedig a – Nagy József modelljére épülő – Szőke-Milinte Enikő által kidolgozott kommunikációs-kompetencia-felfogást tartja célszerűnek. Módszertani szemléletéhez és felfogásához a reformpedagógiák, az együttműködő (kooperatív) technikák állnak közel. Ez a Spencer Kagan (2001) által kidolgozott rendszer Magyarországon is sok követőre talált.

Tanácskozásainkon és kiadványainkban már többször szóba került Nagy József és Szőke-Milinte Enikő rendszere, ezért itt és most csupán a legszükségesebb összefüggéseket érdemes föleleveníteni.

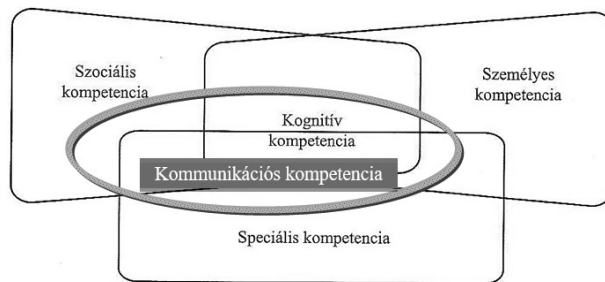
Mint ismeretes, Nagy József a személyiséget mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszert értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponenskészletből szerveződik, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik (Nagy 1996: 10). A kutatót azok a komponensrendszerek és -készletek izgatják, amelyek fejlődése, fejlesztése elősegíti az eredményes alkalmazkodást, a társadalmi beilleszkedést. A szerző

az ember két alapvető létfunkciójából indul ki, ez pedig a faj és az egyén boldogulása. Pszichológiai értelemben az előbbit a szociális kompetencia, az utóbbit a személyes kompetencia szolgálja. A személyiség tevékenységéhez, működéséhez nélkülözhetetlen, ilyenformán önálló létfunkcióként értelmezhető a külső és belső információk felfogása és feldolgozása, koordinálása, a kogníció, melynek működését a kognitív (általános) kompetencia segíti. Végül az emberi társadalom hihetetlenül differenciált munkamegosztása föltételezi a specializálódást, melyet a speciális kompetencia támogat. Sokat idézett ábrája jól szemlélteti a kompetenciák összefüggéseit is.



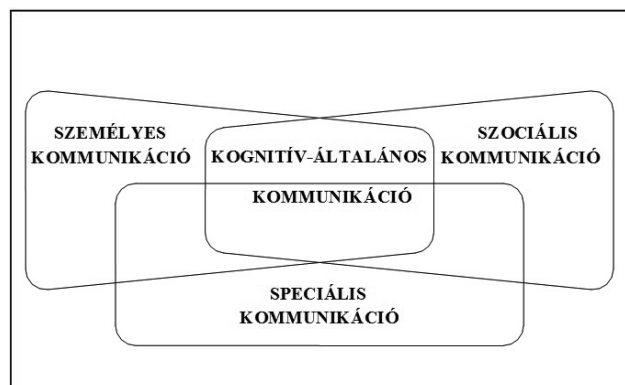
1. ábra. Nagy József kompetenciafelfogása (i. h.)

A kommunikáció mindegyik szegmensben kikerülhetetlen, mivel mind a négy kompetencia kommunikációs eszközök és eljárások segítségével működik. A kommunikációs kompetencia tehát mintegy keresztezi a többi kompetenciát, lényegében azoktól elválaszthatatlan.



2. ábra. A kommunikációs kompetencia kapcsolata a többi kompetenciával

Szőke-Milinte Enikő még ennél is tovább megy. Felfogása szerint – Nagy József rendszerszemléletű felfogását továbbfejlesztve – a kommunikációt ötödik kompetenciának tekinti. A szerző a kommunikációs kompetencia szerveződését így képzei el (Szőke-Milinte 2005: 28):



3. ábra. Szőke-Milinte Enikő rendszerezése (i. h.)

Annyi bizonyos, hogy a kommunikáció nélkülözhetetlen, jelenlétét és szükségszerűségét igazolva látjuk mind a törzsfajlásban (a szocializációs folyamatokban), mind az egyedfejlődésben. (Erre korábbi köteteinkben és jelen gyűjteményünkben számos tanulmány olvasható.) Az is elfogadható hipotézisnek látszik, hogy a kommunikációt önálló kompetenciaként értelmezzük, akár ebben, akár más elméleti keretben.

A kommunikációs kompetencia fejlesztése a pedagógiai gyakorlatban

Minden ember arra törekszik, hogy jól érezze magát az életben, hogy **komfortérzése** legyen a világban. (Nevezhetjük ezt boldogságnak is.) A pedagógia – és a pedagógus – fő feladata épp az, hogy hozzásegítse a fiatalokat ennek a komfortérzésnek az eléréséhez és fenntartásához. A tudás, az ismeretek, a tapasztalatok megszerzése fáradságos tevékenység. Megkönnyítéséhez, a sikerek eléréséhez és átéléséhez a KKF jelentős segítséget tud nyújtani.

Eddig az oktatás filozófiája és célja az volt, hogy pályára állítsa a fiatalokat. A kompetenciaalapú oktatás arra fókuszál, hogy a fiatalok felnőtt korukban tudjanak boldogulni: kövessék a környezet változásait, tudjanak váltani, minden körülmények között találják meg az optimális megoldást. Hogy tudjanak boldogulni, fönn tudják tartani a komfortérzést.

A KKF-ről korábban az iskolai nevelés-oktatás keretei között gondolkodtunk. Mióta azonban az óvodai nevelés is kötelezővé vált, a pedagógiai folyamatban a 3–6 éves korosztállyal is számolnunk kell. Ha pedig itt tartunk, akkor nem érdemes kihagyni a bölcsődés korosztályt sem. Ilyenformán a KKF hatóköre kibővül, teendői a születéssel kezdődnek és a felnőttkor eléréséig tartanak.¹ A főszereplő pedig a pedagógus. Következésképp a **pedagógusképzésben** feltétlenül helyet kell kapnia az ilyen irányú szakmai és módszertani felkészítésnek. Ennek az alapjait a kommunikációtanár szak programjának kidolgozása, működtetésének egy évtizedes tapasztalatai, továbbá az ugyancsak tízéves *Tudatosság tanácskozások* és a *Tudatosság füzetek* tanulmányai rakták le.

A pedagógiai folyamatban a KKF-nek egy szakmai és egy módszertani vonulata körvonalazható. A szakmai tartalmak – mint majd látni fogjuk – nem afféle elsajátítandó tudást, tananyagot jelentenek, hanem irányítúként töltik be szerepüket a készségfejlesztő foglalkozások tervezésében. A módszertani vonulat a különféle foglalkozásokhoz, műveltségi területekhez ajánlott módszertani csomagot tartalmaz.

Szakmai tartalmak

A kommunikációs foglalkozások tartalmát szakmai szempontok strukturálják, benne a kommunikációtudomány részterületei jelennek meg. A pedagógus ezeket – és az életkori sajátosságokat – figyelembe véve tervezheti meg készségfejlesztő gyakorlatait. A legfontosabb területek, témakörök:

¹ Mivel a KKF-et a teljes pedagógiai folyamatra értelmezzük, ezért a továbbiakban nem tanítási órákban gondolkodunk, illetve nem tanítási órákat fogunk emlegetni, hanem kommunikációs foglalkozásokat. Lehetnek óvodai foglalkozásba beépített gyakorlatok, tanórába ágyazott játékos feladatok (pl. kisiskolásoknál), de lehetnek tanítási órák, főiskolai-egyetemi gyakorlatok stb.

- alapfogalmak: a kommunikáció értelmezései, tényezői, működése, fajtái, emberi–állati kommunikáció stb.;
- személyes kommunikáció: belső, személyközi (diád), csoportkommunikáció;
- társadalmi kommunikáció: közéleti, szervezeti, tömeg-, kulturaközi kommunikáció;
- határterületek: marketing-, reklám-, kampány-, művészeti, tudományos, szakrális, pedagógiai stb. kommunikáció.

A foglalkozásokon azonban nem a didaktikai témák dominálnak. Tematikánk fókuszában a kommunikációs készségek fejlesztésének feladatai állnak, ehhez át kell tekintenünk e készségek rendszerét. Ehhez jó szolgálatot tesz Szőke-Milinte Enikő (2012) rendszerezése. Sokat idézett tanulmányában a szerző taxatív felsorolja az általános (kognitív), a szociális, a személyes (perszonális) és a szakmai (speciális) kommunikációs készségeket. Az egyes kommunikációs kompetenciákhoz rendelt képességek rugalmasan kezelendők, nyitottak, bizonyos átrendezést is megengednek, ugyanakkor jó alapot adnak a tervezéshez.

A tematika készítésekor a pedagógus (kommunikációtanár) dönti el, hogy mely tartalmakhoz, mely készségeket rendeli hozzá. Az egyes foglalkozások tervezésekor feltétlenül a fejlesztendő készségek az irányadók, hozzájuk tervezzük a feladatokat, helyzetgyakorlatokat. Az oktatási, szakmai tartalmak jószerével csupán a strukturálásban, a témák elrendezésében kapnak szerepet, a tanítási órán háttérbe szorulnak.

Vegyük például a csoportkommunikáció témakörét. Egy korábbi írásomban (H. Varga 2012) az elsős középiskolásoknak erre nyolc tanórát szántam.

Csoportkommunikáció (8 óra) – Szakmai tartalmak:

- Egyén a csoportban. Kommunikáció a közösségben – társas kapcsolatok.
- Kommunikáció (és konfliktus) a családban.
- Társas kommunikáció: barátság és szerelem.
- Kommunikáció az iskolában, munkahelyen, lakóhelyen.
- A kommunikáció korlátai és előírásai. Udvariasság.
- Normatív, kreatív és deviáns viselkedés. Viselkedéskultúra.

- Problémamegoldás a csoportban: vita(kultúra).
- Összefoglalás: együttműködés és konfliktus a közösségben.

E témák feldolgozása során főleg – bár nem kizárólag – a szociális kommunikációs készségek fejlesztésére nyílik lehetőség. Ehhez felhasználhatjuk Szőke-Milinte Enikő rendszerezését, és a legalkalmasabb készségek fejlesztését tűzzük ki célul.

Szociális kommunikációs készségek (Szőke-Milinte 2012)

- Emberismeret
- Alkalmazkodás a beszédhelyzethez
- Befolyásolás
- Erkölcsi kérdésekben állásfoglalás
- Manipuláció felismerése
- Konfliktuskezelési eljárások
- Improvizáció
- Jó/rossz megítélése, döntés
- Dramatikus készségek
- Szerepjáték
- Érvelés
- Vélemények ütköztetése
- Párbeszéd/beszélgetés
- Értő figyelem
- Vita
- Empátia
- Kapcsolattartás/érintkezés
- Problémaérzékenység
- Meggyőzés
- Társismeret
- Zavarok kezelése

A pedagógus eltervezi, hogy mely témához, mely készség fejlesztését tervezi, és ez utóbbihoz állítja össze a helyzetgyakorlatokat. Ilyenformán a foglalkozáson valóban nem a téma, a didaktikai feladat dominál, hanem az adott kommunikációs készség fejlesztése.

A foglalkozások

A kommunikációs foglalkozásokon nem az oktatási tartalmakban szereplő fogalmakat járjuk körül, nem (frontális) beszélgetős formában dolgozzuk fel, hanem kommunikációs helyzetgyakorlatok

keretében, szimulált vagy megélt eseményként értelmezzük, tudatosítjuk a jelenségeket. Így könnyen megérthető, hogy a módszerbeli eljárások közül az indukciót részesítjük előnyben. Kulcsszavunk a *tudatosság*: az adekvát, adott szituációban optimális kommunikációs eszközök és eljárások tudatos használata, célszerűségének megértése, elfogadtatása. De ez már átvezet a módszertani felfogásokhoz.

A foglalkozás (óvodában, iskolában, pedagógusképzésben) a kommunikációtanár számára a szünetben kezdődik, a tanterem átrendezése ugyanis alkalmasabb órakezdés előtt. Az átrendezés egyik oka az alkalmazott munkaformákhoz igazodás (székek körben, padok a csoportmunkához stb.). A másik ok a hangulatteremtés: a diákok így átélik, hogy most – akár csak a tornateremben – eltérő környezetben vannak, mint más órákon.

A foglalkozások legtöbbször ráhangolással kezdődnek. Olyan rövid gyakorlatokkal indulnak, melyek a tanulókat másfajta munkastílusba lendítik át. A ráhangoló gyakorlatnak egyéb célja is lehet, pl. felidézi az előző foglalkozás tartalmát, előkészíti a soron lévő óra feladatait.

A foglalkozás a tervezet szerinti témát feldolgozó feladatok, helyzetgyakorlatok tömbjeiből áll. Egy-egy feladat 10–15 percet tölt ki, így a foglalkozás menete eszerint épül.

A foglalkozás szerkezeti elemei:

- Ráhangoló gyakorlat;
- Jelentésteremtés;
- Kommunikációs helyzetgyakorlat (tanóránként 2–4):
 - munkaformák megadása (párok, csoportok alakítása),
 - a feladat kiadása (instrukciók, idő, szerepek),
 - az eszközök kiosztása (képek, kártyák, lapok, tollak stb.),
 - mentorálás, segítség,
 - a feladat befejezése,
 - megfigyelési szempontok megadása a beszámolókhöz,
 - csoportok beszámolója,
 - értékelés;
- Közös összegzés, tudatosítás;
- Értékelés, befejezés.

Módszertani keret

A KKF nagy előnye, hogy alkalmas az egész pedagógiai folyamatot keretbe foglalni, szemléletet és koherens módszertant kidolgozni.

Módszertani megújulás, szemléletváltás

A) A **tanári attitűd**. Még a magyartanárra is jellemző, hogy ki-perdül 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, továbbblendíti az elakadókat. Ahogyan ezt Tomori Tímea 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” (Tomori 2015: 117).

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: lustaságuknak vagy figyelmetlenségüknek a csapat látja kárát.

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

A gyerekek többsége szeret versenyezni, sikereket elérni. A versengés egyfelől hasznos, erősen motiváló tényező. Másfelől viszont egyéni, önző célokat tart értékek. A közösségben dolgozó gyerme-

kekben az *együtműködést*, egymás segítségét fontosabbnak tartjuk, mint a másik legyőzésére törvő versengést.

C) **Értékelés.** Az értékelésnek rendkívvli 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 sarkalljuk 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. Kitűnő motiváló eszköz, hasznosabb, mint a versenyeztetés.

Összegzés – a várható eredmények

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 megfélekedznünk arról, hogy a kommunikációs kultúra kiművelése nemcsak az *iskolai* oktató-nevelő tevékenység része: a *teljes pedagógiai vertikumban* érvényesülnie kell. Jelenleg számomra úgy tűnik, ezzel legkevésbé a bölcsődés korosztályban törődünk, most kezdenek figyelni rá az óvodapedagógusok, nagy reményekkel kecsegtet a kommunikációs készségek fejlesztése a kisiskolás korban, rendkívvli ellentmondásos a felső tagozatban. Középiskolában más természetű feladatok jelentkeznek, ahol folyik ilyen képzés, kimondottan sikeresnek mondható. A legnagyobb szükség a tanárképzésben van rá.

A bevezető gondolatokhoz visszakanyarodva fölvetődik a kérdés: milyen társadalmi és egzisztenciális előnyökkel (és fordítva: hátrányokkal) jár a jó (illetve fejletlen) kommunikációs készség a karrierépítésben, a munkahelyi előmenetelben, a közszereplésben és a mindennapi életben? Bizony hiányos a pedagógiai tevékenység, ha erre a jövő nemzedékét nem készíti föl. A kommunikációs kompetencia fejlesztése alapvető szükséglet a pedagógiai munkában.

Felhasznált irodalom

- Kagan, dr. Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Kiadó. Budapest.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Orbán Józsefné 2011. *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Pécs.
- Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PPKE. Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- Tomori Tímea 2015. *Új tantárgy a szakiskolai oktatásban: Kommunikáció–magyar*. In: Andok Mónika (szerk.): *A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára. A kommunikáció oktatása 7*. Hungarovox Kiadó. Budapest.
- H. Varga Gyula 2012. *A kommunikációoktatás diszciplináris kerete. A kommunikációoktatás tartalmi kérdései. A kommunikáció oktatása 4*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 27–38.

Szőke-Milinte Enikő

**Kommunikációs kompetencia – kommunikációs ismeretek
Egy lehetséges kommunikációelméleti keret**

Bevezetés

A kommunikációs kompetencia – természete szerint – három fontos komponenskészletből szerveződik: a készségek-képességek rendszeréből, a kommunikációs ismeretkből és a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdökből (Szőke-Milinte 2012). Az elmúlt évtized kommunikációfejlesztésre irányuló gondolkodását a készség- és képességfejlesztés tanulmányozása és leírása határozta meg. Ez azt is jelentette, hogy a kommunikációs kompetencia fejlődéséért szinte kizárólag a kommunikációs készség- és képességfejlesztést tették a kutatók felelőssé. A legkülönbözőbb oktatási színtereken, a kommunikációs kompetenciafejlesztésben a készség- és képességfejlesztő gyakorlatok dominanciája volt megfigyelhető.

Önmagában nem problematikus a készség- és képességfejlesztés dominanciája, hiszen a jól megválasztott gyakorlatok során nemcsak a kommunikációs készségek, hanem a gyakorlatot végzők érzelmei, attitűdjei is fejlődtek. Sőt, ha a gyakorlatokat megfelelően feldolgozták, a reflexiókra időt szántak, akkor a fejlesztés folyamatának tudatosítása valamilyen kommunikációs ismeret, esetleg elméleti probléma megvitatását is lehetővé tette.

A tapasztalatok szerint azonban a kommunikációs kompetenciát fejlesztő tréningek és gyakorlatok nem a tudatosság említett és kívánatos mércéje szerint alakultak. Gyakori tapasztalat egy-egy fejlesztésen, hogy a résztvevők annyit visznek magukkal, hogy jól érezték magukat, vicces feladatot oldottak meg. Ez örvendetes tapasztalat, ám a kommunikációs kompetencia fejlesztése így a szakmai elvárási szint alatt marad.

Az eredményes kommunikációhoz a kommunikációs kompetencia magas szintű fejlettsége, a komponenskészleteinek együttes és harmonikus működése szükséges. Ezért a kommunikáció eredménytelenségét vagy zavarát, a kommunikációs kompetencia kom-

ponenskészleteinek fejletlensége vagy nem megfelelő működése okozza. A kommunikációs készségek magas szintű működése valóban az eredményesség fontos mércéje, ám önmagában nem képesek garantálni a kommunikáció eredményességét. Szükség van olyan információs tudásbeli komponenskészletek (ismeretek, szabályok, törvényszerűségek, elméletek) birtoklására és használatára is, amelyek a kommunikációs viselkedés értelmezéséhez nyújtanak segítséget. Szükség van továbbá arra is, hogy a személyes kommunikációs élményeket strukturáltan feldolgozzuk, azaz a kommunikációval kapcsolatos érzelmi tapasztalatainkat, az eredményességet garantáló attitűdök kialakítására fordítsuk.

Jelen tanulmány, az információs tudás komponenskészletét, egy alapvetően meghatározó kommunikációelméletre összpontosít. Ennek az elméletnek az ismerete, tudatosítása és gyakorlatba ágyazása lehetővé teszi az eredményes kommunikációs viselkedést, segít felismerni és ezáltal elkerülni a kommunikációs zavarokat. A szóban forgó kommunikációs elmélet alkalmazhatóságát, pedagógiai kommunikációs helyzetben mutatja be a tanulmány.

Egy lehetséges elméleti keret a pedagógiai kommunikáció számára, avagy a kommunikációs kompetencia ismeretbeli összetevője

Fogadjuk el Zrinszky László (1996) pedagógiai kommunikációfogalmának értelmezését, mely szerint a pedagógiai kommunikáció pedagógiai célokra alátámasztott kommunikációs formaként jelentkezik, pedagógiai szempontok szerint szabályozottan és rendszerint intézményes keretek között, a pedagógusok és tanulók közvetlen személyes kapcsolataiban, gyakorta médiumok felhasználásával megy végbe.

A pedagógiai kommunikáció eredményességétől nemcsak a kommunikátorok közötti kapcsolat minősége, hanem a diákok személyiségfejlődése és tanulási teljesítménye is függ, ezért a pedagógiai kommunikációról való értekezés központi problémája a pedagógiai kommunikáció eredményessége, a kommunikációs zavarok, konfliktusok megelőzése vagy azok kiküszöbölése.

A Pearce és Cronen szerzőpáros által kidolgozott, a *jelentés összehangolt szabályozásának elmélete* egy értelmező elmélet, amely a pedagógiai kommunikáció számára hasznos alapelveket és szabályokat kínál megfontolásra (Griffin 2003: 65–92). Olyan paradigmát képvisel, mely a pedagógiai kommunikációban keletkező problémákat segít megérteni, elkerülni, vagy ha ez mégsem lehetséges, hozzájárul azok hatékony megoldásához.

Az elmélet három fontos szociálkonstrukcionista alapelve épül. Az egyik fontos alapelv, hogy a *társadalmi tér eseményeit és tárgyait a kommunikációban hozzuk létre*, tehát ezek nem eleve adóttak, ahogyan ezt az empirikus kutatók feltételezték. Lefordítva ezt az iskola világára: az osztálytermi, iskolai események forgatókönyve nem eleve adott, hanem a folyamatokban részt vevő tanárok és diákok hozzák létre. Ebből az következik, hogy több egymás mellett létező jó forgatókönyv létezik, azaz a jó kommunikáció dinamikája, forgatókönyve plurális természetű. Ezért nem lehet abszolút igazságokat kijelenteni arról, hogy pl. milyen a jó osztálytermi együttműködés forgatókönyve, hanem azt lehet feltételezni, hogy *többféle jó kommunikációs forgatókönyv létezik*, ahogyan azt az iskolai kommunikációban részt vevők saját elvárásaik és elképzeléseik szerint alakítják.

A pedagógiai kommunikációban ez az elméleti alapvetés akkor érvényesülhet optimálisan, ha demokratikusan tekintünk a kommunikáció folyamatára, melyben minden szereplő képes a saját jelentéstulajdonítását képviselni, megjeleníteni, azaz úgy van jelen a kommunikációban, mint aki kinyilvánítja elképzelését a számára elfogadható, kívánatos kommunikációról. A pedagógiai kommunikációban, a szereplők felkészültségei (felnőtt, ill. gyerek felkészültségek különbözőségei) és a helyzet sajátosságai (alá-fölrendeltség) eltérő módon teszik lehetővé számukra a kommunikációs események létrehozását, a jelentéstulajdonítások megjelenítését. A pedagógiai helyzetekben tehát, amennyiben a pedagógus többlet-felkészültségei birtokában föl vállalja a kommunikációs események létrehozásának felelősségét, csak olyan mértékben tegye, hogy az ne kárhóztassa passzivitásra a többi szereplőt, vagyis a tanulókat.

A „társadalmi tér eseményeit és tárgyait a kommunikációban hozzuk létre” alapelvből következő pedagógiai törvényszerűségek:

1. A pedagógiai helyzetben olyan „világ” jön létre, amelyet a kommunikációban, a kommunikáció által létrehozunk.
2. A szereplőkön – tanárokon, tanulókon – múlik, hogy milyen kommunikációs eseményeket hoznak létre: olyanokat, amelyben kényelmesen és megbecsülten érzik magukat, amelyekben szívesen részt vesznek, vagy éppen ellenkezőleg: olyanokat, melyekből kimenekülnének.
3. A szereplők – tanárok, tanulók – külön-külön is felelősek az általuk létrehozott eseményekért, mindegyik szereplőnek fel kell vállalnia a kialakult helyzetért a saját felelősségét.
4. Nemcsak a körülmények, hanem azoknak a szereplők általi interpretációja határozza meg a kommunikációs eseményt, tehát olyan interpretációs modelleket kell kialakítani, melyek segítségével harmonikusan értelmezhetők a változó és néha egyáltalán nem ideális körülmények (pl. egy sikertelen témazáró eredményeire hogyan tekintenek a tanulók és a tanár, úgy mint egy visszafordíthatatlan kudarcra, vagy úgy, mint a továbbfejlődés tervezésének kiindulópontjára).
5. El kell sajátítaniuk a szereplőknek azokat a lehetséges interpretációs sémákat, amelyekkel a kommunikációs eseményeket a saját szükségleteikhez igazodva tudják létrehozni. (A sikertelen témazáró példájánál maradva, ha úgy értelmezik a témazárót, mint a diagnosztizálás eszközt, azaz, mint ami rámutat a tanulók és a tanár hiányosságaira, akkor lehetővé válik a szereplők számára úgy létrehozni a további kommunikációs eseményeket – korrigálás, gyakorlás, újbóli felmérés –, hogy azok minden szereplő szükségletének kielégítését szolgálja.)
6. A közösen létrehozott interpretációs sémák alapján megteremtett kommunikációs események elfogadhatók lesznek a szereplők számára. (A sikertelen témazáró példájánál maradva, pl. a délutáni, soron kívüli gyakorlás, vagy a társas támogatás, vagy a tanulócsoportok létrehozása stb.).

7. Többféle jó forgatókönyv is létezik, az a jó kommunikációs forgatókönyv, amelyik a szereplők szükségleteit optimálisan kielégíti – a pedagógiai kommunikációban minél több jó forgatókönyvet kell kialakítani és kell kipróbálni.

Egy másik fontos alapelve az elméletnek, hogy „*nem lehet bizonyosságra törekedni*”, nincsenek „mindenható” szabályok arra nézve, hogy hogyan kell, lehet viselkedni. Sokkal inkább arra van szükség, hogy a szereplők megtanuljanak *kíváncsiak maradni és adaptív módon viselkedni a folyton változó körülmények közepette* (Griffin 2003: 65–92). A pedagógiai kommunikáció számára fontos felismerés, hogy a pedagógusjelöltnek vagy a gyakorló pedagógusnak *nem lehet és nem is kell megtanítania a hatékony kommunikáció sémáját*, mert minden szituációban más és más jelentheti a hatékonyságot. Arra kell felkészíteni a jelöltet, arra kell törekednie a gyakorló pedagógusnak, hogy megtanítsa a tanulókat arra, hogy képesek legyenek a meglévő kommunikációs komponenskészletük folyamatos gyarapítására és adaptív alkalmazására a kommunikációs helyzetekben.

A „nem lehet bizonyosságra törekedni” alapelvekből következő pedagógiai törvényszerűségek:

1. A kommunikációs szereplők előítélet-mentesen viszonyulnak a kommunikációhoz, a kommunikációs partnerhez, legyenek kíváncsiak a kommunikációban létrehozható változatos világokra.
2. A kommunikációs partnerek közösen építsék fel azt a kommunikációs sémát, forgatókönyvet, amely mindannyiuk számára elfogadható, és amely eredményessé teszi a jelentésalkotásokat.
3. A kommunikációban a kommunikátorok – tanárok, tanulók – őrizték meg a kommunikációban rejlő titokra való nyitottságot és kíváncsiságot, azzal a várakozással, attitűddel vegyenek részt a kommunikációban, hogy megtudhatnak önmagukról, a másiktól, illetve a világról valamit, amit még nem tudnak.
4. A kommunikációban részt vevők – tanárok és tanulók – folyamatosan gazdagítsák a kommunikációs komponenskészletüket, és azt adaptívan alkalmazzák a legkülönbözőbb kommunikációs helyzetben.

Egy harmadik fontos alapelv, amelyre az elmélet épül: kívülről nem, *csak a kommunikáció folyamatában való aktív részvétellel ismerhető fel, hogy mit kell tenni, hogyan kell helyesen cselekedni* (Griffin 2003: 65–92). Nem tanulható meg könyvből, esetleg tanári leírásból a helyes kommunikációs viselkedés; a kommunikáció megfigyelése alapvető fontosságú, de ennél is sokkal fontosabb a kommunikációban való *személyes részvétel és tapasztalatszerzés*.

A személyes részvétel és tapasztalatszerzés alapelveiből következő pedagógiai törvényszerűségek:

1. A pedagógiai kommunikációban a minél többféle kommunikációs helyzet kialakítása és tanulók általi megtapasztalása elengedhetetlen feltétel a kommunikáció eredményességéhez.
2. A pedagógiai kommunikációs helyzetek sokfélesége teszi lehetővé a résztvevők számára a különböző foratókönyvekkel kapcsolatos tapasztalatszerzést, azok kipróbálását.
3. A pedagógiai kommunikációban a jelentéstulajdonításban való személyes részvétel lehetőséget teremt a szereplők számára, hogy dialógust folytassanak önmagukkal, a kommunikációs partnerrel és a megismerés tárgyával (az adott problémával).
4. A pedagógiai kommunikációban való személyes részvétel olyan kommunikációs foratókönyv kialakításában való részvételt jelent, amely a szereplők szükségleteit optimálisan kielégíti, tehát senkinek nem sérülnek a szükségletei (nem kérdőjelezzik meg egymás szükségleteinek legitimitását, óvják egymás arcukat, énképét és elfogadják egymást).
5. A pedagógusnak támogatnia kell a tanulók személyes részvételét a jelentéstulajdonításban.

Az előző három alapelvet a szerzőpáros a szociálkonstrukcionista elméletektől kölcsönözte, de további három saját alapelvet is lefektettek az elmélet reprezentálására.

Tehát, a negyedik fontos alapelv szerint *a társalkodók által a beszédaktus közben megtapasztaltak megfelelnek az emberi lét alapvető társadalmi folyamatának*. Az emberi lét alapvető társadalmi folyamatában, a társalkodásban megteremtődik a társalkodók kapcsolata és személyisége (Griffin 2003: 65–92). A pedagógiai kommunikációban ez a folyamat különös jelentőséggel bír, hiszen

a gyermek személyisége folyamatos fejlődésben van, tehát azok a pedagógiai hatások, amelyek a kommunikációban érvényesülnek, a gyermeki fejlődő személyiség szenzitivitásával találkoznak. **„A társalkodásban megteremtődik a társalkodók kapcsolata és személyisége” alapelvől az alábbi pedagógiai törvényszerűségek következnek:**

1. Tiszteletteljes, kedves és elfogadó kommunikációval közvetíthető a gyermek személyisége iránt érzett szeretet, tisztelet és elfogadás.
2. Ha a pedagógiai kommunikációban a pedagógus azt közvetíti a gyermeknek, hogy értékes, szeretetre méltó, elfogadható, akkor a gyerek értékessé, szeretetre méltóvá és elfogadóvá válik (Pygmalion-effektus).
3. A pedagógus megnyilatkozásai legyenek személyre szabottak, hogy valóban hozzájárulhasson a tanulói személyiség megteremtéséhez.
4. A tiszteletteljes, kedves és elfogadó kommunikáció megalapozza a pedagógus és a gyermek közötti jó kapcsolatot.

A jelentés összehangolt szabályozásának ötödik alapelve szerint: *annál, amit az emberek mondanak, gyakran sokkal fontosabb az, ahogy mondják*, vagyis a kommunikációban a forma az, amely meghatározza a társadalmi terek eseményeit (Griffin 2003: 65–92). A száraz, hivatalos, tárgyilagos forma jó lehetne az információátadáshoz, a pedagógiai kommunikációban, azonban nemcsak információátadásról, hanem személyiségfejlesztésről is szó van. Így nyernek értelmet az olyan pedagógusi megnyilatkozások, mint: „Úgy látom, hogy egy ügyes gyerek jelentkezik és meg fogja mutatni számunkra a megoldást.” Az „ügyesség” megelőlegezése nemcsak a kapcsolatot ápolja, hanem mint önmagát beteljesítő jóslat, előbbutóbb megjelenik a tanulói viselkedésben is. ***Az „annál, amit az emberek mondanak, gyakran sokkal fontosabb az, ahogy mondják” alapelvől következő pedagógiai törvényszerűségek:***

1. Annak ellenére, hogy a pedagógusnak kevés idő áll rendelkezésére a tanítási órán, mert a tanítandó tartalomra fókuszál, a kommunikáció formájára fokozottan figyelnie kell.

2. A pedagógusnak kommunikációs megnyilvánulásaiival a tanulókkal való kapcsolatát is ápolnia kell.

A hatodik alapelv, mely alapján az elmélet körvonalazódik az, *hogy a társalgásban részt vevő személyek cselekedetei reflexiószereően reprodukálódnak beszélgetés közben*, vagyis cselekedeteiknek következményei vannak, melyek visszahatnak a résztvevőkre (Griffin 2003: 65–92). Ez hasonlít a kommunikációs tükörjelenséghez a nem verbális kommunikáció szintjén, de túl is mutat azon. Az utóbbi két alapelv leginkább Martin Bubernek (1999) a kapcsolatokban rejlő kölcsönösségről vallott felfogásával áll összhangban. Buber rámutat arra, hogy az, ahogyan saját személyiségünk a kapcsolatban a partner hatására megteremtődik és fejlődik, úgy a partner személyisége is a velünk való kapcsolatban, az általunk gyakorolt hatás által teremtődik meg, fejlődik. Így a kapcsolat egyszersmind kettős felelősség is: felelős vagyok a partnerért és felelős vagyok önmagamért. Ahogyan mi változunk a kapcsolatban, úgy változik a partner is: ha azt szeretnénk, hogy megváltozzon valaki, például kedvesebb legyen velünk, akkor magunknak is változnunk kell, nekünk is kedvesebben kell hozzá viszonyulnunk.

A „*a társalgásban részt vevő személyek cselekedetei reflexiószereően reprodukálódnak beszélgetés közben*” alapelvből következő pedagógiai törvényszerűségek:

1. Amilyenek a pedagógus a tanulót látni szeretné, olyanná kell neki magának is válnia.
2. A pedagógus személyes változása fogja elindítani a tanulók személyiségében a változásokat.
3. A kommunikációs hatások mint nevelői hatások egyszerre hatnak a pedagógus személyiségére és a tanulók személyiségére.
4. A kommunikációs hatások a nevelés és az önnevelés fontos tényezői.

A bemutatott alapelvek mentén Pearce és Cronen tehát azt állítja, hogy „a kommunikáció akkor tekinthető jónak, ha a részt vevő felek képesek úgy összehangolni a cselekedeteiket, hogy társalgásuk olyan társadalmi terek szerkesztéséhez vezessen, amelyben kényelmesen élhetnek – azaz méltósággal, megbecsülten, boldogságban és szeretetben” (Pearce 1994, idézi Griffin 2003:66). Ezekben a társa-

dalmi terekben a kommunikációban részt vevők mindannyian jelen vannak, adaptív módon viselkednek és elfogadják, hogy többféle jó viselkedés is létezik, hozzájárulva ezáltal egy élhetőbb, embersége-sebb világ megalkotásához.

A történetmesélés

Az elméletalkotók szerint a történetmesélés a legjobb eszköze a társadalmi környezet építésének és fenntartásának. A jelentés összehangolt szabályozásában összesen hétféle történetmesést különböztetnek meg a szerzők (LUUUUTT Model from CMM institute for Personal and Social Evolution, 2014 átdolgozott formája, idézi Griffin 2014: 69).¹

Vizsgáljuk meg a történetmesélést (1. ábra) és a jelentés összehangolt szabályozását egy konkrét példán. Az iskolai ebédlőben a sorban álldogálva (ahonnan távozni tilos és előzni sem szabad) egy Fiú és egy Lány egymás mellett várakoznak. A Lány zörög egy játékkal, nagyon élvezi, hogy milyen hangot ad ki a játék. A Fiú megkéri, hogy hagyja abba a zörgést, mert őt zavarja. A Lány folytatja a zörgést, mire a Fiú rákiabál, hogy hagyja abba, a Lány folytatja. Ekkor a Fiú megüti a Lányt, a Lány sírva fakad. A tanító megbünteti a Fiút, nem mehet ebéd után az udvarra játszani. A Fiú is sírva fakad.

1. Átélt történetek: sémáját közösen szerkesztettük azokkal, akikkel végrehajtottuk; arról szól, hogyan próbálják életüket az emberek másokéval összhangba hozni. *(Fiú: Idegesít a zörgés, olyan, mintha vonat zakatolna a fejemben; nem hagyja abba, frusztrált vagyok, kiabálok, nem állhatok ki a sorból, nem kapok ebédet, nincs ötletem, hogy mit tegyek; hogy abbahagyja, megrúgom, büntudatom van, félek a következményektől, sírok, szégyenkezem.)*

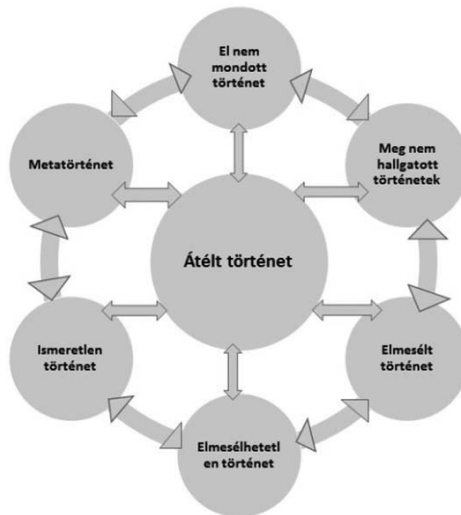
2. Elmesélt történetek: narratív magyarázatok; ezeken keresztül próbálnak jelentést és összefüggést teremteni életükben az egymással társalkodók. *(Fiú: Idegesített, kértem, hogy hagyja abba, nem tette és megrúgtam, majd nagyon szégyelltem magam a tanító néni és anya előtt, sírtam.)*

¹ <http://www.cmminstitute.net/sites/default/files/documents/Em%20Griffin%20chapter%20on%20CMM.pdf>

3. Metatörténetek: a kommunikáció stílusa, ahogyan elmondják a történetet, kifejezi a kommunikációs folyamatban részt vevők viszonyát (hangulatát) egymáshoz, önmagukhoz, a kommunikáció tárgyához (túlzó, kedélyes, vicces, őszinte stb.). (Fiú: *Frusztrált, ideges vagyok, dühös vagyok a Lányra.*)

4. El nem mondott történetek: azok a narratívák, amelyeket nem szeretnénk megosztani másokkal, mert pl. nem szeretnénk őt megbántani vagy önértékelését megrendíteni vagy esetleg a kapcsolatot kockáztatni vagy nem szeretnénk sebezhetővé válni. (Fiú: *Túlhallásom van, „denevérfülem”, mindent sokkal hangosabban hallok, nagyon zavarok a zajok, különösen, ha monoton módon ismétlődnek.*)

5. Ismeretlen történetek: azok a narratívák, amelyek ismeretlenek számunkra egy adott személlyel, kommunikációs tartalommal kapcsolatban. (Fiú: *Nem tudtam, hogy ha jeleztem volna a tanító nének, megengedte volna, hogy előre menjek vagy kiálljak a sorból.*)



1. ábra. A történetmesélés

6. Elmesélhetetlen történetek: olyan narratívák, amelyek idegenek vagy nagyon fájdalmasak, ezért elmesélhetetlenek. *(Fiú: Különbén is utálok a lányokat, mert mindig csúfolnak, hogy nem értem, mit mondanak, miről beszélnek.)*

7. Meg nem hallgatott történetek: olyan narratívák, amelyekre a kommunikációs partnerek nem érzékenyek, amelyeket „nem hallanak meg”. *(Fiú: Nem „értette meg” a Lány, hogy nagyon zavar a monoton zörgés.)*

Pearce és Cronen álláspontja szerint a történetek eltérnek egymástól az adott kommunikációs helyzetben, és az is előfordul, hogy a történetek között komoly feszültség keletkezik.

Az elmesélt történetek koherensek, hiszen értelmet adunk az elmesélés során a történeteknek. Ezzel szemben az átélt történetek önmagunk és mások kommunikációs akciói által folyamatosan fragmentálódnak, ebből is adódik az átélt és az elmesélt történetek közötti különbség. Az átélt és az elmesélt történetek egymáshoz igazítása, az összehangolás annál tökéletesebb az átélt történetek szintjén, minél inkább sikerül pontosítani az elmesélt történeteket, feltárni az ismeretlen, az el nem mondott, a meg nem hallgatott történeteket.

Az összehangolás során tehát „együttműködve próbálják megvalósítani elképzelésüket arról, ami szükséges, nemes és jó, ugyanakkor kizárni annak megvalósulását, amitől félnek, amit utálnak vagy lenéznek” (Pearce 1989, idézi Griffin 2009:73).

