

**INNOVÁCIÓ
A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN**

Szerkesztette: Tomori Tímea



A kommunikáció oktatása 16.

**INNOVÁCIÓ
A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN**

Szerkesztette:
Tomori Tímea

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2024

A kommunikáció oktatása 16.
INNOVÁCIÓ A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN
Sorozatszerkesztő: Balázs László

Korábbi sorozatszerkesztő:
† H. Varga Gyula (2009–2022)

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

Szerkesztette: Tomori Tímea

Lektorálta: Szőke-Milinte Enikő

© Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2024

ISSN 2062-5804
ISBN 978-963-534-201-3

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

Tartalom

Innováció és kreativitás a kommunikációs készségfejlesztésben

- Schéder Veronika: Innovatív módszerek diszlexiával/
diszgráfiával küzdő tanulók írásbeli kommunikációjának
fejlesztéséhez: az Integratív Diszlexia-terápia9
- Furcsa Laura – Bernhardt Renáta: A kommunikációról alkotott
fogalmi változások vizsgálata.....19
- H. Tomesz Tímea – Nagy-Pócsi Bianka: Az önreflexió mint
a kommunikációs készségek fejlesztési lehetősége a
sportoktatásban33
- Juhász Valéria: A hallás utáni szövegértés segítésének technikái
– kvalitatív elemzés egy mesemondó szövegértést segítő
módszertani repertoárjáról44
- Magyar Ágnes: Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli
szövegalkotás iránti attitűd alakulásában56

A LEGO® kocka mint innovatív eszköz a kommunikáció oktatásában

- Szabó József Mihály: Nem CSAK egy játék! A LEGO®
Education módszertana a tanár szemszögéből.....69
- Nagy Balázs: „A megfoghatóvá tett kommunikáció”,
avagy a LEGO®-módszer alkalmazása a kommunikációs
készségfejlesztésben78
- Sebestyén Krisztina – Tomori Tímea: Kommunikációs
kompetencia és LEGO® eszközök az (anya)nyelvtanításban.....89

Retorika – dráma – játék

- Lózsi Tamás: Retorikai tudatosság az anyanyelvi nevelésben.....103

Szabó Kincső: (Rém)álmom a retorikában? A nyilvános beszéd kihívásai hallgatói szemmel.....	114
Kis Gábor: Az improvizáció és a fejlődési szemléletmód kapcsolata a tudatos kommunikációban	128
Kovács Mihály: A kommunikáció fejlesztésének lehetőségei szabadulójátékok segítségével.....	138

Digitális lehetőségek a kommunikációoktatásban

Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika – András István – Katus Szilvia: eBánki – Integrált tananyag- és tanulásmenedzsment rendszer fejlesztése.....	151
Kukorelli Katalin – Bartal Orsolya: A digitális oktatás tanulói/ hallgatói szemmel, avagy nyer vagy veszít a hallgató.....	162
Szijártó Imre: Fejlesztőmunka mozgóképpel – egy középiskolai projekt tanulságai.....	175

A kommunikációoktatás tágabb kontextusai

Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika – András István – Mizerák Eszter: A pedagógusképzés egy új perspektívája – a HRM projekt.....	187
Taxner Tünde: Készségfejlesztés elképzelt vállalkozásokkal – Esettanulmány egy történetmesélésre és szimulációra épülő egyetemi kurzusról	200
Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota: A hittanoktatás mint lelkipázkodói kommunikáció	211
Takács Tamara – Mikecz Adél Virág: Az Ibrányi Varázssziget Gyerekház társadalmi esélyteremtő hatásának vizsgálata a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában.....	220

Könyvespolc

Kókuti Tamás: Összefoglalóan a sportkommunikációról	234
---	-----

A kötet szerzői	241
------------------------------	------------

**INNOVÁCIÓ ÉS KREATIVITÁS A
KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉSBEN**

Szerzők: Schéder Veronika

Furcsa Laura

Bernhardt Renáta

H. Tomesz Tímea

Nagy-Pócsi Bianka

Juhász Valéria

Magyar Ágnes



Schéder Veronika

Integratív Diszlexia-terápia

***Innovatív módszerek diszlexiával/diszgráfiával küzdő tanulók
írásbeli kommunikációjának fejlesztéséhez***

Bevezetés

Igazodva a XVI. Tudatosság a kommunikációban c. konferencia kulcsfogalmához, az innovációhoz, az ott elhangzott plenáris előadásomban magam is egy innovatív pedagógiai törekvésről számoltam be. Az alábbi tanulmány ennek az előadásnak a tartalmát foglalja össze, a keretekhez mértén valamivel tágabb szakmai kitekintéssel. Témája a kommunikáció egy szűkebb aspektusának, az írott nyelvi kommunikációnak a vizsgálata, egy speciális felhasználói réteg, a diszlexiás és/vagy diszgráfiás tanulók szempontjából. Vajon szükség van-e az ő esetükben is valamiféle (pedagógiai) innovációra? Valószínűleg igen. Hiszen a mai kor disz...-es gyermekei már egészen más környezeti tényezők között élnek, a rohamosan változó világhoz, ill. a technikai vívmányokhoz igazodva egészen másfajta családi szocializációban részesülnek, mint 10-20-30... évvel ezelőtt élt társaik. Hangsúlyozzuk, hogy a hazánkban néhány évtized óta rendelkezésre álló diszlexia-redukációs programok, pedagógiai módszerek szerencsére szakmailag igen megalapozottak, korrektek és helytállóak, így nem azok helyett, inkább azok mellett kínálunk egy újfajta szemléletet, amely megőrizve igyekszik meghaladni az adott kor gyermekeihez illesztett eszköztárat. Erre vállalkozik az Integratív Diszlexia-terápia, melynek tudományos alapjairól és a gyakorlatban tapasztalt működéséről is beszámolunk.

1. Az olvasási nehézség és az olvasási zavar (azaz: diszlexia)

Mindenekelőtt fontos különbséget tennünk az olvasás nehézsége és zavara között. Nehézség kifejezéssel illetjük azokat a tanulásban mutatkozó problémákat, amelyek enyhébbek, s többnyire átmenetiek, megfelelő odafordulással könnyebben és rövidebb idő alatt orvosolhatóak. A zavar fogalma alatt a súlyosabb tanulási gondokat foglaljuk össze. A diszlexia, azaz az olvasás zavara, s a hozzá gyakran társuló (de önálló problémaként is megjelenő) diszgráfia, azaz az írás zavara ez utóbbi csoportba tartozik. Definíciószerűen ezek közül a fejlődési diszlexia „az olvasás súlyos zavara, általában pedig az olvasási kor legalább 2 éves lemaradása normál intelligencia mellett...” (Csépe 2003: 572). Rendkívül fontos paramétere az átlagos vagy – igen gyakran – átlagon felüli intellektus, ami tovább nehezíti az érintettek helyzetét. A fejlődési diszlexia (azaz, amikor az olvasás elsajátítása során, kiskorban jelentkező anomáliákkal szembesülünk) tünetei között nagyon gyakori az egyes hangok (írásban betűk) kihagyása, felcserélése, vagy oda nem tartozó nyelvi jelek betoldása – ezek a tévesztések a szótagok és a szavak szintjén is megjelenhetnek. Előfordul, hogy a diszlexiás gyerekek sajátosan átköltik az általuk olvasottakat. Az akusztikusan vagy vizuálisan hasonló elemeket könnyen összetévesztik, így pl. nehezen tesznek különbséget a zöngés és a zöngétlen mássalhangzók között, vagy keverik, hogy a b, d és p betűnek pontosan merre áll a „pocakja”. Ezeket a hibákat gyakran az írásukban is tükröztetik. Lassan, darabosan olvasnak, s feltűnő ritmushibáik vannak (pl. olyan helyeken tartanak szünetet, ahol az irreleváns). Mondhatnánk, hogy ilyen típusú hibákat a tipikusan olvasó gyerekek is vétnek, ám a statisztikák szerint „a diszlexiások hibázásainak mennyisége kb. tízszerese a jól olvasókénak, zöngés-zöngétlen mássalhangzóknál huszonnégyszerese (W1).” A diszlexia következménye a szövegértés zavara (Csépe 2014), amely az érintetteknek komplex tanulási, iskolai előmeneteli problémákat indukál.

2. A fejlődési diszlexia háttérében feltételezett okok

Miért megy egyes gyerekeknek ilyen nehezen a betűkkel való megismerkedés, a folyékony olvasás (és írás) elsajátítása? Ma már műszeres vizsgálatokkal is alátámasztható, hogy a diszlexiás tanulók zöménél a legnagyobb problémát a fonémák megkülönböztetésének gyengesége, azaz a beszédészlelési részfolyamatok működésével összefüggő fonológiai tudatosság zavara jelenti (Rácz et al. 2012).

Fonológiai tudatosságon a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférést, azaz a szavak eltérő méretű egységekre (szótagokra és hangokra) történő bontásának képességét értjük (Csépe 2006). Két fejlődési szintjét lehet elkülöníteni. Az első a fonológiai szinthez történő hozzáférés képessége, ami tipikus fejlődés esetén 6 éves korra alakul ki a gyerekeknél. Ez azt jelenti, hogy az iskolába lépő óvodás már jól tud rímeket képezni, szótagolni és felismeri a szókezdeteket – ezek a képességek mind az írott nyelv elsajátítását szolgálják (nem véletlen tehát, hogy világszerte ebben az életkorban kerülnek a gyerekek beiskolázásra). A második szint, a fonématudatosság kiépülését már a tanítási folyamat segíti: a 6-7 éves gyerekek az olvasás- és írástanulás során elsajátítják a szavak hangokra bontásának képességét, képessé válnak a szó hangtestében egy bizonyos hang helyét megállapítani, külön álló hangokból értelmes szavakat összerakni, tehát a beszéd hangjaival manipulálni (Jordanidisz 2009). A diszlexiás gyermekeknek azonban ez a képessége, a fonológiai tudatossága hiányzik (ill. gyengébben, zavartan működik).

Az EEG-vizsgálatok tanúságai szerint a diszlexiás gyermekek fejletlenül észlelik a hangmagasság-eltéréseket: a hangmagasság-eltéréssel kiváltott EN kisebb vagy hiányzik a diszlexiásoknál (McAnnally–Stein, 1996; Csépe, 2007). A beszédhangok kategóriái a jelentős részükénél rosszul definiáltak: nem sikerült sem a zöngéesség, sem a képzés helye szerint eltérő mássalhangzókkal EN-t kiváltani náluk (Csépe et al. 2000). A szájmozgás-beszédhang azonosításban a 10 éves korú diszlexiás gyerekek 45–50% körül teljesítenek (szemben a tipikus 97%-os teljesítménnyel) (Csépe 2006). Atipikus a beszédritmus-feldolgozásuk és akadályozott a szótagszerkezethez történő

hozzáférésük is (Csépe 2007). Georgiewa et al. (1999) fMRI-vel végzett vizsgálatai hasonlóképp alátámasztják az eltérő aktivitási mintázatot fonológiai elemzést igénylő feladatokban, pl. értelmetlen szavak olvasásakor (ami csak elemző olvasással lehetséges), ill. rímelési feladatok során.

3. Az Integratív Diszlexia-terápia fókusz, hatásmechanizmusa

Az általunk újonnan kifejlesztett Integratív Diszlexia-terápia program közvetlenül a fentiekben részletezett oki háttérre kíván reagálni. Annál is inkább, mivel korábbi nemzetközi kutatások is megerősítették, hogy a fonológiai tudatosságot fejlesztő programok az olvasási és a helyesírási készséget is pozitívan befolyásolják (vö. pl. Shaywitz 2004; Temple et al. 2003). Az Integratív Diszlexia-terápia tehát szintén középpontba helyezi a fonológiai tudatosság tréningjét, ezt azonban újszerűen közelíti meg: a nagymozgások fejlesztésén keresztül, lehetőleg valamennyi érzékszerv együttes bevonásával.

De miért ilyen fontos a saját testtel, a térbeli nagymozgásokkal végzett munka, a lehető legtöbb érzékszerv bevonásával egy olyan cél érdekében, amelynek látszólag semmi köze az előbbiekhöz? Másképpen: mi van a fonológiai tudatosság mögött?

Gerald Hüther neuropszichológus 2009-ben az *Élet és Tudomány* c. folyóirat lapjain úgy fogalmazott, hogy bár azok a komplex idegrendszeri hálózatok, amelyek később majd a magasabb rendű kognitív (értelmi) képességeinket irányítják, genetikailag programozottak, közülük csak olyanok jönnek létre a gyermek agyában, amelyeket saját testével és saját mozgástevékenységével beindít. Ehhez először a megfelelő testérintetnek kell kialakulnia, amit a mozgás segítségével felvett érzékszervi ingerek együttesen alakítanak. Például az ok-okozati összefüggésekkel is előbb a saját nagymozgásos tapasztalatainkon keresztül kell találkozoznunk ahhoz, hogy később ezeket a dolgokat elvont síkra (pl. szövegértési készségre) is át tudjuk ültetni. Azt régóta tudjuk, hogy a mozgás, azaz a motorium elválaszthatatlan az érzékeléstől, azaz a szenzóriumtól, a fejlődésneurológiában éppen ezért nem is egyszerűen motorikus fejlődésről, hanem mindig szenzomotorikus fejlődésről beszélnek a szakembe-

rek (Berényi–Katona 2012). Tehát nagyon fontos, hogy a gyermekek számára a korai élet évektől kezdve minél több mozgással egybekötött érzékszervi tapasztalatszerzési lehetőséget biztosítsunk. Ám a dolgok érzékelése és megértése közé még egy kapcsolóállomás iktatódik: az észlelés (idegen szóval a percepció). Az észlelés nem más, mint az érzékszerveken keresztül felvett ingerek felismerése, illetve a magasabb szintű agykérgi központokhoz történő kapcsolása. Mint fentebb írtuk, ma már sok vizsgálat igazolja, hogy a diszlexiás gyermekeknél az észlelés különböző modalitásai, elsősorban az auditív észlelés zavartan működnek. Az auditív észlelés pedig nem elszigetelten, hanem a többi észlelési területtel szoros kapcsolatban, abba beágyazva fejlődik (Gerebenné 1996). Ezeknek a rendszereknek a fejlődése tehát a későbbi nyelvi készségek (beszéd, olvasás, írás) előszobájának tekinthető, az észlelési folyamatok fejlődésében pedig kiemelt szerepe van a mozgásnak, ezen belül is a természetes mozgásoknak (Rácz et al. 2012).

Összegezve tehát: az iskolai kudarcok (úgy, mint az olvasás és az írás nehézségei is) mindig másodlagos problémák már. Ezek gyökerei alacsonyabb fejlődési szakaszokhoz, a nyelvi készségek előkészítő folyamataihoz nyúlnak vissza: a szenzomotoriumhoz és az észlelési folyamatokhoz. Ha az olvasási készség zavarait szeretnénk korrigálni, ezekhez a korábbi előkészítő szakaszokhoz kell visszamennünk.

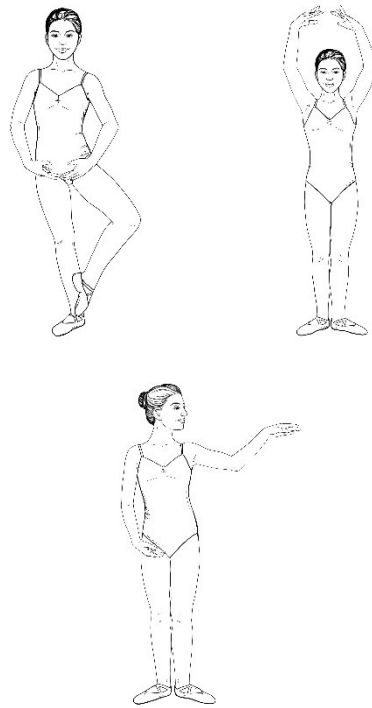
3.2. Integratív Diszlexia-terápia alsó tagozatos tanulóknak

Az Integratív Diszlexia-terápiában rendszeresen tapasztaljuk, hogy azok a gyerekek, akik az olvasási készségük fejlődésében komolyabb zavarokat mutatnak, a saját testükön, ill. a térben is nehezebben igazodnak el, nagymozgás-koordinációjuk, mozgásutánzási képességük gyenge. Adamikné (1996) szerint ahogy a beszédet segíti a mozgás, úgy az olvasást is, mivel a belső képzettársítást bizonyos külső mozgások megkönnyítik – mindez pedig indokoltá teszi a több érzékterületet bevonó oktatási módszerek létjogosultságát. A 6-10 éves korosztály számára kidolgozott program elsősorban a testtudatosság, a nagymozgás-koordináció és a téri tájékozódás fejlesztésén keresztül törekszik a fonológiai tudatosság felzárkóztatá-

sát megtámogatni. Arra építünk, hogy a disz-es gyermeknek előbb az őt körülvevő térben kell tudnia megfelelően tájékozódnia ahhoz, hogy mindez kisebb kiterjedésben és a síkban (azaz a papíron) se jelentsen gondot számára.

A klasszikus balett mozgáskultúrájából adaptált mozdulatokkal dolgozunk: ezek segítségével a kis nyomtatott betűk alakját a saját testünkkel megformázzuk (1. ábra), méghozzá egy izgalmas mesés kerettörténetbe ágyazva. Azért a kis nyomtatott betűk képéhez igazodunk, mert ezekkel találkoznak legtöbbször a gyerekek, amikor olvasnak: mind a tankönyvekben, mind a számítógép képernyőjén. Miközben az egyes betűket „eltáncoljuk”, hangosan ki is mondjuk, hangoztatjuk azokat. Megvalósul a mondom-hallom-látom-csinálok, több érzékszervi csatornán keresztül történő megerősítő folyamat. A betűk összeolvasását segíti, hogy kicsoportos keretek között zajlik a fejlesztés, s egy-egy gyermek a szó egy-egy betűjét megjelenítve, majd egymás mellé állva játékosan és érdekesen fedezheti fel a részek egészét, az egésznek pedig részekké történő átalakítási variációit.

A gyerekek már néhány hét alatt igen sokat fejlődnek, amit a tanítói és szülői visszajelzések is rendre visszaigazolnak. Emellett minden program elején és végén beszédészlelési tesztet és olvasásteresztet is felvesszünk velük – ezek összehasonlítása mindig jelentős fejlődésről tanúskodik. A beszédészlelés vizsgálatához a GMP-tesztcsomag (1995) két altesztjének adaptációját használjuk: a beszédhang-differenciálást és a szeriális észlelést ellenőrizzük. Az olvasási készség felmérését pedig a klinikai nyelvészeti kutatásokban klasszikusan alkalmazott, Az északi szél és a nap című rövid mese felolvasásával végezzük el.



1. ábra: b, i, r

3. 2. Integratív Diszlexia-terápia felső tagozattól felnőtt korig

A finommozgások fejlődését (mint amilyen a kéz és az ujjak írómozgása) mindig a nagymozgások fejlődése előzi meg. A folyóírás elsajátításához szükséges finommozgásokat csak akkor fogja tudni problémamentesen kivitelezni a gyermek, ha a nagymozgásai már automatikussá váltak, és a mozdulatait nemcsak végrehajtani, hanem visszatartani, gátolni is képes (Fehérné–Sósné 2010). Ez csak akkor lehetséges, ha minél többet csinálja, gyakorolja őket. Ha a gyermek az első életéveiben nem jutott elég szabad mozgásgyakorlási lehetőséghez, akkor az iskolában az írott nyelvvel való ismerke-

déskor neki még a nagymozgásai irányítása köti le a figyelmét, így másra, pl. a finommotoros ügyességet és figyelmet igénylő írásmozgásra már nem jut elég kapacitása.

Az Integratív Diszlexia-terápiában gyakran fordulnak hozzánk olyan súlyos diszgráfiával diagnosztizált, immár felső tagozatos vagy gimnazista fiatalok (sőt, akár felnőttek is), akik folyóírással képtelenek írni. Ez gátolja őket az iskolai jegyzetelésben, gyakorlatilag komoly akadályt támaszt eléjük az információszerzésben, a tanulásban. Ezeknek a tanulóknak a pedagógiai szakszolgálatok által kiadott szakvéleménye rendszerint tartalmazza, hogy jogosultak folyóírás helyett alternatív (könnyítő) segédeszközt: számítógépet, laptopot használni az iskolában. A probléma „csupán” annyi, hogy a gyerekek számára a törvény ugyan biztosítja az eszközt, ám annak helyes használatára senki sem tanítja meg őket. Ezzel pedig gyakorlatilag majdnem többet ártunk, mint amennyit használunk. Ami hiányzik a rendszerből, az a tízujjas vakírás (más néven elektronikus írástechnika, régi nevén gépírás) tanítása. Az Integratív Diszlexia-terápiában 5. osztálytól kezdve ennek a technikának az elsajátításával dolgozunk.

A tízujjas vakírás azt jelenti, hogy a számítógépes adatbevitel során mind a tíz ujjunkat használjuk, úgy, hogy közben nem nézzük a kezünket és a billentyűzetet, hanem tekintetünk a másolandó szövegen (vagy fejből történő gépeléskor a monitoron) nyugszik. Minden ujjunkkal csak bizonyos, meghatározott billentyűket kezelünk – ennek tanult szabálya, sorrendisége van, és gépeléskor következetesen alkalmazzuk ezt a szabályos ujjtechnikát (Schéder 2023). A munkafolyamat ún. közös hangos betűzéssel, ritmikusan (a billentyűket egyenletes időközönként leütve) zajlik – természetesen tanári irányítással. A tanuló tekintete tehát a másolandó szövegen van (vizuális észlelés), hallja és kimondja a leírandó betűt (transzformáció, hallási figyelem, beszédhang-differenciálás, beszédprodukción), miközben leüti a megfelelő billentyűt (tapintási érzékelés, téri tájékozódás – folyamatos másoláskor ehhez jön a két kéz koordinációja, a ritmus és a szerialitás). Itt is megvalósul tehát a lehető legtöbb érzékszervi csatorna együttes bevonása a tanulási folyamatba, illetőleg éppen azoknak a részképességeknek (meghatározott be-

szédészlelési részfolyamatoknak) a fejlesztése történik, amelyek a diszlexiás tanulóknál gyengébben vagy zavartan működnek. Ezáltal a módszer hatékonyan fejleszti az olvasási készséget, miközben egy alternatív, speciális, ráadásul korszerű és egészségvédő írástechnikával is megajándékozza a program résztvevőit.

Összegzés

A nyelvi fejlesztés közös cselekvés, nem közös beszéd – írja Andreas D. Fröhlich (Fröhlich 1989). Gerald Hüther (2009) neuropszichológus szerint ráadásul az agyunk mindig ahhoz alkalmazkodik, amit lelkesedéssel teszünk! Az Integratív Diszlexia-terápia program mindkét feltételnek igyekszik eleget tenni: mozgalmasan, élménydúsan, ugyanakkor a probléma gyökerére reagálva segíti a fiatalabb és idősebb tanulók részképességzavarainak korrekcióját. A tanulmányban leírtak alapján bízunk benne, hogy a módszer segítségével nem csupán kompenzációhoz, hanem valódi korrekcióhoz is hozzásegíthetjük az érintetteket.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 1996. A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában. In: Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Kkt. Budapest. 222–242.
- Berényi Marianne – Katona Ferenc 2012. *Fejlődésneurológia. Az öntudat, a kommunikáció és a mozgás kialakulása*. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.
- Csépe Valéria 2003. A nyelvi zavarok kognitív idegtudományi elemzése. In: Pléh et al. (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó. Budapest. 561–584.
- Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csépe Valéria 2007. Azonos vagy különböző? Beszédészlelési és olvasási zavarok: diszlexia és SLI. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt. Budapest. 164–183.
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás zavarai és a diszlexia. In: Pléh Csaba – Lukács Agnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 2*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1325–1343.

Innováció és kreativitás a kommunikációs készségfejlesztésben

- Fehérné Kovács Zsuzsa – Sósne Pinye Mária 2010. *Játsszunk beszédet!* Sanoma Budapest Zrt. Budapest.
- Fröhlich, A. D. 1989. Kommunikation und Sprachentwicklung bei körperbehinderten Kindern. In: Fröhlich (szerk.): *Kommunikation und Sprache körperhinderter Kinder*. Verlag Modernes Lernen. Dortmund. 11–28.
- Georgiewa, P. – Rzanny, R. et al. 1999. fMRI during word processing in dyslexic and normal reading children. *Neuroreport* 10(16): 4359–4365.
- Gerebenné Várbíró Katalin 1996. Auditív észlelési és beszédmegértési zavarok gyógypedagógiai megközelítésben. In: Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Kkt. Budapest. 52–79.
- Gósy Mária 1995. *GMP-diagnosztika*. Nikol GMK. Budapest.
- Hüther, Gerald 2009. Digitális média és gyermeki agy. Virtuális világok bővületében. *Élet és Tudomány* 13: 405–408.
- Jordanisz Ágnes 2009. A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia* 2009(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> (2023. június 3.)
- McAnally, Ken I. – Stein, John F. 1996. *Auditory temporal coding in dyslexia*. *Proceedings of the Royal Society* 263: 961–965.
- Rác, K. – Földi, R. – Barthel, B. 2012. A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései. *Magyar Gyógypedagógiai Szemle* 2012(2): 136–145.
- Schéder Veronika 2023. Az Integratív Diszlexia-terápia. *Egészségügyi Innovációs Szemle* 2(1): 2–13. <https://doi.org/10.56626/egis.v2i1.12118> (2023. június 3.)
- Shaywitz, B. A. et al. 2004. Development of left occipitotemporal systems for skilled reading in children after a phonologically-based intervention. *Biological Psychiatry* 55: 926–933.
- Temple, E. et al. 2003. Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 100: 2860–2865.

Internetes hivatkozások

W1: <http://www.dislexia.info/mexinertezis.htm> (2023. június 6.)

Furcsa Laura – Bernhardt Renáta

A kommunikációról alkotott fogalmi változások vizsgálata

Bevezetés

Egy egyetemi kurzus során mindig felmerül a kérdés, hogy a közös munka, az előadások, a gyakorlati feladatok milyen mértékben képesek megváltoztatni a résztvevők alapvető meggyőződéseit, attitűdjét a kurzus témájával kapcsolatban. Vizsgálatunkban azt kutatuk, hogy egy féléves 'Üzleti kommunikáció kurzus' milyen hatással van a diákok kommunikációhoz kapcsolódó koncepcióira. Kutatóeszközként spontán metaforakutatást használtunk, mivel a metaforák nem pusztán nyelvi jelenségek, hanem olyan kognitív konstrukciók, melyek tükrözik megértésünket és gondolatainkat, lehetővé téve azt, hogy absztrakt fogalmakat konkrét, ismerős jelenségekhez kapcsolva fejezzünk ki (Lakoff és Johnson 1980: 46). A metaforák segítségével vizsgálhatóak a megértésbeli, a fogalomalkotási változások, mivel esetünkben a kommunikációról alkotott elképzelések a metaforákon keresztül konkrétan fogalmazódnak meg.

1. A metafora mint kutatóeszköz

A metafora a kvalitatív kutatási módszertan szerves részét képezi, és gyakran társul a tartalomelemzéshez. A metaforák hatékony eszközök az emberi megismerésben, mert két gyakran távoli, összeegyeztethetetlen területet kapcsolnak össze (Vámos 2003: 109). Olyan szűrőként működnek, amelyeken keresztül a valóság mentális képei kézzelfoghatóvá és ezáltal kutathatóvá válnak, így a metaforát a tudományos kutatás alapvető összetevőjének kell tekinteni. A metafora szó az ógörögből származik, és egy prepozíció 'meta' (át) és egy ige 'pherein' (hordoz) összetétele (Bolognesi–Werkmann Horvat 2022: 8). A metaforában a jelentés az, ami átvihető, ezért a

metafora a jelentés közvetítésének és kifejezésének fontos eszköze. Lakoff és Johnson (1980: 116–117) fogalmimetafora-elmélete szerint a metafora magában foglalja az egyik dolog megértését és megtapasztalását egy másik szempontjából, ahol a „másik” gyakran nem megtapasztalható és nehezen megfogalmazható. A közvetlenül a tapasztalattól megfogalmazható fogalmakon keresztül tulajdonítunk értelmet az absztrakt elképzeléseknek és gondolatoknak.

A metafora értékes eszközként szolgál a pedagógiai tanulmányok kutatásához, lehetővé téve a szubjektív meggyőződések kifejezését és a szakmai tapasztalatok megfogalmazását. Kisné, Molnár és Furcsa (2016: 181) metaforakutatása is alátámasztja, hogy érdemes megvizsgálni a hallgatók nézeteit, véleményét és hozzáállását metaforák segítségével, mert lényeges információk szűrhetőek le belőle a képzés hatékonyságát illetően. A metaforák felhasználásával betekintést nyerhetünk a pedagógushallgatók meggyőződésébe és gyakorlatába, példaként említve az online oktatáshoz fűződő attitűdöket (Bernhardt–Szaszko–Furcsa 2022). A metaforák az absztrakt fogalmak kézzelfogható módon történő leírására szolgálnak, megkönnyítik a megértést és összekapcsolják ezeket a fogalmakat.

Jelen kutatásunkban a metaforaalkotás egy hiányos mondat kiegészítését jelentette (Vámos 2003: 111), amely a kutatási alanyok kreativitásán alapult és az első spontán reakciók és nézetek megjelenítésére adott lehetőséget. A feladat során azt kértük a hallgatóktól, hogy használják szabadon fantáziájukat és egészítsék ki a következő mondatot: „A kommunikáció olyan, mint a ..., mert ...” a félév első és utolsó óráján.

Kutatási kérdésünk arra irányult, hogy milyen fogalmi változások figyelhetők meg a hallgatók által írt metaforákban egy teljes szemeszteres „Üzleti kommunikáció” kurzus után. A résztvevők (N=23) I. évfolyamos, üzleti képzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók voltak, akik előzőleg nem vettek részt semmilyen kommunikációs képzésben.

2. A kommunikációról alkotott metaforák

A kommunikációval kapcsolatos metaforák számos elméleti nyelvészeti munkában megjelennek, ellenben viszonylag kevés erre irányuló empirikus kutatást találunk. Krippendorf (1993: 5–9) tanulmányában számos, a kommunikációra vonatkozó metaforát részletesen elemez.

A *tartály* metafora a kommunikációt az üzenetek, ötletek, érzelmek, jelentések, adatok és információk szállításának eszközeként értelmezi, viszont a nyelvi és a kommunikációs folyamatok reflektálatlanok maradnak. Ezzel szemben a *csatorna* metafora felismeri a technológia korlátait, és a különböző csatornák jellegzetességeire fekteti a hangsúlyt. Mindkét metafora jelentős hatással van a társadalmi kapcsolatokra és a kommunikáció folyamatára.

A *kontroll* metafora a kommunikációt ok-okozati jelenségként ábrázolja, amelyet konkrét célok elérésére vagy az egyének manipulálására használnak, ennek eredményeképpen megjelenik a társadalmi egyenlőtlenség. A kontroll metafora értelmezhető a szervezeti kommunikációban és a döntéshozatalban is.

A *továbbítás* metafora az üzenet pontos reprodukciójára összpontosít. Ez a megközelítés különbözik a tartály és csatorna metaforáktól abból a szempontból, hogy a jelentések az emberi megértésből származnak, nem pedig az átadott jelekből. A *háború* metafora harcként fogja fel a kommunikációs folyamatot, ahol értelmezhető a győztes és a vesztes fél fogalma. A *tánc* metafora a kommunikáció rituális jellegét tartja fontosnak, a kommunikációs folyamatban lényeges az ismétlődés, a folytonosság, az együttműködés és a közösségi tevékenység.

Ezek a metaforák magukban foglalják a vonatkozó kommunikációelméleti keretrendszereket és viszonyulásokat is. Az itt felsorolt metaforák némelyike megjelenik a kutatásunk eredményeiben is, de látható, hogy a válaszadóknak nem igazán volt kommunikációelméleti háttérük, így elméleti ismereteik és korábbi tanulmányaik nem befolyásolták válaszaikat.

3. A kommunikáció fogalmára vonatkozó metaforaanalízis

A következőkben a kommunikáció fogalmi megközelítéseinek összehasonlító elemzése olvasható, melyek a félév elején és a félév végén végzett kutatási adatokat prezentálják.

3.1. A kommunikáció fogalmi meghatározása a félév elején

A kommunikáció célfogalomhoz kapcsolódó forrásfogalmak alapján három fő konceptuális tartomány (N=29) alakítható ki, melyek további hét alkonceptuális kategóriára bonthatók a tartalmi vonatkozásokat tekintve. A „nulladik szintű” (vö. Sántha 2016) csoportoktól további „első szintű” csoportokig mutat a fogalmi háló eltérő mennyiségű kifejezéseket. A kommunikációról alkotott nézetek dominánsan a létfontosság (N=14) elnevezésű kategóriát képezik a hallgatói metaforákban, a sokszínűség (N=7) és összetettség (N=8) tartományába 50%-ban voltak besorolhatók a társított kifejezések (1. ábra).

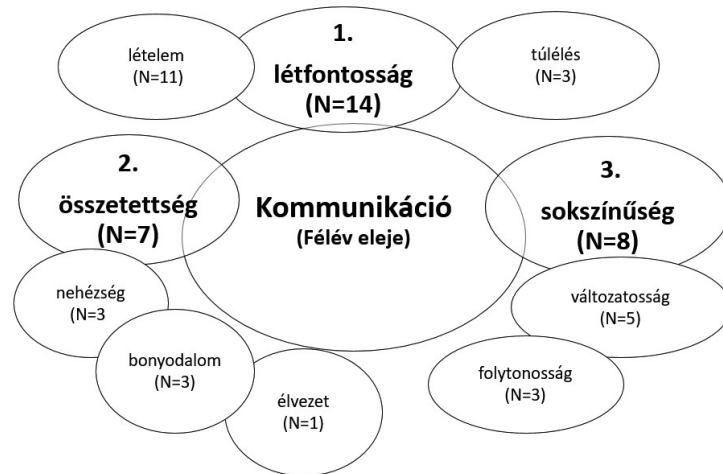
Amint az 1. ábra mutatja, a létfontosságot jelző csoportban két tartalmi csomópontig vezető gondolatmenet rajzolódik ki, melyeknél a *lételem* csaknem négyszeres mennyiségű metaforát tartalmaz a *túlélés* alkonceptuális kategóriájához képest (N=11 vs. N=3). Az összetettség konceptuális tartománya három csomópontba ágaztatható, mégpedig a *nehézség* (N=3), *bonyodalom* (N=3) és élvezet (N=1) irányába. A harmadik, sokszínűség fogalmi csoport esetén szintén két alkategóriát lehet megkülönböztetni, a *változatosság* (N=5) és *folytonosság* (N=3) tartalmi azonosságai alapján.

