

BALÁZS LÁSZLÓ

A KOMMUNIKÁCIÓS GYAKORLATOK

VEZETÉSÉNEK MÓDSZEREI

MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK, FELADATOK



BALÁZS LÁSZLÓ

**A KOMMUNIKÁCIÓS GYAKORLATOK  
VEZETÉSÉNEK MÓDSZEREI**

MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK, FELADATOK

Gramma Kiadó  
Eger, 2013

## **A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei**

© Balázs László, 2013

Lektorálta  
H. Varga Gyula, Hanák Zsuzsanna

Nyelvi lektor  
Demény Mária

ISBN: 978-963-08-7444-1

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

*Tanítványaimnak*



# TARTALOMJEGYZÉK

<b>Előszó .....</b>	<b>9</b>
<b>A kommunikációtanár.....</b>	<b>12</b>
A kommunikációtanár szerepmegvalósítása .....	12
A kommunikációtanár mint a csoport vezetője.....	22
A kommunikációoktatás tranzakcióanalitikus megközelítése...	31
<b>Kommunikációóra, kommunikációs gyakorlatok.....</b>	<b>42</b>
A kommunikációóra szervezésének néhány szempontja .....	43
A kommunikációs gyakorlatok tervezése és felépítése.....	46
A kommunikációtanár módszer- és eszköztára .....	55
A kommunikációoktatás dinamikája .....	72
<b>A kommunikációoktatás főbb témakörei.....</b>	<b>87</b>
Figyelésbeli jártasság .....	94
Önkifejezésbeli jártasság.....	99
Konfliktuskezelésbeli jártasság.....	105
Együttműködésen alapuló jártasság .....	110
A jártasság kiválasztása .....	115
<b>Felhasznált irodalom .....</b>	<b>120</b>
<b>Ajánlott irodalom.....</b>	<b>124</b>



# ELŐSZÓ

A bolognai rendszer bevezetésével Magyarországon új szak jelent meg a tanárképzésben, amely a kommunikáció tantárgy oktatására készíti fel a tanárjelölteket. Az újonnan indult szaknak és szakmának még nem voltak kiforrott oktatás-módszertani eljárásai, nem készültek el a hallgatókat és az oktatókat egyaránt segítő módszertani segédletek. A Kommunikációs Nevelésért Egyesület az Eszterházy Károly Főiskola Alkalmazott Kommunikációtudományi Tanszékével együtt felvállalta és eredményesen működtette – az országban egyedülállóként – a kommunikációtanárok képzését. Az oktatáshoz nem álltak rendelkezésre kidolgozott tananyagok vagy feladatgyűjtemények. Nem volt olyan, kellő körültekintéssel elkészített módszertani tankönyv, amely iránymutatást adott volna a tanárok módszertani felkészítésében. Így amikor a képzés beindult, nagy felelősség és kellemes teher nehezedett a munkában részt vevők vállára. Jómagam is abban a szerencsés helyzetben voltam, hogy aktív részese lehettem e folyamatnak.

Munkánk sikerességének fokmérője hallgatóink visszajelzései. A képzés során szerzett szakmai magabiztosságuk képessé tette őket egy olyan tantárgy oktatására, amely korábban csak résztárgyként létezett. Sikeresen meg tudtak birkózni azokkal a módszertani kihívásokkal, melyekkel egy új tantárgy oktatása során kerültek szembe. Az első évfolyamok és tanáraik úttörő munkájának köszönhetően mostanra körvonalazódott egy olyan elméleti és módszertani keretrendszer, amely a mai hallgatóknak már biztos támpontot ad. Ezen elméleti és gyakorlati okfejtések kidolgozását, nyilvános megvitatását és publikálását *A kommunikáció oktatása* című konferencia- és kötetsorozat biztosította a vállalkozó kedvű résztvevőknek.

A kommunikációtanárok képzésében számomra két területen kínált feladat. Egyrészt trénerként az én feladatomból volt a kommunikációs gyakorlatok módszertanára vonatkozó elméleti és gyakorlati tudás

átadása, valamint a hallgatók gyakorlatokba való bevezetése. Másrészt szervezetfejlesztő pszichológusként kézenfekvő volt, hogy felvállaljam a hallgatók bevezetését az iskola szociál- és szervezetpszichológiai világába, különös tekintettel a szervezeti kommunikációra. A képzésben való részvételem öt éve (2008–2013) alatt tetemes mennyiségű kutatási eredmény, a hallgatóimmal megvitatott tapasztalat és természetesen számos kommunikációs gyakorlat halmozódott fel. Jelen kötetben A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei című tantárgyhoz tartozó gondolatokat osztom meg leendő és volt hallgatóimmal, valamint azokkal, akik érdeklődnek a téma iránt.

A könyv megírását a kommunikációtanárokkal szemben megfogalmazott elvárások, valamint az ezeknek való megfelelés elősegítése ihlette. Az elvárások szempontjából a kommunikációtanár több szempontból különbözik a klasszikus tárgyakat oktató kollégáitól:

- El kell fogadnia, hogy a kommunikáció oktatása elsősorban nem információátadás, hanem készségfejlesztés.
- Fő feladata nem a tananyag didaktikus megtanítása, hanem egy világszemlélet kialakítása, formálása, az egyes kommunikációs folyamatok észlelésére és alakítására való érzékenyítés.
- Képesnek kell lennie a klasszikusnak számító poroszos oktatási formából való kilépésre, a tekintélyelvűség feladására.
- A kommunikációtanárnak a katedra őrzésével szemben a diák mentoraként kell fellépnie.
- A kommunikáció oktatása tapasztaláson alapuló oktatás, ahol a diák a megélt helyzetek – feladatok, problémák, élmények – elemzésén keresztül önmaga jut el a végső következtetésig tanári koordinálással, támogatással.

Első gondolatra a felsoroltak megvalósítása – már csak az osztálylétszámok figyelembevételé miatt is – bizonyosan nehéznek, hacsak nem teljesíthetetlennek tűnik, de a hallgatóimtól kapott visszajelzések alapján bátran mondhatom, hogy megvannak azok az eszközök és módszerek, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanár az adott osztálylétszámok mellett is megfeleljen a felsorolt elvárásoknak. Képes legyen az osztály

tanulóival egyenként és együtt is foglalkozni, miközben bevezeti őket a személyközi kommunikáció világába.

Mindezt figyelembe véve a könyvet három tematikus egységre osztottam. Az első részben a kommunikációtanaré a főszerep. Itt a szerepmegvalósításához, módszertani és szakmai felkészültségéhez kívánok támogatást adni. A könyv második részében a kommunikációóra, a kommunikációs gyakorlatok tervezésének és szervezésének főbb szempontjai mellett az óra dinamikájáról, valamint a kommunikációtanár módszer- és eszköztáráról szólok. A harmadik részben a kommunikáció oktatásának főbb témaköréhez adok elsősorban gyakorlati, másodsorban módszertani tanácsokat. Összegzem az egyes témakörök elméleti alapjait, valamint ismertetek olyan feladatokat, amelyek hatékonyan alkalmazhatók a közoktatásban.

Bízom benne, hogy eddigi munkáim összefoglalása, átdolgozása, valamint az eddig meg nem jelent anyagok bemutatása hozzájárul e szép szakma sikeres elsajátításához és gyakorlásához.

# A KOMMUNIKÁCIÓTANÁR

**E**bben a fejezetben szempontokat, segítséget kívánok adni a kommunikációtanár szerepmegvalósításához, valamint csoportvezetői feladatainak sikeres elvégzéséhez. Igyekszem meghatározni azokat a támpontokat, amelyek mentén megragadható a kommunikációtanár feladatának egyedisége, a hagyományos oktatási formától való eltérése.

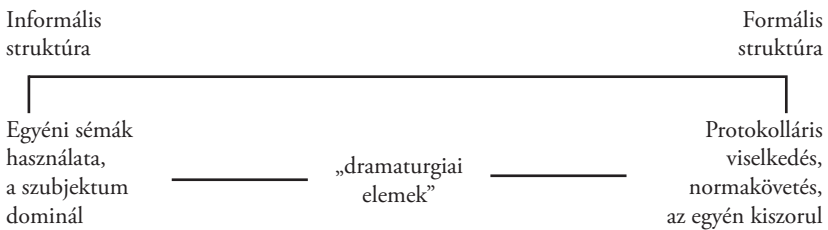
## A kommunikációtanár szerepmegvalósítása

Vizsgáljuk meg a szerep és a szerepmegvalósítás funkcióját, folyamatát. Talcott Parsons szociológiai megközelítésében a szerepeket a társadalmi szabályozás eszközeként írja le. A szerep egy társadalmi helyzetre vonatkozó normák összessége, amely interakciókban érvényesül a szereppartner felé, az adott szituációhoz kötötten. A normák rendszerét Robert K. Merton (2002: 65–67) a szerepkészlet fogalmával írta le. Az adott helyzetben az adott partnernek megfelelő elemeket alkalmazza a státusz birtokosa, a szerep betöltője. A szociálpszichológiai megközelítés értelmében a személyiség felveszi a szerepet. Ebben az értelemben a szerep a státusz dinamikus arculata (Lintont idézi Buda 2002b; László 1998: 10), hiszen a tényleges szerepviselkedést ilyen módon a szituációk, a szerepekkel kapcsolatos kommunikációs folyamatok, a szerep kognitív sajátosságai, érzelmei, szükségletei határozzák meg. (Vö. Buda 2002a.) Nadel szerint (idézi László 1998: 11) a társadalmi struktúrában elkülönített pozíciók és a hozzájuk tartozó normák empirikusan léteznek. Ezek alapján cselekszünk és viselkedünk, és ezek alapján ítélünk meg másokat. A szerepelmélet normatív megközelítésében a kulturális normák és az egyéni viselkedés egységéből mindössze az egyén marad ki, míg az interpretációs elképzelés hívei a norma fogalmáról mondanak

le, és a szociális viselkedés szabályszerűségeinek forrását az egyéni interpretációs sémák kollektív programozottságában keresik. (László 1998: 11–12.) A két irányzat értelmében az általunk kivitelezett viselkedési formák előre meghatározott sémák, normák szerint történnek. Ezen értelmezések kizárják a rögtönzött, spontán viselkedésformák megvalósításának lehetőségét.

A két szélsőség szembenállására megoldást jelenthet G. H. Mead (2003) szimbolikus interakcionista értelmezése, mely szerint az interakcióban olyan „dramaturgiai elemek” is jelen vannak, amelyek az adott helyzetben a szerepek sajátos arculatának kialakításáért felelősek. A szerepeket mások akciói tükrözik, a személynek pedig azonosítani kell őket. A szerepek azonosítása társadalmi szimbólumok segítségével történik. A személyek viselkedésükben az önmaguk szerepéről való véleményüket prezentálják, míg a partner szerepét az adott helyzetben interpretálják (László 1998: 12).

A szerep effajta megközelítése egy skálához vezet bennünket. Ha a fentebb leírt megállapításokat ráhelyezem az informális és formális végpontokkal rendelkező skálára, az alábbi ábrát kapjuk:



A kommunikációtanári szerep megvalósításakor a munkaköri kötelezettségekből és feladatokból következően egyértelműen a formális struktúrában kell mozgni, ugyanakkor az órák során tanúsított viselkedési formáknak néhol az informalitás felé kell tendálniuk. Így nyílik alkalom az egyes feladatok során a diákokkal való közvetlenebb kapcsolat megteremtésére, a mentori, facilitátori szerep megvalósítására. Amennyiben a tanár kellő figyelemmel van az adekvát szerepmegvalósításra, nagymértékben hozzájárul egy olyan csoportklíma (osztályklíma) kialakításához, amelyben példát tud mutatni a kifejezőmódok és egyéni sajátosságok

megjelenésének lehetőségeire, az elfogadásra és a toleranciára. Mintaadásával hozzájárul a normaképzéshez. (Vö.: Goda 2006: 358–360.) Az így keletkező mikrokultúra termékeny talaja lesz az aktív és kreatív csoportmunkának.

Az egyes szerepek megvalósításakor gyakran kerülhetünk olyan szituációba, ahol hirtelen nem tudjuk eldönteni, hogyan viselkedjünk. A kommunikációtanári szerep is kínálhat számunkra ilyen meglepetéseket. Például amikor egyik vagy másik feladat levezetése közben érzelmi- leg érintetté válunk. Megeshet, hogy nehézséget okoz a helyes, racionális visszajelzés adása az emóciók jelenlétében. Kibillenhetünk a szerepünk- ből. Az ilyen és ehhez hasonló helyzetek további vizsgálati terepet képez- nek a szerep fogalmának körbejárásához.

A szerepkonfliktusok elsődleges vizsgálati területe a szervezet, ahol könnyen megállapítható a viselkedés strukturáltsága és szabályozottsá- ga. Merton (idézi László 1998) pozícióhálón keresztül közelíti meg a szerep kérdését. Azt mondja, hogy a tanári pozíció kapcsolatos a szülő, az igazgató és a kollégák pozíciójával. A háló különböző pontjait betöl- tő személyeket szerepküldőknek nevezi, mivel a viselkedési elvárásokat ők közvetítik a szerepbetöltő központ felé. A szerepkonfliktus egyszere- re lehet a kommunikációtanár eszköze és ellensége. Szerepkonfliktust okozhatnak:

- *Egy szerepküldő ellentmondásos elvárásai.* Konfliktushelyzetbe kerül az a diák, akitől tanára elvárja, hogy délutánonként je- len legyen a különböző szakkörökön, ugyanakkor bünteti, ha az iskolában nyújtott teljesítménye csökken. Kommunikációs szempontból az ilyen helyzetek jól alkalmazhatóak a konfliktus elemzésekor, kitérve annak kezelésére is.
- *Több szerepküldő ellentmondásos elvárásai.* Ilyen helyzetet te- remthetünk magunknak pályakezdő tanárként egy konzervatív tanári karban, ahol a kollégák a távolságtartást, a diákok a köz- vetlenséget várják el tőlünk.
- *Szerepek közötti ellentmondás.* A tanár szerepe ellentmondhat a férj, feleség vagy apa, anya szerepének.

- *Szerepambiguitás (szerep-kétértelműség)*. Ebben az esetben a szerepküldők nem határozzák meg pontosan az elvárásokat, viszont utólag a nem megfelelő viselkedést szigorúan szankcionálják. (Vö.: László 1998: 10–17.) Az ilyen szerepkonfliktusok jól alkalmazhatók a kommunikáció és az érzelmek kapcsolatának, kölcsönhatásának szemléltetésére. (Balázs 2010.)

Ahogy tapasztalhatjuk, a szerepek meghatározása elsősorban külső tényezőkön keresztül történik. Figyelemmel vagyunk a környezetünk jelzéseire és a jeléseknek megfelelő szerepet töltjük be, a szerepnek megfelelő viselkedésformával élünk. A kommunikációtanári szerepben a szerep fogalmának ismerete, az egyes elvárások feltárása és elemzése az oktatási folyamatnak az eszköze lehet.

## Hagyományos és tapasztaláson alapuló oktatás

A kommunikáció oktatása már csak az élményszerű, tapasztaláson alapuló oktatási forma miatt is rokonságot mutat az – elsősorban szervezetfejlesztés terén elterjedt – tréningek módszertanával. Természetesen már csak a képzés szervezeti keretei és a korosztályban való eltérés miatt sem beszélhetünk egyértelmű azonosságról, ugyanakkor az egyes megközelítéseket felhasználva jól szemléltethetjük a kommunikációtanár feladatait.

A kommunikációtanár szerepét vizsgálhatjuk a csoportban zajló folyamatok és a csoport működése szempontjából is. Az eddig ismertetett szerepmegvalósítást jól árnyalja a következőkben taglalandó oktatási forma. A hagyományos, gyakran poroszsnak nevezett oktatási forma és a tréning közötti eltéréseket szemléletesen foglalta össze Jakab Julianna. (Lásd az 1. táblázatot.)

A következőkben azt tekintem át, hogy melyek azok a kommunikációtanárra vonatkozó megállapítások, amelyek megegyeznek a trénerivel, illetve eltérnek tőle.

*Az oktató szükséges szakmai kompetenciái* kapcsán a tárgyi ismeretek mellett a kommunikációtanárnak felkészültnek kell lennie az egyes feladatok levezetéséhez kapcsolódó elméleti és módszertani anyagokból.

Ugyanakkor a tréneről eltérően nincs szüksége mély csoportdinamikai és szociálpszichológiai felkészültségre. Megléte természetesen nem hátrány. A *szerepviszonyok* oktató és tanuló közötti alakulásánál a kommunikációtanárr – habár a szigorú tekintélyelvűséggel felhagy – nem követheti a trénerekre jellemző partneri, egyenrangú viszonymegvalósítást. A mentori, moderátori szerep megvalósítását kell előtérbe helyeznie, ahol a közvetlenség, a nyíltság és a szükséges tekintély is jelen van, de ez utóbbi elsősorban a tanár tudásán és tiszteletén, nem pedig a katedrán alapul.

	<b>Hagyományos osztálytermi szituáció</b>	<b>Tréning</b>
<i>Az oktató szükséges szakmai kompetenciái</i>	Elsősorban a tárgyra vonatkozóan képzett.	Szociálisan kompetens személy, aki a tárgyra vonatkozóan is képzett.
<i>Szerepviszonyok oktató és diák/partner között</i>	A tudást osztó és a tudást befogadók közt áll fenn, függőség jellemzi.	Partneri, egyenrangú, minden fél egyformán befolyásolhatja az eseményeket.
<i>A fejlesztés fókuszja</i>	A tananyagban előírt ismeretek átadása – a csoport ismereti szintjének megfelelően.	A résztvevők eddig elért személyes készségeztíntjéről való továbblépés – mindenki számára egyéni úton.
<i>Csoporthatások</i>	Esetenként segíthetik a tanulási folyamatot, ami az atomizált csoportban is létrejön.	Alapvetően a csoportdinamikai folyamat részeként valósul meg a tanulás.
<i>Légkörteremtés</i>	A függő helyzet miatt a légkör javítása bár segíti, de alapvetően nem befolyásolja a folyamatot.	Bizalomteli, pozitív, elfogadó légkör hiányában a tanulás nem jön létre.
<i>A tanulás szintjei</i>	Elsősorban kognitív, másodsorban érzelmi vonatkozású.	Elsősorban viselkedési és érzelmi, másodsorban – módszertől függően – kognitív vonatkozású.

<i>Motiválás</i>	Célja a figyelem, az érdeklődés fenntartása.	Célja a személyes fejlődés iránti hajlandóság fenntartása.
<i>Személyesség szintje az oktató oldalán</i>	A képző személyes szándékaitól függő.	Magas intimitású helyzet, a személyes érintettség kölcsönös. Fontos a tréner nyitottsága.
<i>Személyesség szintje a diák oldalán</i>	Előadás esetén minimális, a passzív befogadói szerepből következik, interaktív módszerek esetén a véleményformálással nő a nyitottság.	A módszer működése minden résztvevőtől jelentős nyitottságot igényel, a személyes kockázati szint magas.
<i>A kimenet szabályozhatósága</i>	A kurzus tananyagának felépítésével és értékeléssel biztosítható a megszerzett tudás.	Teljes mértékben a résztvevők motivációjától függ, a tréner feladata ezek mozgósítása, mederbe terelése.
<i>Visszacsatolás</i>	A tanulási folyamat része, a tanár – mint értékelő – feladata.	Csak a személyes benyomások közlése minden résztvevő feladata, a tréneri értékelés ellenjavallt.
<i>Hatása a csoportbeli kapcsolatokra</i>	A résztvevők saját kezdeményezésének függvénye, lassan kialakuló spontán folyamat.	A módszer alapja, az eredményes tréning „mellékterméke” egy szorosán összetartozó, magas intimitású, együttműködésre képes csoport.
<i>Az oktató szubjektív élménye</i>	Az anyagot leadtam, megtanítottam.	Elkísértem a hallgatókat fejlődési útjuk egy szakaszán.
<i>A diák/partner szubjektív élménye</i>	A tudást „kaptam”.	A tudást „megszereztem”.

**1. táblázat:** A hagyományos és a tréningeken zajló képzés eltérő jellemzői (Jakab é. n. nyomán)

A *fejlesztés fókusza* a kommunikációtanárnál is a hagyományos oktatási formára épül. A tananyagban előírt ismeretek átadása, készségek fejlesztése a cél, a csoport ismereti szintjének megfelelően a saját élmény és tapasztalás eszközeivel, nem frontális munkaformában. Tehát a készségfejlesztés az elsődleges, nem pedig a lexikai tudás hallgatónkénti maximalizálása.

Ahogy arra már korábban utaltam, a kommunikációtanárnak nem szükséges, legfeljebb ajánlott az egyes feladatok, folyamatok hatékonyabb elemzése céljából csoportdinamikai ismeretekkel rendelkeznie. Így a *csoporthatások* kezelése is másodlagos helyre kerül az élmények mikroszintű elemzésével szemben. A makroszintű elemzéshez azonban már feltétlenül szükségesek a csoportdinamikai ismeretek.

A *léghőteremtés* és annak hozadékai pozitívan befolyásolhatják a tanulási folyamatokat. Igaz, kritikaként merülhet fel, hogy a függő helyzet miatt a léghő javítása segíti, de alapvetően nem befolyásolja a folyamatot, ugyanakkor tudunk a közoktatásban olyan oktatási formákat bemutatni, amelyek bár a függő helyzetet megtartották, a léghőteremtéssel sokkal hatékonyabb tanulási folyamatot hoztak létre. Ilyen például a drámapedagógia, melyet a mindennapi közoktatásban is alkalmaznak a tanárok. (Bővebben lásd: Eck 2006.)

Gazdag Miklós (1991) munkájában Carl Rogers nyomán összegzi a fejlődést elősegítő klíma három feltételét. Ezek a feltételek jól összefoglalják a kommunikációtanár személyiségének legszükségesebb mozzanatait:

- Az őszinteség, a valódiság, a hitelesség, a „kongruencia”. Minél inkább önmagát adja a tanár a különböző történések során, annál inkább elősegíti a résztvevők konstruktív viselkedését.
- Az elfogadás, a megbecsülés, a feltétel nélküli pozitív odafordulás. Készségesen elfogadja a diákok valamennyi pillanatszerű érzését, legyen az kellemes vagy kellemetlen.
- Az empátikus megértés, a szenzitív, tevékeny odafordulás. Ha egy személyre empátikusan figyelünk, megteremtődik a lehetősége annak, hogy ő maga pontosabban kövesse belső érzéseinek áramlását, és saját élményeinek jobban megfelelő kongruens viselkedést fejleszthet ki.

A *tanulási szint* meghatározásánál a tréning mint képzési forma alapvetése az irányadó. Elsősorban a viselkedési és az érzelmi, másodsorban – módszertől függően – kognitív vonatkozású tanulás a meghatározó. Éppen ezért a diákok *motiválása* sem maradhat meg az „egyszerű” figyelemfenntartásnál. Ezen túllépve, a fejlődés és a tanulás iránti vágyat kell megragadni a feladatok és a tanár szerepmegvalósításának a segítségével. Mindezekből már kitűnhet, amint arra a bevezetőben is utaltam, hogy a *tanár-diák közötti kapcsolat* jóval személyesebb és nyitottabb, mint a hagyományos oktatási formában. A *kimenet szabályozottságánál* a klasszikus számonkérés mellett előtérbe kell helyezni az élményalapú, kreativitásra épülő feladatmegoldásokat és értékelést. Ehhez hasonlóan a *visszacsatolásnál* is újabb dimenziókat kell számba venni. Az értékelő visszacsatolás mellett a kommunikációs órákon megjelenik a visszacsatolás mint pszichológiai fogalom. Bizonyos szabályszerűségeket mind az oktatónak, mind a diákoknak el kell sajátítaniuk a kívánt visszacsatolások adása és kapása érdekében, ezzel is elősegítve a kölcsönös fejlődést. (Bővebben lásd: Barlai–Torma é. n.) Az ilyen típusú képzési folyamatok *hatása a csoportbeli kapcsolatokra* – még ha nem is kifejezetten a tréneri képzési formát valósítja meg az oktató –, kedvezően fog hatni, talán kedvezőbben, mint a tréningek esetében, hiszen itt éveken át tartó képzésről van szó, folyamatos visszajelzésekkel és fejlődési, fejlesztési lehetőségekkel. Az oktatás velejárója lesz egy szorosan összetartozó, magas intimitású, együttműködésre képes csoport kialakulása.

Az 1. táblázat utolsó két sora, mely a *szubjektív élmény* kétoldali megközelítésére vonatkozik, a tapasztaláson alapuló oktatás élményanyagát ragadja meg. Jelen esetben a kommunikációtanárnak a tréneri oszlopba tartozó megállapítások követésére célszerű szorítkoznia.

Összegezve a táblázattal kapcsolatban leírtakat, a kommunikációtanári szerepben követendő oktatási forma elemzésével a korábbiaktól eltérően elsősorban nem a csoporttagokkal való kapcsolatát, hanem az oktatási folyamatban betöltött helyét elemezhetjük. A táblázatból is kitűnik a kommunikációtanár sokoldalúságának igénye. Vezetési stílusával meghatározza a tanulási és kommunikációs légkört. Személyes érzelmeivel, élményeivel, beállítódásaival és véleményével ösztönzi és ellenőrzi az osztály tagjait. Szerepében arra kell korlátozódnia, hogy gondolatokat

ébresszen, megadja a feladatra vonatkozó peremfeltételeket, azonban a továbbiakban a csoportra bízva az események kezelését és irányítását. A képzés során felmerülő gyakorlatoknál a tanáré a strukturáló szerep: játékszabályokat ad meg, a nyílt, kötetlen beszélgetéseket visszatereli a megfelelő mederbe, meghatározza a tanulási sebességet és a csoport számára fontos döntéseket magára vállalja. A strukturálás dimenziója az óra típusának függvényében más és más jelentőségű: minél nagyobb fokú tapasztalatot kell a csoportnak elérnie, annál kevésbé kell a tanárnak strukturálnia. (Vö.: Barlai 2005.)

A kommunikációtanár magatartásának, a személyiség kifejezésének, az órák irányításának és levezetésének szerves része és eszköze a *tudatos kommunikáció*. Ha végiggondoljuk az eddig leírtakat, hogy milyen viselkedés várható el az oktatótól, milyen eszközökkel él(het), könnyen beláthatjuk, hogy a kommunikációtanár mint kommunikátor legfőbb eszköze a tudatosság, a kommunikáció tudatos szervezése, az információmegosztás megfelelő időzítése és mértékének kellő szabályozása. A kommunikációtanár munkája kapcsán felmerülő kommunikációs helyzetek jól elemezhetőek a Paul Grice (1975) által kidolgozott társalgási együttműködési feltételek szerint. Az egyes feltételeket vizsgálva látni fogjuk, hogy a tanári szerep egy meghatározó részében – feladatok megfogalmazása, megbeszélése, visszajelzések adása – ezen alapelvek betartásával vagy be nem tartásával kooperál. Mint ismeretes, Grice négy maximát különböztet meg:

- A *menyiség maximája* szerint a társalgáshoz való hozzájárulásunk legyen a kívánt mértékben informatív (a társalgás pillanatnyi céljainak megfelelően), s ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges. Az óra keretein belül jól alkalmazható az egyes feladatok instrukciójának megfogalmazásakor. Nem mondunk többet, mint amennyi szükséges. A diákok értelmezésére bízunk a hallottakat, és ennek tükrében elemezzük a feladatmegoldást.
- A *minőség maximája* azt kívánja meg, hogy próbáljuk meg hozzájárulásunkat igazzá tenni. Vagyis ne mondjunk olyasmit, amiről úgy hisszük, hogy hamis, vagy amire nézve nincs meg-

felelő evidenciánk. A maximák közül talán egyedül a minőség elve az, amit a kommunikációtanári szerep „tiszteletben tart” – hacsak egyik vagy másik feladat nem kívánja meg néha annak is a megszegését. Ilyenkor külön figyelmet kell fordítani arra, hogy tisztázzuk a diákokkal, miért is volt szükség ezen maxima megszegésére.