Az átélt történetek során fontos, hogy jó kommunikációs mintákat, sémákat, forgatókönyveket alkossunk és alkalmazzunk, hiszen ezáltal teremtjük meg önmagunk és kommunikációs partnereink számára azt a szociális környezetet, amelyben hosszú időt kell együtt töltenünk.

A pedagógiai kommunikációs helyzetekben azt tapasztaljuk meg, amit létrehoztunk.

Ahhoz, hogy elérhető „világokat” hozzunk létre, a pedagógiai kommunikációban személyes jelenlétre és nagyfokú tudatosságra van szükség, amelyben a figyelem arra irányul, hogyan kommunikálnak a szereplők. A kommunikáció nem automatizmus, hiszen tudják, hogy egy megfelelően megválasztott megnyilatkozás csodát

művel a kommunikációs partnerrel, például elpárolog a düh vagy a harag belőle. **Ehhez csak az „egyetértés szabályát” kell alkalmazni: tiszteljük, amit a partner létrehozott, legyünk nyitottak arra, amit konstruál.**

Erre az egészen apró gyerek még ösztönösen képes. Ha azt mondjuk neki a tornateremben, hogy „rohanjunk, mert jön a cápa és elkap bennünket”, nem kérdőjelezi meg, nem csóválja a fejét szkeptikusan, hanem azonnal „menekülőre” fogja. Ha ezek után azt javasoljuk, hogy „kasztkodjunk a hajóárbocra, ott nem tud elkapni”, szintén gondolkodás nélkül felrohan a bordásfalra és odadobja a kötelet a még föl nem kasztkodottaknak.

Az osztálytermi kommunikációban ez a szabály úgy is megfogalmazható, hogy „indíts igennel, és figyeld, hova alakul a kommunikáció”.

Pearce, W. Barnett és Pearce, Kimberly W. Barnett Pearce és Kimberly A. Pearce szerint az összehangolásra a problémás helyzetekben a dialógus a megfelelő kommunikációs forma. David Bohm dialóguselméletében és Martin Buber dialógusetikájában megfogalmazott szabályt, általánosan **követendő szabálynak** tartják: **fel-függeszteni a saját perspektívánkat, értelmezési keretünket és végtelenül nyitottnak lenni a másokra** (Griffin 2014: 66–80, Kim 2014: 1–18).

A gyakorló pedagógus, a pedagógusjelölt és a tanulók számára a teljesség igénye nélkül bemutatott alapelvek, törvényszerűségek és szabályok lehetővé teszik, hogy megválaszolják a következő kérdéseket saját kommunikációjukkal kapcsolatban (Pearce–Pearce 2000: 405–423):

- Mit kell tenniük egy adott kommunikációs helyzetben?
- Milyen stílust és milyen megnyilatkozásokat kell használniuk egy adott kommunikációs helyzetben (tiszteletteljes, kedves, tárgyilagos, inspiráló stb.)?
- Milyen kapcsolatot érdemes építeniük a kommunikációs helyzetben (bizalmas, hivatalos stb.)?
- Milyen stratégiákat érdemes alkalmazniuk a kommunikációs helyzetben (együttműködő, versengő, konfliktusos stb.)?

- Milyen identitással, énképpel vegyenek részt a kommunikációs helyzetben (a gondoskodó személy, a felelősségtudattal rendelkező személy, az elfogadó, toleráns személy stb.) ?
- Milyen kultúrát képviseljenek, építsenek a kommunikációban (demokrácia, autokrácia)?

Tudatosabban fognak a kommunikáció működésére tekinteni a gyakorló pedagógusok, a pedagógusjelöltek és a tanulók; és a kommunikáció működésével kapcsolatos kérdésekre is érvényes válaszokat fognak megfogalmazni:

- Milyen kommunikációs helyzetet teremtsenek a kommunikációs partnerek számára?
- Miről ad többletjelzést (mit jelez előre) a saját és a kommunikációs partnereik nyelvhasználata?
- Milyen beszédmodokat, megnyilatkozásokat fog kiváltani a saját kommunikációjuk?
- Ki fog bevonódni és ki fog távol maradni a kommunikációtól?
- Kit szólít meg és kit nem az általuk alkalmazott kommunikáció?

A pedagógiai kommunikációban a pedagógus facilitátorként működik, ami azt jelenti, hogy képviseli és alkalmazza mindazokat az alapelveket és törvényszerűségeket, amelyekkel az elmélet bemutatása kapcsán megismerkedhettünk, továbbá segít megformázni és összehangolni a kommunikáció átélt történeteiben alakuló sémákat, szabályokat, mintákat, nézőpontokat. Úgy tekint a különböző kommunikációs formák összehangolására mint azoknak az utaknak az összehangolására, amelyeken eljuthatunk, amelyek által megélhetjük önnön emberségünket.

A bemutatott elméleti keret egy hosszabb, szemléletformáló folyamatban, gyakorlás közben tapasztalható meg. Alkalmazhatóságának feltétele a kommunikációra való maximális odafigyelés, a kommunikációs nagykorúság és tudatosság.

Felhasznált irodalom

- Bohm, D. 2011. A dialógusról. SoL Intézet. Budapest.
Buber, Martin 1999. Én és te. Európa Kiadó. Budapest.
Griffin, Emory 2003. Bevezetés a kommunikációelméletbe.

- Harmat Kiadó. Budapest. 65–92.
- Griffin, Emory – Ledbetter, Andrew – Sparks, Glenn 2014. A First Look of Communication Theory. 8th Edition. Coordinated Management of Meaning (CCM) of W. Barnett Pearce & Vernon Cronen. Chapter 6. 66–80. (Letöltve: 2016.08.01.) <http://www.cmminstitute.net/resources/documents>; (letöltve: 2016.08.01.) http://www.afirstlook.com/edition_9/contents.
- Kim, Grace 2014. Coordinated Management of Meaning (CMM): A Critique of W. Barnett Pearce & Vernon Cronen's Theory. In: Em Griffin's A First Look at Communication Theory. *Meta-communicate* 4: 1-18. (Letöltve: 2016.08.01.) <http://journals.chapman.edu/ojs/index.php/mc/article/view/904/1054>.
- Pearce, W. Barnett 1989. *Communication and the Human Conditions*. Southern Illinois University, Carbondale, III.
- Pearce, W. Barnett 1994. *Interpersonal Communication: Making Social Words*. HarperCollins, New York.
- Pearce, W. Barnett – Pearce, Kimberly A. 2000. Extending the Theory of the Coordinated Management of Meaning (CMM) Through a Community Dialogue Process. *Communication Theory* 4: 405–423. (Letöltve: 2016.08.01.) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/comt.2000.10.issue-4/issuetoc>
- Szóke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia* 2. (Letöltve: 2016.08.01.) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- Zrinszky László 1996. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

**A KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS
ELVI-MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI
A FELSŐOKTATÁSBAN**

Szerzők: H. Tomesz Tímea

Sándor Zsuzsa

Balázs László –
Szalay Györgyi

Kukorelli Katalin –
Szabó Csilla Marianna

H. Tomesz Tímea

A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban

Bevezetés

A kommunikáció szerepe az elmúlt években – úgy is mint módszer – felértékelődött, boldogulásunk fokmérője lett kommunikációs hatékonyságunk. Az egyén belső problémáinak feltárása és megoldása, a személyközi kapcsolatok hatékony alakítása, intézmények, cégek sikeres működése, társadalmi szintű problémák kezelése egyaránt a kommunikáció folyamatában (kommunikációval mint eszközzel és módszerrel) képzelhető el (Szőke-Milinte 2009: 76). Ezt felismerve – a társadalom elvárásaihoz, igényeihez igazodva – a kommunikációs készségfejlesztés a nevelés-oktatás valamennyi színterén és szintjén szükségszerűvé vált.

A bölcsődék, óvodák nevelési programjában is megjelenik már, igaz, jobbra utalásszerűen és talán nem is kellő tudatossággal. A közoktatásban azonban régóta megfogalmazott, egyre hangsúlyosabb elvárás a kommunikációs kompetencia fejlesztése. A NAT kulcskompetenciaként ugyan nem nevezi meg, de a kommunikáció fejlesztését mint közös követelményt írja elő, tehát a kiemelt fejlesztési területek közé sorolja. A korábbi konferenciákon Szőke-Milinte Enikő (2009, 2014) és H. Varga Gyula (2009, 2010) egyaránt rávilágított arra a tényre, hogy sajnos a NAT hiába teszi a köznevelés-közoktatás központi kategóriájává, ha önálló tantárgy nem vagy csak nagyon ritkán rendelődik hozzá. Így ugyanis a kommunikációs készségek fejlesztése, a tudatos kommunikáció kialakítása csak indirekt módon (főként az anyanyelv- és idegennyelv-órán) valósulhat meg.

A kommunikációs készségek célirányos, tudatos fejlesztésére a legtöbb lehetőség és legnagyobb módszertani szabadság a felsőoktatásban (és ma már számtalan egyéb, nem iskolarendszerű képzésben) kínálkozik. Nem véletlen, hiszen a felsőoktatásban már hagyománya van.

Előzmények

Még mielőtt a jelenlegi helyzetről, feladatokról szólnék, engedjenek meg egy rövid történeti kitekintést. Hazánkban a kilencvenes évek elején indult kommunikációs képzés a felsőoktatásban, először három egyetem kurzuskínálatában volt megtalálható. Ezen képzések célja elsődlegesen természetesen nem a készségfejlesztés volt, de minden esetben – profiltól, szakiránytól, specializációtól függetlenül – tartalmaztak készségfejlesztő kurzusokat is.

Egerben 1995-ben indult először kommunikáció szak, aminek programját akkor három tanszék alakította ki: a Magyar Nyelvészeti, az Oktatástechnológiai és Informatikai, valamint a koordinálást vállaló és a szaknak otthont adó Közművelődési Tanszék. Ez a hármasság a tantárgyi blokkokban is tükröződött. Három évvel később az oktatásszervezési feladatokat már egy újonnan alakult, önálló tanszék látta el, de nem ez volt az egyetlen változás. 1998 szeptemberétől ugyanis a főiskolán az oktatás már modulrendszerű, kredités struktúrával indult, és a kommunikáció szakon a szakmai alapú újságíróképzést a diszciplináris, kommunikációelméleti alapokra épülő képzés váltotta fel. Miután a kommunikáció szak nem tekintett vissza évtizedes hagyományokra, a tantárgyi blokkok kialakításában folyamatosan kisebb-nagyobb változtatásra kényszerültek. Az oktatás középpontjában a kommunikációs tantárgyblokk állt, kiegészítve mediális alapozással. Ezt készítette elő az alapképzési modul, s erre épültek a szakmairányos modulok.

Az ismeretközlés, a tudományelméleti és gyakorlati fölkészítés mellett természetesen lényegében mindegyik blokkban helyet kapott a készségfejlesztés is. Így a *Nyelvművelés*, a *Kommunikációs technikák I.*, a *Kommunikációs technikák II.*, a *Kommunikációs gyakorlatok* és a *Retorika és beszédtechnika* kurzusokon a ma is preferált oktatási módszerekkel és munkaformákkal (tréningmódszer, tapasztalati tanulás, csoportos munkaforma) igyekeztek a kurzus vezetői a hallgatók kifejezőkészségét is fejleszteni.

A *Nyelvművelés (Beszédművelés, nyelvi norma; Nyelvhelyesség)* kurzus célja a helyes nyelvhasználat szemantikai és szintaktikai követelményeinek tudatosítása. Kommunikáció szakosoknál a médi-

anyelv jellemzőinek megismerése, egyes médiumok nyelvhasználati jellemzőinek feltárása a cél: a különböző nyelvi szintekhez kapcsolódó nyelvhelyességi kérdések, nyelvtani háttérük és nyelvhasználati sajátosságaik, a helyes szóhasználat, az idegenszerűségek, az alaktan és a mondattan, a mondatszerkesztés főbb típushibái, a leggyakoribb és a legújabb jelenségek megismertetése.

A *Kommunikációs technikák I. és II.* tanórai keretben, de a hagyományos oktatási módszereket háttérbe szorítva mutatta be a kommunikáció mint eszköz, viselkedés és készség megragadásával a társas érintkezés kommunikatív funkcióit, elemzésének és alkalmazásának módszereit. Foglalkozott a kommunikációs konfliktus kialakulásának és kezelésének jelenségeivel, a társas és nyilvános kommunikáció technikáival. Célja volt a hitelesség és sikeres üzenet sajátosságainak feltárása, valamint a hangoztatást segítő és gátló tényezők, a mondatfonetikai eszközök jellegzetességeinek bemutatása, fejlesztése. Ezeken a kurzusokon a készségfejlesztés mellett – a tudatosítást erősítendő – fontos szempont volt az egyes témákhoz kapcsolódó alapfogalmak tisztázása, a szakirodalmi háttér megismertetése, azaz a lexikális tudás bővítése is. Az alkalmazott munkaformák ennek megfelelően változatosak voltak, a frontális mellett egyre nagyobb szerep jutott a páros- és csoportmunkának, a feladattípusok közül pedig a helyzetgyakorlatok domináltak.

A *Kommunikációs gyakorlatok* kifejezetten a kommunikációs készségfejlesztést célozta, az eddigiektől eltérő munkarendben, újszerű módszereket és munkaformákat alkalmazva. Az évfolyamot négy csoportra, a kommunikációs készségeket négy területre osztva, témaköri blokkokban folyt a munka.

Az első modulban az önismeret és a személyiség fejlesztését célzó gyakorlatok voltak. A második – *A kommunikációs kapcsolattépités kultúrája* – modul a protokoll és közönségkapcsolat (PR) kommunikációjának működésére világított rá, a kommunikációban történő megjelenés és megjelenítés legsikeresebb módszereire, a kommunikációs arculat kialakításának eszközeire. A gyakorlatok a hallgatóknak a megfelelő munkahelyi és személyes imázs kialakításához kívánt segítséget nyújtani. *A sikeres nyelvi kommunikáció* modulban a koherens szöveg létrehozásának módszereit,

a kifejezés és előadás hatásos technikáit sajátították el hallgatók. A gyakorlatok segítségével a hallgatók a nyelvi kifejezőképesség, a verbális véleményalkotás és az önérvényesítés terén szerezhettek jártasságot. A negyedik blokk gyakorlatai a nyilvános kommunikációs helyzetekre készítették föl a hallgatókat azzal a céllal, hogy a hallgató megismerkedjen az együttműködés javításának, az önbizalom növelésének és a szorongás csökkentésének kommunikációs technikáival, az asszertív viselkedés jegyeivel. A kurzus a tréning módszertanához igazodva a tapasztalati tanulás előnyeire épített.

A *Retorika és beszédtechnika* a retorikai alapfogalmakat és azok különböző kommunikációs szintereken való megjelenését tárgyalta annak érdekében, hogy a hallgató a sikeres csoportközi és nyilvános kommunikáció, a verbális véleményalkotás és képviselő technikáiban jártasságot szerezzen.

A kommunikációs készségfejlesztés természetesen már akkor sem csupán a kommunikációs szakemberek képzésében volt jelen. A tanár szakos hallgatók programjában (leghangúlyosabban a magyar szakosokéban), a nem szakmaspecifikus, tehát inkább az általános műveltségi területet, tanári kompetenciát fejlesztő modulban kaptak helyet azok a kurzusok, amelyek célja az önismeret és a kommunikációs készség, elsősorban verbális kifejezőképesség fejlesztése volt (*Beszédművelés, Nyelvi kommunikáció*).

Napjainkban

Főiskolánk szakkínálatát, az egyes szakok tantárgyi hálóját áttekintve a korábbi szemléletmód, gyakorlat folytatását tapasztaljuk. Évről évre kevesebb hallgatóval ugyan, de továbbra is folyik kommunikációs képzés a Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék koordinálásában. Ezekben a képzésekben megkérdőjelezhetetlen a szaktudományos ismeretek átadása mellett a készségfejlesztés is, hiszen a leendő szakemberek hitelességének egyik fontos tényezője kommunikációjuk hatékonysága.

Konferenciasorozatunk elsődleges célja a közoktatásban megjelenő kommunikációs készségfejlesztés módszertani segítése. Központi témáink éppen ezért, ehhez igazodva, az ott megjelenő feladatok, alkalmazható módszerek feltérképezését támogatták, és az e

körül kibontakozó szakmai vitának biztosítottak fórumot. Viszonylag kevés szó esett arról, hogy milyen ismeretekkel, szakmai föl-készültséggel kell rendelkeznie egy pedagógusnak, leendő tanárnak ahhoz, hogy ezeket a feladatokat ellássa. Hogyan tudja hatékonyan fejleszteni az óvodapedagógus, tanító, tanár tanítványai kifejezőképességét, mitől lesz az ő kommunikációja hiteles. Ennek egyik – ha nem a legfontosabb – kulcsa, saját kommunikációs föl-készültsége, szituációs ismerete, a szituációhoz való alkalmazkodási készsége.

A pedagógusnak, a tantárgytól függetlenül, kettős célt kell elérnie: kommunikációs eszközökkel ismereteket kell átadnia tanítványainak, azok elsajátítására kell szorítania őket, illetve olyan szocializációs folyamaton kell tanulóit végigvezetnie, amelyek során képesek lesznek egyre bonyolultabb viselkedési normák szerint betölteni szerepüket különféle kommunikációs helyzetekben (H. Varga 1998). Ahhoz, hogy ezt a feladatát hatékonyan és hitelesen elláthassa, megfelelő szakmai, kommunikációs és módszertani ismeretekkel rendelkeznie. Ezek persze nem új megállapítások, én magam is több ízben hangsúlyoztam ennek fontosságát.

Szakmai felkészültség

Pedagógiai és pszichológiai kutatások sora igazolja, hogy a tanári minőséget, hitelességet alapvetően két komponens határozza meg: a szakmai felkészültség, hozzáértés, illetve az emberi hozzáállás (Szabó 2015: 23). Ami lényeges, hogy mit értünk ezeken az összetevőkön. A digitális forradalom előtti időszakban a szaktudás alapvetően arra vonatkozott, hogy a diákok mennyire érzik úgy, hogy tanáruk az adott területen mély és sokrétű tudást birtokol, és hogy ezt a tudást milyen sikeresen tudja átadni, mennyire érhetőek a magyarázatai. A tanárok számára a legfontosabb kihívást ez utóbbi változása jelenti. Éppen ezért a pedagógusokkal szemben támasztott fontos szakmai-kommunikációs követelmény a nyelvhasználati igényesség, szaknyelvi pontosság. Minden pedagógus hivatásos beszélő is, tehát mintaként szolgál beszédkultúrájával tanítványai számára, ezért elvárás a normatív köznyelv igényes használata, illetve a szaknyelvi pontosság, és ugyanennek megkövetelése a diákoktól

is (H. Varga 1998). Lényeges továbbá, hogy mondanivalója retorikailag és beszédtechnikailag is elfogadható legyen.

Kommunikációs és módszertani felkészültség

Napjainkban az is fontos kérdéssé vált, hogy milyen szerepe lehet a tanároknak a tudás elsajátításában, az ismeretek megszerzésében, hiszen az utóbbi időben jelentősen átalakult az oktatási környezet. A digitális információtechnika alapjaiban változtatta meg kommunikációs kultúránkat, hatása így nem csupán az iskola falain kívül érezhető. Korábban a tanár az információ birtokosa, a tudás letéteményese volt, ebből adódott a tekintélye, szakmai hatalma (Szabó 2014: 24). A digitális forradalom hatására azonban megváltozott a diákok ismeretszerzéshez, így a tanuláshoz, iskolához való viszonya is. A lexikális tudás értékét felváltotta az információhoz való leghatékonyabb hozzájutás ismerete. A hálózati kommunikáció fejlődésével jelentősen megnőtt a könnyen és gyorsan elérhető információ mennyisége. Téves lenne azonban az a következtetés, miszerint így fölöslegessé válik a tanár, leértékelődik a tudása. A pedagógusi tudás szerepe ugyanis nem értékelődik le, csupán megváltozik. Az információ átadásáról annak értelmezésére, rendszerezésére, felhasználhatóságára helyeződik a hangsúly. „Úgy tűnik, a digitális generációt kevésbé kötik le a szóbeli magyarázatok, a táblára írt, jól átgondolt szöveges vázlatok vagy a hagyományos szemléltető eszközök. A döntően vizuális kultúrához, a gyorsan és gyakran változó ingerekhez, illetve az állandó kommunikációhoz (megosztáshoz) szokott diákok tanítása komoly módszertani kihívást jelent a tanárok számára. A korábbi, alapvetően frontális osztálymunkára és a tanári magyarázat központi szerepére épülő oktatási stílus a mai iskolákban sok esetben nem működik, kudarcélményt jelent a pedagógusnak, motiváció csökkenést a diáknak” (Szabó 2015: 24).

Figyelembe véve a generációs jellemzőket, a pedagógusnak olyan osztálytermi környezetet kell kialakítania, mely támogatja a kezdeményezőkészséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. És legyen szó köz- vagy felsőoktatásról, a pedagógusnak tartania kell a lépést a sokszor talán követhetetlennek tűnő új technológiai vív-

mányok adta változásokkal és azok személyiségfejlődére gyakorolt hatásaival (Balázs–Szalay 2016: 48–61).

A tanórai kommunikációs helyzetek ma a legkevésbé sem változatosak, hiszen a kommunikáció leggyakoribb formája a tanári előadás, amely a diákoktól passzív befogadást vár el. A tanulói aktivitás a feleletek alkalmával, illetve a magyarázatok közbeni felszólításokkor jelenhet meg, de a kommunikáló felek ekkor is a tanár és a diák. Hagyományosan tehát a pedagógiai szituációban részt vevők között alá-fölérendeltségi viszony van. A tanár vezetői helyzetét egyértelműen kínálja a szervezeti keret, a betöltött szerep, de erősíti az életkori különbség és az ismeretek birtoklása is (H. Varga 1996: 359).

Eck Júlia kiemeli (Eck 2006: 94), hogy a frontális munkaforma legfontosabb hátránya, hogy az órák középpontjában nem a tananyag, hanem a tanár áll, a diákok csak passzívan, befogadás útján juthatnak el az ismeretekhez. S ennek természetesen kicsi a motivációs ereje.

A kommunikációs készségfejlesztés a tanítási órák legnagyobb részén alkalmazott frontális munkaformától eltérő munkamódszereket kíván, hiszen a készségfejlesztés sok esetben a hagyományos óravezetés átalakulásával, új kommunikációs helyzetek (csoportkommunikáció) megjelenésével jár, ami átalakíthatja a korábbi, hierarchiára épülő kommunikációs formákat, lazíthatja a kommunikációs normákat.

A tanár szerepmegvalósításáról, a tanárral szemben támasztott elvárásokról Balázs László több tanulmányában is részletesen szól. Kiemeli, hogy a szerep egy társadalmi helyzetre vonatkozó normák összessége, amely interakcióban érvényesül, szituációhoz kötötten (Balázs 2013: 12). S bár a munkaköri kötelezettségekből következően a tanári szerep megvalósításakor a formális struktúrához kell alkalmazkodni, az órákon (főként a készségfejlesztő órákon) alkalom nyílik a facilitátori szerep megvalósítására is, s ez a viselkedési forma lehetőséget ad az informálisabb viszony kialakítására is. Amennyiben a pedagógus figyel az adekvát szerepmegvalósításra, példát tud mutatni a kifejezőmódok és egyéni sajátosságok megjelenésének lehetőségeire, az elfogadásra és toleranciára. Ilyen módon

nem csupán beszédkultúrája, hanem viselkedéskultúrája is minta a tanítványok számára.

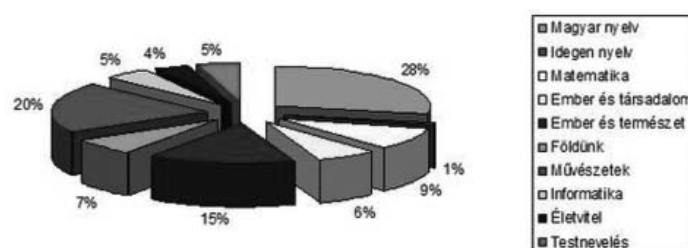
Új szemléletmód kialakítását célzó kezdeményezések korábban és napjainkban is megjelentek, gondoljunk itt a tapasztalati tanulás fontosságát hangsúlyozó tevékenységközpontú pedagógiákra, melyek célja, hogy a készségeket és a képességeket a tanulók saját élményeinek megélésével, együttműködések kialakításával fejleszti, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez (Balázs 2012). Idesorolható továbbá az eleinte csak egy, a későbbiekben a közoktatás szélesebb spektrumában is megjelenő drámapedagógia és annak jellegzetes módszer- és eszköztára. Emellett érdemes megemlíteni a kooperatív tanulást középpontba helyező kezdeményezéseket (Benda 2007), valamint az egyesületünk által is képviselt irányvonalat, amely a tanári szerep mentori, facilitatori jelentőségét hangsúlyozza, és az együttműködésen alapuló oktatási folyamat jelentősége mellett foglal állást. A hatékony órávezetés, ismeretközlés és készségfejlesztés elengedhetetlen eszköze tehát a tudatos kommunikáció.

Éppen ezért a korábbi gyakorlatot folytatva a kommunikációs készségfejlesztés a tanárképzésnek is része, cél pedig ennek további erősítése.

Az óvodapedagógusok és tanítók képzésében két-két kurzus segíti a hallgatók kommunikációs felkészülését (a *Beszédművelés és nyelvi norma* – mindkét képzésben, a *Nyelvi kommunikáció*, illetve a *Kommunikációs készségfejlesztés az óvodában*). Ezen tárgyak célja kettős: egyrészt a kommunikációs ismeretek bővítése, másrészt a pedagógusjelöltek kommunikációs készségének fejlesztése. És része a tanári – továbbra is hangsúlyosabban a magyartanári és talán meglepő módon a testnevelő tanári – képzésnek is (*Beszédművelés és nyelvi norma, Szóbeli és írásbeli kommunikáció, A kommunikáció elmélete és gyakorlata*).

A magyar szakosok képzésében megkérdőjelezhetetlen a helye, szerepe. A kommunikációs kompetencia fejlesztését a Nemzeti alaptanterv (2012) több műveltségterület alapelvei és céljai között szerepelteti, leghangsúlyosabban a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületen. Szőke-Milinte Enikő a NAT vitaanyagának elemzésekor rámutatott: a kommunikációs készségfejlesztést leginkább

az anyanyelv (28%), a művészetek (20%), az ember és természet (15%) és a matematika (9%) helyezi előtérbe. Az ember és társadalom (6%) és a földünk és környezetünk (7%) szerényebb mértékben figyel a kommunikációs fejlesztésre, a többi területen pedig nem számottevő a kommunikációs fejlesztés megjelenése.



1. ábra. A kommunikációs készségek a NAT (2012) vitaanyagának műveltségterületein (Szóke-Milinte 2012)

A műveltségterületek között vannak olyanok, melyek a kommunikációt tudatosan, tervezetten, szakszerűen fejlesztik (anyanyelv, művészetek, matematika, ember és társadalom); vannak olyanok, amelyek spontán módon (ember és természet, sport); és vannak, amelyek vagy a vállalások alatt teljesítenek (idegen nyelv, ember és társadalom) vagy minimalizálják a kommunikációs fejlesztést (földünk és környezetünk, életvitel, informatika). Amint az látható, a NAT a kommunikációs készségfejlesztést kiemelt képzési feladatának tekinti. H. Varga Gyula hívja fel a figyelmet arra a fontos változásra, mely szerint az anyanyelvi nevelésben a korábbi grammatikai szemléletet napjainkban egyre inkább a nyelvhasználat-központúság váltja fel. Ezt a szemléletváltást mutatja a NAT-ban az „anyanyelvi kommunikáció” megnevezés is. „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” (H. Varga 2016: 65).

Láthatjuk, hogy a NAT a kommunikációs készségek fejlesztését ugyan több műveltségterülethez is kapcsolja, így az minden pedagógó-

gus érdeke, feladata lenne, a gyakorlat azonban mégis azt mutatja, hogy ez jobbra a magyar szakosokra hárul.

A NAT (2012) 1–4. évfolyamon az alapvető kommunikációs helyzetek nyelvi és magatartási mintáinak elsajátítását emeli ki, míg 5–8. évfolyamon a kommunikáció folyamatának célját és tényezőit, szóbeli kommunikációs helyzetekhez kapcsolódó készségek fejlesztését (kérdés, kérés; érv, érvelés; kisközösségi kommunikáció, kiselőadás, vita). Itt találjuk meg a helyét továbbá a mindennapi kommunikációs helyzetekhez kapcsolódó nyelvi minták és magatartási szabályok elsajátításának (a kapcsolatteremtés és -tartás szóbeli és írásbeli formái, nyelvi viselkedési normák). Az alapkészségek fejlesztése tehát az alsó tagozatban kezdődik, a felső tagozat a megkezdett munkát folytatja, fokozatosan bővülő tárgykörrel. 9–12. évfolyamon pedig a különböző kommunikációs helyzet típusokkal (személyközi, csoport-, és tömegkommunikáció) ismerkedhetnek meg a diákok, valamint a vizuális kommunikáció jellemzőivel.

A kommunikáció esetében nem a tananyag elsajátítása a legfontosabb feladat, hanem a kommunikatív kompetencia fejlesztése, ami lényegében a verbális és nem verbális kifejezőképesség és -készség kongruens fejlesztési feladataiban valósul meg (H. Varga 2010: 40). Ez esetben a hangsúly a tudatosításon van, cél a készségfejlesztés, nem pedig a szakmai ismeretek rögzítése és számonkérése. Ez alapvető különbség a közismereti tárgyakhoz képest. Szervezeti keret természetesen ez esetben is a tanóra, de a célhoz igazodva más struktúrában.

Bár a NAT (2012) már az általános iskola alsó tagozatában is megjelöli a kommunikációs kompetencia fejlesztését, a hazai tankönyveket megvizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy kommunikációs ismeretekkel (a kommunikáció fogalma, a kommunikáció folyamata, kommunikációs kapcsolat, állati kommunikáció) először csak az 5. osztályos tankönyvekben találkoznak a diákok (részletesebben lásd: H. Tomesz 2015). Az 5–8. évfolyamos tankönyvek jellemzően egy-egy fejezetben tárgyalnak kommunikációs ismereteket (A kommunikáció jelei, Nem nyelvi jelek a kommunikációban, Az egyirányú és kétirányú kommunikáció, A közvetlen és

közvetett kommunikáció). Ez persze nem jelenti azt, hogy a kommunikációs készségfejlesztés csupán ezekre az órákra korlátozódna.

Középiskolában a kommunikációs készségfejlesztés, illetve ismeretátadás a korábban megkezdett munkát folytatja bővülő tárgykörrel. Lényeges azonban, hogy a kommunikáció 5. osztálytól kezdve mint tantárgyi tartalom is megjelenik.

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a magyartanároknak diszciplináris, illetve a készségfejlesztéshez szükséges módszertani ismeretekkel egyaránt rendelkezniük kell. A jelenlegi tantárgyi hálókat megvizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez még mindig nem kapnak megfelelő felkészítést a magyar szakos hallgatók. A NAT előírásait és társadalmi elvárásokat figyelembe véve fontos cél tehát ezen terület további erősítése, bővítése.

A kommunikáció elmélete és gyakorlata kurzus a testnevelők képzésében kötelező, de szabadon választható tárgyként bármely szakos hallgató fölveheti. Célja a kommunikációs ismeretek bővítése, az információszerzés hatékonysága, az önbizalom növelése, és a szorongás csökkentése. A személyiségen keresztül a társas viselkedés és a kommunikáció egymást feltételező formáit, jellegzetességeit mutatja be. A verbális és nem verbális kommunikáció elemeit és azok alkalmazását tárgyalja. Előkészíti a kapcsolatteremtést, az önérvényesítést és a hatékony kommunikációt. A tárgy célját, tartalmát, az alkalmazott módszereket és munkaformákat figyelembe véve hasznos megalapozása lehet mindegyik tanár szaknak.

Felkészítés szempontjából speciálisnak számít kommunikációtanári képzésünk, melynek középpontjában a kommunikációs készség fejlesztése áll, annak elvi és módszertani kérdéseivel. Tehát a szaktudományos ismeretek átadásán és a készségfejlesztésen túl itt további fontos cél ezek módszertani támogatása, vagyis az, hogy a képzés elvégeztével a pedagógus maga is alkalmas legyen ilyen feladatok ellátására.

Összegzés

A kommunikáció az oktatás menetében célként és eszközként is meg kell, hogy jelenjen. Fontos, hogy az órákon a kommunikációs

tevékenységek során a tanulók képessé váljanak információk megértésére, felhasználására. A pedagógus a frontális osztálymunkában lineárisan tervezett. Eldöntötte, hogy a választott feladatok milyen rendben követik egymást, mit, mi után fog tanítani, hogy elérje a kívánt célt. Alkalmazkodva az új kihívásokhoz a célt kell megterveznie, esetleg részcélokra bontania, mert a célhoz vezető út megtalálása már a diákok dolga. Ami persze nem jelenti azt, hogy a tanár pusztán csak elindítója a tanulási folyamatnak. Irányító, korrigáló, segítő és monitorozó szerepe mindvégig megmarad.

Az órák feladata ebből a szempontból az, hogy a gyerekek kísérletezzék ki a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, megtalálják azokat a közlési műfajokat, amelyekkel sikeresek lehetnek, amelyekkel megláthatják önmaguk és mások kommunikációs korlátait. Ennek sikeressége pedig a pedagógus kommunikációs-módszertani felkészültségén múlik. Ezt megerősítik hallgatóink visszajelzései, illetve egy nem régiben kezdő pedagógusok körében végzett kutatás eredménye is, amely a tanári professzióra való felkészítést vizsgálta. Arra a kérdésre, hogy mi az, amire eddigi tapasztalataik alapján a képzésükben nagyobb hangsúlyt kellett volna fektetni, a válaszadók többsége a kommunikációs felkészítést (hatékony kommunikáció, viselkedéskultúra, konfliktuskezelés) jelölte meg.

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2012. Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 51–65.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó. Budapest.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2016. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 3. Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 48–61.

- Benda József 2007. Örömmel tanulni. Agykontroll Kiadó. Budapest.
- Eck Júlia 2006. Kommunikációoktatás a középiskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle* 5: 92–98.
- Szabó Éva 2015. A digitális szakadékon innen és túl – A tanárszerep változó-sa a XXI. században. Oktatás-Informatika. Digitális nemzedék konferencia. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/digitalis-nemzedek-konferencia-2015/> (letöltve: 2016. április 25.)
- Szöke-Milinte Enikő 2009. Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek. Elvi-módszertani kérdések. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 75–94.
- Szöke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (letöltve: 2015. március 2.)
- Szöke-Milinte Enikő 2014. A kommunikáció tanítása – a tanítás kommunikációja. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 57–74.
- H. Tomesz Tímea 2015. Kommunikációs készségfejlesztés az anyanyelvórákon. Tankönyvek és lehetőségek. In: *Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban*. Komárom. 224–234.
- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. MNyTK. 207., Budapest. 353–363.
- H. Varga Gyula 2009. Új szak a tanárképzésben: kommunikációtanár. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 105–114.
- H. Varga Gyula 2010. A kommunikációoktatás helye és feladatai a magyar oktatási rendszerben. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás kontextusai*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 46–54.

H. Varga Gyula 2016. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése – eredmények és feladatok. In: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 65–81.

Sándor Zsuzsa

A vizuális kommunikációs képességek fejlesztése

Bevezetés

A kommunikációs kutatások fénykora Magyarországon az 1980-as évekkel kezdődő időszak volt, amely az ezredfordulón is átnyúlt. A vizuális kommunikációra vonatkozó tudományos érdeklődés – kezdetben Horányi Özséb kiemelt szerepével, később egyre szélesedő körben – kissé elnyújtottan kapcsolódik ezekhez az időkhöz.

Bizonyára nem véletlen, hogy ugyanekkor élte öndefiníciós idejét a vizuális nevelés is, míg a kilencvenes évek közepére Bálványos Huba szakmai vezetésével rajztanításból a vizuális kultúra tanításává, azaz kiterjesztett és komplex vizuális neveléssé vált. Ma pedig, amikor ismét megújuló nemzeti alaptantervi munkálatok előtt állunk, joggal gondolkodhatunk azon, hogy milyen szociológiai és társadalmi kommunikációs hatások formálják a nevelést.

Kommunikáció – (vizuális) kultúra – (vizuális) kommunikáció

Vizuális kultúra és vizuális kommunikáció

Vizuális kultúra és vizuális kommunikáció a társadalmi életet egymástól elválaszthatatlan szövedékben hatja át. Ugyanabban az alaphelyzetben – vagyis a vizualitás közegében – közelíthetünk mindkét kérdéskör esetében, csak egyszer a kommunikáció, másszor pedig a kultúra nézőpontja a hangsúlyosabb. Az alábbi kifejtést a kultúrára és a vizuális kultúrára fűzöm fel, de folyamatosan ott vannak azok a fogalmak és okfejtések, amivel a kommunikáció és a vizuális kommunikáció is operál.

Herbert (2003) a vizuális kultúráról szóló tanulmányában az akadémiai diszciplinaritás igényével kínálja a téma tanulmányozását, elnevezésül a 'visual studies'-t választva. „A 'vizuális kultúra' már régóta ismert kifejezés a hangsúlyosan vizuális aspektussal rendelkező emberi produktumok összességére vonatkozóan – beleértve azokat is, amelyek a társadalmi praxis dolgaiként nem viselik magu-

kon a művészet védjegyét.” A vizuális művészeteken túl kívánja terjeszteni a fogalmat, ezt három szempontból gondolja megtenni. 1. A „vizuális alkotások közösségének demokratizálása”, mivel „más vizuális alkotások ugyanolyan esztétikai és ideológiai komplexitással bírnak”. Így bármely vizuális alkotás a tudományos vizsgálódás tárgyává válhat. 2. A világ egészére vonatkozik, „kutatási területét nem súlyosan terhelt kulturális fogalmak mentén határozza meg, hanem transzkulturálisan is működő fiziológiai jellegzetességekre támaszkodva: a világon mindenkinek van szeme, és ezek a szemek képesek a látásra.” Ugyanakkor tárgya nem irányul a biológiára és nem redukálódik az antropológiára. (Vegyük észre: a vizuális kommunikáció is az egyik legfontosabb összetevőjeként tartja számon a megismeréstudománnyal is kapcsolatban lévő látáskutatást.) 3. Egyfajta dematerizáló jellemzővel is bír, mert vizsgálata eltolódik a „dolgozról a látás folyamat felé” és mert hangsúlyosan kezeli a „képtermelés” nem dologiként megvalósuló változatait, a filmet, videofelvételt, televíziót és a számítógépes képalkotást, vagyis mindazt, amit tömegkommunikációként tartunk számon (Herbert 2003).

Mirzoeff a vizuális kultúráról írott könyvében eltér a korábban használatos vizuális kultúra értelmezésektől, akár „a képtörténet”, akár a „vizualitás társadalomelmélete” megfogalmazásait tekintjük. A vizuális kultúra kutatási tárgyát azokhoz a vizuális eseményekhez köti, amelyek során a fogyasztó vizuális információhoz, jelentéshez vagy örömhöz akar jutni. Az információ és a jelentés a kommunikációs és a vizuális kommunikáció szemantikai megközelítésének is szerves része. A vizuálist mint szociális interakciót, vagyis az osztállyal, a fajjal, a természetes és társadalmi nemmel összefüggő „identitások meghatározásának folyamatosan állásfoglalásra készítő helyét” érti. Ez – úgy gondolom – perdöntő mozzanat a vizuális kultúra értelmezésében, egyébként pedig tökéletes összhangban van a participációs kommunikáció színtérfogalmával (Horányi 2007: 101–173). Az új, modern felfogásban tehát *Mirzoeff* a látást egy helyként, ráadásul az értelmezés létrejöttének és versengésének helyeként határozza meg. („... modern tendency to picture or visualize existence”; „Visual culture is new precisely because of its focus on the visual as a place where meanings are created and contested.”)

(Mirzoeff 1999: 6). A vizuális kultúra így egy képlékeny interpretációs rendszer, az értelmezés középpontjában a személyek és a csoportok vizuális médiára vonatkozó reagálásával.

A kérdés tárgyalásából nem hagyható ki Mitchell és Elkins.

Mitchell a vizuális kultúra körébe tartozónak mond minden olyan látható formációt, amely ember által alkotott, illetve másfelől a társadalmisított nézést/látást magát, vagyis a vizuális kultúrának „nemcsak a képek értelmezésén kell alapulnia, hanem annak a társadalmi mezőnek a leírásán, amely magában foglalja a tekintetet, a szubjektum, az identitás, a vágy, az emlékezet s a képzelet konstrukcióit is” (Mitchell 1995).