A következőkben részletesebben elemezzük kommunikációról kialakított metaforákat és a mögöttük rejlő hallgatói nézeteket, amelyek a félév elején kerültek megnevezésre (1–3. táblázat).

A létfontosságot kifejező metaforák két eltérő véleményt hordoznak reprezentálva a kommunikációt és nélkülözhetetlen jellemzőjét (1. táblázat). A *lételem* fogalmi csoportja a *levegő*, *levegővétel*, *víz*, *só* és *oxigén* metaforákkal kiemeli azt, hogy milyen fontos és „elengedhetetlen” (M1, M8), továbbá „*lehetetlen nélküle élni*” (M2) és nélkülözhetetlen (M3, M6, M7), valamint azt is, hogy „*szükség van a használatára a mindennapi életben*” (M4, M11). Érdekes megfi-

Furcsa–Bernhardt: A kommunikációról alkotott fogalmi változások

gyelni, hogy az említett metaforák (N=11) az alapvető fiziológiai, biológiai szükségletek fogalmait indukálták (*levegő, oxigén, só*).



Aktivália

1. ábra: A kommunikációról alkotott nézetek alapján kialakított fogalmi tartományok a félév elején

A *túlélés* alkategória az előző csoporttal ellentétben motorikus tevékenységekhez kötődő kifejezések asszociációját eredményezte. Az alkategória alapján még konkrétabbá válik a kommunikáció szerepe az úszás, sport és *túlélés* metaforái által, hiszen a hallgatók véleménye szerint „szavak nélkül nem fogod tudni, mit szeretne a társad közölni” (M11), sőt „ha nem kommunikálnánk egymással, kihalnánk” (M13).

<i>félév eleje</i> konceptuális kategória	konceptuális alkategória	metafora N=29
létfontosság (N=14)	lételem (N=11)	levegő (5), víz (2), só, levegővétel, oxigén (2)
	túlélés (N=3)	úszás, sport, a túlélés módszere

1. táblázat: 'Létfontosság' konceptuális tartomány

A második konceptuális tartomány (2. táblázat) az összetettség fogalmi megközelítéssel jelképezi mindazon viszonyulásokat, amelyek a kommunikáció bizonyos nehézségeire, bonyodalmaira, ugyanakkor a pozitív élményekre is vonatkoznak. A „*labdarúgás, mert élvezhető*” hallgatói mondatkiegészítés az élményszerűsége utal (élvezet altartomány), mégis egységbe foglalható a másik két alkategória tartalmi fókuszával, a bonyolultság kifejezésével. A *nehézség* alkategóriát szimbolizálja az élet és az *evés* (M15, M17) metaforája, hasonlóan a lételem csoportjában szereplő fogalmakhoz, ebben az esetben is a biológiai és fiziológiai tételeket kiemelve. A harmadik alkategória a komplexitás tulajdonságát emeli ki a *nő, női lélek* és *puzzle* kifejezések minden esetben a *bonyolultság* és az *összszervezettség* fontosságát fogalmazzák meg („*A kommunikáció olyan, mint egy nő, mert bonyolult.*” *A kommunikáció olyan, mint a puzzle, mert olyan összetett és apró egységekből áll*” M21).

<i>félév eleje</i> konceptuális kategória	konceptuális alkategória	metafora N=29
összetettség (N=7)	nehézség (N=3)	élet (2), evés
	élvezet (N=1)	labdarúgás
	bonyodalom (N=3)	nő, női lélek, puzzle

2. táblázat: 'Összetettség' konceptuális tartomány

Különleges és egyedi a sokszínűség elnevezésű kategória, melyet két alkonceptuális kategóriára lehet bontani, egyrészt a *változatosság*, másrészt a *folytonosság* tartalmi aspektusa által. Egy metafora kivételével (*stílus*) valamennyi választott kifejezés kapcsolatban áll a természettel (*erdő, időjárás, virágos rét, folyó, víz*). A változatosságot az időjárás és egy erdő sokszínűségével és variabilitásával szimbolizálják a metaforák („*A kommunikáció olyan mint a virágos rét, mert sokszínű.*” M25) „*A kommunikáció olyan, mint az időjárás, mert sokoldalú.*” M24). A folyó és a víz képi és tartalmi vonatkozásai által a kommunikáció folyamatára, a kapcsolati tényezőkre világítanak rá a metaforák („*A kommunikáció olyan mint a folyóvíz, mert áramolhat erre is, arra is, és jó esetben tiszta.*” M27).

Furcsa–Bernhardt: A kommunikációról alkotott fogalmi változások

„A kommunikáció olyan, mint a folyók, mert van, hogy lassú, van, hogy gyors, de amíg el nem apad, addig van, és összeköti az embe-
reket.” M28).

<i>félév eleje</i> konceptuális kategória	konceptuális alkategória	metafora N=29
sokszínűség (N=8)	változatosság (N=5)	stílus, erdő (2), időjárás, virágos rét
	folytonosság (N=3)	folyóvíz, folyó, víz

3. táblázat: 'Sokszínűség' konceptuális tartomány

3.2. A kommunikáció fogalmi meghatározása a félév végén

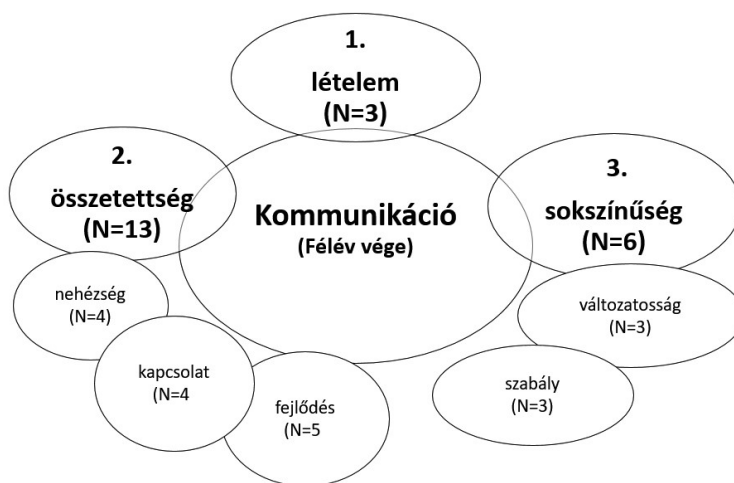
A félév végén végzett adatgyűjtés során kapott adatok alapján feltárható, hogy dominál a hasonló nézet megjelenése, melyet a spontán metaforáikkal kifejeztek a hallgatók (N=22). A gondolatok és nézetek az egyezések ellenére mégis variábilisabb fogalmakkal és gazdagabb tartalommal bíró metaforákat eredményeztek (a félév eleji és végi adatok összehasonlítását lásd később).

A komparatív jellegű vizsgálat céljából törekedtünk az azonos forrásfogalmi csoportok létrehozására, mind a nulladik, mind az első szinten. Ennek eredményeként a 2. ábrán jól látható, hogy a három fő konceptuális fogalmi tartomány, azaz forrásfogalom szinte ugyanazon tartalmi viszonyulással ábrázolja a kommunikáció metaforikus megjelenítését a lételem, összetettség és sokszínűség forrásfogalmaival.

A 4. táblázat szerint a tartományok elnevezését tekintve eltérés tapasztalható az első forrásfogalom esetében (létfontosság vs. lételem), mely a félév elején elemzett célfogalom egyik konceptuális altartományával egyezik meg, illetve az altartományokhoz rendelt kifejezések mennyiségében is (lételem N=3, összetettség N=13, sokszínűség N=6).

Alulreprezentált tehát azon csoport, amely a kommunikációra, mint az élet alapfeltételére utal a lételem forrásfogalom alapján a *levegő, víz* és társas élet metaforákkal („A kommunikáció olyan, mint a levegő, mert elengedhetetlen”. „A kommunikáció olyan, mint a

társas élet alkotóeleme, mert lehetetlen nem kommunikálni, bármilyen reakció vagy gondolat azonnal kifejezhető egyetlen mozdulat által is”). A kifejezések száma miatt (N=3) csak a nulladik szintig kerültek elemzésre a metaforák és nem történt egyéb elágazás, al-konceptuális tartomány kialakítása sem.



2. ábra: A kommunikációról alkotott nézetek alapján kialakított fogalmi tartományok a félév végén

félév vége konceptuális kategória	konceptuális alkategória	metafora N=22
létfontosság (N=3)	lételem (N=3)	levegő, víz, társasélet alkotóeleme

4. táblázat 'Létfontosság' konceptuális tartomány

A hallgatói vélemények szerint létrehozott forrásfogalmak második kategóriája szerint az összetettség (N=13) is jellemzi a kommunikációt, mely három alkategóriára bontható (*nehézség, kapcsolat, fejlődés*) (5. táblázat). Arányos elemszámmal rendelkeznek ezen első szintű csoportok (N=4,4,5) és nagyon színes, kreatív metaforákkal fejezik ki a kommunikáció lényegét. Az a nézet, mely szerint

Furcsa–Bernhardt: A kommunikációról alkotott fogalmi változások

nem egyértelmű és nem könnyű sok esetben kommunikálni, és ahogyan arra korábban Tomori (2018) is utalt, egyértelműen kirajzolódnak a *nehézség* forrásfogalmai, azaz az élet, óceán és tudomány metaforák esetében („*A kommunikáció olyan, mint az élet, mert nem megy egyszerűen.*” M30 „*A kommunikáció olyan, mint az óceán, mert szükséges, de veszélyeket rejt.*” „*A kommunikáció olyan, mint a tudomány, mert nehéz elsajátítani, viszont hatalmas értékkel rendelkezik.*”.)

<i>félév vége</i> konceptuális kategória	konceptuális alkategória	metafora N=22
összetettség (N=13)	nehézség (N=4)	élet (2), óceán, tudomány
	kapcsolat (N=4)	kulcs, hullámok tangó, híd Buda és Pest között
	fejlődés (N=5)	festés, korcsolyázás, tánc, nyelvtanulás, élet

5. táblázat: 'Összetettség' konceptuális tartomány

Újszerű és egyedi a kommunikáció fogalmi megközelítése tekintetében a *kapcsolat* tartomány megjelenése, amely az emberi viszonyokra utal. A kommunikáció, mint híd általános metaforaként is ismerős, hiszen a két oldal (két személy=adó, vevő) közti kapcsolatra irányul a megértés eredményességének céljával („*A kommunikáció olyan, mint a tangó, mert ahhoz, hogy jól működjön, több ember kooperációja/szinergiája kell.*” „*A kommunikáció olyan, mint hidat építeni Buda és Pest között, mert kapcsolatot teremt a két oldallal.*” „*A kommunikáció olyan, mint a kulcs, mert megnyitja az ajtót az emberek megértéséhez.*” „*A kommunikáció olyan, mint a hullám, mert befolyásolja az embereket, ahogyan áthalad rajtuk.*”).

A *fejlődés* alkonceptuális tartománya alapján kiemelten fontos a kommunikáció folyamatában a lehetőség, hogy egyre könnyebben és ügyesebben tudjon valaki kifejezni és megfogalmazni gondolatokat társai számára. A metaforáknál újra előfordul az élet fogalma, továbbá kettő mozgásos (*tánc, korcsolyázás*), egy művészeti (*fes-*

tés), egy pedig a nyelvi (*idegennyelv*) kompetenciával kapcsolatos fogalom, és valamennyi magyarázatnál felfedezhető a gyakorlás eleme is („*A kommunikáció olyan, mint az élet, mert mindkettő során van olyan, amit születésünkről tudunk, de olyan is, amit meg kell tanulnunk.*” *A kommunikáció olyan, mint a tánc, mert minél jobban választod meg a stílusod, annál jobban megy.*” „*A kommunikáció olyan, mint a korcsolyázás, mert elsőnek az embernek nehezen megy, de egyre több gyakorlással sikeresen megtanulja és remekül teljesít.*” *A kommunikáció olyan, mint a festés, mert minél többet kommunikálsz, annál jobb vagy benne.*” *A kommunikáció olyan, mint a nyelvtanulás, mert sokrétű, mindig fejleszteni kell és az alapoktól kezdi mindenki.*”)

A sokszínű forrásfogalmi csoport (6. táblázat) két szálon bontakozik ki, a *szabály* és a *változatosság* alkategória irányába. A kommunikáció azokat a szempontokat idézi fel a hallgatókban, amelyek a közös jellemzőket, de a változatosságot is feltárják, mint pl. a *világűr*, *gomba* és *szivárvány* fogalmak. Ezen kategória a verbális és non-verbális kommunikáció sokféleségét feltételezik és a lehetőséget, hogy számos módon és minőségben is létezik („*A kommunikáció olyan, mint a világűr, mert végtelen dologról lehet beszélni rengetegféleképpen és formában, és mindig újabb dolgokat fedeznek fel.*” *A kommunikáció olyan, mint a szivárvány, mert sokszínű és két fél kell ahhoz, hogy létrejőjön. Van, aki gyönyörködik benne, van, akinek a jelentés miatt fontos, illetve van, aki közömbösen áll hozzá.*” *A kommunikáció olyan, mint a gomba, nem tudni melyik mérgező.*”).

A sakk, hagyma, matek kifejezések a kommunikáció szabályszerűségeit, konkrét és állandó jellemzőit tartják szem előtt, tehát azt a szempontot, hogy nem véletlenszerű és esetleges a beszélgetés folyamata. („*A kommunikáció olyan, mint a hagyma, mert több rétegű.*” „*A kommunikáció olyan, mint a sakk, mert összetett, valaki ismeri a szabályait, de vannak amatőrök is.*” *A kommunikáció olyan, mint a matek, mert figyelni kell a szavak sorrendjére.*”).

<i>félév vége</i> konceptuális kategória	konceptuális alkategória	metafora N=22
sokszínűség (N=6)	változatosság (N=3)	világúr, szivárvány, gomba
	szabály (N=3)	sakk, hagyma, matek

6. táblázat: 'Sokszínűség' konceptuális tartomány

3.3 A félév elején és végén végzett összehasonlító metaforaanalízis

A kutatás során kíváncsiak voltunk a kommunikáció fogalmáról alkotott hallgatói nézetek változására, mely a metaforák – korábbiakban bemutatott – elemzése alapján már körvonalazható.

A célfogalomra (*kommunikáció*) utaló konceptuális tartományok kialakításánál szófaji szempontból elvont tulajdonságot jelölő főnévképzővel hoztuk létre a forrásfogalmakat (létfontosság, összetettség, sokszínűség). A mennyiségi szempontú megközelítés tekintetében 29 vs. 22 metafora került elemzésre összesen a félév elején és végén, azaz 51 kifejezés került kódolásra és szerveződött forrásfogalmi csoportokba, 39 különböző jelentéssel. A kommunikáció kifejezése indukálta az élet, levegő, víz metaforák alkotását, de így is elmondható, hogy nagyon változatos fogalmi megközelítések jellemezték a hallgatói válaszokat.

Nem tapasztalható eltérés összességében abból a szempontból, ahogy a kommunikáció lényeges jellemzőit megragadják a kutatási alanyok, mivel a konceptuális tartományok azonosak. A fogalmi szerkezet kialakítása azt mutatja, hogy a diákok számára a kommunikáció:

- létfontosságot jelent, ami nélkül nem tudják elképzelni az emberi kapcsolatokat és alapvetőnek tartják a mindennapi életben;
- összetett jellegű, mivel bonyolult és sok esetben nehezen követhető, ugyanakkor folyamatosan fejlődhet a kommunikációs helyzetekben bárki;
- sokszínű és változatos, hiszen számos lehetősége megmutatkozik a szabályszerűségek mellett.

Mint a metaforakutatások többségénél (Vámos 2003, Kisné Bernhardt 2011, Trentinné 2012, Magyarné Fazekas 2009), jelen analízisnél is beigazolódik, hogy a konceptuális tartományok és altartományok átfedést mutatnak és fogalmak nem szerveződnek lineárisan. A kommunikáció egyszerre mutatja a fejlődés folyamatát, ugyanakkor szabályok alapján működik. Egyszerre jelent nehézséget, mégis örömet a kommunikáló egyének számára és így tovább.

A kommunikáció fogalmi megközelítése terén eltérés több ponton kitapintható, amennyiben a félév elején és végén kialakított forrásfogalmakat összehasonlítjuk. Érdekes látni, hogy a fogalmi szerveződés elemszámában mutat izgalmas különbséget elsősorban a 7. táblázat adatai alapján. A hallgatók a félév elejéhez képest sokkal inkább érzékelik a kommunikáció komplex, változatos és sokrétű szegmenseit a közel dupla mennyiségű metafora szerint. A kommunikáció sokszínűségét kevesebb, mint felében, az alapvető jelentőségét harmadrészt jelölték a hallgatók a félév végén a félév elejéhez képest.

konceptuális kategória		
konceptuális tartományok	félév eleje (N)	félév vége (N)
létfontosság	14	3
összetettség	7	13
sokszínűség	14	6

7. táblázat: A konceptuális tartományok elemszámai

Az első szintű konceptuális tartományok között három azonos tartalmú forrásfogalom fedezhető fel a *lételem*, *nehézség* és *változottság* tulajdonságait hordozva.

A kutatási cél, mely a kommunikáció fogalmi megközelítésének módosulásának feltárására vonatkozik egyértelműen bizonyítható a *kapcsolat*, *fejlődés* és *szabály* konceptuális altartományok megjelenésével. Azon metaforák és magyarázataik, melyek a csoport részei lettek olyan új és korábban hiányzó aspektusokról szólnak a kommunikáció értelmezésében, melyek a félév elején még nem jelentek meg a hallgatói nézetek és vélemények ismeretében.

Feltételezzük, hogy ezek a fogalmi meghatározások a félév során hallott és tanult ismeretek eredményeként kerültek be kutatási adatként a kommunikációval kapcsolatos spontán metafora által.

metaforák típusa (Simsek, 2014; Richards & Rodgers, 2002)	konceptuális tartomány	spontán metafora
strukturális	<i>szabály</i>	sakk, hagyma, matek
funkcionális	<i>fejlődés</i>	festés, korcsolyázás, tánc, nyelvtanulás, élet
interakcionális	<i>kapcsolat</i>	kulcs, hullámok, tangó, híd Buda és Pest között

8. táblázat: A metaforák tipizálása

Izgalmas azt is látni (8. táblázat), hogy ezen három csoport tartalmában és funkciójában párhuzamot mutat a Simsek (2014: 237–242) által meghatározott metaforák tipizálásával, azaz a strukturális, funkcionális és interakciós aspektus megkülönböztetésével (vö. Richards és Rodgers 2002). A strukturális szemlélet alapján a nyelv, így a kommunikáció is strukturálisan összefüggő rendszer a jelentés kódolására, a funkcionális nézet szerint a nyelv a funkcionális jelentés kifejezésének eszköze, az interakcionális megközelítés pedig a szociális tranzakciók lehetőségét hangsúlyozza (vö. Richards–Rodgers 2002: 20–21). A szabály forrásfogalom és metaforái (sakk, hagyma, matek) mindegyike tartalmazza a strukturálisan felépülő jelleget. A fejlődés csoportjában lévő kifejezések (festés, korcsolyázás, tánc, nyelvtanulás, élet) a kommunikáció funkciójára irányulnak, a kapcsolat tartományában lévő metaforák pedig az emberek közti interakciókra épülve értelmezik a kommunikációt.

Összegzés

Összegezve a fent bemutatott eredményeket tehát nem kétséges, hogy a spontán metaforaanalízis során kimutatható a hallgatói nézetekben zajló változás és a fogalmi gazdagság, továbbá a jelentéstani

árnyalatok alapján feltárható a kurzus során megismert információk hatása.

Felhasznált irodalom

- Bernhardt, Renáta – Szaszko, Rita – Furcsa, Laura 2022. Az online oktatáshoz fűződő attitűd elemzése spontán metaforavizsgálattal. In: K. Nagy, Emese – Szűcs, Ida (szerk.): *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága. EKKE Líceum Kiadó, Eger. 37–51.
- Bolognesi, Marianna – Werkmann Horvat, Ana 2022. *The Metaphor Compass: Directions for Metaphor Research in Language, Cognition, Communication, and Creativity*. Routledge. New York.
- Kisné Bernhardt Renáta 2011. Hogyan vélekednek a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok a fogalmazásírásról? *Képzés és Gyakorlat*. 3–4: 34–50.
- Kisné Bernhardt Renáta – Molnár Marietta – Furcsa Laura 2016. Student teachers' conceptions of learning. In: Boyd, Pete – Szplit, Agnieszka (szerk.): *Student teachers learning through inquiry*. Jan Kochanowski University. Kielce. 163–182.
- Krippendorff, Klaus 1993. Major metaphors of communication and some constructivist reflections on their use. *Cybernetics & human knowing* 2: 3–25.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Magyarné Fazekas Ágnes 2009. Középiskolások attitűdjei az olvasásra és fogalmkörére vonatkozóan egy metaforavizsgálat tükrében. *Könyvtár könyvtáros* 18:10–23.
- Richards, J. C. – Rodgers, T. S. 2002. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. New York.
- Sántha Kálmán 2016. Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter* 2: 4–11.
- Şimşek, M.R. 2014. A metaphor analysis of English teacher candidates' pre- and post-course beliefs about language and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 22: 230–247.
- Tomori Tímea 2018. Információs műveltség és kommunikációs nevelés. In: H. Varga Gyula (szerk.) *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság. A kommunikációs oktatása 10*. Hungarovox Kiadó. Budapest.
- Trentinné Benkő Éva 2013. *A korai kényelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE PPK. Budapest.
- Vámos Ágnes 2003. Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra* 4. 109–112.

H. Tomesz Tímea – Nagy-Pócsi Bianka

Az önreflexió mint a kommunikációs készségek fejlesztési lehetősége a sportoktatásban

Bevezetés

A tudatos kommunikáció kialakítása a közoktatás különböző szintjein és színterein régóta hangsúlyos feladat. Fontosságát napjainkban már a közoktatáson kívül, így például a sportoktatásban is egyre inkább felismerik.

A sportot, sportoktatás jobbra a motorikus tevékenységekkel, a mozgással kapcsolják össze, eredményességét is többnyire objektív paraméterekkel igazolják. A cselekvések tanulásában azonban más tanulási folyamatokhoz hasonlóan a sportoktatásban is fontos szerepe van a verbalitásnak. A felkészítési folyamatban, a versenyek, mérkőzések során a taktikai-stratégiai diskurzus hatékonyságának, a csapaton belüli együttműködésnek elengedhetetlen feltétele, hogy a sportoló életkorának, kognitív fejlettségének megfelelő kifejező-készséggel rendelkezzen. A sportoló, sportcsapat teljesítményének fejlődéséhez nélkülözhetetlenek visszajelzések, a külső megerősítések, illetve a sportoló önmagára vonatkozó – jól megfogalmazott – reflexiói. A megfelelő önreflexió, illetve mások munkájának értékelése rövid távon az egyéni fejlődést, hosszabb távon pedig a csapat eredményességét támogathatja.

Jelen írás célja egy, a kommunikációs készségfejlesztés tanórán kívüli, innovatív formájának, az Egri Vízilabda Klub utánpótláskorú csapatánál működő reflexiós napló gyakorlatának a bemutatása.

Tanulmányunk a bevezetést követően (1) tárgyalja az önreflexió helyét a kommunikációs készségek rendszerében, szerepét a kommunikációs készség fejlesztésében (2). A sportoktatás kommunikációs helyzettypusaiból kiindulva szól a verbalitás szerepéről (3), majd pedig bemutatja a reflexiós napló célját, az alkalmazás körülményeit, tapasztalatait (4), végül pedig összegzéssel zárul (5).

1. A tudatos kommunikáció

1.1. A kommunikáció fejlesztése

A tudatos kommunikáció kialakítása a különböző helyzetekben való eligazodást, az esetlegesen felmerülő problémák megoldásának hatékonyságát erősíti. (Balázs 2009) A kommunikációs készségek fejlesztésének célja az egyes kommunikációs helyzeteknek megfelelő közlésmódok kiválasztása, az üzenetek értő befogadásának fejlesztése, verbális és nem verbális kommunikációs stratégiák megismertetése, alkalmazása, az önismeret javítása, a konfliktuskezelés lehetséges eszközeinek feltárása.

Az iskolarendszerű oktatásban fejlesztésének fontosságát a NAT (2012, 2020) is hangsúlyozza, olyan kompetenciaként jelöli meg, amely tanulási területeken átívelő, fejlesztése így több műveltségterület közös s egyben egyéni feladata, célja. A kommunikáció tehát tantárgyként nem, vagy csak igen ritkán jelenik meg, tantárgyi tartalomként, fejlesztendő készségként pedig leginkább az anyanyelv- és idegennyelv-órákhoz kapcsolódik. Ezekon az órákon a kommunikációs fejlesztés többnyire tudatos és tervszerű, ami azt jelenti, hogy a kommunikációs kompetencia három összetevőjének – készségek-képességek, kommunikációs ismeretek, illetve a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdök – mindegyikére kellő figyelmet fordít. A tudatos kommunikáció kialakításának érdekében olyan komplex szituációkat teremt, amelyekben a résztvevők tapasztalatokat gyűjtenek, megfigyelhetik saját hozzáállásukat, a megfigyelések alapján megfogalmazhatják legfontosabb felismeréseiket, és hasonló helyzetekben újból kipróbálhatják a tapasztaltakat, tanultakat. A diák tehát felfedező, intuitív módon szerez ismereteket, eleméz, szabályokat alkot. A kommunikáció spontán fejlesztése természetesen egyéb tantermi és tantermen kívüli órákon, foglalkozásokon is megvasul(hat). (Balázs 2012, 2013)

Más a helyzet az iskolán kívül. A sportoktatásban az elsődleges szerepet a cselekvések elsajátítása kapja, de a tanulás sikeressége, hatékonysága a kommunikációs készségek fejlettségétől, a kognitív-verbális összetevőktől is függ, ezen összetevők segítségével

válíék ugyanis lehetővé a tevékenységgel kapcsolatos ismeretek, tapasztalatok tárolása és felidézése. „A mozgás kivitelezéséről, a felhasználás módjairól, a tanulandók hasznosíthatóságáról, a szabályokról stb. adott pontos, adekvát és célszerű információk nélkülözhetetlenek a tanulás megindítását elősegítő mozgáselképzeléshez, valamint a motiváció felkeltéséhez” (Bíróné 2011). Hosszabb távon pedig a sportoló cselekvésének sikerességéhez, csapatsportok esetében a csapaton belüli hatékony együttműködéshez.

1.2. A reflexió-önreflexió mint kommunikációs készség

A reflektivitás a pedagógiai munka kulcsfogalmának tekinthető. A reflektív tanítási-tanulási folyamat olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát jelent, amely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák 2014: 13). A reflektivitás az 1950-es évektől válik egyre meghatározóbbá, első sorban a tanári munkával összefüggésben. Dewey (1951) olyan gondolkodási formának tekinti, amely segít felismerni a problémás helyzeteket, majd eljutni a megoldásig. A téma az 1980-as években kerül igazán a tudományos érdeklődés középpontjába, az ekkor született modellek leginkább a pedagógiai helyzetek megoldására irányuló gondolkodás lépéseit állítják a reflektív modell középpontjába.

Schön (1987) Deweyhez hasonlóan a tapasztalati tanulás és problémamegoldás fogalmakörével kapcsolja össze a reflexiót, és a reflektív gondolkodás öt fázisát különíti el:

1. A probléma felismerése.
2. A probléma összevetése hasonló esetekkel, az adott helyzet sajátosságainak kiemelése.
3. A fentiek alapján a probléma újrafogalmazása, azonosítása.
4. Kísérletezés a megoldásokkal.
5. A kívánt és nem kívánt következmények átgondolása.

Griffiths és Tann (1992) a reflexió időbeliségét hangsúlyozza, modelljük a reflexió öt időbeli dimenzióját különböztette meg (vö. Verderber 2019: 16):

1. A gyors reakció, ami inkább ösztönös, rutinszerű, automatikus.
2. A javításreflexió, ami már átgondoltabb, tudatosabb.
3. Az áttekintésreflexió, ami szabad, kötetlen, de tudatosan végbemenő.
4. A kutatásreflexió, ami szisztematikus, rendszeres, tervezett, képes az egyén elméleti és gyakorlati tudásának összekapcsolására.
5. Hosszútávú, ami az elméleti megalapozottság szerepét hangsúlyozza.

Korthagen és Wubbels (1996) pedig egy spirális folyamatként látja a reflexiót, amelynek lépései:

1. cselekvés
2. visszatekintés a cselekvésre (azonnali, ösztönös reakciók)
3. a lényeges mozzanatok tudatosítása (a cselekvés utáni a helyzetelemzés)
4. alternatív cselekvésmódok kialakítása (a lehetséges megoldási módok feltérképezése)
5. kipróbálás.

A reflexió, önreflexió tanulási-tanítási folyamatban betöltött szerepét a későbbiekben is számos kutatás elemezte, természetének leírásában a hangsúlyok attól függőek, hogy annak feltételeire, körülményeire, folyamatára, tartalmára vagy kimenetére fókuszálnak (Falus–Orgoványi-Gajdos 2022). A reflektív tanítás tehát olyan önellenőrzésen alapuló fejlesztés, amely a tapasztalatokat tudatosan analizálja, esetenként újjászervezi jelentésüket. Cselekedeteink okainak és alapvetéseinek feltárása, következményeinek végiggondolása (Falus–Kimmel 2009: 148).

A reflektív gondolkodás technikai szintjén a pedagógus a folyamat egy-egy szűk elemére, főként a tanítással összefüggő jelenségekre, eredményekre fókuszál. Tartalmi szintjén már a jelenségek tágabb értelmezése jelenik meg, a reflektáló tudása és a számára fontos értékek mentén gondolja át döntéseit, az értelmezés szintjén pedig komplexen elemzi (Szivák 2014: 19–20). Az önreflexió elsődleges visszajelzés arról, hogy hol tartunk, miben értünk el jó eredményeket és milyen területeken kell még fejlődnünk. Rövid távon hatással van a tanulási-tanítási folyamat hatékonyságára, hosszabb

távon pedig a reflektáló saját sikerességéről alkotott elképzeléseire (Füzi 2013: 420). Fejleszti az önértékelést végző személy személyiségét, kommunikációs készségeit és önbizalmát.

Schön (1983)	Griffiths és Tann (1992)	Korthagen és Wubbels (1996)
a probléma felismerése a probléma összevetése hasonló esetekkel, az adott helyzet sajátosságainak kiemelése a fentiek alapján a probléma újrafogalmazása, azonosítása kísérletezés a megoldásokkal a kívánt és nem kívánt következmények átgondolása	gyors (azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során) javítás (átgondolt reflexió a tevékenység során) áttekintés (kötetlen reflexió a tevékenységről) kutatás (szisztematikus reflexió a tevékenységről) elméletalkotás és kutatás (hosszú távú reflexió a tevékenységről a tudományos elméletek felhasználásával)	cselekvés visszatekintés a cselekvésre a lényeges mozzanatok tudatosítása alternatív cselekvésmódok kialakítása kipróbálás

A reflektív modellek összehasonlító táblázata (saját szerkesztés)

A kommunikációs készségek többféle rendszerezésével találkozhatunk (Andok 2016: 31–34). Jelen esetben a pedagógiai szempontú felosztás – amely a személyiség teljes fejlesztését célozza – kínálkozik a legrelevánsabbnak (vö. Tomori 2022, 2020, H. Tomesz 2019: 58, Balázs–Balázsne 2018). Szőke-Milinte Enikő Nagy József nyomán a kommunikációs kompetenciát négy alkompetencia rendszereként írja le: szociális kommunikáció, kognitív vagy általános kommunikáció, személyes és speciális kommunikációs kompetencia (Szőke-Milinte 2016: 12). Ezen rendszerben a reflexió és az önreflexió a kognitív, illetve személyes kommunikációs kompetencia készségcsoportjaiba sorolható.

1.3. Reflexiós napló

A reflektív gondolkodás, tanulás-tanítás fejlesztésre Szivák Judit könyvében (2014) számos módszert, technikát javasol. A reflektív napló a narratív módszerek közé sorolható, a saját élményekről, tapasztalatokról szóló történeteket tanulmányozza. Az elemzési szempontokat első sorban a történetek kiválasztása, megformálása, újraértelmezése kínálja. A módszer támogatói kiemelik, hogy a narratív reflexió amellett, hogy fejleszti a tudatosságot, segíti azonosítani a múlt jelenre gyakorolt hatásait, valamint segíti a korábbi elképzeléseink értékelését, átértékelését. Személyes műfaj, egyrészt stílusával, másrészt a vizsgált események kiválasztásával, interpretálásával. Készülhet egyénileg és páros napló formájában, az eseményeket kronologikus sorrendben örökíti meg, reflektál azokra. A reflektív naplók szabadon választottan, vagy előre megadott, kötött szempontok szerint készíthetők.

2. Verbalitás a sportoktatásban

A verbalitásnak – más tanulási folyamatokhoz hasonlóan – a sportoktatásban is fontos szerep jut. Szerepét első sorban a mozgásformák elsajátításának szakaszában hangsúlyozzák, de legalább olyan fontos a kivitelezés értékelésében, javításában, egy-egy helyzet leírásában, elemzésében.

A verbális tanulás része például a sport szaknyelvének, az egyes sportághoz kapcsolódó terminológiának a megismerése, a tanulók-sportolók életkorához, előzetes ismereteihez igazodó, egyre differenciáltabb, precízebb terminológiahasználat ugyanis hatékonyabbá teszi a mozgásképzet, finom koordináció kialakulását, végső soron gyorsítja a mozgástanulást (Bíróné 2011).