- A *viszony* vagy *relevancia maximája* azt várja, hogy legyünk relevánsak, vagyis amit mondunk, legyen odaillő, továbbá ne tegyünk szükségtelen kitérőt, próbáljunk a „témánál maradni”. Ezen maxima betartása vagy be nem tartása jól alkalmazható, többek között az információfeldolgozással kapcsolatos feladatoknál. A tanár által elmondott terjengős, kicsapongó történet jó alapja lehet egy ilyen feladatnak. A figyelem elterelését szolgáló jelentéktelen információk egyéni szintű értelmezése, valamint későbbi csoportos feldolgozása és elemzése lehetőséget ad az információkezelés folyamatának megvilágítására.
- A *mód* (modor) maximája azt kívánja, hogy legyünk érthetőek. Ennek érdekében kerüljük a kifejezés homályosságát, a kétértelműséget, beszédünk legyen tömör és rendezett. Szemben a maxima kívánalmával a kommunikációtanár egyik igen hatékony eszköze a kétértelműség és a homályosság. Ugyanis lehetőséget kínál az egyes feladatok specializálására a peremfeltételek nyitva hagyásával, viták generálására és konfliktusok teremtésére. Mindezeket felhasználva alkalmat teremthetünk a különböző kommunikációs technikák felismertetésére és gyakorlására.

A maximák ilyenfajta megközelítése további lehetőségeket teremt a kommunikációt oktató tanárok számára. Rávilágít arra, hogy amit tanít, a tanítási folyamatban is alkalmazható, alkalmazandó, legyen szó az együttműködési alapelvekről vagy más, a kommunikációtudományt gazdagító elméletekről.

Az eddigiekből is jól kitűnik, hogy a kommunikációtanárt nagyfokú tudatosság kell, hogy jellemezze órávezetésében és szerepmegvalósításában egyaránt. Nem alkalmazhatja a hagyományos oktatói tekintélyelvűséget. Tanári szerepe inkább egy mentoréhoz, tanácsadóéhoz hasonlítható.

tó, aki együttműködő partnerként támogatja a tanulókat. A diákokkal való viszonya közvetlenebb, mint más kollégáké. Kerüli a direkt értékeléseket, minősítéseket, képes függetleníteni magát saját véleményétől, és képes akceptálni mások véleményét. Megteremti a szükséges légkört, amely elősegíti a gondolatok áramlását, a kreativitás szárnyalását.

## A kommunikációtanár mint a csoport vezetője

A kommunikációtanár nem alkalmazhatja a hagyományos oktatói tekintélyelvűséget, sokkal inkább egy módszertani segítő, tanácsadó, aki együttműködő partnerként támogatja a diákokat az új készségek kialakításában. Diákjaival való viszonya egyenrangú: közvetett, non-direktív eszközökkel dolgozik. Kerüli a direkt értékeléseket, minősítéseket, képes függetleníteni magát saját véleményétől, és képes akceptálni mások véleményét. Olyan *légkört* teremt (lásd korábban), amelyben lehetőség nyílik a gondolatok szabad áramlására. A klíma megteremtését szolgáló tulajdonságok szorosan összekapcsolódnak a kommunikációtanár feladatával, a csoportvezetői funkciókkal. A funkciók és a fentebb felsorolt képességek kölcsönösen megkövetelik, feltételezik egymást. A csoportvezetői funkciókat alább összegzem Rudas (2007: 82–86) nyomán.

### *1. A csoport megalakítása és fenntartása*

A szerep fogalmának értelmezésekor már utaltam a szerep pozícióhálón keresztül történő megközelítésére. Ebben a vonatkozásában a kommunikációtanár mint csoportvezető létezésének az alappillére a csoport, amelynek ő a vezetője. Ez a folyamat kölcsönös, hiszen a csoport léte is feltételezi a vezetőhöz kapcsolódó önmeghatározást. A kölcsönös szerepelvárások magukban hordozzák a csoport és a vezető egymásraultságát, és feltételezik a kölcsönös függést. A vezetői szerep létrejötte egyúttal felelősségvállalást is jelent. Jelen esetben ez a felelősségvállalás a csoport létrehozására és életben tartására vonatkozik. „... a csoportvezető a csoport összetételéért, létrejöttéért, valamint egész „élettörténetéért” [...] senki mást nem tehet felelőssé, mint önmagát. Felelőssége

pedig saját szakmai illetőségén alapul.” (Rudas 2007: 82.) A felelősség követelményét megfogalmazva azt mondhatjuk, hogy a kommunikációtanár azért érezheti felelősnek magát, hogy mint vezető, a tevékenységének határai egybeessenek a tudása és a tapasztalata által megszabott határokkal. Azaz kellő önismerettel rendelkezzen ahhoz, hogy megfelelően kezelje a csoportot és önmagát.

## *2. A csoportkultúra kialakítása*

A csoporttagokban végbemenő változások előidézője nem a vezető, hanem maga a csoport. Ennek megfelelően a csoportnormák, -szabályok, -értékek megteremtője is a csoport. Mivel a vezető felel a csoport megalakulásáért, működéséért, fenntartásáért, változásaiért, a csoportkultúra kialakításában is döntő szerepe van. A vezető így egy kettős feladattal találja szembe magát: elő kell segítenie a csoportkultúra kialakulását, de indirekt módon. A kettős feladat megoldásában a vezetői szerepének kettőssége segíti: egyrészt ő a csoport irányításának és fejlesztésének szakembere, másrészt mintaadóként van jelen a csoportban. Szakemberként lehetősége van az általa elfogadhatónak vélt normák beépítésére. Szakemberi illetékessége elősegíti ezen normák csoportszintű elfogadtatását. A szakértői szerepéhez hozzátartozik az egyéni stílusa és a hiteles cselekedetei. Szerepviselkedése akkor célirányos, ha egyéni és hiteles stílusát képes megfelelően összehangolni, összekapcsolni a személyiségfejlődést elősegítő csoportkultúrára vonatkozó tudatos koncepciójával. Mintaadóként bemutathatja és elfogadtathatja az új szemléleti és magatartási elemeket, érzékeltetve veszélytelenségüket, adaptív voltukat. Ugyanakkor az oktatónak vigyáznia kell, hogy mintaként ne Superman és Houdini ideális képét testesítse meg. Éppen ellenkezőleg, a természetességre kell törekedni, a gyengeségeket is tükröző valós kép, minta megvalósítására – ötvözve a vezető szilárd önértéktudatával és önbizalmával. A kommunikációtanári szerep, illetve szerepmegvalósítás egyik markáns jellemzője a transzparencia, azaz a vezető átláthatósága. A vezető a csoport által megjelölt és elfogadott szinten fokozatosan egyre többet és többet tár fel magából. Egyre inkább csoporttagként viselkedik, ezáltal is erősítve a természetességet, az emberséget, csökkentve saját kitüntetett, monopolisztikus helyzetét.

### *3. A csoportfolyamatok megvilágítása*

A harmadik funkció a csoporttörténés kettős szerepével függ össze: tartalmi oldal és a folyamatok mikéntje. Az egyes feladatok kivitelezésében tetten érhető ez a kettősség. Egyrészt a csoporttagok megoldanak egy feladatot, megbeszélnek egy problémát, egy logikai feladatot – tartalmi oldalt –, másrészt a feladat megoldása közben a csoportban olyan folyamatok zajlanak, amelyek nem ragadhatóak meg csupán tartalmi oldalról – ilyen az interakciók jellege, mikéntje, gyökerei, viszonylatai, következményei. A két oldal közötti különbséget a Mit? (tartalom) és a Hogyan? és Miért? (folyamat) kérdésekre adott válaszok szemléltethetik. Ebben a kettősségben a csoportvezető feladata a folyamati oldal megvilágítása és a csoport felkészítése arra, hogy képes legyen felismerni a lezajló csoportdinamikai folyamatokat. Ha a tanár sikeresen építi be ezeket a mozzanatokat a képzésbe, akkor mind a csoportot, mind az egyéneket önmaga megfigyelésére és saját eseményeinek reflektálására készíti, ezáltal lehetővé téve a tapasztalatok minél hatékonyabb feldolgozását.

A folyamatok kapcsán egy, a tréneri szakmában is jól ismert, adott esetben befolyásoló jelenségre érdemes felhívni a figyelmet, az úgynevezett viszont-indulatáttételre. A viszont-indulatáttétel fogalmát a szakirodalomban többféle értelemben használják. „Legtágabban akkor beszélünk a csoportvezető viszont-indulatáttételéről, amikor a saját tudattalan szükségletei és konfliktusai határozzák meg a csoporttagokra adott reakcióját. Vannak, akik ezt a vezető egyszerű indulatáttételének tartják, mondván, hogy a viszont-indulatáttételt a reaktív jelleg különbözteti meg az előbbitől. Valójában azonban a vezető minden ilyen típusú megnyilvánulása reaktív, tehát úgy is gondolkodhatunk, hogy a vezető esetében mindig viszont-indulatáttétellel van dolgunk (a megkülönböztető elnevezés is ezt támasztja alá)” (Rudas 2007: 88).

Idekívánkozik egy gondolat erejéig a jogos kritika és az indulatáttétel viszonya. Indulatáttétel alatt a csoport egyes tagjainak vagy a teljes csoportnak a tanár vagy más csoporttagok irányába történő érzelm levezetést nevezzük. Ilyen esetekben az oktatónak el kell döntenie, hogy ténylegesen indulatáttételről, vagy jogos kritikáról van e szó. A tréner feladata és felelőssége az érzelmek, indulatok ilyen irányú beazonosítása

és kezelése.<sup>1</sup> Az egyén és a csoport védekező mechanizmusaival a későbbiekben még részletesen foglalkozom.

## Vezetői stílusok

A vezetői stílusok áttekintése kapcsán a szakirodalom végeláthatatlan sorával találhatja szembe magát az olvasó. Ahogy Daniel Goleman és szerzőtársai (2003: 9–11) is utalnak rá, a vezetés vizsgálatával kapcsolatban a legkülönbélebb megközelítésekkel találkozhatunk. A szakirodalomban fellelhető megközelítések értelemszerűen különböző vezetési stílusok mellett tették le a voksukat. Így a *megengedő* vezetésnél a felelősségmegosztás elve érvényesül, és minél több dolgozót igyekeznek bevonni a döntésekbe; a *participatív* vezetés elsősorban azt hangsúlyozza, hogy a célok kitűzésében való részvétellel nagyobb erőfeszítéseket, jobb eredményeket érhetünk el; a *csoporthozközpontú* vezetés arra ösztönzi a vezetőt, hogy minden kérdésben törekedjen a konszenzus kialakítására; a *gondoskodó* vezető a résztvevők jólétével, kényelmével, érdekeivel foglalkozik elsősorban, míg a *strukturáló* vezetés a tervezésre, szervezésre, irányításra és ellenőrzésre helyezi a hangsúlyt. Ezek a megközelítések kivétel nélkül a szervezeti életre, a szervezeti vezetőkre vonatkoznak, ugyanakkor, ahogy hamarosan látni fogjuk, a kommunikációtanár által megvalósított vezetői stílus meghatározásának is ez a kiindulópontja. Az alábbiakban ezt Rudas (2007: 90–95) megközelítése alapján foglalom össze, kivetítve a kommunikációtanárra.

Vezetői stílusának van egy általános – főképpen az ő személyiségjegyeit, beállítódását, viselkedésmódjait magában foglaló – és egy különös, a csoporttörténetekhez, a csoport irányításához kapcsolódó, s rá jellemző beavatkozásmódokból álló része. E két rész elemzéséből vontak le következtetéseket a vezetői stílusra. Ami az általános részt, a vezető személyiségi tulajdonságait illeti, elsősorban normatív jellegű megállapításokat találhatunk a szakirodalomban. Martin Grotjahn (1983 idézi Rudas 2007: 90–91) a következő sajátosságokat tartja fontosnak:<sup>2</sup>

---

1 Bővebben lásd Rudas 2009: 63–65.

2 Rudas összefoglalását rövidítve, kiegészítések nélkül közlöm.

- *Spontaneitás.* A jó csoportvezető spontán, válaszkész, természetes és közvetlen.
- *Bizalom.* Mindenekelőtt önmagában, azután a csoportban kell bíznia. E nélkül a spontaneitás sem működik.
- *Közlésmód.* A vezetőnek számos helyzetben jól kell előadnia szándékait, instrukcióit, reakcióit, magyarázatait és bemutatnia azt, hogy mit akar, mit csináljon a csoport.
- *Szilárd azonosság.* Nagyon fontos a vezető identitása, énonzonossága, annak érzékeltetése, hogy ő önmaga, reális személy, nem pedig egy indulatáttételes fantázia.
- *Humorérzék.* A vezető reális személyként való felfogását segíti elő. Pontosabban a humor egy sajátos fajtájára van szükség: az iróniára, amely önmaga kinevetését, az öniróniát is magában foglalja.<sup>3</sup>
- *Kiváltott érzések és indulatok kezelése.*
- *Esendőség.*
- *Háttérbe húzódás.* Bár a vezető központi helyet foglal el a csoportban, ebből nem következik, hogy mindig neki kell a történések középpontjában állnia.

Rudas ehhez a megközelítéshez kiegészítésként hozza Carl Rogers (1969, id. Rudas 2007), a személyközpontú iskola megalapítójának listáját. Az általa fontosnak tartott vezetői beállítódást és viselkedést a következőképpen foglalhatjuk össze:

- *Légkörteremtés.* A csoport olyan indítása, amely a pszichológiai biztonság légkörét hozza létre.
- *A csoport elfogadása.* A vezető nem az általa fontosnak tartott célokat akarja megvalósítani a csoporttal, hanem az ő igényük és tempójuk szerint halad velük.

---

<sup>3</sup> Lásd bővebben: Tamblyn–Weiss humoros tréninggyakorlatok nagykönyvének *Öt gyakorlat melyek Önt természetes humorú trénerre teszik* című fejezetét.

- *A részt vevő egyének elfogadása.* Ez mindenekelőtt annak a jognak az elismerését jelenti, hogy az egyén dönti el bevonódása, vagy kívül maradása mértékét.
- *Empátiás viselkedés.* A vezető igen gyakran alkalmazza ezt a fel-táró módszert, tudniillik megkísérli megérteni, hogy a beszélő személy mit érezhet, mit érthet azon, amit mond, mit jelent mindez neki. Két csoporttag interakciója esetén igyekszik mind a két személy érzéseit, szándékait megérteni és megvilágítani.
- *Az érzések közlése.* Az „itt és most” a vezetőben keletkező érzések napvilágra hozása, megosztása a csoporttal.
- *Konfrontáció és visszajelzés.* A rogersi vezető visszajelzések útján szembeesíti az embereket saját viselkedésük jellegzetességeivel.
- *Személyes problémák kifejezése.* Ha a vezetőnek aktuális személyes problémái vannak, ossza meg a csoporttal; ez elősegíti a csoportfolyamat előrelendülését. Ha nem így tesz, akkor egy-részt nem tud eléggé a csoportra figyelni, mert foglalkoztatja a problémája; másrészt a résztvevők úgyis megérik, hogy valami baja van, és ezt magukra vonatkoztatják, ami megzavarja a csoportot.
- *Előretervezettség nélkül.* Az igazi személyközpontú csoportnak nincs előre elhatározott menetrendje, így strukturált gyakorlatok sem szerepelnek a programban. Igazán az a hatékony, ami spontán; a spontaneitás a legfőbb érték.
- *Értelmezés nélkül.* A rogeránus vezető kerüli a csoportokra vonatkozó kommentárokat, folyamatértelmezéseket, mert többre becsüli az átélést, mint a címkézést. Nem tartja helyesnek az egyéni viselkedés mögött rejlő okok magyarázatát. Legfeljebb a csoporttagok kommentárjait tűri el.

Rudas a csoporttörténnel kapcsolatos beavatkozásmódok tekintetében Lieberman, Yalom és Miles (1973, id. Rudas 2007) munkáját ismerteti. Huszonnyolcféle beavatkozást soroltak öt csoportba. A vizsgálatok és elemzések eredményeként a szerzők négy olyan viselkedéscsoportot, intervenció-együtttestt állapítottak meg, amelyek összefoglalják

mindannak a lényegét, amit a vezető csinálhat a csoportban. Ez a négy stílus viselkedéstípus a következő:

*Az érzelmi készítés:* Ez a típus nagyon személyes vezetői stílust is képvisel, ahol a vezető a csoport világának középpontjában áll. A vezető személyes hatalma és személyiségének ereje teszi, hogy a csoport előrehalad, és az emberek specifikus élményekhez jutnak benne. Az embereket a vezető személyes vonzerejének és személyes hatalmának pusztán súlya viszi előre. Ez a dimenzió olyan magatartást szervez, amely pszichológiai jelzéseket küld, és ezek abban összegződnek, hogy: „legyél olyan, mint én”; „láss engem”; „én itt mindenható vagyok”. Az érzelmi készítés erős bemeneti dimenzió, amelyet az én (self) sokirányú használata jellemez.

*A törődés:* Az ilyen vezetők megfelelő melegséget, elfogadást, őszinteséget fejeznek ki, és a csoportban lévő többi emberrel való igazi törődés jellemzi őket. A stílus sajátja konkrét, meghatározható, személyes kapcsolatok létesítése az egyes csoporttagokkal, akikkel a vezető törődő módon dolgozik. A törődés funkcióját erősen megvalósító vezetőket a résztvevők úgy érzékelik, mint akik az adást, megértést, őszinteséget, törődést, együttérzést, melegséget, nyitottságot, kedvességet szimbolizálják.

*A jelentéstulajdonítás:* Az ilyen vezetőket úgy érzékelik, mint „a valóság értelmezőit”, akik az értelmezést egy személyhez vagy a csoport viselkedéséhez kapcsolják. Megfontolás céljából adnak magyarázatot. Ezek a vezetők megnevezhetik az élményeket, amelyeket a tagok vagy a csoport átél; azt sugalmazhatják, hogy belelátanak az élménybe, vagy megmondhatják direkt módon egy személynek, hogy mit érez. Általában annak megértése, hogy hogyan és mit éreznek az emberek, fontos cél azon vezetők számára, akik erősek a jelentéstulajdonításban. Ez egy kétpólusú tényező: az erős jelentéstulajdonítással jellemzett vezetők egy része a csoport szempontját hangsúlyozza, míg mások inkább az egyénre összpontosítanak. A jelentéstulajdonítás a vezetői viselkedés megnevező funkcióját képviseli, amelyben a vezető jelentést ad a tagok által megélt tapasztalatoknak. Ez az érzéseknek és a viselkedésnek eszmékké, gondolatokká való átalakítására utal.

*A szervezési viselkedéseggyüttes* olyan intervenciós kategóriákkal határozható meg, mint a határvonalak meghúzása, szabályok, korlátok, nor-

mák javaslása vagy rögzítése, célok vagy mozgásirányok rögzítése, az idő beosztása, ütemezés, megállítás, blokkolás, közbenjárás, valamint olyan viselkedések, mint a felhívási, megtudakolási, kérdezős, sugalmazási eljárások a csoportra vagy személyre vonatkozóan, és a döntéshozatallal való foglalkozás. Az erős szervezési funkciójú vezetők az érzelmek kifejezését vagy felszabadítását inkább javaslatok, mint bemutatás útján végzik. A szervezési típus mindenekelőtt a csoport mint társas rendszer vezetésére irányuló viselkedést képvisel.

A leghatékonyabb vezetői stílusnak azt tekinthetjük, amely mérsékelt érzelmi késztetési szintű, magas törődési szintű, használja a jelentéstulajdonítást és mérsékelt a szervezési funkcióban. Az alkalmazott stílusok inkább függenek a vezető személyiségétől, autonóm szemléletétől, mint az iskolától, amelyhez deklaráltan tartoznak.

A kommunikációtanár szerepét vizsgálhatjuk a csoportban zajló folyamatok, a csoport működése szempontjából is. Az eddig ismertetett vezetői szerepet jól árnyalja a korábban már tárgyalt, a kommunikációtanár által megvalósítandó oktatási forma. A fejlesztéshez használt képzési forma merőben eltér a hagyományostól.

A kommunikációtanár viselkedését, magatartását mind a csoportban lévő személyek, mind a csoport maga befolyásolja. Ez utóbbihoz való alkalmazkodását már a tervezés kapcsán számításba kell venni, és az egyes csoportfejlődési szakaszoknak megfelelően megtervezi. Ennek megfelelően az *orientációs szakaszban* a csoportvezető példát mutat a kifejezőmódok és egyéni sajátosságok megjelenésének lehetőségeire, az elfogadásra és a toleranciára. Ebben a szakaszban az érzelmi struktúra a vezető, vagy más, a személyközi viszonyokban jártas személy számára befolyásolható, manipulálható.

A *rivalitások szakaszában* a vezető szerepe a rivális harc segítése, például olyan strukturált feladatokkal, amelyek lehetővé teszik az ellentétek és a harc adott keretek közötti hatékony lefolytatását, valamint olyan légkör létrehozása, ami megengedi, támogatja és biztonságos keretek között tartja a megjelenő agressziót.

A *konzolidációs szakaszban* a vezetőre már egyre kevesebb feladat hárul. A normaképzéshez és a konzolidációhoz egész eddigi tevékenysége adja meg a mintát. A tanár fokozatosan a háttérbe húzódhat, elegendő

csak a fejlődési szakaszok krízispontjaiba belépnie, a krízishelyzeteken való túljutás elősegítése céljából.

A *produktív fázisban* a tanár a háttérből szemlélődik, figyelemmel kíséri a csoport kreatív működését. A második *rivalitás szakaszban*, valamint a *búcsú, a gyász szakaszában* a vezetőre ismételten újabb feladatok hárulnak. Itt a cél először a kiújuló krízishelyzetek kezelése, majd a gyászmunka irányítása és támogatása. A rivalitás szakaszokban nem szabad megfélemlíteni arról sem, hogy az indulatok, a konfliktusok a tanár felé is irányulhatnak. (Goda 2006: 358–360.) Természetesen az osztály mint csoport értelmezésénél az egyes szakaszok hossza, esetleges ismétlődése további figyelmet igényel a tanártól.

A személyiségjegyek a biztos támaszai a megfelelő kommunikációtanári viselkedésnek. Az itt felsorolt viselkedési formák a teljesség igénye nélkül igyekeznek körvonalazni a megfelelő magatartást:

- segítő- és elfogadókészség kimutatása,
- érzések kifejezése,
- nyitottság és érdeklődés kimutatása,
- problémák kifejezése,
- magabiztosság, önbecsülés,
- konfliktusok konstruktív, problémacentrikus kezelése,
- közvetlenség kifejezése, barátságosság,
- rendszeres pozitív megerősítések adása,
- nagyfokú tudatosság a tervezésben és a kivitelezésben,
- higgadság és megfontoltság,
- esendőség felvállalása. (Vö.: Barlai é. n.)

A kommunikációtanár magatartásának, a személyiség kifejezésének, az órák irányításának és levezetésének szerves része és eszköze a tudatos kommunikáció. Ha végiggondoljuk azt, hogy az egyes órákon miként, hogyan viselkedünk, milyen eszközökkel élünk, könnyen beláthatjuk, hogy a kommunikációtanár mint kommunikátor legfőbb eszköze a tudatosság, a tudatos kommunikáció, az információ megosztás megfelelő

időzítése és mértékének kellő szabályozottsága. Az ilyen típusú információkezelés a mindennapi embereknél is megfelelően működik, ugyanakkor náluk ez egy tudattalan, készség szinten működő folyamat. Ezzel szemben a kommunikációtanár információkezelése nagyon is tudatos és tervezett. A tervezés célja pedig az, hogy diákjai is hasonló tudatossággal lépjenek fel a mindennapokban.

Összességében az osztályok, csoportok vezetésére, a kommunikációtanári szerepre vonatkozó szakirodalom teljesség igénye nélküli áttekintésekor igyekeztem olyan szempontokat is behozni tevékenységének értelmezésébe, melyek alkalmazása elsősorban nem az oktatási és a képzési folyamatokra jellemző, ezzel is színesítve és tágítva egy olyan szerep bemutatását, melynek megvalósítása egyszerre teszi próbára az egyén személyiségét és a szakmai felkészültséget. További lehetőségeket kínálhatnak a kommunikációtanár mint vezető számára más elméletek feldolgozásai, gondoljunk akár a tranzakcióanalízisre, vagy más elméleti megközelítésekre, amelyek tovább szélesítik az értelmezési és feldolgozási keretét. Nem beszélve a kommunikáció fogalomrendszerének széles spektrumú definiálásáról, mely már a különböző fogalmak és modellek árnyalásával további lehetőségeket tár fel.

Példaként vizsgáljuk meg a kommunikációtanár, a kommunikációoktatás tranzakcióanalitikus megközelítését.

## A kommunikációoktatás tranzakcióanalitikus megközelítése

A kommunikáció fogalmának értelmezésekor különböző megközelítéseket vehetünk számba. Lehetőségünk van arra, hogy különböző tudományterületek szempontjai alapján határozzuk meg a fogalmat, így információelméleti, személyiségpszichológiai, csoportlélektani, szervezetelméleti megközelítésekről beszélhetünk. Ugyanakkor a kommunikáció tudományán belül is különböző kommunikációs iskolákkal találkozhatunk, amelyek sajátos fogalomértelmezést alakítottak ki: az

interakciós, a tranzakcionális, a participációs és a kultivációs iskola külön-külön saját kommunikációdefinícióval operál.

Anélkül, hogy az imént említett megközelítések fogalomkörét tisztáznám, ezúttal a tranzakcionális megközelítést ragadjuk ki a sorból. Az idesorolható elméleteket az köti össze, hogy a kommunikációt üzenetátadásként (tranzakcióként) fogják fel adó és vevő között. Kulcsszavuk nem véletlenül: az átadás. A kommunikációt befolyásoló tényezőket csak részlegesen képesek beépíteni a modellbe. A tranzakciós megközelítés megfelel például egy levélírás–feladás–elolvasás folyamatnak, de nem (vagy csak nehézkesen) működik egy párbeszéd modellálásakor. Rajzos modelleket is sorolhatunk ehhez a megközelítéshez: Shannon–Weaver, Schramm vagy Jakobson. Barnlund és Eric Berne elméletei is ide sorolhatók.

Eric Berne (1984/2009) elméletének alapjait 1964-ben az *Emberi játszmák (Games People Play. The Psychology of human Relationships)* című könyvben fektette le, mely az életet játszmák soraként értelmezi, úgy is mondhatnánk, hogy az életet a kommunikáció szakadatlan folyamataként írja le – habár a játszmák többet jelentenek egyszerű kommunikációs folyamatoknál. A tranzakcióanalízis elméletének elterjedésével kialakult annak követőtáborra és alkalmazásának irányzatai is. Jellemzően négy területet határoltak el: nevelés és oktatás, klinikum, tanácsadás, szervezetfejlesztés.<sup>4</sup>

Berne elmélete a kommunikáció tudományának területén egy sajátos, mondhatni privilegizált helyzetbe került. Besorolhatjuk a kommunikációs iskolák egyikébe, a kommunikáció fogalmának értelmezése alapján. Továbbá megközelítése módszertani eszközt ad a kezünkbe az egyes kommunikációs helyzetek elemzéséhez, a kommunikáció milyensége mögött rejlő okok feltárásához. A kommunikációtanári képzés elindulásával a kommunikációtanárok számára egyrészt oktató tananyagként jelenik meg az órákon, másrészt a mindennapi élet – így az oktatás – területén is módszertani segítséget nyújthat az emberekkel (diákokkal, hallgatókkal) való kapcsolatok kezelése során. A következőkben a tranzakcióanalízis (továbbiakban TA) fogalomkörét, elméletét mutatom be, különös tekintettel az oktatásban elfoglalt helyére. Az átte-

<sup>4</sup> Részletesebb ismertetését lásd Járó 1999: 8–12.

kintés kapcsán fontos megemlítenem, hogy a TA teljes fogalomkörének tisztázására, oktatásban, nevelésben betöltött szerepének bemutatására itt most nincs lehetőségem. Az alábbiakban az énállapotok, a tranzakciók és a játszma fogalomkörét tárgyalom a rendelkezésemre álló irodalmak alapján. Céлом, hogy rávilágítsak a TA elméletének oktatásban történő gyakorlati hasznára.