Elkins könyvét a vizuális kultúra diszciplínaként értelmezése szolgálatában írta, a vizuális kultúrát a kultúratudomány és a vizuális tudomány viszonylatában értelmezi. A vizuális kultúrát szűkebb területűnek látja, mint a kultúratudományt. Utal arra, hogy számos különböző definíció létezik, melyek közül egy olyan rövid megfogalmazást emel ki és tart jónak, amely tudományos kutatók értelmezési áramlásán ment át, és amely így szól: „a vizuális kultúra az, amit látunk”, miközben a látható attól függ, „hogyan mit lehet látni és hogyan nézzük azt” (Elkins 2003). Ez a megfogalmazás Miklós Pál értelmezésénél lényegesen szűkebb, mivel nem tartalmazza a tényként létező, anyagban-fizikailag megkonstruált világot. Úgy vélem ugyanis, hogy a látható tárgya egyfajta lefagyasztott állapotában is a (vizuális) kultúra összetevőjeként értelmezendő – felvállalva azt a hagyományos kultúraértelmezést, amely szerint a kultúra nem más, mint 'az ember által megtermelt javak összessége'.

Mitchell és Elkins értelmezéséhez jól kapcsolódik *Miklós Pál* gondolkodása: „Vizuális kultúrán értem egyrészt:

(a) a szem számára (is) felfogható teljes tárgy- és jelenségvilágot (korpusz), másrészt

(b) a teljes vizuális tárgy- és jelenségvilág ember általi használatát-alakítását, teremtését és felhasználását (performancia), végül

(c) a teljes vizuális tárgy- és jelenségvilág használatára való képességet-alkotóképességet és vele élni tudást (kompetencia)” (Miklós 1980: 149). A fogalomba egyformán belelátja a fizikailag megalkotottságot (vagy fizikailag létezőt), az ember fizikai/tárgyi

világra irányuló tevékenységeit és az ember képességeiből és kompetenciáiból a tevékenységekhez kapcsolódókat. Mivel Miklós Pál az emberről beszél, úgy vélem, a gondolat társadalmi kiszélesítése szükséges.

<i>vizuális kulturális tények: a szemmel érzékelhető tárgy- és jelenségvilág</i>	<i>a társadalmi szerveződések előző kulturális tényekre irányuló viszonyai: elérésük módjai</i>	<i>a társadalmi szerveződések előző elérési módokra vonatkozó felkészültségei</i>
érintetlen természet	egyén/csoport vizuális befogadó, esztétikai és instrumentális kapcsolata az érintetlen természet látványaiban való részvétel nemzetközi szinten: természeti jelenségek világörökségként való értelmezése	(természeti) anyag- és tárgy/jelenség-értelmezési képesség, kompetencia, ismeretek esztétikai érzékenység, nemzetközi szinten: természeti jelenségek világörökségként való megbecsülése
humanizált természet	természeti tárgy/látvány - átalakítás egyéni és társadalmi célok érdekében nemzetközi szinten: a természet egésze humanizációs átalakítása	(természeti) anyag- és tárgy/jelenség alakítási képesség és kompetencia, ismeretek esztétikai érzékenység
ember alkotta, egészében és részben vizuális jelenségvilág	egyén/csoport vizuális (is) alkotó- és befogadó tevékenysége vizuális (is) gyűjtemények használata egyén/csoport/közösség/szervezet képfelhasználása egyén, csoport, közösség, szervezet és nemzet vizuális arculatának létrehozása, értelmezése, bemutatása társadalom (civilizáció) jellegzetes képeinek megteremtése és megőrzése szervezet egészében és részben vizuális jelenségvilág gyűjtésére, megőrzésére (archiválására) és bemutatására vonatkozó tevékenysége nemzetközi szinten: globalizált vizuális alkotások	az egészében és részben vizuális jelenség megalkotásának és értelmezésének képessége az egészében és részben vizuális jelenségvilág ismeretrendszerei, ezek használatának képessége esztétikai érzékenység vizuális (is) értékek megítélésének és választásának képessége

1. ábra. A társadalmi nézőpontból tárgyalt vizuális kultúra szerkezete (Szellemi előzmény: Miklós Pál definíciója; első közlés átalakított változata – Sándor 2011: 48)

A fentebbiekben a társadalom szerveződési szintjeit a Rosengren által használt bontásban értelmezem, azaz: egyén és csoport; helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi közösség, hálózat; hivatalos szer-

vezet; települési önkormányzat; társadalom, nemzet, állam; szuverén államok koalíciója és nemzetközi szervezete (Rosengren 2004: 63).

A fentebbi, vizuális kultúrára vonatkozó áttekintés egyúttal a vizuális kommunikációt is feltérképezi, mivel tartalmazza azokat a dinamizmusokat is, amelyek a kommunikáció lényegét jelentik.

A vizuális kommunikáció tudományos értelmezése

A vizuális kommunikációról – az egymástól különböző kommunikáció felfogások mentén – eltérően gondolkodhatunk. A dolgozat kereteit meghaladja ennek teljes kibontása, így a továbbiakban csak az *interakción alapuló* és a *társadalmi közegbe ágyazott participációs kommunikációval* és azok vizuális kommunikációs adaptációjával foglalkozom. Ennek a kiválasztásnak és fókuszálásnak pedig oka, hogy a következő fejezetben meg kívánom mutatni: a jelenlegi tantervi vizuális kommunikáció értelmezés tranzaktív vagy interaktív felfogású, míg egy lehetséges tantervi megújításhoz a participációs felfogást fogom javasolni.

Korábban megkíséreltem egy interakciókat felmutató vizuális kommunikáció értelmezést, amely alapjaiban Newcomb kommunikációfelfogásán alapszik, és az üzenetátadó-továbbító jellegzetességet módosítja. Az interakció Newcomb fogalomhasználatával: kommunikatív aktus, amelynek lényege, hogy két vagy több egyén egyidejű orientációt tart fenn egymásra és a kommunikáció tárgyára (tárgyaira) nézve. Így a kommunikatív aktusban a részt vevő elemek egymással való kölcsönös függőségükben szerepelnek (Newcomb 2003 [1953]: 85–97).



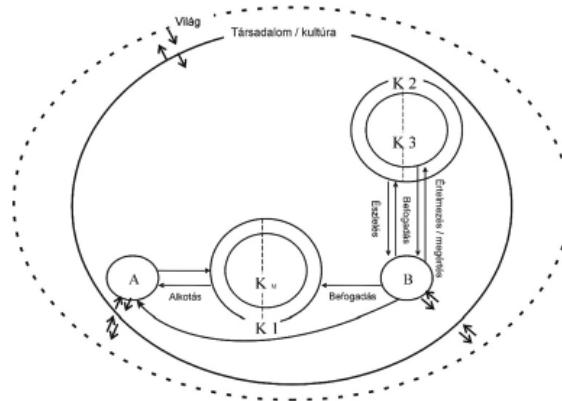
2. ábra. A vizuális kommunikáció egy lehetséges értelmezése (Sándor 2003:7)

Ezt a felfogást fejlesztettem tovább, amikor a kölcsönös egymásra hatásokra és az interakciókra irányítva a figyelmet bevonom az elgondolásba a társadalmi dinamizmusokat.

Javaslom, hogy a vizuális kommunikáció kérdéséhez társadalmi kommunikációs alaphelyzetből közelítsünk.

Az ember kommunikációs tevékenységének (vagy más szavakkal fogalmazva: kommunikatív létének) szinterei a társadalmi élet legkülönfélébb megnyilvánulásai. A szinterekbe az egyszemélyű én ugyanúgy beletartozik, mint bármely és egyúttal a legkülönfélébb célok érdekében (vagy a legkülönfélébb problémák megoldására) szerveződött kisebb-nagyobb közösség.

Horányi Özséb – más szerzőkkel ellentétben – a humán kommunikáció egészét „szükségképpen társadalmi kommunikációnak” ítéli. (Horányi 2007: 13) A társadalmi kommunikáció tartalma bővebb, mintsem pusztán csak az ember társas igényének kielégítésére szolgáló eszközt láthatnánk benne. Áthatja az ember minden társadalmi viszonylatát: egyéni létét, személyközi és különféle közösségi kapcsolatait, a médiát, az üzlet és a gazdaság világát, és így tovább. Olyanfajta komplex szemléletet vélek benne felfedezni tehát, amelynek köznevelésbe építése igen korszerű igény kielégítését szolgálhatná.



- A és B** – EGY TÁRSADALMI SZERVEZŐDÉS KÉTFÉLE SZEREPE: mint vizuális alkotó és mint befogadó
A – VIZUÁLIS ALKOTÓ SZEREP (vizuális alkotó tevékenység)
B – VIZUÁLIS BEFOGADÓ SZEREP (vizuális befogadó/értelmező tevékenység)
KM – KÉP - „MAG”
K1 – KÉP 1: az alkotói szándék szerinti kép
K2 – KÉP 2: a befogadói szerepben látott kép
K3 – KÉP 3: a befogadói szerepben meglátott/megértett kép (jelentés szint)

3. ábra. A társadalmi keretekben zajló vizuális kommunikáció kapcsolatrendszere (Sándor 2011: 33)

A (humán vagy társadalmi) kommunikáció az emberlét maga: az ember nem tud nem kommunikálni. A kommunikációkutatás meglehetősen új fejleménye a *participációs kommunikációfelfogás*. Lényege: az ember problémamegoldóként közelít a világhoz, problémamegoldási aspektusokból vagy stratégiákból felkészültségeit mozgósítja. A kommunikáció participációs „tárgyalási módjáról” azt írja Horányi Özséb, hogy „a világ állapota”, így „a probléma felismeréséhez és a problémamegoldáshoz szükséges releváns felkészültség elérhetőségét jelenti egy (problémamegoldó) ágens számára. Ez egy állapot: az ágens világának egy lehetséges állapota.” (Béres–Horányi 2001: 21–22) A kommunikáció összetevői a következők: a) *társadalmi intézmények* (pl.: nyelv, iskola, művészet), melyek sajátos felkészültségeket (tudások, hiedelmek stb.) kínálnak az

ágensek „világot értelmező és rendező késztetéseihez”; b) *színtér*, ahol a kommunikáció történik vagy van (kontextus, szituáció, környezet, háttér, helyzet); c) *kommunikátor* – azaz: ágens, a kommunikáció résztvevője (Horányi 2007: 9). A participációs kommunikáció értelmezésében (vagy másként: a kommunikáció participációs értelmezésében) és egyúttal a vizuális kommunikáció értelmezésében is ezeket az összetevőket vizsgáljuk.

A társadalmi kommunikáció nem más, mint kommunikáció a *társadalmi élet* rendszereiben. A *társadalmi* meghatározásába beleértjük két ember kapcsolatát ugyanúgy, mint a tömegkommunikációt vagy a szociális jelenségek hierarchikus rendszerét. A kommunikáció társadalmi magyarázatába beleértendő az egyén viszonyulása a környezetéhez és önmagához, más szóval az egyszemélyű én kommunikációja is. Így a vizuális kommunikáció teljesebb értelmezésébe is beletartozik az individuum képekkel kapcsolatos kommunikációja, benne az egyén képkeltő és képbefogadó szerepe. Hasonlóan jól értelmezhetők a kisebb-nagyobb közösségek vizualitáson alapuló viszonyulásai is, mint például közösségformálás, identitás, lokális és globális kultúra.

Míndezek alapján a participációs (és természetesen társadalmi) vizuális kommunikációt az alábbiak szerint taglalt viszonylatokban (dinamizmusokban) értelmezhetjük. A vizuális kommunikáció és a társadalmi kommunikáció intézményi kapcsolódása:

1. A vizuális kommunikáció az ember mint társadalmi lény történeti formálódásában kialakult intézménye a vizualitás.

2. A mindennapi élet, a tudományok, a moralitás, a vallás, a jog, a gazdaság, a politika mint intézmények területein a vizuális kommunikáció az ágensek problémamegoldó szándékai szerint van jelen.

3. Speciális, kultúrákhoz és civilizációkhoz kötött vizuális kommunikációs intézmények a vizuális művészetek.

A vizuális kommunikáció legáltalánosabban vett színtere – úgy vélem – a *vizuális tényező rendszer* maga. Vizuális tényezők alatt értek minden vizuális tulajdonságot, jellegzetességet, amely rendszeresen átlátható és értelmezhető. Az érzékelést és értelmezést társadalmi-történelmi beágyazottságát illetően részben lokális tartalmakról van ugyan szó – alapvetően azonban nem a lokalitását

javasolom megragadni. A vizuális tényezőrendszer elemei különálló színterekként is értelmezhetők, ezek a következők: forma, fény, szín, vonal, felület, tér- és időábrázolási módok, optikai ábrázolási módok, elrendezés/szerkezet-ritmus-kompozíció (Sándor 2003: 15–51, 132.) A vizuális kommunikáció behatol a társadalmi funkciókba és itt sajátos, alapvetően *fizikai térként megmutatkozó vizuális kommunikációs színtereket* hoz létre. Ilyenek például a vizuális szemléltetés vagy cég, intézmény stb. vizuális arculata, a múzeumi kiállítás, vagy akár a település.

Úgy vélem, a vizuális nevelésben is a társadalmi funkciók irányából közelítve érhetünk el komplex fejlesztéseket. Az ilyen átfogó megközelítésre egyre inkább a „projekt”, a „projekt módszer” kifejezéseket használja a pedagógia.

A vizuális kommunikáció értelmezése a NAT-ban

A kultúra és a kommunikáció egymásra utalt helyzetét igazolja az 1995-től eredeztethető, 1997-ben életbe lépett NAT/vizuális kultúra szakszerkezet is. A 2012-es NAT a műveltségterületen nem a szakterületi tudományosságra, hanem a pedagógiai képesség- és kompetenciafejlesztésre helyezi a hangsúlyt („fejlesztési feladatok”), a szerkezet is ilyen. Azonban a leírás végén, újszerű vonásként a „Közműveltségi tartalmak”-at találjuk, ahol lényegében az eredeti értelmezést látjuk viszont:

1997	2012 (közműveltségi tartalmak)
Vizuális nyelv	1. Vizuális nyelv és technikák
Kifejezés, képzőművészet Alkotás Befogadás, megismerés Technikák	2. Kifejezés, képzőművészet Alkotó tevékenység Befogadó tevékenység
Vizuális kommunikáció Alkotás Befogadás, megismerés Technikák	3. Vizuális kommunikáció Alkotó tevékenység Befogadó tevékenység
Tárgy- és környezetkultúra Alkotás Befogadás, megismerés Technikák	4. Tárgy- és környezetkultúra Alkotó tevékenység Befogadó tevékenység

4. ábra. Az 1997-es és a 2012-es NAT/vizuális kultúra szakmai szerkezete

Ezekben a szerkezetekben a „vizuális nyelv” a vizuális kommunikáció *szellemi közege*, a „technikák” pedig a fizikai közeg – és a vizuális kultúra egészét, azaz minden (a fentebbi értelmezésben három részre elkülönített) területét áthatja. Mindegyik tartalmazza az „alkotás”-t és a „befogadás”-t, amely a vizuális kommunikáció két irányultsága. Az egész vizuális kultúra szerkezetet (és a vizuális kultúra tanulását-tanítását) teljes joggal értelmezhetjük tehát vizuális kommunikációként (azaz a vizuális kommunikáció tanulásaként és tanításaként).

Ezt elfogadva a területi szerkezeti egységeket a következőképpen írjuk le:

„kifejezés, képzőművészet” = kifejező alkotásokkal és képzőművészetekkel (azaz a lelki-érzelmi életet szolgáló művészetekkel) végzett/zajló vizuális kommunikáció;

„vizuális kommunikáció” = köznapi, informatív, tudományos kapcsolódású és alkalmazott grafikai művészetekkel végzett vizuális kommunikáció;

„tárgy- és környezetkultúra” = tárgyakkal, környezettel és tárgyi-környezeti művészetekkel végzett vizuális kommunikáció.

Vagyis jelen állapotában is értelmezhető kommunikációs irányultságúnak a NAT-beli vizuális kultúraleírás. Azonban ez egyfajta tranzaktív felfogás, amely nem tartalmazza a társadalmi dinamizmusokat. Úgy vélem, a vizuális nevelésre célzott műveltségterületnek (és a műveltségterületre létrehozott vizuális nevelési tantárgyaknak) ma a participációs felfogású vizuális kommunikációs értelmezést *kellene tükrözniük*.

(Vizuális) Képesség és kompetencia, vizuális kommunikációs képességrendszer

Ebben a fejezetben értelmezéseim szemléleti hátterét a Bálványos-Sánta szerzőpáros vizuális megismerésről és vizuális kommunikációról (1997) szóló, de a vizuális képességekkel is foglalkozó és Nagy József neveléstudományi (2000) könyve jelenti.

Általános értelmezések

Megkülönböztetünk képességtípusokat és képességfajtákat.

Képességtípusok:

1. általános, 2. komplex, 3. egyszerű, ahol az utóbbiak ez előbbie-
ek alképességei. Példák (vizuális nevelési vonatkozásban): 1. álta-
lános: esztétikai képesség, 2. komplex: vizuális alkotóképesség, 3.
egyszerű: firkakészség.

Hagyományosan a következő *képességfajtákról* beszélhetünk:
képesség, jártasság, készség és attitűd. Közülük a képesség és az
attitűd a leginkább átfogó, míg a jártasság és a készség szűkebb kö-
zegben értelmezendő. Példasor az előzőre a vizuális képességek te-
rületéről: vizuális alkotóképesség, jártasság a modell (látvány) utáni
ábrázolásban, készség természeti tárgy modell utáni ábrázolására,
szívesen (nézeget és) rajzol megfigyeléssel szép tárgyakat, látvá-
nyokat.

A képességfajták egy másik értelmezését adja Nagy József, ami-
kor rutinokról, készségekről és képességekről beszél. Rutin alatt
automatikus begyakorlottságot ért, készség alatt rutinok összeszer-
vezését, a képességek pedig nem mások, mint felkészültségek.

Bármelyik értelmezést nézzük, a képességet is képességfajtaként
értelmezik.

*A képességek magukba építik az ismereteket. Alkalmazásukból
megszületik a kompetencia* (vagy másképpen: a kompetencia nem
más, mint alkalmazott képesség), amely tehát a képességek haszná-
latának eredményeképpen jön létre – pl. képes elkészíteni; bizonyí-
tottan tudja; alkalmazza azt a valamit.

A **képesség** a felkészültség olyan foka, amely a *legkülönbé-
lebb* közegekben *működőképes*, előhívható; alapja az elmélyülten és
értelmezetten magáévá tett *ismeret és gyakorlottság*; jellemzője a
különböző utakon megszerzett ismeretek *kombinatív, újszerű* együt-
tállásban történő *alkalmazása*. Példa: képes *vizuális jel* alkotására
(értsd: sokféle alkotó és befogadó tapasztalatot és ismeretet szerzett
a különféle vizuális jelekről és bármely célra tud ilyesmit csinálni).

A **jártasság** gyakorlottságon alapuló, *tudatos úton megszerzett
felkészültség*, amely azonban csak *meghatározott* (a felkészülés so-
rán megtapasztalt) *közegben* hívható elő. Példa: jártas *tájékoztató
jelek* készítésében (értsd: többször csinált már ilyesmit és ezért fel-
készült a jelek ezen területén).

A **készség** olyan automatizmussá vált gyakorlottság, amely szervezett és csak saját közegében működik [a tudatosság kontrollja (általában) nem jellemzi]. Példa: készséggel rendelkezik a legismertebb közlekedési jelek olvasásában (vagy: firkakészség).

Attitűd, azaz viselkedés, viszonyulás, hozzáállás; vizuális nevelési szempontból (is) bizonyos pozitív attitűdök kialakítása a célunk ... (most, a 21. században melyek is ezek?). Példa az előző tárgykörből: érdeklődik a környezetében látható jelek iránt.

Nagy József a kompetenciák egymással történő áthatásában és hierarchiájában gondolkodik a kognitív képességekről. A kognitív kompetenciát komplex és egyszerű képességek, illetve az utóbbiakat szervező kognitív komponensek (rutinok, készségek és ismeretek) összefüggésében írja le. A vizuális képességeket a kompetenciák két típusába építi be: egyrészt a kognitív kompetencia fejlesztésének területén a kognitív képességek rendszere és fejlődése részeként, másrészt a személyes kompetencia fejlesztése területén az önállóságra nevelés és az ezzel kapcsolatos élményszükséglet fejlesztése gondolkörében találjuk meg. A kognitív kompetenciákban a gondolkodási képességek a kognitív kommunikációs képességek és a tudásszerzés képességeinek viszonylatában jelennek meg. (Vö. A kognitív képességek funkcionális rendszere és szerveződése. Nagy 2000: 111; A tudásszerző képességek rendszere és szerveződése. Nagy 2000: 115) A tudásszerző képesség nem más, mint az ismeretszerző és a problémamegoldó képesség, valamint az ezek egymásra hatásából szerveződő alkotóképesség. A kognitív kommunikáció képességrendszerét alkotó három elem szerveződésében tisztán ott látja a vizuális kommunikációt is.

A vizualitás irányából szemlélve az általános képességek közé tartozik az esztétikai és a megismerési vagy gondolkodási képesség. Komplex képességek az ismeretszerző, alkotó és interpretációs képességek (ez utóbbit szokták befogadó vagy intellektuális elemző képességeknek is nevezni). A hierarchikus kapcsolatban az utóbbiak ez előbbieik alképességei, egy képesség elérése (vagy birtoklása) csak számos más alképességen keresztül lehetséges. A képességek felkészültségek, és mivel soha nincsenek magukban, egy felkészültség mozgósítása egyúttal az ágens olyan felkészültségeit is mobili-

zálja, amelyet a szintér és a kommunikációs célok szerveznek rendszerbe. Ez pedig képességcsaládokat eredményez.

Megállapíthatjuk, hogy a képességek olyan képességcsaládokban alakulnak ki és fejlődnek, amelyek képességek és azok alképességeinek rendszerei. Az attitűdök, rutinok, készségek, jártasságok, képességek (és persze az ismeretek) ebből a szempontból tehát nem mások mint képességcsaládok alkotóelemei.

A vizuális kommunikációs képességek rendszere

A vizuális képességek létrejöttéhez és fejlesztéséhez ismeretek szükségesek, az alábbi, rendszerező igényű kifejtés minden lépcsőfokához az ismeretek hozzáadása elengedhetetlen, mindig értsük tehát melléjük az ismereteket is.

A vizuális képességek alapvetően *vizuális alkotóképességek és befogadóképességek*, amelyek (ki)fejlődésének kapcsolódó szükségletei a következők:

1) a vizualitás kognitív és fizikai közegének („vizuális nyelv” és a vizuális megjelenítés technikái) használatára vonatkozó képességrendszerek és ismeretek

2) a vizuális úton (is) generálódó általános képességek mint:

- a) élményképesség
- b) megfigyelési képesség
- c) emlékezet képessége
- d) elképzelés és fantázia képessége
- e) a szelekció, redukció és absztrakció képessége
- f) problémamegoldó képesség
- g) összefüggések felismerésének képessége stb.

Az alkotó- és befogadóképességek *alképességei* – a közlési/alkotási cél szerint:

- a vizuális ábrázolóképeségek,
- a vizuális kifejezőképeségek,
- valamint
- a képolvasó- és értelmező képeségek (vizuális interpretáció) és
- a képet átélő és beleélő képeségek.

A vizuális képességrendszer további kibontását az egyes csoportokon belüli szűkebb cél vezérli, vagyis sorra-rendre:

- az ábrák, jelek, magyarázó-értelmező-szemléltető, imitatív és egyéb ábrázolások alkotásának és értelmezésének képességei;
- a tárgyak, díszítmények, környezeti együttállások alkotásának, formálásának és értelmezésének-átélésének képességei;
- az élmény, érzés, érzelem, hangulat, gondolat és egyéb képi kifejezések alkotásának és befogadásának képességei.

Egy általánosabb szintű vizuális képesség csak a benne rejlő újabb képességek (és ismeretek) összefüggésrendszerében értelmezhető. Bárhol is választunk ki tehát egyetlen vizuális képességet, egyúttal egy elágazó-hierarchikus képességrendszert kell meglátunk – és a vizuális képességek fejlesztésekor, illetve értékelésekor azt kell figyelembe vennünk.

Egy vizuális kommunikációs képesség (és annak fejlesztése) mintegy magához vonz és magába olvaszt számos általános és sokféle más vizuális képességet, és egyúttal kitárulkozik a társadalmi tevékenységek és általában a társadalmi élet (benne a társadalmi együttélés) képességei felé, magához kapcsolva azokat. A vizuális kommunikációs képességek legfontosabb képességcsaládjainak meghatározásához a társadalmi problémafelismerésen alapuló komplex képesség-együttállásokat szükséges feltérképeznünk.

Vizuális kommunikációs tanulmányok és képességfejlesztés a Comenius Karon

Úgy gondolom, hogy a nevelés során projektekben feldolgozva, különféle élethelyzetekbe kell tanítványainkat bevonnunk, hogy társadalmi problémák felismerőjeként és megoldójaként tegyenek szert különféle képességekre és kompetenciákra. A Comenius Karon a vizuális nevelésben kétféle alaphelyzetben érvényesül a fentebbi szemlélet. Egyrészt a vizuális kultúra területeire célzott tantárgyakban az alkotótevékenység dominanciája mellett a munkálkodás komplex projektekben folyik. Másfelől a vizuális nevelés tantárgy-pedagógiája és módszertana kereteiben a hallgatók mindkét szakon megismerkednek a leendő neveltjeik, tanítványaik számára szóló komplex projektek tervezésével.

A vizuális nevelés tantárgy-pedagógia keretében kb. 2000-től foglalkozunk a vizuális kultúra (vizuális kommunikációs) projek-

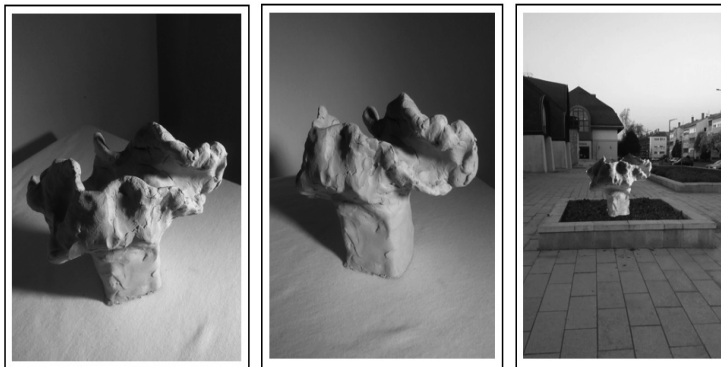
tek tervezésének kérdéseivel (Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor 2000: 117). Tanulmányaik során a hallgatók projektekből felépülő tanéves tanítási programot vagy néhány projektet terveznek valamilyen választott kisiskolás évfolyamnak. Tehát: módszertani kérdésként is tárgyaljuk a vizuális kommunikációs képességek fejlesztését.

Az alkotótevékenységekre épülő tantárgyainkban vizuális kommunikációs projekteken kiemelten a problémafelismerés és a problémamegoldó képességek fejlesztése történik. Most csak egyetlen példát mutatok be a Kifejező alkotótevékenység elnevezésű tantárgyból. (Ez a tantárgy az óvodapedagógus és a tanító szak tantervében egyaránt megtalálható.)

Feladathelyzet: *sárospataki köztéri helyszínrre absztrakt szobor tervezése szobor/térplasztika makettjének elkészítésével.* Előírt feladatelemek: előzetes helyszínfelmérés (rajzok, fotók), kompozíciós vázlatok, a szobor elkészítése agyagból vagy konstruálás különféle anyagokból; a szobormakett műtermi fotózása; fotóillúzió – a fotó digitális vagy manuális egybeépítése a helyszínnel.



5. ábra. Hallgató feladatmegoldása, végeredmény (Kondásné Onder Ildikó, 1. évf., 2016)



6. ábra. Hallgató feladatmegoldása, végeredmény
(Toldi Fanni, 1. évf., 2016)

Tanulmányomban kifejtettem, hogy a vizuális kommunikáció a humán (és egyúttal társadalmi értelmezésű) kommunikáció szerves része.

Egyik vizuális kommunikációs képesség sem vizsgálható önmagában, csak egyéb vizuális és általános képességekkel együtt, tehát komplexen. Úgy vélem, a vizuális nevelés pedagógiája és tanterve akkor reflektál a kor elvárásaira, ha eleve komplexitásokban, társadalmi szinten megragadott élethelyzetekben és a társadalmi problémák megoldására koncentrál. (De véleményem szerint a pedagógiára és a tantervre általában és egészében is igaz lehet a fentebbi kijelentés.) A sárospataki pedagógusképzésben a vizuális nevelés területén a társadalmiságra figyelő összefüggésrendszerekben történik a vizuális nevelés és a vizuális kommunikációs képességek fejlesztése.

Felhasznált irodalom

Bakos Tamás – Bálványos Huba – Preisinger Zsuzsa – Sándor Zsuzsa 2000. *A vizuális nevelés pedagógiája a 6-12 éves korosztályban* (Vizuális kultúra felsőoktatási tankönyvsorozat III). Balassi Kiadó. Budapest.

Bálványos Huba – Sánta László 1997. *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó. Budapest.

- Béres István – Horányi Özséb (szerk.) 2001. *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Elkins, James 2003. *Mi a visual studies?* Fordította Hornyik Sándor. <http://magyarepitomuveszet.mm-art.hu/hu/vizkult.php?id=619> [2008-03-20] Eredeti mű In: James Elkins: *Visual Studies. A Skeptical Introduction*. Routledge. New York and London. 1–30.
- Herbert, James D. 2003. *Vizuális kultúra / Visual Studies*. Fordította Hornyik Sándor. <http://www.magyarepitomuveszet.hu/vizkult.php?id=335> [2006-06-23] Eredeti mű: James D. Herbert: *Visual Culture/ Visual Studies*. In: Robert S. Nelson – Richard Schiff 2003. *Critical Terms for Art History*. Second Edition. University of Chicago Press. Chicago. 452–464.
- Horányi Özséb (szerk.) 2007. *A kommunikáció mint participáció*. AKTI – Typotex. Budapest. 329.
- Kárpáti Andrea – Gaul Emil 2011. A vizuális képességrendszer szerkezete és értékelésének lehetőségei. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Eötvös Kiadó. Budapest. 65–80.
- Miklós Pál 1980. *Kép és kommunikáció*. MUOSZ Oktatási Igazgatósága. Budapes.
- Mirzoeff, Nicholas 1999. *An Introduction to Visual Culture*. Routledge. London and New York.
- Mitchell, W. J. T. 1995. *Interdiszciplinaritás és vizuális kultúra kutatás*. <http://magyarepitomuveszet.mm-art.hu/hu/vizkult.php?id=168> [2008-03-20] Eredeti mű: W. J. T. Mitchell 1995. *Interdisciplinarity and Visual Culture*. *Art Bulletin* 4: 540–544. Fordította: Hornyik Sándor.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* 1997.
- Nemzeti alaptanterv* 2012. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12066.pdf>
- Newcomb, Theodore M. 2003. [1953] A kommunikatív aktus. In: Horányi Özséb (szerk.) 2003. *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség*. General Press Kiadó. Budapest. 85–97.
- Rosengren, Karl Erik 2004 [2000]. *Kommunikáció*. Fordította:

Domján Krisztina. Typotex. Budapest. A fordítás alapja: Karl Erik Rosengreen 2000. *Communication. An introduction*. Saga Publications. London.

Sándor Zsuzsa 2003. *A vizuális nyelv képi világa*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Sárospatak.

Sándor Zsuzsa 2011. *Vizuális alkotástípusok a kommunikációban. A vizuális kommunikáció változatainak összehasonlító elemzése*. Doktori értekezés, PTEBTK http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/SandorZsuzsanna_2012_disszertacio.pdf

Balázs László – Szalay Györgyi

A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei

Egy hazai jó gyakorlat bemutatása

Kihívások az iskolában

A z-generációs tanulókkal, diákokkal való hatékony együttműködés számtalan új kihívást jelent a pedagógusok, tanárok számára. E generáció számára egyre kevésbé létezik a katedrán, a tanári szerepen mint pozíción alapuló tekintély, így a tanárnak csak egyetlen valódi motivációs eszköze maradt: önmaga és az, amit a diák ebből elfogad.

A tanári szerep pozitív megélését az is nehezíti, hogy mára az ismeretanyag oly mértékben sok és szerteágazó, hogy már senki sem tudja, mi és milyen mélységig számít alapismeretnek és mi nem. Ez a bizonytalanság irreálisan túlméretezett tananyagot eredményez, amelynek „letanítása” közben éppen csak a lényeg vesz el: az az értékes idő, amit a tanár a diák érdeklődésének felkeltésére, a tanulás megszerettetésére és a készségfejlesztésre fordíthatna.

Teljesíteni kell, ezért egyre nyomjuk a gázt (még több tananyag, még jobb iskolai eredmény, még több különóra, még több felvételi pont, még egy nyelvvizsga), de eközben behúzzuk a kézféket is, mert a diákok egy része így a fejlődés öröme és a tanulás szabadsága helyett a „Nekem nem megy a ...” frusztrációját és a megfelelési kényszert kapja útravalónak az életbe.

A tartósan magas teljesítményt nyújtó, motivált és a változásokra nyitott munkaerő fejlesztését késő vállalati szinten elkezdni. Mire egy magyar fiatal belép a munka világába, jó eséllyel már megkapta a közoktatásban a saját „Nem tudok elég jól teljesíteni...” és az ehhez hasonló – önkorlátozó hiedelmeit. Nem kérdés, hogy mennyivel több pszichés energiát igényel ezeknek a terhével boldogulni egy gyorsan változó tudásalapú világban.

Így termeli magát újra és sokszorozza meg önmagát a burnout néven elhíresült szociálpszichológiai jelenség.

Tanulmányunkban összegezzük a kiégéssel való megküzdés, valamint a tanári reziliencia (lelki ellenálló képesség) fejlesztésének lehetőségeit. Bemutatjuk a reziliens személyiség jellemzőit és egy hazai jó gyakorlatot, amely hozzájárul a reziliencia erősítéséhez.

Mi a megoldás?

Nincs valódi növekedés – gazdasági növekedés sem! – a személyiség növekedése nélkül, ezért alapvető társadalmi érdek, hogy az iskolákból olyan fiatalok kerülhessenek ki, akiket a támogató tanári jelenlét kreatív, nyitott és a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni tudó személyiséggé erősít.

Ha feltesszük magunknak a kérdést, hogy milyen tanári attitűd szükséges ehhez az új tanári szerepfelfogáshoz, azaz mitől valóban támogató és fejlesztő hatású a tanár jelenléte a diákok számára, akkor e ponton megkerülhetlenné válik a Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú megközelítés. A személyközpontú megközelítés lényegét Klein Sándor (1984) így foglalta össze: „nem technikák, trükkök gyűjteménye, de egy sajátos létezési mód”. A személyiségfejlődést, az igazi tanulást serkentő attitűd Carl Rogers által megfogalmazott és kutatások tömegével igazolt összetevői, a kongruencia (a valódiság, az őszinteség, a hitelesség), a feltétel nélküli pozitív elfogadás és az empatikus megértés. Rogers és az általa is képviselt humanisztikus pszichológia emberképe pozitív. Alapvető emberi szükségletnek tekinti az önmegvalósítást, a törekvést a személyes fejlődésre, az éretté válásra. Ami eredendően jó, azt nem javítani kell, hanem a kibontakozásban támogatni.

Kérdés, hogy az elmúlt majd 30 évben miért nem tudott hazánkban széles körben is elterjedni a személyközpontú megközelítés. Annál is fontosabb ezt a kérdést feltenni magunknak, mivel ez a tanári attitűd mára szinte alapfeltételévé vált a Z generációs tanulókkal, diákokkal való hatékony együttműködésnek. A válasz vélhetően abban rejlik, hogy ha a tanár nem akarja, vagy nem tudja a hagyományosan a szerepéhez tartozó eszközökből (ellenőrző, intó) származtatni a tekintélyét, akkor saját belső erőforrásaiból kell megteremtenie az autoritását, amit a diákok nem kényszerből, hanem

önként elfogadnak. Ha ezt a belső erőt nem sikerül mozgósítania, akkor kiég.

Mind külföldi, mind hazai vizsgálatok (Lubinszky 2013) alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiégésszindrómában szenved. Gogola (2010) kutatásából kiderül, hogy az általa vizsgált tanárok 48%-a a tanév második hónapjának elejétől már hajlamos a kiégésre és tapasztalja magán a fokozott stressz hatásait testi (kimerültség, fejfájás) és lelki (ingerlékenység) téren egyaránt. De vajon milyen hatást gyakorol ez a tartós stressz által meghatározott légkör a diákokra?

Limbikus rendszerünk egy nyitott rendszer, tükroneuronjaink segítségével szándékunk ellenére is átvesszük mások érzelmeit, lelki állapotát, miként a jót, úgy a megterhelőt is (McKee–Goleman–Boyatzis 2003). Az erős stresszhatás alatt lévő tanárnak tehát nem a tudása épül be a diák személyiségébe, hanem a lelki állapota okozta frusztráció. Felnőtt emberek olyan gondolatai mögött, mint a „tanulni unalmas”, vagy a „nekem nem megy a matek”, „nekem ez nem fog sikerülni...” mindig megtalálhatóak azok a tanárok, akik szándékuk ellenére beégették ezeket az önkorlátozó hiedelmeket az egykori gyermek lelkébe.

A fentebb idézett önkorlátozó hiedelmeket sugalló érzelmek mint a félelem és a szégyen pedig aligha segítik elő a jövő nehezen megjósolható kihívásaival való megküzdést, mivel természetek módjára épp azokat az alapokat teszik tönkre, amelyek nélkül nincs nyitottság, nincs valódi kreativitás és kezdeményezőképeség, csak megfelelési kényszer és erőlködés. Ez az oktatási gyakorlat pedig a néven nevezve semmiképpen nem egészséges, hanem inkább patogén.

Ezért a fenti megfontolások alapján a „hagyományos” és „alternatív” pedagógia megkülönböztetése helyett előrevivőbbnek tűnik patogén és szalutogén (saluto lat.= egészség, genesis görögül = keletkezés) nevelési gyakorlatot megkülönböztetni.

A szalutogenézis fogalma Antonovszky (1997) amerikai–izraeli orvos nevéhez fűződik, aki az egészség megőrzésének lehetőségeit vizsgálta. Kutatásai fókuszában az a kérdés állt, hogy a hasonló életkörülmények és hatások között élő emberek közül miért képesek egyesek egészségesegek maradni, míg mások megbetegszenek

vagy meghalnak. Arra a következtetésre jutott, hogy a testi és lelki stressztényezőknek az egészségre gyakorolt hatása a stresszel való egyéni megküzdési módtól függ. Antonovszky kutatásai bizonyítják, hogy a fiziológiai immunrendszerhez hasonlóan, létezik egy pszichológiai szinten ható immunrendszer is, amelynek működését az általa „koherenciaérzetnek” nevezett állapot határozza meg. A koherenciaérzet egy bizakodó hozzáállás az élet kihívásaival szemben és kialakulása az alábbi három tényezőtől függ:

- Érthetőség, azaz az egyén számára érthetőek élete eseményei. Képes felismerni élete eseményeinek összefüggéseit, személyisége és sorsa kölcsönhatásait.
- Kezelhetőség, azaz az egyén tudatában van annak, hogy rendelkezik mindazokkal az erőforrásokkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megküzdjön az élet kihívásaival.
- Érdemesség, azaz az egyén képessége, hogy életének értelmet adjon és érdemesnek érezze magát arra, hogy megvalósítsa az elképzeléseit.

A szalutogén pedagógia fogalmán e fenti három tényezőt erősítő, az önbecsülést támogató és a személyiségbeli növekedést elősegítő nevelési/oktatási gyakorlatot értjük. A szalutogén pedagógia kulcsa pedig a tanár lelkiállapota, személyiségének érettsége és egészsége, hiszen egészséges gyereket csak egészséges tanár nevelhet.

A legfrissebb neurobiológiai kutatások (McKee–Goleman–Boyatzis 2003, Braun 2012) eredményeinek tükrében bátran kijelenthetjük, hogy a szalutogén pedagógia megvalósulása nem módszertani felkészültség, tartalmi követelményrendszer, pedagógia alapelvek kérdése, hanem elsősorban azon múlik, hogy milyen lelkiállapotban vannak a tanárok.