A mozgástanítás első fázisa az ismeretátadás és -feldolgozás szakasza, amelyben a sportolók megismerkednek az új mozgásokkal, a mozgásforma elsajátításához kapcsolódó fogalmakkal, betekintést kapnak a sportágot jellemző szaknyelvbe (Szatmári 2009: 686). Ebben a szakaszban a helyes mozgásképp kialakítása a cél, amelyben

a verbális közlésnek is fontos szerep jut: az előadásnak, magyarázatnak, de az ismeretek átadását kiegészítheti vizuális jelrendszer is (bemutatás, audiovizuális eszközök alkalmazása). Az edző kommunikációja – a megértést segítő – redundáns. A közlés hatékonyságában szerepet játszik az, hogy mennyire gazdag az edző verbális és nem verbális repertoárja (Budainé 2016: 41).

A gyakorlás, gyakoroltatás segít kialakítani a helyes mozgásképet, szerepe fontos a megszilárdításban, rögzítésben. Ekkor a verbális közlés redukálódik (célzott, rövid utasítások), előtérbe kerül a nem verbális közlés (ismételt bemutatás), valamint a taktilis (érintésen alapuló) kommunikáció (segítség, hibajavítás). Ebben a fázisban kiemeltebb szerep jut a szaknyelvnek, hiszen segítségével a közlés célzottabb, ezáltal hatékonyabb lehet.

A mozgások tanulásakor, majd aztán később, a motoros tanulás második fázisában, az alkalmazásakor is fontos, hogy a sportoló visszajelzést kapjon a mozgás kivitelezéséről, hiszen ennek függvényében tudja a mozgását megváltoztatni vagy javítani.

Míndezenk mellett nem elhanyagolható a verbalitás, a fejlett kifejezőképesség, pontos terminológiahasználat az egyes helyzetek leírásában, értékelésében sem, amelyek rövid távon fokozhatják a szakmai fejlődés hatékonyságát, azáltal, hogy segítik a helyzetfelismerést, s utat mutatnak az egyéni fejlődéshez, hosszabb távon pedig a megterhelő kommunikációs helyzetek kezelését, valamint az értékelést végző személy személyiségfejlődését segítik.

3. Reflexiós napló az Egri Vízilabdaklubnál

A reflexiós napló vezetését mint fejlesztési eszközt – első sorban a sportolók egyéni fejlődését segítő céljal – 2022 őszén vezették be az Egri Vízilabdaklub 14-15 éves korú leány csapatánál. A csapatot összesen 23 fő alkotja. A naplóvezetés első sorban azoktól volt elvárás, akik aktívan játszanak az országos bajnokság mérkőzésein, tehát 15-16 főtől. A feladatuk az volt, hogy minden mérkőzés után foglalják össze, hogyan értékelik saját teljesítményüket. A naplóbejegyzéshez előzetesen a következő szempontokat kapták:

- a mérkőzés körülményeinek leírása (mikor, hol és kivel játszottak) (1)

- a játékos saját szerepe, pozíciója a mérkőzésen (2)
- milyen helyzetekben nyújtott adekvát teljesítményt, miben volt jó (3)
- mely esetekben lehetett volna jobb a teljesítménye (4)

A saját teljesítményük pozitívumainak és negatívumainak számbavételét a posztjuknak megfelelő mozgás, térkihasználás elvárásaihoz kellett igazítaniuk. A támadás és védekezés esetében is elsődleges volt a helyzetfelismerés és az adott helyzetre történő reagálás gyorsasága, a pontos passzok. Támadási szituációban a labdakérések és labdaszerzések gyakorisága, a labdakezelés pontossága, védekezésnél pedig a blokkok száma jelent meg értékelési szempontként, valamint az, hogy megvalósultak-e a szoros emberfogás elemei.

A vizsgált esetben a naplóbejegyzések, értékelt mérkőzések száma átlagosan öt volt, aminek számát befolyásolta egyrészt az, hogy nem iskolarendszerű oktatásról lévén szó, a számonkérhetőség is problematikusabb, másrészt pedig az, hogy az adott játékos tagja volt-e a mérkőzés csapatkeretének.

Az egyes játékosok bejegyzései terjedelmüket, strukturáltságukat és nyelvhasználati stílusukat tekintve is rendkívül változatosak. A mérkőzés körülményeinek leírása (1) kivétel nélkül megjelent címeszerűen, a mérkőzést játszó csapatok és esetleg az eredmények feltüntetésével: *Szentes – Eger, 15 – 8; OSC Újbuda – Eger, 10 – 20; Szentes ellen, BVSC – Eger*). Egy-két esetben a bejegyzés elején rövid összegző leírását, értékelést adva a történeteknek:

Szerintem ez a meccsünk volt a legrosszabb eddig. A legtöbb lövésünk középre ment, amit kivédett a kapus, vagy mellé/fölé ment. (Szerintem, ha pontosabban lövünk, akkor simán nyerhettünk volna). – a Szentes elleni mérkőzés egyik értékelése.

Őszintén, szerintem nem volt fair velünk a bíró. – a Szentes elleni mérkőzés értékelése.

Úgy gondolom, hogy ez a meccs remek lehetőség volt arra, hogy gyakoroljunk. – OSC elleni mérkőzés értékelése.

Jól játszottunk, tíz gólt kb hátrányos védekezésből kaptunk. Az egész OSC csapatból egy ember lött kapura. – az OSC elleni mérkőzés értékelése.

A saját szerep, pozíció meghatározása (2) csupán egy-két bejegyzésben olvasható:

Szeretnék mindig ilyen biztató személyiség lenni, mert úgy gondolom, sokszor van arra szükség, hogy motiváljam a csapattársaim.

A bejegyzések nagy részét a saját teljesítményre vonatkozó pozitív (3) és negatív (4) reflexiók adják. A kifejtés ezekben az esetekben kétféle, olvashatunk nagyon lényegre törő, szinte csak a felsorolás szintjén megvalósuló reflexiókat, valamint kifejezetten részletgazdag leírásokat is.

Szerintem a meccsen a következő hibáim voltak:

- emberelőnyökben nem forogtam fel mindig
- támadáskor nem vállaltam el lövéseket.

(OSC elleni mérkőzésről)

Hibának mondanám a játékomban azt, hogy amikor kértem és kaptam is labdát, túl gyorsan akartam cselekedni. Ezáltal szerintem sokszor kapkodóssá vált a támadásunk. A védekezéseim kifejezetten jók voltak, úgy érzem, sokat fejlődtem benne. Megpróbáltam figyelni arra, hogy mindig visszasegítsek és úgy érzem, sikerült is. Párszor volt olyan, hogy megforgattak, de a csapattársaim mindig besegítettek, így nem kaptunk gólt. (UVSE elleni mérkőzés egyik értékelése)

A napló – műfaji jellemzőiből adódóan – egy-egy esemény szubjektív nézőpontját kínálja, a bejegyzések a történések személyes átélésének lenyomatai. Az események felidézésével lehetőség nyílik arra, hogy a bejegyző reflektáljon a történetekre, azonosítani tudja a helyzethez való pozitív és negatív viszonyulásait, a konklúzió pedig lehetőséget kínál a tudatosításra, a személyes fejlődésre. Pedagógiai szempontból, a korosztályos jellemzők figyelembevételével ahhoz, hogy a fejlesztés kellően célzott legyen (az önreflexió külső támogatást, megerősítést is kapjon), fontos a naplóbejegyzésekkel kapcsolatos utómunka, esetleg más, reflexiós módszer alkalmazása (pl. megbeszélés). Lényeges lehet az edző mentori tevékenysége, az önreflexiót kiegészítő-támogató edzői megerősítés.

A vizsgált csapat esetében minden egyes mérkőzést követően csapatmegbeszélés történik, tehát a reflexiós napló módszerén túl egyéb reflexiós módszerek segítik a fejlődést.

Összefoglalás

Vizsgálatunk célja az volt, hogy a kommunikációs készségfejlesztés tanórán kívüli, innovatív formáját, az Egri Vízilabda Klub utánpótláskorú csapatánál működő reflexiós napló gyakorlatát bemutassuk. A kezdeményezés nagyon új, a vizsgálat időpontjában mindössze fél éves, ezért messzemenő következtetések levonására nem alkalmas, csupán a lehetőségek felvillantását kínálja. A tapasztalatok alapján a reflexiós napló első sorban az egyes kommunikációs helyzetek szubjektív dokumentálásai, ezáltal az egyéni fejlődést szolgálják a felismerés, tudatosítás által, valamint támogatják a csapatbeli szerep megerősítését. Hosszabb távon azonban hozzájárulhatnak a csoportdinamika fejlesztéséhez, a csapatkohézió, bizalom erősítéséhez, valamint a kifejezőkészség fejlesztéséhez (megterhelő kommunikációs helyzetek kezelésének fejlesztése – kritika megfogalmazása, dicséret megfogalmazása).

Felhasznált irodalom

- Andok Mónika 2016. Kommunikációs kompetencia – médiajártasság. Koncepcionáliskülönbségek, készségbeli hasonlóságok. In: H. Tomesz Tímea, H. Varga Gyula (szerk.) *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 31–39
- Balázs László 2009. Tudatosság a személyközi kommunikáció szervezésében. In: H. Varga Gyula (szerk.) *Tudatosság a kommunikációban. A kommunikáció oktatása 1*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 43–54.
- Balázs László 2012. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. In: Tóth Andrea (szerk.) *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában*. Dunaújvárosi Főiskolai Kiadó. Dunaújváros.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei. Módszerek, eszközök, feladatok*. Gramma Kiadó. Eger. 126
- Balázs László – Balázsné Sata-Bánfi Ágota 2018. A kommunikációoktatás, -tanulás tanuláseméleti alapjai In: Varga, Gyula H (szerk.) *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 49–56.
- Bíróné Nagy Edit (szerk.) 2011. *Sportpedagógia*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó. Letölthető: <http://eta.bibl.u-szeged.hu/1618/1/sportpedagogia.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. május 14.)
- Budainé Csepela Yvette 2016. Az edző–sportoló kapcsolat – mint sajátos pedagógiai helyzet – jellegzetességei. In: Hamar Pál (szerk.) *A mozgás mint személyiségfejlesztő tényező*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó.

- Dewey, John 1951. *Experience and Education*. MacMillan, New York.
- Falus Iván – Orgoványi-Gajdos Judit 2022. A pedagógus. In: Falus Iván főszerk., Szűcs Ida (szerk.) *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. Budapest. (Digitális kiadás)
- Falus Iván és Kimmel Magdolna 2009. *A portfólió*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Füzi Beatrix 2013. Az önreflexió és a tanári munka minősége közötti összefüggések empirikus vizsgálata. In Karlovitz J. és Torgyik, J. (szerk.) *Vzdelávanie, výskum a metodológia. International Research Institute*. Komarno, Szlovákia. 420–426
- Griffiths, Morwenna és Tann, Sarah 1992. Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 18: 1. 69–84.
- H. Tomesz Tímea 2019: Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 10. évfolyam 1–2: 56–66
- Korthagen, F. A. J. – Wubbels, T.H. 1996. Characteristics of reflective practitioners towards an operationalization of the concept of reflection, *Teachers and Teaching: theory and practice* Vol. 1. Issue 1. pp. 51–72
- Schön, Donald 1987. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Szatmári Zoltán 2009. Az oktatás értelmezése a testnevelésben. In: Szatmári, Zoltán (szerk.) *Sport, életmód, egészség*. Budapest. Akadémiai Kiadó. 675–680
- Szivák Judit 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2016. Kommunikációs készségfejlesztés. In: H. Tomesz Tímea, H. Varga Gyula (szerk.) *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó- Budapest. 9–30
- Tomori Tímea 2022. A személyes kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségei a szakképzési közismereti taneszközök segítségével. In: Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika – András István (szerk.) *Megújuló közgazdaságtan*. DUE Press. Dunaújváros. 85–90.
- Tomori Tímea 2020. A személyes kommunikációs kompetencia megjelenése a tantervekben. *Dunakavics* 8/6: 53–63.
- Verderber Éva 2014. *Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása*. Doktori értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. https://ppk.elte.hu/dstore/document/225/Verderber_Eva_ertekezés_2019.pdf (Letöltve: 2023. május 10.)

Juhász Valéria

**A hallás utáni szövegértés segítésének
technikái – kvalitatív elemzés egy mesemondó
szövegértést segítő módszertani repertoárjáról**

Bevezetés

Jelen tanulmány azon módszertani segédanyagok közé tartozik, amelyek azt hivatottak szolgálni, hogy az okoseszközök által nyújtott vizuális túlsúlyt valamelyest kompenzálni tudjuk az auditív szövegértés fejlesztésének oldaláról. A tanulmány célja néhány, olyan interaktivitásra ösztönző és elsősorban verbális fejlesztést erősítő tanításmetodikai eljárás leírása egy mesemondási alkalom elemzésével, amelyek tudatos alkalmazása hatékonyan fejleszti a verbális, szövegalapú kommunikátumok megértését, előkészítvén a gyerekeket az olvasástanulás nyelvi-megértési komponensére.

1. A népmesék edukatív jelentősége

Népmeséink kultúránk szerves részét képezik, szimbólumrendszerükön keresztül komplex világ- és létértelmezéshez tudunk hozzáférni. A mesék művészi formába öntött, tanító célzatú, szórakoztatásra, esztétikai élményre is nevelő szövegek, amelyek eligazítanak a társadalmi szokásokban, viselkedésmintákat közvetítenek. A mesehallgatásokon keresztül fejlődik a gyerekek kognitív képessége, tér- és időérzékelése, érzelmi intelligenciája, alakul a mesehallgató személyisége, erősödik az identitása, a kreativitása. A mesék megtanítják, hogy a különböző élethelyzetekhez kapcsolódó érzések természetesekek, de az idő múlásával változhatnak és alakíthatók is. A mesék küzdésre és kitartásra nevelnek, arra, hogy az életnek célja és értelme van, amit mindenkinek magának kell megtalálnia.

A beszélgetéseken, a mindennapi tapasztalatokon, a történehallgatásokon keresztül formálódik a gyermekeknek az anyanyelvük (L1) kultúrájába való beágyazódása, pragmatikai kompetenciája, a világról szerzett tapasztalataik nyelvi struktúrákba transzformált azonosítási és reprodukáló képessége. Az iskoláskor előtti literációs tapasztalatok (Juhász 2017) meghatározzák az olvasástanulás, -elsajátítási minőségi fejlődését és sebességét.

2. Mesemondók mesemondási stratégiái

A szájhagyomány útján terjedő népmesék számtalan változatban éltek: a mese szüzséje (váza) lehetett állandó, de több meseszüzsé is összefonódhatott egy-egy mesében. Az egyes mesemondók mesét szövő nyelvi megformálása is nagy változatosságot mutat. Egy-egy mesemondó ugyanazt a mesét szó szerint mindig ugyanúgy mondta el, mások viszont mindig változtatták azt, azonban egyes panelek náluk is állandóak maradtak¹. Az állandó elemek segítenek a mesélőnek a szövegalkotás folyamatában, a hallgatónak biztonságérzetet nyújtanak az ismerősség által, ami támogatja a bevonódásukat a történetbe. A mesét az előadó és a közönség (valós vagy vélt) interakciója alakítja. A mesemondó a mesét a hallgatóság tudás- és hiedelemrendszeréhez igazítja. A mesélőnek elvárásai vannak a hallgatóságával kapcsolatban, ugyanakkor a hallgatóságnak is elvárásai vannak a mesemondóval kapcsolatban, így a mesemondási alkalom a szereplők mentalizációs képességei (ki mit tud és vesz figyelembe a kommunikációban részt vevő féllel kapcsolatban) és a mese formális és tartalmi interakciójából épül fel. Tanulmányom arra irányul, hogy egy mesemondási esemény több szempontú elemzésével feltárjak olyan verbális és nem verbális jellegzetességeket, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatóság könnyebben megértse a szöveget.

¹ Ortutay (Fedics–Ortutay 1978) az előbbi *reprodukáló*, az utóbbit *alkotó típusú* mesemondónak nevezi. Ortutay hatására a magyar mesegyűjtők elkezdtek az elhangzott meséket az azt mondó személyén, stílusán, valamint a közönségen keresztül is vizsgálni (pl. Dégh 1943a, 1943b, Kovács 1944, Fedics–Ortutay 1978, Raffai 2001).

3. Kutatási előzmények

Jelen kutatásnak több előzménye van. Az egyik egy szeminárium keretében lefolytatott vizsgálat volt (Juhász 2018). Óvodapedagógus-jelölteknek az volt a feladata, hogy a Hetvenhét magyar népmesét úgy dolgozzák föl, hogy válogassák ki azokat a szavakat, amelyeket véleményük szerint egy átlagos öt éves óvoda nem biztos, hogy megért, majd ki kellett találniuk különféle stratégiákat ezekhez az elemekhez, hogy segítsék a gyermekeket a szöveg megértésében. A kutatás másik előzményét azok a szakirodalmi források nyújtották, amelyek a mesemondási alkalmak összetevőiről, a mesemondás dramaturgiájáról szólnak (pl. Sándor 1964, Raffai 2001). A harmadik pedig óvodapedagógus-jelölt hallgatók fejből történő mesemondását vizsgálta, illetve a Youtube-on található mesemondók mesemondási stratégiáit elemezte. Ezek tapasztalatait használtam fel Csernik Szende egyik mesemondási eseményének elemzéséhez. Az előadó által alkalmazott eszközök célja, hogy aktiválják a hallgatók tudássémáit, kapcsolódjanak hozzá különféle módokon: nyelvi, tartalmilag, kulturálisan vagy a formális (műfaji) sémákon keresztül (vö. Csépe–Ragó 2022).

4. Csernik Szende

Az általam elemzett esemény mesemondója a sepsiszentgyörgyi születésű, székely meséket „székelyesen” előadó Csernik Szende, lábbábos, aki aktívan bevonja a közönséget is a mese alakításába. Terebélyes szoknyája alól kibújnak a lábbábok, kezével gesztikulál, játssza a mesét. Szoknyája paraván, erdő, amire épp szükség van. Vándorszínészhez hasonlóan bőröndjében viszi a kellékeit, a laskasűrítőt, a murkocskát, az egész mesevilágot. Mesemondására nemcsak az indirekt, hanem a direkt nyelvi és kognitív fejlesztés is jellemző. Számos, verbális és nonverbális technikát, dramatizálást és dramatizáltatást alkalmaz a mese átélésére, az új ismeretek megtanítására és elmélyítésére.

5. Az adatbázis, a mesemondási esemény tér-idő összetevői

A nyilvános mesemondási esemény egy esztergomi könyvtárban valósult meg². A feltöltött előadás időtartama 50:15”, átírata³ 35 465 karakter, amelynek elemzését a MaxQDA szoftver segítségével végeztem. Az esemény idejéhez kapcsolódó téren és időn kívül az előadó képzeletben elkalauzol több helyre és időbe (saját gyermekkorra, más mesemondási alkalmak epizódjainak felidézése, az előadott mesék tér-idő síkjai). Ezek a dimenziók nem válnak el élesen egymástól, hiszen folyamatosan köti az elbeszélte eseményeket a jelenhez⁴. A továbbiakban a mesemondás nyelvi és kognitív fejlesztő technikáit a pragmatika ernyője alatt tárgyalom, miközben elemzésem végig a hatékony tanítástechnikai elemekre fókuszál⁵.

6. Pragmatikai kompetencia

A „pragmatikai képesség teszi lehetővé, hogy a mindenkori nyelvi tevékenységnek teret adó dinamikusan változó közegben, vagyis egy szociokulturális, környezeti és kognitív feltételrendszer által meghatározott mátrixban hatékonyan vegyünk részt a kommunikációban” (Svindt 2022: 113). Az egyén pragmatikai tudása a nyelv-közösség által kialakított verbális és nonverbális jelekhez rendelt funkciók és szokásrendszer megismerésével fejlődik. A pragmatikai tudás része az egyén saját magára vonatkozó reflexív tudása,

² Csernik Szende székely mesemondó előadása Esztergomban: https://www.youtube.com/watch?v=jhlQFemr99U&ab_channel=SzentIstv%C3%A1n-d%C3%ADjAlap%C3%ADtv%C3%A1ny. A feltöltés ideje: 2012. jan. 30. (Letöltés: 2022. 01. 10.)

³ Az átírat köznyelvi kiejtésben készült.

⁴ Az idő- és térsíkok váltakoztatása, egymásba fonása pl. amikor a szülőföldjéről, Erdélyről beszél, a székelység teremtéstörténetével ötvözve Erdély domborzati térképét, a közönséggel együtt mutatják, a „teremtéstörténetet” megjelenítik.

⁵ Az elemzés során hangsúlyt helyezek az interakciókra, hiszen a tevékenykedtetve tanítás során, a tapasztalatok által mélyebb megértés jön létre. Mind a tipikus, mind az atipikus fejlődésű agy számára a mozdulathoz, képhez, hanghoz kötött tanulás, tehát az észlelési csatornák bevonása szükséges a sikeres tanuláshoz (Gyarmathy 2020).

metakogníciója, a társas figyelem, illetve ehhez kapcsolódóan a mentalizációs folyamatok, a másik által meg nem fogalmazott, de feltételezett szándékok felismerése, amelyek mentén is szervezi a kommunikációját. Elemzésemben a nyelvhasználati szokásrendszer alakítására, a történetmesélés során a kommunikációs tevékenységben való részvételre irányuló buzdításokra (az elvárások megfogalmazására, az interaktivitás serkentésére), valamint az új/ismeretlenebb, illetve metaforikus kifejezések megértetésének technikáira fókuszálok.

7. Az előadás menetének általános jellemzői

Csernik előadásában a meséket történetekbe, különféle társalgási szituációkba ágyazza. Az előadás struktúrája a következőképp alakul:

Üdvözlés, bemutatkozás (Erdély, a székelyek teremtéstörténete), személyes kiskori élmények (kapcsolatteremtés a gyermekhallgatókkal), a lábbábok felhúzásának története, ráhangolás a mesére (az érzékszervek „kiélesítése”). Az első mese előadása (közben kiszólások, tréfálkozások a közönséggel, kérdések, kapcsolat a közönség és a mese között, együttes tevékenységek végzése, a mese és a valóság összekapcsolása⁶), a mese befejezése, egy székely mondás tanítása, mozgással kísért vers tanítása személyes történettel kísérve, egy újabb mese előkészítése, kulturális ismeretek Erdélyről, a mese „szereplőinek” bemutatása, varázsló-/ráolvasó szöveg megtanítása (folyamatos, spontán interakció a közönséggel), a mese elmondása (zöldségek osztogatása), életpizódok, a harmadik mese előkészítése (a szereplők kiválasztása a közönségből – dramatizálás, később a teljes közönség bevonása „díszletként”), elköszönés, egy székely mondás ismétlése, egy találós kérdés, jókívánság.

8. Együttműködési elvárások

Az előadó a hallgatósággal szembeni verbális és nonverbális viselkedéséhez fűződő elvárását leginkább a hallgatóság felé kifeje-

⁶ Pl. „Jaj, a farkas az akkorát ordított fájdalmába, hogy a harmadik faluban Horváth Penzi néninek a fekete macskája hiuban megkölykedett vagy ötöt is.”

zett aktív részvételigényével kapcsolatban jelzi, de attól függetlenül is meg-megjelenik. Az aktív részvétel növeli és fenntartja a figyelmet, segíti a hallgatók folyamatos feldolgozási képességét, valamint mnemotechnikai célokat is támogat. A tanulás szempontjából a produktivitas jóval hatékonyabb a pusztán befogadásnál, ezt az előadó számos lehetséges eszközzel elő is segíti⁷.

Üdvözlés után („Adjon Isten szép, jó estét Nektek!”) csenddel és gesztussal jelzi, hogy feleletet vár, majd szóval és bólogatással is nyugtázza a megfelelő viselkedést. A tanításban lényeges szerepe van annak, hogy a közönség nem csak gyerekekből áll, így a szociális-pragmatikai-kulturális ismeretek átadását nem egyedül az előadó végzi, hanem a jelen lévő közösség együttesen.

Együttmondásra felszólítás: „Csóré csiga, mondjátok!”, új szó tanulásakor: „Elővette a laskasűrítőt. Idenézzetek, mondjátok, laskasűrítő!”, ugyanígy mozgással egybekötött verstanulásakor: „Sűrű erdő...”, ráolvasó tanulásakor: „Guruzsma, guruzsma, tekerd meg...” stb.

Információkereső, feleletváró kérdések: 1. tapasztalati tudás után érdeklődő kérdések („Na, hát azt a csóré seggű páviánt láttátok-e?”), 2. új ismeretet bevezető kérdések „Például azt a csigát, aminek nincsen háza, tudjátok, hogy hogy hívjuk? (...) Csóré csiga.”, 3. ismétlő kérdések elhangzása: „Na, akkor mi csípte meg a milyen lábamat?”

A mesét (kvázi) alakíthatja a közönség is: „– Mit gondoltok, a kolbász mire vállalkozott? – Főzés.”, „Jaj, kolbász, főzzél még továbbra is – segítsetek könyörögni!”

Jóváhagyás, beleegyezés kérése a nézőktől: „Ti is meghallgátjátok?”

Retorikai kérdések: közös gondolkodásra serkentés: „Hát tudjátok-e, hogy én Erdélyországból jöttem, és hogy Erdélyország itt van a szomszédos országban, Romániában?”

Figyelmeztetésre való figyelmeztetés beszédaktusa: „Locsolatlan gégén egy okos szó nem jön ki. Ezt még sokszor mondjátok jó, ma nekem, mert sokat kell inni.”

⁷ Az előadóra jellemző, hogy az aktív részvételt szóbeli dicsérettel („Hú, de bölcs gyermekek vannak itt! Gondolom, a bölcs felnőttektől.”) vagy nonverbális jelzésekkel folyamatosan megerősíti.

Szemantikai-szintaktikai előfeszítésre való reagáltatás: „– Belepergette a szemes...” kezdi az előadó. „– Fuszulykát” – fejezik be a gyerekek.

Példakövetésre való buzdítás: „Ott az ember, a hátul, a legnagyobb, a hargitai, ugye?” Egy hátul ülő felnőtt részvételét megdicsérve, rámutogatva jelzi a többieknek az elvárt viselkedést.

Közös mozgások végeztetése: (Erdélyország) „...ilyen nagy hegyekkel. Mutassátok meg, mekkora hegyekkel!”

Dramatizáltatás: a meseszereplők kiválasztása, a mesében való aktív részvétele.

Tárgyak átadása, megfogása: „meseszereplők” kiosztása (pl. zöldségek dobálása a gyerekeknek).

Morfológiai-szintaktikai megközelítésből interaktivitást vált ki a gyakori, többes szám első személyű, felszólító módú vagy kijelentő mód tárgyas ragozású forma használata („Na, és akkor most jól gyúrjuk meg azt a mesét!”).

Egyéb kapcsolattartó elemeket is használ: rámutatás valakire, reagálás a hallgatóság megnyilvánulásaira, a figyelem irányítása verbális és nonverbális eszközzel: „Lássátok, milyen a csoré láb? (az előadó felemeli a bal, meztelen lábát, és sóprögeti a talpát közben).

A kapcsolat erősítését szolgálja az ugratás, a humor alkalmazása is: „Úgy ni, a kamerás bácsi is leheljen már belé egy kicsit. Nem szonda, úgyhogy nyugodtan leheljetez bele!”

Többször használ öniróniát, humort magára vonatkoztatva: „De azért kell egy kicsit pakolni mindig így magam körül, s azt úgy hívom, a székely infrastruktúra, hát, úgy hívom, hogy pakolok, mint bogdán, az üres boltban.”

9. Tanulástechnikai eszközök, nyelvi tudatosság fejlesztése

Az előbbi elemeken túl még egyéb, szövegfeldolgozást segítő eszközöket is használ.

Fonológiai tudatosság: alliteráció használata, többszöri ismétlése mnemotechnikai eszközként, pl. „megcsípte a csihány a csoré lábacsakámat”.

Fonológiai tudatosság: rímek használata mondókatanuláskor szintén mnemotechnikai eszköz, pl. „Sűrű erdő,/ Kopasz mező...”

Prozódiai eszköz fejlesztése: a kérdő intonáció gyakoroltatása a közönséggel: „– S hát, te, békácska? Te mire vállalkozol? Kérdez-zétek meg! – S, hát, te békácska? – Kicsit székegyesebben! Hát, te békácska?”

Isméltések: verstanuláskor, közmondáskor, ráolvasónál, új szó tanuláskor: közvetlenül a megtanuláskor ismételtet, majd kicsivel később is tesztelésszerűen felidézi az újonnan tanultakat (vö. Racs-mány 2023).

Fonológiai-szemantikai tudatosság: homofón szavakkal szójáték: „Jól megízestettem székegy sóval ezt a mesét. Tudjátok, milyen a székegy só? Milyen? Valaki volt a parajdi sóbányában? Igen? Nyaltátok a falat? Na, olyan a székegy só, mert a fal is sóból van, de még a pingpongasztal is sóból van. (...) Képzeljétek el, olyan világ van ma már. *Só(show-)világ* van.”

Metaforikus nyelvhasználat értésének tanítása: például, amikor a szó szerinti és a figuratív jelentés szoros (verbális és nonverbális) kapcsolatban jelenik meg, amivel az előadó segíti a metaforikus jelentés (futkározó gondolatok) értelmezését a gyerekeknek. „S ahogy *futottam* hazafelé (lábaival futást imitál), hát a fejcskémben is elkezdett egy gondolat (kopogtatja jobb mutatóujjával a halántékát) *futkorászni*. Így ni!” (közben az előadó a mellkas magasságában a két mutatóujjával lábakat utánzó futó mozdulatok végez). Hasonlóan a „kiszagolta” metaforikus értelmezését támogatja, hogy az egyik bekötözött szemű gyerekekkel *megszagoltatta* a mese „szereplőjét”, így a gyerek *rájött*, hogy a kolbász lesz az egyik szereplő: „Igazi kolbász fog szerepelni a mesében. *Kiszagolta* Dávid.” vagy: „Hát, jól van, gondolták a többiek, *elkolbászoltak* otthonról” – az egerke és a *kolbász elment* otthonról: *elkolbászoltak* metaforikus jelentés rájátszása a szereplő nevére stb. Szinonimikus szólások, állandósult kapcsolatok egymással történő magyarázata: „és megyen haza, *mintha mi se történt volna*, (=) *mint aki jól végezte a dolgát*.” Metaforikus szerkezet feloldása hasonlaltal: „Akkor *erős levegő* volt, (...) még *a levegőt lehetett harapni, mint a háromnapos túrók puliszkát*.”

10. Szavak, kifejezések tanítása

Az előadó figyelmet fordít arra, hogy a szavakat ne csak megértsék (jelentésüket és kiejtést egyaránt), hanem hogy azokat a közönség többször ki is mondja. A szó- és kifejezéstani mód-szereit tekintve igen változatos eljárásokat használ – a szó kontextusba illő funkciójától függően. „Fuszulykát pergetett bele, a szemes fuszulykát, de ugye jobb helyeken paszulykának is mondják, de aztán a fuszulyka- vagy paszulykalevessel vigyázni kell, mert aki bálba megy, aznap este, miközben evett fuszulykát, csárdás közben burungozni fog.” Szójelentést *ok-okozati, következtetési logika* alkalmazásával tanít: „... egyszer csak beleléptem a *csihányba*. Jaj, úgy megcsípte a csihány a csóré lábamat, olyan erősen *viszketett, s vakarózott*. Na, mi lehet az a csihány?” – közben mozdulatokkal is jelzi, hogy belelépett valami szúrósba, fölkapja a lábát és vakarja. A figuratív jelentésű szerkezet előtt adja meg annak funkcióját „hát az olyan *ehetetlen* lett, mind *fordult ki a gyomruk*.” Tájnyelvi *alakváltozat* felismertetése: „... mi lehet erre a nagy csihány csípte bajomra az *uruság*. Tudjátok, mi az az *uruság*? – Orvosság.” Mozdulattal kíséri az „új szót”, az ismert szó alakváltozatát: „... elkezdett a fejecskémben *lipinkázni*. *Lipinkázott, lipinkázott*.” A szó kimondása közben mérleghintázást, libikókázást mutat az előadó. Körülírást alkalmaz: „Apóka, anyóka meg voltak már zákányosodva. Milyen már az öregkorban az ész? Zákányos. Elfelejtették, hogy mit kell mondani a végén.” Szójelentés tapintás általi megtapasztalása: krumpli dobása annak, aki ismétli a székely változatot: „Na, beletette a pityókat is, mondjátok! – Pityóka. – Ne, milyen szépen mondtad, hogy pityóka. Kapsz egy pityókat, úgy.” De használja a kontextusból való kikövetkeztetést is.

11. Példa a hatékony szótanításra

A csóré és a csihány szavakat szorosan összekapcsolja az előadás során. A csóré szó 21-szer, a csihány 17-szer jelenik meg. A csóré első elhangzása: a székelyek beszívják a finom, friss levegőt, „ne maradjon csórén fenn az égen” – itt még nem magyarázza a jelentést. A következő megjelenései: „... én erősen szerettem járnai csóré

lábbal. Lássátok, milyen a csóré láb? (Mutatja a meztelen lábát, talpát felemelve, söprögetve: nonverbálisan azonosítja a jelentést.) A közönségnek való kiszólásba újra beleilleszti: „olyan magasra nem fogom tenni a csóré lábamat”. Folytatja a mesét: „Ilyen csóré lábbal szerettem sétálgatni a patak partján” (a mezítlábas lábaival járó mozgásokat imitál ülés közben. Mindezek után következik a verbális magyarázat szinonimikus kifejezéssel: „Lássátok, milyen? Nincsen rajta semmi.” Ezt példák követik: „Például azt a csigát, amelyiknek nincs háza, tudjátok, hogy hogy hívjuk? – Meztelen csiga. – felelik a gyerekek. – Csóré csiga, mondjátok!” – bevezeti az alliterációt mint mnemotechnikai eszközt, ismételteti az új szót a gyerekekkel, majd a felnőttekkel is külön. Újabb példa: „Na, hát a csóré seggű páviánt láttátok-e?” A csihány szót ok-okozati gondolkodtatással vezeti be: „Sétálgattam, sétálgattam, tapiskoltam, egyszer csak beleléptem a csihányba. Jaj, úgy megcsípte a csihány a csóré lábamat, olyan erősen viszketett, s vakarózott. Na, mi lehet az a csihány...? Szinonimával/alakváltozattal azonosít: – Csalán – felelik a gyerekek. – Csalán. Mondjátok, hogy csihány!” Ezt az alliteráló szerkezetet inntől megtartja, és többször ismétli: csihány csípte csóré lábacskaimat. A befejezésben is visszatér egy „fenyegető” aktussal: „Vagy ha nem is hiszitek el a mesémet, a csihány csípje meg a ti csóré lábátokat is!” S a következő eseményeknél, mesénél is előfordul a csóré láb.