Az Eric Berne által megalapozott elméletnek a részletesebb tárgyalása előtt célszerű tisztázni a TA filozófiáját. Mivel pszichológiai elméletről van szó, a kiindulási pont az egyén:

- Az emberek eredendően lelkileg egészségesek.
- Mindenkinek megvan a gondolkodásra való képessége.
- Mindenki felelős a saját döntéséért.
- Az ember képes a változtatásra. (Ian–Vann 1998: 16., Járó–Juhász 1999: 29.)

A TA filozófiájára alapozva, jelen gondolatmenetet szem előtt tartva, az elméletben a gyakorlati megközelítés a számottevő. A TA szempontú elemzések készítése, módszertanának alkalmazása során az alábbi alapelveket kell szem előtt tartani és követni:

- Nyílt kommunikáció – tevékenység tisztázása, egyszerű terminológia.
- A viselkedés megfigyelése, feltárása – az elemzés legfontosabb eszköze.
- Szerződés-kötés – közös felelősségvállalás.
- A célszerűtlen megoldások helyett új lehetőségeket kínál. (Ian–Vann 1998: 16–18., Járó–Juhász 1999: 32–33.)

A TA megalkotójának alapgondolata szerint minden ember három egymástól különböző, de ugyanakkor egymást kiegészítő énállappal rendelkezik. Ezek az énállapotok mindenkiben különböző arányban vannak jelen. Egy-egy énállapot érzések és tapasztalatok összefüggő mintázata, amely szervesen kapcsolódik a neki megfelelő magatartás-együtteshez. Az énállapotok kapcsán strukturális (az énállapotok tartalmát és eredetét vizsgáló) és funkcionális (az énállapotok alkalmazási folyama-

tát feltáró) elemzésről beszélhetünk. (Berne 2009: 21–32, Járó–Juhász 1999: 34–39, 43–46.)

Ezek az énállapotok a következők:

*Irányító-szabályozó/Kritikus Szülői énállapot:* az egyén ellenőrzésre, irányításra vagy bírálatra használ, másoknak vagy önmagának ad utasításokat. Funkciója a normák, a szabályok érvényesítése, az ellenőrzés.

*Gondoskodó Szülői énállapot:* akkor alkalmazzuk, amikor másokról vagy önmagunkról gondoskodunk.

*Felnőtt énállapot:* az „itt és most”-ra adott közvetlen válaszok forrása.

*Alkalmazkodó Gyermeki énállapot:* kifejezi, hogyan viszonyul az egyén a társadalmi elvárásokhoz, a vele szemben támasztott követelményekhez (szabályok százait követjük, többek között a kulturális programozottságnak megfelelő sztereotípiák szerint); két megnyilvánulási formája van:

*Alávetett Gyermeki énállapot:* az a viselkedés, amely révén a szülőknek, majd a társadalmi normáknak való megfelelés, alárendelődés, a szabályok követése megvalósul.

*Lázadó Gyermeki énállapot:* az Alkalmazkodó Gyermekinek az a formája, amelyben az egyén fellázad a szabályok ellen. Fontos szerepe, hogy jelzi, ha a kapcsolatban az egyensúly megbillen.

*Szabad Gyermeki énállapot:* lehetővé teszi az egyén számára, hogy szabadon kifejezze érzéseit vagy igényeit, azt tegye, amihez kedve van, tekintet nélkül a belső korlátokra vagy szabályokra, ill. a társadalmi elvárásokra. (Berne é. n. [1974] 28–34.)

Az egyének oktatásban elfoglalt helyét vizsgálva különböző énállapotokat rendelhetünk az egyes szerepekhez. Ami számunkra most érdekes, az a tanár-diák viszony elemzése, először önmagukban értelmezve, majd kitérve a két fél közötti tranzakciókra. Feltételezem, hogy az iskolában betöltött tanár-diák szerepek által megkívánt énállapotok, az egyének természetes énállapotával összeegyeztethetők. Amennyiben ez az azonoság nem áll fenn, az említett szerepek megvalósításakor, a személy „énállapot-konfliktusba” kerül önmagával. Ez a veszély mindkét félnél tetten érhető. A tanárok esetében az iskola által támasztott elvárásoknak kell megfelelniük, legyen az az oktatásra, avagy a viselkedésre vonatkozó kulturális elvárás. A diákoknál az említett megfelelési kényszer egy szinttel eltolódik az oktatóhoz képest: iskola-tanár, tanár-diák.

A munkahelyi folyamatokból és elvárásokból kiindulva feltételezhetjük, hogy a tanárokhoz jellemzően magas Szülői énállapotot lehet rendelni. Hiszen a Szülői énállapot lehetővé teszi a gondoskodó, nevelő viselkedésforma megvalósítását, ugyanakkor a kritikus attitűdnek is teret enged. A Szülői énállapot mellett a korábban meghatározottak tükrében az egyes szerepek megvalósításakor további domináns, az egyes helyzeteknek megfelelően állapítottat meg, amelynek működését a Szülői mellett vizsgálhatjuk. Érdemes elgondolkozni azon is, hogy az egyes énállapotok közül az oktatás folyamán mely énállapotnak van jelentősebb szerepe? A korábban már tárgyalt Szülőinek, az „itt és most”-ban racionalizáló Felnőttinek, vagy a szükségleteket, alkalmazkodást előtérbe helyező Gyermekinek?

A TA gyakorlati alapelvei kapcsán már említettem a szerződést. A *szerződés* a TA egyik alapfogalma. A szakértői szerződést a nevelő, a tanácsadó, a pszichológus, a pszichoterapeuta az egyénnel közvetlenül vagy az intézmény közvetítésével köt (Járó–Juhász 1999: 103). A szerződés a gazdasági életre is jellemző nyílt megállapodás, amelyet kölcsönös egyetértéssel, önként fogadnak el a közös cél elérése érdekében. A szerződés pszichológiai szinten a rejtett szükségletek kölcsönös kielégítését is szolgálhatja. Ez a nevelésben és a pszichoterápiában különös fontossággal bír. A szerződés nevelési modellje (Járó 1999: 26) szerint két fél között értékcsere (Sz–Sz), információcsere (F–F), valamint az érzelmek és szükségletek cseréjére (Gy–Gy) van lehetőség.

- *Értékcsere*: A tanár és a tanulók kicserélik a csoport együttműködése, adott tantárgy tanulása kapcsán követni kívánt értékeit, elképzeléseiket, normáikat, szabályokat teremtenek.
- *Információcsere*: A jelenre és a jövőre vonatkozó információk megosztása a tanárok és diákok között.
- *Érzelmek és szükségletek cseréje*: Az időbeosztásra, a munkára és pihenésre, a teljesítmények elismerésére, a csoportba tartozás örömeire vonatkozó igények megbeszélése.

A szerződéskötés során mindkét fél kiveszi a részét a kötelezettségekből és az előnyökből egyaránt. Természetesen a szerződés az igények feladását is magában foglalja, hiszen fel kell adni azokat az igényeket,

amelyek a többi fél számára elfogadhatatlanok. Ezzel a gondolattal el is érkeztünk a két fél közötti kapcsolatrendszer vizsgálatához.

A TA szemléletében az egyének közötti kommunikáció az egyes résztvevők énállapotai közötti információcsere. A társas érintkezés alap-egységeként a tranzakciót kezeli: inger és a tranzakcionális válasz mint üzenetváltás. Három típusát különbözteti meg:

*Kiegészítő tranzakciók:* Olyan tranzakciók, amelyben a válasz abból az énállapotból érkezik, amelyet megszólítottak, abba, amelyből megszólították. Azaz a tranzakcionális vektorok párhuzamosak.

F–F: Meddig tart az óra?

F–F: 8:45 percig.

*Keresztezett tranzakciók:* esetében nem a megcélzott énállapotból érkezik a válasz, a tranzakcionális vektorok nem párhuzamosak, sőt bizonyos esetekben keresztezik egymást.

F–F: Tanárnő! Szükségünk volna még 5 percre!

Sz–Gy: Nektek soha, semmi nem elég!

*Rejtett tranzakciók:* amelyekben egyidejűleg egy nyílt és egy rejtett üzenetet közvetítenek. A két szint a társadalmi és a pszichológiai szint. Míg a társadalmi szinten verbálisan közölt tartalmat továbbítja a közlő fél, addig a pszichológiai szinten rejtett, a nem verbális csatornán küldött üzenet értelmeződik. A rejtett tranzakcióknak két formája van: a) szöveget bezáró, három énállapotot mozgósító és b) dupla fenekű, négy énállapotot mozgósító rejtett tranzakció. (Ian–Vann 1998: 65–73., Járó–Juhász 1999: 49–54., Berne 2009: 27–32.)

Dupla fenekű:

F–F: Ha feljössz, átnézhetjük együtt a jegyzeteket.

(Gy–Gy: Szeretnék veled közelebbi viszonyba kerülni.)

F–F: Az nagyon jó lenne, nem értek néhány tételt.

(Gy–Gy: Alig várom.)

Szöveget bezáró:

F–F: Ez milyen feladat?

F–Gy: Ezt jövőre fogjuk tanulni, ti még nem tudjátok megcsinálni.

Gy–F: Én megpróbálkoznék velem.

Az ismertetett tranzakciókkal kapcsolatban a TA-nak három alapszabálya van, amelyet általánosságban a kommunikáció szabályaiként kezel:

- A csak kiegészítő tranzakciókból álló kommunikáció elvben a végtelenségig folyhat.
- Amikor egy tranzakció keresztezetté válik, akkor szünet áll be a kommunikációban, és a kommunikáció csak akkor válik újra folytathatóvá, ha egyik vagy mindkét fél énéllapotot vált.
- Valamely rejtett tranzakció viselkedési eredményét pszichológiai és nem a társadalmi szint határozza meg. (Járó–Juhász 1999: 51–55.)

Nézzük meg, milyen tipikus kommunikációs helyzetek fordulhatnak elő az iskolában, és ezt miképpen tudjuk értelmezni a TA fogalomrendszerében.

- Informatív (F–F): információcsere.
- Direktív (ISz–F): irányítás, tanácsadás, ellenőrzés.
- Emocionális (SzGy–SzGy): együttérzés, pozitív és negatív érzelmek kifejezése.
- Megnyugtató (GySz–SzGy): bátorítás, ösztönzés.
- Oltalmazó, leállító (GySz–SzGy, ISz–Agy): a kétségbeesett elkeseredés vagy düh feloldása feltétel nélküli elfogadás és a szükséges engedélyek megadása, illetve korlátozások révén. (Járó 1999: 36., Járó–Juhász 1999: 56.)

Ahogy az eddigiekből körvonalazódik a TA elméletének és módszertanának ismerete hozzájárulhat a hatékonyabb problémamegoldáshoz, a sikeres kommunikációhoz. A TA fogalomrendszere nemcsak az egyszeri kommunikációs helyzetek (inger–reakció) elemzéséhez ad módszertani

segítségét, hanem a kommunikációs folyamatokéhoz is. A folyamatok elemzésére akkor lehet szükség, ha az nem nyilvánvaló, nem nyílt, társadalmi szinten zajlik. Ebben az esetben a folyamatot *játszmának* nevezük. A játszmozás az iskolában zajló kommunikáció egyik sajátosságának tekinthető. Olyan rejtett tranzakciók sorozata, amely egy meghatározott cél felé halad. Berne játszmadefiníciója értelmében a játszma a Horogból (játszmára való felhívás), a Gyenge pontból (játszmozakészséget kifejező tranzakció), a Válaszból (tranzakciók hosszú sora), az Átkapcsolásból (az egyik játékos a nyereség érdekében hirtelen énállapotot és szerepet vált) és a Szembesülésből áll, végül Nyereséghez vezet. A Nyereség a játszma végeztével megtapasztalt érzés. (Berne 2009: 46–48., Járó–Juhász 1999: 83–85. Tilney 2001: 48.)

Játszmozaképlet:

$$H+Gyp= V \rightarrow \acute{A} \rightarrow Sz \rightarrow Ny$$

Miért játszmozunk?

- A játszma biztosítja a másik ember figyelmét, ami akkor is jól jön, ha negatív értelemben valósul meg.
- Segít kitölteni az időt, ennek köszönhetően kielégíti az időstrukturálására vonatkozó vágyunkat.
- Megerősíti az életpozícionkat, az alapbeállítódásunkat, a magunkra és másokra vonatkozó hiedelmeinket és tévhiteinket.
- Élteni a kiürült kapcsolatokat, az igazi intimitás helyett heves érzelmek átélését teszi lehetővé.
- Alkalmat nyújt a különböző negatív élmények felhalmozására és adott esetben „beváltására”. Fenntartja a gyermekkorban kialakult, azóta megmerevedett, már hatékonyságát veszített helyzetmegoldási módszereinket. (Járó–Juhász 1999: 88.)

Bizonyára felmerült a kedves olvasóban a kérdés, hogy hol a helye a játszmozának az iskolában? Vonatkoztatható-e ez a modell a tanár–diák kapcsolatra? A válasz: igen, vonatkoztatható, és igen, tanár–diák között is *találkozhatunk* játszmozakkal, nem csak a felnőttek között, habár jellemzően a játszma indítója nem a diák, ahogy azt a következő, Les Downing

(idézi Járó 1999: 50) által összegyűjtött, az oktatásban fellelhető fontosabb játsszmákból is kitűnik.

*A felelősség áthárítása:* Cél a felelősség megkerülése. Mivel eléggé fontos vagyok ahhoz, hogy bárki megzavarjon, így magára hagyhatok egy diákot vagy egy intézményt. Aki kevésbé fontos, az majd foglalkozik a kérdéssel.

*A szellemi fölény:* Itt a felsőbbrendűség a téma, valaki fölrendelt a többiekhez képest. Az egyén lenézi a többieket és azok elképzeléseit, felnagyítja a többiek logikátlan és értetlen gondolkodását.

*Társasági pillangó:* Itt a hangsúly az egyén népszerűségére helyeződik, különösképpen a diákok körében. A viselkedés diákos, és inkább az „egy vagyok a gyerekek közül”, semmint a felnőtt magatartása jellemzi.

*Én vagyok a megmentőd:* A cél saját magunk dicsőítése és mások megmentése. A viselkedést az elnyomás, a dorgálás és a megmentés jellemzi. „Hát nem örülsz, hogy megismertél?”; „Én annyira akartam neked segíteni!”

*A státusz fenntartása:* A „van bennem méltóság” reprezentatív játsszma témája, hogy kényeztessék az illetőt. Az egyén dicsőíti fontosságát, és másoktól is elvárja ezt.

*Kövessük a csapást:* Téma a hagyománytisztelés. A hangsúly a múltbéli gyakorlaton és az elérhető teljesítményeken van. A gondoskodás jellemzi a szemléletet. „Ez jó lesz neked!”, „Én tudom, hogy neked mi a legjobb.”

*Egérút:* Menekülés a nem kívánt feladatok vagy szerepek elől. Az egyén úgy kerüli el a kellemetlenségeket, hogy nem érhető el, akadályoztatva van, vagy vonakodik.

*Így élek én:* Itt a közelség elkerülése a téma. Az egyén retteg attól, hogy dobják, ezért elkerüli, hogy valaha is felszedjék. A játsszma lényege a közelség lekicsinyléséhez vezet.

Ahogy az korábban már említettem, ezek kifejezetten az oktatási közegre jellemző játsszmák. Emellett még sok olyan játsszmával találkozhatunk az oktatási intézményekben, amelyek nem kifejezetten az intézmény, hanem sokkal inkább az egyén sajátjaként értelmezhetőek. (Lásd bővebben: Eric Berne Sorskönyv című munkáját.)

Mindenkinek a maga feladata, hogy végiggondolja, személy szerint ő milyen játsszmákkal találkozhat a mindennapjaiban, az iskolában, és ezek

közül mely játszmákat kezdeményezi ő. Ha sikerül eljutni a felismerésig, akkor már csak az a kérdés, hogy mit tehetünk ellene? Első lépésként, ha észrevesszük, hogy játszmába bonyolódtunk – mondhatnánk, hogy bekaptuk a „horgot” – meg kell tanulnunk azt leállítani. Ahhoz, hogy ez működjön, meg kell őriznünk saját Felnőtti énállapotunk kontrollját. Ez segíthet bennünket abban, hogy észleljük a csábítást, a meghívást, mielőtt ténylegesen belelépnénk a játszmába:

- Ne vegyük figyelembe a csábítást.
- Próbáljunk meg rájönni a tényleges szándékra, kérdezzünk rá.
- Azonosítjuk saját gyenge pontunkat, így megtehetjük, hogy nem vesszük olyan komolyan magunkat, és érzelmileg kivonjuk magunkat a helyzetből.
- Szembesítjük a rejtett tranzakciók jelentésével a partnert.
- Előre figyelmeztetünk a nyereségre – „Valóban veszekedni akarsz?”
- Más utat keresünk: pl. játékoságra hívjuk játszmázás helyett.

Természetesen nemcsak leállítani, hanem megelőzni is lehet a játszmákat. Első olvasatra nagyon egyszerű a megoldás kulcsa, adott helyzetben mégis okozhat nehézségeket:

- Képviseljük nyíltan saját érdekeinket és elképzeléseinket.
- Kérjük, amire szükségünk van, amire vágyunk.
- Ha kérnek tőlünk valamit, tegyük nyilvánvalóvá, hogy a kérést teljesítjük vagy sem.
- Ha kapunk valamilyen pozitív vagy negatív visszajelzést, ne csak a tetszésünket és örömünket fejezzük ki, hanem a megfelelő formában adjunk hangot nemtetszésünknek is.
- Mondjuk azt, amit valóban gondolunk.
- Ne titkoljunk el se magunk, se mások előtt, amit érzünk! (Járó–Juhász 1999: 99–103., Járó 1999: 52.)

Ebben a fejezetben röviden áttekintettem a TA alapfogalmai közül azokat, amelyek első megközelítésben alkalmazhatók a tanár-diák viszony elemzésénél. Igyekeztem felhívni a figyelmet arra, hogy a kommunikációtanári pályát választó oktatók a TA elméletében nemcsak egy elméleti megközelítést, hanem egy módszertani eszközt is megismerhetnek, oktathatnak. (Balázs 2011.)

# KOMMUNIKÁCIÓÓRA, KOMMUNIKÁCIÓS GYAKORLATOK

Az élményközpontú oktatás sajátosságait, valamint a kutatási eredményeket alapul véve elmondhatjuk, hogy az emberek jobban megértik a fogalmakat, és hosszabb ideig megőrzik emlékezetükben az információkat abban az esetben, ha aktívan részt vesznek a tanítás-tanulás folyamatában. Ahogy egy közismert népi bölcsesség is mondja: Mondd el, elfelejtem, mutasd meg, és megjegyzem, engedd, hogy én csináljam, és megértem. A kommunikációs óráknak ehhez hasonlóan azt kell szem előtt tartaniuk, hogy a diák megértse, megjegyezze, és készségszinten begyakorolja az új ismereteket. Globálisan vizsgálva a kommunikációoktatás folyamatát: a kommunikációtanár feladata, hogy *tudatosítsa* a diákokban a jelenlegi kommunikációs sajátosságaikat, felhívja a figyelmet a lehetőségeikre, segítséget nyújtson a hatékonyabb kommunikációs viselkedési forma kidolgozásához és annak készségszintű begyakorlásához.

A következőkben a kommunikációóra tervezésének szempontjait veszem górcső alá. E szempontok nem egyenértékűek a kommunikációs óra tervezésének szempontjaival. Nem a teljes óra felépítését, struktúráltságát, módszertanilag szabályos lebonyolítását tárgyalom. Itt első sorban az óra keretein belül zajló feladatok, gyakorlatok előkészítésére, levezetésére vonatkoztatva teszek észrevételeket. Igaz, ezen gyakorlati szempontok figyelembevétele nagyban befolyásolja az egész óra felépítését, mégis fel kell hívni a figyelmet arra, hogy bizonyos, a közoktatásban megkövetelt metodikai és módszertani szempontok nem mellőzhetők az órákon.

## A kommunikációóra szervezésének néhány szempontja

Bár korábban már szoltam róla, ismétlésül a következókben újra áttekintem a kommunikációs óra hatékonyságának növelését elősegítő osztálylégkört, csoportlégkört meghatározó szempontokat. A légkör alakulásának legmeghatározóbb személye maga a tanár. A megfelelő légkör kialakítása pozitívan befolyásolhatja a tanulási folyamatokat. Igaz, kritikaként merülhet fel, hogy a függő helyzet miatt a légkör javítása bár segíti, de alapvetően nem befolyásolja a folyamatokat, ugyanakkor tudunk a közoktatásban olyan oktatási formákat bemutatni, amelyek a függő helyzetet ugyan megtartották, de a légkörteremtéssel sokkal hatékonyabb tanulási folyamatot hoztak létre. Ilyen például a drámapedagógia, melyet a mindennapi közoktatásban is alkalmaznak a tanárok.

Ahogy azt korábban már idéztem, Gazdag Miklós (1991) három momentumban ragadta meg a fejlődést elősegítő klíma feltételét. Ezek a feltételek jól összefoglalják a kommunikációtanár személyiségének legszükségesebb mozzanatait:

- Az őszinteség, a valódiság, a hitelesség, a kongruencia. Minél inkább önmagát adja a tanár a különböző történések során, annál inkább elősegíti a résztvevők konstruktív viselkedését.
- Az elfogadás, a megbecsülés a feltétel nélküli pozitív odafordulás. Készségesen elfogadja a diákok valamennyi pillanatszerű érzését, legyen az kellemes vagy kellemetlen.
- Az empatikus megértés, a szenzitív, tevékeny odafordulás. Ha egy személyre empatikusan figyelünk, megteremtődik a lehetősége annak, hogy ő maga pontosabban kövesse belső érzéseinek áramlását, és saját élményeinek jobban megfelelő kongruens viselkedést fejleszthet ki.

Természetesen a tanár jelenléte, viselkedése és kisugárzása mellett egyéb eszközökkel is alakíthatja a légkört, hozzájárulhat az aktív, kooperatív tanulási környezet kialakulásához. Egy olyan környezet kialakításához, amely elősegíti az aktív hallgatást, hozzájárul a tudatos (vizuális)

figyelem fókuszálásához, bátorítja a vitakedvet és aktív, néhol proaktív cselekvésre ösztönöz. Vegyük számba, milyen szempontok figyelembevételével járulhatunk hozzá az aktív, kooperatív környezet kialakításához.

*Mi is az a kooperatív tanulás?*

A kooperatív tanulás lényegében olyan tanulási folyamat, amelyben kis csoportos oktatás során az együtt dolgozó diákok maximalizálják a saját teljesítményüket, és arra törekednek, hogy egymás tanulási teljesítményét is előremozdítsák. Nem egyszerűen arról van szó, hogy párokba vagy csoportokba osztjuk diákjainkat egy adott feladat elvégzésének okán. A kooperatív tanulás egyik fő jellemzője a strukturált tanulási csoport, amely tudatos előkészítést igényel a tanártól. Ennek megfelelően a folyamatban a tanárnak is fontos szerepe van. Ő a facilitátor, aki egy gondosan megtervezett folyamat levezénylését végzi. A diákok dolgoznak a feladaton, a tanár bátorítja és segíti azon törekvéseiket, hogy teljesítményt érjenek el, teljesítsék a feladatot, és elérjék a csoport céljait. A kooperatív tanulás az egyéni különbségekre fókuszál. Ennek megfelelően olyan, a valós életben tapasztalt témákkal (is) foglalkozik, mint amilyen a kölcsönös függőség, a konfliktus és a változás. (Johnson–Johnson–Smith 1991.)

A kooperatív tanulási környezet megteremtéséhez, a kooperatív munkaforma kialakításához vegyük figyelembe az alábbi elveket.

*Strukturált tanulói csoportok létrehozása.* A tanár csoportokba osztja a tanulókat. A csoportok összetételét, méretét és számát a feladat céljának megfelelően előre kidolgozza. Tiszta instrukciókkal, valamint az időkezek meghatározásával speciális feladatokat ad a számukra. Az instrukcióknak tartalmazniuk kell a csoport elvégzendő feladatait és az egyéni csoportszerepeket is (pl. írnok, előadó, időfelelős). Ahogy arra az előbb utaltam, a tanárnak az egyes diákokat tulajdonságaik, készségeik alapján kell az egyes csoportba sorolnia – figyelembe véve a sajátos tanulási szokásokat –, ezzel is elkerülve a zűrzavart. Az elhangzott feladatot célszerű írásban is a csoportok kezébe adni.

*A kevesebb néha jobb, mérsékelt tartalom.* A kooperatív tanulási program a tartalommal szemben inkább a folyamatokra fókuszál. A tanárnak ezt figyelembe véve, úgy kell megterveznie az órákat, hogy meghatároz-

za, mi az, amit „tudniuk kell” a tanulóknak. Esetünkben a tartalom nem korlátozódik tényekre, adatokra vagy definíciókra. A tudásnak képességfókuszúnak kell lennie. Úgy kell a minimális tartalmat megragadnia, hogy a képességekre koncentráljon. A képzési célok egyértelmű megfogalmazása révén a diákok számára nyilvánvalóvá válik az, hogy mit kell tudniuk, és milyen képességekkel kell rendelkezniük az adott témakör elsajátítása végén.

*Aktivitás.* Az eddigiekben ismertetett szempontok alappillére a tanár és a diákok egyöntetű aktivitása. A diákok (és a tanáruk is) kezdettől fogva aktívan vesznek részt a folyamatokban, részt vállalnak a tevékenységekből, vitákból és visszajelzésekből.

*Mindenki egyért, egy mindenkiért.* Az együttműködéses tanulás egyik elsődleges célja, hogy kölcsönös függőséget teremtsen a diákok között. A feladatban részt vevő diák (csoporttag) felelős a tartalom egy meghatározott részének elsajátításáért, amelyet megtanít a többi csoporttagnak. Mindenki a maga feladatát végzi, és képességeinek megfelelően felelősséget vállal annak maradéktalan elvégzéséért és a csoporttal való megosztásáért.

*Interaktív oktatás.* Az interaktív oktatás a tanári előadásra irányítja a figyelmet. Jóllehet ez a fajta oktatási módszer megkerülhetetlen, de nem „interaktivizálhatatlan”. Maximum 10–15 perces, rövid, hallgatócentrikus előadásokban lehetősége van a tanárnak bizonyos anyagok feldolgozására. Arra azonban figyelnie kell, hogy nem szabad passzív szerepre kárhóztatnia a résztvevőket. (A későbbiekben még részletesebben fogom tárgyalni az előadást mint a kommunikációóra egyik módszertani eszközét.)

*Változatos oktatási módszerek.* A kooperatív tanulás által megkívánt kis csoportos módszer alkalmazható párosok, triók vagy 5–7 emberből álló csoportok esetén egyaránt. A csoportméret változtathatósága mellett számos olyan módszer van a tanár kezében, amely elősegíti a változatos tanórák kialakítását. Amellett, hogy a kis csoportok jellemzően hatékony oktatási közegnek bizonyulnak, a kommunikációoktatás szempontjából további hasznot is hoznak: segítenek az interperszonális képességek fejlesztésében, és a tartózkodóbbak számára részvételi lehetőséget kínálnak egy kockázatmentes környezetben, melyben kifejezhetik véleményüket, és kérdéseket tehetnek fel.