A rogersi tanári attitűd és a kiegyensúlyozott lelkiállapot azonban csak akkor válhat a közoktatásban is általánosan tapasztalható valósággá, ha a leendő tanárok önismereti és szakmai-módszertani felkészítése elegendő muníciót nyújt számukra azokhoz a kihívásokhoz, amelyek őket a tantermekben várják.

Mi történt eddig a tanárok lelki egészségének megteremtése terén?

Az elmúlt évtizedekben számtalan kutatási projekt (Barth 1990, Horváth 2015, Lubinszky 2013) foglalkozott a tanárok kiégésének okaival és a megelőzés lehetőségeivel. Megszülettek az első kiégés-prevenációs tréningek, amelyek során elsősorban az alábbi intervenciókat alkalmazták: pszichoedukáció, adaptív coping és kommunikációs stratégiák, relaxációs módszerek, kognitív viselkedésterápia (CBT).

Az egyes intervenciók hatékonyságával kapcsolatban Horváth (2015: 164–165) megállapítja, hogy „a pedagógus burnout kezelése vonatkozásában a szakirodalomban igen kevés tudományos igénnyel elvégzett randomizált és/vagy kontrollált beavatkozással találkozhatunk”. Szakirodalmi áttekintése nyomán az alábbi intervenciók hatékonyságát sikerült eddig igazolni: kognitív viselkedésterápia, valamint a mindfulness-alapú stresszcsökkentő technikák (Flook és munkatársai 2013).

A deficiitorientált burnout-prevención túlmutató, és a szalutogén pedagógiai gyakorlat megteremtésére irányuló törekvések még gyerekcipőben járnak.

A szalutogén oktatás megteremtésére irányuló képzési koncepciók közül számunkra Christina Krause és Claude-Hélène Mayer (2012) tanárok számára kidolgozott tréningje „Gesundheitsressourcen erkennen und fördern” tűnik a legátfogóbb munkának.

A szerzők 10 modulból álló programja az egészségben maradás legfontosabb tényezőit dolgozza fel. A program megismerteti a résztvevőket a szalutogén koncepcióval és segít az alábbi – kulcsfontosságú – egészségben tartó erőforrásokat felismerni és elemezni:

- Önbecsülés
- A „valahová tartozás” érzése
- Érzelmi intelligencia
- Kommunikációs kompetencia
- Konfliktuskezelési kompetencia
- Transzkulturális kompetencia
- Stresszkezelési kompetencia

Az egyes modulokhoz kapcsolódó gyakorlatok mind kognitív, mind affektív szinten dolgozzák fel az ismereteket, így a program során lehetőség nyílik az egyes kompetenciák reflektálására és fejlesztésére.

Best practice: egy hazai példa

Cikkünket egy hazai jó gyakorlat bemutatásával zárjuk. A Dunaujvárosi Egyetemen a Hallgatói Sikeresség Támogatása (HASIT) program meghatározó résztvevőinek, a tanároknak a fejlesztésére, rezilienciájuk növelésére került kidolgozásra az a program, melynek alapjai a közoktatásban is eredményesen alkalmazhatók (András és munkatársai 2016).

A szalutogenézis koncepciójával összefüggésben megkerülhetlenné válik a reziliencia fogalma. A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes eredményesen megküzdeni a kihívásokkal (Wolin–Wolin 1993).

A kiégés azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek felemésztik a pszichés energiáit. Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet valódi nehézségét és a saját megküzdési kapacitását!

Melyek azok a személyiségbeli tényezők és működési módok, amelyek védetté teszik a személyt a kiégéssel szemben?

A legbiztosabb individuális védőfaktor a kiégéssel szemben a reziliens személyiség.

A reziliencia „biológiailag az intrauterin élet első szakaszában alapozódik meg és a csecsemő- és kisgyermekkorai életévek alatt fejlődik a legintenzívebben, bizonyítottan biológiai alapokon nyugszik és szorosan összefügg a neurális plaszticitás lehetőségével” (Czakó 2010: 32).

Ugyanakkor tekinthetjük a rezilienciát egy képességnek is, melynek fejlesztésére a csecsemőkorban és a kisgyermekkorban van leginkább lehetőség, de későbbi életkorokban is alakítható és fejleszthető. A rezilienciakutatások eredményei hasznos támpontot

nyújtanak a reziliens – egészségben tartó – viselkedésminták kialakításához (Masten 2002, Czeglédi 2012).

A DUE műhelyben a tanári célcsoport részére készült rezilienciaerősítő program az egyén erőforrásaira és rezilienciája erősítésére helyezi a fő hangsúlyt. Ugyanakkor hangsúlyt helyez az egyéni-individuális, az interperszonális, a szervezeti és a társadalmi-kulturális szintek kölcsönhatásainak a megértése is, hogy ki-ki a maga számára eldönthesse, hogy milyen apróbb változtatásokkal érheti el a saját egyéni szintjén a legnagyobb pozitív változást.

A program különlegessége, hogy a rezilienciaerősítő program módszertana integrálja a bioszisztémikus pszichoterápia (Maurizio Stupiggia 2016) és a szomatoterápia testorientált gyakorlatainak (pl. Lowen 2012) coaching-szemléletű alkalmazását is. A közelmúltban publikált neurobiológiai kutatások (pl. Damasio 1996, Melzack 2001, Braun 2012) egybehangzóan igazolják, hogy automatikus-ösztöni reakcióink a testből jönnek, így a test bevonása nélkül nem is tud végbemenni tartós változás. Tartós változást az eredményez, ha a résztvevők megtanulják felismerni és értelmezni testük jeleit. Ez biztosítja számukra az érzelmeikhez való hozzáférést, és lehetőséget nyújt számukra azok tudatosítására, elfogadására és elengedésére is. A tanárképzésbe, illetve továbbképzésbe integrálandó rezilienciaerősítő program lényeges eleme ezért a test- és érzelemorientált önismereti munka.

Az önismeret elmélyítése, az öszinte és tudatos önreflexió fontos elemei a tréningnek. Ugyanakkor a deficitorientált megközelítés helyett a hangsúlyt arra helyeztük, hogy a résztvevők figyelmét az erőforásaikra és a fejleszhető ellenállóerőre irányítsuk. A gyakorlatok során lehetővé tesszük, hogy a résztvevők olyan egyszerű és a gyakorlatba gyorsan átvihető módszereket és technikákat – pl. feladatorientált és érzelemközpontú coping-stratégiák (Burisch 2010) – sajátítsanak el, amelyek révén önállóan is továbbfejlesztetik stresszkezelési és problémamegoldási készségüket.

A tréning célja általános érzékenyítés és szemléletformálás a lelki ellenállóképeség erősítésével kapcsolatban. Célunk olyan elméleti tudásanyag és önfejlesztési technikák átadása, melyek birtokában a képzés résztvevői képesek saját egyedi problémájuk minél pontos-

sabb és konkrétabb meghatározására, és a képzést követően rendelkeznek mindazon ismeretekkel és készségekkel a hatékony intervenciók vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenállóképességüket erősíteni, a kiégést megelőzni, vagy a kiégés folyamatát visszafordítani.

A képzés meghatározó elemei az önismereti munka, a testtudat fejlesztése, a szakmai önreflexió, valamint a stressz kezelésére alkalmas technikák elsajátítása és gyakorlása. E megfontolások alapján a következő eredményalapú fejlesztési célokat határoztuk meg:

A tréning elvégzését követően a részt vevő tanár:

1. képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés korai tüneteit (öndiagnózis);
2. képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmeit;
3. képes azonosítani saját maladaptív viselkedésformáit;
4. képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében;
5. ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelemközpontú technikáit, és képes a személyiségének és a helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni;
6. ismeri a szalutogenézis elméletét és képes azt saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni;
7. ismeri a rezilienciakoncepciót, és képes azt saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni;
8. ismeri a reziliens viselkedésmintákat, és képes azokat azonosítani, amelyeket már eredményesen alkalmaz;
9. képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében;
10. képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.

E tréninget követően folyamatosan szükség lenne további olyan, a tanárok számára attraktív, elérhető és időben a mindennapjaikba beilleszthető lehetőségek biztosítására, amelyek keretében lehetőségük nyílik legfontosabb munkaeszközük, a személyiségük ápolására, a feltöltődésre és a fejlődésre. Az üzleti életben coachinggal támogatják a vezetők személyes hatékonyságát, a terapeutáknak, coachoknak szupervízióban van lehetőségük szakmai személyiségük fejlesztésére. A rendszeres szupervízió és igény szerint a coaching hatékony eszközei lehetnek a tanári kiégés megelőzésének és a reziliencia erősítésének.

Felhasznált irodalom

- András István – Rajcsányi Molnár Mónika – Bacsa-Bán Anetta – Balázs László – Németh István – Szabó Csilla Marianna – Szalay Györgyi 2016. Burnout-prevenció: rezilienciaerősítő program tanárok számára. DUNAKAVICS 4: 31–50.
- Antonovsky, Aaron 1997. Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Alexa Franke. Tübingen.
- Barth, A. R. 1990. Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung. [Dissertation.] Nürnberg: Universität.
- Braun, Joachim 2012. Az együttműködő ember. Ursus Libris. Budapest.
- Burisch, M. 2010. Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung. Springer. Heidelberg.
- Krause Christina – Mayer Claude-Hélène 2012. Gesundheitsressourcen erkennen und fördern. Training für pädagogische Fachkräfte. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- Czakó Erzsébet 2010. A reziliencia kialakulásában szerepet játszó biológiai háttérmechanizmusok viselkedési aspektusai. Szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Czeglédi Tímea 2012. Reziliens életutak, avagy hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. Szociológiai Szemle 2: 85–110.
- Damasio, Antonio R. 1996. Descartes tévedése. Érzelem, értelem és emberi agy. Adu Print Kiadó. Budapest.

- Flook, L. – Goldberg, S. B. – Pinger, L. – Bonus, K. – Davidson, R. J. 2013. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*. 3: 182–195.
- Gogola István 2010. A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében. *Acta Beregsasiensis* 1: 127–132.
- Horváth Sz. 2015. Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute.
- Klein Sándor 1984. A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola. Szeged.
- Lowen Alexander – Lowen Leslie 2010. *Ép testben ép lélek. Bioenergetikai gyakorlatok*. Edge 2000 Kft. Budapest.
- Lubinszki Mária 2013. A kiegészítő komplex értelmezése és prevenció lehetőségei a pedagóguspályán. *Bölcsészet- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. 263–276.
- Masten, A.S. – Reed, M.G. 2002. Resilience in development. In: C.R. Snyder – S.J. Lopez (Eds.): *The handbook of positive psychology*. Oxford University Press. London. 74–88.
- McKee, A. – Goleman, D. – Boyatzis, R. 2003. *A természetes vezető*. Vincze Kiadó. Budapest.
- Melzack R. 2001. Pain and the Neuromatrix in the Brain. *Journal of Dental Education*. 12: 1378–1382.
- Stupiggia, Maurizio 2007. *Il corpo violato. Un approccio psicocorporeo al trauma dell'abuso*. La Meridiana. Molfetta.
- Wolin, S. J. – Wolin, S. 1993. *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. Villard Books. New York.

Kukorelli Katalin – Szabó Csilla Marianna

**Iskolai kommunikáció: egy érem három oldala.
Siker vagy bukás?**

Bevezetés

Napjainkban jelentősen megváltozott az iskola szerepe mind a családok, mind a tanulók életében, és számos kutatás rámutat arra, hogy a fiatalok megfelelő szocializációja, nevelése csak akkor valósulhat meg, ha az iskola és a szülői ház kapcsolatban van egymással. A kérdés csak az, hogyan létesíthető hatékony kapcsolat az iskola és a család között a mai rohanó világban. Milyen társadalmi kapcsolatok alakíthatók ki? Hol találkozik az iskolai és a szülői közösség? Közösség-e ez vagy társulás?

Vagyis a Weber szerinti 'közösség' vagy 'társulás' a vágyott állapot, ha az iskola és a szülők hatékony kapcsolatáról beszélünk? 'Közösségnek' Weber (1997) azt a társadalmi kapcsolatot nevezte, amelyben a társadalmi cselekvést a résztvevők szubjektíve átértézté összetartozásán alapuló beállítottság határozza meg, 'társulásnak' pedig azt a társadalmi kapcsolatot, amelyben a társadalmi cselekvést motivált érdekkapcsolódáson alapuló beállítottság jellemzi.

A közösség legtipikusabb példája a család lehet. A társadalmi kapcsolatok nagy hányada részben közösség-, részben pedig társulásjellegű. Az iskola és a szülők kapcsolata inkább társulás, de amiatt, hogy a tényleges cselekvés (a diákok oktatása, másodlagos szocializációja) valamilyen céllal rendelkező egyesülés keretein belül zajlik, és hosszú távú társadalmi kapcsolatot teremt a résztvevő személyek között, egyben közösségjellegű is vagy annak kellene lennie.

Az iskola mint szervezet

Az iskola minden tanuló, minden tanár, minden szülő és végső soron minden ember számára saját, önálló jelentéssel bír. A tanulók is igen sokféleképpen gondolnak az iskolára. Van, akinek egy vidám hely, ahol sok érdekességet lehet megtanulni, van, akinek egy olyan

hely, ahol mindig nehéz feladatokat adnak, és nem lehet azt csinálni, amit szeretnének. A pedagógusok közül sokan munkahelyként gondolnak rá, ahol el kell végezni a kötelező feladatokat, mások pedig egy „második családként” is emlegetik az iskolai közösséget, ahol segíthetik a rájuk bízott tanulókat abban, hogy okosabbak és ügyesebbek legyenek.

Miért mondhatjuk egy iskolára, hogy szervezet?

Vegyük a Max Weber-i szervezetelméletet, illetve egy szervezet ideáltípusának a jellemzőit:

- „hatalmi hierarchia,
- szabályozott munkamegosztás,
- a szervezet tevékenységére vonatkozó – lehetőleg írásban lefektetett – szabályok,
- a szervezet javai és a jogosítványok nem állnak közvetlen személyi befolyás alatt,
- a csatlakozás a szervezethez nem a személyes kapcsolatokon, hanem szakértelmen alapul,
- véglegesített státusz: az alkalmazásban lévő munkaerő formális eljárás nélkül nem bocsátható el,
- rögzített bér és fizetés a szervezet alkalmazottai számára, emellett nincs más jutalmazási forma,
- fellebbezési jog, mely a szervezet tagjait védi a potenciális hatalmi visszaélésekkel szemben” (Rosengren 2008:136).

Ezen jellemzők mindegyike egyszerre egy szervezetre sem lehet igaz, s megjegyzendő, hogy a jellemzők megléte esetén azok minimum gyenge, illetve erős voltáról beszélhetünk.

Borgulya Ágnes a szervezeteket „szociális képződményeknek” nevezi, „amelyeket az emberek azért hoznak létre, hogy együtt valamilyen célt valósítsanak meg, problémákat oldjanak meg, szükségleteket elégítsenek ki” (Borgulya 2007:).

Mastenbroek szerint a szervezet az „egymással kölcsönös függési viszonyban álló csoportok hálózata”, melyben a „csoportok közötti kapcsolatokat az egymás közötti verseny és együttműködés jellemez” (Nyárádi–Szeles 2004: 11).

A fent említett meghatározások alapján összességében elmondható, hogy egy szervezet egy közös, megvalósítandó cél köré cso-

portosul. A szervezet tagjait pedig egy közös értékrendszer vezérli. Ugyanakkor a szervezetben egyaránt fellelhető versengés és együttműködés is. A legtöbb szervezet célja saját 'termékének' az értékesítése, elterjesztése, el- és befogadása.

Az iskolának mint intézménynek, illetve a benne dolgozóknak van egy közös céljuk, amely írásban is rögzített, mégpedig az, hogy a tanulók értelmi, érzelmi és testi fejlődését elősegítse. „Az iskolákra alapvetően úgy tekinthetünk, mint *a közoktatási rendszer részeként működő intézményekre*, amelyeknek fő *funkciója* a szocializáció, a nevelés segítése, a kultúra újratermelése más társadalmi intézményekkel (család, médiumok stb.) együttműködve” (Golnhofer 2006: 6). Az iskola hierarchikus szervezet, mindenkinek megvan a maga feladata, a felelősségi és hatásköre. Az iskolában a tanárok (beosztottak és vezetők) és a tanulók, valamint az oktatást segítő munkatársak tisztában vannak azzal, hogy kinek, milyen feladatokat kell ellátnia a szerepének megfelelően. Sőt az iskolák külső környezete is nagyrészt tudja, mi az iskola szignifikációja, tisztában van azzal, hogy a társadalom, amelynek a külső környezet szerves része, mit vár/várhat el az iskolától. Vagyis az iskolák többé-kevésbé formalizált és hierarchikus, jóllehet ma már inkább nyílt rendszerű szervezetek, amelyek rendelkeznek:

- kommunikációs (többnyire szintén hierarchikus) struktúrával,
- oktatási-nevelési céllal, melyet az alapító okirat tartalmaz és
- eljárásrenddel, mely szabályozza az intézmény működését.

Az iskola mint nyílt, lazán kapcsolódó rendszer

Az utóbbi két évtizedben az iskolák különböző szempontok szerint differenciálódtak. „Ez nem csak azt jelenti, hogy különböző tulajdonságok alapján a nevelési-oktatási intézmények különféle típusokba sorolhatók, mint például: milyen társadalmi, kulturális háttérű diákok tanulnak az adott intézményben, hogyan sorolják osztályokba a diákokat, mit tanítanak, hogyan szervezik meg a tanulók iskolai tevékenységeit, mennyire nyitott az iskola az őt körülvevő szűkebb és tágabb környezet igényeire, életére” (Golnhofer 2006: 6). Tegyük hozzá, hogy bizonytalan és változatos környezetben a szervezetek hatékonyságukat azzal növelhetik, hogy differenciált és integrált alrendszereket/egységeket működtetnek.

A szituációelmélet éppen változó környezetben tud segíteni a problémamegoldásban, illetve annak felismerésében és kommunikálásában. Hiszen ez az elmélet a nyílt rendszer elmélet egyik irányzatának tekinthető. A szervezet szituációs jellege (Hanson), valóban a bizonytalanság helyzeteire adott rugalmas válaszok technikája.

Az iskola szervezeti struktúrája sajátosnak mondható, ugyanis a pedagógusok szempontjából munkahely, karrierépítési lehetőség, megélhetés forrása, míg a diákok számára egy sajátos társas közeg, melyben a pedagógusokkal, osztály- és diáktársakkal alakuló kapcsolatok rendszere nagy hatással van a tanulók szocializációjára. Az iskola az oktatás alapvető színtere, mely az osztálytermi folyamaton keresztül realizálódik.

A szituációelmélet egyik alapfeltevése az, hogy az oktatási-nevelési intézmények lazán kapcsolódó rendszerek. A laza kapcsolódás fogalma azt jelenti, hogy egy iskola különböző egységeinek (pl. tantárgyi munkaközösségek, osztályfőnöki munkaközösség stb.) megvan a saját identitásuk és funkciójuk, határaik. Ezek az egységek függenek egymástól, de nem kapcsolódnak egybe. Karl Weick szerint (idézi: Griffin 2003) ez lehetővé teszi, hogy egy oktatási-nevelési intézmény több irányba is alkalmazkodni tudjon, különböző problémákra koncentráljon. Így a rendszer egyes részei egészen innovatívak lehetnek, míg más részei hagyományosak maradhatnak. A szervezet egészét átható változások véghezvitele jóllehet a lazán kapcsolódó rendszerekben nehéz, mégis jó, hogy ilyen, hiszen külön hangsúlyt fektet a belső alrendszeri folyamatok megszervezésére és a külső környezet igényei közötti kapcsolatra.

Az iskolai kommunikáció mint társadalmi és antropológiai kommunikációs tér

A kommunikáció tere maga a társadalom, amely meghatározza annak struktúráját, változásait. Következésképpen az iskola mint kommunikációs színtér csak a társadalmi tér és cselekvés összefüggésében értelmezhető. Ha ez így van, akkor a struktúráját és az esetleges változásait is a társadalom határozza meg. Egy olyan álláspontnak, amely azonosítja a teret és a társadalmat, ki kell zárnia a társadalom számára hozzáférhetetlen tér lehetőségét. A leginkább

követendő irány azonban az a feltevés, miszerint a tér és az idő nem érthető meg a társadalmi (társadalmi-kommunikációs) cselekvéstől függetlenül. E tézis nem a teret és az időt, hanem azok megértését tekinti elválaszthatatlannak a társadalomtól.

A társadalmi tér és cselekvés összefüggésében beszélhetünk kommunikációs színhelyről, ellenkező esetben el kellene fogadnunk a társadalmon kívüli kommunikáció lehetőségét. Úgy tűnik, hogy a kommunikációs tér a társadalmi térnek csak egy részét képezi. András Ferenc szerint „társadalmi cselekvésnek és jelenségnek csak az tekinthető, ami egyúttal a társadalmi kommunikáció részévé is válhat” (András 2007: 85).

Az antropológiai terek az emberiség egészére kiterjednek. Minden antropológiai térnek megvannak a saját törvényei, normarendszerei, melyek strukturálják, irányítják e tér szereplőit. E tanulmányban a teljesség igénye nélkül két antropológiai térrel foglalkozunk: a családdal és az iskolával. A család az az elsődleges szocializációs és kommunikációs kiscsoport, ahol az első ingerek érik az embert. Az iskola pedig a család mellett döntő szerepet játszik a személyiség fejlődésében: tanít, életre nevel és az ember életében az első olyan közeg, ahol a tér törvényeit szigorúbban be kell tartani.

A személyiség kialakulásában e tereknek döntő szerepe van. A gyermek a szocializáció során sajátítja el a társadalmi normákat és értékeket, megtanulja a különböző társadalmi szerepekben elvárt viselkedést. Egész életünk során, minden életkori fázisban és minden csoportosulásban meghatározó jelentősége van a kommunikációnak. A gyermek nem feltétlenül ismereteket, hanem magatartási, viselkedési normákat sajátít el. Ezért fontosak a követendő mintákkal szolgáló antropológiai terek.

Az antropológiai terek képlekenyek (az emberek közötti kölcsönhatásból születnek), s tartalmazzák:

- az üzeneteket,
- azokat a képzeteket, gondolatokat, amelyeket azok felidéznek,
- a személyeket, akik között az információcsere történik és
- magát a szituációt, amiként a résztvevők kommunikálnak.

A tér mint kommunikációs színtér

A kommunikációhoz elengedhetetlenül hozzátartozik a közeg, amelyben végbemegy, mivel az hatással van a kommunikáció tartalmára.

A színtér a hagyományos megközelítés szerint az a tér, ahol az események zajlanak; olykor a közéleti nyilvánosságot jelenti. Öszszefüggésben áll a témákkal/eseményekkel (a témák színtereket alkotnak!), de a kommunikatív események megértéséhez szükséges szándékok felismerését is magában foglalja.

A színtér a kommunikációkutatásban a kommunikációs aktus környezete. A színtér a geopolitikai tér olyan különböző típusait jelenti, ahol az azonos vagy különböző szinteken aktív ágensek kommunikációja valósul meg.

A színtér participációs koncepciója (Horányi 2007) értelmében a színtér elemzéséhez a következő fogalmak tartoznak:

- a térbeli és időbeli körülmények,
- az esemény nyilvánossága,
- a résztvevők integráltsága (egymásról való tudásuk, előzetes tudásuk, képességeik, elvárásaik).

Az emberi kommunikáció eseteit mindig több ágens együttműködése jellemzi (iskolaigazgató, helyettesek, munkaközösség-vezetők, osztályfőnökök, tanárok, diákok). Ezen ágensek felkészültsége az adott színtereken lehet közel azonos vagy teljesen eltérő (pl. ugyanazt a tárgyat oktató tanárok vagy más-más tárgytérülethez tartozók). A közel azonos felkészültségűek problémafelismerése közel azonos, de ez nem törvényszerű.

Az adott színtereken többletfelkészültséggel a szakemberek bírnak, vagyis a problémamegoldásban feltételezhetően ők a sikeresek, ugyanakkor feladatuk a diákok sikeressé tétele – legalább a felkészültség szintjén. Vagyis az ismeretekhez és a problémamegoldási lehetőségekhez hozzáférést kell biztosítani. A hozzáférés pedig azt jelenti, hogy nemcsak tudásközvetítésre kell törekedni, hanem differenciális nevelési szándékkal kell ezt megtenni. Vagyis a tanulóknak ki kell alakítani a tudás iránti igényt, majd pedig ahhoz kell igazítani a tanítási stílust, illetve változatos tanulásszervezési módokat kell/kellene alkalmazni. Megjegyzendő, mindez nagyon nehéz, főleg, ha

a tanuló otthonról ezt az igényt nem hozza, illetve az iskola a családtól ebben nem kap támogatást.

Mit tehet a tanár? Először is ismernie kell a problémamegoldás lépéseit, melyek az alábbiak lehetnek:

- a *van* és *kell* állapot azonosítása;
- a két állapot közötti átmenet lehetőségének felismerése;
- a megoldáshoz szükséges felkészültség, valamint
- a megoldásra vonatkozó készítés megléte.

Az ágensok mindig rendelkeznek eredendő felkészültségekkel. Az ágens felkészültségei nem mindig homogének és változnak. A többletfelkészültségek az ágenszt (pl. szakembert) mint individuumot jellemzik.

A színtereket a legtöbb esetben több ágens felkészültsége alkotja, azaz a színtér az ágens mutatkozásának helye. A közös felkészültségű ágensok a szignifikatív és a kommunikatív színtereken koalíciót hoznak létre (pl. a tanárok és a szülők). Közös vagy közösnek vélt probléma esetén a koalíció ágensei a megoldás során:

- együttműködhetnek,
- gátolhatják egymást vagy
- semlegesek maradhatnak.

A diák sikeressége érdekében az iskolának és a családnak partneri kapcsolatot kell kialakítania, azaz kommunikálniuk kell, mert csak azok tudnak együttműködni, akik kommunikálnak.

Az iskolai kommunikáció feladata ugyanaz, mint más szervezetekben: az információk hatékony célba juttatása és a visszacsatolások fogadása; ennek milyenségétől nagyban függ a munkahelyi légkör az adott intézményben. A kommunikációs struktúrának az iskolában olyan rendszert kell alkotnia, amely lehetővé teszi, hogy a szervezet tagjai és a környezete kapcsolatba tudjon lépni egymással.

Az iskolai kommunikáció többszintű és sokcsatornás. Ki, kivel kommunikál az iskolában és az iskola külső környezetében? A szervezet hierarchikus felépítéséből kiindulva és a külső környezetet is figyelembe véve a kommunikációs partnerek az alábbiak:

- a vezetők kommunikációs partnerei: fenntartók, tanárok, segítő alkalmazottak, szülők, tanulók, támogatók;

- a tanárok kommunikációs partnerei: vezetők, kollégák, segítő alkalmazottak, szülők, tanulók;
- a tanulók kommunikációs partnerei: diáktársak, tanárok, segítő alkalmazottak, szülők, iskolaigazgató vagy igazgatóhelyettes.

A felsorolt kommunikációs partnerek más-más szerepekben kommunikálnak az egyes felsorolt kapcsolati csoportokban. Megjegyzendő továbbá, hogy a humán kommunikáció színtereinek egy része alkalmi jellegű, vannak azonban tartósan összerendezett színterek is.

Kommunikációs tér, szereplők

Valamennyi kommunikáció helyhez kötött mindaddig, amíg megköveteli a térben és az időben létező és kommunikáló szereplőket, ahol a kommunikációs szereplő a tapasztaló szubjektum és a megtapasztalt objektum egyaránt. Tehát nem biztosítható a kommunikációs tér kialakulása mindaddig, amíg nem tudjuk szükségszerűen elkülöníteni a kommunikációs tér szereplőit. Minden szigorú elkülönítés alapja az adott elemek eredetisége (pl. tanár-diák-szülő), megkülönböztető sajátosságaik nem vezethetők le a rendszeren belül egy másik elemből. Ez az eredeti elkülönítés teremti meg az alapját az egyes elemek azonosításának.

Két alapvető kommunikációs teret különíthetünk el: a természetes, fizikai teret és a virtuális teret. E két tér kapcsolatáról szólva mindenekelőtt azt kell hangsúlyoznunk, hogy a virtuális tér létrejöttét és fenntartását a természetes térben megalkotott és működő technikai berendezések biztosítják. Tehát a virtuális tér fennállása elválaszthatatlan a gépektől és a technikától. A természetes és a virtuális tér szoros rokonságban áll egymással. Ahogy a virtuális térben szükség van az adatok, jelek kódolására, ki- és becsomagolására, úgy a fizikai térben az üzeneteket szavakba, gesztusokba, jelekbe kell önteni, annak át kell hatolnia valamilyen közvetítő közegen, s megérkezve fel kell dolgozni, értelmezni, magunkévá kell tenni. Egyik folyamat sem lehet időtlen. Következésképpen sem a természetes térben zajló, sem a virtuális világ kommunikációs eseményeit nem jellemezheti az egyidejűség. Itt és most a kommunikációs teret mint fizikai, természetes teret vizsgáljuk.

Maga a kommunikációs tér is okozhat szocializációs problémákat, alakíthatja az ember magatartását, hisz létrehozhat olyan szituációkat, kommunikációs helyzeteket, amelyek már önmagukban kikényszerítenek valamilyen reakciót, viselkedési formát. Azonban ennél sokkal több, minden együttes hatása okozza a kommunikációs zavarokat, problémákat.

Az iskolai színtér sajátosságai a szereplők vonatkozásában

Az emberek több szerepben léteznek, de egy szerepen belül is változtat(hat)nak magatartásukon a társas tevékenységek során, s ezeket a változásokat gyakran érzelmi eltolódások kísérik. Hiszen a különböző magatartásformák készlete minden emberben egy bizonyos lelkiállapotnak a megfelelője. Ezek a változások vezetnek el az énállapotok fogalmához, mely érzések összefüggő rendszereként, illetve összefüggő magatartásminták készleteként írható le. Ezek nem szerepek, hanem lélektani realitások. Három énállapotot különböztetünk meg:

- a szülőkére hasonlító én-állapotokat,
- autonóm módon, a valóság tárgyilagos értékelésére irányuló énállapotokat és
- archaikus maradványokat képviselő, kora gyermekkorban rögzült, de még mindig aktív énállapotokat.

Másként megfogalmazva: *szülői, felnőtti és gyermeki énállapotok* (Berne 1984). Minden emberben, minden pillanatban valamilyik énállapot jut kifejezésre. A *szülői én* nem más, mint az a lelkiállapot, amelyben az egyén szülei lenni szoktak, vagyis az egyén úgy reagál, ahogyan a szülei reagálnának. A *felnőtt* énállapotban lévő személy autonóm módon, tárgyilagosan értékeli és előítéletmentesen fejezi ki a gondolati folyamatokat, a felmerült problémákat és következtetéseket. A *gyermeki én* annyit jelent, hogy az egyén ugyanúgy reagál és célzó dolgokra, mint tette gyermekkorában.

Az énállapotoknak nagy szerepe van az emberi szervezet életműködésében. A *Gyermekben* örömeik, alkotókészség, spontán hajtóerők sejlnek. A *Felnőtt* a fennmaradáshoz szükséges adatokat dolgozza fel, és olyan valószínűség-számításokat végez, melyeknek segítségével sikeresen birkózik meg a külvilággal. Tapasz-

talatokat szerez arról, hogy mi jár kudarccal, és mi nyújt örömet. A *Felnőtt* legfontosabb szerepe azonban az, hogy szabályozza a *Szülő* és a *Gyermek* tevékenységét, és tárgyilagosan közvetítsen közöttük. Az énállapotok normális fiziológiai jelenségek. Tehát a személyiség mindhárom arculatának és a társas érintkezésnek elengedhetetlen szerepe van a létfenntartásban.

Kommunikációs zárlatok

A keresztezett tranzakció

A társas érintkezés egységét tranzakciónak nevezzük. Ha két vagy több ember beszélgetni kezd, interakcióba kerül, de legalábbis valamilyen módon jelzi, hogy tudomást vett a másiktól, ezt nevezzük tranzakciós ingernek. Ha erre egy másik személy olyasmit tesz, ami kapcsolatban van ezzel az ingerrel, az a tranzakciós válasz. Az egyszerű tranzakcionális elemzés annak a megállapításával foglalkozik, hogy milyen énállapotok mozgósították a tranzakciós ingert, és milyenek váltották ki a tranzakciós választ. A legegyszerűbb kiegészítő jellegű tranzakciók a *Felnőtt–Felnőtt* és a *Gyermek–Szülő* tranzakciók.

Nyilvánvaló azonban, hogy a tranzakciók láncreakcióban követik egymást; minden válasz maga is ingerré válik. Ebből szükségszerűen arra következtethetünk, hogy a kommunikáció, elvben, a végtelenségig folytatódhat. Ez a szabály független a tranzakció, a kommunikáció tartalmától és természetétől; teljes mértékben a művelet vektorainak irányain alapul. A szabály szempontjából mellékes, hogy két ember miről beszélget, éppen kritizál, pletykál (*Szülő–Szülő*) vagy éppen valamilyen probléma megoldását vitatja meg (*Felnőtt–Felnőtt*), esetleg a kommunikációs partnerek együtt játszanak (*Gyermek–Gyermek*, *Szülő–Gyermek*). A kommunikáció akkor sikeres, ha a megcélzott énállapottól jön a válasz.

A legegyszerűbb fajtájú keresztezett tranzakció, amely a világon a legtöbb nehézséget okozta és okozza a társas érintkezésben, legyen az szerelem, házasság, barátság vagy munka, nem más, mint az énállapotok felcserélése. Íme egy példa az ingerre: „*Beszélgjünk meg, hogy miért kezdte el lógni az iskolából*” (tanár), mire a válasz: „*Hagyjon békén! Nem tud mást, csak kritizálni, úgy, mint a*

szüleim.”(középkorú végzős diák). Az inger *Felnőttől–Felnőtt*-höz irányult, és ahelyett, hogy *Felnőtt* válasz lett volna rá a reakció, valahogy így: „*Rendben, beszéljük meg*”, egy *Gyermektől* indított *Szülőhöz* érkezett választ kaptunk. Az ilyen kommunikációt keresztetett tranzakciónak nevezzük, és ilyenkor megszakad a kommunikáció (Berne 1984). A kommunikáció újraindítása hosszú időt vehet igénybe, s az iskolai kommunikációban a tanárnak kell kezdeményezőként fellépni e probléma megoldásában.

A kommunikációs térben szereplő emberek közötti viszonyoknak állandó része a kommunikáció nehézsége; ismeretes a félreértések, a konfliktusok és a konfliktusmegoldások romboló hatása a kommunikációra. Az üzenetet nemcsak azért értelmezhetik sokféleképpen a befogadók, mert személyiségük, normarendszerük és gondolkodásmódjuk más és más, másképpen reagálnak az adott jelekre, vagy mert sokféleképpen látatják velük magát az üzenetet, hanem gyakran azért is, mert az üzenet nem talál célba, félreértik: a kommunikációban zavar lép fel.

„Kommunikációs zárlatnak a tökéletlen, részlegesen vagy teljesen megszakadt kommunikációt nevezzük, az olyan kommunikációt, amelyben a lényeges üzenetek nem mennek át a felek között, ronszolva ezáltal magát a kapcsolatot is; s ennek következtében gyakran súlyos pszichés terheket rakva a résztvevőkre” (Kapitány–Kapitány 1998: 134). Az ilyen zárlatokra irányuló figyelem aktualitását fokozza, hogy a 21. század társadalmában ez egyre gyakoribb, a társas kapcsolatok működését akadályozó jelenség. A zárlatok jelenlétére utalhatnak pl.:

- *a televíziózás* – a családtagok helyett a televízió beszél (a televízió előtt felnövő gyerekek);
- az úgynevezett *rutinbeszélgetések*, amikor folynak ugyan beszélgetések (*Mi volt az iskolában? Semmi.*), de azok kommunikációs tartalma igen csekély;
- *elhallgatás* – pl. a generációk közötti titkolózás (pl. a családi viszonyok és/vagy a családtag státuszának megváltozása);
- *az indulatok kitörése* – a lényeges dolgok ki nem mondása folytán;

- *elhallgattatás* – „a nem a te dolgod jelenség” (egy erős egyéniség általi elnyomás hierarchikus viszonyokban).

Kommunikációs zárlatok olyan intézményekben is elterjedtek, mint az iskola, az egészségügy vagy éppen az igazgatás intézményei, amelyek megfelelő működésének éppen a kommunikáció elősegítése lenne az egyik alapfeltétele. „A szocializáció során keletkezett zárlatok csak emberi kapcsolatban, kommunikációk jellegzetes sorozatán át háríthatók el” (Buda 1986: 98).

Az iskolai konfliktusok

Az iskolában sem számít ma már rendkívüli dolognak, ha az ágensek (tanár-diák, tanár-tanár, diák-diák, tanár-szülő) között előfordulnak konfliktusok, azaz a különböző vélemények, érdekek egymásnak feszülnek. A konfliktusoknak lehetnek pozitív és negatív hatásaik. A konfliktusok okait, sajátosságait csak röviden említjük. A társadalmi környezet változása nemcsak azt hozta magával, hogy az iskolák mint szervezetek nyitottabb rendszerben működnek, hogy a tanárok által preferált munkaformák és módszerek gazdagodnak, változnak, de azt is, hogy megváltozott a mikrokörnyezet is.

Korunk iskolájának kihívásai:

- az információs technológia fejlődése,
- a média szerepének felértékelődése,
- a leszakadó rétegek felzárkóztatásának szükségessége;
- új módszerek, új szereplők, új generációk megjelenése;
- az élethosszig tartó tanulás szükségességének nyilvánvalóbbá válása.

A tanár-szülő kapcsolatot terhelő konfliktusok okai:

- a változó gyermekkép;
- a szülők szerepének (több esetben negatív) változása;
- az oktatók szemléletmódjának hagyománykövetése;
- a média kiszámíthatatlan hatása.

Az iskolával szemben támasztott szülői elvárásokat két csoportra bonthatjuk:

- a diákok minél magasabb színvonalú tudással való felvértezése;

- a munkaerőpiacon való helytállást segítő készségek fejlesztése (idegen nyelvi, kommunikációs, tárgyalási és együttműködési készségek).

A Z generációra jellemző sajátosságok

Napjainkban az iskolapadban a Z generáció tagjai ülnek, akik az előző generációkhoz – különösen a szüleik generációjához – képest egészen más módon tanulnak, kommunikálnak, teremtenek és tartanak fenn kapcsolatokat. Ahhoz, hogy a szülők és a pedagógusok ezzel az új nemzedékkel szót értsenek, először is meg kell ismerniük sajátosságaikat, életszemléletüket és életmódjukat, preferenciáikat.

A Z generáció tagjai a kilencvenes évek közepétől a 2000-es évek végéig születtek, tehát a legidősebbek 20–21 évesek, míg a legfiatalabbak most kezdik az általános iskolát. Tari (2011) szerint ők lesznek a legokosabb nemzedék, mert ők töltik el a leghosszabb időt a formális oktatásban, és vélhetően több bizonyítványt, diplomát, képesítést is szereznek tanulmányaik alatt. Noha már a náluk kisebb idősebb Y generáció is remekül eligazodik a digitális technika világában, ők az igazi digitális bennszülöttek: a digitális korszakba születtek bele, nem ismerik a számítógép előtti világot. Az online világban nőttek fel, nekik – ellentétben az Y generációval – nem volt offline gyermekkoruk.

Mérgezett gyermekkor

Palmer (2006) szerint ennek a nemzedéknek megmérgezték a gyermekkorát ('toxic childhood'). A szakember azt állítja, hogy a modern társadalom és kultúra sokkal gyorsabban változott az elmúlt néhány évtizedben, mint azt az emberi faj biológiai sajátosságai és szükségletei követni tudták volna. Ez az egészségtelenül gyors tempó mérgező hatást gyakorolt a gyermekek és fiatalok életére. Palmer szerint ezek a tényezők a következők:

- Jóval kevesebbet játszanak a szabadban.
- A gyerekkorba betört az üzleti világ: a gyerekek vágyait és céljait a reklámok, az üzleti érdekek határozzák meg és manipulálják.