A szótanítás szerkezetét tekintve tehát a következő struktúrát mutatja: a szó említése, a jelentés megmutatása (nonverbális azonosítása), a szó ismétlése, a szó verbális magyarázata szinonimikus kifejezéssel, használati példák, közben ismételteti, kimondatja a kifejezést alliterációs szerkezetbe illesztve, majd újra elő-előveszi, használja a megtanult kifejezéseket.

Összegzés

Jelen tanulmányban az előadás tanítástechnikai jellemzőinél nem tértem ki a vizuális eszközökre, a prozódíára, a különféle hanghatásokra, a gesztusok típusaira vagy a mimikára, a kinetikus, proxemikus elemekre stb. (korábbi tanulmányban: Juhász–Juhász

2023), mert a fókusz most azokra az együttműködésre serkentő, tapasztalati úton tanító eljárásokra helyeztem, amelyek támogatják a mélyebb megértésen keresztüli elsajátítást. Az előadó a mesék szövegein túl hangsúlyt fektet a kognitív, szociokulturális, pragmatikai, emocionális fejlesztésekre, amelyekhez felhasználja a kapcsolatteremtés különféle módozatait is. Szövegépítkezésében elsősorban a gyermekhallgatók megértési képességét tartja szem előtt, amivel közel egy órán át fenn tudja tartani a kisebbek figyelmét is, a bevonódásuk által pedig biztosítani a feldolgozás sikerességét.

Felhasznált irodalom

- Csépe Valéria – Ragó Anett 2022. Versengés a jelentésért. Szöveg, kontextus és a kognitív sémák. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A szövegértés kérdései*. Gondolat Kiadó. Budapest. 99–124.
- Dégh Linda (szerk.) 1943a. *Pandur Péter meséi, 1. kötet*. Bpi Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karának Magyarságtudományi Intézete és a Franklin Társulat Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda. Budapest.
- Dégh Linda (szerk.) 1943b. *Pandur Péter meséi, 2. kötet*. Bpi Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karának Magyarságtudományi Intézete és a Franklin Társulat Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda. Budapest.
- Fedics Mihály – Ortutay Gyula 1978. *Fedics Mihály mesél*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Gyarmathy Éva 2020. A különleges nevelési igény és a távtanulás a 21. század fényében. *MTA.hu*. URL: https://mta.hu/tudomany_hirei/a-kulonleges-nevelési-igény-es-a-tavtanulás-a-21-század-fenyeben-110655. (Letöltés: 2022. 05. 10.)
- Juhász István – Juhász Valéria 2023. Történethallgatás – hallgatóközpontú történetmesélés az idegennyelv-tanításban. In: Juhász Valéria és Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): *Többnyelvűség és kutatás*. JGYF Kiadó. Szeged. 33–44.
- Juhász Valéria 2017. A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 12. 38–44. URL: https://epa.oszk.hu/01300/01367/00297/pdf/EPA01367_3K_2017_12_038-044.pdf. (Letöltés: 2022. 05. 16.)
- Juhász Valéria 2018. A Hetvenhét magyar népmesében rejlő szókincsfejlesztési lehetőségek óvodások és kisiskolások számára az olvasástanulás elősegítése céljából. In: Golyán Szilvia – Lózsi

Juhász: A hallás utáni szövegértés segítésének technikai

- Tamás (szerk.): *A mese interdiszciplináris megközelítései: Nemzetközi Tudományos Konferencia. 2018. március 22.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 12. URL: https://www.tok.elte.hu/file/mesekonferencia_absztraktok.pdf. (Letöltés: 2022. 10. 12.)
- Kovács Ágnes 1944. *A kalotaszegi Ketesd mesekincse.* Az Erdélyi Múzeum-egyesület kiadása. Kolozsvár.
- Racsmány Mihály 2023. *Tanító kvizek, amelyek örökre megváltoztatják az oktatást.* URL: https://www.youtube.com/watch?v=57Xa-BIMpyo&ab_channel=UniversityofSzeged%2FSzegediTudom%C3%A1nyegyetem. (Letöltés: 2023. 04. 12.)
- Raffai Judit 2001. *A mesélő ember: Szűcs László bácskai parasztember meséi.* Osiris. Budapest.
- Sándor István 1964. A mesemondás dramaturgiája. *Ethnographia* 523–556.
- Svindt Veronika 2022. A pragmatikai képesség atipikus fejlődése. *Gyermeknevelés* 1. 113–132.

Magyar Ágnes

Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotás iránti attitűd alakulásában

Bevezetés

A kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás kulcskompetenciák az élet minden színterén, szakmai végzettségtől függetlenül, ugyanakkor különös jelentőséggel bírnak a pedagógusképzésben és -hivatásban. A folyamat alapú írás és a problémaalapú tanulás koncepcionális háttérével bíró kreatív írásgyakorlatok az előbb említett kulcskompetenciák mindegyikének fejlesztésében szerepet vállalnak. Tanulmányomban a kreatív írás alkalmazásának lehetőségeiről írok az óvodapedagógusképzés és -gyakorlat területén. Ismertetem egy vizsgálat eredményeit, amelyet óvodapedagógus szakos hallgatók körében végeztem. A kutatási kérdést ekként fogalmaztam meg: felkelthető-e az írás iránti érdeklődés, pozitív attitűd, alkotókedv kreatív írásgyakorlatok alkalmazása révén?

1. Elméleti háttér

1.1. Kreatív írás

Amikor kreatív írásról beszélünk, a kifejezést kétféle értelmezésben használhatjuk. Az egyik lehetséges jelentés a kreatív mint alkotó írás (Creative Writing, röviden: CW) vagy költészettan (Haase 2017: 149–150) megközelítés, ami a professzionális írói kompetenciák elsajátításának gyakorlatait foglalja magában, és jellemzően kortárs szerzők által létrehozott írói körök, általuk szervezett tanfolyamok, képzések keretein belül szerveződik. Ezekon a kurzusokon a különféle műfajokban való alkotás szabályait lehet elsajátítani

Magyar: Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotásban

változatos, értékelő, elemző kritikai módszerekkel (Raátz 2008). A másik lehetséges jelentés az anyanyelvi, második nyelvi vagy idegen nyelvi módszertanokban jelen lévő kreatív írás, vagy ahogy Haase (2017: 149) jelöli: a KÍ, melynek feladata a szövegalkotási kompetencia fejlesztése.

Dobozi (2003: 79) szerint előtérbe kellene helyezni „a tanulói aktivitást hangsúlyozó, a tanulói kreativitásra építő, gondolkodtató, az ismeretszerzést a cselekedtetés, a felfedeztetés, a problémamegoldás műveletére alapozó, a személyiség fejlesztését legfőbb célként tételező pedagógiai felfogást”. Ez a megközelítés, amely a tanulói aktivitáson alapuló metodikai lehetőségek (Bernhardt 2018: 150) és a problémaalapú tanulás (Molnár 2023) koncepciójához áll nagyon közel, adekvát értelmezési kerete lehet a kreatív írásgyakorlatok alkalmazhatóságának, létjogosultságának a pedagógiai gyakorlatban. Ezt a meglátást támasztja alá Takács (2008: 72) gondolata is, miszerint a kreatív írás a problémamegoldó készséget is fejleszti – amely mind anyanyelvi, mind idegen nyelvi kontextusban alkalmazható (Szaszko 2019) – hiszen minden kreatív gyakorlat tekinthető egy problémának, melynek megoldása során ismeretek és készségek elsajátítása történik.

1.2. A kreatív írásgyakorlatok szerepe a pedagógiai gyakorlatban

A gyermek születésétől fogva igényli a ritmikus, dallamos versikéket, mondókákat, hiszen a visszatérő dallamok biztonságérzetet nyújtanak számára, nyugalommal töltik el. Az óvodáskorú gyermek életében a játékba ágyazott mondókázás, verselés, éneklés és mozgásos tevékenység a mindennapok szerves része, az érzelmi kiegyensúlyozottság megalapozói (ÓNOAP 2012: 22) Egészen kisgyermekkorban kialakul a történetek iránti vágy is. Ezt a történetéhséget elégítik ki a mesék, amelyeknek az életkori sajátosságoknak megfelelően a legegyszerűbb változatoktól (pl. verses és formulamesék) a legbonyolultabb tündérmesékig széles repertoárja áll rendelkezésünkre egészen kisgyermekkortól kiskamaszkorig a meseigény kielégítésére. A gyermekben azonban nem csupán az irodalmi művek hallgatása, hanem létrehozása iránti igény is ott szunnyad. A 3-4 éves kisóvodás előszeretettel kreál halandzsaszö-

vegeket ismert vagy kitalált dallamra, és örömmel skandálja azokat véget nem érően. Az idő előrehaladtával és a fantázia fejlődésével a kitalált történetek, egy-egy ismert mese újragondolása, továbbvitele, játékszituációban való feldolgozása, újraélése teljesen természetes velejárói az óvodás és a kisiskolás gyermek mindennapjainak. Ezt a fajta vágyat a ritmusos, dallamos versikék, valamint a történetek alkotása iránt támogatni, táplálni szükséges, hiszen a személyiségfejlődés, azon belül is az értelmi, érzelmi, szociális és anyanyelvi kompetenciák fejlődésének egyik alappillére. A támogató családi háttér, a tudatos szülői attitűd és a kompetens pedagógus meghatározó ebben a folyamatban (Bernhardt 2021: 217). A kommunikációs kompetenciák, valamint a kreativitás, a kreatív alkotás, az önkifejezés és a kulturális tudatosság a Nemzeti alaptanterv (NAT 2020: 297) által meghatározott kulcskompetenciák, melyek megalapozásáért, fejlesztéséért már óvodáskorban sokat tehetünk. Kiemelt szerep jut az óvodapedagógusnak, aki hídszerepet tölt be az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek között. Ahhoz, hogy a gyermekeket megfelelően tudja támogatni, motiválni önálló szövegek létrehozásában, az óvodapedagógus részéről is pozitív attitűd szükséges a saját szövegek létrehozása iránt. Ehhez megfelelő önismeret, önértékelés, vállalkozó szellem, nyitottság, kreatív és alkotó szellem szükséges. Mindezen készségeket hivatott előhívni, támogatni és fejleszteni a kreatív írás a pedagógiai gyakorlatban kurzus, amelynek keretén belül az óvodapedagógus szakos hallgatók kipróbálhatják magukat önálló szövegek alkotása terén.

2. A kutatás körülményei

Kutatásom során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy felkeltető-e az írás iránti érdeklődés, pozitív attitűd, alkotókedv kreatív írásgyakorlatok alkalmazása révén. A vizsgálat keretét a kreatív írás a pedagógiai gyakorlatban elnevezésű tárgy jelentette, mely Óvodapedagógus szakon a mese világa ismeretkör része, és a VI. félévben kötelezően teljesítendő tantárgy, ugyanakkor tanító szakos hallgatók is felvehetik szabadon választható kurzusként. A kutatás lebonyolítására a 2022/23-as tanév II. félévében került sor. A körülmények

Magyar: Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotásban

ismertetésénél fontos hangsúlyozni, hogy a tantárgy tantervi helye nem nevezhető szerencsésnek, mivel utolsó félévben veszik fel a hallgatók, számos más, kötelezően teljesítendő teher nehezedik a vállukra ekkoriban. Erre a félévre esik a külső intézményben teljesítendő összefüggő komplex szakmai gyakorlatuk, valamint a szakdolgozatírás is jelentős időt és energiát igényel tőlük. Épp ezért a néhány, erre a félévre eső tantárgyat inkább plusz teherként, nehezítő tényezőként élik meg, az első konzultációra tehát alapvetően motiválatlanul érkeznek. Nappali és levelező tagozaton csupán az óraszámban különbözik a kurzus, hiszen a nappali tagozaton tanuló hallgatók is tömbösítve tanulják a nyolc hetes külső komplex gyakorlat miatt.

A mintát tekintve a vizsgálatban túlnyomórészt levelező tagozatos hallgatók (N=17) vettek részt, nappali tagozatosok ezen az évfolyamon mindössze négyen vannak, ők is mind részesei voltak a kutatásnak. A vizsgálat kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt zajlott. A kurzus elején online kérdőíves felmérés révén mértem fel a hallgatók írásbeli szövegalkotásra vonatkozó attitűdjét, eddigi tapasztalatait a kedvtelésből történő szövegalkotás terén, valamint érdekelt az első reakciónk is a tantárgy teljesítésének követelményeire vonatkozóan. A kurzus végén értékelték a félévi munkájukat, a feladatokhoz való hozzáállásukat, azok hasznosságát személyes és szakmai fejlődésük szempontjából, valamint hogy hogyan élték meg az elkészült alkotások megosztását és társaik műveinek meghallgatását. A kvalitatív vizsgálat egyrészt az írásbeli kikérdezés nyílt végű kérdéseinek feldolgozásából állt (ennek része volt metaforavizsgálat is, melyről később írok), továbbá a hallgatók által készített kétszáz kreatív írásgyakorlat elemzéséből, valamint az utolsó órán való megosztásából, reflexióiból és önreflexióiból tevődött össze. A terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban az eredményeknek egy részét áll módomban ismertetni.

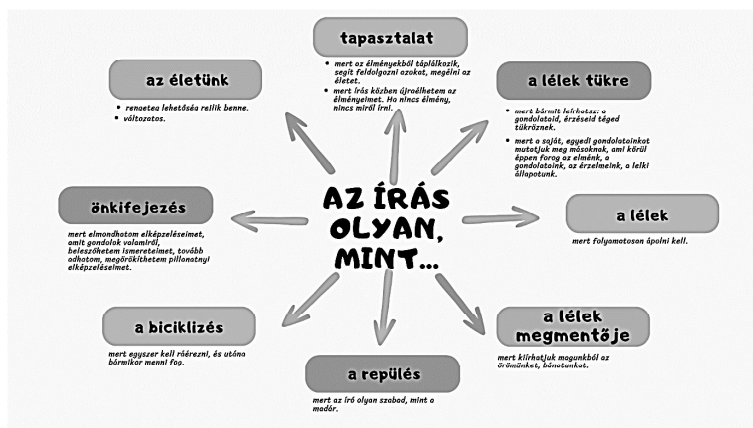
2.1. A kutatás eredményei

A kurzus kezdetén írásbeli kikérdezés révén tájékozódtam a hallgatóknak a kedvtelésből történő szövegalkotáshoz való viszonyáról, eddigi tapasztalataikról, az írás rendszerességéről. A válaszokból

kiderül, hogy az írás nem tartozik a résztvevők kedvelt és gyakori elfoglaltságai közé. Az ötfokú skálán (1=egyáltalán nem; 5=teljes mértékben) jellemzően a 3-as (33%), a 2-es (27%) és az 1-es (20%) értéket jelölték, míg a 4-est csupán 13%, az 5-öst pedig mindössze a válaszadók 7 százaléka jelölte meg. Akik elvétve (havi egy-két alkalommal) alkotnak saját örömeikre szöveget, azok számára a kedvtelésből történő írás egy-egy levél, naplóbejegyzés, vers vagy rövid történet megfogalmazását jelenti.

Kértem a válaszadókat a kérdőívben a következő mondatkezdmény befejezésére is: „Az írás olyan, mint... mert...” Ez az eljárás a metaforavizsgálat, mely azért adekvát eljárás a hallgatók egyéni viszonyulásának, attitűdjének vizsgálatára, mert általa az érzelmi szférából származó, affektív jellemzők feltárára is lehetőség adódik (Kisné 2011: 40), ennek gyakorlati megvalósítására példa Furcsa és Kisné (2020: 96) elemzése. Vámos Ágnes megfogalmazásában a metafora átvitelt jelent, amely két entitás közötti közös tulajdonságok alapján jön létre (Vámos 2001: 86). Szerkezetileg a fogalmi metafora két fogalmi tartományból áll: a céltartományból és a forrástartományból, amelynek segítségével az előbbit megértjük és felfogjuk. Egy célfogalomhoz többféle forrástartományból is meríthetünk, ugyanakkor egy adott forrástartomány több céltartományhoz is hozzárendelhető. Az 1. ábra a résztvevőknek az írás célfogalom által előhívott metaforáit, vagyis a fogalomhoz kapcsolódó asszociációikat, meglátásaikat, attitűdjüket mutatja be. A válaszokat vizsgálva megállapítható, hogy a hallgatók által írt metaforák mind az íráshoz való pozitív attitűdről tanúskodnak, amellett, hogy utalnak arra, hogy nehéz elsajátítani, de ha egyszer sikerül, onnantól már automatikusan működik (mint a repülés vagy a biciklizés). Más metaforák az írás változatosságát (élet), önkifejező jellegét (tapasztalat, lélek tükre, önkifejezés), vagy akár gyógyító, terápiás hatását (a lélek megmentője) emelik ki. Összességében elmondható tehát, hogy bár nem tartozik gyakori szabadidős tevékenységeik közé a kedvtelésből történő írás, alapvetően pozitívan viszonyulnak hozzá a hallgatók.

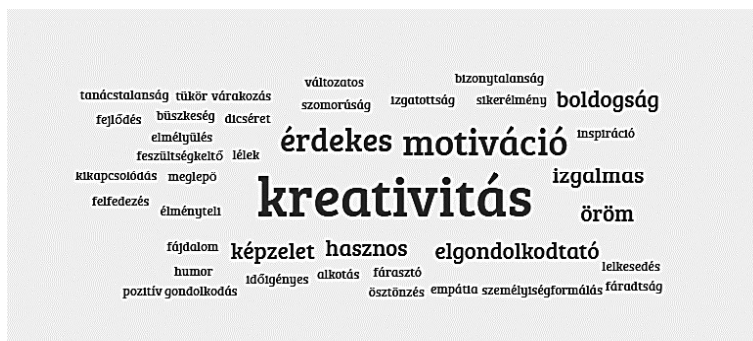
Magyar: Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotásban



1. ábra: A hallgatóknak az írás célfogalomhoz rendelt metaforái és indoklásuk

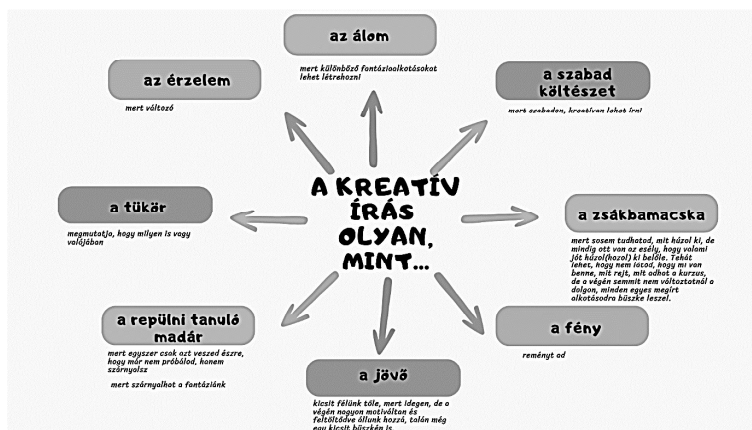
A kurzust záró órán a hallgatók megosztották egymással alkotásaikat. Lehetőségük nyílt reflektálni egymás írásaira, és a sajátjaikat is kommentálták, értékelték. A tantárgyat és a félévet értékelő kérdőívben megkérdeztem a résztvevőket, hogy milyen érzés volt megosztani a többiekkel az elkészült alkotásokat, illetve meghallgatni a többiek által készített írásműveket. Elmondható, hogy a hallgatók a fogadtatástól való félelmükből származó kezdeti izgalmat leszámítva örömmel élték meg alkotásaik megosztását, mert ahogy ők maguk is megfogalmazták: tanultak egymástól, nevettek és sírtak együtt (I1); ötleteket meríthettek (I2), inspirálódhattak (I3) egymástól; megismerhették egymás érzéseit, gondolatait (I4), humorát, egy másik oldalát (I5); ami akár egy új barátság kezdetét is jelenthette (I6), és a pozitív visszacsatolást, de a konstruktív kritikát is jólesően fogadták (I7), csak néhány gondolatot emelve ki a leírtakból. Jól kifejezi az egyik válaszadótól vett következő szó szerinti idézet a megosztás atmoszféráját: „Mivel nehezen tudok másokkal beszélni azokról a dolgokról, amik bántanak, így nekem egyfajta kihívás volt, hogy megosszam „lelkem darabjait”. De pozitív visszajelzéseket kaptam, így nem bántam meg, hogy megoszthattam.”

A félévi munka értékeléseként arra kértem a hallgatókat, hogy írják le azokat a kulcsszavakat, amelyek mentén számukra a kurzus jellemezhető az elejétől a végéig, ahogyan megélték a feladatok teljesítését. A válaszaikat a 2. ábra szemlélteti. A kifejezések betűmérete az előfordulásuk gyakoriságát hivatott érzékeltetni: a leghangsúlyosabb szót írták legtöbbször (N=6), a legkisebb betűméret egy-egy előfordulást jelöl. A kulcsszavak között szerepeltek olyan készségek (kreativitás, alkotás, empátia, személyiségformálás, pozitív gondolkodás, képzelet, motiváció, inspiráció), melyek fejlődését tapasztalták meg a résztvevők a kurzus során. A legjellemzőbb érzelmeket (tanácstalanság, várakozás, büszkeség, fájdalom, lelkesedés, öröm, boldogság, sikerélmény, bizonytalanság, izgatottság, szomorúság) is feltüntették, melyek az alkotómunka során jellemezték őket. Amint az a felsoroltakból is kitűnik, ezek az érzelmek nagyon széles spektrumon mozogtak, attól függően, hogy ki melyik fázisában járt épp, illetve milyen módját választotta a feladatmegoldásnak, mennyire érintette meg érzelmileg egy-egy szöveg létrehozása. A kulcsszavak jelentős hányada jelző (változatos, izgalmas, érdekes, feszültségkeltő, meglepő, élményteli, időigényes, fárasztó, elgondolkodtató, hasznos), melyekkel az alkotó folyamatot, és annak rájuk gyakorolt hatását írták le a résztvevők. Végül említést kell tennünk azokról a főnevekről, melyek vagy az egész folyamatot jellemzik egy-egy szóval, mintegy metaforaként, vagy annak egy-egy mozzanatára utalnak, ezek a következők: tükör, dicséret, fejlődés, lélek, felfedezés, kikapcsolódás, alkotás, ösztönzés. A hallgatók által gyűjtött kulskiifejezések mentén leírhatók azok az érzelmi, hangulati, gondolati elemek, melyek jól kifejezik a résztvevők attitűdjét a kreatív írásgyakorlatokhoz a tanácstalanságtól a meglepődésen át a lelkesedésig, és szintézisét adják annak a folyamatnak, amelynek során önmaguk mélyebb megismerésén és kifejezésén keresztül személyiségük és szakmaiságuk fejlődését tapasztalhatták meg.



2. ábra: A kurzust jellemző kulcsszavak a hallgatók véleménye alapján

Végezetül egy újabb metaforavizsgálat következett: ismét egy mondatkezdemény befejezésére kértem a hallgatókat. Ezúttal „a kreatív írás olyan, mint...” kezdetű mondatot kellett befejezni, majd indokolni a metaforát. A válaszokat a 3. ábra szemlélteti. A résztvevők által írt metaforák (álom, szabad költészet, érzelem, tükör, zsákbamacska, fény, jövő, repülni tanuló madár) jól kifejezik a hallgatóknak a kurzus során megélt érzelmi hullámzásait, attitűdjeit, az alkotás mint problémamegoldó folyamat megjelenését, és a befejezést átható sikerélményt. A megjelenített metaforákból hármat szeretnék kiemelni, melyek szintézisét adják a hallgatói nézeteknek és a kurzus lényegét, a kutatás célkitűzésének megvalósulását is magukban foglalják. (1) „A kreatív írás olyan, mint a repülni tanuló madár, mert egyszer csak azt veszed észre, hogy már nem próbálsz, hanem szárnyalsz.” (2) „A kreatív írás olyan, mint a zsákbamacska, mert sosem tudhatod, mit húzol ki, de mindig ott van az esély, hogy valami jót húzol (hozol) ki belőle. Tehát lehet, hogy nem látod, hogy mi van benne, mit rejt, mit adhat a kurzus, de a végén semmit nem változtatnál a dolgon, minden egyes megírt alkotásodra büszke leszel.” (3) A kreatív írás olyan, mint a jövő: kicsit félünk tőle, mert idegen, de a végén nagyon motiváltak és feltöltődve állunk hozzá, talán még egy kicsit büszkén is.”



3. ábra: A hallgatóknak a kreatív írás célfogalomhoz rendelt metaforái és indoklásuk

Összegzés

Tanulmányomban érveltem amellett, hogy miért tartom fontosnak, hogy a leendő pedagógusok (jelen esetben a középpontban az óvodapedagógusok állnak, de tanítók és tanárok is sokat meríthetnek belőle) gyakorlatra tegyenek szert a kreatív szövegalkotás terén, majd bemutattam egy óvodapedagógus szakos hallgatók körében végzett vizsgálat eredményeit. Ennek során vizsgáltam az óvodapedagógus szakos hallgatóknak a kreatív írás a pedagógiai gyakorlatban kurzus előtt és annak elvégzését követő attitűdjét a kedvtelésből történő szövegalkotás iránt. A vizsgálat elérte célját: a kurzus során megélt tapasztalatok, a kreatív szövegek létrehozása során megélt siker, az önkifejezés lehetősége, a megosztás élménye, a pozitív visszacsatolások mind-mind énerősítő és motiváló hatással bírtak, aminek következtében a résztvevők kedvet kaptak ahhoz, hogy tovább „próbálgassák szárnyaikat”, és a jövőben bátrabban kezdjenek önálló írások megalkotásához. Az utánuk „felnövekvő” évfolyamok pedig addig is érdeklődve olvashatják és inspirálódhatnak elődeiknek az egyetem falújságjain elhelyezett kreatív írásaiból.

Felhasznált irodalom

- Bernhardt Renáta 2018. Tanítók metodikai adaptációja az oktatási módszerek tekintetében. *Évkönyv. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar*. 139–156.
- Bernhardt Renáta 2021. A család mint laikus, de kompetens nevelés színtere In: Petőné Vígh Katalin (szerk.) *Az óvodapedagógia színes világa*. Flaccus Kiadó. 209–245.
- Dobozi Eszter 2003. Kísérlet „a vég elhalasztására”. Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskolakultúra* 4: 73–88.
- Furcsa Laura–Kisné Bernhardt Renáta 2020. “Elixir, highway code or mystery” – teacher students’ attitudes and beliefs about foreign language learning. In: Varró Bernadett (szerk.): *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról*. Vechta – Jászberény. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 91–101.
- Haase Zsófia 2017. Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi Edit–Andor József (szerk.): *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. *Officina Textologica* 20. Debrecen. 147–160. <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf> (Letöltés: 2023. 02. 06.)
- Kisné Bernhardt Renáta 2011. Hogyan vélekednek a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok a fogalmazásírásról? *Képzés és Gyakorlat* 3–4: 34–50.
- Molnár Marietta 2023. megjelenés alatt. A probléma alapú tanulás. *Paideia* 1. Líceum Kiadó. Eger.
- NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/> megtekintés Magyar Közlöny 2020. 17. szám (január 30): 290–446.
- ÓNOAP 2012. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet – az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- Raácz Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>
- Szaszkó, Rita. 2019. Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia* 6(1): 91–120.
- Takács Nándor 2018. Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra* 3–4: 70–76.
- Vámos Ágnes 2001. A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia* 1: 85–108.



**A LEGO® KOCKAMINT INNOVATÍV
ESZKÖZ A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN**

Szerzők: Szabó József Mihály

Nagy Balázs

Sebestyén Krisztina

Tomori Tímea



Szabó József Mihály

**Nem CSAK egy játék! A LEGO® Education módszertana
a tanár szemszögéből¹**

Bevezetés

2018. október 17-én nyílt meg a Nyíregyházi Egyetem területén Közép-Kelet Európa első és egyetlen LEGO Education Innovation Studioja. A stúdió elsődleges célja akkor még csak az volt, hogy megismertesse a LEGO Education módszertanát a pedagógus szakok hallgatóival, valamint az érdeklődőkkel, viszont az elmúlt 5 év alatt az eredeti cél mellett újabbak jelentek meg: gyakorlópedagógusok százai képződtek ki, valamint az, hogy számos pedagógushallgató sajátította el a módszertan sajátosságait kellő bizonyítékot jelent arra, hogy a világban 1980 óta alkalmazott LEGO Education módszertannak Magyarországon is helye van. A képzések mellett a stúdió trénerai, valamint az általuk támogatott hallgatók számtalan alkalommal megvizsgálták, és bebizonyították azt, hogy fejlesztő eszközként tud működni a LEGO játék, és ezen belül is elsősorban a LEGO Education módszertani fejlesztő készleteivel foglalkoztak. Jelen tanulmányban bemutatásra kerül mindaz, ami megkönnyítette a pedagógusok munkáját az elmúlt években a LEGO Education használatával kapcsolatban. Betekintünk a módszertani segédletekbe, a tananyagokba, és azon online felületekbe, amelyek segítik a pedagógusokat a LEGO Education eszközökkel megvalósított tanulási/ismeretszerzési tevékenységek megtervezésében és megvalósításában.

¹ A tanulmány megjelenését a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa támogatta.

1. Múlt, jelen, jövő

A LEGO, mint téglá első szabadalmi ötlete, azaz a LEGO téglá születésnapja 1958. január 28-ra tehető, az akkor megalkotott játék azóta a világ minden részét bejárta milliók öröme. Ekkor egy olyan termék született meg, amely nemzedékek fejlődését, fejlesztését tette lehetővé. A LEGO, mint játék a világ talán legismertebbike, megannyi formában, színben, méretben kapható, és a trendeket követve változik. A LEGO kockák megjelenésüktől fogva segítséget nyújtottak az óvodapedagógusoknak és a tanároknak a fejlesztésben, a gyermekek játékon keresztüli tanulási folyamataiban. Mivel számtalan megkeresés történt a LEGO vezetősége felé, így 1980-ban úgy döntöttek, hogy útnak indítják oktatási részlegüket. Az első oktatási készletek még csak az óvodai felhasználást támogató LEGO DUPLO rendszer tagjai voltak, amelyeket elsősorban a koragyermekkor kreativitás, finommotorika fejlesztésére használták és ahogy az igények is nőttek, az oktatási készletek területén a DUPLO elemek mellett megjelentek a „normál méretű” LEGO elemek is, majd 1982-ben újtára indították a Technic-et, amelynek célja az volt, hogy a 8 és 14 év közötti gyerekek logikus gondolkodását fejlessze. Ezek a készletek tartalmaztak például fogaskerekeket, csigákat, amelyeknek lényege az volt, hogy a gyermekeknek játékos módon megtanítsa ezek rendszerszinten történő működését. A Technic-et később felváltotta a Simple Machines (Brothers Brick, 2020).

Az 1990-es évek végére az oktatási részleg elindította MINDSTORMS divízióját (robotika, robotprogramozás), ezzel együtt egy olyan folyamatot, amely a mai napra egy kiforrott, mindent átölelő robotika képzést ad a gyermekek számára. Ezek az eszközök támogatják a logikus algoritmikus gondolkodásmód fejlődését, az alapvető programozási készségeket, a kollaborációt, és minden olyan készséget, amely a játékos tanulás során fejlődik. Ezzel azonban nem érte el a célját a LEGO Education részleg, mert nem csak a FIRST LEGO LEAGUE (FLL), a LEGO Sumo, és megannyi világszintű verseny indítása, továbbá számtalan robotika képzés kialakítása volt a célja. A részleg szakemberei szerették volna megmutatni a világnak, hogy ezzel az eszközzel képesek fejleszteni és felkészí-

teni a jövőre gyermekeket, illetve azt is prezentálni, hogy a LEGO Education nem csak robotika, és nem csak játék.

2. Nem CSAK játék!

A LEGO Education készletek kétféle módszertannal dolgoznak, ezek az úgynevezett 4C – Connect (kapcsolódás), Construct (konstruálás), Contemplate (megfontolás), Continue (folytatás) (bővebb leírást lásd Sebestyén et al. 2020), illetve a LEGO Education Coding Express-től kezdődően az 5E – Engagement (elkötelezettség), Exploration (felfedezés), Explanation (magyarázat), Elaboration (kidolgozás), Evaluation (értékelés) (bővebben lásd Nagy et al. 2023). A LEGO Education által képviselt módszertani fejlesztések és a hozzájuk tartozó készletek teljes mértékben lefedik a koragyermekkor, az általános iskola alsó tagozatát, valamint az általános iskola felső tagozatát. Számtalan alkalommal találkozunk azzal, hogy a gimnáziumokban, középiskolákban is előszeretettel alkalmazzák a pedagógusok ezt a módszertant és a hozzá tartozó eszközöket. Ezekben a korosztályokban nem mint robotika van jelen a módszertan, hanem mint készségfejlesztő, kommunikáció fejlesztő eszköz.

Az alábbiakban két egyszerű feladat olvasható, amellyel a legkisebket fejleszthetjük vagy elvégzésükkel akár fontos hiányosságokat is felismerhetünk, szűrhetünk.

Hat darab különböző színű DUPLO kocka felhasználásával építsünk egy tornyot! Az építményt helyezzük el az asztalon, majd kérjük meg a gyermeket, hogy építse meg teljesen ugyanazt, amit mi építettünk!

A feladat során nem csak a finommotorika, a rövidtávú memória és a színérzékelés fejlődik, hanem amennyiben a feladat megoldása nem helyes és ismétlés után is ugyanazok a hibák mutatkoznak, következtethetünk arra, hogy a gyermek szintévesztő lehet.

1) A gyermekek számára adunk egy darab 2×6-os DUPLO téglát és kérjük meg őket, hogy végezzék el ugyanazt a feladatot, amelyet mi is csinálunk a téglákkal.