*Ismétlés a tudás atyja.* Ahogy a már jól ismert óravázlatokban, tanmenetekben is láthatjuk, ismétlésre szükség van. A kommunikációtanár feladata, hogy az egyes blokkok ismétlését készség-, képességszinten tegye lehetővé. Ennek érdekében úgy kell az ismétlést, vagy például egy új téma bevezetését megvalósítani, hogy a korábban elsajátított képességeken alapuljanak, tartalmi szinten átfedve más témákat. Ez erősíti a tanulást, és a résztvevőknek több lehetőségük nyílik arra, hogy megemésszék és integrálják, amit tanultak.

*Valós életből vett példák.* A kommunikáció oktatása az életre készíti fel a tanulókat. Ahogy az órákon a mindennapi élet eseményeire kísérel meg a tanár modelleket, jobbnál jobb megoldási (kommunikációs) sémákat kínálni, úgy a példatárát is a mindennapi élet adja. Itt a tanárnak arra kell nagy figyelmet fordítani, hogy az oktatott korosztályhoz kellő közelségű példákkal tudjon előállni. Emellett a példa – legyen az a tanár vagy a diákság példája – lehetőséget kínál viselkedési tervek kidolgozására, egyéni akciótervek összeállítására és csoportos megvitatására. (Vö. Barlai é. n.)

## A kommunikációs gyakorlatok tervezése és felépítése<sup>5</sup>

Míg az eddigi gondolatok globálisan a kommunikációóra kivitelezésére és szervezésére vonatkoztak, most egy jóval szűkebb kérdéskörrel, a kommunikációs órán alkalmazandó gyakorlatokkal foglalkozom. Ahhoz, hogy a gyakorlatok konkrét tervezésével és felépítésével tudjunk foglalkozni, szükséges néhány további szempont megragadása. Ezen szempontok fogják a későbbiekben a gyakorlatok melegágyát szolgáltatni.

---

<sup>5</sup> A fejezetben található gondolatokat az oktatásmódszertannal, drámapedagógiával foglalkozó munkák ihlették. E munkák elsősorban gondolatébresztőként, iránymutatóként szolgáltak a fejezet kidolgozásához. Néhányuk az ajánlott irodalmak között megtalálható. Emellett természetesen a fejezet központi magját a kommunikáció oktatásában szerzett tapasztalatok adják.

## Fejlesztési célok meghatározása

A gyakorlatok kiválasztásának első szempontja a célok megfogalmazása. A célok megfogalmazása három kategóriára szűkíthető. Az attitűd- (érzelmi), a jártasság- (magatartásbeli) és a tudásfejlesztés (kognitív) hármasságára. Így az első kérdés, melyet meg kell válaszolni, hogy melyiket szeretnénk az adott órán fejleszteni. Az *attitűdfejlesztésre* vonatkozó célok értékekkel vagy érzésekkel foglalkoznak. Ezek alkalmazása akkor célszerű, ha a diákok attitűdjét vagy bizonyos témák, ötletek iránti érzékenységét szeretnénk megváltoztatni. A *jártasság fejlesztésére* vonatkozó célok a magatartásformákra irányulnak. Ezeket sokkal könnyebb azonosítani és felismerni, ha már találkoztunk velük. Arra fókuszálnak, hogy miként lehet egy feladatot vagy eljárást elvégezni. (Vö.: Bolton 1987.) A *tudásfejlesztést* szolgáló célokat tartalmi vagy kognitív tanulás révén lehet elérni. A megszerzett tudás bemutatásának, az információ megértésének és az elvek elemzésének képességére vonatkozik. A célok pontos, eredménycentrikus, cselekvésközpontú megfogalmazása hozzásegíti a tanárt a megfelelő óramenet kialakításához. Mit kell tartalmaznia a célnak? Az elvárt teljesítményt, a feltételeket és a kritériumokat.

A cél megfogalmazásánál a diákok szempontjából kell végiggondolni a folyamatot. Vizsgálni kell azt, hogy a kitűzendő cél milyen kihívást jelent a tanulóknak, milyen feltételek, körülmények segítik hozzá őket az eléréséhez. Tanórai oktatás révén a megfogalmazásnál az előbb ismertetett három fejlesztési területet egyszerre kell figyelembe venni. A három fejlesztési terület szorosan összefügg.

Optimális esetben a cél mérhető. Esetünkben a teljesítmény, amelynek mérésére sort kell keríteni, a magatartásformák, kommunikációs viselkedések változása. (Ez a kommunikációtanár egyik legnehezebb feladata.) Más szóval: az értékelés. A változás észlelése azonban nem mindig lehetséges. Gondoljunk itt például az attitűdváltozás észlelhetőségének problémájára. A tanárnak figyelnie kell arra, hogy ha a cél nem figyelhető meg, akkor meg kell határozni a tanult magatartás azon következményeit, szempontjait, amelyek elfogadhatóak az eredmény bizonyítékeként. Nem szabad figyelmen kívül hagyni a cél megvalósításának körülményeit sem. Meg kell határozni a felszerelést, az eszközöket és a

folyamatbeli segítséget, az oktatás körülményeit és a szükséges információkat, amelyek alkalmazhatók az oktatás során. Végül a cél meghatározza a szakértelem azon szintjét is, amely szükséges a feladat vagy a munka sikeres megvalósításához, illetve elvégzéséhez. Jelzi a cél eléréséhez szükséges teljesítmény minőségét. Ily módon a kritériumokkal kapcsolatos információk a teljesítmény értékelésére is szolgálnak. A cél lehet gyorsaság, pontosság, érzékenyítés stb.

## Oktatási terv készítése

Ha sikerült meghatároznunk fejlesztési – nem oktatási! – céljainkat, a következő lépés az oktatási terv kidolgozása. Ez a terv szolgál a kommunikációs gyakorlatok alapjaként és keretrendszerként. A tervezés eredményeként a kommunikációs órák során a diákok jól megtervezett és végrehajtott, strukturált élmények sorozata segítségével, ötletek, elvek és fogalmak felfedezésére kapnak lehetőséget. A terv kidolgozásánál a következő szempontokat célszerű figyelembe venni:

- a rendelkezésre álló idő (45 perc, 2x45 perc stb.),
- a tanulási folyamat eredménye (lásd korábban),
- a tanár által alkalmazott módszerek és eszközök (lásd korábban).

A terv kidolgozásának célja a gondolatok rendezése, valamint az anyagok és tevékenységek olyan sorrend szerinti összeállítása, amely optimális tanulási élményt nyújt, és megfelel a korábban megfogalmazott céloknak. Ehhez szükséges a fejlesztési célokat szem előtt tartó tartalom pontos meghatározása, a vonatkozó elméleti, gyakorlati és módszertani anyag felkutatása, a célcsoport és környezet sajátosságainak figyelembevétele. Az oktatási terv a tanóra levezetésének részletes terve. Számos célt szolgál:

- meghatározza az anyagszükségletet, az oktatási pontokat, és azt, hogy a témát miként kell feldolgozni;
- segít az előre meghatározott gondolatmenet követésében, levonni a kívánt következtetéseket, és elkerülni, hogy túl sok időt töltsön egy adott témával;

- hosszú távon időt takarít meg vele az oktató, nem kell újra elkészítenie, jó alapot szolgáltat a későbbi, hasonló témák feldolgozásához.

Az oktatási terv két részből áll: a programáttekintésből és a tanár tevékenységi útmutatójából. A programáttekintés részletezi az óra összetevőit. Az óravázlatokhoz hasonlóan tartalmazza:

- a címet,
- az óra leírását (általános célok, tartalom rövid vázlata),
- a megvalósítandó eredményeket,
- az időkereteket (az egyes oktatási egységek időtartalmának meghatározása),
- formai és módszertani információkat (az alkalmazni kívánt módszertan felsorolása),
- segédeszközök felsorolását (irodalomlista, technikai eszközök stb.),
- szakirodalmat (azon munkák, amelyeket a felkészüléshez használtunk).

A tanár tevékenységi útmutatója az imént ismertetett szempontok részletes, az elhangzó gondolatok pontos megfogalmazására is kiterjedő kifejtése.

## A kommunikációs gyakorlat

A pedagógiai módszerek felől megközelítve ismét a kérdést, a kommunikációoktatás módszereit a *tevékenység-központú pedagógiák* közé sorolhatjuk. E pedagógia sajátja, hogy a készségeket és a képességeket a tanulók saját élményeinek megélésével, együttműködések kialakításával fejleszti, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez, valamint a szocializációhoz. A kommunikáció oktatása során a hangsúlyt igyekszünk az aktivitásra, tapasztalásra helyezni. A tapasztalati tanulás olyan folyamat, amely révén a résztvevők ösztönösen tanulnak, azaz önmaguk fedezik fel a megtanítandó anyagot, egy tevékenység segítségével megszerzett

közvetlen élmény útján (Wiley 2003). Az órára betervezett gyakorlatok, feladatok is ezt a célt szolgálják. Korábban már volt szó a kommunikációs gyakorlatokról. Most nézzük meg, hogy miután mindent alaposan előkészítettünk, hogyan építhetjük fel a gyakorlatainkat. Az alábbiakban egy olyan szempontrendszer ismertetek, amely a gyakorlatot az óra közepére helyezi.

*A gyakorlat bevezetése:* Nem egyezik meg a tanóra bevezetésével. Miután az óra kezdésekor tisztáztuk annak témáját és céljait – feltéve, hogy jelen esetben a bevezetést nem egy gyakorlat segítette – kerül sor a gyakorlat bevezetésére. Az óra sajátosságai alapján választható, hogy a gyakorlatot megelőzi-e az elsajátítandó elmélet bemutatása. Mire figyeljünk a bevezetésnél?

- Határozzuk meg a feladat célját, annak megfelelően, ahogy ezt az adott feladat megkívánja. Annyit mondjunk, amennyit szükséges. Tehát feladat-specifikusan tisztázzuk a peremfeltételeket.
- Biztosítsuk a feladat kivitelezéséhez szükséges körülményeket. Alakítsuk ki a megfelelő ülésrendet és csoportokat.
- Ismertessük a feladat menetét, határozzuk meg az egyes résztvevők feladatát. Tisztázzuk a határidőket, a rendelkezésre álló eszközöket.
- Külön figyelmet igényel a megfelelő csoportbeosztás összeállítása. A kommunikációs gyakorlatok alkalmával különösen érvényes a „megfelelő embert a megfelelő helyre” alapelv.
- Bizonyosodjunk meg róla, hogy mindenki megértette, mit kell tennie, mielőtt továbbmennének!
- Hívjuk fel a figyelmet a feladat komolyságára.
- A feladat megkezdését követően ellenőrizzük, hogy mindenki tisztában van-e a feladatával.

*A gyakorlat kivitelezése:* Miközben a diákok dolgoznak, a tanár sem pihen. Folyamatosan figyelemmel kíséri a feladat kivitelezésének folyamatát, ha szükséges megadja a kért segítséget. Emellett tartunk észben az alábbi szempontokat.

- Folyamatosan kísérje figyelemmel, hogy az emberek és a kis csoportok miként dolgoznak a feladaton vagy problémán, illetve hogyan dolgoznak együtt! Csak akkor avatkozzon be, ha feltétlenül szükséges!
- Maradjunk a facilitátor szerepében! Ha megakad a feladatmegoldás, adjunk javaslatokat, vagy tegyünk fel segítő kérdéseket.
- Ne feledkezzünk meg az időkorlátról. Emlékeztessük a résztvevőket is. Ugyanakkor célszerű az időkorlátot rugalmasan kezelni. Néha több időre van szükség, míg máskor hamarabb végeznek a feladattal.

*A gyakorlat feldolgozása:* A feladat elvégzését követően válik nyilvánvalóvá a diákok számára annak jelentősége. A feladat feldolgozása alkalomával kapcsolódik össze az elmélet és a gyakorlat. Ennek megfelelően a feldolgozás két párhuzamos síkban történik. Sor kerül az események megbeszélésére, a tapasztalatok megosztására, egyes feladatoknál az eredmények prezentálására, valamint az elmélet bekapcsolására, gyakorlattal való összehangolására. Ne feledkezzünk meg róla, hogy ebben a szakaszban történik a tényleges tanulás. Figyeljünk a következő szempontokra.

- Az események és az elmélet alapos feldolgozása érdekében a tanár-facilitátor kérdésekkel segítse a folyamatot.
- Igyekezzen mélyíteni – ha a feladat is megkívánja – a feladatról szóló beszélgetést.
- Az események feldolgozásának második felében igyekezzen az alternatív viselkedésformák megvitatására irányítani a figyelmet. (Mit tennének másként?)
- A feldolgozás tapasztalatait folyamatosan rögzítse a táblára.
- Igyekezzen segíteni a diákoknak abban, hogy a feladat egyes tapasztalatait önmagukra vetítsék.
- A feldolgozás zárásaként kérjünk visszajelzéseket diákjainktól. (Hogy tetszett? Mi tetszett, mi nem?)
- Készüljön fel a negatív és pozitív visszajelzésekre egyaránt. Ne vitatkozzon a véleményekkel.

## Saját feladat összeállítása

Ahogy azt már többször hangsúlyoztam, a kommunikációtanár eszköztára maga az élet. Így számos olyan helyzetet, problémát dolgozhat fel az órán, amelynek nincs előre kidolgozott, sablonba rendezett feladatstruktúrája. Az ilyen események feldolgozásához szeretnék segítséget adni a következő szempontokkal. A szempontok számbavétele és kidolgozása hozzásegít bennünket a megfelelően rendezett gyakorlat létrehozásához.

- A feladat neve,
- célja,
- lehetséges munkaformák,
- szükséges időtartam és
- eszközök,
- instrukció megfogalmazása,
- a feladat során kiosztandó anyagok,
- megjegyzések a feladat vezetéséhez,
- feldolgozási szempontok,
- felhasznált források,
- egyéb megjegyzések.

A következő feladat kidolgozására az imént említett szempontok alapján került sor.

## Érzelmek azonosítása

*Cél:* érzelmek kimutatásának és felismerésének tudatosítása, elemzése

*Lehetséges munkaformák:* páros és kis csoport

*Időszükséglet:* 15 perc

*Eszközsükséglet:* érzelmeket tartalmazó cetlik

*Téendők:*

A következő feladatnál párokban fogunk dolgozni. Kérlek benneteket, hogy olyan embert válasszatok párnak, akivel eddig a legkevesebbet beszéltek.

A párok egyenként húzzanak egy-egy cetlit ebből a borítékból. A cetliken olyan érzelmek találhatók, amelyekről mostanáig beszélünk. A feladat az, hogy a cetliken szereplő érzelmeket közvetítsük a párunk felé, anélkül, hogy direkt módon közölnénk vele. A cél, hogy éreztessek, mit érzünk vele kapcsolatban.

Ha a páros egyik fele rájött, hogy mi az az érzelem, akkor cseréljétek, és a másik fél is csinálja végig a feladatot.

Ha a páros mind a két tagja kimutatta és felismerte az általa választott érzelmet, foglaljatok helyet.

*Érzelmek, amelyek a cetliken szerepelnek:* szeretet, öröm, harag, szomorúság, félelem, meglepetés, düh, megvetés, szégyen, undor, érdeklődés.

*Kérdések a feldolgozáshoz:*

- Nehéz volt felismerni az érzelmeket?
- Mely jelzések segítettek a legtöbbet az érzelmek felismerésében?

*Megjegyzések a feladat vezetéséhez:*

- A feladat felhasználásának tükrében határozzuk meg, hogy az érzelmek kifejezése verbálisan és/vagy nem verbálisan történjen.
- Korosztályi sajátosságok alapján éljünk egyéb megkötésekkel.  
(Pl.: Ne érj a másikhoz!)

*Felhasznált források:*

Ekman, Paul 2011. Leleplezett érzelmek. Kelly Kiadó, Budapest.

Pease, Allan 2010. Testbeszéd. Park Könyvkiadó, Budapest.

*Egyéb megjegyzéseim:*

## A kommunikációtanár módszer- és eszköztára

A kommunikációtanár módszer- és eszköztára maga az élet. A mindennapok eseményeiből meríti ötleteit, elemzésének tárgyát az egyszerűnek tűnő hétköznapi kommunikációs aktusok képezik. E célt szolgáló feladatok segítségével vezeti rá tanítványait a kommunikáció dinamikájára (és szerkezetére), a tudatos kommunikációra, az értő figyelemre és a körültekintő beszédre. Míg a klasszikus tantárgyak oktatásának módszertanát taglaló kötetek számos olyan eszközt és módszertani fogást ismertetnek a tanárjelöltekkel, amelyeket hosszú évek tapasztalatai alakítottak, addig a kommunikációtanárok számára az elmúlt fél évtized alatt kialakult eszköztár képezi az óra dinamikáját és hatékonyságát biztosító segédanyagokat. Ez idő alatt sikerült egy viszonylag jól megragadható és hatékonyan alkalmazható eszköz- és módszertárat összeállítani, mely természetesen nem előzmény nélkül való.

A pedagógiai módszerek felől megközelítve a kérdést, ahogy azt korábban már említettem, a kommunikációoktatás módszereit a *tevékenységközpontú pedagógiák* közé sorolhatjuk. Ezen pedagógia sajátja, hogy a készségeket és a képességeket a tanulók saját élményeinek megélésével, együttműködések kialakításával fejleszti, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez, valamint a szocializációhoz. A cél a diákok autonómiájának fejlesztése, a tanulás önállóságának kialakítása. Nincs ez másképp a kommunikációoktatás esetében sem. Itt említendő, mint a kommunikációtanár eszköztárának egyik forrása, a drámapedagógia.

Egy másik alapként az üzleti szférában elterjedt szervezetfejlesztési, képzési formát tekinthetjük, a tréninget, különösképpen a kommunikációs tréningeket. Bár ez az oktatási forma nem a közoktatásra lett kidolgozva, ám a benne fellelhető módszertani és metodikai megközelítésekkel megfelelő felkészültséggel jól alkalmazhatók az általános és középiskolák tantermeiben is.

## Az oktatás módja, oktatási módszerek

Az oktatás módjának értelmezésekor különböző szempontok szerint vizsgálhatjuk a folyamatot. M. Nádasi Mária (é. n.) szerint a következő szempontok szerint elemezhetjük:

- az oktatás menete (például: az oktatás folyamata milyen ismeretelméleti koncepcióra épül);
- az oktatás szervezési módja, munkaformája (a pedagógus tevékenységét tekintve szervezési módok: frontális munka, a csoportmunka, párban folyó tanulás, az egyéni munka különböző változatai);
- az oktatás módszere (a pedagógus és a tanulók által az oktatás tartalmának feldolgozása érdekében, a szervezési módok/munkaformák adta keretek között alkalmazott eljárások, mint például a pedagógus vagy a tanuló szóbeli közlése, a megbeszélés stb.);
- az oktatás eszközei (például: demonstrációs eszközök stb.);
- a pedagógusok és a tanulók kapcsolata (például a nevelési stílus stb.).

M. Nádasi Mária szempontrendszerét kiegészítve, a következőkben tekintsük át a kommunikációtanár oktatási munkaformáját, az azt meghatározó oktatási módszereket, valamint a tanulási környezetet. Ez utóbbi fogalom a módszereknél lényegesen tágabb kontextusban értelmezendő. Beletartozik a gyerekek tanulásához biztosított eszközök teljes rendszere (a kísérleti eszközök, a könyvtár és médiatár, a számítógépes programok stb.), a tanulás térbeli és időbeli viszonylatai (a tanulási folyamat terve, annak felépítése, a munkaszervezés körülményei), a gyerekek és a gyerekek, a gyerekek és a pedagógus közötti interakciók rendszere, a gyerekek előzetes ismeretei, valamint azok a befoglaló elméletrendszerek, amelyekbe az új ismeret majd beépül. (Radnóti 2006.)

Korábban már részletesen elemeztem a klasszikus oktatási forma, valamint a kommunikációtanár által alkalmazott oktatási forma közötti eltéréseket. Ott a mostani megközelítéshez hasonlóan a tréningek módszertani és metodikai elvárásaiból indultam ki. A gondolatmenet egyik

megállapítása a tanári szerep kapcsán a kommunikációtanár mentori, facilitatori és mediatori szerepére hívja fel a figyelmet. Többek között ezen szerepmegvalósítás járul(hat) hozzá a megfelelő oktatási környezet egyik alternatívájának, a tanulási környezet megfelelő klímájának kialakításához, amely lehetővé teszi/elősegíti a tapasztaláson alapuló ismeretsajátítást. A továbbiakban kiindulva az imént is említett két bázisból tekintjük át azokat az oktatási módszereket, melyekkel a kommunikációtanár is élhet. Célom, összegezni a közoktatásban és a kommunikációs tréningek alkalmával használt módszereket, melyek a kommunikációtanár számára is hozzáférhetőek és használhatóak.

### *Klasszikus tanítási módszerek*

Az alábbi táblázatban Radnóti (2006) részletesen összefoglalja, hogy az egyes oktatási módszereknek milyen előnyei és hátrányai tapasztalhatók.

<b>Módszer</b>	<b>Definíció</b>	<b>Előnye</b>	<b>Hátránya</b>
<i>Frontális osztálymunka</i>	A diákok tanulási tevékenysége ugyanazon a helyszínen, egy időben, azonos ütemben zajlik.	Gyors, olcsó, nagy létszám esetében is alkalmazható.	Csak azok a tanulók vesznek részt benne, akik együtt tudnak/akarnak haladni a pedagógussal. Nem alkalmas a differenciálásra.
<i>Tanári magyarázat</i>	Monologikus tanári közlés: törvényszerűségek, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítheti elő.	Segíti a megértést, újszerű szemléletmód bevezetésekor használható.	Ha nincs meg a megfelelő előkészítés, nincs megfelelő előzetes tudás, akkor nem biztos, hogy jó.
<i>Önálló tanulói munka</i>	Az egyes gyerekek önállóan, egyénileg megoldandó feladatokat kapnak.	Lehet differenciálni, a pedagógus megismerheti a gyerekek egyéni tulajdonságait.	Esetleges tudás alapján „skatulyázódnak” be a gyerekek, ami később nehezen lesz átjárható.

<i>Páros munka</i>	Két tanuló együttműködése, ez történhet hasonló szintű tanulók közt; különböző szintű tanulók közt.	A páros tagjai segítik egymást a tanulásban. A tanár megismerheti a gyerekek egymás közti kapcsolatait.	A gyerekek hátrálathatják egymást (pl. a figyelésben). Az adott témában gyengébb gyerek háttérbe szorulhat.
<i>A tanulók csoportos feladatmegoldása</i>	3–6 fő közös munkában old meg kapott vagy önként vállalt feladatot.	Előzetes elképzelések kifejtésére van lehetőség. Munkamegosztás. Figyelnek egymásra a gyerekek, esetleg vitatkoznak.	A viták elfajulhatnak. Mással foglalkoznak a gyerekek.
<i>A tanulók csoportos kísérletezése</i>	Olyan gyakorlati módszer, melynek során a tanulók különböző manipulatív tevékenységet végeznek.	Kooperáció, segítőkészség, tolerancia fejlődése, kezűgyesség fejlesztése.	Idő-, hely- és költségigényes. Veszekedés, esetleg káosz, az ügyetlenebbeket kicsúfolhatják.
<i>A tanulók egy hosszabb projekten dolgoznak</i>	Egy központi problémát járnak körül a gyerekek minél több oldalról. Igazodik a tanulók érdeklődéséhez. Sokféle tevékenység lehetséges valamilyen produktum elkészítése céljából.	A különböző érdeklődésű tanulók is megfelelő témát, tevékenységet kaphatnak, választhatnak. Nagyfokú szabadságot ad. A tanulás indirekt módon valósul meg. Módot ad az integrációra.	Esetleg elvész a lényeg, mert nem tudják a gyerekek összehangolni a tevékenységeket. A hagyományos iskolai keretek közt nehezen valósítható meg.
<i>Játék</i>	A gyerek önként végzett, örömteli tevékenysége.	Mivel nincs tanulás „íze”, szívesebben foglalkoznak vele a gyerekek.	Csak játszani akarnak a gyerekek, tanulni nem.

**2. táblázat:** Oktatási módszerek (Forrás: Radnóti 2006)

A felsorolt módszerek között erőteljes differenciálódás figyelhető meg az alkalmazásuk tekintetében. Egy korábbi kutatás bizonyítja, hogy habár már jó ideje hozzáférhetőek a tanárok számára az eltérő oktatási módszerek alkalmazáshoz szükséges elméleti, módszertani és technikai feltételek, az oktatók mégis szívesebben alkalmazzák a jól megszokott, hagyományosnak mondható, tanárközpontú tanítási módszereket, mint azokat, amelyek a gyerekeknek nagyobb önállóságot adnának az ismeretek megszerzéséhez. Ilyenek a „magyarázat” és a „megbeszélés, beszélgetés” (Radnóti 2006). Ezzel szemben a tevékenységközpontú pedagógiák és a tréningmódszertan, illetve egyértelműen a kommunikációtanár által alkalmazott módszertan is elsősorban a diák aktivitására épít.

### *Tréningben alkalmazott módszerek*

Az alábbiakban azokat a módszereket veszem alapul, amelyeket jellemzően tréningek alkalmával használunk. Napjainkban egyre több kezdeményezéssel találkozhatunk, melyek célja, hogy a közoktatásban olyan módszereket honosítsanak meg, melyek eredője a tréneri szakma (pl.: JobArt – Train the Trainers). Egy ilyen szemléletmódváltás a tanárnak és a diáknak is egyaránt hasznos: a tanárt kimozdítja a megszokott sablonokból, új helyzetben próbálhatja ki magát, a diákoknak komolyabb erőfeszítéseket kell tenniük a tudás megszerzéséért, miközben élményekben, tapasztalásban gazdag feladatokban vesznek részt. Nézzük meg Barlai (é. n.) nyomán, milyen módszereket alkalmaznak a fejlesztésre.

- *Szerepjáték:* Valós élethelyzetek eljátszása védett, kockázatmentes környezetben. Segít a résztvevőknek az interakciók során alkalmazott viselkedésformák gyakorlásában.
- *Játékok:* Szabálykövető, versengéssel együtt járó tevékenységek. A képzés anyagának bemutatását vagy áttekintését szolgálja barátságos környezetben.
- *Szimulációk:* A valóság modellezésére szolgáló tevékenységek. Egy folyamatot, eseményt vagy bizonyos körülményeket jelenít meg, így a résztvevők kockázatmentesen tudják átélni és kezelni a helyzetet, majd elemezhetik, mi történt.

- *Megfigyelés*: Másik megfigyelése közvetlen beavatkozás nélkül, majd konstruktív visszajelzés adása. Néhány résztvevő magatartásformák, feladatok vagy helyzetek bemutatását célzó szerepjátékot játszik, míg a többiek megfigyelik őket, és visszajelzést adnak.
- *Eszközök*: Információgyűjtésre szolgáló papír-ceruza eszközök. Visszajelzés adására; önálló gyakorlatok elvégzésére szolgál.
- *Imaginációs gyakorlat*: Helyzetek vizualizálása, mentális bevézés segítségével alkalmazzuk a képességeket. Segít a résztvevőknek a megértésben, javítja az intuíciót.
- *Írásbeli feladatok*: A témával kapcsolatos munkalapok; információk felsorolása és értékelése. Segít a résztvevők számára visszajelzést adni, mennyire értették meg az elveket, információkat, ötleteket.
- *Kiselőadások*: Rövid, strukturált, egyirányú kommunikáció a trénerrel a résztvevők felé. Közvetíti az információt akkor, amikor az interakció vagy vita nem kívánatos vagy nem lehetséges.
- *Kis csoportos megbeszélés*: A nagy csoportból 5–7 fős kis csoportok alakulnak, bizonyos téma meghatározott időkereten belül történő megvitatására alkalmas. Lehetőséget kínál a résztvevők számára ahhoz, hogy kifejtsék véleményüket, megosszák ötleteiket, problémákat oldjanak meg, interakcióba lépjenek másokkal.

A felsorolásból kitűnik, hogy ezen feladatok alkalmazása merőben eltérő tanári szerepet igényel. E feladatok során a tanári szerep még jobban felértékelődik és átdefiniálódik.