- A korai gyermekkorban is a tanulás dominál: különórák már óvodás korban.
- A gyerekek mindennapjaiban nagy szerepe van a képernyőnek (PC, tablet, laptop, okostelefon, tv).
- A gyerekek életének fontos elemei: tesztek és felmérők, célkitűzések (iskola- és karrierválasztás), tanulás.

A gyerekek életéből szinte teljesen eltűnt a kötetlen játék, a szabadban végzett fizikai aktivitás, a családdal és a kortársakkal való valóságos offline kapcsolat. A Z generáció több időt tölt a monitor előtt és a közösségi média oldalain, mint bármelyik másik nemzedék, társas kapcsolataikat az online világban élik.

Az nyilvánvaló, hogy ez a nemzedék természetes módon és könnyedén használja a digitális eszközöket, gond nélkül szörfölnek a neten, és bármilyen információt pillanatok alatt megtalálnak a digitális világban. Ugyanakkor a társas és az interperszonális kompetenciáik nem olyan fejlettek, mint az idősebb nemzedékeké, amikor annyi idősek voltak, mint most a Z-sek. Nehezen tudják kezelni az érzelmi konfliktusokat; nem tanulták meg, hogyan kell megfelelően viselkedni a személyes találkozások és beszélgetések során. Mivel nem érzik a határt a magánjellegű és a nyilvánosságnak szánt információ között, túl sok mindent feltárnak magukról az interneten, aminek következtében stresszt és csalódást élnek meg, sőt még veszélybe is kerülhetnek.

A netgeneráció

Az idősebb nemzedékek tagjai közül sokan a Z generációhoz tartozó fiatalokat furának, különcnek, sőt idegesítőnek tartják. A szakemberek szerint ez a nemzedék valóban teljesen más, mint a korábbi generációk, mivel nem élte meg az offline gyermekkort. A digitális korban születettek hozzászórtak a digitális eszközök és a közösségi média használatához, és online élik életüket szinte 7/24-ben, vagyis heti 7 napban és – kis túlzással – a nap 24 órájában. Éppen ezen életmódbeli sajátosságuk miatt nevezik ezt a nemzedéket netgenerációnak, dotkom kölyköknek, digitális bennszülötteknek, sőt az angolban digitális okostojásoknak ('digital maven') (Ozkan–Solzan 2015).

A Z generáció tagjai elképesztő mennyiségben fogyasztják a különféle médiumokat: napi 6–7,5 órát töltenek a közösségi oldalakon, ami jelentős mértékben torzítja személyiségüket. Az online világban hozzászórtak a sebességhez, az állandó változásokhoz és az azonnali válaszokhoz. Ráadásul ők a fogyasztói társadalom szülöttei, ami még inkább megerősítette bennük a pillanatnyiség állapotát és a nyugati fogyasztói attitűdöt: vedd meg, használd, dobd el, vegyél másikat.

A folyamatos online világban való létezés és a közösségi média oldalain való kitárulkozás és időnként magamutogatás vágya a Z generáció tagjait nárcisztikussá tette. Ez a nemzedék szinte már irracionálisan nárcisztikus: az egész életét meg akarja mutatni a világnak a világhálón keresztül. A Z-sek egyik kedvenc tevékenysége a szelfik készítése: állandóan fotózzák saját magukat, és a képeket meg is osztják a közösségi oldalakon.

Valóság vs. virtualitás

A Z-sek gyakran úgy érzik, hogy sikertelenek a valós életben. Hogy kárpótolják magukat a valós életben őket ért csalódásaik miatt, gyakran a virtuális világba menekülnek, és ott megalkotják avatárjaikat. Ez az alak szép/jóképű, okos, sikeres, kortársai és környezete nagyra értékeli őt. Tari (2011) szerint az interneten valójában mindenki online személyiséggé válik, mivel az a kép, amelyet megmutatunk magunkról, különbözik a valós életbeli személyiségünkétől. A probléma az, hogy a fiatal Z generáció a személyiségfejlődésnek egy jelentős és meghatározó fázisában van, és még nem tudjuk, hogy a virtuális térben való létezés milyen változásokat indukál majd a személyiség alakulásában.

A szakemberek szerint ennek a jelenségnek számos pozitív hatása is lehet: nyíltabb személyiség vagy rugalmasabb gondolkodás. Másrészt azonban nem kevés negatív hatása is van a személyiségre. A serdülők az interneten különféle álarcot viselhetnek, ami egy hamis 'self' kialakulásához vezethet. Személyiségünk idealizált, virtuális másolatai, az avatárjaink beépülhetnek a valós életbeli személyiségünkbe, ami súlyos problémákat, személyiségzavarokat okozhat a prepubertás korban. Ennek egyik tünete, hogy a szemé-

lyiség határai feloldódnak. Gibbs (2007) szerint a virtuális világban való elmerülés valójában megadja annak a lehetőségét, hogy az egyén elmeneküljön a valós életbeli konfliktusai elől.

Az offline térben megélt sikertelenségek és kudarcok ellensúlyozásaként sokan egy tökéletesen boldog és sikeres avatárt alakítanak ki a közösségi oldalukon. Ez a jelenség különösen igaz azokra az emberekre, akiknek alacsony az önértékelése, valamint a még kialakuló, de nagyon is sebezhető személyiséggel rendelkező fiatal nemzedékre. Ennek következtében a közösségi oldalakon boldogságpárádét látunk. Az ember alapvetően hajlamos az önzésre és a dicsekvésre, amit most korlátlanul megtehet a nap 24 órájában a közösségi média felületein. Az alacsony önbecsülésű, a valós világban szorongó fiatal azt teszi az online térben, amit nem tud megtenni a valóságban: kommentál és interakcióba lép az ismerőseivel, folyamatosan posztol, gyakran a saját magáról készített szelfiket, amelyek olyan helyzetekben mutatják meg őt, hogy az a boldogság, az önfeledtség és a sikeresség látszatát keltse a közösségi médiabeli ismerőseiben (Tari 2015).

Mivel a Z generáció tagjai életüket a közösségi média oldalain élik, és ott hozzászórtak ahhoz, hogy az érzelmeiket azonnal megmutatják, leírják, erre a nemzedékre jellemző az ún. „érzelmi inkontinencia” jelensége. Az érzelmi inkontinencia tudományos elnevezése PBA (PseudoBulbar Affect), ami a kontrollálatlan érzelemkitörésekre (sírás, nevetés) utal. A Z generáció esetében nem beszélhetünk patológiás állapotról, ez mindennapos jelenség életükben: kiposztolják pozitív és negatív érzéseiket, minden jót és rosszat, ami történt velük. A Z-sek úgy gondolják, hogy amit nem posztolnak azonnal a neten, az nem is létezik. Ha nem posztolják, ha nem mutatják meg életük eseményeit, érzelmeiket az ismerőseiknek, sőt az egész világnak, a létezésük megkérdőjeleződik. Ráadásul kortársaitól azonnali reakciót, választ is várnak a posztjaikra.

A Z generáció információ- és ismeretszerzési szokásai jelentős mértékben eltérnek a korábbi nemzedékekétől. Ez a fiatal korosztály gyakorlatilag minden információt az internetről szerez meg, és kevésbé tartja fontosnak az információ eredetiségét, autentikusságát. Az is eltérést mutat a korábbi generációkhoz képest, hogy a Z-sek

sokkal szívesebben támaszkodnak a kortársaktól kapott információra, sokkal inkább azt tekintik mérvadónak. Világlátásukat, véleményüket, értékrendjüket nagymértékben a kortárs csoport véleménye és értékítélete alapján alakítják ki. Noha ez tipikusan jellemző a serdülőkorra, és így igaz volt a korábbi nemzedékekre is, az internet elterjedésével, a közösségi oldalak használatának általánossá válásával ez a jelenség sokkal általánosabbá vált. Ehhez járul még hozzá az is, hogy a globalizáció hatására a Z nemzedék tagjaira nemesak saját baráti körük értékrendje van befolyással, hanem az interneten, a közösségi és a tömegmédian keresztül ez a hatás sokkal jelentősebb és globálisabb.

A kutatás bemutatása

A kutatásról általában

A Z generáció jelentős mértékben különbözik a korábbi nemzedékektől, különösen pedig az X generációtól, szülei nemzedékétől. A fiatal nemzedék szocializációja érdekében rendkívül fontos, hogy a szülői ház és az iskola együtt tudjon működni, azonos értékeket valljon, és megbízzon a másik szocializációs ágensben. Ám nagyon sok esetben azt lehet tapasztalni, hogy a család és az iskola egymást hibáztatják, ha a Z generációs gyerek sikertelen a tanulásban, vagy nem viselkedik megfelelően az iskolában. A pedagógusok gyakran panaszkodnak arra, hogy a szülők átadják nekik szülői nevelési feladataikat, és tőlük várják el, hogy pótolják a család szerepét a gyermek szocializációjában. Ugyanakkor a szülők sokszor úgy érzik, hogy a pedagógusok nem tesznek meg mindent azért, hogy közel kerüljenek a tanulókhöz, csak a tananyagot akarják átadni, maga a gyerek nem érdekli őket. Gyakran olyan elvárásaik vannak a tanulókkal szemben (pl. órákon át folyamatosan figyeljenek), amit ők sem tudnának teljesíteni.

Az iskola, azaz a tanárok és a szülők viszonyának jobb megismerése céljából, az adekvát kommunikációs regiszter megtalálását segítő indítottunk egy vizsgálatot az egyik Szakképzési Centrum tagintézményei körében. A vizsgálat során arra szeretnénk volna választ kapni, hogy jelenkorunk társadalma milyen elvárásokat fogal-

maz meg az iskolával szemben, és ezekhez hogyan viszonyul az iskola. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen tényezők befolyásolhatják pozitívan vagy negatívan az oktatási intézmény és a szülők kapcsolatát. Az összes iskolára kiterjedő vizsgálatot megelőzte egy pilotmérés, melyet papíralapú kérdőívvel a Szakképzési Centrum egyik tagintézményében végeztünk az arra vállalkozó pedagógusok között. A pilotmérés 2016 februárjában zajlott, 12 pedagógus vett benne részt. A pilotvizsgálat eredményei alapján némileg módosítottuk a mérőeszközt, valamint adaptáltuk azt a digitális kérdőívkészítő program sajátosságaihoz.

A vizsgálat 2016 áprilisában zajlott a Dunaújvárosi Szakképzési Centrum valamennyi tagintézményében: összesen 7 szakképző iskolába küldtük ki a kérdőívet. A kérdőív digitalizálásához a LimeSurvey programot használtuk. A kérdőív linkjét a tagintézmények vezetőinek küldtük ki e-mailben, és kértük őket, hogy továbbítsák azt a pedagógusoknak. A kérdőívet csak 55 pedagógus töltötte ki, noha a Dunaújvárosi Szakképzési Centrumban dolgozó pedagógusok száma körülbelül 250-300 fő. Az alacsony kitöltési hajlandóságnak számos oka lehet. Egyrészt csökkenthette a kitöltők létszámát az a tény, hogy közvetlenül nem értük el a minta elemeit, másrészt a pedagógusok leterheltsége és/vagy érdektelensége is hozzájárulhatott a válaszadók alacsony számához. A mintavételi eljárás a nem valószínűségi önkényes mintavétel alapján zajlott, az alacsony kitöltési hajlandóság miatt azonban a vizsgálat nem mondható reprezentatívnak. A kapott adatok feldolgozását SPSS 22-es programmal végeztük.

A kutatás eredményeinek bemutatása

A szociodemográfiai alapadatok elemzése

Noha a digitális kérdőívet a Szakképzési Centrum mind a 7 tagintézményének elküldtük, csak négy iskolából érkeztek vissza kitöltött kérdőívek. Az összes válasz majdnem fele (45,5%; 25 fő) az L. Zs. Szakközépiskolából, körülbelül egyötöde (21,8%; 12 fő) a B. D. Szakközépiskolából érkezett vissza. A válaszok másik egyötöd része két iskola között oszlott meg: a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskolából 7 fő (12,7%), a D. Szakközép- és Szakiskolából pedig 5 fő (9,1%) töltötte ki a kérdőívet. A kérdőívet kitöltők 10,9%-a (6 fő) nem adta meg, melyik iskolában tanít.¹

Habár a Szakképzési Centrumban a tagintézmények profilja miatt sok férfi tanár, mérnöktanár és szakoktató dolgozik, a kérdőívek kitöltésében több nő pedagógus vett részt: a válaszolók 63,6%-a nő, 25,5% férfi; 10,9% nem válaszolt a kérdésre. A válaszolók átlagéletkora 44,5 év volt. Ez a szám is mutatja, hogy a közoktatásban, különösen a szakképzésben nem a legideálisabb a pedagógusok korfája. A legfiatalabb kitöltő 20 éves volt, a legidősebb 60. Az életkor mellett a tanításban eltöltött idő is fontos tényező, főleg, ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok milyen módon tudnak kommunikálni a tanulókkal és a szülőkkel. A válaszolók nagy része (41,8%-a) 11–20 éve tanít a közoktatásban. Pályakezdőnek (1–4 éve tanít) tekinthető a válaszadók 10,9%-a, a kellő tapasztalattal rendelkezőknek (5–10 éve tanít) pedig a 14,5%-a és a több mint 20 éve pedagógusként dolgozóknak, azaz a megkérdezetteknek a 21,8%-a.

A szakképző intézményekben a pedagógusok jelentős része szakmai tárgyat tanít. Ez megmutatkozott a válaszolók arányában is: a kérdőívet kitöltőknek közel a fele (47,3%-a) közismereti tárgyat, 41,8%-a pedig szakmai tárgyat tanít. A kitöltők 10,9%-a nem válaszolt a kérdésre. A pedagógusok közül általában az osztályfőnök az, akinek a legtöbbet kell a tanulók nevelésével foglalkoznia, többnyire ő az, aki a legszorosabb kapcsolatot tartja a szülőkkel, te-

¹ A tagintézmények nevét csupán a kezdőbetűjünkkel jeleztük, amikor tulajdonnévről volt szó, hogy a tagintézményt ne lehessen beazonosítani.

hát neki kell az esetlegesen felmerülő konfliktusokat is megoldania. Az alanyok közül jelentős hányad (62%) volt már osztályfőnök az elmúlt 5 évben, és jelenleg is osztályfőnök 25 fő, azaz 46%.

Az iskola és a család kapcsolata

Nyilvánvaló tény, hogy az elmúlt 15–20 évben jelentős változások történtek a magyar társadalomban. Ezek a változások nagymértékben érintették egyrészt a családokat, a szülők és a gyerekek kapcsolatát, másrészt az iskola és a pedagógusok szerepét a társadalomban, kapcsolatukat a tanulókkal és a családokkal. A statisztikai adatok alapján a társadalmi és az értékrendbeli változások és az ezekből fakadó problémák legnagyobb mértékben a szakképzésben tapasztalhatók. Egyrészt a szakképzésben rendkívül magas a tanulói lemorzsolódás: a tanulók körülbelül egyharmada nem fejezi be az adott tanévet. Másrészt a szakképzésben tanulók családi hátterére jellemző, hogy a szülők jelentős része maximum középfokú iskola végzettséggel (érettségi vagy érettségi utáni OKJ) rendelkezik (Szabó 2013). Ez pedig azt is jelentheti, hogy a családnak a tanuláshoz való viszonya eltér az iskola értékrendjétől.

Az nyilvánvaló, hogy korunk iskolája számos kihívás elé néz. Ebből 5 különböző tényezőt soroltunk fel. A válaszadók feladata az volt, hogy ezeket a tényezőket fontossági sorrendbe állítsák. Az 1. sz. táblázat azt mutatja be, hogy mely állítások kerültek a legnagyobb gyakorisággal a különböző sorrendi helyekre.

legfontosabb	új módszerek, új szereplők, új generációk megjelenése	36,4%
fontos	a leszakadó rétegek felzárkóztatásának szükségessége	27,3%
kevésbé fontos	az információtechnológia fejlődése	29,1%
alig fontos	az információtechnológia fejlődése	34,5%
nem fontos	a média szerepének felértékelődése	47,3%

1. táblázat. Korunk iskolájának kihívásai

A pedagógusok több mint egyharmada azt a kihívást ítélte legfontosabbnak, hogy az új generációk megjelenése új módszereket igényel. A fontossági sorrendben másodiknak tartotta 27%, hogy fel kell

zárkóztatni a leszakadó rétegeket. Ezek a kihívások valóban rendkívül lényegesek, hiszen a Z generáció egészen más oktatási módszereket igényel, valamint a lemorzsolódás magas aránya elkerülhetetlenné teszi a veszélyeztetett tanulóakra való fokozott odafigyelést. Meglepő azonban, hogy a pedagógusok jelentős százaléka kevésbé vagy alig fontosnak vélte az információtechnológia változásának hatását az iskolára; valamint az is, hogy a pedagógusok szinte fele úgy gondolta, hogy a média szerepe egyáltalán nem fontos. Ez a két vélemény azért is figyelemreméltó, mert a digitális technológia használata és a média, különösen a közösségi média kiemelkedő szerepe fokozottan jellemző a Z generációra.

Az iskolának nyilvánvalóan reflektálnia kell az őt körülvevő társadalom változásaira. A válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy az ő iskolájuk milyen módon reagál ezekre a változásokra. Három különböző állításból kellett kiválasztaniuk az iskolájukra legjellemzőbb hozzáállást: az iskola proaktívan kezeli a változásokat, nehezen alkalmazkodik a változásokhoz, ellenáll a változásoknak. Egyetlen pedagógus sem vélte úgy, hogy az iskola ellenáll a változásoknak. A tanárok több mint fele (58%-uk) úgy ítélte meg, hogy az iskola proaktívan kezeli a változásokat, míg 27%-uk szerint nehezen alkalmazkodik a változásokhoz.

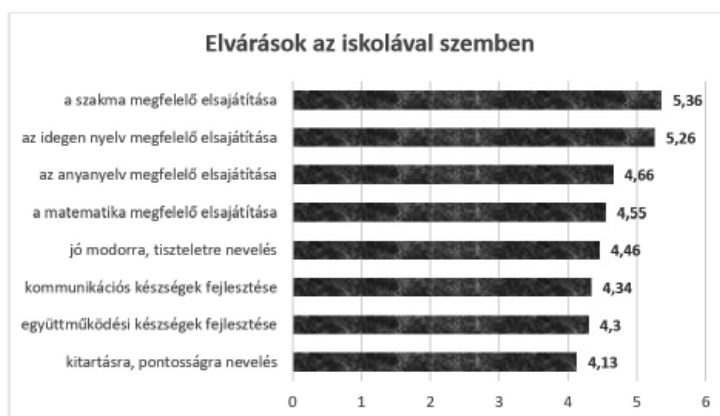
A család és az iskola kapcsolatában a korábbi évtizedekben is voltak konfliktusok, az utóbbi időben azonban több pedagógus is arról számolt be, hogy ezek a konfliktusok megszorodtak és elmélyültek. A pedagógusok egyrészt úgy érzik, hogy a szülők számos szülői feladatukat az iskolára hárítják, és nem foglalkoznak eleget gyermekük nevelésével; másrészt azt jelzik, hogy a szülők időnként túlságosan is bele akarnak szólni az iskola életébe, a tanítandó tananyagba, a számonkérés módjába, az iskolai szabályokba. Ehhez a problémához kapcsolódóan a kérdőívben két, meglehetősen provokatív állítást adtunk meg, és a pedagógusoknak az inkább jellemzőt kellett kiválasztaniuk. A tanárok jelentős része (58%-a) úgy véli, hogy a pedagógusok többsége rosszul éli meg, ha „egy külső szereplő” lehetőséget kap az iskolai ügyeibe való beleszólásra. Míg egy szintén jelentős arány (26%) azt gondolja, hogy a szülőket a beleszólástól visszatartja a retorziótól való félelem.

Az iránt is érdeklődtünk, hogy a pedagógusok milyen tényezőkben látják a család és az iskola közötti konfliktus okait. A kérdőívben négy válaszlehetőséget adtunk meg, a kitöltőknek a leginkább jellemzőt kellett kiválasztaniuk. Az eredmény meglehetősen egységes képet mutat: a válaszadók 60%-a a konfliktusok okaként a szülők szerepének negatív változását látja. 16% a XXI. századi gyermekképzés változását tartja a konfliktus forrásának. A másik két lehetőséget nagyon kevés pedagógus tartotta jellemzőnek: a válaszadóknak csupán 5,5%-a állította, hogy a konfliktus oka az, hogy a tanárok szemléletmódja meglehetősen hagyománykövető, és csak 1,8%-a gondolta úgy, hogy a média kiszámíthatatlan hatása okozza leginkább a konfliktusokat. A kapott eredmény mindenképpen elgondolkodtató mind a kutatók, mind az iskolavezetők, mind a pedagógusok számára. Ez alapján tehát a tanárok jelentős része úgy gondolja, hogy az iskolával minden rendben van, az megfelelően működik, a szülők azonban nem látják el feladatukat a családban. Ez a vélemény azonban ellentmond annak, hogy a pedagógusok 58%-a szerint az iskola proaktívan kezeli a változásokat. Ha a tanárok ilyen jelentős hányada a szülőt tartja felelősnek az iskolai konfliktusok kialakulásáért, az nem kifejezetten a proaktív gondolkodásra és cselekvésre utal.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a család és az iskola közötti konfliktusról kialakított vélemény különbözik-e az egyes korcsoportokban. Ehhez először képeztünk egy új változót; a mintát életkoruk szerint 3 csoportra osztottuk: fiatalok (20–35 év), középkorúak (36–50 év), idősebbek (51–60 év). Keresztábrával megvizsgáltuk, hogy van-e különbség az egyes korcsoportok véleménye között. A khi-négyzet-próba nem mutatott szignifikáns különbséget, tehát a fiatalabb pedagógus nemzedék hasonlóan vélekedik az iskola és a család közötti konfliktus okairól és jellemzőiről, mint az idősebb pedagógusok.

Ahogy már korábban jeleztük, a pedagógusok gyakran úgy érzik, a társadalom és a család túl sokat vár el az iskolától. Megkérdeztük tehát a tanárokat, hogy szerintük milyen elvárások vannak az iskolával szemben. Az állításokat a válaszadóknak egy hatfokú skálán kellett értékelnük, ahol az 1 azt jelentette, hogy egyáltalán nem el-

várás, míg a 6, hogy teljes mértékben az. Az 1. sz. diagram mutatja, hogy az elvárásokról a pedagógusok hogyan vélekednek.



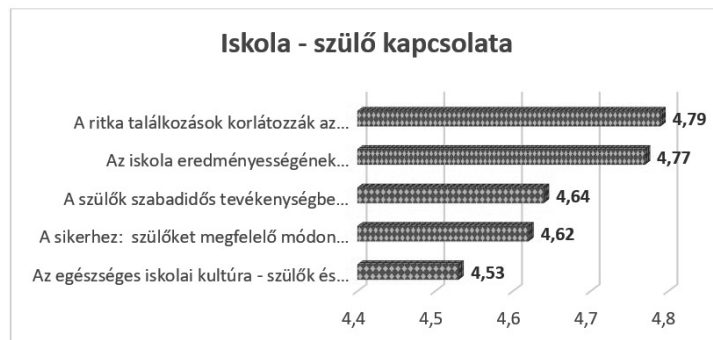
1. diagram. A társadalom elvárásai az iskolával szemben

Az első négy helyen olyan elvárások állnak, amelyek alapvető feladatai az oktatásnak. A szakképző iskolába járó tanulók jelentős része nem tanul tovább a felsőoktatásban, hanem a szakképzettség megszerzése után a munkaerőpiacon próbál elhelyezkedni. Nem véletlen tehát, hogy a legfontosabb elvárás a pedagógusok szerint az adott szakmára való felkészítés. A második helyen az idegen nyelv elsajátítása található. Ez megelőzi az anyanyelv és a matematika megfelelő szintű elsajátítását. Ez szintén érthető, hiszen sok fiatal középfokú végzettséggel külföldön szeretne munkát találni, számukra tehát nagy jelentőséggel bír egy idegen nyelv megfelelő szintű ismerete.

A listán az 5–8. helyig található az az elvárások, amelyek inkább a személyiség fejlesztéséhez kapcsolódnak. Ezek között olyan elvárások is szerepelnek (pl. jó modorra és tiszteletre nevelés; kitartásra és pontosságra nevelés), amelyek alapvetően valóban a családi nevelés feladatai közé tartoznak. Ami azonban meglepő, hogy a pedagógusok úgy gondolják, a társadalom, a szülők nem kismértékben várják el tőlük e kompetenciáknak a fejlesztését is. Valamennyi elvárás 4,00-nél magasabb értéket kapott, ami azt jelenti, hogy a taná-

rok szerint az elvárás magasabb a közepes mértéknél. Ez pedig azt jelzi, hogy a pedagógusoknak új feladatokkal is meg kell birkózniuk az iskolában: a tanításon kívül több időt és energiát kell fordítaniuk olyan személyes és társas kompetenciák fejlesztésére, amelyekkel korábban a középfokú oktatásban tanuló fiatalok nagyrészt rendelkeztek. Ha mindehhez még azt is hozzátesszük, hogy a középfokú oktatásba, különösen a szakképzésbe bekerülő fiatalok tantárgyi kompetenciaszintje alacsonyabb az elvártnál (Szabó 2013), megérthetjük, hogy miért érzik azt az itt tanító pedagógusok, hogy túl sok teher hárul rájuk, és nem tudnak az egyre növekvő elvárásoknak minden tekintetben megfelelni.

Mindezen tényezők abba az irányba mutatnak, hogy szorosabbra kell fogni az iskola és a család kapcsolatát. Megvizsgáltuk tehát, hogy milyen tényezők befolyásolják e két fontos szocializációs ágens kapcsolatát. Öt állítást fogalmaztunk meg, részben olyanokat, amelyek gátolják, részben pedig olyanokat, amelyek segítik a jó kapcsolat kialakulását és fennmaradását. A válaszadóknak az állításokat egy 6-os skálán kellett értékelniük. A korábbiaknak megfelelően az 1 jelentette, hogy legkevésbé, a 6 pedig azt, hogy leginkább egyetért az adott kijelentéssel.



2. diagram. Az iskola és a család kapcsolatát befolyásoló tényezők

Először is fontos megállapítani, hogy az egyes állítások értékelése között minimális különbség van, hiszen a legmagasabb átlag 4,79, míg a legalacsonyabb 4,53. Vagyis a válaszadók inkább jelen-

tős mértékben értenek egyet valamennyi kijelentéssel. Az első állítás esetében volt a legmagasabb az egyetértés. Ez érthető is, hiszen a valódi együttműködés csak akkor képzelhető el két partner – jelen esetben az iskola és a család – között, ha azok ismerik egymást. Az évente két alkalommal megtartott szülői értekezlet és a néhány fogadóóra bizonyára sok esetben nem elégséges a megfelelő szintű együttműködéshez – különösen akkor, ha szülő nem tud vagy nem akar részt venni ezeken az eseményeken. Az azonban megfontolandó – egyáltalán nem lebecsülve a személyes találkozás jelentőségét –, hogy a mai digitális korban létezik-e más hatékony módja a kapcsolattartásnak. Erről a későbbiekben még szólnunk.

A pedagógusok nagy számban egyetértésüket fejezték ki azokkal az állításokkal is, hogy pozitívan befolyásolná a két fél kapcsolattartását, ha a szülőket bevonná az iskola szabadidős tevékenységeibe (4,64), valamint, ha a tanárok megfelelő módon szólítanák meg a szülőket (4,62). A kérdés az, hogy ezek megvalósulnak-e, és ha nem vagy nem megfelelő módon, tesznek-e lépéseket az intézmények, hogy kiaknázzák az ezekben rejlő lehetőségeket. Míg az első esetben a szülőket be lehetne vonni a szakmájukhoz kapcsolódó programokba, például beiskolázási kampány, Szakmák éjszakája, addig a második esetben esetleg szükség lehet a pedagógusok kommunikációs készségeinek fejlesztésére is. Ezen tényezők részletesebb vizsgálata és az általuk indukált pozitív változások elemzése egy további kutatást igényel.

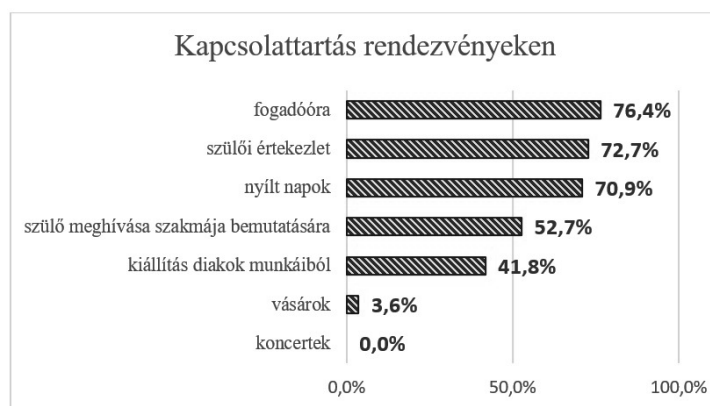
Érdeemes megvizsgálni azonban azt a tényt, hogy a második legmagasabb átlagot kapta az az állítás, hogy „Az iskola eredményességének megítélése függ a szülő iskolai végzettségétől” (4,77). A pedagógusok tehát úgy gondolják, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők nem látják kellőképpen az iskola erőfeszítéseit, és nem tartják eléggé eredményesnek és hatékonynak az iskolai munkát. Ez a magas átlagpontszám azért is elgondolkodtató, mert a pedagógusok tapasztalatai és a korábbi vizsgálatok eredményei alapján a szakképző iskolában tanuló fiatalok szülei többnyire nem rendelkeznek magas (felsőfokú) iskolai végzettséggel. Vagyis a tanárok vélekedése alapján a szülők jelentős része nem tartja elég eredményesnek az iskolát. Véleményét pedig valószínű-

leg kommunikálja is gyermekének, ami beindíthat egy negatív irányú Pygmalion-effektust mind a tanulók, mind a tanárok viselkedésében.

A család és az iskola kapcsolatát befolyásoló tényezőket úgy is megvizsgáltuk, hogy mutatnak-e korrelációt akár az életkorral, akár a tanításban eltöltött idővel. Egyetlen esetben volt szignifikáns az összefüggés, mégpedig a szülő iskolai végzettségének szerepe az iskola eredményességében, valamint a tanításban eltöltött idő között. A korreláció gyenge volt ($r=0,289$; $p<0,05$), ami azt jelzi, hogy minél hosszabb ideje dolgozik valaki pedagógusként, annál inkább meg van győződve arról, hogy a szülő iskolai végzettsége befolyásolja az iskolával való elégedettségét, és így az iskolával való kapcsolatát is.

A hatékony kapcsolattartás módjai

Mindezekből tehát egyértelmű, hogy a jövőbeli sikeresebb és hatékonyabb együttműködés érdekében javítani kellene a család és az iskola kapcsolatát. Megvizsgáltuk, melyek azok a fórumok, amelyeken alkalma nyílik a pedagógusoknak a szülőkkel való találkozásra, illetve azt is, hogy a személyes találkozásokon kívül milyen csatornákon tartják a kapcsolatot a tanárok a szülőkkel. Mindkét esetben több választási lehetőséget is megadtunk, és a pedagógusok azokat jelölték meg, amelyeket megvalósíthatónak ítélték. A 3. sz. ábrából leolvasható, hogy a pedagógusok alapvetően a hagyományos fórumokat használják és tartják elfogadhatónak a kapcsolattartásra: a legtöbben úgy gondolják, hogy a fogadóórák, a szülői értekezletek és a nyílt napok során tudnak találkozni a szülőkkel. Célszerű lenne esetleg az egyéb iskolai rendezvényekre is meghívni a szülőket, és népszerűsíteni ezeket a szülők körében (pl. kiállítások, speciális osztályfőnöki óra), de mindenképpen fontos lenne még jobban kihasználni a szakmához kapcsolódó rendezvények kínálta lehetőségeket. Ekkor a pedagógusok és a tanulók is más szerepkörben ismerhetik meg a szülőt, ami új, mélyebb dimenziót is adhat a további együttműködésnek.



3. diagram. A szülőkkal való személyes kapcsolattartás fórumai

A mai digitális korban és rohanó világunkban a kapcsolattartásnak több hatékony módja is van, nem csak a személyes. A pedagógusoktól megkérdeztük, hogy milyen modern csatornákat lehetne alkalmazni a szülőkkal való kapcsolattartásra. A 2. sz. táblázat jól jelzi, hogy ugyan van már elmozdulás, ám a tanárok inkább a hagyományosabb csatornákat kedvelik, azokhoz jobban ragaszkodnak. A pedagógusok több mint háromnegyede a digitális naplón keresztül történő kommunikációt alkalmazza a legszívesebben, és szinte ugyanekkora arány ír e-mailt a szülőnek, ha tájékoztatni szeretné valamiről. A tanároknak kicsivel több, mint a fele használja, használná a közösségi média oldalait, és hozzávetőleg egynegyedük ír sms-t a szülőknek.

chatsobák	0,0%
fórum	16,4%
sms	25,5%
közös csoportok (FB)	52,7%
e-mail	76,4%
digitális napló	78,2%

2. táblázat. A szülőkkal való kapcsolattartás csatornái

Noha az internet és különösen a közösségi média kétélű fegyver is lehet, és meglehetősen körültekintően kell használni ahhoz, hogy a használó inkább az előnyeit élvezze, a mai szülők nagy része már rendelkezik Facebook-profillal. Ezért célszerű lenne ezt a csatornát jobban kihasználni a hatékonyabb kommunikáció érdekében. Ebben a tekintetben a pedagógusok akár tanulhatnának is a Z generációtól, hiszen a fiatalok nemzedéke gyakran és sok funkcióra, többek között információ- és tudásmegosztásra is használja a közösségi oldalakat.

Megvizsgáltuk, van-e különbség a korcsoportok között abban a tekintetben, hogyan vélekednek a különböző rendezvények és kommunikációs csatornák hatékonyságáról. A különbség több változó esetében is szignifikánsnak bizonyult. A rendezvények és a személyes találkozók közül a fogadóóra és a vásárok esetében volt szignifikáns különbség a korcsoportok között. A fogadóórát a középkorúak és az idősebbek tartják inkább hatékonynak, míg a fiatalok kevésbé ($\chi^2=8,298$; $p<0,05$). A vásárok esetében éppen a fiatalabb korosztály gondolja azt, hogy elősegítené a sikeresebb együttműködést a két fél között ($\chi^2=14,943$; $p<0,01$). A kapcsolattartás csatornáinál szintén két változónál volt szignifikáns a különbözőség: az e-mail és az sms esetében. Mindkét kapcsolattartási módot az idősebb és a középkorú korosztály sokkal hatékonyabbnak tartja, mint a fiatalok ($\chi^2_{\text{email}}=15,982$; $p<0,001$), ($\chi^2_{\text{sms}}=6,915$; $p<0,05$). A fenti eredményekből az látható, hogy a hagyományosabb, már régebben alkalmazott rendezvényeket és kommunikációs csatornákat inkább a középkorú és az idősebb korosztály preferálja, míg a fiatalok kevésbé tartják azokat hatékonynak.

Összegzés

Az iskolai mint antropológiai kommunikációs színtér a tanárok-szülő kölcsönhatására (folyamatosan) alakul. Azaz az iskola színterére, a társadalmi változások következtében, a szülők integráltságának fokát növelni kell(ene). Ez nem egyszerű feladat, hiszen a szülők jelentős része vélt vagy valós időhiányban szenved, vagyis nem tud, vagy úgy véli, hogy nem tud részt venni az iskolai rendezvényeken, jóllehet azokat fontosnak tartja. Egyértelműnek tűnik, hogy a szülők bevonásáért a színtérre a tanároknak sokat kell

tenniük, még akkor is, ha úgy gondolják, hogy a szülő már így is pluszterheket 'pakol' az iskolára.

Lévén, hogy a szülő dönt az iskolaválasztásról, az iskolának kell proaktívan viselkednie, vagyis a változásokat az iskolának kell jól menedzselnie. A kutatás eredményei alapján az iskola proaktívan kezeli (58%) a változásokat, de megjegyzendő, hogy az iskola által negatívnak értékelt szülői szerepváltozást nem tudja kezelni. Ezen változtatni kell, következőképpen a tanár–szülő együttműködésének gyakoriságát növelni, formáit pedig színesíteni kell. Ezzel kapcsolatos véleményüket, javaslataikat a pedagógusok a kérdőívben is kifejezték:

- a szülők meghívása nyílt napokra (70,9%);
- a diákok munkáinak kiállítása (41,8%);
- szülők felkérése szakmájuk bemutatására (52,7%).

Ezáltal meg lehet találni a módját annak, hogyan juttassuk sikerhez a tanulót a tanár és a szülő összefogásával (kölcsonös „büszkeségfaktor” kialakítása).

Az iskolának figyelembe kell vennie, hogy a Z generáció esetében a természetes tér vesztesre áll a virtuálissal szemben. Ebből következik, hogy az oktatási módszerek kiválasztásánál – persze az oktatott ismeret/tantárgy sajátosságainak függvényében –, a tanulási formák alkalmazásánál, a számonkérés módjainál ezt célszerű figyelembe venni.

A diák sikeressége a tanár–diák–szülő együttműködési hajlandóságától és hatékonyságától nagyban függ. A család és az iskola által nyújtott jó minták csökkentik és/vagy megszüntetik a kommunikációs és/vagy szocializációs zavarokat.

Felhasznált irodalom

- András Ferenc 2007. A tér mint kommunikációs színhely. In:
Nyíri Kristóf (szerk.): *Mobiltársadalomkutatás. Paradigmák-perspektívák*. UNIWORLD Khe. Budapest.
- Berne, Eric 1984. *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó. Budapest.
- Borgulya Ágnes-Somogyvári Márta 2007. *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

- Buda Béla 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó. Budapest.
- Golnhofer Erzsébet 2006. Az iskolák belső világa. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium. Budapest.
- Griffin, Em 2003. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Hanson, E. Mark *Szituáció-elmélet*. <http://regi.ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/szituacio-elmelet> [2016. 04. 16.]
- Horányi Özséb (szerk.) 2007. *A kommunikáció mint partícipáció*. Akti-Typotex Kiadó. Budapest.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 1998. *A tömegkommunikáció szimbolikus üzenetei*. Sajtóház Kiadó. Budapest.
- Nyárády Gáborné – Szeles Péter 2004. *Public Relations I*. Perfekt Kiadó. Budapest.
- Palmer, Sue. The 6 major areas of concern. <http://www.suepalmer.co.uk> [letöltve: 2014. 11. 02.]
- Ozkan, M. – Solzan, B. 2015. Mobile Addiction of Generation Z and its Effects on their Social Lives. (An application among university students in the 18-23 age group). *Social and Behavioral Sciences* 205: 92–98. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815050454> [letöltve: 2015. 01. 21.]
- Rosengren, Karl Erik 2008. *Kommunikáció*. Typotex Kiadó. Budapest. 136.
- Szabó Csilla 2013. Szakképzés belülnézetből: tanulói vélemények és attitűdök. In: Tóth Péter – Ósz Rita – Hajnal Andrea (szerk.): *Új kihívások a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben: III*. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia. Budapest. 227–244.
- Tari Annamária 2011. *Z generáció. Klinikai pszichológia jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Tercium Kiadó. Budapest.
- Tari Annamária 2015. *#yz generáció. Klinikai pszichológiai és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Tercium Kiadó. Budapest. <https://www.pbafacts.com/pba-facts-science> [letöltve: 2016.04.02.]

**KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS
A KÜLÖNBÖZŐ ÉLETKOROKBAN**

Szerzők: Torkos Carmen

Kalóné Gyenes Réka

Bodrogi Irén

Tomori Tímea

Nagy Edit

Torkos Carmen

A magzati és csecsemőkori kommunikáció

Bevezetés

Az utóbbi néhány évtizedben egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a kora gyermekkor tanulmányozására. Számos kísérlet irányult a csecsemők gondolkodásának föltérképezésére, a csecsemők, kisgyermekek ismeretszerzési képességeire és folyamataira.