Helyezzük a téglát talpzatával a jobb tenyerünkbe majd guggoljunk le és álljunk fel! Ismételjük meg ugyanezt a másik tenye-

rünkben is! Helyezzük a téglát talapzatával a jobb kézfejünkre, majd guggoljunk le, és álljunk fel! Ismételjük meg ugyanezt a másik kézfejünkre is! Helyezzük el a téglát a hosszabbik oldalával a jobb kézfejünkre, majd guggoljunk le, és álljunk fel! Ismételjük meg ugyanezt a másik kézfejünkre is! Helyezzük el a téglát a rövidebb oldalára állítva a jobb kézfejünkre, majd guggoljunk le, és álljunk fel! Ismételjük meg ugyanezt a másik kézfejünkre is!

2) Ennek az egyszerű feladatnak köszönhetően fejlődik a gyermek koordinációs készsége, fizikai készsége, és egyszerűen megtaníthatjuk a gyermekek számára az irányokat.

Természetesen rengeteg más feladat és eszköz áll rendelkezésre, amelyek sokféle kompetenciát fejlesztenek a különböző gyermekkorú tevékenységek, tanítási órák folyamán. Mindezekről számos írás található, például Sebestyén et al. (2020), Kopasz–Szabó (2021), Sebestyén–Nagy-Képes (2022), Nagy et al. (2023), Tomori (2022, 2023)

De mi a helyzet a pedagógusokkal? Napjainkban egyre inkább előtérbe kerülnek azok a módszerek és eszközök, amelyek a frontális munkaformáról egyre inkább a párban folyó munkára vagy a csoportosra helyezik a hangsúlyt. A módszereket tekintve pedig a játékos, élménypedagógiaiak, a kompetenciafejlesztők válnak népszerűvé (Bánki–Hegedűs 2021). Ebbe jól beleilleszthetők a LEGO Education készletek, illetve annak módszertan, de kérdés, hogy ismerik-e ezeket a pedagógusok. Ha igen, és szívesen használnák, akkor miként és hol tudnak tanulni Magyarországon a LEGO Education módszertanáról, honnan kapnak megfelelő információt, tananyagot?

Ezek a kérdések azok, amelyek napjainkban érdeklik a közösségeket, a pedagógusokat, valamint a szülőket is, mert a LEGO eszközzel történő otthoni tanulás is egyre elterjedtebb lett Magyarországon.

1980-ban a LEGO cég létrehozta a LEGO Educational Product Departmentet, amelynek feladata a játékok oktatási célra történő felhasználásának elősegítése. Ekkor még csak alapvető készleteket használtak, főleg a DUPLO eszközöket, de később, miután becsatlakozott a Technic részleg is már minden korosztályt lefedő oktatási

eszközkészletekkel rendelkeztek. A pedagógusok számára ekkor még csak a készletek voltak, külön módszertant még nem dolgoztak ki, nem fogalmaztak meg hozzájuk.

A pedagógusok számára az évek során egyre több olyan leírás, tanulmány készült, amelyből tanulhattak, tapasztalatokat szerezhettek a LEGO eszközök használatával kapcsolatban. A LEGO Education készleteket elkezdték úgy gyártani, hogy azokhoz könnyen használható, egyszerűen értelmezhető tanári segédletek (teacher guide) is készültek. Kezdetben még csak papír formában, a készletekhez voltak kaphatók, majd a technológia fejlődésével online formátumban is megjelentek.

3. Első szint

Ezek a tanári segédletek a mai napig elsődleges segítségek a pedagógusok számára. A segédletek egyszerűen, ingyenesen elérhetők a LEGO Education weboldaláról (<https://education.lego.com/en-us/lessons>). Ez az oldal az aktuálisan használatban lévő és a megszűnt, forgalomból kivont LEGO Education készletek tananyagait, feladatait tartalmazza. Ez utóbbi azért fontos, mert számos készlet már nem kapható, gyártása megszűnt, arra az 1980-tól eltelt időre tehető, amíg Magyarországon még nem volt jelen ez a módszertan. A LEGO Education (2023) weboldaláról viszont a magyarországi pedagógusok is elérik a régebbi készletekhez tartozó feladatokat is. A weboldal felépítése egyszerű, egy lenyíló menüből kiválasztható a tanulmányozni kívánt készlet, majd utána az a tananyag, amelyet használni szeretne a pedagógus. A tananyag leírása hasonló egy óratervezéshez. Időkeretet, nehézségi fokot, korosztályt határoz meg, majd pontos időbeosztással, az adott módszertannak megfelelően (4C, 5E) ad leírást az óra és a feladat elvégzéséhez. Némelyik feladat időkerete elérheti akár a 120 percet is, de ezek nem egy órai anyagot, hanem egy konkrét projektet mutatnak be. A tanítás során fontos, hogy ne mindig órai anyagban gondolkozzunk, hanem akár projekthétben, összekötve több óra tananyagát, feladatait. Amely készlethez tartozik tanári segédlet, annak feladatai is elérhetők ezen az online felületen keresztül. A weboldal teljes mértékben támogatja

a pedagógusok munkáját, így az oldalak nyomtathatók, megoszthatók. Az oldal nincs jelszóhoz kötve, így bárki használhatja ezeket a feladatokat ingyenesen. A pedagógus felkészülésként adhatja a diáknak úgy is a feladat linkjét, hogy abból fel tudjanak előre készülni, vagy akár ismétlések alkalmával is használhatják. A magyarországi visszajelzések alapján ez a felület az, amit a leghamarabb elérhetnek a pedagógusok, de itt is probléma szokott lenni a felhasználással. A probléma általában abban jelentkezik, hogy az adott oldalon minden, „nem magyar” nyelven érhető el, tehát szükséges hozzá egy alapszintű nyelvtudás, vagy a böngésző általi fordítás használata, igaz ekkor csak „konyhanyelven” lesz lefordítva a tananyag, de így is használható. A LEGO Education készletekhez mára már egyre több magyar nyelvű útmutató, segédlet is megjelent, ami a magyarországi disztribútornak a H-Didakt Kft.-nek (www.hdidakt.hu), valamint a LEGO Education Innovation Studio (www.leis.hu) trénerének, és további gyakorlópedagógusok munkáinak köszönhető.

4. Második szint

A segítség második szintje az előzőekben már említett magyarországi disztribútor, valamint a LEGO Education Innovation Studio, ahonnan közvetlen információkat kérhet a pedagógus vagy az érdeklődő a tananyagok elérhetőségéről, az újdonságokról, a tanulmányokról, kutatásokról. A két szervezet egyként működve támogatja a pedagógusokat, legyen szó óvodai készletről, iskolai készletről vagy robotikáról. A két szervezet weboldalán több kutatás és magyar nyelvű leírás található, valamint mindkettőhöz tartozik közösségi oldal is, ahol az aktualítások sokkal naprakészebbek, könnyebben elérhetők. Napi szinten érkeznek a kérdések, legyen az egy feladat, egy órai ötlet, egy szoftveres, vagy hardveres hiba jelzése, vagy akár az, hogy hogyan tisztítsam meg a LEGO kockákat, ha bepiszkolódnak. Számptalan kérdésre adnak a kollégák választ az ország minden területéről. Ezen felül különböző képzések is elérhetők a kínálatban a 7 órás tréningtől kezdve a 30 órás akkreditált módszertanig.

5. Harmadik szint

A segítség harmadik szintje a közösségi portálok, amelyek mérhetetlen mennyiségű LEGO oktatási tartalommal vannak ellátva. Ezek viszont nem ellenőrzött források, így a LEGO Education nem vállal értük felelősséget. Az itt levő csoportokban a pedagógusok saját kipróbált óráikat, foglalkozásaikat osztják meg a közösséggel, segítve ezzel egymás munkáját. Találhatunk például matematika, biológia, földrajz, történelem, irodalom stb. órai feladatokat is. A jógyakorlatok megosztása nagyon fontos, mert a tanítás során is arra törekszünk, hogy a gyermekek osszák meg egymással az általuk végzett feladatokat, így egy nyílt végű tanulási folyamat (open-ended learning) jöjjön létre. Ezen tanulási folyamat lényege, hogy addig amíg a saját megoldásunk létezik, addig csak az az egy megoldás van számunkra, viszont amint megosztjuk ezt a közösséggel, és a közösség is megosztja velünk, onnantól már „végtelen számú” megoldásunk lehet ugyanarra a feladatra.

De valamiért úgy tűnik, hogy ezek a tananyagok, ezek a segédletek még mindig kevésnek bizonyulnak. Az elmúlt öt év stúdióvezetői és LEGO Education akadémiai tréneri tapasztalata az volt, hogy számtalan pedagógus szeretné azt, hogy az ő általa tanított tantárgyban, annak minden évfolyamára, és annak minden órájára adjunk feladatot. Ez az, amit nem áll módunkban megtenni. Az a folyamat, amely során a pedagógus elkészíti, a saját személyiségére formálja, az osztály, a csoport képességeire alakítja a projekteket, mindenki számára egyéni jellegű feladat, amely elengedhetetlen a pedagógus és a diákok megfelelő szintű fejlődéséhez, a tananyagok formálásához, a LEGO Education módszertan, illetve készletek készség szintű alkalmazásához. A folyamat során válik egyértelművé a pedagógus számára, hogy melyek azok a tananyagrészek, amelyek tanításának alkalmával nem érdemes a LEGO Education módszertant használni. Ez nem egy olyan eszköz, amit mindig és mindenhol használni kell. Minél többször, minél szűkebb időintervallumonként adjuk az eszközt, annál hamarabb okoz unalmat. Az unalom pedig az elégtelen kihívás okozata. Csíkszentmihályi Mihály szerint az optimális kihívás optimális tanuláshoz vezet, ebből eredően a pedagógusnak

sem szabad semmilyen eszközt folyamatosan a gyermekek felé közvetíteni, mert az az eszköz egy idő után már nem okoz kihívást, csak unalmat (Csíkszentmihályi 2018).

Összegzés

A tapasztalok alapján a pedagógusok pozitívan fogadták a LEGO Education magyarországi megjelenését, valamint az ehhez tartozó módszertant és eszközkészleteket. A folyamatos újítások, a készletek változtatásai viszont néha nehezen követhetők nem csak a magyarországi, hanem a nemzetközi felhasználók körében is. Mivel Magyarország a 2010-es évek környékén csatlakozott a LEGO Education eszközeinek használatához, valamint a módszertan oktatása is csak a 2018-as évek utáni időben vált komolyabban elérhetővé, így pont egy olyan időszak jutott a magyar pedagógusoknak, amelyben kifutóvá vált számos, számukra hasznosnak bizonyult készlet (matematika, történetmesélés), és változtak meg a robotika eszközkészletek is (a Mindstorm divízió megszűnése, WeDo 2.0 megszűnése, és a SPIKE eszközök megjelenése). Az alapkészleteket sikerült Magyarországon visszaállítani, így a matematika és a történetmesélés készletei újra elérhetővé váltak. A pedagógusok visszajelzései egyre pozitívabbak, egyre könnyedebben, egyre nyitottabban állnak a módszertanhoz. A LEGO Education módszertanáról végre elmondható, hogy nem csak a gyermekek fejlődését segíti elő, hanem a pedagógusok kreativitását, a pedagógusok együttműködését is fejleszti, mivel vannak olyan projektek is, melyeket egyszerre több tanórai anyagba is be lehet vonni. Természetesen vannak olyan pillanatok, amikor a pedagógusok is elakadnak, nem tudnak nyitni egy-egy projekt felé. Ilyenkor bízni kell a gyermekekben és hagyni, hogy ők segítsenek nekünk a feladat felfedezésében, mert ha a gyermekeket fejlesztjük, a gyermekek is fejlesztenek minket.

Felhasznált irodalom

- Bánki B. – Hegedűs R. 2021. A játék jelentősége – a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználatára a tanítási órákon. In: *Különleges Bánásmód* 7(3): 7–26.

Szabó: Nem CSAK egy játék! A LEGO® Education módszertana

- Brothers Brick. 2020. URL: <https://www.brothers-brick.com/2020/01/14/a-history-of-lego-education-part-1-strong-foundations-feature/> (2023.07.10.)
- Csikszentmihályi M. 2018. *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kopasz A. – Szabó J. M. 2021. A LEGO® módszertan használata az általános iskolában. In: Kónyáné Tóth M. – Molnár Cs. (szerk.) *Folytatás vagy újrakezdés?! XXIII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. Debrecen: Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/32-kiadvany-2021/1487-2021-kopasz-aniko-szabo-jozsef-mihaly-lego-modszertan-hasznalata-az-altalanos-iskolaban> (2023. 07. 13.)
- LEGO Education. 2023. *Get ready with lessons*. <https://education.lego.com/en-us/lessons> (2023. 07. 13.)
- Nagy B. – Szabó J. M. – Sebestyén K. 2023. A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése az általános iskolában programozható LEGO® Education eszközök által. In: *RKK5 konferencia-kötet*. Stiefel – ELTE, Budapest. (Megjelenés alatt.)
- Sebestyén K. – Nagy B. – Szabó J. M. 2020. LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkor nevelésben. In: *Gyermeknevelés*. 8(1): 68–74.
- Sebestyén K. – Nagy-Képes G. 2022. Készítsünk térképet LEGO® elemekből! In: János I. (szerk.) *Tradíció és innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen*. Nyíregyházi Egyetem. Nyíregyháza. 420–433.
- Tomori T. 2022. Korszerű módszertani megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: H. Tomesz Tímea (szerk.) *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 100–116.
- Tomori T. 2023. *A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban*. PhD értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.014> (2023.06.28.)

Nagy Balázs

**„A megfoghatóvá tett kommunikáció”,
avagy a LEGO®-módszer alkalmazása
a kommunikációs készségfejlesztésben**

1. A LEGO-val való tanulás sajátosságai

A LEGO-ról elsőként mindenkinek a játék jut eszébe, s amikor ezt az eszközt a tanításban alkalmazzuk, valóban ezt a sajátosságát, a játékon keresztüli tanulás lehetőségét igyekszünk kihasználni. A játékos módszerek előnyeivel több szakirodalom foglalkozik. A pedagógián belül is nagy hagyománnyal rendelkezik a játékpédagógia és a mára szintén széles körben ismertté vált élménypédagógia. Mindkét terület fókuszában ott van az a hatalmas motivációs potenciál, amelynek köszönhetően a játékalapú tanulás iskolafoktól függetlenül meghatározója a modern kori ismeretátadásnak. A játék egy rendkívül változatos eszközrendszer alkalmazó tevékenység típus, amely jelentős mértékben hozzájárulhat a megértéshez (Nahalka 2006). Bár a játékos tapasztalatszerzés az antikvitástól kezdve része volt a tanítás-tanulás folyamatának (Maszler 1996), soha nem esett annyi szó a játékos módszerekről valamint a játékoknak és a didaktikának a kapcsolatáról, mint manapság (Bús 2022). Ahogy Boronkai (2018: 15) megállapítja, „[a] játékok tantárgyakon átívelő jellegük miatt egyidejűleg alkalmasak a különböző tárgyakhoz (irodalom, földrajz, történelem, környezeti nevelés) kapcsolható kereszt-kompetenciák fejlesztésére is. Segítségükkel kihasználhatók az M-learning (mobiltanulás) lehetőségei, ezek keretében az okostelefonok, táblagépek is beépíthetők a tanórai és a tanórán kívüli oktatás folyamatába.” A LEGO esetében fokozottan igaz ez a tantárgyakon átívelő jelleg, ahogy a hatályos Nemzeti alaptanterv fogalmaz, megvalósul a „tantárgyak ... kapcsolódó tartalmainak integrálása.”

Mivel a LEGO a szó szoros értelmében egy manuális tevékenységet is igénylő játéktárgy, nem pusztán játékalapú tanulásról, nem is gamifikációról vagy játékosításról beszélhetünk (vö. Boronkai 2022), hanem a cselekvés pedagógiájának olyan formájáról, mely nagyfokú absztrakciós képességet igényel, problémaalapú tanulást eredményez, és a résztvevők együttműködésén alapul, azaz kooperatív jellegű. Bár egyedül is lehet vele tevékenykedni, a leghatásosabb a csoportmunkában való alkalmazása, ami az együttműködő csoportok mindegyikében nélkülözhetetlenné teszi az interakciókat, ily módon igényli a szemtől szembeni kommunikációt, biztosítva minden résztvevő aktivitását. A kooperatív tanulás megfelelő szintű verbális és nonverbális kommunikációs készségeket feltételez, szükségelteti a vitakészséget, az egymásra figyelést és a másik meghallgatásának képességét is, amelyek mind tanulhatók, fejleszthetők, erre megfelelő technikák állnak rendelkezésre (Bárdossy és mtsai 2002: 244). A LEGO sikeréhez hozzájárul még közismertsége. A 90 éves múlt és az elterjedtség nem teszi szükségessé a használat elsajátítását, a hosszas magyarázatot. (Ez nyilván a LEGO elemek összeillesztésére vonatkozik, a módszer iskolai alkalmazása nagyon is igényli a pedagógus tudatosságát és módszertani jártasságát, az eszköz hatékony felhasználásának ismeretét.) A LEGO-val való tanulás mind a konvergens, mind a divergens gondolkodási stratégiákkal összefüggésbe hozható (vö. Lestyán–Szabóné 2015), hiszen egyszerre igényel logikus következtetést és absztrakciós képességet, ugyanakkor előtérbe helyezi a kreativitást, a többirányú, esetenként széttartó gondolkodást, ami a nyílt végű tanulásnak szükségszerű velejárója.

1.1. A LEGO és a Nemzeti alaptanterv

A LEGO Dániából ered, s bár a világ számtalan országában elterjedt, és 1980 óta a cégnek külön oktatási részlege (LEGO Education) felel azoknak a tematikus eszközkészleteknek a fejlesztéséért, amelyek iskolai használatra optimalizáltak, kulcskérdés, hogy ez a módszer mennyire illeszkedik egy-egy nemzeti alaptantervhez, mennyire tudja figyelembe venni a helyi sajátosságokat. Ha a jelenleg is érvényben lévő 2020-as Nemzeti alaptantervünket vizsgáljuk,

a már említett tantárgyköziség igénye mellett – „több tantárgy ismereteinek integrálását igénylő (multidiszciplináris) téma” – hangsúlyosak benne a „tevékenységekre épülő tanulás-szervezési formák”, és szintén az alapelvek között szerepel, hogy „ki kell használni a tanulás társas természetéből adódó előnyöket”. Az idézett prioritások a LEGO-val való tanulásnak a főbb jellemzői közé tartoznak, így már ezeknek a módszertani alapelveknek az összehangja is könnyíti az elvárásokhoz való igazodást.

A NAT a tanulási területeken átívelő kompetenciákat határoz meg az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákra építve, de a hazai sajátosságokat is figyelembe véve. Az itt meghatározott hét kulcskompetencia egyikeként szerepelnek a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi). Szembetűnő, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákat még külön kezelő korábbi NAT-tal (2012) szemben itt már nem válik ketté a kommunikáció egyébként is összetett területe, amit Szőke-Milinte (2012) komplex kompetenciaként, kompetenciák szerveződésekként határoz meg. Komplexitásából adódóan fejlesztési területei szintén szerteágazóak. Raátz (2015) öt összetevőre bontja a főbb részeit, s az iskolai oktatás kapcsán beszél a kognitív-általános, a speciális, a kulturális, a személyes és a szociális kommunikáció fejlesztéséről, miközben kiemeli, hogy az utóbbi kettő nehezebben látható és fejleszthető. N. Császi (2014) az anyanyelvi kompetencia és a nyelvi hátrány összefüggéseit vizsgáló tanulmányában rámutat, hogy a nyelvi, benne a szókincsfejlesztésben a tanulás útján, direkt módon való elsajátítás mellett fontos szerepe van a spontán, indirekt módon való tudásbővülésnek, amire példa lehet egy családi beszélgetés, vagy a LEGO-ra mint módszertani elemre gondolva egy szabad játék. Tancz (2011) a nyelvi és kommunikációs készségeknek az alapozó szakaszban történő játékos fejlesztésére irányítja a figyelmet, s bár elsősorban a nyelvi játékokról beszél, amit a játékok multifunkcionalitásáról mond – pozitívan fejlesztik a részképességeket, a szociális kompetenciákat, a morális fejlődést és a kreativitást – az a LEGO-val végzett játékok vonatkozásában is helytálló. Több, általa említett nyelvi játéknak hatékony kiegészítője lehet a LEGO, ami ilyen módon még komplexebb fejlesztést eredményezhet.

A kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez alapvető a megfelelő nagyságú szókincs, ennek bővítésére változatos feladatok állnak rendelkezésre (Laczkó 2012), melyek nagy része jól adaptálható a LEGO-val való tevékenységekre. A szókincsbővítő játékok kedvelt változata például a szólánc, aminek több formája ismeretes. Legismertebb módoszata szerint, amilyen betűvel végződik egy szó, ugyanolyanul kezdődöt kell gyűjtenie a soron következő játékosnak. Ezt a kreativitást fejlesztő, minden korosztálynak javasolható játékot úgy is játszhatjuk, hogy a szóalkotást összekötjük építéssel, és aki az adott szót mondja, annyi „bütyökkel” kapcsolja a következő LEGO-elemet az alatta lévőhöz, ahány betűs szót mondott. A feladatot differenciáltabbá tehetjük, ha további feltételeket szabunk (pl. az építmény bizonyos formát kövessen, statikailag is megfelelő legyen stb.). Gyűjthetünk úgy is szavakat, hogy nem a kezdőbetűhöz kell igazodni, hanem a gyerekek egy vegyes LEGO-téglákat tartalmazó dobozból húznak elő véletlenszerűen egy elemet, és olyan szót kell mondaniuk, amelyik pontosan annyi betűből áll, ahány bütyök található a LEGO-elemen. Adhatunk jelentőséget a színeknek is, megfeleltethetjük őket például egyes szófaji csoportoknak, s természetesen ebben az esetben is összeköthetjük a szógyűjtést építési folyamattal. Közismert, az asszociációs képességet is fejlesztő játék az activity, aminek LEGO-s csapatépítő programokon, de iskolákban szintén gyakran alkalmazott változata a bricktivity, aminek a szabálya szerint a kitalálendő fogalmat LEGO-elemekből kell megkonstruálni. A meseszöveg című feladatot is lehet párhuzamos építéssel gazdagítani. Ekkor minden résztvevő nemcsak egy gondolattal fűzi tovább a történetet, hanem egy LEGO-elemmel is tovább építi a korábban megkezdett alkotást.

A nonverbális kommunikáció fejlesztésére különösen jól használható a LEGO. Ebben a tekintetben kiemelendő a hat különböző színű Duplo-téglából álló, főként rövid időtartamú tevékenységekre használható Six bricks nevű készlet. Gondolhatunk itt a „vakon építés” különböző feladattípusaira, amikor a tanuló pár egyik tagjának csukott szemmel kell egy LEGO-modellt rekonstruálnia, miközben a „látó” társa csak nonverbális jelekkel adhat instrukciókat a számára. A pontos fogalomhasználatot, az egzakt utasítások meg-

fogalmazásának képességét fejlesztik az egymásnak háttal végzett gyakorlatok, de szintén feltételezik a memóriahasználatot, a másik nézőpontjába való behelyezkedést és a problémamegoldó gondolkodást. A Six bricks-szel megoldott feladatok példát adnak arra, hogyan lehet néhány egyszerű elemmel, néhány perc alatt olyan szórakoztató tevékenységet folytatni, melynek révén komplex fejlesztés történik, és a feladatokat a saját igényeinkhez, célkitűzéseinkhez, tananyagunkhoz igazíthatjuk. Utóbbi szemponthoz kapcsolódhat az a fajta toronyépítés, amikor a gyerekek egy dobókockával dobott számnak megfelelő bütyökkel csatlakoztatják egymáshoz a Duplo-elemeket. A feladat során az ötös a „trükkös szám”, hiszen öt bütyköt nem lehet lefedni egy elemmel. Így aki ötöt dob, és ezért nem tudja tovább építeni a tornyot, annak valamilyen alternatív feladatot kell végeznie, ha például a mondatalkotás fejlesztése a célunk, akkor egy meghatározott követelményeknek megfelelő mondatot kell mondania. Az így alkotott mondatokból a játék teljes időtartama alatt összefüggő szöveget is képezhetünk, amihez további feladatok kapcsolódhatnak. Nevében is ennek a területnek a fejlesztéséhez kötődik a „Kommunikációs ház” fantázianévvel illetett feladat, melynek során a játékvezető épít egy egyszerű modellt, és elrejtí az t a terem egyik sarkában. A párban lévő gyerekek közül a páros egyik tagja ezt megnézi, majd a társához visszatérve megpróbálja elmagyarázni, hogy néz ki az alapmodell. A magyarázat alapján a társának kell megpróbálnia egy ugyanolyan modellt építenie. A feladat sikere jó emlékezőképességet igényel, de nagyban függ a gyerekek közötti kommunikáció egzaktságától. A játékban mindig szükség van új ötletre, változó elemekre, ezek nélkül a LEGO is unalmassá, monotonná válhat.

Felvetődhet a kérdés, hogy domináns eleme-e a küzdeni tudás a játéknak. Aczél Zoltán (2015) elmélete szerint az eredményességhez fontos, hogy a játékos a tevékenységben célt találjon, amelynek eléréséhez saját képességének a határait is meg kell találnia. A Csík-szentmihályi flow-elméletével összhangban lévő gondolatai szerint magát a játékosságot is egy kompetenciának, még hozzá kiemelt jelentőségre számot tartó kulcskompetenciának tarthatjuk, amit a pedagógia valószínűleg azért nem definiál különálló kompetenciaként,

mert a legkülönbözőbb helyzetekben jelenik meg, és az összes többi kompetencia attitűdje között találunk olyat, ami a játékosságot is jellemzi.

Bár a kommunikációs kompetenciára azt mondjuk, hogy ki-munkálása kizárólagosan egyetlen tanulási területhez sem köthető, ugyanakkor a többi tantárgy tanulásának és az egyéni boldogulás-nak is feltétele, hiszen benne a személyiség egésze nyilvánul meg, leginkább mégis a magyar nyelv és irodalom műveltségi területtől várjuk a fejlesztését. A NAT ennek a területnek az alapelvei és céljai között megfogalmazza, hogy a tanulók „[n]e csak befogadók legyenek, hanem mérlegelő, problémaérzékeny gondolkodású, kreatív értelmezők is.” Emellett olyan kulcsfogalmak szerepelnek még az alaptantervnek ebben a részében, mint az önállóság, az élményszerű feldolgozás vagy az összetett gondolkodási műveletek kialakítása. Nyilvánvaló, hogy a tantárgy fókuszában irodalmi szövegek állnak, de egyáltalán nem mindegy, hogyan, milyen módszerekkel történik meg ezeknek a feldolgozása. Az elmúlt néhány évtizedben ezen a területen is paradigmaváltás zajlott, és előtérbe kerültek azok a befogadóközpontú módszerek, amelyek az olvasó interaktivitását, a művel való dialogikus viszony kialakítását feltételezik. A témám kapcsán stílszerűen hivatkozhatnánk Gadamer játék-analógiájára vagy mondhatnánk azt, hogy az olvasás mindig egyfajta „együtt-játszás” a szöveggel, a szöveg újraépítése. Ami bizonyos, hogy az információátadás legfontosabb módja a modern korban is a történetmondás maradt, a személyiség és a kommunikációs kompetencia leghatékonyabban a történetek átadása és befogadása kapcsán fejlődik.

2. Történetekkel a kommunikációs kompetenciák fejlesztéséért

A StoryStarter nevű tematikus készletet pont azzal a céllal alkották meg a LEGO-nál, hogy a gyerekek saját történeteket vagy irodalmi műveket kelthessenek életre, miközben kritikusan és kreatívan gondolkodva teszik próbára szóbeli és írásbeli szövegalkotási és szövegértési képességeiket. A készlet eredeti formájában ugyan 2019-ben megszűnt, egy változata a hivatalos magyarországi for-

galmazó (H-Didakt Kft.) jóvoltából Story 21 néven mégis tovább él, segítve a hagyományos és a digitális történetmesélésben rejlő lehetőségek kiaknázását. Jeleneteket vagy motívumokat meg lehet építeni tematikus eszközkészletek nélkül, pusztán „ömlesztett”, szinte minden háztartásban fellelhető LEGO-elemek használatával is, a 710 elemből álló, háttérképeket, témaválasztó lapot és dobókockát tartalmazó készlet viszont gördülékenyebb iskolai használatot tesz lehetővé nagyobb gyermeklétszám esetén is (ideális esetben egy csomaggal 4 tanuló dolgozik). Felvetődik a kérdés, mi a haszna a történetek megépítésének. A gyerekek által létrehozott, megfoghatóvá tett narratíva mint materiális valóság jobban „beépül” a tudatba, könnyebben rögzül, és tartósabban megmarad az emlékezetben. A fizikai elkötelezettséggel járó gyakorlati tanulás a készségek elsajátításának a leghatékonyabb módja. Már Piaget, majd Papert is azt vallotta, hogy a tanulás akkor a legeredményesebb, ha a felfedezési folyamatnak tapintható eredménye van (Máthé 2022). Az építmény formájában való megnyilvánulás élményalapú, kreatív feladat, ami által az önkifejezés is könnyebbé válik. Az építéssel ugyanis nem ér véget a folyamat (ld. a 4C-modell kapcsán leírtakat Sebestyén–Nagy–Szabó 2020), a kommunikációs készségfejlesztésben is kulcsszerepet játszik a létrehozott produktum csoport előtti bemutatása, a prezentálás, ami az alkotáson keresztül a nehezebben megnyilatkozó gyermekek számára könnyebbé válik. Az építés közben számtalan készség fejlődik, csak hogy a legfontosabbakat kiemeljük, a célnak és a pedagógus által adott szempontoknak való megfelelés nagyfokú figyelmet, önkontrollt, a szelektálásnak és a lényegkiemelő képességnek az egyidejű használatát igényli, a kooperatív munkában elkészített, de közben sajátta váló történet egyszerre fejleszti a kognitív kompetenciát és a szenzomotorikát.

Az igényeinknek megfelelő számú történetelem (jelenet) sokoldalúan használható fel a magyarórai munkában. Tudatosíthatjuk általuk a művek állandó összetevőit (szerkezeti egységek, szereplők, hely- és időviszonyok), bemutathatjuk a jellemábrázolás lehetőségeit, dramatikus játékba átültetve megismertethetjük a narráció eszközeit, meghatározhatjuk a konfliktust, kiemelhetjük a lényegyet, valójában újraértelmezhetjük a történetet. A jelenetekhez kap-

csolódó konkrét feladatok lehetnek az események felismerése és beazonosítása, sorrend felállítása, a történet tagolása, vázlatpontok készítése, tömörítés, a történet átalakítása, alternatív jelenet készítése indoklással. Magasabb szintű ismeretet feltételez az ok-okozati összefüggések feltárása, az előzmények és a következmények mérlegelése. Joggal merül fel a kérdés, hová illeszthetjük ezeket az órai munkába. Egyfajta tévképzetként él, hogy a LEGO-val való tanulás rendkívül időigényes, és csak hosszabb időtartamú projektmunkában alkalmazható sikerrel, azonban a tapasztalatok azt mutatják, hogy nemcsak teljes „LEGO-s órában” gondolkodhatunk, hanem az eszközt igényeinkhez, osztályunkhoz és időnkhez szabva egy-egy hagyományos órarészletbe (előkészítés, hangulatteremtés, alkalmazó rögzítés) is integrálhatjuk. Ha új ismeret elsajátítását célozzuk, mindenképpen szánjunk szerepet a dokumentálásnak és a prezentálásnak, vitassuk meg az eredményeket, legyen helye a tanulói bemutatásnak és érvelésnek. Fontos az időkeretek kijelölése és betartatása, a megfigyelési szempontok adása se maradjon el, s nyitott kérdésekkel ösztönözzük a tanulókat az önálló véleménynyilvánításra.

A LEGO-val való tanulás más módszerekkel és módszertani elemekkel is jól ötvözhető, így alkalmazhatjuk drámapedagógiai eljárásokkal, digitális alapú módszerekkel együtt. A gyerekek kiadványokat, képregényeket, filmet tervezhetnek, ezeket feliratokkal, narrációval láthatják el. A digitális történetmondás kapcsán fontos kiemelni a digitális kompetencia fejlődésére gyakorolt hatást is (Lengyelne–Racsko–Szűts 2021). Az ilyen fajta változatosság azért célravezető, mert egyfajta módon használva a legérdekesebb játék is monotonná válhat, elveszítheti újdonság erejét. Epikus művek feldolgozásánál egyszerűbb az egyes cselekményelemekhez kapcsolódnunk, de korlátozódhat tevékenységünk bizonyos motívumokra, és a lírai művek befogadásában szintén a motívumok, jelképek megépítése, illetve a rajtuk keresztüli kommunikáció lehet a leginkább hatékony. Rendkívül árulkodó, hogy a tanulók hogyan építenek meg valamit. Nem csupán a végeredményt kell néznünk, sokat mond egy objektum részletgazdagsága, a problémahelyzeteknek a tevékenység közbeni kezelése. A legnagyobb elemszámú készletben sem fognak

megtalálni minden tárgyat készen, elvonatkoztatásra kényszerülnek, egyedi megoldásokat kell kitalálniuk, melyeket a csoporttársakkal is meg kell vitatni, döntésre kell jutni. Beszédese a csoporton belüli szerep, a meggyőzőési és az érdekérvényesítő képesség, ami alapja a hatásos kommunikációnak. A különböző készségek azonos mértékű fejlesztése céljából érdemes a tanulói szerepek rotálására törekedni, és olyan tanulási környezetet kialakítani, amelyben a szereplehetőségek mindenki számára egyformán adottak. A LEGO-val végzett tevékenységek során a kommunikáció fejleszthető tudatosan, de spontán módon is fejlődik (vö. H. Tomesz 2020).

Az egyébként is megváltozott szerepű (facilitátor) pedagógussal szemben kívánatos a szemlélet elsajátítása, a módszer magabiztos ismerete, de a legfontosabb az a gyakorlat, amire csak a rendszeres használat révén lehet szeret tenni. Mindezért cserébe érdeklődő és motivált gyerekekre számíthatunk, akik amellet, hogy bátrabban fognak véleményt nyilvánítani, otthonosabban mozognak majd az analóg és a digitális platformon egyaránt (a digitális történetmeséléshez számos szoftver áll rendelkezésre). A kollaborativitás és a problémamegoldó képesség fejlődése már néhány alkalmat követően tapasztalható lesz.