## A kommunikációtanár lehetősége és feladata

A kommunikációtanárral szemben megjelenik a „sokoldalúság” igénye. Vezetési stílusával meghatározza a tanulási és kommunikációs légkört. Személyes érzelmeivel, élményeivel, beállítódásaival és véleményével ösztönzi és ellenőrzi az osztály tagjait, mintát ad. Szerepében arra kell korlátozódnia, hogy gondolatokat ébresszen, valamint megadja az

arra vonatkozó kereteket, peremfeltételeket, a továbbiakban viszont a csoportra bízva az események kezelését, irányítását, azaz képesnek kell lennie elengedni az osztály kezét. Az oktatás során felmerülő gyakorlatoknál a tanár a strukturáló szerep: játékszabályokat ad meg, a nyílt, kötetlen beszélgetéseket visszatereli a megfelelő mederbe, meghatározza a tanulási sebességet és a csoport számára fontos döntéseket magára vállalja. A strukturálás dimenziója az óra típusának függvényében más és más jelentőségű: minél nagyobb fokú tapasztalatot kell a csoportnak elérnie, annál kevésbé kell a tanárnak strukturálnia, ugyanakkor annál több időre van szükség. (Balázs 2012.)

A megfelelő módszerek megválasztását sok minden befolyásolja. Ezen szempontok ismeretében kell a tanárnak felépítenie és kidolgoznia az óra menetét, az egyes feladatok strukturáltságát. Alább felsorolom azokat a tényezőket, amelyek segítséget adhatnak a megfelelő módszer kiválasztásához.

Az oktatási módszerek megválasztását befolyásolja:

- az oktató tananyag,
- a csoport előzetes ismeretei a tananyagról és egymásról,
- az oktatási és nevelési célok,
- a rendelkezésre álló idő,
- a csoportméret,
- a kívánt részvétel módja,
- a rendelkezésre álló felszerelés,
- a terem típusa,
- a tanár komfortzónája,
- a tanulók komfortzónája,
- az oktató előzetes ismeretei a résztvevők tanulási stílusáról.

Az áttekintést követően már csak arra a kérdésre szükséges választ adni, hogy az oktatási, nevelési és egyéb célok tükrében megválasztott oktatási formához milyen gyakorlatok, feladatok áll(hat)nak a tanár segítségére. A következő fejezetben ezeket tekintjük át.

## Gyakorlatok a kommunikációoktatáshoz

A gyakorlatok felkutatásának csak a kommunikációtanár kitartása szabhat határokat. Napjainkban már több olyan – interneten is hozzáférhető – feladatgyűjteményt találhatunk, amelyek segítségével részletesen megtervezhetjük az óra menetét. Az áttekintésben a feladatok kidolgozása szerint haladok. Emellett tanulmányom végén további csoportosítási szempontokat is ismertetek a feladatgyűjteményekben való könnyebb eligazodás végett.

### *Közoktatásban használatos feladatgyűjtemények az interneten*

Vannak olyan kiadványok, amelyek eredetileg is a közoktatást célozták meg. Tartalmilag a tevékeny pedagógiákból, a tréningmódszertanból, valamint a különböző szabadidős tevékenységekből (pl.: szakkörökből) merítenek.

a) Rögtön az első munka a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, az *NSZFI SZAKMA a XXI. század szakiskolája* című weblapon érhető el. A szakiskolai fejlesztési program keretében a szaktárgyak mellett elkészült egy általános tantárgyak oktatásában segítséget nyújtó feladatgyűjtemény, amely specifikusan egy vagy több tantárgyat megjelölve kínál feladatokat. Az oldal elérhetősége: <http://szakma.nive.hu/>

A gyűjteményen túl az oldalon további értékes elméleti, módszertani leírásokat lehet találni.

b) A korábban már említett *JobArt (TtT)* az oktatókat, tanárokat az aktív tanulás módszereinek a szakképzésben való alkalmazására képezi ki, emellett támogatja a képzésekhez szükséges tanterv- és tananyag-innovációk transzferét is. A „JobArt Trénerok Tréningje” projekt a JobArt európai szintű kezdeményezésére épül, melynek célja aktív tanuláson alapuló módszerek kifejlesztése és bevezetése a szakképzésbe. Magyarországi honlapjukon szintén hozzáférhető egy dokumentum, amely tréningmódszertanban gondolkodva három napra elegendő gyakorlattal látja el az oktatót.

c) További feladatokat lehet fellelni eltérő témában íródott könyvekben is. Ebben az esetben a feladatok jellemzően az adott elmélet gyakorlati alkalmazására, fejlesztésre építenek. Ilyen munka Takács Péter

pszichopedagógus munkája is: *Az iskolai drogstratégia kialakítása és módszertana*. A munka nyolcadik fejezete olyan gyakorlatok leírását tartalmazza, amelyek célja – ebben az esetben – olyan csoportos foglalkozások vezetése az iskolában, melyek elősegítik a társadalmi szocializációba illeszkedő egészségfejlesztési ismeretek és értékek elsajátítását tapasztalati úton.

Ez utóbbi munka okán kell megemlíteni azt, hogy az egyes feladatgyűjteményekben található leírások elsősorban vázlatok. A tanár feladata és felelőssége az, hogy egy adott vázlatot a számára megfelelő feladattá alakítsa az általa tanított témához illeszkedve. Takács Péter munkájának ide vonatkozó része jól szemlélteti ezt. *Nem az a lényeg, hogy mi a feladat, hanem az, hogy mire szeretnénk használni.*

#### *T-csoportra épülő feladatok*

A T-csoport eredendően pszichológiai fogalom. Olyan munkaformát jelöl, amely a szociális érzékenységet, önismeretet, empátiát fejleszti. Eredetileg Kurt Lewin dolgozta ki. A terápiás kezeléseken túl idővel a szervezetfejlesztés területén kezdték alkalmazni, elsősorban a vezetőképzésben, a vezetés, irányítás különböző szintjein. A csoportban a társas kapcsolatokhoz szükséges alapkészségek gyakorlása folyik. Az összejövetelek során a csoport mintegy tükröt tart az egyén elé, amelyben megláthatja önmagát, megismerheti viselkedésének ellentmondásait.

A későbbiekben a módszer hatékonyságának köszönhetően egyre több területen elterjedt. Ezt követően eltérő területeken és oktatási, fejlesztési szándékokkal dolgoztak ki és tartottak tréningeket. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül sorolok fel olyan magyar nyelvű könyveket, amelyek tréningfeladatokat, vázlatokat tartalmaznak. E munkák mindegyikében található olyan vázlatok, amelyek a kommunikációoktatás során jól alkalmazhatók.

- Doni Tamblyn – Sharyn Weiss 2002. Humoros tréninggyakorlatok nagykönyve. Z-press Kiadó, Budapest
- Gray Kroehnert 2004. 103 Játékos tréninggyakorlat. Z-press Kiadó, Budapest

- Gray Kroehnert 2005. 102 Extra tréninggyakorlat. Z-press Kiadó, Budapest
- Klaus Antons 2006. A csoportdinamika gyakorlata. SYNALORG Kft., Budapest.
- Peggy Carlaw – Vasudha Kathleen Deming 2005. Ügyfélszolgálati tréninggyakorlatok nagykönyve. Z-press Kiadó, Budapest.
- Rudas János 2007. Delfi örökösei. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Rudas János 2009. Javne örökösei. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Steve Sugar – George Takacs 2003. Csapatépítő gyakorlatok. CC92Press, Budapest.

A felsoroltak közül elsősorban Rudas János munkái örvendenek a legnagyobb népszerűségnek.

#### *Gyakorlatok és játékok*

A közoktatás és a tréningek mellett további feladatokat, játékokat lehet találni, ha a szabadidő felől közelítjük meg a kérdést. A tanár megfelelő felkészültséggel a szabadidő eltöltésére kialakított gyakorlatokból is nagyon jó, az órákon alkalmazható feladatokat készíthet. Ilyen játékgyűjtemények lépten-nyomon hozzáférhetőek, például:

- Láng Attila: Játékvilág.  
Elérhetősége: <http://mek.oszk.hu/00300/00392/>
- Instruktör Öntevékeny Csoport 1998. JÁTÉKOK.  
Elérhetősége: <http://mekdsz.hu/otlettar/wiki/images/e/ea/Jatekok.doc>

#### *Gyakorlatok csoportosítása*

A tréningek szempontjából kétféle csoportosítással találkozhatunk. Az egyik a feladatokat *témához* rendeli, és ennek megfelelően csoportosítja (pl.: kommunikációs készségek, ügyfélszolgálat, konfliktuskezelés stb.), a másik pedig a tréning *folymatát* veszi alapul (bemelegítés, jég-

törő, aktivizáló gyakorlat, átfordítás, záró gyakorlat stb.). Jellemzően a feladatgyűjteményekben mind a két csoportosítás megjelenik, ezzel elősegítve és felgyorsítva a tervezés folyamatát. A kommunikációtanár szempontjából a téma szerinti csoportosítás meghatározóbb, hiszen ez jelöli meg azt a készséget, képességet, kompetenciát, amelyre eredetileg a feladatot kitalálták. Ez jelzi a tanárnak, hogy alapvetően mit céloz meg a feladat, és ennek fényében tudja végiggondolni, hogy az adott folyamat milyen kommunikációs sajátosságokkal jár – legyen az bármilyen célú feladat. Ismételten kiemelem: nem az számít, hogy mi a feladat, hanem az, hogy *mire szeretnének használni*. Ez a gondolat a kommunikációtanár szempontjából fokozottan igaz, hiszen minden helyzet kommunikációs helyzet. Minden szituációban meg lehet találni az elemzésre szánt eseményt. A kommunikációtanár eszköz- és módszertára maga az élet.

Végigtekintve a rendelkezésre álló gyakorlatokat, elmondható, hogy a diákok saját élményen keresztül történő tanítása a tanár nagyfokú felkészültségét, elhivatottságát és kitartását igényli. A gyakorlatok megválasztása, az óra színességének kialakítása a tanár személyét és szakmaiságát teszi próbára. Ugyanakkor a rendelkezésre álló feladattárak segítik a munkafolyamatban, és lehetőséget biztosítanak élménydús, tapasztalásokban bővelkedő óra összeállítására. A feladatgyűjtemények ismertetése kapcsán azt is láthattuk, hogy anyagi befektetés nélkül is számottevő gyakorlathoz férhet hozzá az oktató, melyek legálisan felhasználhatóak és alakíthatóak a megfelelő nevelési és oktatási céloknak eleget téve.

## A kommunikációtanár módszertára

Az egyes gyakorlatok eltérő felkészültséget igényelnek a kommunikációtanártól, hiszen a feladatok sikeres kivitelezése különböző munkaformák hatékony alkalmazását kívánja meg. A következőkben azokat a munkaformákat tekintem át, amelyeket a tudás, a készség és a kompetencia fejlesztéséhez használhatunk. Az egyes munkaformák tárgyalásánál külön kitérek a kommunikációoktatásban betöltött szerepére, olyan szempontok, esetleges megkötések feltárására, amelyek alkalmassá teszik az adott munkaformát a kommunikációórán való alkalmazásra.

*Tanári előadás, referátum.* Az előadó beszél, a résztvevők hallgatják, és jó esetben figyelik is. A közönség figyelve eltérő. Vannak, akik az elhangzottakra koncentrálnak, azt értékelik és végiggondolják, vannak, akik jegyzetelik a fontosnak tartott gondolatokat, míg mások igyekeznek a kettőt ötvözve hallgatni az előadást. Az előadás technikájával – legyen szó előadói technikákról vagy az előadás számítógépes támogatásáról –, számos könyv és tanulmány született már. Amit viszont mindenképpen szükséges leszögezni: a jó előadás tartalma strukturált, élénk előadói stílus, gesztikuláció kíséri, és a fontosabb gondolatokat vizuálisan, képi vagy szöveges formában megjeleníti.

Megjegyzés: A kommunikációoktatás során kizárólag nagyobb csoportok esetében alkalmazható, amikor viszonylag rövid idő alatt sok információt szükséges átadni. Rövidebb időtartamban alkalmas a kis csoportos foglalkozások témabevezetésére is. Előadás során számítani kell a közönség fáradására, a passzív hallgatói magatartás megjelenésére. Fontos, hogy ha a kommunikációoktatás során elkerülhetetlenül alkalmaznunk kell ezt a munkaformát, külön szenteljünk figyelmet az elhangzottak gyakorlatba való átültetésére.

*Beszélgetés, vita.* A tanár által felvetett témában igyekszünk a résztvevőket egyéni állásfoglalás, kritika vagy megoldási javaslat kifejezésére készíteni. A tanár feladata, hogy konkrét helyzeteket vázoljon fel. Kérdéseket tegyen fel, rendszerezze a résztvevők válaszait, a vita vagy beszélgetés eredményét összefoglalja, értelmezze. Felelős a beszélgetés vagy vita menetének irányításáért, a szabályok és időarányok betartásáért.

Megjegyzés: E munkaforma alkalmazásánál a diákok az eredmények létrejöttének részeseivé válnak, és ezáltal azonosulnak azzal, elősegítve a tanultak rögzülését. Az osztály tagjainak a tudása aktiválódik a munkaforma alkalmazása során. Minden résztvevőnek lehetősége nyílik arra, hogy úgy szólhasson hozzá a témához, ahogy ő azt értelmezi, ahogy meglévő tudásából hozzá tud adni. Ennek köszönhetően gyorsan a felszínre kerülnek a különböző érvek és vélemények. Az ilyen feladatok különös figyelmet igényelnek az oktatótól. Ha nincs meg az osztályban a kellő vitafigyelem, áttekinthetatlenné válhat a folyamat. A kevésbé aktív résztvevők könnyen a háttérbe szorulhatnak. Éppen ezért az irányítás magas követelményeket támaszt a tanárral szemben. Időigényes gyakor-

lati forma. Ismeretlen téma feldolgozására ne alkalmazzuk. Határozzuk meg és tartsuk be a vitaszabályokat és időkeretet.

*Egyéni munka.* Az osztály minden tagja kap egy meghatározott, előre kidolgozott feladatot (lehetőleg feladatlapokon). A feladat elvégzését követően az eredményeket közösen összegyűjthetjük, megbeszélhetjük, feldolgozhatjuk. Az egyéni felkészülést csoportmunka is követheti, amely az adott témával kapcsolatos ismeret elmélyítését szolgálja.

Megjegyzés: Alkalmazható olyan feladatoknál, témaköröknél ahol az egyéni véleményeket, vagy önálló megoldásokat (pl.: ismeretek ellenőrzése, ütköztetése) várunk, kiküszöbölve a külső befolyást. Alkalmas a személyes vélemények vagy problémák feltárására, vélemények, érvek gyűjtésére csoportmunka vagy vita előkészítésekor. A tanárnak külön figyelmet kell fordítania arra, hogy a csoportban ne alakuljon ki konkurenciaharc. Vigyázni kell a feladat értelmezésével, mert a rosszul értelmezett feladatoknál vizsgadrukk, kudarctól való félelem, illetve kudarcélmény alakulhat ki.

*Csoportmunka.* A kiválasztott témaköröket kisebb csoportokban dolgozzuk fel. A csoport munkáját célszerű írásban is rögzíttetni. A csoportok önállóan dolgoznak a tanár módszertani segítségével. A csoport feladata a működési szabályok meghatározása, a csoportszóvivő kijelölése – korosztálytól függően ebben a tanár a csoportok segítségére lehet a szóvivő kijelölésével, egységes szabályok meghatározásával. A csoportmunka eredményét minden csoport esetében megbeszéljük és kiértékeljük.

Megjegyzés: Alkalmas a vélemények és tapasztalatok szűkebb körben történő megvitatására, cseréjére. Lehetőséget kínál gyakorlati problémafelvetések, megoldási javaslatok kidolgozására, magatartásformák, érvelések begyakorlására. A csoport a kevésbé aktív diákokat is részvételre készítet(het)i. A csoportok összeállításánál és a feladat megfogalmazásánál vegyük figyelembe a következő szempontokat:

- az egyéni vélemények elnyomhatják a csoportvéleményt;
- ha a csoportban nincs meg az egység, és megoldatlan konfliktusok feszülnek, elsikkadhat a kijelölt probléma megoldása;
- a nem megfelelő feladatkijelöléssel a csoportot vagy túl magas, vagy túl alacsony követelmény elé állíthatja;

- a csoportmunka megtervezésekor gondoskodni kell a megfelelő időtartam biztosításáról;
- fogadjuk el a csoportmunka eredményét anélkül, hogy jóváhagyásunkat kinyilvánítanánk, vagy a csoportvéleményt átfogalmazzunk, kivéve, ha szakmai helyesbítésről van szó.

*A diákok prezentációja.* Az egyéni vagy csoportmunkát a diákok legtöbbször az eredmény prezentálásával fejezik be. A prezentáció követelményeit és szabályait célszerű a foglalkozások alkalmával előre lefektetni. Az is jó megoldás lehet, ha adott évfolyamon adott szabályrendszerrel dolgozunk, így szoktatva a diákokat a nyilvános szereplés követendő példáihoz, szabályaihoz. Határozzuk meg, hogy milyen időtartamban, milyen segédeszközök igénybevételével lehet prezentációt tartani.

Megjegyzés: A csoportmunka eredményének kialakulásáról és minőségéről szóló beszámolóknak nagy szerepük van a tanulás hatékonyságának fokozásában. Ez a munkaforma lehetőséget nyújt az egyes diákoknak az önálló előadásra, ugyanakkor mások esetében kudarcélményt okozhat, ezért kerülni kell a résztvevő prezentációra kényszerítését. A gyakorlatlan prezentőrök előadásai mások vagy a csoport véleményének pontatlan vagy torzított visszaadását okozhatják. A tanárnak célszerű a prezentálóval szemben folyamatos támogatást nyújtani, ki kell fejeznie az elismerését a résztvevő bátorságáért (a prezentáció minőségétől függetlenül). A prezentáló magatartását csak akkor vitassuk meg, ha az kimondottan tananyag.

*Szerepjáték.* A drámapedagógia kedvelt módszere. A feladat során a résztvevők egy meghatározott szituációt, helyzetet játszanak el, amelyet már korábban átéltek. A szerepjátékot közös feldolgozás követi. A szerepjáték résztvevői a darab előtt röviden vázolják a kiindulási helyzetet, valamint viselkedésüket, ezáltal bevonva a megfigyelőket a színjáték értelmezési keretébe. Megkönnyíti a kiértékelést, ha a szerepjátékot videón rögzítjük.

Megjegyzés: A szerepjáték bizonyos témakörök feldolgozásánál nagy hatékonysággal alkalmazható (például tárgyalástechnika, konfliktuskezelés). Emellett minden olyan téma feldolgozását segíti, amelyben nehéz helyzetek valóságos ábrázolását akarjuk bemutatni, így feltárja a

konfliktust okozó tényezőket, alkalmas az alternatív magatartásformák begyakorlására és visszajelzési lehetőséget kínál az egyedi cselekvésformákról, amelyek a problémás helyzetet befolyásolhatják. A tanárnak minden szerepjáték esetében gondoskodnia kell arról, hogy a szerepjáték megfigyelői a megfigyelési szempontokat lehetőség szerint írásban megkapják, tisztában legyenek a visszacsatolás szabályaival, ezzel is elkerülve a szerepjáték megbeszélésénél kialakuló veszekedéseket, sértődéseket. Célszerű csak hosszabb, összevont órákon alkalmazni. Nagyon időigényes.

*Esettanulmány.* Az esettanulmány írásbeli beszámoló egy problémáról, általában valós helyzetet ír le a kezelésmóddal együtt. Segíti az emlékezeti megőrzést, felidézést és a tanultak tényleges, valós környezetben történő alkalmazását.

Megjegyzés: Két felhasználási módja lehetséges. Az első esetben a diákok feladata az, hogy elemezzék és vitassák meg, miként illusztrálja az eset a korábban tanultakat. A második felhasználási mód alkalmával a diákok leírnak egy valós vagy elképzelt problémát/helyzetet, amelyben egyéni konfliktus szerepel, majd a tanár arra kéri őket, hogy elemezzék a helyzetet, és értékeljék a lehetőségeket a megtanultak tükrében.

## A kommunikációtanár eszköztára

Korábban már a kommunikációs feladatok, gyakorlatok tárgyalásánál érintettük a kommunikációtanár eszköztárát. Természetesen a kommunikációs feladatok nem merítik ki azt a gazdag kincsesbányát, amely a kommunikációt oktató tanár rendelkezésére áll. Így amellet, hogy az élményközpontú pedagógiák vagy a drámapedagógia eszközeit hívja segítségül, természetesen adott a lehetősége arra is, hogy az oktatásban már kipróbált, jól bevált eszközöket alkalmazza, saját hasznára és céljára formálva, fordítva azokat. A következőkben ezen eszközök közül tekintek át párat, ügyelve a kommunikációoktatásban betöltött szerepére.

*Jegyzetek, kézikönyvek.* Az egyes témakörök elméleti és gyakorlati anyagának összefoglalása, amely a diákok számára a témakör zárását követően is hozzáférhető. A tanár választhat ki könyvrészleteket vagy

készíthet jegyzeteket a diákjai számára. Hosszabb előkészítő munkát igényel. Fontos, hogy olvasmányos legyen, motiválja a tanulókat arra, hogy forgassák: tartalmazzon példákat, ne legyen túl terjedelmes. Célszerű a felépítésénél ügyelni arra, hogy rendszeres visszacsatolásokkal, ellenőrző kérdésekkel segítsük a tananyag feldolgozását és elsajátítását. Abban az esetben, ha nem a tanár által összeállított jegyzetről, hanem egyéb kézikönyvek felhasználásáról van szó, vigyázzunk arra, hogy az oktatott tananyaghoz szervesen kapcsolódjon. A kapcsolódás legyen egyértelmű a diákság számára.

*Tanórai vázlat.* A táblai vázlat kibővített, papíralapon előkészített, minden diák számára hozzáférhető változata. Ennek segítségével a tanóra menete a résztvevők számára egy későbbi időpontban is könnyen felidézhetővé válik tartalmilag és módszertanilag egyaránt. A vázlatok előzetes előkészítése mentesíti a diákokat a jegyzetelés alól, így energiájukat és figyelmüket a tanórai eseményekre fordíthatják. A vázlat biztosítja a diákok számára, hogy azt kiegészítve, egyéni szükségleteiknek megfelelő mértékben jegyzeteljenek.

*Információs és feladatlapok.* Az egyes gyakorlatok előkészítését, lebonyolítását, a diákok szempontjából pedig az elvégzést elősegítő eszközök. A órák alatt gyorsan és könnyen áttekinthetők. Egyéni és csoportmunkánál elősegítik az egyértelmű és ellenőrizhető feladatkijelöléseket.

*Írásvetítő, fólia.* A táblára szánt óravázlatot helyettesítheti. Jó szemléltető eszköz, alkalmas szövegek, grafikonok, ábrák vetítésére. Megfelelően előkészítve kiegészítheti a tanórai vázlatot. Ügyeljünk arra, hogy a fóliát tisztán, olvashatóan, tagoltan, áttekinthetően, ha lehetséges kellő színességgel készítsük. Szövegek vetítésére abban az esetben alkalmazzuk, ha a tananyag interaktív feldolgozása a cél.

*Flip-chart.* A tréningek és workshopok egyik közkedvelt szemléltetőeszköze. A kommunikációoktatásban is jól alkalmazható. Könnyen mozgatható, elhelyezkedése a terem aktuális berendezésének megfelelően alakítható. A hordozható flip-chart lapok előre elkészíthetők, így rövidíti az óra esetleges „technikai” szüneteit. A terem méretétől is függően körülbelül 25 főig alkalmazható. Használhatják a résztvevők is az egyéni vagy csoportmunkák prezentálására. Jó szemléltetőeszköz, melyet könnyű archiválni, ki lehet ragasztani a falra, hogy az adott téma

feldolgozása során folyamatosan hozzáférhető legyen. Használatánál figyelni kell arra, hogy nagy, olvasható (min. 3 cm-es) betűkkel írjunk, Alkalmazásakor áttekinthető, egyszerű, rövid és tömör vázlatokat készítsünk.

*Moderációs és kitűző kártyák, Post-it.* Jól alkalmazható a feladatok során, megkönnyíti, gyorsítja az ötletgyűjtést (brainstorming). Lehetőséget biztosít az eredmények gyors vizualizálására, tetszés szerinti rendezésére, csoportosítására. A diákok is készíthetnek ilyen kártyákat a prezentációjuk szemléltetésére, vázlatpontok, címszavak felírására. A tanárnak figyelnie kell arra, hogy ez az eszköz általában csak kisebb csoportoknál alkalmazható, nagyobb csoportok esetén nagy távolságról az írás nehezen olvasható.

*Hanganyag és videó.* Előzetesen elkészített anyagok sokszor szemléletesebben foglalják össze, mutatják be az óra mondanivalóját, tananyagát mint számos egyéb, amúgy jól alkalmazható módszer. A szemléltetés mellett aktív szereplője is lehet az oktatási folyamatnak, ha kamerával hangot és képet, vagy diktafonnal hangot rögzítünk. Nagyban segíthet például a prezentációs készségek javításánál, a diákok verbális és nem verbális jelzéseinek tudatosításánál. Előnye, hogy könnyen kezelhető, visszajátszható, megállítható. Azonban az órán való rögzítés időigényes, körültekintő szervezést és tervezést kíván a tanártól. Mind az órarögzítés és -lejátszás, -elemzés, mind az önmagában való szemléltetés esetében figyelni kell a csoport viszonyulására és feladatára. Arra, hogy mindenki megkapja a megfigyelési szempontokat, felkészüljön a megszólalásra, a videolejátszás ne szórakozás, hanem felelősségteljes munka legyen stb. (Vö.: Barlai é. n.)

Az egyes eszközök és munkaformák eltérő hatékonysággal alkalmazhatók a képzési, fejlesztési célok megvalósítására. Alább a korábban már ismertetett fejlesztési célok alapján összefoglalom, hogy az egyes eszközök, munkaformák milyen célok megvalósítására alkalmasak.

- *Tudásátadás, információmegosztás:* jegyzetek, kézikönyvek, információs és feladatlapok, vázlat, tanári előadás, kis csoportos megbeszélés, gyakorlatok, hanganyag és videó.

- *Attitűdök, értékek alakítása*: beszélgetés, vita, csoportmunka, szerepjáték, esettanulmány, hanganyag és videó.
- *Megértés elősegítése*: beszélgetés és vita, szerepjátékok, hanganyagok és videó, szimuláció, esettanulmányok és tanári prezentáció.
- *Képességfejlesztés*: szerepjáték, gyakorlatok (képességgyakorlás), szimuláció.

## A kommunikációoktatás dinamikája

Tapasztaláson alapuló tanulás révén fontos szerep jut az osztályban, csoportban, esetleges kis csoportokban kialakuló csoportfolyamatoknak. Ennek megfelelően ebben a fejezetben az erre vonatkozó szakirodalmat tekintem át. Először az osztályban zajló csoportfolyamatokat vizsgálom. Ezt követően – még mindig megmaradva az osztálynál – megnézzük, hogy milyen védekező mechanizmusok jelenhetnek meg egyéni és csoportszinten. Végezetül a tanár kezében lévő dinamizálási eszközök közül a kérdezőtechnikára vonatkozó fontosabb megállapításokat összegzem.

### Csoportfolyamatok az osztályban<sup>6</sup>

Amikor a pedagógus megpróbálja befolyásolni a diák-diák interakciókat, lényegében nem tesz mást, mint a csoportszerűségből fakadó folyamatok irányítására tesz kísérletet, azaz a csoportdinamikai folyamatok irányítására vállalkozik. Az osztályban ezt a folyamatot a következő tényezők határozzák meg: a tanulási szituáció jellege, a tanulócsoporthoz tartozó összetétele, nagysága, a csoporton belüli normák intézményesülése, valamint a konfliktusok és viták kezelése. A következőkben e szempontok alapján mutatom be az iskolai csoportot jellemző csoportdinamikai folyamatokat.