Nem egy, a magzati és csecsemőkori viselkedéssel és kommunikációval kapcsolatos kísérletről olvastam, melyet saját tapasztalattal is alátámaszthatok. Várandósságom alatt nagyon sok időt töltöttünk kettesben a kisbabámmal, amely elősegítette azt, hogy bensőséges kapcsolatunk alakuljon ki már a megszületésének idejére. Nagyon sokat beszélgettünk már pocaklakó korában, ami azóta is változatlan. A nap minden percében igényli a társaságot, szüksége van a közelségemre, arra, hogy éreztessem vele, számíthat rám. Szeretünk olvasni, ami szintén a magzati korig vezethető vissza, hisz nagyon sok könyvet és tanulmányt olvastunk együtt. A rengeteg szép és feledhetetlen élmény mellett, mellyel a várandósságom alatt lettem gazdagabb, eddigi életem legszomorúbb időszakát is együtt éltük át, amikor nagyon sokat sírtam, szomorkodtam a húgom betegsége miatt. A pici lányom pocaklakóként ennek tudomásul vételét intenzív mozgással jelezte. A biológiai szimbiózison túl, teljes lelki összhang volt jellemző a kapcsolatunkra, ami megalapozta a mostani harmonikus együttélésünket.

Dolgozatom első részében a jelek mibenlétével foglalkozom, azért, hogy a magzati és csecsemőkori jeleket, jelzéseket minél könnyebben besorolhassuk a jeldefiniciók valamelyikébe, majd különböző tudományok szemszögéből vizsgálom az önálló emberi lét fogalmát, melyet fontosnak tartok az emberi kommunikáció kezdetének meghatározásánál. Végül a magzati és csecsemőkori kommunikáció sajátosságait és mérföldköveit mutatom be.

Mikor kezdünk kommunikálni?

A szemiotika mint a jelekkel foglalkozó tudományág új keletű, viszont gyökerei az ókorig nyúlnak vissza, amikor a logika, filológia, grammatika berkein belül már foglalkoztak a jelek mibenlétével, tulajdonságaival. Az ókori görög orvostudomány egyik ága a szemiotika volt, amely az emberi testen megjelenő tünetek, szimpptomák alapján következtetett a különböző kórokra, betegségekre.

A mai szemiotika tehát az ókori tudományokra épül, alapja az antik filozófia. Első rendszerezője és egyben a szemiotika atyja, Charles Sanders Peirce amerikai filozófus, aki John Locke filozófiájára építve, átvéve tőle a *szemiotika* megnevezést, megalapította a mai szemiotikát. A jeltudomány önálló tudománnyá válása óta számos kísérlet született a jel definícióját illetően. Saussure szerint jelen azt az egészet értjük, amely egy jelölőnek egy jelölttel való asszociációjából jön létre. Peirce meghatározása: A jel vagy helyettesítő (representamen) az, ami valamit valaki számára valamely tekintetben vagy minőségben helyettesít. Morris általánosít: a jel valami egyebet reprezentál vagy helyettesít, mint önmaga. Georg Klaus szerint: A jel, jelzés, valamely információ hordozója. A jel mindig egy üzenetet, információt vagy információ alkatrészét tartalmazza. Kelemen János úgy véli, hogy: Jel minden olyan anyagi tárgy, tulajdonság, jelenség, amely egy rendszer keretei között az egymással érintkező emberek számára arra szolgál, hogy a külső világra vagy a belső élményekre vonatkozó gondolati-érzelmi tartalmakat az egyik fél a másiknak átadja. V. V. Martinov tömören így fogalmaz: Minden jelnek van jelentése, és ez az egyetlen olyan következtetés a jelről, amely vitathatatlan.

A fentiekben felsorolt megfogalmazásokból leszűrhetünk néhány általános érvényű igazságot a jelek mibenlétével kapcsolatban: a jel mindig helyettesít valamit, mindig egyszerű, érzékszerveinkkel felfogható, azon jellemzők együttese, melyek összességében helyettesítik a jelöltet. M. Bense *Jel és információ* című tanulmányában ekképp fogalmaz: Minden jel, amit jelnek nyilvánítunk, és csak az jel, amit annak nyilvánítunk. (Bense 1975). Márpedig a világ megértéséhez számos jelre van szükségünk, melyeket jelentéssel ruhá-

zunk föl, ezáltal biztosítva magunknak a megismerést, elfogadást, közreműködést.

Az egyik legátfogóbb és mindenek fölött álló jelrendszer a nyelv, mely egyfajta metajelrendszernek tekinthető, hisz a nyelv segítségével, alkalmazásával tudunk a többi jelről beszélni, azokat megérteni, és használni. Továbbá azért is nevezem metajelrendszernek a nyelvet, mert a nyelvi rendszer használata az a kritérium, mely az embert megkülönbözteti az állattól, az emberi kommunikációt az állati kommunikációtól. A kommunikáció egyike annak a két alapvető folyamatnak, amely az élő rendszereket jellemzi. Az egyik a táplálék energiává alakítása, a másik a valóságról szerzett adatok információfeldolgozásával kapcsolatos.

A kommunikáció tehát alapvető és szükségszerű. Nem lehet nem kommunikálni. A nap minden órájában folyamatosan érnek minket külső és belső ingerek, melyek alakítják, befolyásolják az életünket. Az ingerek észlelése, szelektálása, értelmezése és feldolgozása az emberi kommunikáció alapja.

A kommunikáció tehát az emberben működő biológiai és pszichológiai folyamatokra épül, hiszen az emberben lejátszódó kognitív és emocionális történések az ezek által meghatározott viselkedésben válnak a többi ember számára nyilvánvalóvá. Az emberi kommunikációban nagyon fontos szerepet játszanak a fölismerés, gondolkodás, megértés, lényegkiemelés, ugyanúgy, mint az érzelmek, az emocionális viselkedés. Az emberi kommunikációnak van egy olyan aspektusa, mely az emberiséget egyedülállóvá teszi az élővilágban: a nyelv használata. De hogyan kommunikál az ember, az Emberke (magzat, újszülött, csecsemő) a nyelv elsajátítása előtt? Egyáltalán mikor kezd az Emberke kommunikálni?

Ahhoz, hogy ezeket a kérdéseket meg tudjuk válaszolni, tisztázni kell annak tényét, hogy Emberke mikortól tekintendő embernek, egyénnek. Ezzel a témával a bioetika foglalkozik, az élővilág etikai kérdéseit tanulmányozó interdiszciplináris tudomány. A bioetika elvei a biológia elvein alapulnak, és valamilyen meggyőződésre, világnézetre, hit elfogadásán alapulnak.

Mára az orvostudomány egységes álláspontot alakított ki az emberi élet kezdetével kapcsolatban. Surján László a hivatalos kato-

likus álláspontot képviselve, a fogantatás pillanatát tekinti az élet kezdetének, ugyanis a zigóta az anyai petesejt és apai spermium egyesüléséből származik és maga is életjelenségeket mutat. Bár a zigóta még nem képviseli egyik nemet sem, (az majd a beágyazódást követő hetedik héten következik be) már a megtermékenyülés pillanatában együtt van az a genetikai információhalmaz, mely szükséges a teljes emberi működéshez. Árnyalatnyi különbséggel, de ugyanezen a véleményen van Czeizel Endre orvos-genetikus.

A teológia az emberi élet kezdetét a lélekadással azonosítja, a filozófia pedig az individualizációval. A filozófiai megközelítés értelmében tehát akkor tekinthető emberi életnek, amikor az ikresedés lehetősége teljesen megszűnt (kb. két hét a megtermékenyítéstől). Ettől teljesen eltérő filozófiai álláspont, mely a gondolkodás művelésének kezdetével az emberré válást. Ez a megközelítés újabb kérdést vet föl: Mikor kezdenek el gondolkodni az Emberek? Már a pocakban megkezdődik a gondolkodás, vagy csupán a nyelvi jelek elsajátításával egy időben veszi kezdetét?

Valaha a kutatók a csecsemőket *irracionális, önző, erkölcsi érzék nélküli lényeknek hitték, akiknek gondolkodása és tapasztalása a közvetlenül őket érintő, konkrét tartalmakra korlátozódik* (Gopnik 2009). Ez a szemlélet mára gyökeresen megváltozott, köszönhetően annak, hogy egyre többet és többben kezdtek el foglalkozni a gyermek, a gyermeki világ, a gyermeki lélek megismerésével. Évszázadokon, sőt évezredekken keresztül nem tartották fontosnak a gyermek, mint önálló lény tanulmányozását.

A 19. század utolsó évtizedeiben indult Amerikai Egyesült Államokból a pedológiai irányzat, melynek lényege a gyermek megfigyelésén, az empirián alapuló törvényszerűségek feltárása. Az ezt megelőző korok pedagógiái a felnőtt világ elvárásaira, tudására és erkölcsére alapoztak, viszont a pedológia a gyermek megismerését tekintette a nevelés előfeltételének. A pedológia tehát olyan neveléseméletet képvisel, egyrészt John Locke gyermekképére, másrészt Jean-Jacques Rousseau gyermekközpontú pedagógiai elképzeléseire támaszkodva, mely a nyelvtől, nemzeti kultúrától, világnézettől, földrajzi helytől függetlenül önálló tudományágként, egységesült pedagógiai pszichológiaként funkcionál.

Az utóbbi két évszázad felfedezései, tanulmányai, megfigyelései tehát egyre közelebb vittek minket, felnőtteket a gyermekhez, a gyermeki világhoz, a gyermek gondolkodásához és kommunikációjához. Ma már tudományos kísérletek támasztják alá a tényt, hogy a kommunikáció már magzati korban létezik. Ez a kommunikáció már a fogantatáskor elkezdődik, a magzat létének minden fázisában kommunikál az anyával. Folyamatos, megszakítás nélküli biológiai és szellemi kapcsolat alakul ki kettejük között. A magzat egészséges fejlődése érdekében ennek a kapcsolatnak tökéletesen harmonikusnak kell lennie.

Az anya és magzat közötti kommunikáció tehát állandó, folyamatos, kétirányú „közvetlen” kommunikáció. Nagyon nagy az anya felelőssége, hisz az ő jelzései az iránymutatók a magzat számára, az anyának nem csupán szemlélnie kell a várandósságát, hanem teljes mivoltával át kell azt élnie. A várandósságot a magzati fejlődés alapján három szakaszra lehet osztani. Az első három hónap a születendő gyermek lelki-szellemi fejlődésének szakasza, a második harmad a szellemi-morális fejlődésé, a harmadik pedig a test szervezetségének kialakulásáé. Ezt a fejlődést kell az anyának megfelelő szellemi, fizikai körülmények biztosításával támogatnia, hogy a születés pillanatában egy minden tekintetben egészséges egyén indulhasson útjára.

Bár a magzat kommunikációja eleinte korlátozódik az anyával való kommunikációra, mégis meghatározó ennek a kapcsolatnak a minősége. Az, hogy magzati korban milyen hatások érik az Emberkét, befolyásolja későbbi életvitelét, a dolgokhoz való viszonyulását, az éleltszemléletét, a kulturális érdeklődését, a személyiségét. Kutatások bizonyítják, hogy irányítható a magzat szellemi fejlődése. Ha az anya azt szeretné, hogy Emberke zenész legyen, zenéljen neki sokat. Ha nyelvészt szeretne nevelni vagy szinkrontolmácsot, a kilencedik héttől elkezdheti a magzatával együtt a nyelvtanulást, ugyanis amit Emberke kétéves koráig hall, azt könnyen föl tudja idézni és beazonosítani. De nevelhetünk matematikust, tudván azt, hogy a negyedik hónaptól kétéves korig programozható a logikai gondolkodás.

Ezen kutatások eredményeinek következtében megdőlt az a vélekedés, miszerint a gyermek tiszta lappal születik, melyre a saját tapasztalatai vésik rá a nyomokat. Bizonyított tény, hogy a magzatnak igenis tudomása van a külvilágról, reagál annak ingereire. A lány zene például megnyugtatja, a durva, erős, élénk zene zavarja. Nem csupán reagál az ingerekre, de különbséget is tesz közöttük. Szakemberek állítják, hogy a későbbi korban jelentkező zavarok nagy része az anya–magzat kapcsolatában gyökerezik, mert az anyán keresztül a magzatot ért hatások döntően befolyásolják a magzat fejlődését.

Raffai Jenő pszichológus szerint az anya adottságai, főként a pszichés adottságai, szociális körülményei és kapcsolatrendszere meghatározzák a születendő gyermek életésélyeit. Az anya és magzat közötti kommunikáció alapja az érzetek közvetítése, és bár merőben eltér a verbális kommunikációtól, annál sokkal mélyebbé és tartalmasabbá tud válni. Az, hogy a szülők milyen érzésekkel, gondolatokkal várják a születendő gyermeket meghatározza Emberke egész életét. Az anyai stressz a tizenötödik hetes magzatot már jelentősen befolyásolja, hisz ebben a magzati korban az idegrendszer alkalmas ilyen jellegű információk feldolgozására.

Japán tudósok állítják, hogy testi és szellemi képességeink egyharmadát az anyaméhben eltöltött időszak határozza meg. A negyedik hónaptól a picike fülecskék már mindent hallanak, a hatodik hónaptól már az apa hangját is fölismerik. A lelkialkat és a muzikalitás szempontjából nagyon fontos szerepet kapnak a prenatalis hatások, ezért e hatásoknak legalább olyan jelentőséget tulajdonítanak, mint a genetikailag átörökített tulajdonságoknak.

Fontos tehát a magzat jelzéseire odafigyelni, óvni, védeni lehetőség szerint minden olyan külső tényezőtől, mely fejlődésére negatív hatással van. A kismamák többsége tudatos beszélgetést folytat magzatával, énekelnek, mesélnek nekik. Bár a magzat agyának fejlettsége még nem éri el azt a szintet, melyre csak a születés utáni időszakban fog eljutni, reagál a külvilág ingereire. Már az anyaméhben jól leírható viselkedésmintázata van, melynek kialakulásában nagyon fontos szerep jut az anyának. Az újszülött közvetlen születése után megismeri nemcsak az édesanyja, hanem az édesapja

hangját is – mindez a méhen belül töltött időszak tapasztalataival magyarázható. A mai tudósok *kompetens magzat*nak hívják az anyaméhben aktív bébit, aki nem „tabula rasa”-val, hanem számos olyan készséggel és képességgel jön a világra, melyet a méhben eltöltött idő alatt sajátított el. Vitathatatlan tehát a magzati kommunikáció és tanulás ténye.

A magzat és anya közötti kommunikáció legfontosabb elemei a szeretet kifejezése, a támogatás, a folyamatos jelenlét érzékeltetése. Bár még nem tudatos lényről beszélünk, fontos megbeszélni a magzattal, mi történik körülötte, mi vár rá, föl kell készíteni a születésre, meg kell őt óvni a stressz különböző formáitól. Ugyanis a magzati korban elszenvedett lelki traumák, mint azt az előzőekben már említettem, későbbi viselkedési zavarokhoz vezethetnek.

Magzatukkal az édesanyák beszélhetnek belső hangjukkal, hangosan, énekelve, a lényeg a tudatosságon van. A magzatnak éreznie kell, hogy neki szól az anya kommunikációja. A hangos beszéd előnye, hogy gondolkodásra készíti a babát, ezáltal fejlesztő hatású.

Az előzőekben olvashattunk a magzati kommunikációról, a magzat és külvilág kölcsönhatásáról, a magzat és az anya kapcsolatának fontosságáról, következésképpen most az újszülött és a csecsemő korszaka, amikor még mindig nem a verbális kommunikációé a főszerep. Láthattuk, hogy a magzat az anyán keresztül kommunikál. Hogyan teszi ezt az újszülött gyermek, amikor már elhagyta az anya biztonságát nyújtó pocakját?

A csecsemőkori preverbális szakasznak több olyan jelzőrendszere van, melynek segítségével Emberke kifejezi testi és lelki állapotát, jelzi szükségleteit: az étkezési kedv, a közérzet, a súlygyarapodás kedvező változása, a mozgás, az arcjáték, a mimika és a pantomimika. Mindenekelőtt azonban a sírást kell megemlítenünk, mint a csecsemőkor meghatározó kommunikációs formáját. Tracy Hogg és Melinda Blau *A suttogó titkai I*-ben rámutat a csecsemőkori sírás fontosságára, megerősítve azt a tényt, hogy a baba soha nem sír ok nélkül (Hogg–Blau 2011).

Az anya és gyermeke közötti kommunikáció ott kezdődik, hogy az anya odafigyel, megfigyel és jelentést tulajdonít gyermeke jelzéseinek, a gesztusainak, sírásának, gagyogásának, igyekszik fölís-

merni a jelzést és megfelelő módon válaszolni rájuk. Ennek értelmében a szülő egyfajta alárendelt szerepet vállal a gyermekkel való kommunikációban, igyekszik őt kiszolgálni, igényeit kielégíteni. A csecsemőkori kommunikáció tehát leszűkül a szülőkkel való interperszonális kommunikációra azzal a kezdetleges eszközzel, melylyel a csecsemő rendelkezik, a sírás képességével.

Ismét a korábban megnevezett szerzőpárost szeretném megemlíteni, akik arra intenek, hogy bánjunk tisztelettel és alázattal a gyermekünkkel, mindig tudassuk velük, hogy éppen mit kívánunk tenni, legyen szó csupán egy pelenkacseréről vagy etetésről. Elköszönés nélkül ne hagyjuk magára vagy más felnőtt gondjaira bízva, még akkor sem, ha az illető családtag. Ennek különösen fontos szerepe van a hatodik-nyolcadik hónap körül, amikor a természetes szeparációs félelem lesz úrra Emberkén, az a rettegés, melyet az anya elvesztésének gondolata okoz. Mindig, mindent közöljünk Emberkével, még akkor is, ha tisztában vagyunk azzal, hogy nem érti, amit mondunk neki.

A sírás által vezérelt kommunikáció során Emberke alkalmazkodóképessége egyre fejlettebb lesz, ezáltal figyelme a szülő által irányíthatóvá válik. A születést követő első hónapokban kiemelt jelentősége van a szemkontaktus kialakulásának, a szemek dialógusának, de legalább ilyen fontos szerepe van a testi kommunikációnak. Emberke és szülő között ekkor alakul ki a bizalom. Nagyon fontos, hogy minél többet beszéljünk a babához, vegyük ölbe, érezzük vele, hogy biztonságban van.

A közhiedelemmel ellentétben a csecsemőt még nem lehet elkényeztetni, a sírásának minden esetben kommunikatív tartalma van. A gyermek elementáris tapasztalatai közé tartozik, hogy sírása a körülötte levőket reagálásra, cselekvésre készíti. Az első három hónapban a csecsemők sírása rendszerint fizikai szükségleteinek kielégítésére irányul, de lehet, csupán a közelségigényét fejezi ki. A későbbiekben viszont egyre nagyobb szerephez jutnak a környezettel való kapcsolatteremtésre irányuló jelzések (pl. ha az anya kimegy a szobából, ha idegen lép be, ha feszült a légkör).

Még a legjobb szülőnek sem mindig sikerül megfejtenie a sírás okát, ilyenkor használatosak az ún. vigasztaló módszerek: a ringa-

tás, beszélgetés, dajkálás. Sokszor csupán a szülő közelsége és törődése is segítő tényezőként hat.

A második-harmadik hónapban a csecsemő elkezdi gőgicsélni, ami rendszerint az *ú* és *ő* hangok kiejtését jelenti, mindezt jellegzetes torokhangon. A szülők ezt örömmel fogadják és rendszerint vidáman, hasonló hangadással válaszolnak, ezáltal létrejön a kommunikáció a szülő és gyermeke között, ami tulajdonképpen a váltott kommunikáció alapja.

Emberke úgy születik, hogy különösen kedveli az emberi beszédet hallgatni, bár még nem rendelkezik a beszéd képességével. Kutatások kimutatták, hogy leginkább az anyanyelvén elhangzó beszédet szeretik, viszont – korábban már említettem – kétéves korig különösen fogékonyak az idegen nyelvekre. A sírást, ami az első hetekre jellemző, a második hónapra fölváltja a gőgicsélés, és már nemcsak az arcizmok összerándulása miatt látni mosolyt az arcán, hanem valóban mosolyog. Ez az ún. szociális mosoly, mellyel megjutalmazza az őt körülvevőket, ekkor még nem téve különbséget anya, apa, egy családtag vagy idegen között. Amikor felszabadult és jókedvű, mindenkire mosolyog. Ez a mosoly kelti azt az érzetet a szülőknél, hogy gyermeke fölismeri őt, és boldogsággal tölti el a látványt. Nem a nyelvi fejlődés része, de a baba kommunikációjának fontos lépése. Különböző dolgok, okok válthatják ki a szociális mosolyt, a legjellemzőbb kiváltója azonban az emberi arc és emberi hang együttese.

A szociális mosoly felé tett kitérő után visszatérnek a gőgicsélésre. Miért is olyan fontos a gőgicsélés Emberke fejlődése szempontjából? Mert előkészíti a beszédet, a verbális kommunikációt. Korábban olvashattuk, hogy a csecsemő szereti az emberi beszédet hallgatni, viszont legalább ilyen örömmel tölti el saját hangjának próbálgatása, egyre hosszabb ideig kísérletezik a hangokkal, mely a beszédszervek fejlődésére is jótékony hatással van, ugyanis erősödnek azok az izmok, melyek a beszédszerveit irányítják (nyelv, ajkak).

Hogyan segíthetjük a babát a hangok gyakorlásában? Minél többet kell beszélni hozzá, a hangadás így párbeszéddé alakítható. A gőgicséléssel kezdi megismerni az emberi kommunikáció alapjait.

A csecsemőkori kommunikáció következő állomása a gagyogás, ami a baba három hónapos kora körül jelenik meg. A gagyogás abban különbözik a gőgicséléstől, hogy Emberke olyan hangokat kezd gyakorolni, melyek az ajkak és a nyelv játékát igénylik, azaz a mássalhangzókat. Az első mássalhangzók a *b*, *m*, *p* lehetnek, és a mássalhangzók tárháza egyre csak bővül. Elkezdi a gőgicsélés során „begyakorolt” magánhangzókat az újonnan „megtanult” mássalhangzókkal összekapcsolni, ezáltal szótagokhoz hasonló hangsorokat kezd mondogatni. Ezek azonban még nem szavak, leginkább vokális játékra hasonlítanak.

Féléves korban a gagyogás új szintre lép, Emberke már kommunikációs célra használja a hangadást. Saját hangjával válaszol az emberi beszédre, ami nagyon fontos a beszédfejlődésben. Ekkor már figyelik a szájmozgást, és utánozni is próbálnak.

Különböző kutatások eredményeivel alátámasztott tény, hogy a gagyogás mint a gyermeki kommunikáció kezdete minden kultúrában azonos, független a kulturális és környezeti hatásoktól. A világ minden táján hasonló a féléves korú gyermekek gagyogása, nyolc-kilenc hónapos kor körül azonban nagy változás történik: a kisbaba, aki addig képes volt bármely nyelv hangjai közt a különbséget észlelni, egyre inkább az anyanyelv (többnyelvű baba esetében az őt körülvevő nyelvek) hangjaira fókuszál, ezeket használja a gagyogás során, de ezzel el is veszíti az előbbi „világpolgár” képességét.

Emberke beszédtanulásának szempontjából nagyon fontos szerepe van az anyai beszédnek, mely a nyelv minden síkján sajátos vonásokat mutat. A nyelvi, nyelvészeti sajátosságok mellett tapasztalható, hogy anya és gyermeke között olyan kommunikáció zajlik, melyet csak ők értenek. Az első hangadási fázis és a legelső kimondott igazi szó között van egy közbülső fejlődési állomás, melyet a szaknyelv „echolalia”-nak nevez. Az echolalia a gyerek és a felnőtt között a hang síkján kialakult szenzomotoros kommunikáció. Később az echolalia irányított játék, Emberke képes a felnőttet hangutánzás formájában követni, de ezeknek a hangoknak az értelmét még nem fogja föl.

A passzív beszéd időszakában a gyerek érti mások beszédét; ebben fő szerepet a szavak intonációja játszik: a hangsúly, a hanglejtés, a kísérő gesztusok, az arcjáték, mellyel a szülő a mondatokat kíséri. Ekkor a gyerek a mondat tartalmát globálisan fogja fel; az elemző, analitikus megértés csak később alakul ki. Egyéves kor körül tehát ezen a hosszú és bonyolult, nonverbális, majd verbális időszakon át eljut az ember az első értelmes szó, szavak kimondásáig, ami hatalmas lépés a fejlődésben, a szocializációban is. Lassan kialakul a szituatív beszéd, mely már egészen új élményeket hoz a gyerek és környezete számára a kommunikáció minden szintjén.

Összegzés

Hogyan érthetnénk meg a magzat viselkedését vagy a csecsemő sírását, ha a küldött jeleket nem fognánk fel és nem értelmeznénk? Mindehhez segítséget nyújt a jel tudománya, a jel fogalmának meghatározása. Minden jel, amit jelnek nyilvánítunk, írja Bense, vagy idézhetnénk Kelemen Jánost, aki úgy véli, hogy a jel arra szolgál, hogy a külső világra vagy a belső élményekre vonatkozó gondolati-érzelmi tartalmakat az egyik fél a másiknak átadja. Bense definíciójából kiindulva jelnek tekinthető a magzati mozgás, a nem mozgás, de a csecsemő sírása is. Olyan archetipikus és egyben speciális jelek ezek, melyeket évszázadokkal ezelőtt is megértettek, napjainkban pedig számos szakirodalom és kutatási eredmény igyekszik magyarázni és tudományosan alátámasztani.

Bár az általam röviden bemutatott magzati és csecsemőkori kommunikáció még korántsem nyelvi kommunikáció, kétségtelen, hogy a csecsemőkori kommunikációs helyzetek és tapasztalatok meghatározó szereppel bírnak a későbbi nyelvi kommunikáció minőségében. Mikor is kezdhethetnénk a legjobbkor ennek a megalapozását? Véleményem szerint nem túlzás azt mondani, hogy magzati korban.

Felhasznált irodalom

- Cole, Michael – Cole, Sheila R. 2006. *Fejlődéslélektan*. Osiris. Budapest.
- Gopnik, Alison 2009. *A babák filozófiája. Amit a babák az igazságról, a szeretetről és az élet értelméről gondolnak*. Nexus. Budapest.
- Gopnik, Alison – Meltzoff, Andrew N. – Kuhl, Patricia K. 2010. *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex. Budapest.
- Hogg, Tracy – Blau, Melinda 2011. *A suttogó titkai I*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Horányi Özséb – Szépe György 1975. *Szemiotika*. General Press Kiadó. Budapest.
- Mackonochie, Alison 1998. *Terhesség és csecsemőápolás*. Alexandra. Pécs.
- H. Varga Gyula 2001. *Kommunikációs ismeretek*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 9–37.
- Vekerdy Tamás 2001. *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum. Kaposvár.

Kalóné Gyenes Réka

**A kommunikációs készségek fejlődése és fejlesztése
óvodáskor előtt**

Bevezetés

Régóta foglalkoztatnak a gyermeknyelvi kutatások. Annak idején az első szakdolgozatomat a gyereknyelvről írtam (később a másodikat is), amely a jól bevált hagyományokat követve egy gyermek (saját kétéves fiam) nyelvi rendszerének kialakulását, fejlődését mutatta be a kétéves kora körüli időszakban – összevetve a szakirodalommal, elsősorban Kenyeres Elemér, S. Meggyes Klára, Lengyel Zsolt, Gósy Mária munkáival. Módszerem a megfigyelés, jegyzetelés volt, tekinthettük ezt fejlődési napló vezetésének is, sőt, hangfelvételt is készítettem még audiokazettára. Lényegében a több évtizedes tapasztalatok sorába illesztettem munkámat.

Kézenfekvő, s egyben inspiráló minden nyelvésznek – és természetesen sok laikus szülőnek – saját gyermeke megfigyelése, a gyermek kialakuló nyelvismerete, majd tudatos nyelvhasználóvá fejlődése, nyomon követése. De miért ez a legelterjedtebb vizsgálati módszer? Nagyon nehéz a korai nyelvi fejlődést nyomon követni egyszerre több gyereknél, nincsenek tesztek (illetve alapvetően pszichológiai, gyógypedagógiai tesztek vannak), melyek kifejezetten e korosztályt mérnék. Ami létezik, az is inkább az elmaradásokat térképezi fel, kiszűri a megkésett beszédfejlődést.

A gyermeki fejlődés

A kommunikáció kezdetei

A kommunikáció már az anyaméhben kezdődik. A verbális kommunikációra a magzat a hallórendszer kialakulását követően (28. hét) fogékonyra válik. Az anya beszéde, hangjának dallama, ritmusa mind megszokottá válik – majd születése után az élmény a beszéd vizuális részével (a szájmozgással, mimikával is kiegészülve) hat tovább. Az újszülöttek rendelkeznek azokkal a képességekkel, amelyek környezetük felfogására, kapcsolattartásra alkalmassá teszik

őket, az ingerekre azonnal reagálnak – legfőbb kifejezőeszközük ekkor a sírás. A sírás ilyenkor még szinte kizárólag fizikai igényeket jelez (éhséget, fájdalmat, unalmat, magányt, félelmet stb.). Éppen ezért a kommunikációs partnernek azonnal lépnie kell, hogy elhárítsa a kiváltó okot. Az újszülött sírása egyedi, mint az ujjlenyomat, s idővel a partner számára is egyre jobban differenciálódik a jelentése (Karmiloff 2006).

A két hónapos csecsemő (kilépve az újszülött korból) már képes a jelzés értékű ún. szociális mosolyra, a szemkontaktus felvételére, sőt, megtagadására, ha már elege van a világból; hangra hanggal, mozdulatra mozdulattal való válaszolásra. A verbális kommunikációja a kezdeti torokhangok után a gőgicsélés, gügyögés elemeivel variálódik (a, o hangok). A kifejező sírásnak egyre kevesebb funkciója marad – a gőgicsélés átvesz sok szerepet – egyben előkészíti a beszéd elsajátítását (begyakorolja a csecsemő a mozgássorokat, melyek a hangképzés során szükségesek).

A négy hónapos csecsemő felfedezi a saját kezét, rácsodálkozik. Ekkorra tehető a gesztusok kialakulása, a kéz odahúzása. A kommunikáció „egyenrangú” partnereként a hozzá beszélő felnőtt szavaira élénk kéz- és lábmozgással reagál, rendkívüli izgatottságot tanúsít. Ezek a mozgások mindig szinkronban vannak a partner tevékenységével, mintegy válaszreakcióként születnek meg, alapját adják a későbbi valódi párbeszédnek. A gőgicsélésben megjelennek az azonos hangok ismétlései (p, b, m, t, d). Olyan tanulási folyamat ez, mely kizárólag nagy odafigyelést nyújtó, a nyelvi és a metakommunikációt hiánytalanul birtokló emberi környezetben valósulhat meg.

A hat hónapos csecsemő már gagyog, „szót ért” gondozójával. Ritmusos szótagokat fűz össze, párbeszédbe elegyedik, hangmagasságot, hangerőt változtat, s ezek játékát élvezi, érzelmeket fejez ki, változatosan grimaszol. Hangállománya részben szűkül, részben bővül. Fokozatosan választódnak ki az anyanyelvre jellemző hangokból álló hangsorok. Mások beszédének, szavainak fokozatosan „értelme lesz” a gyermek számára, s lassan ő is képessé válik a beszéd létrehozására. A percepció (beszédértés) mindig fejlettebb, mint a produkció.

A kilenc hónapos már alkalmazza a rámutatást, mely a megnevezés előhírnöke, egyben szintén szociális tevékenység. Megfigyelések szerint, ha a csecsemő egyedül van, sosem mutogat, hiszen nincs kinek. Először az instrumentális rámutatás jellemző (olyasmire mutat, amit meg akar szerezni, a keze az eszköz). A deklaratív rámutatás már nem a megszerzésre, hanem a megmutatásra, közös élményre vonatkozik, pl.: *Ott egy kutya!*

Önkifejezés szavakkal (is)

Az ezt követő időszakban a 9–18 hónapos kor közé tehető a komplex (szavakkal is történő) kommunikáció létrejötte. Megjelennek az első szavak, melyek egyben mondatok is (szómondatok, holofrázisok). E hangsorok formájukat tekintve a felnőttnyelvi szavakhoz, funkciójukat nézve pedig a mondatokhoz kapcsolhatók. A gagyogás a szavak megjelenésével párhuzamosan háttérbe húzódik, 15 hónapos kor környékére megszűnik (Gósy 2005). Jellemző lehet az anyanyelv-elsajátítás folyamatára a folyamatos, illetve az ugrásszerű fejlődés. A folyamatos fejlődés kiegyensúlyozott, míg az ugrásszerű fejlődésben az egyes szakaszok időzítése eltérő. (Pl. a holofrázisok jelenléte hosszú időn keresztül.) Az egyes szakaszok minden egyes gyermekre jellemzőek, sőt univerzálisak, de tartalmuk, módosulásuk, kezdetük, végük egyénenként változó – családon belül is. Általában két és fél éves korra a különbségek eltűnnek.

18 hónapos korban leginkább a telegrafikus beszéd, a kéttagú közlések jellemzők. A távirati stílusú beszédben a szintaktikai viszonylatoknak eleinte csak szupraszegmentális jelzésük van, és az egymás után ejtett szavak sorrendje utal a logikai összetartozásra (Gósy 2005: 265). Kétéves kor körül elkezdődik a toldalékok elsajátítása, használata. A gyermeki énközpontú gondolkodásból fakadóan a *-t* tárgyrag és az *-é* birtokjel jelenik meg először.

Verbális robbanás és a pszeudomondatok

Az első néhány kimondott szó után, hosszabb-rövidebb ideig minden gyermeknél beköszönt a „*Mi ez?*” korszaka (18–30 hónap közt). A csecsemő rájön, hogy egy-egy szó csupán valóban egy tárgyat, fogalmat, cselekvést stb. jelöl, nem pedig egész szituációt.

Majd a tárgyakat a valóságnak megfelelően csoportosítja (pl. túláltalánosít, eleinte minden négylábú állat *kutya*).

A gyermek hangállománya fokozatosan bővül, csökken a hiányzó és a torzan ejtett beszédhangok száma; a meglévő beszédhangok artikulációja stabilizálódik, bár még mindig igen jelentős a környezettől való függés (kontextushatás) (Gósy 2005: 275) A telegrafikus beszéd tovább él, egy fejlettebb változat is kialakulhat. Megsokasodnak a 2-3, majd az életszakasz végére a 4-5 tagú közlések, megjelennek – egyre többször helyesen – a toldalékok. A felnőtt nyelvtani rendszer szemszögéből pszeudomondatokról beszélhetünk. A szituáció és a gesztusok figyelembevétele segíti még a felnőttet a kisgyermek kommunikációjának megértésében, pl.: *Bende szejeti Majcit. Így megöl Majcit.* – 'Bende szereti Marcsit. Így megölelem Marcsit' (2;2).¹ Az ölelő mozdulattól, a hangszínből és az első mondat jelentéséből következik, hogy nem gyilkosságról van szó, hanem csak a szóhasználat és a ragozás használatának tökéletlenségéről.

A gyermek környezete

Kortársak, testvérek, felnőttek

A két-három év közötti kisgyermeknek fokozott igényük van a társas életre, ilyenkor már csak az anyával lenni nem mindig elég. Ekkor lép igazán sok kisgyermek először közösségbe (kivétel a korábban bölcsődei ellátásba kerülők). A szülő-gyermek kapcsolatról a közösségi létre átállni nem könnyű, hiszen a gyermek hiányos kommunikációját és kérdéseit a szülő pontosan érti, kiegészíti, megválaszolja. A kommunikáció már 12–18 hónapos kortól verbálisan is egyre tökéletesebb a felnőttel/szülővel, de a kortársakkal is, akik ugyanolyan nehézségekkel küzdenek: hiányos közlések, a kiejtés bizonytalansága, a szókincs korlátozottsága. Ez a szituatív beszéd korszaka. Az első „épkézláb” párbeszéd leghamarabb hároméves korban következik be. A kisdiedkori dialógusok sokkal inkább nevezhetők valamiféle egocentrikus monológoknak: mindkét fél

¹ A gyermeknyelvi szakirodalomban az életkor szokásos jelölésének megfelelően, a pontosvessző előtti szám az éveket, az utána álló a betöltött hónapokat jelöli.

mondja a magáét, de egyik sem figyel igazán a másikra, illetve nem tudja értelmezni az elhangzottakat. (A kommunikáció hatékonyságát rontja még idősebbek esetén is, ha nincs reakció, nem kérdezzük vissza homályos vagy nem érthető pontokra stb.) Néha a felnőtt bölcsessége sem segít:

- *Milyen gyümölcs volt ma a bölcsiben?*
- *Keszk. [Sic!]*
- *Az nem gyümölcs. Arra gondolok; alma, körte, szilva...*
- *Keszk, mondom, keszk volt!!! (2;8)*

Kimutatták, hogy bár szociális viselkedés szempontjából a kisgyermek társasága vitathatatlanul előnyhöz juttatja az érintetteket, de a nyelvi fejlődésben kifejezetten lassabban haladnak azok, akik gyerekközösségtől, testvértől sajátítják el nyelvük alapjait. A gyermek számára ezért fontos egy felnőtt vagy jóval idősebb testvér, nem egy korban hozzá illő játszótárs. (Karmiloff 2006: 107)

A dajkanyelv fontossága

A tipikus felnőtt egészen másképp beszél a babájához (bölcsődés korú gyermekéhez), mint ahogy egyébként szokott, ezáltal megadja a gyermeknek a nyelvtanulási segítséget. Az alaphangmagasság ilyenkor a szokásosnál legalább egy oktávval magasabb, az intonáció ide-oda hajladozóvá válik, a magánhangzók gondosan formáltak és elnyújtottak. Mondataik rövidebbek, azokat többször ismétlik (Gopnik 2010). A nyelvhasználat elért szintje egyaránt függ az öröklött tudástól és a tanulástól, de ami még fontosabb: ez a két tényező egymással is szétválaszthatatlanul összefügg. Megvan a hajlam a környezet felderítésére és értelmezésére (született kíváncsiság), másfelől a felnőttektől hallott anyanyelvi beszéd motiváló hatása. Az amerikai nyelvészek e folyamatra alkotott kifejezése a „bootstrapping”, a ’csizma felhúzása’, önmagunk felemelése a földről. (Ezt a jelenséget Európában Münchausen-módszernek nevezik.)

Felnőttek a gyermekek körül

Nem mindegy tehát, hogy a nyelvelsajátítás legfogékonyabb időszakában kiket, hogyan hall maga körül kommunikálni a csecsemő/kisgyermek. Éppen ezért fontos a bölcsődei gondozók képzése, folyamatos továbbképzése, önművelése is. Nemcsak a tiszta beszéd,

a helyes beszédtechnika, de a megfelelő kommunikációs kultúra, a szókincs nagysága és választékossága is befolyásoló (természetesen a személyiség maga is fontos).

Gyöngy Kinga (2014) kutatásában a bölcsődei művészeti neveléssel foglalkozva elemezte a bölcsődei gondozók által használt irodalmi/zenei anyagot. Kiderül, hogy – gyakorlatilag mint az otthoni környezetben – a kisgyermeknevelők a hagyományos, sokszor gyermekkorukban is használt, olykor az igénytelen divatnak megfelelő versekkel, mondókákkal, dalszövegekkel foglalkoznak a kisgyermekkel.

A kisgyermek nevelésébe bekapcsolódó intézményeknek (bölcsőde, családi napközik) pedig komoly szándékai vannak. A kisgyermek hároméves korára legyen „óvodaérett”, tartsa be az alapvető bölcsődei szabályokat (társas érintkezés illemtana), melyeket pont a társakkal való együttlét kezdeti közösségeként sokszor itt tanulnak. A társakkal és gondozóikkal való kommunikáció fejlesztését, elősegítését a kommunikációs kedv felébresztésével és fenntartásával – meghallgatás, figyelem, kérdések megválaszolása – látja biztosítottnak az intézmények többsége, ez jelenik meg a pedagógiai programokban. (Vö.: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet 2012: 19.)

Babajelek

A babajelbeszédet elsőként Dr. Joseph Garcia használta annak érdekében, hogy kommunikálni tudjon a csecsemőkkel és kisgyermekkel. „Ugyan családjában senki sem siket vagy nagyothalló, mindig is érdekelte a mozdulatokra épülő nyelvezet és 1975-ben megtanult jelelni. Nem sokkal ezután hivatalos tolmács lett, és nagyon sok sikettel találkozott munkája során, és némelyekkel szorosabb barátságot is kötött. Hamarosan észrevette, hogy hallássérült barátainak halló gyermekei nagyon fiatal korban elkezdtek jelekkel kommunikálni, sokkal korábban, mint nem jelelő társai beszélni kezdtek volna.”

Joseph Garcíával párhuzamosan két másik orvos, Linda Acredolo és Susan Goodwyn is felfedezte a korai jelbeszéd előnyeit (Abrams, Acredolo, Goodwyn 2008).