Összegzés

A kommunikációs készségfejlesztésben valódi innovációt jelent a LEGO. A LEGO Education széleskörű szakmai támogatással rendelkező oktatási rendszere útmutatókkal, tananyagokkal, továbbképzésekkel segíti a pedagógus munkáját, akitől mindemellett nagyfokú önállóságot és kreativitást vár el. Az építőelemek általi gondolkodás és a „téglaikon keresztüli tanulás” nem csodaszer, éppúgy szükségelteti az alkalmazója mértéktartását, mint realitásérzékét. Be kell látni, hogy a LEGO sem alkalmas minden téma feldolgozásához, és vannak tőle gyorsabb módszerek, ugyanakkor a rászánt időt bőven kárpótolja a megszerezhető ismeretek mélysége és tartóssága. A történetmeséléssel kapcsolatos LEGO-val végzett tevékenységek természetesen nem csak a magyaróráknak lehetnek részei, jól illeszkedhetnek más humán területekhez, és ahogy a 2020-as NAT-ban

sem különül el anyanyelvi és idegen nyelvi kompetencia, kiválóan szolgálhatják az idegen nyelvi fejlesztést is (vö. Cojocnean 2019). A hagyományos és IKT-eszközökkel támogatott történetmesélés nem pusztán a köznevelés céljaihoz illeszkedik, valójában az óvodától a felsőoktatásig kínál megoldásokat a kommunikációs helyzetnek megfelelő gondolatok közvetítésére.

Felhasznált irodalom

- Aczél Zoltán 2015. A játékoság mint kulcskompetencia. *Tani-tani Online*.
https://www.tani-tani.info/a_jatekossag_mint_kulcskompetencia (2023. 07. 15.)
- Boronkai Dóra 2022. Játékalapú tanulás és anyanyelvi nevelés az alsófokú pedagógusképzésben. *Anyanyelv-pedagógia* 2022/3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=970> (2023. 07. 15.)
- Boronkai Dóra 2018. *MÓDSZERTANKÖNYV a Z generáció motiválásához*. Pécsi Tudományegyetem. Szekszárd.
- Bús Imre 2022. Fejezetek a játékpedagógia történetéből. *Kultúratudományi Szemle* 2022/3–4.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethóné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a sajátélményű tanuláshoz*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs – Budapest.
- Cojocnean, Diana 2019. Developing young learners' oral skills through storytelling with LEGO®. *Journal of Pedagogy* 2019 (1).
- H. Tomesz Tímea 2020. *A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a felső tagozatos nyelvtankönyvekben*. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 46. köt.). Acta Universitatis, Sectio Linguistica Hungarica.
- Laczkó Mária 2012. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének egy területe: a szókincs bővítése, a szóértés tudatosítása. *Magyartanítás* 2012/3.
- Lengyelne Molnár Tünde – Racskó Réka – Szűts Zoltán 2021. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9(1): 327–339.
- Lestyán Erzsébet – Szabóné Balogh Ágota 2015. *Képességfejlesztés az alsó tagozaton*. https://eta.bibl.u-szeged.hu/1660/2/kep_fejl_alstag/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/kepesssegefejlesztes_az_also_tagozaton/index.html (2023. 07. 15.)

A LEGO® mint innovatív eszköz a kommunikáció oktatásában

- Maszler Irén 1996. *Játépedagógia*. Comenius Bt. Pécs.
- Máthé Katalin 2022. A gyermeki gondolkodás titkos útjai. *Magyar Iparművészet* 2022/2. http://www.magyar-iparmuveszet.hu/wp-content/uploads/2022/11/MI_2022_2_WEB.pdf (2023. 07. 15.)
- N. Császi Ildikó 2014. Nyelvi hátrány helyett nyelvi esélyegyenlőséget! Az anyanyelvi kulcskompetencia fejlesztése a nyelvi hátránnyal rendelkező tanulóknál. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2014/3. https://epa.oszk.hu/00000/00033/00061/pdf/EPA00033_forum_2014_03_003-022.pdf (2023. 07. 15.)
- Nahalka István 2006. Tanulási tevékenységtípusok. In: Nádasi Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Budapest. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/hatekony_tanulas.pdf (2023. 07. 15.)
- Raátz Judit 2015. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének gyakorlatitípusai. In: Andok Mónika (szerk.) *A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára*. Hungarovox Kiadó. Budapest.
- Sebestyén Krisztina – Nagy Balázs – Szabó József Mihály 2020. LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8(1): 68–74.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia* 2012/2. www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=380 (2023. 07. 15.)
- Tancz Tünde 2011. Nyelvi és kommunikációs készségek játékos fejlesztése az alapozó szakaszban. *Anyanyelv-pedagógia* 2011/2. <https://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=318> (2023. 07. 15.)

Sebestyén Krisztina – Tomori Tímea

**Kommunikációs kompetencia és LEGO®
eszközök az (anya)nyelvtanításban¹**

Bevezetés

A mindennapokban fontos szerepe van az anyanyelven, illetve egyre inkább az idegen nyelven való igényes kommunikációnak. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk meg, hogy a jelenleg hatályos Nemzeti alaptantervben és a hozzá tartozó tartalmi szabályozókban milyen középiskolai anya-, illetve idegen nyelv tanítás során megjelenő kommunikációs kompetencia elemek találhatóak meg. A kompetenciafejlesztés számos eszközzel, feladattal megvalósulhat, tanulmányunkban ezek közül néhány, a vizsgálat eredményeihez kapcsolódó, LEGO® elemekkel megvalósítható gyakorlatot mutatunk be.

1. Az anyanyelv és az idegen nyelv kölcsönhatása

Az egyén élete során nemcsak az anyanyelvével, hanem más nyelvekkel is megismerkedik, amelyek folyamatosan kölcsönhatásban vannak egymással. Az agy a nyelvekkel összefüggő információkat az ún. mentális lexikonban tárolja, és az újabb nyelvvel kapcsolatos információt megpróbálja beilleszteni hasonlóságok, különbségek keresése által a már meglévők közé (Navracsics 2007, Tomori 2023b). E szerint az egyén összes nyelvi ismerete segíti a további nyelvek tanulását, a többnyelvűség elérését (Dietrich-Grappin–Hu-feisen 2023).

¹A konferenciárészvételt, a tanulmány megjelenését és ezzel a kutatás megvalósulását a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa támogatta.

Az anyanyelv az elsődleges szocializációs közegben (család) segíti az egyén önkifejezését, mások megértését (Günther–Günther 2007). Az anyanyelv lehet a többségi társadalom nyelve is, amelynek ismerete nélkülözhetetlen a mindennapi kommunikációban, a gyermekek számára a különböző nevelési/oktatási intézményekben a napi tevékenységekhez és az ismeretek megszerzéséhez. A kisgyermekek már az óvodáztatás során hátrányokkal indulhatnak, ha nem ismerik az intézményben használt nyelvet (Hegedűs 2020a), ami majd később halmozódhat az iskolai teljesítményekben (Óhidy 2016, Hegedűs 2020b). Ha az anyanyelv azonos az iskolában használt nyelvvvel, akkor ismerete a különböző tantárgyaknál fontos a feladatok megértéséhez, például matematika feladatoknál, idegen nyelvi szavak, kifejezések anyanyelven való megértésénél (Sebestyén–Hegedűs 2017, Hegedűs–Sebestyén 2023). Az újabb nyelvek megismerése a még tudatosabb (anya)nyelvhasználathoz járulhat hozzá, gondoljunk például az egyes nyelvek közötti fordításra, információ-közvetítésre (Sárvári 2022).

Megoszlanak a vélemények, hogy mikor érdemes elkezdni egy idegen nyelv tanulását. Vannak, akik szerint a korai idegennyelv-tanulás hosszútávon elősegíti a nyelv magasabb szintű ismeretét, a további idegen nyelvek is könnyebben megtanulhatók, míg mások szerint a gyermek az idegennyelv-tanulást csak az iskolában kezdje el, amikor már biztos az anyanyelvtudása (Furcsa–Sinka 2015, Mándoki–Hegedűs 2022a, Mándoki–Hegedűs 2022b). Az anyanyelv és az egyén által ismert további (idegen) nyelvek egymásra hatását, amennyiben lehetséges, érdemes kihasználni az iskolai nyelvórákon, de fontos felhívni a tanulók figyelmét arra, hogy az adott helyzetben ez a két nyelv rendszerét tekintve megegyező, pozitív transzferhatás, vagy éppen ellenkezőleg eltérő, negatív interférencahatás (Boócz-Barna 2014). Több kutatás is az anya- és idegen nyelvi teljesítmények együtt járására mutatott rá (Szasztkó–Jejsik 2016, Sebestyén–Hegedűs 2017), amiből feltételezhető, hogy a korai idegennyelv-tanulás valószínűleg nincs negatív hatással a tanulói teljesítményekre.

2. A kommunikációs és a szociális kompetencia

Számos kompetencia hozható összefüggésbe a nyelvtudással, nyelvhasználattal, amelyek közül vizsgálatunkban a kommunikációs és a szociális kompetenciára térünk ki. H. Tomesz (2020: 150) szerint „a kommunikációs kompetencia a kommunikáció egészére vonatkozó tudást jelöli, tehát a különféle kommunikációs helyzetek adekvát, célra vezető kommunikációs eljárásainak ismeretét és alkalmazásbeli képességét tartalmazza. Az egyén teljes – nem csupán nyelvi – kommunikációs tudását jelenti (H. Varga 2016: 68)”. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a kommunikációs helyzetek megoldása, az ismeretszerzés és -átadás miatt fontos, ami nemcsak a tanulmányok idején lényeges, hanem a szabadidő eltöltésében, a mindennapi életben, a munkaerőpiacon is meghatározza az egyén sikerességét (H. Tomesz 2020, Magyar 2024).

Nagy és Zsolnai (2001: 252) szerint „a szociális kompetencia szociális motívumok és szociális képességek rendszere, a szociális viselkedés szervezője, megvalósítója”, mindez öröklött, illetve tanult elemekből áll (Zsolnai 2018). A szociális kompetencia fejlesztése minden tantárgyban helyet kaphat, az anyanyelv tanítása kifejezetten alkalmas rá (Kasik 2007), de akár idegennyelv-órákon játszható játékokban is megjelenhet (Habók 2004), s a játék általában vett tanórai használata egyébként is egyre népszerűbb (Bernhardt 2018).

A kommunikációs kompetencia nemcsak a szakirodalomban, hanem az oktatást szabályozó dokumentumokban is megjelenik. A 2020-as Nemzeti alaptanterv (NAT), illetve a hozzá illeszkedő tartalmi szabályozók (kerettantervek) az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciát nem különböztetik meg, hanem kommunikációs kompetencia gyűjtőnéven nevezik meg a dokumentumokban. A szociális kompetencia megjelenik az anyanyelvre vonatkozó tartalmi szabályozóban, az idegen nyelviben viszont nem (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet; *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók*, 2020).

3. LEGO® eszközök és a kommunikációs, illetve szociális kompetencia fejlesztése

A LEGO® eszközökkel végzett tevékenységek számos kompetencia fejlesztését teszik lehetővé. A készletfüggetlen LEGO® elemek és a LEGO® Education Coding Express előtt kiadott LEGO® Education készletek tanórai alkalmazásakor a 4C – Connect (kapcsolódás), Construct (konstruálás), Contemplate (megfontolás), Continue (folytatás) –, az ezt követően kiadott készleteknél pedig az 5E – Engagement (elkötelezettség), Exploration (felfedezés), Explanation (magyarázat), Elaboration (kidolgozás), Evaluation (értékelés) – módszertant használjuk, bővebben lásd Sebestyén et al. (2020), Nagy et al. (2023).

Mindkét módszertan lépéseiben megjelenik a kommunikációs és a szociális kompetencia fejlesztésének lehetősége. Például a résztvevőknek egyeztetniük kell, hogy mit és hogyan fognak építeni, ki milyen feladatot vállal. Az építés során együtt kell működniük, majd megbeszélniük, hogy milyen végeredményre jutottak, az építmény betölti-e a funkcióját. Az építmény által könnyebb kommunikálni az adott témáról, így fejleszthető a kommunikációs kompetencia, továbbá, ha a prezentálás csoportos, akkor a szociális kompetencia is. Az építmény bemutatását és/vagy kipróbálását követően a résztvevőknek meg kell vitatniuk, hogy a megszerzett tudás hogyan hasznosítható egy újabb feladat/kihívás megoldásában. Az ilyen feladatok a szókincs bővítés nagyszerű eszközei is lehetnek. A LEGO® elemek használata hasznos lehet, ha az együttműködőknek nincs közös verbális nyelvük, így az építmények segítségével fejezhetik ki magukat (Lipkovitz 2019). A LEGO® elemek különböző tanórákon univerzálisan használhatók például anyanyelvórán történetmesélésben vagy egy földrajzóra projektben (Sebestyén–Nagy–Képes 2022; Tomori 2023a).

4. A vizsgálat bemutatása

A vizsgálatban a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet módosítását tartalmazó 5/2020 (I. 31) kormányrendeletet, majd a hozzá

illeszkedő tartalmi szabályozók (kerettantervek) a 9–10., valamint a 11–12. évfolyam számára készített, magyar, angol és német nyelvre vonatkozó részeit vizsgáltuk meg tartalomelemzés módszerével. A tartalmi szabályozókban a szövegértés, szövegalkotás tartalmi elemeinek áttekintésére, elemzésére került sor, valamint a kommunikációs kompetencia közös elemeit – érvelés, szókincs-/szóhasználat, szövegalkotás és értelmezés – kerestük. Célunk volt összevetni a középiskolai tananyagban az anya- és az idegen nyelven történő kommunikációs fejlesztési lehetőségeket. Továbbá megvizsgáltuk, hogy a dokumentumokban leírtak alapján miként lehet(ne) a kommunikációs és a szociális kompetenciát hatékonyan fejleszteni a LEGO® eszközökkel az anya-, illetve az idegen nyelvi tanórákon.

5. A tartalomelemzés eredményei

Először a középiskolai kimeneti követelmények közül az érettségi vizsgára fókuszált vizsgálatunk, mert a feladattípusok áttekintésével kijelölhetőek a vizsgálandó komponensek és az összehasonlíthatóságot is ezek határozták meg. A magyar nyelv és irodalom tantárgy jelenleg érvényben lévő feladattípusai (1) szövegértést mérő feladatlap, (2) gyakorlati szövegalkotás vagy érvelés, (3) műértelmező szövegalkotás vagy összehasonlító műértelmezés. Az idegen nyelvi érettségi vizsga feladattípusai most az (1) olvasott szövegértést, a (2) nyelvhelyességet, a (3) hallott szövegértést, és az (4) íráskészséget mérik.

Összehasonlítva a két feladatsort, mind a két tantárgy az első feladatokban a szövegértésre az utolsókban a szövegalkotásra helyezi a hangsúlyt. A szövegalkotásnál azonban előfordulnak az érvelési képességhez kapcsolódó feladattípusok is, így az érvelés komponensre is hangsúlyt fektetett a vizsgálat. Az idegen nyelvi érettségiben a szókincsmérés is szerepet kapott, így a vizsgálat kódjai közé került ez a komponens is. Széplaki (2015) szerint az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciaterület leírható az anyanyelvi kommunikáció elemeivel. Az anyanyelven használt szókincskészlet megfelelő szintje, illetve a grammatikai rendszer ismerete jelentős

mértékben megkönnyíti az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztését is.

A második lépésként a szabályozó dokumentumokat vizsgáltuk meg. A magyar nyelv és irodalomra vonatkozóban kiemelt figyelmet kap, hogy a biztonságos szövegértési képesség a többi tantárgy értő és eredményes befogadását is megalapozza. Ez egyébként a tanulói teljesítményekben is mérhető (bővebben lásd Sebestyén–Hegedűs 2017). Továbbá kiemeli a szabályozó dokumentum, hogy a Széplaki (2015) által is említett grammatikai és szókincstudáson túl a stilisztikai, szövegnyelvi és kommunikációelméleti ismeretek is rendkívül fontosak a közvetlen emberi megnyilatkozásokban. A tanterv e tárgynál minden témakör elején fejlesztési területként jeleníti meg a szövegértési és szövegalkotási képességeket, így az minden anyanyelvi óra alapja kell, hogy legyen. A fejlesztési lehetőségekre például a drámajátékokat, a kommunikációs helyzetgyakorlatokat, az önálló véleményalkotást vagy a különböző szövegtípusok alkotását ajánlja.

Az idegen nyelv tanítása a szabályozó dokumentumok szerint eltér a többi tantárgyétól, mert nem a tudásátadás, hanem a kompetenciafejlesztés a hangsúlyos, ezért a kommunikációs kompetenciához például az alábbi elemek kapcsolódnak: a tanuló (1) képes árnyaltan kifejezni önmagát, (2) mondanivalóját objektíven alátámasztani, (3) szemléltetni, (4) meghallgatni a diáktársai mondanivalóját, (5) közösségben véleményt formálni és döntést hozni, (6) információkat megosztani, (7) illetve közvetlen és online formában idegen nyelven kommunikálni. A dokumentumok minden témakörnél a szókincsfejlesztést emelik ki, tehát amíg a magyar nyelv és irodalomnál minden témakör elején a szövegértés és szövegalkotás fejlesztése, addig idegen nyelvnél a szókincsbővítés a legfőbb cél, és a fejlesztés lehetőségeinek megfogalmazásakor például a projektet, internetes kutatómunkát, vitafórumot, prezentációt, rövid filmek és novellák feldolgozását, rövidebb írásművek alkotását, szókincsfejlesztő kvízeket, játékokat ajánlják.

A két tantárgynál a vizsgált kódokat összehasonlítva a tartalom egyezést mutatott, a kódgyakorosság viszont nem. A magyar nyelv és irodalomnál a szövegértés a legfontosabb 17 kódolási egységgel,

amelyet szorosan követ a szövegalkotás (14 kód) és az érvelés (12 kód), viszont a szókincsfejlesztés ebben a korosztályban már kevésbé jelentős (négy kód). Az idegen nyelvnél a szókincsbővítés a legfontosabb (90 kód), míg szövegalkotásnak hét, a szövegértésnek négy, az érvelésnek egy kódolási egysége van. Az idegen nyelvi kommunikációs fejlesztés során tehát középiskolában is elsősorban a szókincsfejlesztés jelenik meg, mert megfelelő szókincs nélkül az egyén nem képes a szöveg megértésre, létrehozására (1. táblázat).

Magyar nyelv és irodalom		Idegen nyelv	
Komponens	Kódolási egység	Komponens	Kódolási egység
Szövegértés	17	Szövegértés	4
Szövegalkotás	14	Szövegalkotás	7
Érvelés	12	Érvelés	1
Szókincsbővítés	4	Szókincsbővítés	90

1. táblázat: A kommunikációs kompetencia területén vizsgált komponensek kódolási aránya (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet és a 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók alapján saját szerkesztés)

Összességében a kódolt egységek száma, illetve a kitűzött célok is különbözőek, mert a magyar nyelv és irodalom tantárgynál a tudásátadás, míg az idegen nyelvnél a kompetenciafejlesztés az elsődleges cél. Az idegen nyelvi tudás nem lehet teljes összhangban az anyanyelvi tudással, így a komponensek kódolási gyakorisága is eltérő kell, hogy legyen. Ugyanakkor érdemes lenne a későbbiekben megvizsgálni, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgynál a szókincsfejlesztés milyen mértékben jelenik meg az általános iskolai tantervekben.

6. LEGO® eszközök tanórai használatának lehetőségei az eredmények alapján

A vizsgálat eredményei alapján a továbbiaknak néhány, anya-, illetve idegen nyelvi tanórán használható, LEGO® eszközökkel megvalósítható feladatot mutat be a tanulmány. A készletfüggetlen feladatok – amelyek hagyományos, nyolc bütykös kockákkal végez-

hetők – közül például az alábbiak hasznosíthatók jól anya-, illetve idegen nyelvi tanórákon. A feladatok mindegyikének megoldásához legalább két tanuló együttműködése szükséges, ezért a játékokban a kommunikációs és a szociális kompetencia is fejleszthető, de emellett számos más terület, mint például a téri tájékozódás, a képzelet vagy a gondolkodás.

Az (1) „Egyformák” nevű játékban a tanulók párban dolgoznak, fejenként kilenc darab téglával, amelyek között legalább két különböző színű van. A pár tagjai háttal ülnek egymásnak, és az egyik tanuló először megépít egy (nonfiguratív) alakzatot, amelyet a társa egészen a játék végéig nem lát. Ezután csak a verbális kommunikációra alapozva kell egy színre, formára egyforma alakzatot megépítenie a társával, úgy, hogy az építés folyamatát az első építő nem látja, csak kétirányú, kérdezz-felelek párbeszéd zajlik a pár tagjai között. Amikor elkészültek, akkor tekinthetik meg az építményeket, és beszélhetik meg, hogy sikerült-e megoldani a feladatot. Érdemes visszavágót játszani, hogy mindkét fél megtapasztalja mindkét szerepet.

A (2) „Szótorony” nevű játékban egy adott témához kell három perc alatt minél több szót összegyűjteniük a diákoknak csoportmunkában. Minden csoportnak egy LEGO® elemekből álló tornyot kell építenie, úgy, hogy mindenkinek van egy saját színe, amelyből ráépít egy téglát a csoport asztalán készülő toronyra akkor, ha egy, az adott témakörhöz tartozó szót mond. A játék egyéni és csapatverseny is, mert a végén meg kell nézni, hogy melyik csapaté a legmagasabb torony, illetve az egyes tornyokban kinek van a legtöbb téglája?

A (3) „Bricktivity” nevű játékot az Activity szabályai szerint lehet csoportokban játszani. A csoportokban egy tanuló húz egy feladatkártyát, majd az asztalon található LEGO® elemekből elkészíti a kártyán szereplő szót, és a társainak az alkotásból kell kitalálni a feladványt. A feladat nehezíthető, ha verbális kommunikációt korlátozzuk, például a csoport tagjainak kérdéseire az építő csak igennel vagy nemmel válaszolhat, vagy csak nonverbálisan kommunikálhat.

A (4) történetépítés készletfüggetlen elemekkel – figurák, növények, állatok, hagyományos téglák stb. – vagy a kifejezetten erre a célra összeállított, és korábban a LEGO® cég által forgalmazott

LEGO® Education StoryStarter készlettel is megvalósítható. A cél lehet bármilyen könnyen vizualizálható történet, irodalmi mű(részlet) megépítése csoportmunkában, majd bemutatása a többi tanuló számára, közös elemzésük, továbbgondolásuk és -építésük. A történetépítés során jól alkalmazható a LEGO® Education 4C módszertana.

Összegzés

Az új tantervek az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciát összevonva taglalják, ezért a tanulmány ennek vizsgálatát tűzte ki célul. Továbbá néhány LEGO® eszközös gyakorlat bemutatását, amelyek fejlesztik e területet. Ez indokoltá tette a kommunikációs és a szociális kompetencia elméleti bemutatását, valamint annak összegzését, hogy a LEGO® eszközös gyakorlatok ezekre a területekre milyen hatást gyakorolhatnak a fejlesztő munka során. A vizsgálatban a középiskolai tantervek elemzése valósult meg, amelyekből kirajzolódott, hogy a magyar nyelv és irodalom, illetve az idegen nyelv tantárgyak hasonló komponensekkel dolgoznak, de arányaikban eltérnek. A magyar nyelv és irodalom elsősorban a tudásátadást, míg az idegen nyelv a kompetencia- és a szókincsfejlesztést tűzi ki célul. Végül anya- és idegen nyelv órán a kommunikációs és a szociális kompetencia fejlesztésére alkalmazható LEGO® eszközös gyakorlatokat mutatott be a tanulmány.

Felhasznált irodalom

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók* (2020). https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat (2023. 06. 28.)
- Bernhardt R. 2018. Tanítók metodikai adaptációja az oktatási módszerek tekintetében. In: *Évkönyv. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar* 13(1): pp. 139–156.
- Boócz-Barna, K. 2014. Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache.

- In. Feld-Knapp, I. (szerk.) *Mehrsprachigkeit*. Typotex – Eötvös József Collegium. Budapest. pp. 33–60.
- Dietrich-Grappin, S. – Hufeisen, B. 2023. Tertiary language didactics 2.0. A review of a multilingual didactics approach and its remodelling in the light of empirical research, translanguaging and compétece plurilingue. In. *Hungarian Educational Research Journal* 13(3): 328–357.
- Furcsa L. – Sinka A. 2015. A kétnyelvű óvodai nevelés előnyei és hátrányai – a pedagógusok elgondolásainak tükrében. In. Belovári A. (szerk.) *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia: Tanulmánykötet*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. Kaposvár. pp. 164–172.
- Günther, B. – Günther, H. 2007. *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. Beltz. Weinheim – Basel.
- Habók A. 2004. A szociális készségek játékos fejlesztése az idegen nyelvi órákon. In: *Módszertani Közlemények Tanítók és Tanárok Számára* 44(5): pp. 215–218.
- Hegedűs R. 2020a. Hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése és gyógypedagógiai ellátása. In: Varga A. – Andl H. – Molnár-Kovács Zs. (szerk.) *Neveléstudomány: horizontok és dialógusok*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs. pp. 221–232.
- Hegedűs R. 2020b. *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Hegedűs, R. – Sebestyén, K. 2023. Focus on 10th grade students with learning problems: What influences their achievements? In: *Hungarian Educational Research Journal* 13(3): 385–404.
- H. Tomesz T. 2020. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a felső tagozatos nyelvtankönyvekben. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Linguistica Hungarica* 46. pp. 149–156.
- H. Varga Gy. 2016. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése – eredmények és feladatok. In. H. Tomesz T. – H. Varga Gy. (szerk.) *A kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. A kommunikáció oktatása 8*. Hungarovox Kiadó. Budapest. pp. 64–77.
- Kasik L. 2007. A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. In. *Iskolakultúra* 17 (11–12): 21–37.
- Lipkovitz D. 2019. *A LEGO könyv*. HVG Könyvek. Budapest.
- Magyar Á. 2024. Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotás iránti attitűd alakulásában. In. Tomori T. (szerk.) *Innováció a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 16*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 56–65.
- Mándoki R. – Hegedűs R. 2022a. Idegen nyelvi tevékenységek lehetőségének befolyásoló szerepe az óvodaválasztásban (1). In. *Óvodai Nevelés* 65(2): 30–31.

Sebestyén–Tomori: Kommunikációs kompetencia és LEGO® eszközök

- Mándoki R. – Hegedűs R. 2022b. Idegen nyelvi tevékenységek lehetőségének befolyásoló szerepe az óvodaválasztásban (2). In: *Óvodai Nevelés* 65(3): 26–27.
- Nagy B. – Szabó J. M. – Sebestyén K. 2023. A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése az általános iskolában programozható LEGO® Education eszközök által. In: Lénárd A. (szerk.) *Robotika, kódolás, digitalizáció kisgyermekkorban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar. Budapest. pp. 68–76.
- Nagy J. – Zsolnai A. 2001. Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris. Budapest. pp. 251–269.
- Navracsics J. 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi. Budapest.
- Óhidy A. 2016. *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig. Tíz roma és cigány nő története a magyar oktatási rendszerben*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs.
- Sárvári T. 2022. A fordítás szerepe a modern idegennyelv-oktatásban. In: *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 15(3): pp. 173–187.
- Sebestyén K. – Hegedűs R. 2017. Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. In: *Modern Nyelvoktatás* 23(2–3): pp. 21–33.
- Sebestyén K. – Nagy B. – Szabó J. M. 2020. LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkor nevelésben. In: *Gyermeknevelés* 8(1): pp. 68–74.
- Sebestyén K. – Nagy-Képes G. 2022. Készítsünk térképet LEGO® elemekből! In: János I. (szerk.) *Tradíció és innováció ötvözte a Nyíregyházi Egyetemen*. Nyíregyházi Egyetem. Nyíregyháza. pp. 420–433.
- Szaszko R. – Jezsik K. 2016. A korai kétnyelvű oktatás hatása a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára. In: *Gyermeknevelés* 4(1): pp. 55–64.
- Széplaki E. 2015. *Szövegértés-szövegalkotás tanári kézikönyv. 7. évfolyam*. OFI. Budapest.
- Tomori T. 2023a. *A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban*. PhD értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Eger. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.014> (2023. 06. 28.)
- Tomori T. 2023b. Az anyanyelvi nevelés játékos fejlesztői, az Ékesszólás Kiskönyvtára sorozat feladatgyűjteményei. In: *Anyanyelv-pedagógia* 16(2): 86–90.
- Zsolnai A. 2018. *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest. http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf (2023. 06. 28.)



RETORIKA – DRÁMA – JÁTÉK

Szerzők: Lócsi Tamás

Szabó Kincső

Kis Gábor

Kovács Mihály



Lózi Tamás

Retorikai tudatosság az anyanyelvi nevelésben

1. A retorikai tudatosság

A retorikai tudatosság terminust a nyelvi tudatosság kifejezés mintájára használom. A nyelvi tudatosság egyfajta intuitív analízáló képesség, amelynek segítségével megfigyeljük, és alkotóelemeire bontjuk a beszédünket. A nyelvi tudatosság a tartalom és forma szétválasztását jelenti: szavak, szótagok, rímek, morfémák, hangok (fonémák) felismerését. A nyelvi tudatosság megfelelő szintje előfeltétele az olvasás és az írás megtanításának (Adamikné 2006: 153).

Jó példái a nyelvi tudatosság kialakulásának és fejlődésének a kisgyermek beszéd közbeni hibái, az általuk használt hiperkorrekt alakok. Pl. (5 éves fiú) „*a kedvenc sínen megyő járművem a vonat*”. A *megyő* alakot soha nem hallhatta felnőttől, tehát nem utánzásról van szó, hanem a gyermek intuitív módon kikövetkeztette a melléknévi igenév képzőjét, majd kapcsolta az adott szótóhoz, viszont nem vette figyelembe, hogy ebben az esetben a szótó rendhagyó viselkedésű.

Feltételezésem szerint a nyelvi tudatosság fogalmát kiterjeszthetjük, és ahogy a grammatikai tudatosság esetében beszélhetünk a nyelv kisebb építőelemeinek (mondatok, szavak, morfémák, fonémák) ösztönös megfigyeléséről, úgy beszélhetünk a kommunikációra, illetve a diskurzusra irányuló intuitív analízisról is. Ez az analízis a (monologikus vagy dialogikus) szövegek felépítésére, a kommunikátor szándékaira, valamint a meggyőzés módjaira irányul(hat).

A retorika első tudományos leírását Arisztotelész készítette el, aki így definiálja tárgyát: „Fogadjuk el, hogy a retorika olyan képes-

ség, amely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit (*Rét.* 1355b)”. Az ókori retorika legteljesebb összefoglalása Quintilianus *Institutio oratoria* című munkája. Az ő meghatározása szerint „a retorika a jól beszélés tudománya” (Quintilianus 2, 15, 34). A „jó” jelenti egyfelől a beszéd tisztességes voltát, másfelől a szakmai értelemben vett jóságát (Adamik 1988). Az ókorban minden közéleti ember (ügyvéd, politikus) rétor volt, a retorika tanulása jelentette a felsőfokú tanulmányokat.

A középkorban a retorika a hét szabad művészet (*septem artes liberales*) egyike volt, azonban a felsőoktatásból kiszorult, helyét a teológia, a jog és az orvostudomány vette át. Mivel a középkori államok társadalmi, politikai élete nem kedvezett a szónoklásnak, a retorika inkább az adminisztrációs ügyintézését segítette levelek, törvények, okiratok megszövegezésével és értelmezésével (Adamik 2003: 17–20). Részen ennek is köszönhető, hogy a retorika a szónoklás mellett a prózai művek elméletévé is vált (vö. Acsay 1889, Adamikné 2013: 59–74).

A retorika tehát a nyugati kultúrában a szövegalkotás alapja. Az ókori rétorok által lefektetett alapokon nyugszik mindaz, amit ma a szövegek felépítéséről, a meggyőzés módjairól, vagy akár a stílusról tudunk. Napjaink szövegalkotói tudatosan vagy szándéktalanul, de a retorika tanításaira építve hozzák létre nemcsak a szóbeli és az írott szövegeket, de a multimedialis produktumokat is. Mivel születésüinktől kezdve retorikus szövegek vesznek körül minket, akár a mesékre, akár a szülői intelmekre gondolunk, feltehető, hogy a szövegekről, illetve a meggyőzésről is kialakul egy olyasfajta tapasztalati tudásunk, amelyet a nyelvi (grammatikai) tudatosság mintájára retorikai tudatosságnak nevezek. Ahogy az ösztönös nyelvi tudatosságot is jó továbbfejleszteni és tudatosabbá tenni az intézményes nevelés során, úgy a retorikai tudatosság fejlesztése is hasznos lenne.

A klasszikus retorika szerint a szónok öt feladata a feltalálás (*inventio*), az elrendezés (*dispositio*), a kidolgozás (*elocutio*), az emlékezetbe vésés (*memoria*) és az előadás (*pronuntiatio, actio*; Barthes 1997: 116–118). Látható, hogy (talán az emlékezetbe vésés kivételével) ugyanezeket a feladatokat kell véghezvinnie bármely szöveg

alkotójának, ezért ezekhez kapcsolva tárgyalom a retorikai tudatosság területeit is.

A feltalálás (inventio) az anyaggyűjtést és az érvelés megtervezését foglalja magába. A gyermek a fejlődése során megtapasztalja, hogy a körülötte lévők sokszor meg akarják győzni, és manipulációs szándékkal is találkozik. A saját kommunikációjában is felhasználja az intuitív elemzéssel kikövetkeztetett érvelési módokat. Amikor egy gyerek arra hivatkozva kér engedélyt valamire, hogy azt a másik gyereknek is megengedték, példát (azon belül is modellt vö. Perelman–Olbrechts-Tyteca 1958: 488–495) használ. Az enthüméma csonka szillogizmus, amelyet a hallgatóságnak kell gondolatban egy-egy premisszával vagy a konklúzióval kiegészíteni. Amikor egy kisgyermek az esti fogmosás után még csokoládét akar enni, a szülők ellenérve sokszor, hogy utána újra fogat kell mosni. A találékony gyerek erre a tapasztalatra építve enthümémát vet be (személyes tapasztalat): „*Szeretnék még egyszer fogat mosni.*” Az érzelmi hatások kiváltásával megvalósuló meggyőzést is korán alkalmazzák a gyerekek.