---

<sup>6</sup> A fejezet Tóth (1996) hasonló című tanulmánya alapján készült.

*A tanulási szituáció jellege*

Deutsch (1973) nyomán háromféle tanulási szituációt szokás elkülöníteni:

- együttműködő szituáció: a tanulók úgy gondolkodnak, hogy céljaikat csak akkor tudják elérni, ha a többi diák is eléri a célját;
- versengő szituáció: a tanulók úgy vélekednek, hogy céljaikat csak akkor érhetik el, ha a többieket ebben megakadályozzák;
- individualista szituáció: a tanulók azt tartják, hogy a céljaik elérésének semmi köze nincs a többi diákhoz.

Mindhárom tanulási szituáció más-más jellegű tanulói interakciót mozgósít. A tanárnak a tanulási szituáció megválasztásánál figyelemmel kell lennie arra, hogy a választott szituáció következményei hozzájáruljanak a célok megvalósításához. Az egyes szituációk következetes alkalmazása, az azzal járó interakciós mintázatokon keresztül a szituáció jellegének megfelelő kooperatív, kompetitív vagy individualisztikus attitűdök alakít ki a diákokban. Ezeknek az attitűdöknek a hatása több területen is megmutatkozik:

- egymás elfogadása és/vagy kedvelése,
- a tanulók közötti információcsere minősége,
- a tanulásra való motiváltság,
- a tanulás melletti érzelmi elköteleződés.

*Konfliktusok és viták kezelése*

Ahogy az élet bármely területén, úgy az osztályban is elképzelhetetlen, hogy mindenki mindenkivel egyetértsen. Tegyén bármit az oktató, mindig adódnak nézeteltérések az osztályban, legyen szó vélemények ütköztetéséről vagy egyéb problémaforrásról. Az osztályban kialakuló „szakmai” viták – megfelelő vitavezetés mellett – jótékonyan hatnak a tanulók motivációjára, kognitív és szociális fejlődésére és a tanulásra. Ezeknek a vitáknak a hatásai számos területen megmutatkoznak.

- *Tudásvágy*: minél többen nem értenek egyet egy tanulóval, annál nagyobb igény mutatkozik részéről ismereteinek bővítésére, kétségeinek eloszlatására.
- *A másik nézőpontjának mérlegelése*: a vitába bocsátkozó tanulók jobban megértik, átlátják ellenfelük gondolkodási vonalát, mint azok, akik elkerülik a vitát.
- *Gondolkodás*: a gyakori viták rákényszerítik a tanulókat arra, hogy egymás nézőpontját mérlegeljék, ami elősegíti kognitív és morális fejlődésüket, a logikus gondolkodásra való képességet.
- *Kreativitás*: a vita hozzájárul ahhoz is, hogy az adott problémák új/más megvilágításba kerüljenek, és úgy fogalmazódjanak újra, hogy a vita résztvevői új támpontokat kapjanak a megoldáshoz. A vitában sok új ötlet termelődik, és számos színvonalas ötlet lát napvilágot.
- *Tanulmányi teljesítmény*: a vita azt is elősegíti, hogy a tanulók az adott anyagrészt jobban elsajátítsák, több maradjon meg belőle.

A vita sok előnyös hozadéka mellett számolnunk kell azzal is, hogy nem jár mindig pozitív eredménnyel. A vita kimenetele sokban függ attól, hogy a vitaszituáció megfelelően lett-e előkészítve, milyen a tanulócsoport összetétele, a tanulók rendelkeznek-e a szükséges, releváns információkkal, valamint, hogy a vita során a felek rendelkeznek-e a személyes kompetenciák tiszteletben tartásának és a másik felet jellemző nézőpont mérlegelésének képességével.

#### *Csoportösszetétel*

Összetételét tekintve homogén és heterogén csoportot különböztetünk meg. Heterogén összetételűnek nevezünk azt az osztályt vagy csoportot, amelynek a tanulói nagymértékben eltérnek egymástól. Az eltérés megragadható lehet képességek, érdeklődési irányok, személyiségvonások vagy akár életkor, nem és családi háttér mentén. A homogén csoport ennek éppen az ellenkezője. Hogy melyik az eredményesebb, arról megoszlanak a vélemények. Az iskolában valószínűleg már mindenki találkozott a teljesítmény alapján történő osztályba sorolás gyakorlatával. Az emellett szóló egyik érv, hogy ilyenkor a tanárnak azo-

nos képességű tanulókkal kell együtt dolgoznia, így a tanárnak is könnyebb a munkája és a diákok sem feszengenek a tőlük nagymértékben eltérő társaiktól. Ennek ellenére a kutatások mégis inkább a heterogén összetétel mellett szólnak. Egy olyan csoportban, ahol eltérő képességű egyének találhatók, megfelelő csoportszervezéssel (szereposztással) jóval hatékonyabb teljesítményű munka szervezhető. (Vö. Belbin 2003.)

### *Osztály- és csoportnormák*

A norma közmegegyezést jelent arra nézve, hogy mi tekintendő helyes viselkedésnek. Vannak normák, amelyek a pedagógusra és a tanulókra egyaránt vonatkoznak, míg mások csak a tanárra vagy csak a tanulókra érvényesek. Azonban a normák nemcsak a tanulók és a tanárok viselkedését határozzák meg. Arra is kihatnak, ahogyan az egyének a környezetük fizikai és társas valóságát észlelik, vagy hogy milyen attitűdöket és értékeket vesznek át.

Ahhoz, hogy egy-egy norma hatással legyen egy adott személy viselkedésére, mindenekelőtt az illetőnek tudnia kell a létezésükről. Azután, ha meggyőződött arról, hogy a többiek elfogadják és követik ezeket a normákat, maga is elfogadja és követni fogja azokat. A normák az interperszonális kapcsolatok közvetítésével jutnak el a csoport tagjaihoz. Ezen kapcsolatok segítségével szereznek tudomást az egyes tagok arról, hogy mit várnak el tőlük, és ők mit várhatnak el másoktól. Az osztály, illetve a csoport élete – legalábbis részben – a normáknak köszönhetően válik rendezetté és kiszámíthatóvá. A normáknak kettős funkciójuk van: egyrészt növelik a csoport hatékonyságát, másrészt megkönnyítik a csoporttagoknak a világ értelmezését, észlelését.

Az osztályban kialakuló normák nemcsak segíthetik, hanem gátolhatják is az oktatási folyamatot: klikkek, kisebb informális csoportok képződhetnek, melyek normái ellentétesek a pedagógiai célokkal, így a csoport tagjai komoly nehézségeket okozhatnak az elszánt pedagógusnak.

### *Csoportnagyság*

Általánosságban elmondható, hogy a csoport nagysága függ a csoport összetételétől, a rendelkezésre álló időtől, a tagok szociális készségeinek színvonalától – és még sok egyéb tényezőtől –, azonban az iskolai

osztállyal kapcsolatban van néhány olyan jellegzetesség, amely az iskolai csoport sajátja. Ezeket Tóth (1996) így összegzi.

- Minél nagyobb létszámú egy csoport, annál több potenciális erőforrással rendelkezik. Ugyanakkor a potenciális erőforrások hasznosulása nem tart lépést a csoport létszámának a növekedésével.
- Minél nagyobb az osztály létszáma, annál kevesebb lehetőség nyílik arra, hogy mindenki részt vegyen az órai beszélgetésben, a téma megvitatásában.
- Minél nagyobb a csoport, annál több energiát igényel a csoporttagoktól a csoportélet koordinálása.
- Minél nagyobb a csoport, annál kevesebb lesz benne az olyan egyén, akit kedvelnek, támogatnak, nagyra tartanak. Emiatt a kapcsolatok formálisak és felszínesek, gyarapodik a konfliktusok száma, nő a széthúzás és az elégedetlenség, az interperszonális kapcsolatok száma tehát csökken.
- Minél nagyobb a csoport, annál kevésbé látják át a tanulók, hogy ki hol tart a tananyag elsajátításában, így az ebből származó ösztönző erő elvész.

## Védekező mechanizmusok az osztályban

Ahogy az előző fejezetben is láttuk, az osztály pszichológiai értelemben (is) csoportnak tekinthető. Ennek megfelelően a csoportokra általánosságban vonatkozó megállapítások jelentős többsége az osztályra is igaz. Rogers (2008) összegezte azokat a szempontokat, pontosabban hipotéziseket, amelyeket a csoportok formáitól és fajtáitól függetlenül magukénak vallanak.

- Az intenzív csoportban a facilitátor képes lehet arra, hogy biztonságot adó pszichés légkört teremtsen, amely által fokozatosan nő a kifejezés szabadsága, és csökken a védekezés.

- A légkör elősegíti a résztvevők önmagukkal kapcsolatos és egymás iránti érzéseinek felszínre kerülését.
- Kölcsönös bizalom alakul ki a valódi pozitív és negatív érzések kifejezésének a szabadságából. A csoporttagok egyre inkább olyanok fogadják el magukat és a lehetőségeiket, amilyenek valójában.
- Az attitűdök, a szakmai módszerek, a magatartás, a kapcsolatok megváltozásának lehetősége kevésbé tűnik ijesztőnek a védekező merevség csökkenésével.
- Az egyre növekvő nyitottságnak köszönhetően a tagok egyre inkább képesek lesznek arra, hogy meghallgassák egymást, és tanuljanak egymástól.
- Az egymásnak adott, folyamatosan fejlődő visszajelzések segítik a kölcsönös megismerést, növelik az önismeretet. Hozzájárulnak ahhoz, hogy az emberek megismerjék azt, hogy milyennek látják őket mások, mit váltanak ki a többiekből.
- Az ez által kialakult nagyobb szabadság és jobb kommunikáció révén új gondolatok, elképzelések szülehetnek.
- A csoportokban szerzett tapasztalatokat a résztvevők felhasználják a csoporton kívüli életükben.

Ez a gondolatmenet jól körvonalazza, hogy 1) a védekező mechanizmusok csoport- és egyéni szinten is természetileg jelenlévő folyamatok, valamint 2) azok feloldása a csoporthatékonyág növeléséhez vezethet. Ennek érdekében a kommunikációtanárnak járatosnak kell lennie az alapvető védekezési mechanizmusok folyamatában, hogy elősegítse azok feloldását és kezelését a csoporthatékonyág növeléséért.

*Mik azok a védekező mechanizmusok?*

A védekező, más szóval énvédő vagy elhárító mechanizmusok számtalan formában fordulhatnak elő. A fogalom pontos meghatározásához egészen Freudig kell visszatekinteni. Szerinte optimális esetben az én

képes az ösztönöket összebékíteni a külvilág, illetve a felettes én<sup>7</sup> követelményeivel. Az ösztönerők szabályozása azonban az esetek többségében nem problémamentes. Ilyenkor erős szorongás jelzi, hogy valami nincs rendben. Ekkor az énnak már nem a harmonizálás lesz az elsődleges feladata, hanem a szorongás csökkentése. Ezt olyan műveletekkel éri el, amelyek bizonyos mértékig meghamisítják a valóságot, azonban csökkentik a szorongást, és így lehetőséget adnak a személynek, hogy aktuálisan képes legyen elviselni a helyzetét. Ezeket a műveleteket nevezte Freud elhárító mechanizmusoknak, bár kutatásai során nem szentelt túl nagy figyelmet e folyamatoknak. A későbbiekben lánya, Anna Freud dolgozta ki és írta le az egyén elhárító mechanizmusait, melyek az egyén belső világának egyensúlyát szolgálják. (Charles–Michael 2006.)

Rudas János (1999) hét kategória alapján csoportosította a védekező mechanizmusokat.

1. Tudattalan típusúak – elfojtás, konverzió és tünetképzés.
2. Indulattalanító típusúak – távolítás, tagadás, izoláció, kizorítás, rigiditás, reakcióképzés és introjekció.
3. Belső menekülési típusú – eltolás, indulatáttétel, racionalizálás és intellektualizálás.
4. Külső menekülési típusúak – menekülés, alkoholizálás és nar Kotizálás.
5. Regresszív típusúak – általános regresszió, oralitás, szexuális regresszió, alvás, álom, éber álmodás, regresszió a kölcsönös kötődésben, identifikáció és katarzis.

---

7 Freud a személyiséget egy strukturális modellel írta le. A modell részei: ösztönén (id): magában foglalja a személyiség összes öröklött, ösztönös és primitív aspektusát, teljesen tudattalan; én (ego): mivel az ösztönén nem képes megküzdeni a valósággal, kifejlődött egy másik pszichés funkció, amely az ösztönén impulzusait hatékonyan kezeli a külvilág követelményeit figyelembe véve; felettes én (szuperego): a szülői és a társadalmi értékeket foglalja magában, tökéletességre törekszik, nem élvezetre.

6. Agresszív típusúak – agresszió, felülkerekedés (leértékelés), túlkompenzálás, vicc, projekció, ellentétbe fordítás tárgy nélkül, ellentétbe fordítás tárggyal, meg nem történtté tevés.
7. Elaboratív típusúak – munka, kompenzálás, szocializálás és szublimálás.

A csoportosítástól és az egyes fogalmak meghatározásától eltekintve, a következőkben a teljesség igénye nélkül ismertetem azokat a védekezési mechanizmusokat, amelyek egyéni, illetve csoportos szinten fontosak lehetnek számunkra.

*Az egyén védekező mechanizmusai*

A legalapvetőbb védekezési mechanizmus az *elfojtás* vagy represszió. Ez az összes többi énvédő mechanizmus alapja, a legkorábbi, úgynevezett primer elfojtás, egyfajta alapvédelem, amely a többi típusnál is jelen van. (A védekező mechanizmusok keveredve fordulnak elő.)

A következő védekező mechanizmus a *projekció*, mely csak a mindenkori másik féllel együtt értelmezhető. Ennek során a személy úgy hártja el szorongásait, belső feszültségeit, hogy indulatait, vágyait, konfliktusainak gyökereit másnak, másoknak vagy általában a kívüllágnak tulajdonítja – vagyis kivetíti magából őket.

A *visszavonulás* során a személy feladja az el nem ért célját. Például: „Egyszer megpróbáltam elmondani magamról valamit, de akkor nem figyeltél. Most már nem mondok semmit.”

A *regresszió* tulajdonképpen gyűjtőfogalom azokra a viselkedésmódokra, melyek az életkorhoz nem illőek. Ilyenkor például az érett, felnőtt személyiség visszacsúszik egy korábbi, alacsonyabb fejlettségi szintre. (Antons 2006.)

A *tagadásnak* a lényege a külső világ valamely elemének vagy valamely belső lelkiállapotnak tudomásul nem vétele, a szorongás okának gondolati, nem pedig reális megszüntetése.

A *Racionalizáció* során a szorongás valódi oka a tudat szintjén elfogadható, ésszerű, de hamis okkal helyettesítődik. A személy tehát valamilyen ésszerű vagy ésszerűnek látszó magyarázatot teremt viselkedése magyarázására, megteremti a cselekvésnek vagy épp a cselekvés elmar-

dásának az ideológiáját. Például: „Azért nem hagyok sokat a gyerekeknek az édességből, nehogy elhízzanak.”

A *meg nem történtté tétel* kifejezetten a gyermeki gondolkodásra jellemző. Lényege az idő gondolati visszafordítása. A megtörtént események törlése. Alapját a valóság feletti hatalom képezi. Ily módon ez a mechanizmus a mágikus gondolkodás alapját képezi. (Rudas 2007.)

Az *azonosulás* (identifikáció) mások gondolkodás- és viselkedésmódjainak, tulajdonságainak átvételét jelenti. Általában a szeretett, tisztelt személy tulajdonságaival azonosulnak az emberek. Fontos megkülönböztetni az utánzástól. Minden utánzás tudatos szintű, míg az azonosulás automatikus, tudattalan folyamat.

Az *intellektualizáció* a racionalizációhoz hasonló dinamikával rendelkezik, de annál tartósabb. Ennek során a személy a konfliktus okozta szorongást úgy próbálja enyhíteni, hogy intellektuális magyarázatokat keres és talál. (Charles–Michael 2006)

A *humor* elhárító mechanizmusként a kellemetlen vagy éles helyzetek derűs hangulat keltésével való tompítását jelenti.

Végezetül létezik egy olyan védekező mechanizmus, melyet *szublimáció*nak nevezünk. Freud ezen elsősorban az ösztönök átalakítását értette, amelyben az eredeti ösztön átformálódik, és más céllal vezetődik le. Példa rá az agressziót az ökölvívásban levezető sportoló esete. (Charles–Michael 2006)

#### *Csoportszintű védekező mechanizmusok*

*Alcsoportképzés, párképzés*: ketten (pároképzés) vagy többen különböző helyzetekben kinyilvánítják összetartozásukat és a többiektől való különállásukat, egyfajta érzelmi szövetséget alkotnak, klikkesednek. Ezzel védik magukat egyrészt a csoportfolyamatokba való mélyebb bevonódástól, másrészt az önismeretet fejlesztő konfliktustól.

Általánosító távolítás vagy *generalizáció*: személytelen, általánosított kijelentéseket takar, melyeket a személy gyakran a csoport viselkedésével kapcsolatban fogalmaz meg. Az ilyen állítások azonban a saját érzéseikkel állnak kapcsolatban, csak az ezen érzésekből fakadó feszültséget úgy küzdik le, hogy általánosságban fogalmazzák meg, nem pedig saját magukra és a saját érzéseikre vonatkoztatva. Például: „Az emberek való-

ban nyugtalanok lehetnek, ha valahol hosszú a csend.” Valójában az az érzése, arra céloz: „Én nagyon szorongok ettől a csendtől”. Ez csoportos szinten abban nyilvánul meg, hogy a személyes és jelen időben felvetődő témákat a csoport általános síkra tereli.

*Verbális agresszió:* a körülmények, a vezetők, az egyes gyakorlatok, a módszer kollektív bírálata érinti. (Rudas 2007.)

*Csend, hallgatás:* a csend egyfajta menekülő védekezés, de ez nem tévesztendő össze azzal a csenddel, mely a gyakorlatot követő feldolgozási fázisban jelenhet meg – az a csend ugyanis aktív belső munkával jár. Ennek is vannak azonban fokozatai, mert a következetesen csendes csoporttag lehet, hogy ugyan saját magáról tanul, de interperszónálisan nem fog fejlődni, mert nem törekszik a kapcsolatépítésre.

*Intellektualizálás:* lásd korábban, az egyéni védekező mechanizmusoknál. Ha egy csoportban elfogadottá válik ez a védekezési forma, akkor az egész csoport folyamodhat ahhoz, hogy a tagok látszólag bevonódnak, mégis elkerülik, és kitérnek a szociális és általános viselkedési gondok vizsgálata elől.

*Cinizmus:* az ezt alkalmazó személy kihívó módon támadja a célokat és mindazt, amiben a csoport kimondva vagy kimondatlanul megegyezett. Támadják az erősebb, számukra fenyegető csoporttagokat, és még az őszinte viselkedést is szkeptikusan megkérdőjelezzik.

*Visszavonulás:* ez a védekezés a viselkedések széles skáláját takarja, az unalomtól kezdve, egészen addig, míg valaki fizikailag is eltávozik a csoportból. A visszavonulásnak szintén egy formája a múlt történéseivel kapcsolatos túlzott foglalkozás az „itt és most” helyett. (Barlai 2008.)

*Bűnbakképzés és kiközösítés:* ez egy olyan „interperszónális” elhárító mechanizmus, melyben egyaránt közreműködik a projekció és az indultáttétel. A bűnbakképzés során mindenki rászáll arra, aki valamilyen, a többiek által rosszul tűrt tulajdonságával, eltérő viselkedésével szinte felkínálja magát erre a szerepre.

*Technikai ellenállás:* Rudas idesorolja azokat a csoportmunkával, a csoportos önismeretszerzéssel szembeni védekezéseket, amelyek technikai témákra tevődnek át. Ilyen például a késés vagy a hiányzás. (Rudas 2007.)

## A csoportdinamizálás egyik eszköze: a kérdezéstechnika<sup>8</sup>

A kérdezés a kommunikációs folyamat nélkülözhetetlen része. Dinamizálja a beszélgetéseket, előrelendíti a dialógust. Segítségével új témákat vehetünk fel, információhoz juthatunk, vagy éppen felhívhatjuk a figyelmet a téma fontosabb részeire. A következőkben vázlatosan áttekintem a kérdezéstechnika elméletének fontosabb momentumait.

### *De miért is kérdezzünk valójában?*

Általában akkor kérdezzünk, amikor meg akarunk tudni valamit. Ez a legegyszerűbb módja annak, hogy a hiányzó ismereteinket egy egyszerű interakció segítségével pótoljuk. Ettől azonban, ahogy az első gondolatból is kitént, árnyaltabb a helyzet. A kérdés, a kérdezéstechnika felhasználásának számos egyéb célja lehet. Így a kérdés

- továbblendítheti a beszélgetést,
- felkeltheti az érdeklődést,
- elősegítheti az ismeretszerzést és a tudás bővítését,
- gondolkodásra készíttet,
- irányítja a figyelmet,
- hozzájárul a gondolkodási séma megváltoztatásához,
- segítségével ellenőrizhetünk és számon kérhetünk.

Ha a kérdés megválaszolásakor nem a tartalomra helyezzük a hangsúlyt, hanem arra a tényre, hogy a kérdésfeltevés mely mozzanatát tartjuk fontosnak, egy újabb csoportosítást kapunk.

- Azért kérdeznek, mert fontosnak tartják a választ.  
A válaszon van a hangsúly. A helyes válasz érdekében születnek a kérdések. Általában újabb ismeret megszerzése a cél.
- Azért kérdeznek, mert fontosnak tartják a kérdést.

---

8 A fejezet gondolatmenete Fadem (2009) *A kérdezéstechnika művészete* című munkáját követi.

Itt a kérdés kerül a középpontba. A cél egy helyzetre, tényezőre való rámutatás. Ebben az esetben a kérdés a figyelemirányítás, a vitaindítás, a gondolkodásra késztetés eszköze.

- Azért kérdeznek, mert fontosnak tartják a kérdezés folyamatát. A kérdezés folyamata az irányítás eszköze. A kérdező kérdések során keresztül, általában előre megtervezett módon viszi végig a kérdezetteket egy gondolatmeneten.

Oktatási és csoportdinamikai szempontból mindhárom kérdésfókusz fontos szerepet játszik. A diákok gondolkodásra késztetése, nem manipulatív irányítása vagy éppen ellenőrzése az oktatási folyamat elengedhetetlen része.

A tanár felkészültsége, a kérdések megfogalmazása mögött rejlő szándéka meghatározó a diákok gondolkodásának fejlesztésében. A diák feladata általában a válaszadás, de a megfelelő kérdezéstechnika elsajátítása és alkalmazása is fontos szerepet tölt be az oktatási folyamatban. Kérdések megfogalmazásával a diák

- új ismeretet szerez,
- összekapcsolja régi és új ismereteit,
- ellenőrzi a megértést (önmagát),
- továbbhaladásra inspirál,
- a tanárétól eltérő nézőpontot „hoz be”.

### *Milyen a jó kérdés?*

Fadem szerint a jó kérdés az, amelyre jó választ kapunk, amellyel a kívánt hatást érjük el. A jó kérdés felismerése, az adott helyzet megértésén, és a kívánt cél elérésén múlik. Jó kérdés lehet az,

- amelynek a megfogalmazásakor tudjuk, hogy mit kezdünk a válasszal,
- amely összhangban áll a valósággal,
- amelyiknek jelentősége van,
- amelyiknek következménye van,
- amellyel világosan jeleztük, hogy miért kérdezzünk.

Szerinte ahhoz, hogy valaki jó kérdést tudjon feltenni, végig kell gondolnia a kérdés alapvető folyamatát:

- Mit tud?
- Mit nem tud?
- Mik az elérni kívánt célok?
- Mit kell tudni ahhoz, hogy elérje a kitűzött célokat?
- Kitől fogja megtudni?
- Hogyan fogja megtudni?
- Mit vár a kapott információktól?
- Mit tesz, ha megtudja a választ?

Egy jó kérdés megfogalmazásában körvonalazódik két állapot. A jelenlegi állapot, melyben a kérdést megfogalmazom, valamint a vágyott állapot, amely eléréséhez a kérdés folyamatára van szükségünk. A kommunikációtanár számára a kérdés önmagában is oktatási és módszertani eszköz. Amellett, hogy elősegíti a csoportfolyamatok dinamizálását, egyszerre van jelen az órán eszközként és tananyagként. A kérdéstechnika elsajátítása az első lépés a kritikus gondolkodás kialakulása, kialakítása felé.

Zárásként a 3. táblázat a kérdéstípusok vázlatos áttekintését adja.

	<b>Kérdéstípus neve</b>	<b>Célja</b>	<b>Példa</b>
<i>Alaptípusok</i>	Nyitott kérdés	Iránymutatás.	Hogy sikerült a dolgozat?
	Zárt kérdés	Pontos információ szerzése, ellenőrzés.	Mikor kezdődik az edzés?
	Közvetett kérdés	Kapcsolatteremtés, támogatás. A válasza irányul.	Mi a véleményed, megoldható?
	Közvetlen kérdés	Közvetlen, barátságos hatás, könnyű megértés.	Marcsi, hogyan lehet ezt a problémát megoldani?
<i>Szármasztott típusok</i>	Ostoba kérdés	Ostoba kérdés, amit nem tesznek fel. Később problémát okoz, hogy a „kérdező” tudatlanságnak gondolva nem tette fel.	–
	Szűrő kérdés	Mellékes információ kizárása.	Mire van szükség ezek közül?
	Dupla közvetlen kérdés	Biztosítani akarja a beszélgetés folytatását.	Mi történt, és kit láttál, amikor vinnyogott a macska?
	Hipotetikus, feltételező kérdés	Változtatás, új szempontok keresése, mérlegelés.	Mi lenne, ha...?
	Provokatív kérdés	Elgondolkodtatás, mérlegelés, figyelemfelhívás.	Miért kellene ezt elhinnem?
	Költői kérdés	Hatáskeltés. (Nem vár választ a kérdező.)	Ezt akartad?
	Elgondolkodtató kérdés	Elgondolkodtatás, információk összekapcsolása.	Te hogyan oldanád meg ezt a problémát?
	Irányító kérdés	Üzenet közvetítése, befolyásolás.	Ugye készen lesz holnapra az autóm?

Származtatott típusok	Szünet vagy hallgatás (mint kérdés)	Hatáskeltés, gondolkodtatás, a figyelem irányítása.	Amikor tudjuk, hogy nyakunkon a határidő, akkor ... ?
	Néma kérdés	Hatáskeltés, információszerzés, figyelemfelhívás.	Testbeszéd: pl. karok széttárása.
	Egyszavas kérdések	Információszerzés, rámutatás, továbbgondolkodásra készítés. (Nem korlátozza be a válaszadót.)	Tényleg? Biztos? Hol? (Testbeszéd-del együtt.)
	Tisztázó kérdések	Az információk érthetővé tétele.	Hogy érted ezt?
	Széttartó kérdések	A lehetőségek bővítése az adott témán belül.	Mi mást tehetnénk még ezzel a találmánnyal?
	Összetartó kérdések	Döntés vagy konszenzus elérése, lezárás, cselekvésre ösztönzés.	Tehát hogyan oldjuk meg?
	Visszaterelő kérdés	Visszairányítja a beszélgetést az eredeti témára.	Továbbra is azt kérdezem, miért jó ez nekünk?
	Tagadó formájú kérdések	Negatív szándékú vizsgálódás.	Nem hallottam ezt már valamikor?
	Vagy-vagy kérdések	Véleményadásra, döntésre, állásfoglalásra ösztönzés.	Melyiket választod?
	Plusz töltettel bíró kérdések	Rejtett értelem, információ keresése, a válaszadó álláspontjának megingatása.	Miért mondta, hogy jól megy, amikor most csődöt jelentenek?
	Beugratós kérdések	Csapda állítása.	Hogyan láthatta, itt sem volt?
	Eldöntendő	Egyértelmű választ vár, ellenőriz, pontosít.	Igen vagy nem?