Egy alternatív kommunikációfejlesztő lehetőség

A továbbiakban bemutatok egy rendszert/módszert, mely hazánkban még csak szülői magánszorgalomból, bölcsődében csak egy-két kisgyermeknevelő saját indíttatásából, nyugaton azonban a nevelési program részeként van jelen. A jelbeszéd alkalmazásának legfőbb célja a baba és a szülők közti párbeszéd megkönnyítése, ezáltal nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb, kevesebbet síró kisgyermek nevelése, a beszédfejlődés esetleges meggyorsítása, a szókinész gazdagítása. A jelelő babák akár 300 jelet és szót is használhatnak vegyesen 18 hónapos korukra.

A jelbeszéd hasznossága felveti a kérdést, hogy a kisgyermekgondozók képzésénél érdemes lenne tanítani, hiszen a törvényi változásoknak „köszönhetően” egyre több kisgyermek kerül egyre hamarabb bölcsődei nevelésbe.

A babajelbeszéd

A babajelbeszéd nem egy nyelv, hanem a beszélt nyelv szimbolikus kiegészítője. Mesterségesen létrehozott kézi jelzések alkotják, amelyek szimbolikusak, a gesztusok erősen köthetőek az adott tárgyhoz vagy eseményhez. Konkrét példával élve: az „éhes” kifejezésre kinyújtjuk a nyelvünket, és megnyaljuk a szánkát, ezzel egy időben jobb kezünkkel lefelé és felfelé simogatjuk hasunkat; az „álmos” megfelelője, ha mindkét mutatóujjunkkal szemünk fölé mutatunk, majd leejtjük ujjainkat és szemünk lecsukódnak.

A valódi jelbeszédrel ellentétben, amely a beszélt nyelvekhez hasonlóan gyors egymásutánban sok jelet fűz össze teljes mondatokká, a babajelbeszédnek nem része egy, az igazi nyelvekhez hasonló gazdag nyelvtan, hanem a különálló szavakból vagy legfeljebb 2-3 szóból álló, a gyermekekre jellemző, egyszerű beszédmód jellemzi (például: „a baba álmos”).

A babajelbeszéd megalkotói arra voltak kíváncsiak, hogy meg lehet-e tanítani a csecsemőket kommunikálni kezeik segítségével – arra az időszakra, amikor szájüregük, beszélőszerveik még nem elég fejlettek a beszédhez szükséges hangok megformálására. Lehetséges-e elébe menni a csecsemő természetes gesztikulációs fejlődésének azért, hogy megkönnyítse a baba és a szülők között a párbe-

szédet? Kihasználhatják-e a babák kezűgyességét, amely korábban kialakul, mint a beszédképesség?

Hogyan, mikortól használható a babajelbeszéd?

Fontos megjegyezni, hogy a babák csak akkor képesek elsajátítani szavakat és a babajelbeszédet, ha a megfelelő kognitív készségek – mint például a figyelem megosztása – már kialakultak. Más szóval a babának képesnek kell lennie szemkontaktust tartania a szülővel, követni a szülő pillantását egy megnevezett és/vagy jelölt tárgyra, és felfogni, hogy az a szó, amit a szülő kiejtett és/vagy jelelt, az adott tárgyra vagy eseményre vonatkozik. Ezek a készségek az első életév folyamán lassan fejlődnek ki. Természetesen a csecsemőket meg lehet tanítani hangok vagy a babajelbeszéd utánzására, azonban ha nem szimbolikusan használják őket, ezek csupán motoros minták maradnak, és nem sok közülük lesz a jelentésükhöz. Akkor működik a legsikeresebben, ha 11 hónapos kor táján kerül bevezetésre, amikor a baba már sok hangot képes kiadni, és egyértelműen felhívja a figyelmet a környezetében lévő dolgokra. A jelbeszéd mindig a beszélt nyelvvel együtt használendő, párhuzamosan. Ezek a kommunikatív szimbólumok a beszédben elhangzó szavakat nem hivatottak helyettesíteni.

Beszélő Babakezek program Magyarországon

Zentai Kata, a magyarországi „Beszélő Babakezek” program és honlap vezetője, 2008 óta foglalkozik a babajelbeszéd magyarországi adaptációjával, tanításával. Központjuk Budapest, de már néhány vidéki városban is lehet tanfolyamot végezni (Hódmezővásárhely, Esztergom, Pécs, 2016 nyara óta Eger is).

Külföldi tapasztalatokból

Azok a babák, akikkel a szülei használnak jeleket, hamarabb megtanulnak beszélni, és nagyobb szókinccsel rendelkeznek. Abrams, Acredolo, Goodwyn számolnak be róla, hogy kísérletükből kiderült: a babajelezők kétéves korukban átlagosan 50-nel több szót ismernek, mint jeleket nem használó kortársaik. Ráadásul ez az előny nem tűnik el az idővel. Egy évvel később, 3 éves korukban a

babajelezők mind beszédben, mind szövegértésben már a 4 évesek szintjéhez álltak közelebb!

Miért sajátítják el a babajelezők a nyelvet gyorsabban?

A kisbabák agyában születéskor átlagosan kb. 100-200 milliárd idegsejt található. Születéskor azonban még nincs jelen ezeknek az idegsejteknek trillió és trillió kapcsolata. Ezek a kapcsolatok teszik képessé az idegsejteket és bennünket gondolataink rendezésére és a nyelv elsajátítására.

Létrejöttük és folyamatos létük a gyerek világról szerzett tapasztalatain alapul. Minél többet találkozik egy gyerek gondolatokat provokáló tárgyakkal, cselekményekkel, problémákkal, annál több kapcsolat jön létre és erősödik meg az agyában.

Ez az alapelv nagyon fontos a babajelek és a beszélni tanulás közti viszony megértésében. Amikor a baba rájön, hogy a jel alkalmas arra, hogy sikerrel használja egy meghatározott cél érdekében, az agy gondolkodásért és nyelvi kifejezésért felelős területe finomodik, fejlődik. Ez a kifinomult agyi tevékenység aztán segíti a babát a következő nyelvi probléma megoldásában és így tovább.

A babajelek használata olyan „nyelvgyakorlási” lehetőséget nyújt a gyerek számára, ami nélkül a fent leírt változások hónapokig váratnak magukra, amikor a gyerek már képes lesz szavakat mondani. A babajelek használata a fogalmi gondolkodás kialakulását is elősegíti.

„Röviden összefoglalva két évtizedes tudományos kutatásunkat, meggyőzően állíthatjuk, hogy ha a babákat bátorítjuk a babajelek használatára, az nemcsak jobb kommunikációhoz vezet, még mielőtt a szavak ideje eljönne, hanem megkönnyíti a beszédtanulást is” (Abrams, Acredolo, Goodwyn 2008).

Összegzés

A kisgyermek egyre korábban kerülnek intézményi nevelési el látásba, ezért fontos a társadalom számára, hogy ebben a korosztályban is motivált pedagógusok dolgozzanak, akik megfelelő tudással, fejlesztési szándékkal közelítenek hozzájuk. A szülők keresik a fejlesztő foglalkozásokat („tanórákat”), pl. Ciróka-kör, Csiribiri-torna,

Mazsola-muzsika. A jelenlegi bölcsődei rendszer a kisgyermeknevelőre épít, nagyon nagy autonómiát adva nekik (sokkal nagyobb, mint a későbbi életkorokban gyermekekkel foglalkozó pedagógusoknak). Fontos lenne a szigorúbb program (nem a gyermekek felé – természetesen nekik a szabadjátékba ágyazott foglalkozásnak sem tűnő foglalkozások a fontosak), az egységesebb tananyag, a korai „fejlesztés”. Ha már óvodás kor előtt is lennének konkrét foglalkozások a bölcsődékben, sokat tenne társadalmunk a gyermekek jövőéért.

Felhasznált irodalom

- Gopnik, Alison –Meltzoff, Andrew N. – Kuhl, Patricia 2010. *Bölcsék a bölcsőben: Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex, Budapest.
- Abrams, Douglas –Acredolo, Linda – Goodwyn, Susan 2008. *Babajelek*. Kiskapu Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyöngy Kinga 2014. A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Karmiloff-Smith, Annette; Karmiloff, Kyra 2006. *Amit a baba kérdezne – ha beszélni tudna*. Hajja&Fiai Könyvkiadó, Debrecen.
- Kalóné Gyenes Réka 2015. Az udvariasság szemiotikájának megjelenése a legfiatalabb korosztályban. In: *Az udvariasság nyelve, szemiotikája. Semiotica Agriensis 13–14*. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 145–153.

Források:

- A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai*. Szociális füzetek. Összeállította: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 2012. Interneten elérhető: (<http://www.bdds.hu/sites/default/files/szocialisfuzetbolcsodei....pdf>)
- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet 2008. Interneten elérhető.

Bodrogi Irén

Az iskolai műsorok mint a kommunikációs fejlesztés lehetőségei az általános iskolában

„A kommunikációs kompetencia iskolai fejlesztése ma nem csupán egy a sok fontos pedagógiai feladat közül, hanem olyan fejlesztés, amely minden más kompetencia fejlesztésének értékét és érvényét meghatározza. A kompetenciafejlesztés szemléletű pedagógiában ugyanis (...) a tudás csak akkor és annyiban létező, amiképpen és amennyiben kommunikálható, vagyis alkalmazható.” (Gordon-Győri 2009)

A kommunikációs készségekről, azok fejlesztéséről szinte havonta születik egy-egy tanulmány, bölcsesség, mint Gordon-Győri János fentebbi, általam mottónak választott gondolata. A konferenciára készülve azon tűnődtem, mit mondhatnék még újat erről a témáról? A kompetenciával és a kommunikációs kompetenciával foglalkozó írások jellemzően a tanórákban, tantárgyakban gondolkodva íródnak.

Dolgozatomban arra teszek kísérletet, hogy bebizonyítsam: egy-egy iskolai, illetve községi műsor milyen fejlesztő hatással van a kommunikációs készségekre.

Az iskolai műsorkészítés általános tapasztalatai

Gyakorló magyartanárként évente több műsort kell készítenem, amelyet az iskola közössége, illetve a községi ünnepségen adunk elő. Iskolánk egyáltalán nem számít elitnek, egyszerű falusi tanintézmény vagyunk, ahol elkötelezett pedagógusok igyekeznek felvenni a versenyt a városi iskolákkal. Az 1. számú mellékletben egy táblázatban összefoglaltam a tavalyi (2014/2015) tanév néhány árulkodó adatát azzal a megjegyzéssel, hogy az új törvényi szabályozás miatt a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos tanulóink száma jelentősen lecsökkent, bár a gyermekek körülményei nem javultak. Ez a néhány információ is mutatja, hogy diákjaink többsége

az átlagtól rosszabb körülmények közül érkezik hozzánk, azonban vannak tehetségesek is köztük, akik bármelyik gimnáziumban megállják a helyüket.

A műsorok készítése és színpadra állítása során az előbbi bekezdésben tárgyaltak miatt bizony előfordulnak nehézségeink. A néhány jó képességű lány és fiú mellett a kevésbé jó képességűekre is támaszkodnunk kell. Ezért kijelenthetem, hogy kollégáimmal együtt egyszerre valósítjuk meg a tehetséggondozást és a felzárkóztatást. Míg a tehetséges gyerekeknél a meglévő képességek fejlesztése ugyanaz az ünnepi előadás, addig a másoknak az alapkészségek megszerzését jelenti. Mindig van olyan, akinél ott kezdjük a színpadi szereplést: hogyan állunk meg, hogyan beszéljünk érthetően, szépen, hangsúlyozva.

Bármilyen képességű az illető, mindenképpen a művelődés eszköze, valamint érték közvetítés minden szerep, szereplés. Lehet, hogy történelemből nem tanulta meg a tankönyv leckéjét a március 15-i vagy október 23-i forradalomról, ám arra emlékezni fog, hogy ő volt az egyik huszár, aki hazaszökött idegenből Magyarországra, vagy az a „pesti srác”, aki felolvasta a MEFESZ 16 pontját. Talán otthon nem hallgatott meg soha egy-egy komolyzenei művet vagy népdalt, ám a készülődés során „testközelbe kerül vele”, hiszen még az ütemeit is alaposan megismeri, amíg a zenére egy mozdulatsort betanítunk. Nemcsak értéket közvetítünk, de átélhetik, hogy értéket teremtünk közösen.

A szereplők kiválasztása mindig kényes kérdés: egyszerre kell figyelni arra, hogy a gyerekek olyan szerepet kapjanak, amelyet el tudnak játszani, sikerélményként tudják megélni; másrészt önként és örömmel vegyen részt a munkában, hiszen akkor tudja átadni a jelenet vagy a vers üzenetét. Hála istennek, tanulóink kitüntetésnek veszik, ha részt vehetnek egy-egy ünnepi megemlékezésben, s szívvel-lélekkel vesznek részt a munkában. (Előfordult egy március 15-i műsornál, hogy a fellépés előtt 3 nappal kellett egy hosszabb monológra új szereplőt találnom, és az az átlagos képességű fiú, aki elvállalta, három napig csak ezt gyakorolta, hogy a szöveget megjegyezze, s sikeresen el is mondta az ünnepségen.) Nagyon hálásak azért a „rivaldafényért”, amit így megtapasztalhatnak.

A Goleman által kidolgozott személyes és szociális kompetencia felosztását (Némethné 2008) követve azt mondhatjuk, hogy mind az öt készségterületen pozitív irányban változnak. Az éntudatosság növekvése különösen szembetűnő a félénkebb gyerekeken, önbizalmat nyernek a szereplésük révén. Egyik tanítványom olyannyira le tudta győzni kezdeti félénkségét, s közvetíteni az írói-költői üzenetet, hogy nyolcadik osztályos korára már szavalóversenyt nyert, mindezek mellett -a többszörös túljelentkezés ellenére- bekerült az egyik jó nevű gimnázium Arany János Tehetséggondozó Programjába. Az önszabályozás is növekszik bennük, hiszen megbízhatóság, önkontroll nélkül egy-egy szereplő csak hátráltatja a próbákat. Az empátia és a motiváció kézzelfogható növekedését is megtapasztaltam nem egy esetben. A szereplők -átérezve az általuk megjelenített emberi sorsot- egyrészt empatikusabbá válnak hasonló helyzetűekkel, másrészt ez az előadásra is kihat, hiszen így hitelesebben jelenítik meg a karaktereket. A társas készségek is jelentősen fejlődnek. Nemcsak megismer olyan tanulókat, akikkel eddig nem váltott öt mondatnál többet, hanem partneri viszonyba kerül velük: kapcsolatot épít, együttműködik, csapatszellem alakul ki köztük, felelősséget kell vállalnia nemcsak magáért, de társaiért is. A diákok közötti kapcsolatok mellett a tanárok és nevelők közti kötelék is elmélyül, hiszen a gyerekek nagyon szeretik, ha tanórán kívül, más viszonyok közt is találkozhatnak nevelőikkel, s új oldalukról is megismerhetik őket.

Iskolai műsorok a kommunikációs kompetenciák szempontjából

A továbbiakban Szőke-Milinte Enikő (2012) tanulmányát véve alapul a 2012-es NAT vitaanyagában szereplő kommunikációs készségeket veszem górcső alá olyan szempontból, mely területeit fejlesztjük egy-egy műsor betanítása során. A teljesség igénye nélkül reflektálok egy-két részképességre, hogyan is változnak pozitív irányba néha néhány hét alatt, s némely esetben évek alatt hová is fejlődhetnek.

Szociális kommunikációs készségek

A szociális kommunikációs készségeket vizsgálva Szőke-Milinte Enikő által (i. m.) a NAT-ban azonosított 21 készségből nem találtam olyat, amelyet kisebb vagy nagyobb mértékben ne fejlesztenénk. Közvetlenül és hangsúlyosabban az *emberismeret, alkalmazkodás a beszédhelyzethez, befolyásolás, erkölcsi kérdésekben állásfoglalás, improvizáció, dramatikus készségek, szerepjáték, párbeszéd/beszélgetés, értő figyelem, empátia, kapcsolattartás/érintkezés, társismeret és a zavarok kezelése készségeit.*

Minden szerep lehetőséget kínál a gyerekeknek, hogy saját élet helyzetükből kilássonak, ízelítőt kapjanak arra, hogyan is gondolkodnak mások, s ezzel egyben értékítéletük is fejlődik, hiszen összevethetik a saját jóról és a rosszról alkotott elképzeléseikkel. Így képesek lesznek állást foglalni azzal kapcsolatban, hogy igaza van-e az általa megjelenített történelmi személynek vagy típusnak. A március 15-i műsor kapcsán emlegetett hazaszökő huszárokat eljátszó tanulókkal először megbeszéltem, mi olyan rendkívüli ebben s tetteben. Nemcsak hadászati oldalról (mennyi nehézségen mentek át a több száz kilométert ellenséges területen keresztüllovagló huszárok), hanem mit jelentett a becsületükre nézve az esküjük megszegése, s miért vállalták mégis, hogy nevük a katonai becsületkódex szerint „bemocskolódjon” S mindezzel a problémaérzékenységükre és döntésükre is befolyással bírtam.

A dramatikus készségek terén azok a gyermekeink, akikre évekig támaszkodhattunk, nyolcadikosként eljutottak oda, hogy amíg a kezdőket rendeztük, már egy-egy részletet magukban kidolgoztak (honnan induljanak egy-egy jelenetnél, hogyan mozogjanak), s jóformán csak a megerősítésünkre volt szükségük. Az improvizáció tanítása is fontos része a próbáknak, hiszen hiába a sok gyakorlásra szánt óra, „éles helyzetben” esetenként előfordul, hogy másképp alakul, mint előre terveztük, gyakoroltuk: egy-egy kellék kint marad, vagy valaki kihagy egy-egy mondatot, s így alkalmazkodni kell a megváltozott helyzethez. Minden műsort betanító kolléga tudja, hogy még a gyakorlott szereplőknek sem árt elismételni minden szereplés előtt, hogy ha véletlenül elrontja a szövegét, akár még az ismert verset is, úgy folytassa tovább, mintha mise történt volna.

Mégis minden esetben a gyerekek olyan nagy örömmel mesélik, ha nem vették észre nézők, hol rontották el a szöveget.

Közvetve ugyan, de szintén fejlesztjük a manipuláció felismerését, a konfliktuskezelési eljárásokat, a jó és rossz megítélését, a vélemények ütköztetését, a problémaérzékenységet valamint a döntés, az érvelés, a vita, a meggyőzés képességét.

Ha ehhez vesszük a melléklet 2. számú táblázatát (Szőke-Milinte i. m.), amelyben a NAT-ban szereplő gyakoriságukat látjuk, akkor kiderül, hogy a tantárgyi órákon elhanyagolható mértékben jelen lévő készségeket is jelentős mértékben fejlesztjük.

Kognitív kommunikációs készségek

A kognitív kommunikációs készségek terén a kódolás, a dekódolás, az értelmezés, a felidézés/elmondás, a megértés, az elemzés, a lényegkiemelés, a felismerés, feltérképezés, az alkalmazás, a feldolgozás, az olvasás és az elbeszélés képessége az, amelyet szintén közvetlenül fejlesztünk. Bármilyen jó képességű a szereplőnk, ha nem érti meg az általa eljátszott szerep, illetve a kimondott gondolatok üzenetét, nem tudja azt másoknak sem közvetíteni. Először neki kell tehát dekódolnia az üzenetet, majd a szavakat élővé tenni, a hangsúlyozással, a hanglejtéssel, a hangerővel, de még a szünettel is kódolnia. Mindehhez elengedhetetlen a lényegkiemelés képessége, s annak fejlesztése. Mondatonként átbeszéljük, értelmezzük mindenkiel a szövegét.

Ezek mellett közvetve, de fejlesztjük az üzenet megfogalmazása, a reflexió, a képzelet, a kreativitás, az összehasonlítás/összevetés, az azonosítás, az értékelés, a cselekmény felidézése, a megfogalmazás és az ítéletalkotás képességét is.

A kognitív készségek közül csak néhány marad ki a fejlesztésből. Ezek az információgyűjtés, a kritikai gondolkodás/információk kritikus befogadása/forráskritika, a tömörítés és az összefoglalás. Összevetve a melléklet 3. számú táblázatával (i. h.) megállapíthatjuk, hogy itt is több, a műveltségterületekben elhanyagolt készséggel foglalkozunk.

Személyes kommunikációs készségek

A személyes kommunikációs készségek közül közvetlenül fejlesztjük az önismeret, az önkritika, az önreflexió, az önkorrekció, a gesztus, testbeszéd, az arcjáték és a jelentéstulajdonítás készségeit.

Az önismerete minden tanulónak minden megszólalással fejlődik: a kevésbé jó képességű diákjainkkal előfordul, hogy azt hiszi magáról, hosszabb szöveget nem képesek megtanulni, kell a tanári megerősítés, meg tudják csinálni. Idevágó kedvenc mondásom egy közösségi oldalról való, (sajnos azonban nem emlékszem a forrásra): Ha azt hiszed magadról, hogy meg tudod csinálni, igazad lesz. Ha azt gondolod, hogy nem megy, akkor is igazad lesz. A rutinosabb gyerekeink már realisabb önkritikára is képesek, felismerve, ha valamit nem jól oldottak meg, sőt képesek magukat korrigálni is. A testbeszédet fejleszteni már fogósabb dolog, hiszen hiába kezdjük ott, hogyan kell megállni a színpadon, a homo sedens korában szinte kivétel, ha nem görnyedt valaki testtartása. Gyakran kell figyelmeztetni arra a gyerekeket, hogy húzzák ki magukat, ők most büszke magyar katonák, hazafiak, honleányok.

Közvetve ugyan, de szintén hatással vagyunk a tanuló műélvezetére, szókincsére/szóhasználatára, nyelvhasználatára, kifejezőmódjára, ízlésére, üzenetének megfogalmazására, véleményformálására/állásfoglalására és tetszésnyilvánítására is.

A tetszésnyilvánítást nemcsak megengedett a próbákon, de kulturált formájú megnyilatkozásokra bátorítom is őket a próbák során. Előfordult, hogy egy zenei aláfestésnél ők is elmondhatták véleményüket, melyiket találják jobbnak ahhoz a helyzethez, átélhetik azt, amit tanítási órán ritkábban, hogy fontos a véleményük.

Az előző két területhez hasonlóan, a melléklet 4. számú ábráját (Szóke-Milinte 2012.) nézve, kiderül: itt is sokat tehetünk a tanórákon nem hangsúlyos területekért.

Speciális kommunikációs készségek

A speciális készségeknél a hatáskeltés és a kiejtés az a terület, amelyet jelentősen és közvetlenül fejlesztünk, de közvetve a szövegalkotás, a beszédműfajok alkotása, a műfajok felismerése, a szö-

vegtípusok alkotása, létrehozása, a műfajok felismerése területére is hatunk, sőt az IKT-műfajok alkalmazásának fejlesztését is megvalósítjuk, amennyiben a diákokra bízunk a zenék felírását cd-re, illetve más elektronikus adathordozóra.

A hatáskeltés készségének fejlesztésénél legalább annyira fontosak a szereplőtársak, akik elmondhatják megfelelő formájú kritikájukat, mint a tanári rávilágítás: ezzel a hangsúllyal, hanglejtéssel éppen az ellenkezőjét kommunikálsz, mint a szöveged jelentése.

A vázlat, a jegyzet, az olvasási stratégiák alkalmazása, a hipertextek alkalmazása, a netikett és a levelezőprogramok alkalmazása készségeit nem érintjük, ám még így is többet tehetünk, mint a műveltségterületek többsége, lásd: melléklet 5. számú ábrája (Szőke-Milinte i. m.)

Összegzés

Elmondhatom, hogy számomra is ennek az áttekintésnek a kapcsán tudatosult, hogy mi mindent is teszünk a diákok szerepeltetésével. A szöveg-, a verstanulás közben a gyerekek kommunikációs készségeinek mind a négy területét fejlesztjük. Úgy tűnik, legtöbbet a személyes és a szociális készségek területén tehetünk hozzá a tanulóink fejlődéséhez, ráadásul többnyire azokon a részterületeken, melyek az egyes műveltségterületekben kevésbé hangsúlyozottan vagy csak alig vannak jelen. Mindezek mellett fejlesztjük saját kommunikációs készségeinket is, javítjuk tanulóinkkal a kapcsolatunkat, s nem utolsósorban jól érezzük magunkat a kreatív munka során.

Felhasznált irodalom

Gordon Györi János 2009. A kommunikációs kompetencia fejlesztése az iskolában.

<http://ofi.hu/kommunikacios-kompetencia-fejlesztese-az-iskolaban> (Letöltve:2016. 04.28. 19:12)

Németh Gáborné Doktor Andrea 2008. A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. Új Pedagógiai Szemle.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Nemeth-Szocialis.html> (Letöltve: 2015.04.27. 18:45)

Tomori Tímea

Korlátok és lehetőségek a kommunikációs kompetencia fejlesztésében

Bevezetés

„Egy iskola vagy iskolamodell működése annak függvényében ítélni optimálisnak vagy kevésbé optimálisnak, hogy milyen mértékben képes felkészíteni a leendő állampolgárokat a távlatilag is meghatározó jelentőségű társadalmi-gazdasági elvárásoknak, kihívásoknak történő megfelelésre, az ezeknek adekvát életvezetésre, s hogy ennek érdekében jó hatásokkal, kellő szakszerűséggel használja-e fel időbeli és határendszerbeli kapacitásait” – írja Bábosik István (2013: 11). Az iskola optimalizálásának lehetőségei és szükségessége című munkájában.

Szőke-Milinte Enikő (2009: 84) – Nagy József (2000) nyomán – a kommunikációt összetett kompetenciaként értelmezi, hiszen a kommunikációs folyamatban a személyiség egésze megnyilvánul. Úgy véli, hogy az oktató-nevelő munka elsődleges célkitűzése a tanult komponensek fejlesztése.

Magyarországon a kompetencia- és a PISA-méréseken a diákjaink sorozatosan alulteljesítenek. Mind a nemzetközi, mind a hazai mérősor a kompetenciaalapú tudás felmérését helyezi előtérbe. Nyilvánvaló, hogy az oktatási rendszerünknek is elsősorban a kompetenciafejlesztést kellene előtérbe helyeznie, hiszen ezzel lehetne eredményeket produkálni mind a mérések szintjén, mind pedig a személyiség fejlődésének szintjén. Szükség van arra, hogy a konstruktív pedagógus kerüljön előtérbe, aki kommunikatív tanulót nevel azért, hogy képes legyen minden szituációban megfelelően reagálni, és ahogy Bábosik is megállapította, az életvezetése optimális legyen. Ez a modern társadalomban élő emberek sikerének egyik titka.

A kommunikációs kompetencia alakulása

A generatív nyelvészet kidolgozója, Noam Chomsky arra a megállapításra jutott, hogy az emberek elméjében van egy velük született, nem tudatos nyelvtan. Ezt nevezte *elvont nyelvi képességnek* vagy *mélyszerkezeti nyelvtannak*. A kompetenciafogalom innen indult útjára, majd olyan tudományokba is beágyazódott, mint a pszichológia és a pedagógia. A különböző diszciplínákban azonban volt egy közös pont a kompetencia értelmezésére: a megszerzhető tudás. A 2007-es NAT a kulcskompetenciák egyikeként nevezi meg az anyanyelvi kommunikációt (Szabó 2010).

Nagy József (1994) kompetenciafelfogása köznyelvi értelemben is magában foglalja a viselkedés folyamatának teljességét: egyfelől jelenti a döntési illetékességet, annak motivációit, másfelől a megoldásra való alkalmasságot, felkészültséget, tudást. Kompetencia-rendszerét a kognitív (általános), a személyes, a szociális és a speciális kompetencia alkotja. Személyiségmodelljét a motívumrendszer, a tudásrendszer, az öröklött komponensek és a tanult komponensek együttesen hozzák létre.

Nagy József (2010) személyiségmodellje a kompetenciát komponensekre osztja fel az alábbiak szerint. A kompetenciák:

- az információk, a tudás, és azok az ismeretek, amelyekkel az egyén rendelkezik;
- olyan készségek és jártasságok, amelyek hozzásegítenek a fizikai/szellemi feladatok elvégzéséhez;
- olyan attitűdök, értékek mentén szerveződnek, amelyeket az egyén mérvadónak gondol, vagy az egyént cselekvésre sarkallja;
- olyan személyiségvonások, amelyek meghatározzák azt, hogy bizonyos szituációkban hogyan reagál az egyén;
- olyan motivációk, amelyek hatást gyakorolnak viselkedésmódunkra.

Csapó Benő keresztantervi általános kompetenciaként kezeli a kommunikációt, az együttműködést és a problémamegoldást. Ez azért lehet releváns, mert bár ezek a kompetenciaterületek konkrét tantárgyakban, tanegységekben nem jelennek meg, mégis elengedhetetlen az ismeretük mindennapi életünkben.

Csapó Benő szerint a kompetencia a tudás azon szerveződési formájára utal, „amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg. Hasonlóan ahhoz, ahogy az anyanyelvet megtanuljuk, majd végtelenül sokféle gondolat megfogalmazására alkalmazzuk” (Csapó 2002).

A kompetencia jellemzője továbbá, hogy:

- a fejlődés–fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött mintákon nyugszanak;
- interaktív eljárásokkal jön létre;
- hatása van az interakciók minőségének, mennyiségének és a gyakoriságának a hatékonyságára;
- életkorhoz viszonyított a haladás;
- a tudás jellege nem annyira tartalomfüggő, inkább felhasználható tudást hoz létre.

Legfontosabb kompetenciáknak Csapó Benő (2003) az anyanyelvet, az idegen nyelvet, a kommunikatív kompetenciát, a térbeli leképezéseket és a különféle értelmi műveleteket tartja.

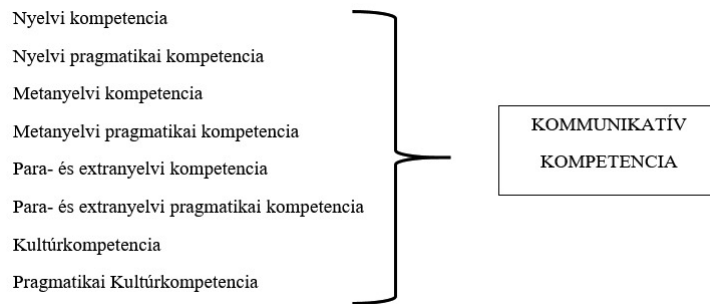
Kiss Jenő 2002-es munkájában a nyelvhasználattal összefüggésben három kompetenciával számol:

1. A *nyelvi kompetencia*. Ennek birtokában az egyén az adott nyelven megfelelő szókinccsel bír, megbízható grammatikai tudása van.

2. A *kommunikatív kompetencia* lényege abban rejlik, hogy az egyén a nyelvet nemcsak grammatikailag helyesen, hanem a szituációnak is megfelelően használja. A kommunikatív kompetenciának társadalmi meghatározottsága van, a szociokulturális különbségek akár félrevezetőek is lehetnek.

3. A *pragmatikai kompetencia* adja az értelmezési keretünk legtágabb meghatározását, itt már nem csak a pontos megnyilatkozás és a megértés fontos. A megnyilatkozásnak az adott helyzetben való felismerése (szerepviszonyok felismerése és alkalmazása, empátia, tolerancia, konfliktuskezelés stb.) a pragmatikai kompetencia lényege (Kiss 2002: 64–65).

A kommunikatív kompetencia összetevőit Banczerowski (1994) a következőképpen mutatja be:



Szabó G. Ferenc (2010) szerint a kommunikatív kompetencia a következő komponensekből áll:

- nyelvi kompetencia,
- pragmatikai kompetencia,
- szövegalkotói, -befogadói kompetencia,
- szociolingvisztikai kompetencia,
- stratégiai kompetencia.

Az anyanyelvi kommunikációt vizsgáló kutatók arra a kérdésre keresték a választ, hogy a kommunikáció hatékonysága miben áll. A fenti komponensek eredményes elsajátításában látják a siker titkát. Szabó hozzáteszi, hogy abban az esetben, ha az anyanyelvi nevelés fejleszti mind a nyelvi, mind a pragmatikai kompetenciát, akkor az egyén hatékonyan tudja betölteni hivatását.

A család szerepe a gyermek kommunikációs fejlődésében

Változó világunkban nem egyszerűen csak a tanulás, a tudás jellegének átformálódásáról vagy a felgyorsult életvitelről kell beszélnünk. Amikor megállapítjuk, hogy egy tanuló ilyen vagy olyan, és különböző betűszókat aggatunk rájuk, akkor nem árt mögé nézni a dolgoknak, mert gyakran a legkézenfekvőbb helyen, az alapoknál, vagyis a családnál találjuk meg a problémát. A probléma forrása pedig a társadalom módosulásaival összefüggésbe hozható, hiszen a családi szerepek mára teljes transzformáción estek át. Ezek a változások azonban a családi életre, sőt a családi kommunikációra is nagy hatással voltak.

A szociológusok jelentős többsége azt az álláspontot képviseli, hogy az ember életének legtöbb jellemzőjét és életesélyeit nagymértékben befolyásolja a társadalomban elfoglalt helye. A társadalomtudományokban az úgynevezett „homo sociologicus” azt a tökéletes emberképet példázza, amely egyetért a társadalom által elvárt szabályokkal és képviseli is őket. Mindezt a gyermekkori internalizálás során alapvetésként sajátítjuk el (Andorka 2006: 38–39).

A szocializációs közegek közül az ember életében újszülött kortól egészen serdülőkorig az első és legfontosabb a család. Bár modern társadalmunk számtalan családszerkezetet és egyéb problémákat (családon belüli erőszak) hoz magával, mégis ez lesz a gyermek társadalmi viszonyaiban az elsődleges minta. Mértékadóként lesz jelen a viselkedésminták közvetítésekor az egyén életében akkor is, ha esetleg a társadalmi létrán valamilyen típusú haladást érhet el (Giddens 2008: 101–104). Bagdy Emőke ezeket a gondolatokat teszi még hozzá a család szerepéhez: „A család szocializációs funkciója többszintű. Ellátja a gyermek biológiai gondozását, biztosítja azokat a feltételeket, amelyek az éréshez és fejlődéshez szükségesek, ugyanakkor meghatározott magatartást és szerepmintát közvetít. Erre a primer szocializációs alapozásra épül azután a tudatos nevelés, a családi szoktatás, ellenőrzés, tanítás, fegyelmezés, jutalmazás. Így teremődnek meg a családon kívüli nevelés alapjai a személyiségben” (Bagdy 1977: 15).

A tudatosságnak azonban nemcsak a családi nevelésben, hanem intézményi szinten is meg kell valósulnia a pedagógiai gyakorlatban. Az eredményes oktatás alappillérei közül Basil Bernstein a nyelvhasználatot tartja alapvetőnek. Szerinte kétfajta kódot kell megkülönböztetnünk, így a korlátozott kód és a kidogozott kód lesz a diák iskolában töltött éveiben a tanulási motivációt, illetve teljesítményt meghatározó fogalmak. Bernstein ugyanis azt vallja, hogy már iskolába kerüléskor is igen fontos differenciáltság van a tanuló tudásában, ennél fogva nem is indulhatnak egyenlő esélyekkel a tanulás világában. Különböző környezetből származó gyerekek ugyanis különböző beszédformákat alkalmaznak az iskolában is. Azok a diákok, akik az alsóbb társadalmi osztályba tartoznak, több-

ségében a korlátozott kódot használják az oktatási intézményekben is. A korlátozott kódhoz néhány jellegzetes sajátosság is tartozik.

A gyermek minden bizonnyal korlátozott válaszokat kap a szüleitől a kér(d)éseire, ezért nem érdeklődik a nagyvilág dolgai iránt annyira, mint a kidolgozott kódot használó társa.

A gyermek nehézségként élheti meg az iskolában azt, hogy egy érzelemmentes, absztrakt nyelvet kell használni és az alapvető foglalkozási szabályokat be kell tartani.

A tanári kommunikációból (magyarázat, példa, előadás) nem ért mindent, mert a tanár nem az általa megszokott nyelvi formát használja.

Többségében a magolás nem okoz gondot a korlátozott kódot használó gyerekeknél, de az absztrakt gondolkodást kívánó fogalmi különbségeket nagyon nehezen tudja megérteni.

Bernstein másik kategóriájába a kidolgozott nyelvi kóddal bíró diákok kerülnek, akik középosztálybeliek, a szülei jóval többet foglalkoznak velük, gyakran elmagyarázzák a miérteket. Ők sokkal könnyebben tudnak beilleszkedni az iskolai életbe és a tanulás sem okoz akkora nehézséget, mint az első kategóriába tartozó társaiknak. (Giddens 2008: 416)

Akár a társadalmi szintek megkülönböztetését, akár a nyelvi kódokat vizsgáljuk, a család szocializációs funkcióinak teljesülni kellene ahhoz, hogy az iskolába teljes értékű, motivált gyermekek kerüljenek. A középiskolás korosztály ebben a tekintetben is halmozottan hátrányos helyzetű, hiszen ez az időszak már egyértelműen a kortárs csoport elsőbbségéről szól. A családi kommunikáció nem erőssége a kamaszoknak. Természetesen az alapvető hiányosságot az okozza a kommunikációs fejlődésben, ha már a koragyermekkorban sem kapta meg a megfelelő közeget a gyermek. A serdülőknél a motiváltság elérése az egyik legfontosabb tényező, valamint a csoporttudat kialakítása, amit a kommunikációs gyakorlati típusok erősíthetnek.

A középiskola multikulturális jellege

Torgyik Judit (2008: 7) a plurális társadalmak felől közelíti meg a multikulturális iskola kialakulását. Hiszen a XXI. században már

állandó jelenség a változatos társadalmi kép. A globalizáció hozta magával azt a jelenséget, hogy az iskolában meg kell jelennie ennek a heterogenitásnak is. Az oktatásba érkező diákok különböznek – etnikum, nem, képességek, attitűd, kultúra és számos más – jellemzőikben.

Ennélfogva tehát az iskola a társadalom leképezése kicsiben. Az oktatásnak pedig feladata felkészíteni a gyermekeket a megfelelő életvezetésre, amely egy heterogén közegben fog megvalósulni.

Banks és Banks (2001) szerint a multikulturális nevelés fogalma a következő felfogás szerint írható le: „A multikulturális nevelés a nevelés azon területeként definiálható, amelynek két fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja, hogy valamennyi diákot olyan tudás, attitűdök, viszonyulások és képességek kialakításához segítse hozzá, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, s hogy a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciók és kommunikációformák sikeresen működjenek a társadalomban és a morál terén, a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálva”.

A Delors-jelentés szerint az iskolának nem elegendő, ha toleráns viselkedést mutatnak az etnikai kisebbségek iránt. Meg kell tanítaniuk azt is, hogy a különböző kultúrákból származó emberek milyen formában tudnak békésen együtt élni, és demokratikus szellemet kialakítani a környezetükben.

Torgyik Judit szerint a multikulturális pedagógiát napjainkban már nem csak az etnikai kisebbségek tekintetében érdemes alkalmazni (Torgyik 2008: 12–20). Társadalmunk sokszínűsége eltérő közösségeket eredményez, ennek köszönhetően a nevelési folyamat meghatározó fogalmaivá váltak az inkluzivitás, (befogadás) az oktatás dimenziói között pedig a tartalmi integráció, a tudáskonstrukciók, az előítéletek csökkentése, az esélyegyenlőség pedagógiája, valamint az iskola kultúrája és szervezete.

A magyarországi iskolákban elsősorban a társadalmi sokszínűség (2H, 3H) mutatkozik meg, illetve az eltérő képességekkel érkező diákok (SNI, BTMN) gyakran „nehezítik” az egyébként is extra

magas létszámú osztályokban tanulók/dolgozók munkáját. Mivel a középiskolák jelentős része küzd beiskolázási nehézségekkel, lemorzsolódással, nem csoda, ha próbálnak elfogadóvá, befogadóvá válni. Ennek jó gyakorlata a differenciálás módszereivel végzett, hatékony, fejlesztő oktatás. A státuszproblémák kezelésének egyik módja a KIP-módszer helyes alkalmazása, melynek már mért eredményei léteznek (pl.: Hejőkeresztúr). Nem véletlenül beszélnek csodamódszerről, hiszen megvalósítja a kooperatív tanulás négy fontos alapelvét (Kagan 2004: 4–11) az építő egymásrautaltságot, az egyéni felelősséget, az egyenlő részvételt és a párhuzamos interakciókat is.