Az elrendezés (dispositio) a szövegalkotó szempontjából a szöveg szerkezetének kialakítását jelenti. Az általános iskolában tanult ún. hármastagolás (bevezetés – tárgyalás – befejezés) a Kr. e. 5. századi rétortól, Koraxtól származik (Adamikné 2013: 267). Az ókorban keletkezett legteljesebb rendszer hét potenciális beszédrészre számolt: bevezetés, elbeszélés, tétel, bizonyítás, cáfolás, befejezés, kitérés (Quintilianus 4, 3, 1–17). Arra, hogy minden szöveg részekből áll, szintén igen hamar rájönnek a gyerekek. Legkorábban természetesen a hármastagolást fedezik fel, azt, hogy egy teljes szövegnek van eleje és vége, valamint a kettő között is található legalább egy rész. Próbáljuk csak meg abbahagyni egy mese felolvasását a tárgyalás közepén!

A kidolgozás (elocutio), azaz a stílus az illőség erényére épül: a megfelelő szavaknak és mondatoknak a feltalálása (*Ret. Her.* 1, 2, 3; Adamik 2010: 1087). A megfelelés elsősorban a címzettnek való megfelelést jelenti. Szintén mindennapi tapasztalata mindenkinek kisgyermekkortól kezdve, hogy nem beszélhetünk ugyanúgy mindenkivel. Hányszor hallhatja egy gyermek a felkiáltást: „*Velem így*

nem beszélhetsz!”? Az természetesen egy hosszabb tanulási, tanítási folyamat eredménye, ha a legtöbb helyzetben megtalálja valaki a kontextushoz illő stílust, de annak az intuitív felismerése, hogy többféle stílus létezik, a retorikai tudatosság része.

Az emlékezetbe vésés (memoria) az antik retorikában a kidolgozott beszéd megtanulását jelentette, amelyhez különféle mnemotechnikai eljárásokat találtak ki (vö. *Ret. Her.* 3, 16–24, 28–40; Quintilianus 11, 2). Az emlékezet mindenféle tanulás alapja, ez hamar tudatosul a gyerekekben is.

Az előadásmód a retorikában a beszéd hangos előadásának megtervezését és megvalósítását jelenti a kiejtéstől a szövegfonetikai eszközök használatán át a testbeszédig. A két-hároméves kisgyerekek között, a bölcsődében és az óvodában sokszor a csoportbeli hierarchia alapját a beszéd fejlettsége jelenti, hiszen azzal a gyerekek tudnak együttműködni a játék során, akivel tudnak kommunikálni.

A modern retorikában jelent meg a retorikai szituáció fogalma. A retorikai szituáció olyan személyek, viszonyok, érdekek és korlátok összessége, amelyek megszólalásra készítetik a szónokot (Bitzer 1968, Brinton 1981, Miller 1984). A retorikai szituációhoz köthető tudatosság, hogy már egészen kicsi korban szándékot feltételezünk mások megnyilatkozásai mögött.

Bár az ókorban nem nevezték így, tulajdonképpen a szituációk főbb jellemzőiből absztrahálták a különféle beszédfajtákat. A beszédfajták tana is annyira része a kultúránknak, hogy a mai napig az összes szövegműfaj visszavezethető rájuk (Plett 2000: 15, 2001: 17). Az alábbi táblázat bemutatja, hogy a retorikai tudatosság mely elemei kötődhetnek az egyes beszédfajtákhoz.

beszédfajta	érvforrás	tudatosság
törvényszéki	jogos/jogtalan	védekezés, vádolás (kisgyerek is)
tanácsadó	hasznos/káros	meggyőző szándék; informáló szövegek
bemutató	szép/rút	élménykínáló, tudáskínáló szövegek

1. táblázat: A beszédfajták és a retorikai tudatosság

2. Retorika és anyanyelvi nevelés

A retorika mint téma a középiskola tananyagában jelenik meg a 11. évfolyamon (vö. Kerettanterv 2020). Ugyanakkor az anyanyelvi nevelés egésze tartalmaz a retorikára visszavezethető tartalmakat, fejlesztési célokat (vö. Lócsi 2021, Tóth 2021). A 2. táblázatban láthatunk egy összevetést a mai tantervi területek és a retorika témái között. Az ókori retorika legteljesebb összefoglalása Quintilianus *Institutio oratoria* (Szónoklattan) című munkája volt, ezért a táblázatban a szónok feladatai és a retorikai elemzés mellett az *Institutio* fejezeteire is hivatkozom.

Az iskolai fejlesztési feladatok szerkezete	A szónok nevelése; a retorika területei
Beszédképesség	A kisgyermek nevelése; előadásmód
Olvasás, írott szöveg megértése	A kisgyermek nevelése, retorikai előgyakorlatok; retorikai elemzés
Írás, szövegalkotás	A kisgyermek nevelése; feltárás, elrendezés, stílus
A tanulási képesség fejlesztése	A kisgyermek nevelése; emlékeztetbe vésés
Anyanyelvi ismeretek	A kisgyermek nevelése
Irodalmi kultúra	A kisgyermek nevelése
Ítéletképesség, erkölcsi érzék	A szónok erkölcsi

2. táblázat: Az anyanyelvi nevelés és a retorika rendszere
(Lócsi 2021: 33 alapján)

3. Retorikai tudatosság az anyanyelvi nevelésben

A nyelvi/grammatikai tudatossághoz hasonlóan a retorikai tudatosságra is igaz, hogy részben előfeltétele az iskolai nevelésnek, részben azonban az iskolában (tovább)fejlesztendő terület. A továbbiakban újra a szónok feladatai (tkp. a retorika főbb területei) men-

tén mutatom be, hol lehetne tudatosabban fejleszteni a retorikai tudatosságot. Ehhez persze kívánatos lenne a pedagógusok (a tanítók és legalább a magyartanárok, bár minden tanárszakosnak a hasznára lenne) retorikai tudatosságát is fejleszteni, azaz visszahelyezni a retorikát a pedagógusképzés tantárgyai közé. A retorika élő voltát egy tipikusan mai médiaszöveg elemzésével demonstrálom.

3.1. *Inventio*

A gyerekek hamar megtanulják, hogy szándékot tulajdonítsanak a nekik címzett megnyilatkozásoknak. Mindamellet fontos lenne, hogy megtanítsuk nekik, hogyan fedezzék fel mindenféle szövegben a meggyőzésre irányulást, ill. a meggyőzés módjait. Ugyanis nincs olyan megnyilatkozás, amelyben egyáltalán nincsen meggyőzés. Kenneth Burke (1966: 305) szavaival: „Ahol meggyőzés van, ott retorika is van, és ahol szöveg (jelentés) van, ott meggyőzés is van”¹ A kommunikáció alapelvének (Lehetetlen nem kommunikálni) mintájára mondhatnánk: Nem lehet nem érvelni.

Az érvelés tényének, illetve az érveknek és típusaiknak a felismerése tehát a szövegértés fontos része. Alapját képezi (kellene képeznie) a beszédfejlesztésnek és a fogalmazás tanításának is.

Minden szöveggel kapcsolatban érdemes feltenni a következő kérdéseket:

1. Miről akar meggyőzni a szöveg/szónok/író?
2. Milyen érvelést alkalmaz? (logosz, éthosz, pathosz)
3. Tisztességes szándékú-e?

Példaképpen vizsgáljuk meg egy televízióban, illetve az interneten is látható reklámfilmnek (Marslakócskák gumivitamin reklámja, W1) az érvelését! Az nyilvánvalónak tűnik, hogy a reklám a termék megvásárlásáról akar meggyőzni, de ha gyerekekkel értelmezzük, mindenképpen tegyük explicitté ezt aényt. Emellett felfedezhetünk benne másodlagos szándékokat is (pl. hagyjuk játszani a gyerekeket, fejlesszük a képzeletüket stb.).

A reklámfilm a logikus érvelés (logosz) fegyvertárából használja a példát és az enthümémát is. Példái a szöveg multimediális jellegé-

¹ „Wherever there is persuasion, there is rhetoric. And wherever there is 'meaning' there is persuasion.”

ből adódóan vizuálisak, mintegy illusztrálják a verbális érveket (vö. Perelman–Olbrechts-Tyteca 1958: 471–488).

A verbális érvek enthüméma formájában jelennek meg. Pl. „*Gondoskodjunk lendületükről nap mint nap, hogy gyermeki képzeletük szabadon szárnyalhasson! A Marslakócskák Gummi Echinaceával az echinacea mellett cinket és olyan vitaminokat tartalmaz, amelyek támogatják a gyermekek immunrendszerét, egészséges fejlődését és vitalitását.*” Az enthüméma csonkasága egyrészt abban mutatkozik meg, hogy nem mondja ki a konklúziót (ezért adjunk gyermekünknek minden nap a termékből), a következtetés levonását a hallgatóra hagyja. Másrészt legalább egy premissza is implicit, hiányzik ugyanis az összekapcsolás: ha a gyerekek echinaceát, cinket és vitaminokat kapnak, szabadon szárnyal a képzeletük. Természetesen ezek a premisszák nem bizonyosságok, csak valószínűségek.

Az éthosz a szónok jellemére, hitelességére alapuló érvelés. Ahogy sok más reklámban, úgy a vizsgált reklámban is a hozzánk hasonló szereplők hozzák létre az éthoszt: a képsorokon eleven gyerekeket és az édesanyjukat látjuk (legalábbis ez az önkéntelen feltételezésünk), valamint a hangot is az édesanya képéhez kapcsoljuk. Az éthosz megteremtését szolgálhatják a szakértők vagy hírességek szerepeltetése, néha a termék vagy a cég hírneve, régisége.

A legtöbb hétköznapi szöveg él az érzelemkeltés eszközével is, az ilyen típusú meggyőzés a pathosz. Bár a formális logika nem tartja helyesnek ezt az érvelésmódot, az emberek többségét nehéz lenne kizárólag logikailag érvényes módon meggyőzni. A Marslakócskák reklámjában, ahogy más szövegekben is, az érzelemkeltés egyik fő eszköze a stílus. A stílus és a multimedialitás segít jelenlévővé tenni a témát, a hallgatósághoz hasonló szereplők pedig az azonosulás kiváltásával keltenek érzelmeket (vö. Perelman–Olbrechts-Tyteca 1958: 154–160, Burke 1950/1969: 41, van Eemeren 2009: 120).

Mindig érdemes megvizsgálni, hogy tisztességes-e a meggyőzési szándék, illetve mely pontokon próbálhatnak manipulálni bennünket. A „*Gondoskodjunk lendületükről nap mint nap, hogy gyermeki képzeletük szabadon szárnyalhasson!*” mondat a későbbiekkel együtt azt sugallja, hogy a gyermeki képzelet csak az adott készítmény szedésével szárnyalhat, noha ez nem igaz, tehát itt ún. hamis

beállítással van dolgunk. Felmerülhet még az elhallgatás (megfelelő táplálkozás mellett nincs szükség vitaminok szedésére), valamint a félelem vagy a szégyenérzet felkeltésének (baja lesz a gyerekek; rossz szülő, aki nem gondoskodik a gyereke egészségéről) gyanúja.

3.2. *Dispositio*

A szöveg szerkezetének megfigyelése szintén a szövegértés, a beszéd és a fogalmazás fejlesztése kapcsán kerülhet előtérbe. A szöveg szerkezetéről az iskolába kerülő gyermeknek már van tapasztalati tudása, hiszen találkozott különféle szövegekkel (mesék, beszélgetések, ismeretterjesztő szövegek, médiaszövegek) élete során.

Minden szöveg esetében érdemes választ keresni ezekre a kérdésekre:

1. Melyek az adott szöveg részei?
2. Mi a szerepük az egyes részeknek?

A 3. táblázat a Marslakócskák reklámjában fellelhető beszédrészeket mutatja be, demonstrálva ezzel, hogy az ókori felosztás érvényesül a mégoly modern szövegekben is, amilyen egy reklámfilm.

Beszédrész	Reklám: Marslakócskák gumivitamin
bevezetés	„Úgy tűnhet, hogy csak játszanak...”
elbeszélés	vizuális
tétel	„Marslakócskák minden napra!”
bizonyítás	enthüméma; vizuális példa
cáfolás	
befejezés	„Lendület a gyermekeknek és a képzeletüknek.”
kitérés	

3. táblázat: Beszédrészek egy médiaszövegben

3.3. *Elocutio, pronuntiatio*

A kidolgozás vagy stílus a befogadói oldalon a szövegértés, az alkotói pedig a beszédfejlesztés és a fogalmazás területein jelenik meg. A legfontosabb tudatosítandó szempont az illőség elve, mely szerint a megfelelő stílus a helyzettől (címezett, feladó, szituáció) függ. A szövegek értelmezésében is segít, ha megvilágítjuk, meny-

nyire felel meg a stílusa az illőség elvének, illetve mi a célja az adott stílus használatának. A szóbeli vagy írásbeli szövegalkotás gyakorlásakor pedig szükséges lenne jobban tudatosítani a gyerekekben a kontextus és a stílus közötti összefüggést.

Az előadásmód a szövegértés és a beszédfejlesztés területén van jelen. A hallás utáni szövegértésben egyértelműen szerepet játszik az adott szöveg előadása, az írott szövegeknél pedig a grafikai megjelenés (betűtípus, tagolás stb.) felel meg a pronuntiationnak. A betűtípus és betűméret, valamint a szövegértés szintje között egyértelmű kapcsolatot mutattak ki a vizsgálatok (Gósy 2008). A beszédművelés terén pedig a mondat- és szövegfonetikai eszközök szituációfüggő használatának tudatosítása tartozik a témánk hatókörébe.

4. Következtetések

Az eddigiekből két következtetést lehet levonni. Az első, hogy létezik a retorikai tudatosság. A retorikai tudatosság létét egyrészt bizonyítja, hogy a retorika az élet minden területén jelen van, hiszen nincs a kommunikációnak olyan területe, ahol nem érvelünk. Másrészt a születésünktől kezdve gyűjtjük mindannyian a tapasztalatokat a szövegekről, a meggyőzésről és a stílusról.

A másik következtetés, hogy retorikai szemléletű anyanyelvi nevelésre lenne szükség. Láthattuk, hogy az anyanyelvi nevelés minden területén jelen vannak a retorikai eredetű elemek, viszont sokszor maguk a pedagógusok sincsenek tisztában vele, hogy amit tanítanak, az retorika. Ezért kívánatos lenne a pedagógusképzésben visszahozni a retorika tanítását, hogy a tanítók és a magyartanárok (illetve bármely tanár) tudatosabban fejleszthesse tanítványai kommunikációs-retorikai kompetenciáit.

Felhasznált irodalom

- Acsay Ferenc 1889. *A prózai műfajok elmélete*. Budapest.
- Adamik Tamás 1988. A retorika fogalma és struktúrája. In: Havas László (szerk.): *Műalkotás – esztétikum – közönség az antikvitásban*. Debrecen. 84–94.
- Adamik Tamás 2003. Bevezetés. In: Saresberiensis, Ioannes: *Metalogikon*. Szent István Társulat. Budapest.

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Barthes, Roland 1997. A régi retorika. Ford.: Szigeti Csaba. In: Thomka Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei III*. Jelenkor Kiadó. Pécs. 69–178.
- Bitzer, Lloyd F. 1968. The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric* Vol. 1: 1–14.
- Brinton, Alan 1981. Situation in the Theory of Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric* Vol. 14, No. 4: 234–248.
- Burke, Kenneth 1950/1969. *A Rhetoric of Motives*. University of California Press, Berkely. Los Angeles.
- Burke, Kenneth 1966. Rhetoric and Poetics. In: Burke, Kenneth: *Language as Symbolic Action. Essays on Life, Literature, and Method*. University of California Press, Berkely. Los Angeles.
- van Eemeren, Frans H. 2009. The Study of Argumentation. In: Andrea A. Lunsford (edit.): *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC. 109–124.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [2023. június 28].
- Kerettanterv 2020 = A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat [2023. június 27.]
- Lózsi Tamás 2021. A retorika transzformációi: retorikai eredetű elemek az általános iskolai oktatásban. In: Lózsi Tamás – Tóth M. Zsombor (szerk.): *A jövőnk tükré. Retorika a gyakorlatban – gyakorlat a retorikában*. MNYKNT – ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék. Budapest. 31–45.
- Miller, Carolyn R. 1984: Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* Vol. 70: No. 2. 151–167.
- Perelman, Chaïm – Olbrechts-Tyteca, Lucie 1958. *La nouvelle rhétorique. Traité de l'Argumentation*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Plett, Heinrich F. 2000. *Systematische Rhetorik*. Wilhem Fink Verlag. München.
- Plett, Heinrich F. 2001. *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Helmut Buske Verlag. Hamburg.
- Quintilianus, Marcus Fabius 2009. *Szónoklattan*. Szerkesztette: Adamik Tamás. Fordította: Adamik Tamás, Csehy Zoltán, Gonda Attila, Kopeczky Rita, Krupp József, Polgár Anikó, Simon L. Zoltán, Tordai Éva. Kalligram. Pozsony.

Lózsi: Retorikai tudatosság az anyanyelvi nevelésben

Rét. = Arisztotelész 1999. *Rétorika*. Fordította és a bevezetést írta Adamik Tamás. Telosz Kiadó. Budapest.

Ret. Her. = Cornificius 2001. *A szónoki mesterség. A C. Herenniusnak ajánlott retorika*. Fordította, utószóval és jegyzetekkel ellátta: Adamik Tamás. Magyar Könyvklub. Budapest.

Tóth M. Zsombor 2021. „Gondolkodni és beszélni.” Alkalmazott retorika a középiskolában – Babits után szabadon. In: Lózsi Tamás – Tóth M. Zsombor (szerk.): *A jövőnk tükré. Retorika a gyakorlatban – gyakorlat a retorikában*. MNYKNT – ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék. Budapest. 46–62.

Forrás

W1 = Marslakócskák – Lendület a gyermekeknek és a képzeletüknek! reklámfilm <https://www.youtube.com/watch?v=52ZAXjEOjPs> [2023. június 28.]

Szabó Kincső

**(Rém)álmom a retorikában? A nyilvános beszéd kihívásai
hallgatói szemmel**

„Semmi sem múlja felül azt a képességet,
hogy valaki emberek gyülekezetét
tartja lekötve a szavaival.” (Cicero)

Bevezetés

„Olyan gondolatok átadása, amelyeket a nézők magukkal vihetnek” – adta válaszul retorikaórámon az egyik hallgató, amikor arról kérdeztem, hogy szerintük mi egy előadó legfőbb célja közönségének szánt beszédével. Ám amikor ezt követően afelől érdeklődtem, hogy miként lehet az említetteket elérni, már nem érkezett válasz. Anderson (2016) szerint a 21. században szükséges lenne, hogy minden iskola alapvető oktatási célja a prezentációs képesség fejlesztése legyen, mivel ez korunk superképessége, amely kortól, nemtől függetlenül fejleszthető. Más szóval egy saját eszköztár kialakítása, ami egy tudáshalmaz elsajátításához segít hozzá, és amely egy szónok örök kapaszkodója, szavainak ragasztója. Arisztotelész hitt abban, hogy egy jó szónok képes megtalálni a hatásosságot és a meggyőzés erejét előidéző eszközöket bármely szituációban (Adamik–Jászó–Aczél 2004). „Az íráshoz csak szavakat, az előadáshoz egy egészen új eszközkészletet kapunk” – támasztja alá a gondolatot Anderson (2016), a népszerű, ismeretterjesztő TED-beszédek¹ egyik alapítótagja, kurátora.

Jelen kutatás egy apró törekvést jelöl a retorikakutatásban. Annak érdekében, hogy megfelelően tudjunk segíteni a nyilvános beszéddel

¹ Ajánlom mindazoknak, akik a TED-beszédekről, illetve kommunikációs készségeik fejlesztéséről szeretnének többet megtudni: https://www.ted.com/talks/celeste_headlee_10_ways_to_have_a_better_conversation

foglalkozni vágyó fiatal szónokokat, elengedhetetlen legfőbb félelmeink, kihívásaik feltárása, azok közelebbi megismerése. Ezt követően, kompetenciafejlesztés és interaktív tanulási technikák segítségével, egy lépcsős struktúra (Lásd: 5. ábra) beépítését javaslom a retorikaórákba, amely a következő három szint megugrását jelöli: (1) a hibázás tanítását, (2) a komfortzóna elhagyását, (3) a gyakorlás rutinját.² E három lépcsőfok meglépése elegendő lehet ahhoz, hogy félelmeinket enyhítsük, a retorikai szituációk tudatos szereplői legyünk, és legfőképp, hogy saját stílusunkra szabott eszköztárunk birtoklóivá váljunk.

1. Retorika: az örök túlélő

A retorika a hatékony érvelés, meggyőzés művészete (Fischer 1981). A szónoklat elméleti-gyakorlati tudománya, amely több, mint két és fél évezredet ölel fel, és bár e hosszú úton sokan megjósolták lassú halálát, jelentősége mégis egyre csak növekszik, ezáltal szükségessége is virágzik (Aczél 2016). Fischer Sándor (1981) vélekedése szerint a szónoki beszédnek kétféle értelmezését különböztetjük meg. Szűkebb megközelítésből vizsgálva: egy prózai műfaj, amely a nagyobb hallgatóságnak szól (például ünnepi, politikai, egyházi beszédek). Tágabban értelmezve: minden olyan beszéd, amelyre egy személy előre megfontolt, szerkesztett szöveget állít össze és társadalmi életének gyakorlataként üzen hallgatóságának. Quantilianus³ (1913: 207) hasonló meghatározással szolgál: „Az én nézetem az, hogy a retorika anyagát képezheti minden, amiről beszélni lehet.” Ez a nézőpont évszázadokat átívelően beivódott a tudatba, mitöbb, a retorikai érzékenység és magatartás társas intelligenciaként is definiálható (Aczél 2015b). Tehát e tudomány nemcsak a nyilvános beszédre és hatékony érvelésre való képesség, hanem a társas helyzetekben való mindenkori megnyilvánulás és egymás felé irányított figyelem, amely attól függetlenül, hogy milyen évet írunk, kommunikációs helyzeteink szervezője.

² A javaslatok az 5. fejezetben olvashatóak részletesebben.

³ Quantilianus Szónoklattana. II. könyv. 1913. Budapest. Franklin Társulat.

Egyes szemléletek szerint a retorika érzékenység és magatartás, vagyis társas intelligenciaként van jelen életünkben (Aczél 2015), míg mások szerint maga a „tudományok királynője” (Hauser 2009). Nem véletlen, hogy a retorika meghatározása egy egészen széles skálán helyezkedik el. Egészen az 1960-as évekig elsősorban jogi, politikai szövegekre, főként bíróságon közölt érvelő beszédekre korlátozódott. Az ezt követő évtizedekben már több oldalát láthatjuk, immár tudományként és egyetemeken oktatott területként is elismerve (Hauser 2009).⁴ „A retorika egy gyakorlati diszciplína, amely hagyománya az elmélet és a praxis összefonódásában gyökerezik.” (Hauser 2009: 42).⁵ A praxis az elméleti tudás mellett elsajátított gyakorlati tudásra, cselekvésre utal. Adamik és munkatársai (2004: 153) is alátámasztják, hogy a retorika egy gyűjtőnév, amely ágensket ölel fel: „A retorika tekhné (τεχνη), ars: egyszerre művészet, mesterség és gyakorlat.” Beivódva a kommunikációba, irodalomtudományba, nyelvészetbe, művészetekbe és bölcsészettudományba, a retorika kevésbé egy elkülöníthető tudományág, sokkal inkább egy szerteágazóan begyűrűzött képessége a mindennapi embernek.

Hennessey (2019) immár kibővíti a nyilvános beszéd meghatározását, értelmezését. Szerinte a nyilvános beszéd a személyekkel való őszinte, céltudatos diskurzus létrejötte, amely minden társas élményt magába foglal, kezdve egy TED-előadástól egy esküvői ceremónián elmondott pohárköszöntőig. Tehát kijelenthető, hogy az emberiség által létrehozott szituációk retorikába csomagoltak, így szükségeltetik az azt megkönnyítő, kisegítő eszközöket (Kökényesi 2023). Meghatározás szerint „a retorikai szituáció az a kommunikációs alaphelyzet, amely minimálisan feladóból (beszélőből), üzenetből (beszédből) és címzettből (hallgatóból) áll, és amelyben a beszélő arra törekszik, hogy beszédével valamilyen hatást gyakoroljon a hallgatóra, valamilyen meggyőződést alakítson ki benne” (Gáspári 1988: 8). Ha közelebbről megvizsgáljuk a leírt állítást (és magunkat), valójában örökösen retorikai szituációkban élünk. Ezen

⁴ A legelső beszédekre épülő doktori címet 1922-ben szerezték a Wiskonsin Egyetemen (Hauser 2009).

⁵ Eredeti idézet: „Rhetoric is a practical discipline; it has a strong tradition that merges theory and praxis (...)” (Hauser 2009: 42).

tézis elfogadásával pedig arra következtethetünk, hogy a nyilvános beszéddel járó képességek meghatározóak társas kapcsolatainkban, közönséghez intézett beszédjeinkben és az egymással folytatott kommunikációban.

1.1. Tanuljunk és tanítsuk!

A 2003-ban megrendezett „Alliance of Rhetoric Societies Evanson” konferencián Jeffrey Walkernek úttörő gondolatok csíráit sikerült elültetnie közönségében: azzal érvelt, hogy a retorika nem csupán a hatásra törekvő beszéd gyakorlatát jelöli, hanem „egy oktatási színház tanítási hagyománya” is egyben (Hauser 2009: 39).⁶ Az említett konferencián Jacqueline Jones Royter (2003) úgy fogalmazott, hogy a retorika a hallgatók és oktatók közös utazása, amely meghaladja a puszta információátadást vagy képességek fejlesztését. Annak érdekében, hogy mesterséggént tekintsünk a nyilvános beszéd művelésére, a tudás közvetítője és befogadója is egyenrangúan vesz részt a retorikai magatartáshoz vezető út kialakításában. Mindez azt feltételezi, hogy az oktatásban sosem vagyunk egyedül. A retorikaoktatásban pedig kifejezetten csapatban játszunk egy oda-vissza ható, egymást támogató sportágként.

„A retorika oktatása, a retorikai térnek a diákokkal közösen történő felépítése, a gondolatok megszületése és az interakciók nyelvi-kommunikációs felfedezése a tanárnak is ajándékozó élmény” (Aczél 2016: 13).

1.2. Hallgatói félelmek

A nyilvános beszéd től való félelem egy tudományosan előtérbe helyezett ügy, amely számos kutató érdeklődését felkeltette. Ferreira-Marinho és munkatársai (2015) 1135 17 és 58 év közötti személylyel végeztek felmérést, azt vizsgálva, mely tényezők indokolják az emberek elé való kiállás okozta gátlásokat. Az 1135 személy 63.9%-a jelölte meg, hogy fél a nyilvános beszéd től, ám ami ennél érdekesebb, hogy a megkérdezettek 89.3%-a szerint nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a retorika oktatására. Három fő kategóriában jelen-

⁶ Eredeti idézet: „teaching tradition” in an „educational theater” (Hauser 2009: 39).

tősen magasabb a félelem: 1. a nők esetében, 2. azok esetében, akik ritkábban szólalnak fel közösségben, 3. azok esetében, akik hangszínüket nem tartják elég erősnek. Abban az esetben, ha gátlásaink már nem félelemként, hanem szorongásként definiálhatóak, úgy a pszichológiai hátteret is érdemes vizsgálni. A nyilvános beszédrel való félelem egyfajta szorongásos zavarként (*social anxiety disorder*) van számontartva (Heimberg et al. 1993), és az idő elteltével felnőttkorban is súlyos szorongási problémákat okozhat, ha a félelem rögtön a kezdetekben nincs szakértelemmel kezelve (Gregory et al. 2007).

A pszichológiai dimenziók mellett más aspektusok is közrejátszanak a nyilvános beszéddel asszociált félelemben. Vevea és munkatársai (2010) szerint az úgynevezett *kommunikációs félelem* is fundamentális problémát jelenthet az ifjú szónokok számára: a megszólalástól való félelem abból (is) eredhet, hogy egyáltalán nem, vagy nagyon csekély mértékben találunk jutalmat a verbális kommunikáció tevékenységében. Ha a kommunikáción keresztül történő jutalom (például egy új barát szerzése vagy szakmai siker elérése) magasabb, mint a bele fektetett energia (például készülési, mérlegelési fázis) akkor a személy nagyobb eséllyel fog újra élni a kommunikáció adta társas lehetőségekkel. A kommunikációs félelem jelenlétét tápláló másik magyarázat pedig az interperszonális, kiscsoportokban megjelenő szorongás. Az éles fókuszban érkező kritikákat nagyobb kihívás fogadni, mint a sokaságból érkező halovány felszólalásokat. A szerzők célul tűzték ki a kommunikációs félelmet nehezítő tényezők feltárását és arra a következtetésre jutottak, hogy a kommunikálni nem akarás összefügg az elidegenüléssel, önbecsüléssel, introvertáltsággal, illetve a kommunikációs félelemmel.⁷ A tanulmány továbbá kiemeli, hogy a vizsgált hallgatók kommunikációs félelme egyenesen arányosan csökkent, amint interaktív, gyakorlati tanulástechnikákon keresztül sajátították el a nyilvános beszéd alapjait.

Hasonlóan a fentebb említettekhez, jelen tanulmány is arra igyekszik rávilágítani, hogy a retorikaórákon részt vevő hallgatók milyen

⁷ A nemzetközi szakirodalom a „kommunikációs félelem” kifejezést „*communication apprehension*” -ként említi.

nehézségekkel küzdenek, és véleményük szerint melyek lennének a leghatékonyabb praktikák azok leküzdésében. A tanulmány a következő kérdésekre keresi a választ:

- 1) Milyen nyilvános beszéddel kapcsolatos félelmekkel állnak szemben az egyetemi hallgatók?
- 2) A beazonosított félelmek csökkentése érdekében, milyen hasznos gyakorlatok beépítésére ösztönözhetőek a retorikát tanulni vágyók?

2. Módszertani leírás

A Nemzeti Közszerológati Egyetem és a Budapesti Corvinus Egyetem retorikaóraira jelentkezett hallgatóit kérdeztem meg a témával kapcsolatosan személyes óráim keretében, egy rövid online kérdőív formájában. Mind alap-, mind mesterképzésben részt vevő hallgatók részt vettek a kutatásban, amely önfeltáró alapon olyan témákat járt körül, mint a nyilvános beszéd től való félelem, egy előadó célja, vagy a retorikatanulás nehézségei. A kérdőív a következő nyitott szöveges kérdéseket tartalmazta:

- 1) *Tanult-e már retorikát korábban?*
- 2) *Ön számára mi a legnagyobb kihívás a retorika tanulásában?*
- 3) *Ön mitől tart legjobban, ha színpadra kell állni?*
- 4) *Hogyan írna le egy jó előadót?*
- 5) *Ön szerint mi egy hatásos beszéd három legfontosabb eleme?*

3. Eredmények

1.1. Tanult-e már retorikát korábban?

A 30 kitöltőből 14-en már jelenlegi oktatásuk előtt is hallottak a retorika fogalmáról, ám elmondásuk szerint nem volt alkalmuk mélyebben, gyakorlatorientáltan foglalkozni a diszciplínával.

1.2. Ön számára mi a legnagyobb kihívás a retorika tanulásában?

Nemcsak a nyilvános beszéd okozhat nehézségeket, hanem a retorika dús elméleti, akár történelmi keretezése, a nyilvános beszéddel társuló kompetenciák fejlesztése, az egyetemi órákba beütemezett gyakorlati feladatok kivitelezése, vagy pusztán a megfelelő szókincs és szónoki eszköztár elsajátítása. Ebből kiindulva arra

a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen nehézségeket tudnak beazonosítani a hallgatók a retorikatanulás kapcsán:



1. ábra: Kihívások a retorika tanulásában (saját szerkesztés)

1.3. Ön mitől tart legjobban, ha színpadra kell állni?