3. táblázat: kérdéstípusok (Fadem 2009 nyomán)

# A KOMMUNIKÁCIÓOKTATÁS FŐBB TÉMAKÖREI

**A** *kommunikáció oktatása* című könyvsorozat több tanulmányban is foglalkozik azzal a kérdéskörrel, hogy mit kell(ene) tanítani a kommunikáció tantárgy keretein belül. Figyelembe véve az ott szereplő tanulmányok idevonatkozó javaslatait, jelen fejezetben néhány olyan témakör gyakorlatorientált ismertetését végzem el, melyek oktatását nem nélkülözheti a kommunikációs közképzés.

Bolton (1987) a *Kommunikáció művészete* című könyvében öt kritikus jártasságot jelöl meg, melyek szükségesek a hatékony interperszonális kommunikációhoz.

- A *figyelésbeli jártasság* lehetővé teszi az egyén számára, hogy tényleg megérthesse azt, amit a másik mond. Idetartoznak a visszajelzés egyes módozatai, melyekkel ellenőrizzük meglátásainkat és biztosítjuk a másik személyt arról, hogy értjük a problémáit és érzelmeit.
- Az *önkifejezésbeli jártasság* olyan verbális és nem verbális viselkedési formák halmaza, amelyek lehetővé teszik tekintélyünk fenntartását, szükségleteink kielégítését és jogaink megvédését anélkül, hogy másokat manipulálnánk vagy irányítanánk.
- A *konfliktuskezelésbeli jártasság* képessé tesz arra, hogy a konfliktusok alkalmával elárasztó érzelmi kavalkádot kezelni tudjunk. Ezek olyan készségek – pl. érzelmi öntudat –, amelyek szorosabbra szövik a kapcsolatokat a nehézségek elmúltával.
- Az *együttműködésen alapuló, problémamegoldásbeli jártasság* a mindkét fél számára kielégítő megoldás megtalálásának képessége. Olyan készségeket takar mint például a problémamegol-

dás vagy bizonyos esetekben a rugalmasság, amelyek hozzájárulnak az egymásnak ellentmondó igények feloldásához.

- Az ötödik a *jártasság kiválasztása*. Az imént felsorolt jártasságok készségszintű, adaptív alkalmazása a megfelelő helyzetekben. Más szóval ez teszi lehetővé, hogy eldönthessük, mely kommunikációs jártasságot használjuk valamely adott helyzetben.

A jártasság kifejlesztése erős összpontosítást igényel. Az alapvető kommunikációbeli jártasság tanításakor tartsuk szem előtt a „kevesebb több” alapelvet. A kommunikáció tanításakor, ahogy azt a korábbi részekben már taglaltam, a diákok akkor képesek a legtöbbet kihozni magukból, amikor nem fulladnak bele a témába, a részletekbe. Ahhoz hogy a jártasságok fejlesztéséhez hozzáfoghassunk, célszerű megtalálni azt az elméleti keretet, amely megadja a kellő támpontokat a szükséges fejlesztési terv kidolgozásához. Az egyes jártasságok lehetséges fejlesztési tartalmának meghatározásához most példaként Bar-On érzelmi és szociális intelligencia modelljét veszem alapul.

Bar-On (2006) úgy határozta meg az érzelmi intelligenciát, mint az olyan tudás és képességek sorozatát, amelyek hatással vannak arra, hogy valaki meg tudjon birkózni a környezeti hatásokkal. Ezeket öt területre osztotta fel: inter- és intraperszonális érzelmi intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia. Az 5 főtevényt számos, szorosan kapcsolódó kompetenciát, készséget és moderátort tartalmaz. Vizsgáljuk meg, hogy mit is jelentenek pontosan ezek a fogalmak.

#### *Intrapersonális készségek*

Az érzelmi-szociális intelligenciának ez a tényezője az ént öleli fel: önbecsülés, érzelmi öntudat, magabiztosság, függetlenség, önmegvalósítás. Ez a tényező az éntudatot és az önkifejezést foglalja magában, miközben meghatározza azt a képességünket, hogy tudatában legyünk az érzelmeinknek és önmagunknak, hogy megértsük az erősségeinket és gyengeségeinket, és sérülésmentesen fejezzük ki az érzéseinket és önmagunkat. Meghatározza, hogy az érintkezésekben az érzelmeinkkel és érzéseinkkel veszünk részt, képesek vagyunk arra, hogy jól érezzük magunkat, a mi felelősségünk, döntésünk az, hogy mit teszünk, illetve

hogyan ezt hogyan éljük meg. Azok az emberek, akik magas szintű intraperszonális képességekkel rendelkeznek, önállóak (bíznak magukban), képesek kifejezni az érzéseiket, illetve jól és magabiztosan tudják közölni (kifejezni) a véleményüket és meggyőződésüket.

Az idetartozó kompetenciák, készségek:

- *önbecsülés*: tudatában lenni annak, hogy megértjük és elfogadjuk magunkat,
- *érzelmi öntudat*: az érzelmeink megértését jelenti,
- *magabiztosság*: érzéseink és önmagunk határozott kifejezése,
- *függetlenség*: az önálló és másoktól független, szabad érzelmek kialakításának képessége,
- *önmegvalósítás* a potenciális célok meghatározására és megvalósítására, aktualizálására vonatkozik.

#### *Interperszonális készségek*

Az érzelmi-szociális intelligenciának ez a metatényezője az empátiát, a társadalmi felelősséget és a személyközi kapcsolatokat öleli fel. Ez a társadalmi tudatossággal függ össze elsősorban. Lényegében azt a képességünket jelöli, amely lehetővé teszi azt, hogy tudatában legyünk mások érzelmeinek, aggodalmainak, szükségleteinek, alkalmasak legyünk arra, hogy konstruktív és kölcsönösen segítő kapcsolatokat tartsunk fenn és alakítsunk ki a környezetünkkel. Azok, akik jók ebben a képességben jellemzően felelősségteljesek és megbízhatóak. Bizalmat ébresztenek másokban, csapatjátékosok.

Az alá tartozó készségek és képességek:

- *empátia*: mások érzelmeinek tudatos kezelése, megértése és átélése,
- *társas/társadalmi felelősségvállalás*: az érzelmi és szociális azonosulás képessége más társadalmi csoportokkal,
- *interperszonális kapcsolat*: kölcsönösen kielégítő kapcsolatok kialakításának képessége.

### *A stressz kezelése*

Az érzelmi-szociális intelligenciának ez a tényezője a stresszkezelést és az impulzuskontrollt foglalja magában. Ez a komponens elsősorban az érzelmek menedzselésére, irányítására és ellenőrzésére vonatkozik, arra, hogy az érzelmeink a segítségünkre legyenek, és ne ellenünk dolgozzanak. A stressz kezelésében jártasak el tudják viselni és hatékonyan tudják kezelni azt, anélkül, hogy elvesztenék a fejüket. Ők jellemzően nyugodtak, ritkán lobbánékonyak és nyomás alatt is tudnak teljesíteni. Olyan feladatokat tudnak ellátni, amelyek stresszel járnak, aggodalmat váltanak ki, veszélyérzetet generálnak és provokatívák.

Alá tartozik:

- *stressztűrés*: érzelmeink hatékony és építő jellegű irányítására vonatkozik,
- *impulzuskontroll*: az érzelmeink hatékony és építő jellegű kontrollálása.

### *Alkalmazkodóképesség*

Az érzelmi-szociális intelligencia ezen tényezője a valóság tesztelését, a rugalmasságot/alkalmazkodást és a problémamegoldást tartalmazza. Elsősorban a változáskezeléshez kötődik – azaz ahhoz, hogy miként birkózunk meg a személyes és interperszonális, valamint a közvetlen környezetünkben történő változással, illetve hogyan alkalmazkodunk ezekhez. Meghatározza, hogy milyen sikeresen tudunk megfelelni a mindennapos kívánalmaknak azáltal, hogy hatékonyan felmérjük és kezeljük a problematikus helyzeteket. Azok az emberek, akiknek az alkalmazkodási készsége magasabb szintű, jellemzően rugalmasak, realisták, illetve hatékonyan megértik a bizonytalan helyzeteket és képesek megfelelő megoldásokat találni. Ezek az emberek általában képesek megtalálni a mindennapi nehézségek leküzdésére szolgáló legjobb módokat. Ezen a területen akkor tekinthetjük sikeresnek magunkat, ha megértjük a problémákat és ezekre hatékony megoldásokat találunk.

Az alábbi kompetenciákat és készségeket tartalmazza:

- *a valóság tesztelése*: érzelmeink tesztelése és a valós gondolkodással való párhuzamba állítása,

- *rugalmasság*: a változásokkal való megküzdés képessége, alkalmazkodás a mindennapi életben,
- *problémamegoldás*: a problémák hatékony megoldása intraperszonális és interperszonális helyzetekben.

### *Általános hangulat*

Az érzelmi-szociális intelligenciának ez a tényezője tartalmazza az optimizmust és a boldogságot. Az általános hangulat szorosan összefügg az önmotivációval. Meghatározza azon képességünket, hogy örüljünk magunknak, másoknak és az életnek, illetve befolyásolja az általános életszemléletünket és a mindenre kiterjedő elégedettségérzésünket. Azok az emberek, akik könnyedén magukévá teszik az érzelmi-szociális intelligenciának ezen aspektusát, jellemzően vidámak, bizakodók, pozitívak, kellőképpen motiváltak, és tudják, hogyan élvezzék az életet. Azon felül, hogy ez egy lényeges eleme a másokkal történő, napi interakciónak, az érzelmileg és szociálisan intelligens viselkedést lehetővé tevő ezen faktor egy fontos motivációs összetevője az érzelmkezelésnek és problémamegoldásnak, legyen az intraperszonális vagy interperszonális.

Idetartozik a(z)

- *optimizmus*: pozitív kilátások észlelésére való képesség,
- *boldogság*: érzés, amely szerint általában elégedettek vagyunk magunkkal, másokkal és az élettel.

Párhuzamba állítva a hatékony kommunikáció alapját jelentő jártasságokat Bar-On érzelmi- és szociálisintelligencia-modelljével, meghatározhatjuk azokat a készségeket, képességeket és moderátorokat, amelyek fejlesztését megcélozva hozzájárulhatunk az egyes jártasságok kialakulásához. Ezt szemlélteti a 4. táblázat.

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

**4. táblázat:** Az érzelmi- és szociális intelligencia összefüggése a jártasságokkal

Természetesen az egyes érzelmi- és szociálisintelligencia-tényezők több jártasság fejlesztéséhez is hozzájárulhatnak. A táblázatban azokat a készségeket jelöltem, amelyek elengedhetetlenek a szóban fogó jártasság kialakításához. Amire még célszerű felhívni a figyelmet – mielőtt a gyakorlatok tárgyalásába kezdek –, hogy az egyes jártasságok működésének

eltérő fókusza van. Ez jól kitűnik a jelölésekből is. Vegyük sorra az alábbi gondolatokat.

- A figyelembeli és a problémamegoldási jártasság a társas kapcsolat további résztvevőire vonatkozik, így az idesorolt készségek alapját is ez adja.
- Az önkifejezési és a konfliktuskezelési jártasság intraperszonális. Azaz e jártasságok fókusza az egyén maga. Ez jól megragadható a korábban ismertetett meghatározásoknál is.
- Vannak olyan érzelmi- és szociálisintelligencia-tényezők, amelyeket minden egyes jártasságnál megjelöltem. Ilyen az optimizmus és a boldogság, melyek moderátorként vannak jelen, azaz meglétük, fejlődésük hozzájárul a többi készség erősödéséhez; továbbá a valóságérzékelés, mely véleményem szerint a sikeres kommunikáció alapját képezi.

Bolton csoportosítását, a korábban megfogalmazott alapelvet és az imént ismertetett fejlesztési struktúrát alapul véve, a következőkben röviden ismertetek egy-egy témakört, mely az adott jártasság fejlesztését szolgálhatja, valamint bemutatok egy-egy feladatot, amely az adott készség fejlesztését célozza meg. Minden egyes feladat előtt tisztázom azt az elméleti keretet, amelyre épül az adott gyakorlat, ugyanakkor további ismereteket – melyeket a gyakorlat bizonyos esetekben megkíván – nem közlök. Az ismeretek bővítéséhez minden esetben adok meg szakirodalmi forrást. Emellett, mivel gyakorlatvázlatokról van szó – az ismertetett gyakorlatok vázlatok! –, alkalmazásuk szükségessé teszi azok részletes, korosztálynak megfelelő továbbgondolását, kidolgozását. Minden feladatot az „Egyéb megjegyzéseim” pont zár. Itt biztosítok lehetőséget a gyakorlati tapasztalatok rögzítésére.

## Figyelésbeli jártasság

A figyelésbeli jártasság lehetővé teszi az egyén számára, hogy tényleg megérthesse azt, amit a másik mond. Idetartoznak a visszajelzés egyes módozatai, melyekkel ellenőrizzük meglátásainkat, és biztosítjuk a másik személyt arról, hogy értjük a problémáit és érzelmeit. (Bolton 1987.)

A Bar-On-modell tényezőit figyelembe véve, e jártasság kialakításának, fejlesztésének leghatékonyabb módja az interperszonális készség fejlesztése. A következő táblázat szemlélteti, hogy mely tényezők járulnak hozzá a jártasság fejlesztéséhez, kialakításához.

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

Az interperszonális készségek az empátiát, a társadalmi felelősséget és a személyközi kapcsolatokat öleli fel. Ez a társadalmi tudatossággal függ össze elsősorban. Lényegében azt a képességünket jelöli, amely lehetővé teszi azt, hogy tudatában legyünk mások érzelmeinek, aggodalmainak, szükségleteinek, alkalmasak legyünk arra, hogy konstruktív és kölcsönösen segítő kapcsolatokat tartunk fenn és alakítsunk ki a környezetünkkel. Ezen tényezők mellett moderátorként az optimizmus és a boldogság is közvetve – az ímént felsorolt tényezők fejlesztésének elősegítésével – támogatja a jártasság alakítását.

A felsoroltak közül vizsgáljuk meg közelebbről az empátia jelentését és fejlesztésének gyakorlati lehetőségeit.

## Empátia

Ez az interperszonális tényező úgy határozható meg, mint mások megértését és érzelmeinek felismerését szolgáló képesség. Központjában a másokra való figyelem áll, az érzékenység arra, hogy mit, hogyan és miért éreznek az emberek. Empatikusnak lenni azt jelenti, hogy képesek vagyunk más emberek érzelmeiben olvasni, átérezve azokat. Az empatikus emberek törődnek másokkal, érdeklőnek a másik sorsa. Az empátia nagymértékű hiányossága esetén az egyént pszichopataként diagnosztizálják. Az empátia szorosan összefügg a figyelemmel, a másik fél felé való nyitottsággal. Az empátia fejlesztéséhez meg kell tanulni egészében figyelni a másik félre és olvasni a testbeszédet. Vegyük észre a másik fél arckifejezéseit, testtartását, figyeljünk a hangnemre és a légzésre. Próbáljuk meg átvenni a gondolatokat és a megfigyelt nem verbális jelzéseket. Ez egyszerű módja annak, hogyan hangolódjunk rá a másik félre. (Bar-On 2000, 2006.)

Az empátia fejlesztéséhez gyakorlásra van szükség. Motiválnak kell lenni arra, hogy valóban hallani, meghallgatni és megérteni akarjuk azokat, akik kommunikálnak velünk. A következő feladat erre kínál egy lehetőséget, példát.

## Szerepcserés azonosulás

*Cél:* A feladat célja egy olyan érzékelési folyamat kialakítása, amely segíti az empátia fejlődését, a figyelem fókuszálását és kiterjesztését a kommunikáció során.

*Lehetséges munkaformák:* páros munka

*Időszükséglet:* 25 perc

*Eszközsükséglet:* papír, toll, tábla/flipchart

*Teendők:*

Az empátia kialakításához, növeléséhez fontos, hogy meg tudjuk különböztetni az érzékelésünket az érzékelés értelmezésétől. Az átélést, az azonosulást segíti, ha képesek vagyunk arra, hogy nyitottan, a túlértelmezést mellőzve forduljunk oda a másik félhez, elfogadva az ő meglátásait. Figyelnünk kell arra, hogy milyen jelentést tulajdonítunk annak, amit érzékelünk.

Mindenki válasszon párt, és üljön vele szembe! Ezt követően:

- Partnerükkel szemben ülve 1-2 percen keresztül beszéljenek az általuk érzékelt eseményekről, jelenségekről! (Például: Látom, hogy pislogsz.)
- A másik fél hallgat és figyel, majd szerepet cserélnek.
- A következő lépésben a felek kölcsönösen megosztják egymással az érzékelt jelenségek értelmezéseit.
- Végezetül az érzékelt jelenségek értelmezései mellett beszámolnak az azokra adott saját reakcióikról is.

Mindenki keressen a közeli múltban olyan eseményt, amelyben neheze égett jól (konstruktívan) viselkedni, megérteni a másik problémáit.

- Emlékezzetek vissza az esemény minden részletére!
- Meséljétek el a partnereteknek a történéseket úgy, hogy az esemény másik személyével azonosultok. Végig úgy beszéljétek, mintha ti lennétek ők. Ez egy szerepcseré-gyakorlat.

- Kezdsenek mutatkozzatok be! Mondjátok meg a neveteket és azt, hogy mivel foglalkoztok, hol éltetek.

A hallgató félnek a feladata, hogy minél többet megtudjon az eseményről. Ennek érdekében fogalmazzon meg kérdéseket.

*Kérdések a feldolgozáshoz:*

- Milyen érzés volt a másik szemével látni a helyzetet?
- Sikerült megérteni a másik gondolatmenetét, motivációját? Mi volt nagy segítség?
- Tudná alkalmazni ezt a módszert éles helyzetben is?
- Milyen tanulságai vannak ennek a feladatnak?

*Megjegyzések a feladat vezetéséhez:*

- A feladat tervezésekor vegyük figyelembe a csoport összetételét, a korosztálybeli sajátosságokat.
- A sikeres eredmény érdekében helyezzünk hangsúlyt a feladat megfelelő bevezetésére.
- Korosztályi sajátosságok alapján éljünk egyéb megkötésekkel. (Pl.: Ne nevesd a másikon, segítsd őt a munkában!)
- A feladat felhasználásának alapján határozzuk meg, hogy az egyes körökre mennyi időt adunk. Mindig tisztázzuk a rendelkezésre álló időkeretet. Az ilyen típusú feladatoknál könnyen kialakulhatnak akár a témától nagyon eltérő spontán beszélgetések.
- Az elemzendő események kiválasztását segítsük az adott korosztályhoz közelálló példákkal.

*Felhasznált források:*

Buda Béla (1993) Empátia. A beleélés lélektana. Ego School Bt., Budapest.

*Egyéb megjegyzéseim:*

## Önkifejezésbeli jártasság

Az önkifejezésbeli jártasság olyan verbális és nem verbális viselkedési formák összessége, amelyek lehetővé teszik tekintélyünk fenntartását, szükségleteink kielégítését és jogaink megvédését anélkül, hogy másokat manipulálnánk vagy irányítanánk. (Bolton 1987.)

Bar-On modelljének tényezőit figyelembe véve, e jártasság kialakításának, fejlesztésének leghatékonyabb módja az *intrapersonális készség* fejlesztése. A következő táblázat szemlélteti, hogy mely tényezők járulnak hozzá a jártasság fejlesztéséhez, kialakításához.

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

Az intrapersonális készség az ént öleli fel: önbecsülés, érzelmi éntudat, magabiztosság, függetlenség, önmegvalósítás. Ez a tényező az éntudatot és az önkifejezést foglalja magában, miközben meghatározza azt a képességünket, hogy tudatában legyünk az érzelmeinknek és önmagunknak, hogy megértsük az erősségeinket és gyengeségeinket, és sérülésmentesen fejezzük ki az érzéseinket és önmagunkat. Meghatározza, hogy az érintkezésekben az érzelmeinkkel és érzéseinkkel veszünk részt, képesek vagyunk arra, hogy jól érezzük magunkat, a mi felelősségünk, döntésünk az, hogy mit teszünk, illetve hogy ezt hogyan éljük meg. Azok az emberek, akik magas szintű intrapersonális képességekkel rendelkeznek, önállóak (bíznak magukban), képesek kifejezni az érzéseiket,

illetve jól és magabiztosan tudják közölni (kifejezni) a véleményüket és meggyőződésüket.

A felsoroltak közül vizsgáljuk meg közelebbről a magabiztosság jelentését és fejlesztésének gyakorlati lehetőségeit.

## Magabiztosság

Ez az intraperszonális tényező határozza meg azt a képességünket, hogy konstruktív módon kifejezzük érzelmeinket és önmagunkat. Képesség arra, hogy asszertíven viselkedjünk, azaz képesek legyünk az érzéseket és gondolatokat sérülésmentes módon kifejezni és megvédeni a jogainkat. A magabiztosság így három alapvető összetevőből áll:

1. képesség, hogy kifejezzük az érzéseinket;
2. képesség, hogy hiedelmeket és véleményeket fejezzünk ki;
3. képesség, hogy kiálljunk a jogaink mellett, és ne engedjük másoknak, hogy zavarjanak vagy kihasználjanak minket.

A magabiztos emberek nem túlságosan merevek vagy szégyenlősek, képesek a külvilág felé kifejezni érzéseiket (gyakran közvetlenül), anélkül, hogy agresszíven vagy szubmisszíven viselkednének. A magabiztosság növelése jellemzően két dolgot jelent. A visszahúzódás, félnkség, zárkózottság, azaz a *szubmisszivitás* leküzdését, valamint az indulatoság, lobbanékonyosság, *agresszivitás* kordában tartását. Az asszertív ember nem passzív, az asszertív ember nem agresszív. Az asszertivitás az arany középút. (Bar-On 2000, 2006.) Az alábbiakban egy olyan feladatot ismertettek, amely a magabiztosság növelésének érdekében erősíti az egyén asszertivitását.

## Az asszertív jogok

*Cél:* A feladat célja, hogy tudatosítsa az asszertív jogokat, miközben meghatározza azokat a területeket, melyeken az egyén hiányosságokat szenved. Elősegíti az asszertivitást gátló tényezők leküzdését, és hozzájárul a tanultak beépítéséhez a mindennapokba.

*Lehetséges munkaformák:* egyéni és páros munka

*Időszükséglet:* kb. 30 perc

*Eszközsükséglet:* asszertív jogok munkalap, toll, tábla/flipchart

*Teendők:*

Gondoljuk végig, hogy miként lehetne jellemezni egy személyt, aki szubmisszív, asszertív, illetve agresszív.

- Milyen a testtartása?
- Milyen a beszédstílusa?
- Hogyan ragadható meg a másokhoz való viszonya?

Próbáljatok meg felidézni olyan eseményeket, amikor az egyik, másik vagy harmadik viselkedési formát alkalmaztátok. Idézzetek fel olyan helyzeteket, amikor az egyik, másik vagy harmadik viselkedési módot alkalmaztátok. Gondold végig, melyiket milyen gyakorisággal szoktad alkalmazni.

Mindenki határozza meg a saját viselkedési formáját. Mi a jellemzőbb rád? 1–13-ig pontozz. Írd le a papírra a saját számodat. 1 – szubmisszív; 7 – asszertív; 13 – agresszív.

Mindenki olvassa végig a pontozás közben kiosztott „Asszertív jogok” felsorolását.

## **Asszertív jogok**

munkalap

Jogod van ahhoz, hogy tisztelettel bánjanak veled.

Jogod van ahhoz, hogy kifejezd a saját érzéseidet és véleményedet.

Jogod van ahhoz, hogy meghallgassanak és komolyan vegyenek.

Jogod van ahhoz, hogy eldöntsd, mi fontos neked és mi nem.

Jogod van ahhoz, hogy tévedj.

Jogod van ahhoz, hogy megváltoztasd a döntésed, véleményed.

Jogod van ahhoz, hogy nemet mondj.

Jogod van ahhoz, hogy kérd, amire szükséged van.

Jogod van ahhoz, hogy információt kérj szakemberektől, beleértve az orvosokat is.

Jogod van ahhoz, hogy hibát kövess el, és vállald érte a felelősséget.

Jogod van ahhoz, hogy azt mondd, „nem tudom”.

Jogod van az egyedüllétre.

Minden egyes jog a másik felet is megilleti.

*Kérdések a feldolgozáshoz:*

Alkossatok párokat, és vitassátok meg az egyes jogokat. Válaszoljatok a következő kérdésekre:

- Tisztában vagytok-e a jogaitokkal?
- Szoktatok-e élni ezekkel?
- Mi az, ami esetleg meggátol abban, hogy érvényt szerezzen egyik vagy másik jogodnak?
- Mit kellene tenni ahhoz, hogy asszertívan tudj viselkedni?

A páros feldolgozást csoportos megbeszélés, összegzés követi.

*Megjegyzések a feladat vezetéséhez:*

- A feladat elején felmerülő fogalmakat az ismertség és a korosztályi sajátosságoknak megfelelően be kell vezetni. Egyes esetekben elegendő lehet egy szinonima alkalmazása, míg a fiatalabb korosztályoknál példákra, esetleg szemléltetésre is szükség lehet.
- Idősebb csoportokban az asszertív technikák elemzését tovább lehet mélyíteni egyéb szempontok megadásával. Például: hangereő, tekintet, gesztikuláció, jellemző mondatkezdés stb.
- A szubmisszív, asszertív, illetve agresszív személyek sajátosságait a megbeszélés során folyamatosan rögzíteni kell a táblára/flipchartra.
- A személyes példák, események felelevenítésénél célszerű pár helyzetet elmeséltetni a diákokkal, ezáltal is közelítjük a feladatot a korosztályhoz, csoporthoz.
- Az egyéni pontozásnál célszerű egy skála felrajzolásával segíteni a munkát.
- A pontozást követően kiosztott feladatlapokon hagyjunk helyet arra, hogy a diákok rögzíthessék az egyes jogokra vonatkozó megállapításait, véleményeiket.
- A páros munka után közösen beszéljék meg az eredményeket. Az összegzést táblán/flipcharton rögzítjük.

*Felhasznált források:*

Aczél Petra – Bencze Lóránt 2007. Hatékonyság és meggyőzés a kommunikációban. L'Harmattan, Budapest.

*Egyéb megjegyzéseim:*

## Konfliktuskezelésbeli jártasság

A konfliktuskezelésbeli jártasság képessé tesz arra, hogy a konfliktusok alkalmával elárasztó érzelmi kavalkádót kezelni tudjunk. Ezek olyan készségek – mint például az érzelmi öntudat –, amelyek szorosabbra szövik a kapcsolatokat a nehézségek elmúltával. (Bolton 1987.)

A Bar-On-modell tényezőit figyelembe véve, e jártasság kialakításának, fejlesztésének leghatékonyabb módja az intraperszonális készség és a stresszkezelés együttes fejlesztése. A következő táblázat szemlélteti, hogy mely tényezők járulnak hozzá a jártasság fejlesztéséhez, kialakításához.

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

Mivel az előzőekben az intraperszonális készségeket már tárgyaltam, így most a stresszkezelést veszem górcső alá. Ez a készség a stresszkezelést és az impulzuskontrollt foglalja magában. Ez a komponens elsősorban az érzelmek menedzselésére, irányítására és ellenőrzésére vonatkozik, arra, hogy az érzelmeink a segítségünkre legyenek, és ne ellenünk dolgozzanak. A stressz kezelésében jártasak el tudják viselni, és hatékonyan tudják kezelni azt, anélkül, hogy elvesztenék a fejüket. Ők jellemzően nyugodtak, ritkán lobbanékonyak, és nyomás alatt is tudnak teljesíteni. Olyan feladatokat tudnak ellátni, amelyek stresszel járnak, aggodalmat váltanak ki, veszélyérzetet generálnak, és provokatívak.