A finn iskolarendszerben rejlő lehetőségek

Az iskolákban általánosan elterjedt az Európai Unió által szorgalmazott kompetenciaalapú oktatás. Ennek jelentősége, hogy a lexikai tudásról a készségfejlesztésre helyezi a hangsúlyt. Felfogása szerint a modern ember az információkat megtalálhatja könyvekben, lexikonokban vagy a világhálón, de a hatékony munkavégzéshez szükséges kompetenciákat ki kell alakítani. A mai kor emberének már nem egy munkahelye lesz, hanem élete során többször át kell képeznie önmagát ahhoz, hogy versenyképesé váljon a munkaerőpiacon.

Ezt a fontos ténytet ismerték fel a finnek is, amikor az oktatási rendszert átalakították az elmúlt harminc évben. Az oktatási rendszer fejlesztésének tényezői a következők voltak: először is az oktatási modell, amelyet az esélyegyenlőség jegyében terveztek. Ha a módszertant vesszük górcső alá, akkor a KIP-módszer terjedése, egyre több iskolában való bevezetése szolgálhatja ezt a célt a magyar oktatási rendszerben. Másik fontos lépésük a bizalomra épülő oktatásfilozófia volt, amely teret enged a pedagógusok kreativitásának és annak, hogy a pedagógusok munkaidejükben a tanulókkal és az oktató-nevelő (fejlesztő) munkával foglalkozzanak. A méltányosságon alapuló iskolai „ethosz” felfogása szerint az emberek nem pusztán önmagukért küzdenek, hanem a többiekért is. – Ezt a szellemet kialakítani a minél kevesebb frontális – és annál gyakoribb kooperatív tevékenykedtetéssel lehetne hazánkban is. – Illetve a megoldásközpontú tanulási környezet biztosítása is eredményre

vezető, hiszen a tanulás minőségét tartják fontosnak és nem a mennyiségét. Ehhez azonban szükség van az optimális tanulási környezet biztosítására is, amit az intézményrendszer fejlesztése kellene, hogy szolgáljon. (Perjés 2014: 5–14)

A finnek iskolarendszerét azért tartom fontosnak vizsgálni, mert bár a nemzetközi mérések teljesítménycsökkenést állapítanak meg, ők még így is az erős élménybe tartozó nemzetek között vannak ebben a felmérésben – nyilván nem véletlenül.

Zsigmond leírja, hogy Finnországban a tankötelezettség 7–16 éves korig tart. Az iskolát megelőzően azonban részt vehetnek egy iskola-előkészítő programban, amely bár nem kötelező, mégis a finnek 96%-a kihasználja ezt a lehetőséget. Az ingyenes alapoktatás 9 évig tart, melyet 6+3 éves rendszerre osztanak. Az első hat évfolyamon egy tanító foglalkozik a gyerekekkel, aki elsősorban a készségfejlesztésre koncentrálna, majd 7. osztálytól kezdenek foglalkozni velük a különböző tantárgyakat oktató szaktanárok. A finn oktatás egyik alapvető sajátossága, hogy gyakorlati típusú tudást adnak a diákoknak. Ez azt is jelenti, hogy reggel fél nyolctól délután háromig nem feltétlenül az iskolapadban ülnek, hanem az aktuális tananyagnak megfelelő környezetben sajátítják el az ismereteket. A továbbtanulás előtt lehetőség van elvégezni a 10. évfolyamot, hogy kijavíthassák esetlegesen a továbbtanuláshoz nem elégséges eredményeiket. A továbbtanulás nem felvételi, hanem tanulmányi átlag alapján történik. A középiskolai négy év alatt a tanulók felelősségteljesebb, önállóbb fejlődéséhez az is hozzájárul, hogy önmaguk számára kell összeállítani az órarendjüket, előre meghatározott kötelező modulok szerint haladva. Finnország hivatalos nyelvei (finn, svéd) pedig a nyelvoktatás szemléletét határozzák meg. Az első idegen nyelv oktatására, az angolra 3. osztályban kerül sor. Két évvel később választhatnak egy második idegen nyelvet, végül 7. osztályban mindenki számára kötelező a svéd nyelv elsajátítása is. A finn iskola sikere a szemléletben is rejlik. Abban, hogy elhagyták a frontális munkavégzést és a „csoportozás” során nem egy pedagógus „küzd” 30 diákkal, hanem van egy asszisztense, aki a munkában lemaradóknak segít, így nem csak tervezi, hanem meg is tudja valósítani a differenciálást a tanítási órákon. Kiemelendő

szempont, hogy az iskolák alkalmaznak logopédust és gyógypedagógust a fejlesztendő diákok érdekében (Zsigmond 2011).

Szőke-Milinte Enikő (2005: 5) szerint „a pedagógiai tevékenység számára éppen a személyiségkomponensek optimális fejlesztése a fontos”. Úgy tűnik a finn iskolarendszer ezért is lehet hatékony.

Manapság a magyarországi középiskolákból hiányzik az önállóság, a felelősségvállalás kialakításának szelleme. Elsősorban az önálló gondolkodásra és önálló tanulásra kellene helyezni a hangsúlyt, hiszen a ma iskoláskorúak már nem fognak tudni egy munkahelyen, esetleg egy szakmában dolgozni életük végéig. Ugyanakkor a finnek a szabad órarend kialakításával elkerülnek még egy fontos hátráltató tényezőt, azt, hogy az órákon érdektelen, motiválatlan diákok üljenek. Ezzel megkönnyítve mind a tanuló, mind a szülő és nem utolsósorban a pedagógusok életét is. A kereszttantervi kompetenciákat hibátlanul megvalósítják. A kommunikációs kompetenciát az első hat évfolyamon a készségfejlesztő szakaszban, az együttműködést a munkaformákban, míg a problémamegoldást akár az önálló életre nevelés során biztosan megteremtik.

Összegzés

Összességében bár a mindennapokban igen nagy fejtörést tud okozni az osztályok nagyon heterogén (társadalmi, családi, fejlettségi) összetétele, de ezzel a jelenséggel egyre nagyobb mértékben kell számolnunk. Olyan módszertani eszköztára(ka)t kell összeállítani, amely képes hatékonyra és tudatosra tenni a különböző szubkulturákból, nemzetiségekből érkező és különböző képességekkel bíró diákok oktatását. Ezeknek a módszereknek a kooperatív munkán kell alapulnia: a személyiségfejlődés és a motiváltság fenntartása érdekében. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének kiemelkedő szerephez kell jutnia, hiszen jó gyakorlatai hozzájárulnak az egészséges személyiség fejlődéséhez: ezekre lehet alapozni a későbbiekben. A finn iskolarendszer a kompetenciafejlesztésben élen jár, így érdemes a gyakorlatukban rejlő lehetőségeket figyelemmel kísérni.

Felhasznált irodalom

- Andorka Rudolf 2006. *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Bábosik István 1993. *A nevelés folyamata és módszerei*. Leopárd kiadó. Budapest.
- Bábosik István 2013. *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Bagdy Emőke 1977. *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2013. *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Bañcerowski Janusz 1994. A kommunikációs kompetencia és összetevői. *Nyr*: 118: 277–86.
- Banks, James A. – Banks, Cherry A. McGee 2001. *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. (letöltve: 2016.06. 24.) <http://ofi.hu/tudastar/multikulturalis-090617-1>
- Csapó Benő 2002. A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle* 2: 38–45.
- Csapó Benő 2003. A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. OKI. Budapest. 65–74.
- Csapó Benő 2009. *A tudás és a kompetenciák*. (letöltve: 2016.05.02.) <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak>
- Giddens, Anthony 2008. *Szociológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Kagan, Spencer 2004. *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kiadó. Budapest.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nagy József 1994. Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio* 3: 367–380.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Perjés István 2014. Gyakorlatiasság, kreativitás és józan ész. A finn oktatás paradoxonjai? *Új Pedagógiai Szemle* 1–2: 514.
- Szabó G. Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv – pedagógia* 2. (letöltve: 2016.04.26.) <http://www.anyanyelv->

- pedagogia.hu/cikkek.php?id=257
- Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő 2009. Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban*. Hungarovox Kiadó. Budapest.
- Torgyik Judit 2008. *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs. *Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról*. (letöltve: 2016.04.26.) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentes.html>
- Zsigmond Anita 2011. A finn oktatás jellemzői 2011-ben. *Anyanyelv – pedagógia 2*. (letöltve: 2016.04.25.) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=322>

Nagy Edit

A kommunikációs készségfejlesztés megvalósulási lehetőségei a hátrányos helyzetű tanulók körében

Bevezetés

A hátrányos helyzet értelmezése

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmi értelmezése kapcsán nyilvánvalóvá válik, miért szükséges e tanulók fejlődésére és fejlesztésére különös figyelmet szentelni, s odafigyeléssel, tudatos tervezéssel felkészülve, a tanulási környezetben bekövetkezett hátrányokat kompenzáló, fejlesztő szemléletű megközelítéssel hozzákezdeni az oktató-nevelő munkához. E folyamatban rengeteget segít, ha a pedagógus adaptív szemlélettel közelít a gyermekek felé. Az egyéni sajátosságok figyelembevételével, a differenciált tanulás-szervezés alkalmazásával kezdi – elsőként – a tanulók személyiség- és önismeret-fejlesztését és erre építi a tanulási folyamatot, melyet a gyermekek megismerését követő szakaszban, az előzetes tudásra épített és személyre szabott, egyéni fejlődési tervben megjelölt feladatok és célok mentén haladva tesz a kommunikációs készségek fejlesztésével egyidejűleg.

A hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatását támogató program

Az iskolai teljesítmény növelése, a hátránykompenzáció szinte rengeteg olyan pályázati programban megjelenik, mely főképp a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának csökkentésére, illetve az iskolai rendszerből kimaradt tanulók oktatási rendszerbe való visszavezetése céljából jön létre.

Fontosnak tartom, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kommunikációs készségeinek fejlesztési lehetőségeit taglalva, az elméleti megközelítéseken túl azokat a kipróbált és hasznosnak ítélt jó gyakorlatokat is bemutassam, melyek saját pedagógiai gyakorlatom eredményeinek tükrében e tanulók kommunikációs készségfejlesztésének céljából kerülnek elemzésre.

Kommunikációs készségfejlesztés a HÍD II. programban

A HÍD program azoknak a fiataloknak biztosít ismeretszerzési, tanulási lehetőséget, akik általános iskolai tanulmányaikat tanulási sikertelenségük miatt befejezni nem tudták, s egyúttal e folyamatban sorozatos kudarcot éltek meg.

A program hozzájárul ahhoz, hogy e kudarcorozat ellenére visszataláljanak a gyermekek az iskola világába, mely úgy valósítható meg leghatékonyabban, ha a képzés során személyre szabott, egyéni bánásmódot igénylő pedagógiai módszerekkel „közelítenek” a pedagógusok. A tanítás-tanulás folyamatában megélt sikerek, a változatos tanulásszervezési formák, munkamódszerek variabilitása során sikerélményhez jutva újra megtalálva helyüket az iskola világában, lehetőség nyílik számukra, hogy szakmai ismereteket tanulva elsajátíthassák azon kompetenciákat, melyek egyrészt szakmatanulásukat, másrészt a szakképzésbe való bekapcsolódásukat, a részszakképesítés, az esetleges további szakmai képesítés megszerzését és a majdani munka világában való elhelyezkedésüket, társas kapcsolataik alakulását segíthetik. E folyamatban pedig a tanuló kommunikációs készségfejlesztése elengedhetetlenül szükséges, ahol különösen nagy odafigyelés illeti meg a szociokulturális értelemben hátrányos helyzetű gyermekeket.

E képzési formába bekapcsolódó pedagógusokra is óriási feladat hárul, hiszen ez esetben különösen olyan kompetenciákkal kell rendelkezniük, mely alkalmassá teszi őket a kudarcok sorát megélt gyermekek mindennapi munkájának támogatásában. A program középpontjában így a személyre szabott pedagógiai módszerek, a tanulást támogató hatékony motiváció, a differenciálás, az adaptív szemlélet, a reflektív gondolkodás fejlesztése, a fejlesztő értékelés képezi a központi feladatot, míg további célként az egyéni tanulási utak támogatása fogalmazódik meg.¹

A *Kommunikáció és anyanyelv* öt nagy témakörében megjelölt feladatok az irányvonalát szabják meg a fejlesztésnek, személyre,

¹ Közlemény a Köznevelési Híd programokhoz. (2015. március 31.). [Letöltve: 2016.03.14.] http://klik.gov.hu/download/f/bb/e0000/K%C3%B6zlem%C3%A9ny%20a%20K%C3%B6znevel%C3%A9si%20H%C3%ADprogramokhoz%202015_2016tan%C3%A9v.pdf

tanulócsoportra szabott tartalommal megtölteni a pedagógusnak kell. Az öt témakör az alábbi megoszlásban tartalmazza a feladatokat:

Kommunikáció – önkifejezés, együttműködés, alkalmazkodás

Olvasás – szövegértés

Írás – szövegalkotás (helyesírás, fogalmazás)

Anyanyelv – nyelvi viselkedés

Művészi kommunikáció – média

A kerettantervben megjelölt szempontok alapján készül el az adott tanulócsoport számára az ismereteket, fejlesztési követelményeket tartalmazó tanmenet, amely alapján akkor lehet igazán eredményes a gyermekek fejlődését biztosító munkafolyamat, ha ennek összeállítása az adott tanulócsoport egyéni sajátosságainak figyelembevételével tervezett, az előzetes tudásra épít, differenciált, hiszen a HÍD II. programban részt vevő, javarészt hátrányos helyzetű tanulók nagyon eltérő tudásszinttel érkeznek. Nem lehet elégszer hangsúlyozni ennek fontosságát, hiszen bevált gyakorlat szerint az intézmények többsége még a tanulók megismerését megelőzően elvárja a tanmenetek elkészítését. Lényeges tehát, hogy a tervezést egy tudatos előkészítő szakasz előzze meg, mert csak így lehet biztosított a tanulási folyamat eredményessége és hatékonysága.

A kommunikációs készségfejlesztés tervezése korántsem egyszerű folyamat, ezért az előzetes tudás feltérképezése rendkívül fontossá válik, ugyanis csak ennek ismeretében lehet megfelelő tartalommal megtölteni a tanmenetet. A személyre szabott szemlélet, a differenciálás alkalmazási lehetőségei teremtik meg a gyermekek számára az egyéni fejlődés lehetőségét a megjelölt kompetenciaterületek mentén, ahol a tudás konstruálása központi szerepet kap.

Természetesen a kommunikációoktatás során a kommunikációs készségek, képességek fejlesztése képezi a kommunikációtanár feladatát. Az egyénre szabott fejlesztő értékelés alkalmazása, az azonnali, folyamatos, pozitív visszacsatolás az erősségekre építve, a társ- és önértékelés alkalmazása megteremti a diákok számára az önmagukhoz mért egyéni fejlődés lehetőségét, a tanulás iránti motivációt.

Az egyéni fejlődési terv és a portfólió mint a fejlesztő értékelés során alkalmazott értékelési eljárások a diákok fejlődését támogatják. Az egyéni fejlődési terv a megfogalmazott célok és feladatok folyamatos ellenőrzése, reflektálása majd újabb célok megfogalmazása által támogatja a diákok fejlődését és írásbeli, szóbeli kommunikációjának fejlődését, a tanítási-tanulási folyamatban való előrehaladást. A portfólióba rendezett dokumentumok segítik a tanult ismeretek újra gondolását, az elkészített reflexiók pedig ennek tudatos elemzését szolgálják. Az egyéni fejlődési terv és a portfólió használatának beemelése a tanulási folyamatba a kommunikációs készségek fejlődését még inkább erősíti, s igaz ez kiváltképp a hátrányos helyzetű gyermekekre.

A tanítási órák végén megfogalmazott reflexiók szintén a tanulási folyamatról adnak visszajelzést diáknak, tanárnak egyaránt, hol tart a folyamatban, mi az, amit már tud és mi az, amit még nem sajátított el. Szerepe a reflektív gondolkodás fejlesztésében felbecsülhetetlen, ugyanis a visszajelzésekből kapott információk alapján valósulhat meg a személyre szabott fejlesztő folyamat tervezése a differenciálás keretei között.

A tanítási órák felépítését illetően a HÍD program a problémaközpontú gondolkodást és az élményközpontú tevékenységet helyezi előtérbe az egyéni-, a páros- és a csoportmunka során a kooperatív technikák változatos alkalmazásával, szakítva ezáltal a hagyományos oktatás kereteivel.

E támogató program sajátossága abban áll, hogy a személyre szabott, egyéni tanulási utak mentén biztosítja a tanulók fejlődését, melyet az egyéni bánásmód alkalmazásával tesz ténylegesen hatékonyá.

A következő részben a megvalósítás lehetőségeit mutatom be, s elemzésem fókuszában a fejlesztő értékelés, a reflektív gondolkodás, valamint a konfliktuskezelés HÍD programban való alkalmazhatósága, megvalósíthatósága áll.

Az értékelés és a reflektív gondolkodás a kommunikációs készségfejlesztésben

Az értékelés értelmezése kapcsán javarészt a fejlesztő értékelésre fókuszálok, s annak megvalósítási lehetőségeit veszem górcső alá a hátrányos helyzetű tanulók kommunikációs készségfejlesztése kapcsán.

Az értékelés szerepének és fontosságának megértéséhez azonban szükségét érzem a fogalmi ismertetésen túl annak rövid bemutatását is, hogy az értékelés, de különös tekintettel a fejlesztő értékelés hogyan segíti a tanulók fejlődését, milyen szerephez jut a tanulás támogatásában, és a kommunikációs készségek fejlesztésében.

Az OECD meghatározása alapján „a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása” (Lénárd–Rapos 2009).

Ezt követően röviden áttekintem a mindennapi pedagógiai gyakorlatban releváns szerepet betöltő értékelési folyamatokat:

- a diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelést,
- a formatív (formáló-segítő) értékelést és
- a szummatív (összegző-lezáró) értékelést.

Míg a diagnosztikus értékelés az előzetes tudás feltárására, a szummatív értékelés a tanulók teljesítményének összegzésére, minősítésére fókuszál, addig a formatív értékelés szerepe a tanulási folyamat támogatása, melyet a folyamatos, rendszeres visszajelzések által tesz igazán hatékonná. Mivel a fejlesztő értékelés a fejlődést tartja meghatározó szerepének, ezért a fejlődés támogatásában az erősségekre építve, a minősítés mellőzésével, egy támogató szemlélet kialakításával igyekszik pozitív irányú változást elősegíteni. A tanulók ezáltal aktív részeseivé válnak saját tanulási folyamatuknak, saját értékelési helyzeteket teremtve, mely hozzájárul mind ön-értékelési, mind pedig a mások értékeléséhez szükséges készségek kialakulásához, miközben fejlesztően hat a gyermekek kommunikációs készségeinek alakulására, fejlődésére is (Bartha–Gaskó–Golnhofer–Hegedűs 2011).

A fejlesztő értékelés tehát olyan értékelési eljárás, amely a jövőbeni feladatokat szem előtt tartva fogalmaz meg különböző fejlődési

célokat, melyeket e támogató folyamat során kapott rendszeres visszajelzések, értékelések, önértékelések és reflexiók tudatos alkalmazásával képes elősegíteni.

A fejlesztő értékelés alkalmazása, a tanítási-tanulási folyamatba való beépítése a folyamatos, rendszeres visszajelzések alkalmával olyan kommunikációs helyzetet teremt, mely kiválóan alkalmas a tanulók kommunikációs készségeinek fejlesztésére akár szóbeli, akár írásbeli értékelési alkalmakról beszélünk.

Kiváltképp fontos és egyaránt hasznos a gyermekek előrehaladása szempontjából, hogy a pedagógus ismerje a különféle értékelési eljárásokat, melyek változatos alkalmazása biztosítja kommunikációs készségeik fejlődését, melyek jó alkalmat teremtenek a különféle reflektív helyzetek által a reflektív gondolkodás fejlesztésére is. Az önértékelési helyzetek, a társértékelés, valamint az elvégzett tevékenység újra gondolására, elemzésére teremtett alkalmak, a reflexiók és önreflexiók tudatos alkalmazása szintén a diákok kommunikatív fejlődését támogatják, melyet a pedagógus részéről történő értékelések tovább erősítenek.

A *személyes beszélgetések* fontossága nyilvánvaló, s ez áthatja az egész tanulási folyamatot, s vitathatatlan, hogy már itt megkezdődik egyfajta kommunikációs készségfejlesztés. Elengedhetetlen a gyermekekkel folytatott beszélgetés, mely egyrészt megismerésüket, személyes kompetenciáik feltárását, másrészt az előzetes tudás felmérését rejti magukban. De ugyanolyan fontossággal bír a tanulási kudarc okainak feltárása is, hiszen csak ezek ismeretében kezdődhet meg a fejlesztés irányvonalának kidolgozása, mely akkor működik a leghatékonyabban, ha a tanulóval közösen végzett tevékenységet takar, s e fejlesztési feladatok – rövidebb és hosszabb távú célok keretében – *egyéni fejlődési tervben* történnek rögzítésre. Ez még inkább igaz a hátrányos helyzetű tanulók esetében, de még inkább az oktatási rendszerből kimaradt gyermekek visszavezetésére létrehozott támogató programok esetében. (*Dobbantó, Második Esély Gimnázium, HÍD*) A tanulókkal történő beszélgetések, melyeket az egyéni fejlődési tervben rögzített célok, feladatok vezérelnek akkor a leghatékonyabbak, ha rendszeres, s permanens folyamatként jelennek meg és a tanulók szóbeli és írásbeli kommunikációs kész-

ségeinek fejlődését célozzák. Permanens jellege abból adódik, hogy a tanév elején, félévkor és a tanév végén egy értékelő megbeszélés során kerülnek elő a fejlődési tervben rögzített és megfogalmazott, elvégzendő feladatok. Természetesen ettől eltérő terminusok alkalmazásával is folyhatnak beszélgetések, a kitűzött feladatok értékelése, illetve újabb feladatok megfogalmazása mentén. A szóbeli megnyilvánulások a gyermekek szóbeli kifejezőképességének fejlődését, míg az írásbeli értékelések magát az írásbeli kommunikációs készségek fejlődését támogatják. Ezek döntő fontosságúak a gyermekek tanulási, fejlődési folyamatában, ugyanis a folyamatos reflexiók, önreflexiók, valamint az erősségekre építő visszajelzések révén, a fejlesztő értékelés alkalmazásával képes a tanuló fejlődését elősegíteni, s újabb célokat, fejlődési utakat meghatározni a fejlesztendő kompetenciák mentén, mindvégig szem előtt tartva azt a megállapítást, hogy *mindenki képes a fejlődésre*. Így az egyéni fejlődési terv fontossága abban áll, hogy a fejlesztendő kompetenciaterületek megjelölésével biztosítja a gyermekek fejlődését a fejlesztő értékelés elemeinek tudatos alkalmazásával, azaz támogat, megerősít.

Érdeemes használni a gyermekek számára is érdekes, értékes információkat, visszajelzéseket tartalmazó tanulói *portfóliót*, a tanulók munkájának rendezett dokumentumgyűjteményét. Eleinte nehéznek tűnhet ennek beemelése a tanulási folyamatba, de az első értékelés alkalmával a gyermekek önmaguk fedezik fel ennek hasznos és szükségszerű voltát. Természetesen akkor válhat e dokumentumgyűjtemény hasznos segédanyaggá, ha az összegyűjtött munkák előzetesen rögzített szempontrendszer alapján, reflexiókkal ellátva képezik a portfólió részét. Az értékelési szempontrendszer kidolgozása alapján pedig egyértelművé válik a portfólió szükségessége, szerepe a diákok tanulási folyamatában, mely a hátrányos helyzetű tanulók esetében még nagyobb jelentőséggel bír. A portfólióban megfogalmazott reflexiók és önreflexiók a tanulási helyzetek tudatos átgondolása kapcsán támogatják a gyermekek reflektív gondolkodásának fejlődését, s ezáltal kommunikációs készségük fejlődését is.

A személyes beszélgetések, az egyéni fejlődési terv, a portfólió egyrészt a fejlesztő értékelés szempontjából fontos, másrészt a portfólió a benne rögzített reflexiókkal a tanulók reflektív gondolkodá-

sának fejlődésében játszik kimagasló szerepet. E dokumentumok mindegyike alkalmas a kommunikációs készségek fejlesztésére is.

A reflektív gondolkodás fejlesztését szolgáló valamennyi reflektív módszer és a fejlesztő értékelés külön-külön és együttesen is felhasználható kapcsolati elemzésének mindössze egy szeletét mutattam be a hátrányos helyzetű tanulók kommunikációs készségfejlesztése kapcsán, bár köztudott, hogy ezen lehetőségek tárháza jóval sokrétűbb.

Hatékony konfliktuskezelés

A konfliktus minden iskolában jelen lévő mozzanat, s meghatározó esemény a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban. Éppen ezért szükséges és elgondolkodtató, milyen megoldási stratégiák vezethetnek eredményre, hogyan orvosolhatók a már bekövetkezett események, esetlegesen létezik-e prevenció a megelőzésre.

A konfliktusok okainak feltárásakor érdemes elgondolkodni, milyen helyzetek vezetnek konfliktushoz, és a kialakult helyzetek milyen megoldási lehetőségeket rejtenek magukban. A megoldás a konfliktusban részt vevő személyektől is függ, hiszen egy oktatási intézményen belül számos helyzet adódhat akár a diákok egymás közötti viszonyából, mely a különböző életfelfogásból, életkori különbözőségekből vagy a családi szociokulturális háttér következményeiből fakad. Másfelől a tanár-diák közötti alá-fölérendelt viszony gyakran eredményezhet konfliktushelyzeteket, ahogy a pedagógusok között, a tanári karon belül vagy esetlegesen a szülők és pedagógusok között. Mivel az iskola egy konfliktusokkal teli intézmény, erre fel kell készülnie a pedagógusoknak egy olyan stratégia kidolgozásával, amely különféle, de békés és mindenekelőtt hatékony megoldási lehetőségeket kínál a hatékony kommunikációval.

Éppen ezért e helyzetek gyermekközpontú megközelítése, a segítségadás, a kommunikáció hathatós alkalmazása eredményezheti e helyzetek megoldását a kölcsönösség, a kompromisszumkészség vagy éppen a reflektivitás és a kreativitás mentén. A megoldási utak sokfélék lehetnek, így minden egyes helyzetre felkészülni lehetetlen, de mégis szükségessé válik bizonyos elvek, szabályok kidolgozása a konfliktus kezelésére, a kiváltó probléma megoldására.

Szekszárdi Júlia (2001)² a konfliktuskezelésnek három típusát különbözteti el, konfliktuskezelő stratégiát illetően pedig ötféle lehetőséget említ. Az önérvényesítő, önalávető, elkerülő, kompromisszumkereső és problémamegoldó stratégiák közül az utolsó lehetőség az, amely a legoptimálisabb megoldási utat jelenti, amikor a probléma-helyzetben lévő felet, a konfliktusrendezésben az együttműködés és a közös végeredmény vezérli. Ennek értelmében a konfliktuskezelési módszer (Szőke-Milinte 2004) működhet minimális, közepes hatékonysággal, de akkor a leghatékonyabb, ha a konfliktushelyzet tisztázásától a felek eljutnak a közös cél megtalálásáig, s e folyamatban a hatékony, ám tiszteletteljes kommunikációra törekednek.

Látható, hogy a konfliktusmegoldás akkor működőképes, ha a probléma megoldásában a felek együttműködnek, s az eredményes megoldás érdekében toleráns viselkedést tanúsítanak. Ismét beigazolóódik, hogy e folyamatban a kommunikáció óriási szerephez jut. Ezért lényeges az iskolai keretek között a kommunikációs készségek lehető legtöbb tantárgyi órán való fejlesztése, s ezért lenne óriási előny a kommunikáció mint tantárgy önálló tantárggyá válása.

A konfliktusok okozta helyzetek, ha meg nem is előzhetők, de számuk mindenképpen csökkenthető abban az esetben, ha legalább *osztályfőnöki órák* keretében a tanulók megismerik, mi több közösen, együtt keresik a megoldásokat a már bekövetkezett problémahelyzetek megoldására, orvoslására vagy éppen a konfliktushelyzetek elemzésére. De ugyanilyen hatékonysággal működnek az *esetmegbeszélések* is.

A kommunikációs *tréningek* vagy adott esetben a konfliktuskezelés-témájú tréningek, továbbképzések szintén jó megoldást kínálnak a probléma feltárására, elemzésére, megoldására, melyben a személyközi interakciók, a szóbeli megnyilvánulások a kommunikációs készségfejlesztés szempontjából lehetnek hatékonyak, de a szituációs és helyzetgyakorlatok még közelebb vihetnek a megoldáshoz. Jól alkalmazható ez esetekben a *vita* mint módszer bevezetése, mely a kulturált vitahelyzetek kapcsán a diákok kommunikációs készsé-

² 1. Szemet szemért, fogat fogért. 2. Aki megdob kővel, dob vissza kenyérrel. 3. Kard által vész, ki kardot ragad!

geinek fejlesztését is támogatja a felek közötti interakció során, alkalmazkodva egyúttal az életkori sajátosságokhoz is.

A kommunikációs készségfejlesztés áttekintő összegzése

A társadalmi elvárások magukkal vonják az intézményekben folytatott munka átalakítását, így a kommunikáció, a kommunikációs készségek, képességek fejlesztése egyre nagyobb teret nyer az intézményekben, szerepe egyre meghatározóbbá válik. A jogos aggodalom még mindig az, hogy sajnos nem önálló tantárgyként, hanem beépülve a különböző műveltségi területekbe „végzi küldetését”.

Tapasztalatok mutatják, hogy ezen elvárások megkövetelik a kommunikációs készségek fejlesztését, tudatos alakítását, mely egyúttal a szociális készségek fejlesztését is elvárja. A társas életre való felkészülés jegyében a társas kapcsolatok építésének szempontjából a kohézió erősítése, a felnőtt életre való felkészítés egyúttal megkívánja a kommunikációs készségek fejlesztését is, hiszen a munka világában csak abban az esetben képes az egyén helyét megállva az elvárások teljesítésére, amennyiben a munkavégzést segítő kompetenciákkal rendelkezik. E kompetenciafejlesztés színtere az oktatási intézmény, ahol a kompetenciafejlesztés, a munkavégzéshez szükséges kulcskompetenciák megalapozása zajlik.

Nem véletlen tehát, hogy az iskolák szerepe megnő, egyre nagyobb feladatot róva rájuk, hiszen a kompetenciafejlesztés, a különböző készségek, képességek kialakítása hosszú folyamatot kíván. E hosszú folyamat pedig tudatos tervezést igényel a megváltozott elvárásoknak való megfelelés érdekében. Ezért az új munkaformák, munkamódszerek, az új tanulási technikák beépítése és beépülése a tanítás-tanulás folyamatába tudatos, tervezett munka által valósulhat meg mind a pedagógusok, mind pedig a diákok részéről.

A kooperatív munka beépítése felkészíti a gyermekeket, a fiatalokat a társadalmi elvárásokra, megtanulnak együtt, közösen dolgozni. A megszerzett tudás pedig azáltal felértékelődik, hogy az egyén kooperatív interakcióban is alkalmazni tudja. Szerepe megnő a kapcsolatépítésben, a munkahelyi, a karrierkapcsolatok terén, de funkcióját tekintve ugyanolyan jelentős a családi és egyéb társas kapcsolatok építésében. Kooperatív tanulás pedig csak abban az

esetben valósulhat meg, ha a gyermekek a feladatokat a társakkal együttműködve képesek megoldani. Ennek hiányában csak csoportmunkáról beszélünk.

Tehát a kommunikációs készségfejlesztés szerepe napjainkban egyre nő, mely a megváltozott, facilitátor tanárszerepet épp úgy megköveteli, mint ahogyan változást generál az alkalmazott munkaformák, munkamódszerek és az értékelés, visszajelzés kapcsán.

HÍD II. program a kommunikációs gyakorlatok tükrében

A kommunikációs készségfejlesztésről gondolkodva nyilvánvalóvá válik, hogy egy kicsit más ez a terület, több mint egy tantárgy. Más azért, mert nem önálló tárgyként jelenik meg, más azért, mert javarészt gyakorlatias ismereteket tartalmaz és közöl. (*Legalábbis, ami a közoktatásban megvalósuló szerepet jelenti.*) Gyakorlatias-sága abban mutatkozik meg, hogy gyakorlati aspektusból építi fel az órai ismereteket. Ez a megközelítés pedig még inkább igaz és szükséges akkor, ha hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozunk, azon belül is olyan gyermekekkel, akik valamilyen tanulási kudarc miatt általános iskolai tanulmányaikat befejezni nem tudták. Fejlődésük érdekében a személyre szabott szemléletet követve szükséges fejlesztésüket megkezdeni. A HÍD programba bekapcsolódva, s e perspektívából közelítve a hátrányos helyzetű gyermekek kommunikációs képességeinek, készségeinek fejlesztési lehetőségei felé egyértelmű, hogy egy sajátos, személyre szabott, egyéni bánásmódot megközelítő gondolkodásmódot kíván pedagógusok és gyermekek részéről egyaránt. Mindenképpen a differenciált fejlesztés és az önmagukhoz mért fejlődés mentén célszerű tervezni a folyamatot, melyben a kommunikációs készségfejlesztés elengedhetetlen.

A tanítási órák felépítése a *ráhangelődéssel* kezdődik, ahol a motiváció kap kellő hangsúlyt, mely az óra további részére „hangolja rá” a gyermekek figyelmét. A *jelenésteremtés* részben történik valójában a téma, a feladatok feldolgozása, majd a tanítási órát lezáró, *reflektálás* szakaszban a reflexió és az értékelés kap szerepet. Így az R-J-R³ modell alapján tervezett foglalkozások, tanórák már

³ Ráhangelődés – Jelenésteremtés – Reflektálás.

felépítési struktúrájukban is sejtetik, hogy itt valami másról, valami egyediről van szó. Egyedi azon értelmezésében, hogy már az előké-szület, a megközelítés is sajátos aspektust mutat.

A következőkben azt a tartalmi részt kívánom röviden felvázolni, hogy milyen gyakorlatok és feladatok mentén történik a képzés során a kommunikációs készségek fejlesztése.

A folyamat tervezése során célszerű a verbális és nonverbális kommunikáció mentén tervezni a feladatokat, természetesen az el-készített tanmenet segítségével.

Így az előzetes tudás felmérésére szolgáló diagnosztikus érté-kelést követően személyiségfejlesztéssel és önismerettel (*énkép ki-alakítása*) kapcsolatos feladatok kerülnek beépítésre, mely együtt jár a tanulást támogató pozitív légkör megteremtésével. A bevezető szakaszban érdemes a csoportszabály megalkotására is időt szánni, majd ezt követhetik a beszédtechnikai gyakorlatok, nyelvtörők, szó-kincsfejlesztő feladatok, melyek színesítik és változatossá teszik a kommunikációs órákat. A figyelem fejlesztését célzó, az empátiás képesség fejlődését segítő feladatok, szituációs- és helyzetgyakorlatok⁴ szintén a gyermekek kommunikációs készségfejlődésének érdekében épülnek be a feladatok közé. A munkaformák változatos alkalmazása, az együttműködést, a tolerancia képességét erősíti a gyermekekben, s felkészíti őket a munka világára, ahol az együtt-működés és a toleráns viselkedés alapkövetelmény. Mivel egy munkahelyen sem válogathatjuk meg, kivel kívánunk vagy éppen tudunk együtt dolgozni, éppen ezért a csoportokban végzett tevé-kenység kiváltképp a munka világára, a felnőtt életre való felkészí-tést célozza meg, hiszen meg kell tanulniuk a gyermekeknek, hogy mindenkivel együttműködve tudjanak dolgozni, még ha ez bizonyos esetekben nehéz feladatnak is bizonyul. A munka világára való fel-készítés során a feladatokat célszerű a gyermekek szakmaválasztási igényeihez alakítani, hiszen nem minden diák vélekedik úgy, hogy a HÍD programban megszerezhető részsakképesítés megfelelő meg-élhetést biztosít majd számára.

⁴ Természetesen e gyakorlatokkal akkor érjük el célunkat a leghatékonyabban, ha a témát a gyermekek önmaguk hozzák.

Ezen túlmenően a gyermekek megismerkednek a személyközi kommunikációs helyzetekkel, a hivatali kommunikációval, ügyintézással, a kommunikációs szerepekkel. Természetesen a tanterem sajátos berendezése lehetővé teszi különböző tevékenységek elsajátítását, de úgy vallom, hogy a dolgok saját környezetben való megismerése még inkább elmélyíti a gyermekek ismereteit az adott téma kapcsán. *(A hivatalos ügyintézés, levélfeladás a tényleges környezetben, a postán valósul meg.)*

A kommunikációs készség fejlesztését biztosítják az adott téma kapcsán megrendezett vitahelyzetek, a vitakultúra, mely adott esetben a konfliktuskezelésben, a problémamegoldás kapcsán nyújt segítséget.

A kérdéskultúra elsajátítását célzó feladatok, a vélemények kulturált megfogalmazása verbális kommunikációs készségük fejlődésére van hatással. Szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaik fejlesztik szövegalkotásukat. A gyermekek kommunikációs készségének fejlődését nem csupán a feladatok, de a feladatok kapcsán megfogalmazott instrukciók is elősegítik. Éppen ezért fontos, hogy a feladatmegjelölés – *akár szóban, akár írásban* – röviden megfogalmazott, pontos instrukciókat tartalmazzon. Az írásban kapott feladatok során a feladatok mellé instrukciós kártya is mellékelhető, mely a feladatmegoldás menetét tartalmazza. Természetesen a feladatok, gyakorlatok összeállításánál szükséges figyelembe venni a gyermekek életkori sajátosságait és ennek megfelelően tervezni a tanulási folyamatot.

A mai kor követelményeivel csak abban az esetben lehet lépést tartani, ha a gyermekek számára biztosítjuk a megfelelő technikai háttérrel, azaz a hálózati kommunikáció lehetőségeit, illetve a feladatok tervezésénél beépítjük és rendszeresen alkalmazzuk az IKT-s eszközöket.

A kommunikációs készségfejlesztést a hátrányos helyzetű gyermekekre, különös tekintettel a HÍD programban tanuló gyermekekre koncentrálva, rövid kivonatot kívántam bemutatni a fejlesztés lehetőségének tárházából. Ettől azonban jóval többértű és összetettebb az a feladat, amelyet a gyermekek előrehaladása,

saját magukhoz mért fejlődése érdekében nap mint nap végeznek a pedagógusok, jelen esetben a kommunikációtanárok.

Záró gondolatok

Az oktatás területén tapasztalható, s így van ez természetesen a kommunikációs készségfejlesztés terén is, hogy a hangsúly egyre jobban áthelyeződik a „*Mit tanítsunk?*” elvéről a „*Hogyan tanítsunk?*” megközelítésre. A kommunikációtanárok széles módszertani repertoárja, módszertani kultúrája azonban kedvezően hat a változásra, s pedagógustársaikkal szemben előnyt élvezhetnek a módszertani sokszínűségét illetően, mely a gyermekekkel folytatott közös munka során kamatozik igazán.

Felhasznált irodalom

- Bartha Éva – Gaskó Krisztina – Golnhofer Erzsébet – Hegedűs Judit 2011. *Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan? 3–8.* Dobbantó Program Tematikus Füzetek. Fogyatékos Személyek Egyenlőségéért Közalapítvány. Budapest.
- Közlemény a Köznevelési Híd programokhoz (2015. március 31.). (letöltve 2016.03.14.) http://klik.gov.hu/download/f/bb/e0000/K%C3%B6zlem%C3%A9ny%20a%20K%C3%B6znevel%C3%A9si%20H%C3%ADdprogramokhoz%202015_2016tan%C3%A9v.pdf
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra 2009. *Fejlesztő értékelés.* Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- Szekszárdi Júlia 2001. A konfliktuskezelés gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle 5: 86–103. (letöltve: 2016.03.27.) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Szekszardi-Konfliktuskezeles.html>
- Szőke-Milinte Enikő 2004. Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. Új Pedagógiai Szemle 1: 26–39. (letöltve 2016.03.27.) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00078/2004-01-ta-Szoke-Pedagogusok.html>

A kiadásért felelős a kiadó vezetője.
Megjelent a HUNGAROVOX Bt. gondozásában.
<http://www.hungarovox.hu/>
A borítót tervezte: Németh Tamás
Terjedelem: 170 oldal
Nyomdai munkák: Hangácsi Nyomda, Eger
Felelős vezető: Hangácsi József