A felsoroltak közül vizsgáljuk meg közelebbről a stressztűrés jelentését és fejlesztésének gyakorlati lehetőségeit.

## Stressztűrés

Ez tulajdonképpen az érzelmek hatékony és konstruktív kezelésére való képesség. A stressztűrés lényegében olyan képesség, aminek segítségével el tudjuk viselni és le tudjuk küzdeni az embert próbáló történéseket és nehéz helyzeteket anélkül, hogy eluralkodjon rajtunk az az érzés, hogy bár aktívan és pozitívan, de folyton a stresszel kell küzdeni. Azok az emberek, akik jól fejlett stressztűrő képességgel rendelkeznek, inkább szembenéznek a krízisekkel és problémákkal, mint hogy megadják magukat a kétségbeesés és reménytelenség érzésének. Az aggodalom érzete akkor jelentkezik, mikor az érzelmi-szociális intelligenciának ez az alkotóeleme nem működik megfelelően. (Bar-On 2000, 2006.) Számos jól ismert technikája van a stresszes helyzetek kezelésének:

- Jól alkalmazható technika a stressz pszichológiai és fiziológiai hatásainak leküzdésére például a strukturált légzés vagy a vizualizáció.
- Hatékony stresszkezelési módszer a fizikai megterhelés, edzés rendszeresítése is.

Az egyik módja annak, hogy fejlesszük a stressz kezelését, javítsuk a toleranciánkat, a kommunikációs készségeink javítása, némi bátorság merítésével. A következő feladat erre kínál egy lehetőséget, példát.

## Figyelj csak... érzel!

*Cél:* A gyakorlat tudatosítja az érzelmeket a résztvevőkben, fokozza az érzelmekre való figyelmet, elősegíti, hogy a megfelelő időben a megfelelő érzelmet fejezzük ki.

*Lehetséges munkaformák:* egyéni, páros és csoportmunka

*Időszükséglet:* kb. 30 perc

*Eszközsükséglet:* papír és toll

*Teendők:*

Az érzelmek kimutatásának, illetve ellenőrzés alatt tartásának szabályozását sok tényező befolyásolja. Ennek a gyakorlatnak az a célja, hogy segítsen azonosítani az érzelmek közül néhányat, amelyek hatással vannak a környezetünkre. Az érzelmek tudatos felismerése és megfelelő kezelése – kifejezése vagy palástolása – növelheti a hatékonyságunkat a társas interakciókban, a kommunikációban. Gondoljátok végig azt, hogy milyen érzelmek jelennek meg bennetek az iskolában. Készítetek jegyzetet, soroljátok fel ezeket az érzelmeket.

Ha megvan, akkor koncentráljatok az érzelmekre és válaszoljátok meg a következő két kérdést:

- Milyen hatással volt az érzelem a viselkedésetekre?
- Milyen hatással volt az érzelem mások hangulatára, viselkedésére?

(Például: általában beszédes és vidám ember vagyok, de ha feldühítenek, akkor bezárkózom, és csöndben végzem a dolgomat.)

Az érzelmek összegyűjtését és a kérdések megválaszolását követően álljatok párba. A pár mindkét tagjának az lesz a feladata, hogy keressen a közelmúltban egy-egy olyan emléket, amikor jókedvű, esetleg büszke volt az iskolában, és olyat, amikor lehangolt, szomorú volt. Ha a pár mindkét tagja felidézte a helyzetet, vitassák meg a következő kérdéseket:

- Mi volt az oka az adott érzésnek?

- Milyen hatással volt az akkori tevékenységedre, arra az időszakra (esetleg napra)?
- Érzelmek kifejezésének volt-e hatása a környezetedre?
- Milyen hatással voltak az érzelmeid a környezetre?
- Érzelmek hogyan befolyásolták a kötelességeid teljesítését?

*Kérdések a feldolgozáshoz:*

- Milyen hatása van a pozitív érzelmeknek a tevékenységedre?
- Milyen hatása van a negatív érzelmeknek a tevékenységedre?
- Hogyan befolyásolja a környezeted a pozitív érzelmek kifejezését?
- Hogyan befolyásolja a környezeted a negatív érzelmek kifejezését?
- Mikor hasznos kifejezni az érzelmeinket?
- Hogyan fejezzük ki negatív/positív érzelmeinket?

*Megjegyzések a feladat vezetéséhez:*

- Az instrukció megfogalmazásánál az oktató korosztálynak megfelelően szükség lehet egy alaposabb, példákkal telített bevezetés összeállítására.
- Az iskolai érzelmek meghatározásánál hasznos lehet olyan helyzetek említése, amelyek aktív érzelmi reakciókat váltanak ki. Például jeles vagy elégtelen osztályzat szerzése.
- A páros gyakorlat során figyeljünk az időkeretekre. Igyekezzünk a feladatot kellő pontossággal megfogalmazni. A párok legyenek tisztában azzal, hogy mit várunk el tőlük.
- Az instrukcióból célszerű minden szempontot, kérdést táblán/flipcharton rögzíteni, vagy előre elkészített feladatlapon átadni.
- A feladat feldolgozása során készítsünk vázlatot.

*Felhasznált források:*

Forgács József (é. n.) Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest.

*Egyéb megjegyzéseim:*

## Együttműködésen alapuló jártasság

Az együttműködésen alapuló, problémamegoldásbeli jártasság a mindkét fél számára kielégítő megoldás megtalálásának képessége. Olyan készségeket takar – például a problémamegoldás vagy bizonyos esetekben a rugalmasság –, amelyek hozzájárulnak az egymásnak ellentmondó igények feloldásához. (Bolton 1987.)

Bar-On modelljének tényezőit figyelembe véve jól látható, hogy ez a legkomplexebb jártasság, mely szinte valamennyi érzelmi- és szociális-intelligencia-tényezőre építkezik. Így fejlesztésének alapját is úgy tudjuk biztosítani, ha globális programban gondolkodunk. A következő táblázat szemlélteti, hogy mely tényezők járulnak hozzá a jártasság fejlesztéséhez, kialakításához.

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

Mivel a Bar-On-modell utolsó, általános hangulat elnevezésű csoportja alapvetően olyan moderátorokat tartalmaz, amelyek a felsorolt készségek, képességek fejlesztéséhez együttesen hozzájárulnak, így most ezt vesszük részletesebben szemügyre.

Az általános hangulat tartalmazza az optimizmust és a boldogságot. Szorosan összefügg az önmotivációval. Meghatározza azon képességünket, hogy örüljünk magunknak, másoknak és az életnek, illetve befolyásolja az általános életszemléletünket és a mindenre kiterjedő elégedett-

ségérzésünket. Azok az emberek, akik könnyedén magukévá teszik az érzelmi-szociális intelligenciának ezt az aspektusát, jellemzően vidámak, bizakodók, pozitívak, kellőképpen motiváltak, és tudják, hogyan élvezzék az életet, képesek a pozitív gondolkodásra és az ezzel járó kooperatív szemléletre.

A felsoroltak közül vizsgáljuk meg közelebbről az optimizmus jelentését és fejlesztésének gyakorlati lehetőségeit.

## Optimizmus

Ez a hangulati tényező úgy határozható meg, mint az a képesség, mellyel fenntartható a pozitív és bizakodó életszemlélet, még akkor is, ha nehézségekkel kell szembenéznünk. A mindennapi élethez való pozitív hozzáállást jelenti, és fontos motiváló tényező a mindennapokban, legyen szó bármilyen tevékenységről. Az optimizmus a pesszimizmus ellentéte, ez utóbbi pedig a depresszió egy általános tünete. (Bar-On 2000, 2006.)

Az optimizmus fejlesztése kapcsán az egyik legfontosabb, amit meg kell tanulni, az az, hogy mindig van egy választás: a mi választásunk. A kognitív stratégiák – mint például a negatív kijelentésekkel szembeni vitatkozás – elsajátítása nagy különbségeket eredményez az egyes embereknél. A pozitívabb világszemlélet önmagunk megítélését is pozitív irányba változtatja, így növeli az önbecsülést, a magabiztosságot, az önmegvalósításra való hajlamot és a konstruktív, kooperatív problémakezelést.

Az alábbiakban egy olyan feladatot ismertetek, amely az optimista gondolkodás elősegítését célozza meg.

## Nézd a pozitív oldalát!

*Cél:* A feladat célja bemutatni a hála kifejezésének lehetőségeit, elemezni a pozitív érzelmek hatásait, valamint motiválni a hála kifejezésére. Rávilágítani a hála és az optimista gondolkodás közötti összefüggésre.

*Lehetséges munkaformák:* páros és kis csoport

*Időszükséglet:* kb. 30 perc

*Eszközsükséglet:* papír és toll

*Teendők:*

Gondoljátok végig, hogy milyen hatásai lehet a mindennapjaitokra a pozitív érzelmek kimutatásának! Mit gondoltok?

A hála, az őszinte, pozitív érzelmek kifejezése a környezetre is pozitív hatással van. Rajzoljatok fel egy kördiagramot, és jelöljétek be rajta, hogy milyen arányban jellemzi a mindennapjaitokat a hála és a kritika.

Az általános kritika megfogalmazása segít abban, hogy a legjobbra törekedhessünk, ugyanakkor a legtöbb esetben megakadályozza a pozitív érzelmek terjedését. A kritikus gondolkodás előny és erény, a megfelelő mértékben és a megfelelő módon kifejezve.

Párokban szerveződve vitassátok meg az elkészített diagramokat.

- Az időd hány százalékát köti le kritikus gondolkodás?
- Az időnek hány százalékát töltöd hálás gondolkodásban?
- Milyen üzeneteket kap a környezeted ilyen vagy olyan gondolkodási formában?
- Hogyan lehetne a kritikus gondolatokat hálás gondolatokká változtatni?
- Hogyan lehetne a kritikát úgy megfogalmazni, hogy az serkentő és ne elmarasztaló legyen?

*Kérdések a feldolgozáshoz:*

- Véleményetek szerint mi az összefüggés az optimizmus és a hála érzésének kimutatása között?
- Mit kellene tenni ahhoz, hogy gyakrabban fejezzetek ki hálát?

*Megjegyzések a feladat vezetéséhez:*

- A feladat bevezetésénél tisztázni kell a feladat során alkalmazott fogalmakat: hála, optimizmus. Továbbá a feldolgozás menetétől függően lehet utalni a „Figyelj csak... érzél!” című feladatra.
- Az egyes kérdéseket, feladatokat rögzíteni kell a táblán, csakúgy, mint a feldolgozás során elért eredményeket.
- A párok összeállításánál figyeljünk a megfelelő párosításra.
- Fiatalabb korosztály esetén a tanárnak több segítséget kell adnia, megeshet, hogy a páros gyakorlat helyett csoportos munkában kell a feladat második felét kiviteleznie.

*Felhasznált források:*

- Seligman, Martin E. P. (1991) Learned optimism. Simon & Schuster Audio.
- Seligman, Martin E. P. (2008) Autentikus életöröm. A teljes élet titka. Laurus Kiadó.

*Egyéb megjegyzéseim:*

## A jártasság kiválasztása

Az eddigiekben részletesen tárgyalt jártasságok készségi szintű, adaptív alkalmazását jelenti a megfelelő helyzetekben. Más szóval ez a jártasság teszi lehetővé, hogy eldönthessük, mely kommunikációs jártasságot használjuk adott helyzetben. (Bolton 1987.)

A Bar-On-modell tényezőit figyelembe véve jól látható, hogy ismét egy komplex jártasságról beszélünk, mely szinte valamennyi érzelmi- és szociálisintelligencia-tényezőre épít, azonban némi következetességgel megragadható az a készség, amely a valós alapokat adja. A következő táblázat szemlélteti, hogy mely tényezők járulnak hozzá a jártasság fejlesztéséhez, kialakításához.

	Magabiztosság	Éntudatoság	Önbecsülés	Függetlenség	Önmegvalósítás	Empátia	Társas felelősségtudat	Interperszonális viszony	Valóságérzékelés	Rugalmasság	Problémamegoldás	Stressztűrés	Impulzuskontroll	Optimizmus	Boldogság
<i>Jártasság kiválasztása</i>	✓				✓			✓	✓	✓				✓	✓

A reális választás alapja a megfelelő alkalmazkodókészség, a jó valóságérzékelés.

Az alkalmazkodókészség a valóság tesztelését, a rugalmasságot/alkalmazkodást és a problémamegoldást tartalmazza. Elsősorban a változáskezeléshez kötődik, azaz ahhoz, hogy miként birkózunk meg a személyes és interperszonális, valamint a közvetlen környezetünkben történő változással, illetve hogyan alkalmazkodunk ezekhez. Meghatározza, hogy milyen sikeresen tudunk megfelelni a mindennapos kívánalmaknak azáltal, hogy hatékonyan felmérjük és kezeljük a problematikus helyzeteket. Azok az emberek, akiknek az alkalmazkodási készsége magasabb

szintű, jellemzően rugalmasak, realisták, illetve hatékonyan megértik a bizonytalan helyzeteket, és képesek megfelelő megoldásokat találni.

A felsoroltak közül vizsgáljuk meg közelebbről a korrábban már megjelölt, a jártasságok fejlesztésében együttesen is szerepet játszó valóságérzékelést, a valóság tesztelését.

## A valóság tesztelése

Arra való képességünk, hogy a külső valóságra alapozva, objektíven tudjuk szemlélni az érzéseinket és gondolkodásunkat. Magában foglalja annak a kapcsolatnak a felmérését, ami fennáll az általunk tapasztalt és az objektíven létező dolgok között. A tapasztalt és a létező dolgok közti kapcsolat mértékének a vizsgálatához hozzátartozik az olyan objektív bizonyítékok keresése, amik megerősítik, igazolják és alátámasztják az érzéseket, megfigyeléseket és gondolatokat. Egyszerűen megfogalmazva, a realitásvalóság tesztelése a közvetlen szituáció pontos felmérésének a képessége. Fejlesztésének alapja a szkepticizmus, a folyamatos kérdésfelvetés az étellel, az eseménnyel, a valósággal kapcsolatban. Kérdések önmagunkkal és a környezetünkkel kapcsolatban, kérdések a kettő viszonyára vonatkozóan. (Bar-On 2000, 2006.) A következőben egy, a valóság tesztelésére vonatkozó gyakorlatot mutatok be.

## Hallom, látom, értelek!

*Cél:* A feladat célja, hogy növeljük a valóságtesztelési készségeket azáltal, hogy más személy nézőpontjából gondolunk végig egy szituációt. Ennek eredményeként a résztvevők megtanulják, hogyan éljék bele magukat mások helyzetébe azért, hogy valóságképüket teszteljék egy különböző perspektívából nézve.

*Lehetséges munkaformák:* páros és kis csoport

*Időszükséglet:* kb. 30 perc

*Eszközsükséglet:* papír, toll, tábla/flipchart

*Teendők:*

1. Gondoljatok egy nézeteltérésre valakivel az elmúlt időszakból. Lehet iskolában, barátokkal vagy családdal. Valami olyasmit keressetek, ami jelenleg is aktívan az eszetekben van. Gondoljátok végig, hogy pontosan mi történt.

2. Készítsetek listát az érvekről, amelyek saját álláspontotokat támasztják alá, és egy listát, amiben szerintetek a másik személy hibázott.

3. Ha elkészültetek, most a másik oldalról gondoljátok végig a helyzetet. Most készítsetek egy olyan listát, amelyen a saját hibáitokat soroljátok fel, valamint azokat a pontokat, amiben a másik félnek volt igaza.

4. A következő lépésben az előzőleg elkészített két lista alapján határozzátok meg, hogy mi volt a másik fél érdeke, célja, vágya.

5. Próbáljátok meg végiggondolni ezt a szituációt kívülről álló személyként. Hogyan oldanátok meg a problémát?

*Kérdések a feldolgozáshoz:*

- Mit gondoltok, ez a feladat hogyan járult hozzá ahhoz, hogy a valóságról alkotott képetek pontosabb legyen?

- Segített a feladat abban, hogy tudomásul vegyétek mások perspektíváit?
- Hogyan fogjátok magatokat emlékeztetni arra, hogy mások nézőpontjainak figyelembevétele hozzásegít a valós helyzet feltárásához, kezeléséhez?

*Megjegyzések a feladat vezetéséhez:*

- Az egyes pontok elvégzéséhez egyéntől függően eltérő időtartamra lehet szükség. Éppen ezért a tervezésnél számolni kell az egyéni, korosztályi szükségletekkel.
- A feladat feldolgozásánál a következtetéseket rögzítsük a táblán. Hasznos lehet a fontosabb szempontokat előre elkészített jegyzetben összefoglalni és kiosztani, ezzel is segítve a tanultak rögzülését.
- A feladat párban vagy kis csoportban való alkalmazása nagymértékben megnöveli a szükséges időtartamot.

*Felhasznált források:*

Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On, R. – Parker, J. D. A. (Ed.) The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass, San Francisco. 363–388.

*Egyéb megjegyzéseim:*

# FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aczél P. – Bencze L. 2007. Hatékonyság és meggyőzés a kommunikációban. L'Harmattan, Budapest.
- Antons, K. 2006. A csoportdinamika gyakorlata. Gyakorlatok és technikák. Synamorg Kft.
- Balázs L. 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere. In: H. Varga Gyula (szerk.) A kommunikáció oktatása 2. A kommunikációoktatás kontextusai. Hungarovox Kiadó, Budapest. 44–53.
- Balázs L. 2011. A kommunikációoktatás tranzakcióanalitikus megközelítése. In: H. Varga Gyula (szerk.) A kommunikációoktatás elvé és módszertani kérdései. A kommunikáció oktatása 3. Hungarovox Kiadó, Budapest. 81–91.
- Balázs L. 2012. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros.
- Barlai R. – Torma K. é. n. Visszacsatolás. In: Trénerképző szemelvények 2. Synamorg Kft., Budapest. (kézirat, belső anyag)
- Barlai R. 2005. A tréning stílusa és a tréner magatartása. In: Trénerképző szemelvények 3. Synamorg Kft., Budapest. (kézirat, belső anyag)
- Barlai R. é. n. Oktatási módszerek. SYNALORG Management és Humán Szervezetfejlesztő Pszichológiai Tanácsadó Kft. (kézirat, belső anyag)
- Barlai, R. 2008. Védekező mechanizmusok a csoportban. In: Barlai, R. (szerk.): Trénerképző szemelvények I. Synamorg Kft., Budapest. (kézirat, belső anyag)
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On, R. – Parker, J. D. A. (Ed.)

- The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass, San Francisco. 363–388.
- Bar-On, R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, Suplemento, 13–25.
- Belbin, M. 2003. A team, avagy az együttműködő csoport. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Berne, E. 1964. *Games People Play. The Psychology of human Relationships*. Grove Press, New York.
- Berne, E. 1984/2009. *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Berne, E. é. n. /1974/ *Sorskönyv*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Bolton, R. 1987. *People Skills. How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. Simon and Shuster Australia.
- Buda B. 1993. *Empátia. A beleélés lélektana*. Ego School Bt., Budapest.
- Buda B. 2002a. *Emberi kapcsolatok. Tipológiák, dinamika, vizsgálati lehetőségek*. In: Bagdy Emőke (szerk.) *Párkapcsolatok dinamikája: Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach Tesztel*. Anima, Budapest.
- Buda B. 2002b. *A szerep fogalma a szociálpszichológiában*. In: Lengyel Zsuzsanna (szerk.) *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Charles, S. C. – Michael F. S. (2006) *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Deutsch, M. 1973. *The resolution of conflict*. Yale University Press, New Haven, Connecticut.
- Eck J. 2006. *Kommunikációoktatás a középiskolában*. Új Pedagógiai Szemle 2006/5. 92–98.
- Ekman, P. 2011. *Leleplezett érzelmek*. Kelly Kiadó, Budapest.
- Fadem, T. J. 2009. *A kérdés művészete*. HVG Könyvkiadó, Budapest.
- Forgács J. é. n. *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.

- Gazdag M. 1991. Tréningmódszer a vezetési tanácsadásban. In: Humánpolitikai Szemle II. évf. 6. szám.
- Goda Gy. 2006. Csoportdinamika. In: Mészáros Aranka (szerk.): A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I. T-press Kiadó, Budapest. 349–384.
- Goleman, D. – Boyatzis, R. – McKee, A. 2003. A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma. Vince Kiadó, Budapest.
- Grice, H. P. 1975. A társalgás logikája. In: Pléh–Síklaki–Terestyéni (szerk.) 1997. Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Osiris Kiadó, Budapest. 213–227.
- Ian S. – Vann J. 1998. A TA–MA. Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe. Grafit Könyvkiadó, Budapest.
- Jakab J. é.n. A hagyományos és a tréningen zajló képzés eltérő jellemzői. In: Barlai R. (szerk.) Trénerképző szemelvények. Synalorg Kft., Budapest. (kézirat, belső anyag)
- Járó K. – Juhász E. 1999. Elemzés és változás: TA-fogalmi kalauz. In: Járó Katalin (szerk.) Játzmák nélkül. Helikon Kiadó, Budapest.
- Járó K. 1999. (szerk.) Játzmák nélkül. Helikon Kiadó, Budapest.
- Járó K. 1999. A tanár-diák viszony: tranzakcióanalitikus átvilágítás. Munkafüzet. KLTE Pedagógia – Pszichológia Tanszék, Debrecen.
- Johnson, D.W. – Johnson, R. – Smith, K 1991. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity, ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 20, No. 4, Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- László J. 1998. Szerep, forгатókönyv, narratívum. Scientia Humana, Budapest.
- M. Nádasi M. é. n. Oktatási módszerek. Letöltve: 2012. március 23. Elérhető: [ftp://ftp.oki.hu/jka2k\\_hatter/05\\_modszer.pdf](ftp://ftp.oki.hu/jka2k_hatter/05_modszer.pdf)
- Mead, G. H. 2003. Szimbolikus interakcionizmus. In: Griffin, Em (szerk.) Bevezetés a kommunikációelméletbe. Harmat, Budapest. 54.

- Merton, R. K. 2002. Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pease, A. 2010. Testbeszéd. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Radnóti K. 2006. Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.) Hidak a tantárgyak között. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Letöltve: 2012. március 23. Elérhetőség: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Milyen>
- Rogers, C. R. (2008). Találkozások, a személyközpontú csoport. Budapest, Edge 2000 Kiadó – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Rudas J. 2007. Delfi örökösei. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Rudas J. 2009. Javne örökösei. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Rudas, J. 1999. Védekező mechanizmusok. In: Rudas, J. (szerk.): Önismereti csoportok. Animula Kiadó, 35–46. o.
- Seligman, M. E. P. 1991. Learned optimism. Simon & Schuster Audio.
- Seligman, M. E. P. 2008. Autentikus életöröm. A teljes élet titka. Laurus Kiadó.
- Tamblyn, D. – Weiss, S. 2002. Humoros tréninggyakorlatok nagykönyve. Z-press Kiadó, Budapest.
- Tilney, T. 2001. Dictionary of Transactional analysis. Whurr Publishers Ltd., London.
- Tóth L. 1996. Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh L. – Bugán A. – Kovács Z. – Tóth L. (szerk.) Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből. Szöveggyűjtemény. KLTE, Debrecen.
- Vargáné V. Cs. 2010. A drámapedagógiai módszerek alkalmazhatósága a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gy. (szerk.) A kommunikáció oktatása 2. A kommunikációoktatás kontextusai. Hungarovox Kiadó, Budapest. 64–69.
- Wiley, J. 2003. Reference Guide to Handbooks and Annuals. Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco.

## AJÁNLOTT IRODALOM

**A** kötetben számos olyan témát érintettem, melyek fontos szerepet játszanak, játszhatnak a kommunikációoktatás folyamatában. A következőkben részben ezen témákat érintve ajánlok további magyarnyelvű szakirodalmakat, amelyek segíthetik a motivált, érdeklődő kommunikációtanár felkészülését.

Antons, K. 2006. A csoportdinamika gyakorlata. Synalorg Kft., Budapest.

Bárdossy I. – Dudás M. – Pethőné N. Cs. – Priskinné R. E. (2002):  
A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. PTE, Pécs. Elérhető: [http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/KG1.pdf](http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf)

Bárdossy I. – Dudás M. 2009. A tanulás tervezése és értékelése. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Pécs. Elérhető: [http://www.educatio.hu/download/eselyegyenloseg/esely\\_programcsomagok/A\\_tanulas\\_tervezese\\_es\\_ertekelese.pdf](http://www.educatio.hu/download/eselyegyenloseg/esely_programcsomagok/A_tanulas_tervezese_es_ertekelese.pdf)

Belbin, M. 2003. A team, avagy az együttműködő csoport. Edge 2000 Kft., Budapest.

Bence L. 2010. A kommunikációoktatás néhány buktatója. In: In: H. Varga Gy. (szerk.) A kommunikációoktatás kontextusai. Kommunikáció oktatása 2. Hungarovox Kiadó, Budapest.

Berne, E. 1984/2009. Emberi játszmák. Háttér Kiadó, Budapest.

Ciarrochi J. – Forgas J.P. – Mayer J. D. (szerk.) 2001. Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben. Kairosz Kiadó, Budapest.

Eck J. 2006. Kommunikációoktatás a középiskolában. Új Pedagógiai Szemle 2006/5. 92–98.

- Eck J. 2012. Kommunikációoktatás vs. drámapedagógia. In: H. Varga Gy. (szerk.) A kommunikációoktatás tartalmi kérdései. Kommunikáció oktatása 4. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Ekman, P. 2011. Leleplezett érzelmek. Kelly Kiadó, Budapest.
- Fadem, T. J. 2009. A kérdezés művészete. HVG Könyvkiadó, Budapest.
- Forgács J. é. n. A társas érintkezés pszichológiája. Kairosz Kiadó.
- Goda Gy. 2006. Csoportdinamika. In: Mészáros A. (szerk.): A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I. T-press Kiadó, Budapest. 349–384.
- Hegyiné F. G. 2001. Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. Új Pedagógiai Szemle, július-augusztus.
- Hull, R. 1997/1998. A sikeres nyilvános beszéd alapjai. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Ian S. – Vann J. 1998. A TA–MA. Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe. Grafit Könyvkiadó, Budapest.
- Jakab J. 2001. Gondolatok a készségfejlesztő képzési módszerekről. Tudásmenedzsment PTE FEEK, Pécs.
- Járó K. 1999. (szerk.) Játsszák nélkül. Helikon Kiadó, Budapest.
- Juhász O. – Murvainé Á. A. 2008. Tevékenységközpontú pedagógiák. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. Elérhető: [http://www.educatio.hu/download/hefop/project\\_1/tevekenyseg\\_kozpontu\\_pedagogiak.pdf](http://www.educatio.hu/download/hefop/project_1/tevekenyseg_kozpontu_pedagogiak.pdf)
- Lewis, D. 2001. Hogyan értessük meg magunkat? Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros A. 2000. Drámapedagógia az aktív tanulás és vitakultúra szolgálatában. Tandem folyóirat, 2000/1. Elérhető: <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html>
- Neelands, J. 1994. Dráma a tanulás szolgálatában. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Rudas J. 2007. Delfi örökösei. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

- Rudas J. 2009. Javne örökösei. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Sáriné S. Á. (szerk.) 2006. Mediáció, a közvetítói tevékenység. HVG, Budapest.
- Seligman. Martin E. P. 2008. Autentikus életöröm. A teljes élet titka. Laurus Kiadó.
- Szőke-Milinte E. 2009. Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek. Elvi-módszertani kérdések. In: H. Varga Gy. (szerk.) Tudatosság a kommunikációban. Kommunikáció oktatása 1. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Ury, W. 1993. Tárgyalás nehéz emberekkel. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.



A kiadásért felelős a kiadó vezetője.  
Megjelent a Gramma Kiadó gondozásában.  
Terjedelem: 126 oldal

Nyomdai munkák: Hangácsi Nyomda, Eger  
Felelős vezető: Hangácsi József