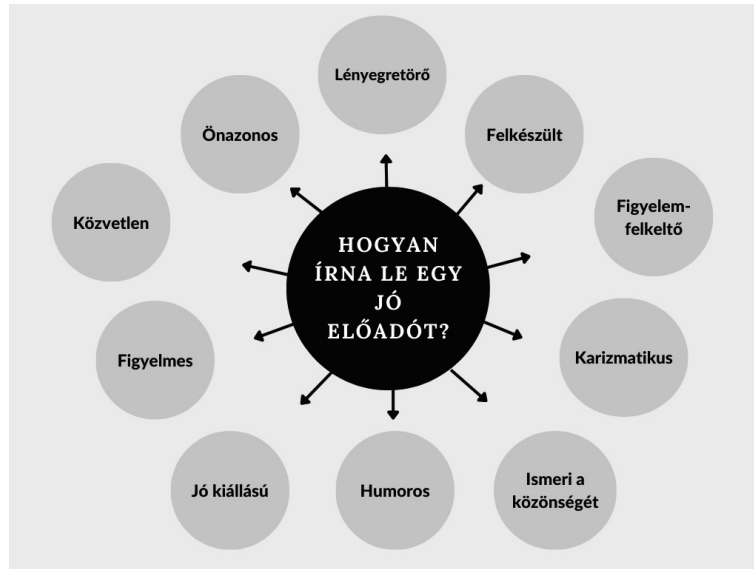
„El kell hinnünk, hogy a közönség nem az ellenségünk” – írja könyvében Amanda Hennessey, író, nyilvánosbeszéd-tréner (2019: 36). A szerző a különböző stresszkezelési technikák mellett egy elhanyagolhatatlanul fontos tényezőt emel ki: a perspektívát. Ha úgy tekintünk közönségünkre, mint akiket az ítélkezés és megvetés vezérelt előadásunkhoz, már a kezdet előtt befolyásoljuk saját teljesítményünket. A közönség kíváncsi, nyitott, érdeklődő – ezekkel a gondolatokkal érdemes fellépni a színpadra és kitartani mellette, egészen az utolsó gondolatig. A megkérdezett hallgatók a 2. ábrán látható tényezőket emelték ki, amelyektől a leginkább félnek:



2. ábra: Félelmek a színpadon (saját szerkesztés)

1.4. Hogyan írna le egy jó előadót?

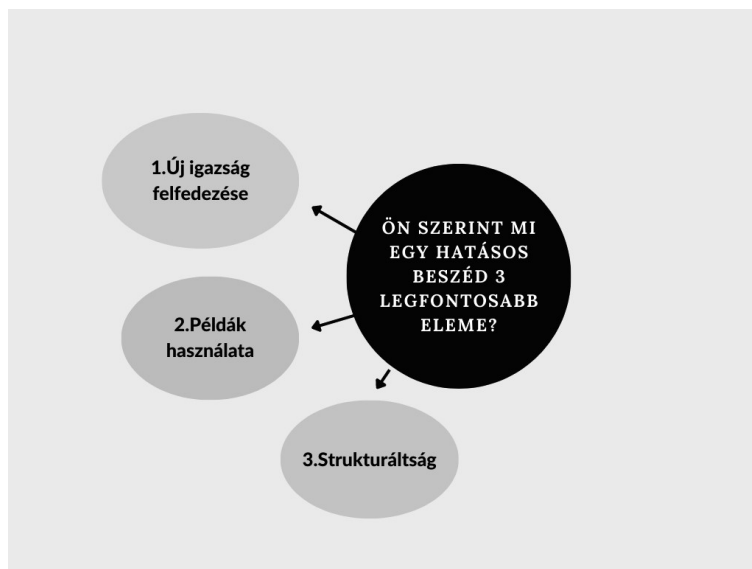
Nem tudunk mindenkinek megfelelni, ám ha többet megtudunk hallgatóságunk befogadói élményéről, úgy mi is annál inkább leszünk képesek a minőségi fejlődésre. Nem létezik tökéletes recept egy kiváló szónok kvalitásainak összeválogatására, mégis vannak olyan tulajdonságok, amelyeket érdemes megfontolni, beépíteni retorikánkba. A megkérdezett hallgatók az alábbi attribútumokat emelték ki, amelyek szerintük hozzájárulnak egy jó előadóhoz:



3. ábra: Egy jó előadó sajátosságai (saját szerkesztés)

1.5. Ön szerint mi a hatásos beszéd három legfontosabb eleme?

Az első helyre került „új igazság felfedezése” nem véletlenül sokak által megfogalmazott domborulat egy hatásos beszéd kapcsán. Aczél (2015) értelmezésében a retorika közlése nem felétlenül az információátadásra, hanem új nézőpontok, szemléletek, felfogások kreatív ütköztetése, azok újszerű közlésmódja. A már bevésődött tudás bár önmagában értékes, idő haladtával és új eszmék keletkeztével veszít erejéből. Ha minden valaha elmondott beszéd ugyanarra vagy nagyon hasonló következtetésre jutna, akkor értelemszerűen céljuk és cselekvésre bírásuk is jelentősen kopna. A kitöltők az alábbi szempontokat emelték ki, mint a három legfontosabb eleme egy hatásos beszédnek:



4. ábra: Egy hatásos beszéd három legfontosabb eleme (saját szerkesztés)

4. Összegzés

4.1. Egy retorikaoktató javaslatai

Az egyszerűbb, tömörebb összefoglalás érdekében egy lépcsős struktúra jött létre (Lásd: 5. ábra), amely három pillérrre épül: 1. a hibázás elfogadása, 2. a komfortzóna elhagyása, 3. a sűrű gyakorlás rutinszerű beépítése.



5. ábra: Lépcsős struktúra (saját szerkesztés)

Hibázunk!

Mindenki fél hibázni, ám ez még nem jelenti azt, hogy ne tudnánk előnyre kovácsolni a hibázást beszédünk gyakorlási fázisában. Önmagában a hiba elkövetése (pl. nyelvbotlás) sem jelenti a világ végét, bármennyire is az az érzésünk az adott pillanatban. Mindenki elveszítheti a fókuszot, lehet kicsit fáradtabb a szokásosnál, vagy eshet ki a pörgésből, ám ami a legfontosabb, hogy mindenki hibázik. Természetesen minden előadó célja a gördülékeny előadásmód, viszont, ha váratlan fordulat következik be, sok esetben még az azonosulást is segítheti, gondolván, „ő is csak egy közülünk”. Javasolt tehát, hogy a tanórákon, illetve a felkészülési fázisban minél több improvizációs feladatot végezzünk, amelyek mihamarabb felszínre hozzák gyengébb, hibázási pontjainkat. Ha ismerjük ezeket a pontokat, tudatosíthatóak a fejlesztési területek is.

Mit találunk a komfortzónán kívül?

Mi értelme törekvéseinknek, ha túl könnyű és nem feszegeti határainkat? Hogyan fogjuk megtudni, mit lelünk a megszokotton kívül? Még soha semmi úttörő nem született abból, ha valaki a kanapén ülve mélázott. Ha célunk a fejlődés, akkor érdemes a mélyrepülés. Ezt elősegítve, ajánlott a retorikaórákba (és nem csak) beépíteni egyperces beszédmondást, szimulációs játékokat (például a hallgatók által kitalált helyzetekkel), illetve improvizációs feladatokat, akár önállóan, akár csoportban.

Gyakorlás, gyakorlás, gyakorlás!

Mint minden más tevékenység, a modernkori szónoklattan elsajátítása is a rendszeres gyakorlásban rejlik. Fischer Sándor (1981: 15) szerint személyiségünk fejlődése részét képezi a gyakorlásnak, amely hozzásegít minket ahhoz, hogy legyőzzük rémálmainkat: „(...) nem alakult ki az emberekben annak tudata, hogy a helyes gyakorlás, a kitartó szorgalom minden hátrányt eltüntethet, legyen az artikulációs, nyelvi-stiláris vagy lélektani tényező (lámpaláz)”. Egyetértve a szerzővel, ne elégedjünk meg az elméleti tudással – akarjuk azt művelni is, jól és hatásosan.

5. Konklúzió

A retorika, avagy a hatásosságra törekvő nyilvános beszéd sokak rémálmának főszereplője. A remegő hang, izzadt tenyerek, bizonytalan kiállítás ismerősen csenghet azon személyeknek, akik egy szónoki tevékenységre adták a fejüket. Ha kifejezetten tehetség-gondozásban lévő egyetemi hallgatókat veszünk alapul, számukra különösen fontos elsajátítani a kreatív és kritikus gondolkodást, a helyes beszédtechnika és előadásmód alapjait, illetve egy személyes szónoki stílust.

Jelen kutatás céljával szolgált egyetemi hallgatók nyilvános beszéddel való félelmeinek feltárása, online kérdőíves felmérésen keresztül, önbevallásos módon. A hallgatók válaszaiból kiderült, hogy a legnagyobb kihívás a retorika tanulásában az *elméleti tudás gyakorlatba ültetése*, a színpadon átélt legnagyobb félelmük pedig a

beszéddel keltett *meggyőzés és hatásosság hiánya*. A megkérdozett hallgatók egy hatásos beszéd legfontosabb elemeként az *új igazság felfedezését* emelték ki, emellett egy jó előadó tulajdonságaiként említették többek között a felkészültséget, a jó kiállást, a humort és figyelmisséget.

Minden nap gondolatokat közvetítünk. Az embernek, mint társas lénynek nem csupán fontos, hanem szükségszerű a társaival folytatott tartalmas, megértő kommunikáció. A gondolatiság szintet lép azáltal, hogy színpadra állunk, amely eleinte rémisztőnek hathat. Ám sose feledjük a célt: a beszédünkkel elindított társadalmi következmény egyik tartóoszlopa a megfelelő retorikai eszköztár, amely szüntelenül ápolni fogja szónoki mivoltunk kiteljesedését.

„A félénkség leküzdésének módja abban rejlik, hogy annyira belefeledkezel valamibe, hogy elfelejtesz félni.”
Lady Bird Johnson

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2015. Retorika és kommunikáció – Modellajánlás a tanárképzés számára: fogalmi keret, kiindulópontok és tartalmi elemek. *Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet*. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/retorika-es-kommunikacio-modellajanlas-tanarkepzes-szamara-fogalmi-keret-kiindulopontok>.
- Aczél Petra 2016. A retorika tanítása. *Anyanyelv-pedagógia* 2016/2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=622>, DOI: 10.21030/anyp.2016.2.1.
- Aczél Petra 2017. *Neked van igazad? Érvelés és meggyőzés a gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004. *Retorika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Anderson, Chris 2016 (Fordította: Garamvölgyi Andrea). *Így készülnek a TED-előadások: Hivatalos TED-útmutató a nyilvános beszédhez*. HVG Kiadó Zrt. Budapest.
- Arisztotelész 1982. *Rétorika*. Fordította Adamik Tamás. Gondolat Kiadó. Budapest.
- De La Mare, M. Danielle 2014. Using Critical Communication Pedagogy to Teach Public Speaking, *Communication Teacher*, 28:3, 196–202, DOI: 10.1080/17404622.2014.911342.

- Ebrahimi, V. Omid – Pallesen, Stale – Kenter, M. F. Robin – Nordgreen, Tine 2019. Psychological interventions for the fear of public speaking: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology* DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00488.
- Fischer Sándor 1981. *Retorika: A közéleti beszéd gyakorlata*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.
- Gáspári László 1988. *Retorika*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gregory, A. M. – Caspi, A., Moffitt – T. E., Koenen, K. – Eley, T. C. – Poulton, R. 2007. Juvenile mental health histories of adults with anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry* 164, 301–308. DOI: 10.1176/ajp.2007.164.2.301.
- Hausser, A. Gerard 2004. Teaching rhetoric: Or why rhetoric isn't just another kind of philosophy or literary criticism, *Rhetoric Society Quarterly* 34:3, 39–53, DOI: 10.1080/02773940409391289.
- Heimberg, R. G. Holt – C. S., Schneier, F. R. – Spitzer, R. L., – Liebowitz, M. R. 1993. The issue of subtypes in the diagnosis of social phobia. *Journal of Anxiety Disorder*. 7, 249–269. DOI: 10.1016/0887-6185(93)90006-7.
- Hennessey, Amanda 2019. *Your Guide to Public Speaking. Build Your Confidence, Find Your Voice, and Inspire Your Audience*. Adams Media.
- Kökényesi Nikoletta 2023. A pedagógiai kommunikáció retorikai-stilisztikai komponensei. In: Balázs László (szerk.): *A kommunikáció oktatása 15.: Fenntarthatóság a kommunikációban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 99–110.
- Parry-Giles, J. Shawn – Hogan, Michel 2010. *The Handbook of Rhetoric and Public Address*. Blackwell Publishing Ltd.
- Stewart, O. Craig – McConnell III, R. John – Stallings, A. Lori – Roscoe, D. Rod 2017. An Initial Exploration of Students' Mindsets, Attitudes, and Beliefs About Public Speaking, *Communication Research Reports* 34:2, 180–185, DOI: 10.1080/08824096.2016.1270821
- Vevea, N. Nadine – Pearson, Judy C. – Child, Jeffrey T. – Semlak, L. Julie 2010. The only thing to fear is... public speaking? Exploring predictors of communication in the public speaking classroom. *Journal of the Communication, Speech & Theatre Association of North Dakota* 2, 9–16.

Kis Gábor

**Az improvizáció és a fejlődési szemléletmód kapcsolata
a tudatos kommunikációban**

Bevezetés

Tanulmányom gondolati bázisát Keith Johnstone 1979-ben (magyarul: 1993) megjelent *Impro: Improvizáció és a színház* című könyve adja. Johnstone megfogalmazza ugyanis az improvizáció és a pedagógia közös alapjait adó szemléletét (amelynek nem ad nevet ugyan, de), amely a 21. század olyan viselkedésmintázaival rokonítja, mint a fejlődési szemléletmód (*growth mindset*) (Dweck 2020) vagy az asszertív kommunikáció (Kis 2023).

Johnstone egyik észrevétele, hogy az (általa ismert és ismertetett, egyfajta „tipikus”) iskoláztatás romboló hatással van a gyerekre – legalábbis, ami a gyerek hangját, mozgását, intelligenciáját, spontaneitását, fantáziáját, kreativitását, művészethez való hozzáállását, kudarcűrő képességét és önkifejezését illeti (Johnstone 1993: 19–22, 88–89).

A jelenlegi egyetemi óvodapedagógus képzésben a hallgatók körében azt tapasztalom, amit Johnstone ‘79-ben megállapított. A hallgatók az ének-zenei tanulmányaikat tekintve, úgy érkeznek az egyetemre, hogy az iskolás éveik alatt (maximum) 370 órában tanultak éneket, tíz éven át (mert a gimnázium utolsó két évében nincs énekóra). Ugyanilyen számosságot mutatnak a rajzórák számai is. Összehasonlításképpen: matematikát tizenkét éven át tanulnak (minimum) 2146 órában (Hovánszkiné 2023: 87). A mozgásuk szempontjából is hasonló a helyzet – habár a mindennapos testnevelés bevezetésével az objektív megítélés különbözik a fentebb említett művészeti tárgytól – ha a mozgásra mint önkifejezési formára – táncra – tekintünk. A hallgatók között vannak, akik rendszeresen

sportolnak és vannak, akiknek komoly tánctudásuk is van, és mégis az a tapasztalat, hogy túlságosan kontroll alatt tartják a mozgással kifejezni kívánt érzelmeiket (Lévai 2023: 97), nem mernek felszabadultan mozogni. A szépirodalmi szövegek értelmezésekor – előszörban az olvasástapasztalat hiánya miatt – elakadnak a szöveg primér jellemzőinek meghatározásánál, amely a szöveg megértéséhez nem – még az egyfázisú mesék esetében sem – elegendő (Gesztelyi 2023: 118).

A hallgatók nagyobb része tehát bátortalan, ha rajzolni, énekelni, táncolni vagy mesélni kell mások előtt. Pedig a képzés követelménye, hogy ezeket többször is megtegyék; a módszertan órák keretében minimum egyszer az oktató és a többi hallgató előtt. Az irodalmi nevelés módszertánával kapcsolatban az az oktatói tapasztalat, hogy ritka az olyan év, amikor egy – a többiek és előttem történő – mesebemutató során (közben vagy közvetlenül utána) ne sírná el magát valamelyik hallgató. Kudarccélményként értelmezik és élük meg, hogy életük (többnyire) első mesélését vagy verselését nem úgy valósítják meg, ahogy azt elképzelték; csalódnak önmagukban, vagy csak annyira izgulnak, hogy a feszültségüket nem tudják másképp kiadni. Emellett a személyiségükre vonatkoztatják azokat az észrevételeket (kritikákat?), amelyeket – oktatóként – a tevékenységükkel vagy a készített eszközükkel kapcsolatban (hatalmas empátiával és a growth mindset jegyében) fogalmazok meg.

Johnstone a színésznövendékei fejlesztésén dolgozva fedezte fel az improvizációban rejlő lehetőségeket az általa tapasztalt hiányok leküzdésére. „Az életben szinte valamennyien mesterei vagyunk a cselekvés elfojtásának. Az improvizálás oktatójának mindössze az a feladata, hogy ezt a rutint az ellenkezőjére fordítsa és máris nagyon »tehetséges« improvizátorokat hozott létre” (Johnstone 1993: 109).

Tanítási gyakorlatomban – amelyben persze nem színészekkel dolgozom – az improvizációt nem rendelem alá konkrét pedagógiai céloknak, így a fejlődési szemlélet érvényesítésének vagy gyakoroltatásának sem. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy ne tervezzek olyan típusú játékokat, amelyben egyes szemléletek vagy kommunikációs formák megjelennének. Az improvizációt játéknak tekintem, a drámaórák egyik fontos játékanak, amelyben a játékosok fejlődését

nem célom (és nincs is lehetőségem) irányítani, specializálni, ennek a fő oka, az alapvetően facilitátori szerepben való elhelyezkedésem (vagy játzóként a magam játékára való fókuszálás). Emellett a játék utáni megbeszélés lehetőséget ad arra, hogy ők maguk fogalmazzák meg a gondolatban visszajátszott játékkal kapcsolatos érzéseiket, akár a fejlődésüket. Ez a fajta tudatosítás az önbizalmuk fejlesztését is szolgálhatja. Kellemetlen tapasztalat azonban, ha a játzó a megbeszéléskor azt fogalmazza meg, hogy mennyire rosszul érezte magát, és nem szeretne többet improvizációs játékokban részt venni.

1. Kétféle szemléletmód

Carol S. Dweck (2020) elméletében az emberi hiedelmeket, a sikerhez és a kudarchoz való hozzáállást, a tanulási folyamatokat vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy mindezek gyökerében kétféle szemléletmód feltételezhető: a rögzült és a fejlődési szemléletmód. „A szemléletmód nem más, mint egy rendkívül erős hiedelmekészlet, amely a fejünkben él, és mint ilyen, megváltoztatható” (Dweck 2020: 31). Dweck meghatározásának markáns második része mutat rá az elméletében rejlő gyakorlati lehetőségekre, azaz arra, hogy képesek vagyunk tudatosan változtatni magunkon, és ha ezt tudjuk, és elfogadjuk, már le is tettük magunkban a fejlődési szemlélet alapjait. Annak megértése, hogy a szemléletmódunkra (hiedelmeinkre) való tudatos rálátás mennyire lényeges, szintén tárgya Dweck kutatásának. Dweck és társai kutatásai szerint ugyanis „az önmagunkkal kapcsolatos egyszerű hiedelmeink” átvészlik az irányítást az életünk „minden egyes területe felett” (Dweck 2020: 10; kiemelés az eredetiben). Ebből következőleg „az önmagunkkal kapcsolatos szemléletünk egész életünket alapvetően meghatározza, így például azt is, hogy sikerül-e olyan emberré válnunk, amilyenné szeretnénk, és hogy elérjük-e azokat a célokat, amelyeket fontosnak tartunk” (Dweck 2020: 17; kiemelés az eredetiben).

A rögzült szemléletmód az a „meggyőződés, hogy az emberi tulajdonságok megváltoztathatatlanok” (Dweck 2020: 17), amelyből egyenesen következik, hogy az ember élete meglehetősen determinált, így alakulhat ki például az a „hiedelem”, hogy ha valaki bizo-

nyos mennyiségű intelligenciával rendelkezik világra jövelekor, akkor ezen nem tud változtatni. Ebből pedig az következik, hogy vagy kénytelen önmaga és a külvilág számára bizonygatni, hogy az ő adott tulajdonságai elegendőek, és ő megfelelő a feladatra; vagy kénytelen azt bizonygatni, hogy ő nem megfelelő, nem is lesz, nem is lehet az.

„A *fejlődési szemléletmód* alapja az a meggyőződés, hogy az ember alapvető tulajdonságai kellő erőfeszítéssel, megfelelő stratégiákkal és mások segítségével egytől egyig fejleszthetők” (Dweck 2020: 18; kiemelés az eredetiben). Az egyén problémája nem abban a belátásban van, hogy fejleszthető-e az intelligenciánk, a bátorságunk stb., hiszen a legegyszerűbb logikával is erre a következtetésre juthatunk. A probléma az, ha valakinek rögzült a szemléletmódja, akkor nem is akar önmagán, s ebből adódóan a szemléletmódján sem változtatni. Éppen ez történik, amikor az egyetemi hallgató kijelenti, hogy nem szeretne több improvizációs játékokban részt venni. Többek között az a hiedelem tartja fogva, hogy ha egyszer rosszul érezte magát, akkor ez később sem lehet másképp.

A rögzült szemléletmóddal rendelkező emberek életének fókuszában a bizonyítás áll, ezért minden szituációt versenyhelyzetnek tekintenek, amelyben lehetőséget kapnak intelligenciájuk, személyiségük vagy a jellemük igazolására (Dweck 2020: 18). Ezért, ha kihívásokkal (tehát olyan szituációval, amelyben akár komolyabb erőfeszítést kell tenni) találkoznak, inkább megriadnak, és nem néznek velük szembe (Dweck 2020: 23–24), nehogy azzal kelljen szembesülniük, vagy szembesíteniük a környezetüket, hogy kudarcot vallanak.

Az ő világukban a kudarc – tehát, ha valami nem sikerül: egy rossz osztályzat vagy rossz eredmény egy versenyen vagy egy visszautasítás – azt jelenti, hogy vége is a próbálkozásnak, hiszen ebből a tapasztalatból számukra nem az következik, hogy több erőfeszítést kell beletenni például a felkészülésbe, hanem, hogy nem elég okosak, ügyesek vagy tehetségesek. A dolog odáig fajulhat, hogy a következő hasonló helyzet elől elmenekülnek (lóganak) vagy nem tisztességes megoldásokhoz folyamodnak (pl. puskáznak).

A fejlődési szemléletmóddal rendelkezők esetében már a kudarc fogalma is más. Esetükben akkor beszélhetünk kudacról, ha nem tettek meg mindent a céljaikért, ha nem próbálkoztak elégszer, ha nem használták ki a feladatban rejlő (önfejlesztő) lehetőségeket (Dweck 2020: 31).

A rögzült szemléletmód szerint a siker, az eredmény áll mindenek felett. Az élet elpocsékolásának, feleslegességének tűnik, ha valaki nem sikeres vagy kiemelkedő egy dologban. „Talán kényszeresen igyekeznek saját tehetségüket csillogtatni. Talán úgy tekintenek adottságaikra, hogy azok teszik őket felsőbbrendűvé, és mindezek miatt nem képesek elviselni a kritikát vagy a pillanatnyi sikertelenséget” (Dweck 2020: 79). Tehát akármekkora is az önbizalmuk, az nagyon törekeny; hiszen az általuk kudarcként megélt váratlan esemény is alá tudja ásni (Dweck 2020: 81).

A fejlődési szemléletmód azt teszi lehetővé, hogy a cselekedetet, a feladatban való részvételt lássák értékesnek, az elért eredménytől függetlenül (Dweck 2020: 78). Lehet, hogy nem ez az út vezet a Nobel-díjhoz vagy a gazdagsághoz stb., hiszen nem azért törekednek fejlődni, hogy öngazolást nyerjenek (egy díjban vagy pénzben), azonban boldoggá teszi őket, amit csinálnak (ezért „mellékesen” akár Nobel-díjasok vagy nagyon gazdagok is lehetnek).

A fejlődési szemléletmód megértéséhez és elsajátításához segítséget nyújthat a „nem” szó előtt álló „még” (Dweck 2014) módosítószó. Megvizsgálva mindezt két példamondatban – *Nem tudok rajzolni.* és *Még nem tudok rajzolni.* – azt tapasztaljuk, hogy míg az első egy negatív és megváltoztathatatlan állapotot jelöl, a második a jövőre irányuló, bizakodó, pozitív végkimenetelű állapotot mutat. A „még” szó lenyűgözően egyszerű használatával hatalmas változás történik a feladathoz való hozzáállásban. Mióta bevezettem a „még” használatát a kurzusaim mindennapjaiba, a hallgatók nem egyszer javítottak ki, és helyezték át ezzel a nézőpontomat.

2. Az improvizáció és a fejlődési szemléletmód kapcsolata

Az improvizáció „adott pillanatban való, előzetes felkészülés nélküli spontán megnyilvánulás” (Várady 2016: 11). Az impro-

vizáció során a játékosoknak váratlan helyzetekre kell azonnal reagálni, rögtönözni (Perényi 2009: 14). A váratlan helyzetekkel, az „ismeretlennel” való szembenézés önmagában is komoly feladat, és annak gyakorlása biztonságos közegben az egész személyiségre fejlesztő hatással van. Ha a játékos egyre csak új helyzetekkel találja szembe magát, valamint példákat lát másoktól, kénytelen ehhez alkalmazkodni. Az új helyzetek biztonságos közegben zajlanak, és az improvizáció szabályainak megfelelően a játékosok támogatják egymást. Ennek ellenére a játékosnak ki kell lépniük a komfortzónájukból – hozzáteszem, nem mindig teszik meg –, hogy a fejlődés végbemehessen. Az improvizáció tehát arra is ösztönzi a játékosokat, hogy nyitottak legyenek az új dolgokra.

Az improvizáció fokozott koncentrációt igényel a játékosoktól. Figyelni kell a másik mondatainak valódi jelentésére, és azokra elfogadóan és rugalmasan kell reagálni (Perényi 2009: 14). A játékos megnyilvánulása mindig kettős – és ez a gondolat leginkább a pedagógusoknak fontos: – egyrészt igyekeznek a kialakított karakterének megfelelően szerepelni, másrészt csak abból a tapasztalatból építkeznek, ami neki van, tehát valójában saját magáról fog beszélni.

Az improvizáció a „mintha” jellege miatt nagyon sok kísérletezésre ad lehetőséget, a valóság szimulációjában való események kipróbálására és újrapróbálására. Ez legalább kétféle módon ösztönözheti a játékosokat a fejlődési szemléletmódban való gondolkodásra. Hozzáadódhat a váratlan helyzetekhez és felismerheti, hogy képes a számára megfelelő módon reagálni, hiszen az improvizációban nem lehet hibázni, mert nincs „jó” és „rossz” megoldás. Vagy ha ő maga mégis hibázásként (kudarcként?) éli meg a játékos reakcióit, újra lehet játszani addig, amíg ki nem találja, fel nem fedezi a megoldást. Ráadásul mindez a másik féllel való együttműködés eredménye. Az újrajátszott improvizáció során „az emocionális feszültség minden esetben ugyanolyan, mint amilyen első alkalommal volt. Mert a megismétlés ebben az esetben újraélést jelent” (Hatházi 2003: 65). Ez a folyamat pontosan megfelel a fejlődési szemléletmódnak. A pedagógusnak ezekben a helyzetekben van felelőssége abban, hogy ne hagyja a hallgató esetleges rögzült szemléletmódját érvényesülni. Bátorítsa, vegye észre, ha felajánlhat neki egy újabb

lehetőséget, majd ajánlja fel a megfelelő módon. Az improvizáció tehát segít a játzóknak abban, hogy bátrabban vállaljanak kockázatot – ami szintén a fejlődési szemléletmód elsajátításához vezet.

Szintén a pedagógus feladata a játékok nehézségének fokozatos növelése. Az egyre nehezedő feladatok egyre nagyobb kihívások elé állítják a játzókat. A rögzült szemléletmódúak körében a kihívás csak akkor elfogadható, ha van esély a sikerre. Egy jól megtervezett játékosorozat esetében viszont szinte elvárás a nehezítés. A szemléletmódok összefüggésében ez annyit jelent, hogy ha a játzó eljut magában odáig, hogy a feladatok nehézségének növelése belső motivációvá válik, akkor a pedagógus ezen a területen már hozzásegítette a játzókat a fejlődési szemléletmódhoz.

A játékot közös megbeszélésnek kell zárnia. Ezzel kapcsolatban az a tapasztalat, hogy a hallgatók egymás kérdéseire bátrabban felelnek (tehát a megbeszéléshez sem kell feltétlenül pedagógusi kontroll). A megbeszélés során fontos a felidézés és az összegzés. Ha a hallgatóknak beszélnie kell (vagy lehet) arról, hogyan érezte magát, mi okozott neki nehézséget, illetve hogyan viszonyult a jelenet a való életéhez (így szoktunk-e viselkedni, így szokott-e történni), akkor az ezekre adott válaszhoz analizálni, szintetizálni kell a tapasztalatokat, emellett verbális formába kell önteni a saját gondolatait. Ez az értelmi tevékenység szintén hozzájárul a fejlődési szemléletmód tudatos használatához, hiszen a beszélő maga mutat rá a saját fejlődési területeire, és a valóság állandó változására.

3. A fejlődési szemléletmódot fejlesztő improvizációs gyakorlatok

Az alábbiakban két improvizációs játékot ismertetek. A játzóknak mindkét játékban tapasztalatokat szerezhetnek a fejlődési szemlélet (pozitív) hatásairól.

Az „Igen, de...” játék (Fekete 2015: 19) címe az improvizáció jelmondatává vált „Igen, és...” mondatkezdő formula jelentésével ellentétes, s ennek megfelelően a játék logikája (struktúrája, nézőpontja) is az. Játsozhatjuk párokban vagy csoportosan, körben haladva. Az egyik játékos mond egy mondatot, amire a másik játékosnak

az „Igen, de...” kezdéssel kell reagálnia. Fontos, hogy a válasznak értelme legyen, elfogadja az első játékos felajánlását, bár az már nem fontos, hogy igaz is legyen. A játékot többféleképpen lehet folytatni. Egyszerűbb, ha újrakezdéssel új mondatot mond a másik, nehezebb, ha folytatva csak az „Igen, de”-vel kezdik a további mondatokat, mindkét esetben szem előtt tartva, hogy ne kerüljenek ellentmondásba a korábban elhangzottakkal, tehát az építeni kezdett fiktív világban maradjanak.

Míg az „Igen, és...” játékban a másik felajánlására odafigyelve és azt elfogadva (ez az: „igen”) együtt építik a fiktív világot (ez az: „és”), elkerülve ezáltal a jelenet blokkolását, addig az „Igen, de...” játékban épp a blokkolás válik a lényeggé: a felépíteni kezdett világ folyamatos átépítése történik meg. Ekkor két, egymással ellentétes dolog megy végbe a játszóban. Az egyik, hogy a felvetésére kap egy negatív választ, ami a játék szabályainak megfelelően „várható”, s a kudarcélmény biztonságos közegben zajló szimulációja; a másik, hogy sikerélmény éri, hiszen a játék szabályainak megfelelően játszik, így a siker független az eredménytől, és lehetősége van a másik sikeréből tanulni vagy motivációt nyerni.

A másik játékot Dweck (2020: 380–386) útmutatásai alapján találtam ki, habár bizonyos értelemben nem más, mint „egyszerű” bábozás. Miért épp a báb? A báb használatakor az egyén úgy bújhat valakinek a bőrébe, hogy nem a saját testével, hanem egy eszközt használva hozza létre a karaktert. Tehát „a belehelyezkedés még egy lépéssel távolabb kerül, hiszen csak egy báb az a figura, akit életre kelt, akinek a nevében játszik. [...] Színházi értelemben gazdag lehetőségeket ad, másrészt meg sokkal erősebb biztonságérzetet kínál” (Vidovszky–Körömi 2018: 14).

Ehhez az önismereti játékhoz mindenképp kell előzetes ismeret a kétféle szemléletmódról. A hallgató a kezébe fog egy semleges (stilizált, arctalan, karakter nélküli), de emberi bábfigurát (ha ilyen nem áll rendelkezésre, akkor fehér textilanyagból hajtogathat), amit felruház a rögzült szemléletmódú énjének tulajdonságaival, majd beszélgetés formájában megismerkedik vele, és elkezd nevelni: meghallgatja a mondandóját, megköszöni a véleményét, majd elmagyarázza neki, hogy miért kell (neki, a bábozónak) másképp (nem

a báb tanácsainak, hanem a fejlődési szemléletmódnak megfelelően) gondolkodnia és cselekednie. Lehet hagyni, hogy csak beszélgessenek, lehet szituációt felajánlani, ahogy a hallgatónak kevésbé megterhelő. Ha jelenetet játszunk, akkor a másik szereplőnek csak minimális feladat javasolt. Amit érdemes megengedni (vigyázva mégis arra, hogy ne tévedjünk terápiás mélységekbe), hogy a báb bárkinek bármit mondhat, ha a bábozó aztán ennek háttérére rákérdez (a bábtól) vagy ő maga próbálja felfejteni annak gondolatait. (Természetesen mindkét esetben a játszó beszél, de rá van bízva, hogy kinek a szájába adja a mondandóját.) Szerencsés, ha a báb részéről az esetlegesen elhangzó kritika inkább a bábozóra irányul, mintsem a jelenetben szereplő másik emberre. A játék komolyabb része lehet, hogy a játékos a bábnak elmondja, mit és miért lehetett (kellott) volna inkább mondani. Ha többször sikerül ilyet játszani, megkérhetjük a hallgatót, hogy adjon ennek a báb által megjelentetett énjének nevet. A cél az, hogy a hallgató mindezt önállóan, a játék keretei és a báb nélkül is gyakorolni tudja, így végbemehet az önfejlesztés.

Összegzés

Az improvizáció és a fejlődési szemléletmód közötti kapcsolat nagyon szoros. A fejlődési szemléletmód szerint az ember alapvető tulajdonságai folyamatosan változnak, tehát kellő tudatossággal fejleszthetők. Az improvizáció során a játszóban végbemenő folyamatok segítenek rátalálni arra a szemléletmódra, amely kreatív, hatékony és tudatos kommunikációhoz vezethet. Az improvizáció során előzetes felkészülés nélkül kell rögtönözni. Az ismeretlen helyzet váratlan szituációkat teremt, az átlagosnál jobban kell figyelni a másokra, így a játszótól fokozott koncentrációt igényel. Emellett, a közösségben megteremtődő biztonságos környezetben létrehoz egy valóságot szimuláló „mintha” szituációt, amelyben számos élethelyzetet lehet kísérletezéssel felfedezni, megismerni.

Az improvizáció és a fejlődési szemléletmód közötti lényeges hasonlóság, hogy a hétköznapi értelemben vett kudarc- és sikerélmény fogalmak új értelmet kapnak. Az improvizációban bármit újra

lehet játszani, ha a játékos nem elégedett magával; míg a fejlődési szemléletmód a (hétköznapi értelemben vett) hibák és kudarcok pozitívumát látja, és lehetőségként kezeli őket a tanulásra és a fejlődésre. Ezek összefüggésében megállapítható, hogy az improvizáció és a fejlődési szemléletmód is kreatív gondolkodásra ösztönzi, és kockázatvállalásra bátorítja a résztvevőket, ezáltal nagymértékben fejleszti a tudatos kommunikációt.

Felhasznált irodalom

- Dweck, Carol S. 2014. *The Power of Yet*. TEDx, Norrköping.
<https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic>Dweck, Carol S. 2020.
Szemléletváltás. A siker új pszichológiája. HVG Könyvek. Budapest.
- Fekete Anikó 2015. *Játszani jó! 400 játék, feladat, színházi és fejlesztő gyakorlat*. Aktivitás. Budapest.
- Gesztelyi Hermina 2023. Támpontok a gyerekpróza értelmezéséhez.
Gyakorlati útmutató. In: Gesztelyi Hermina – Kis Gábor (szerk.): *A teljesség harmóniája III*. Didakt. Debrecen.
- Hatházi András Attila 2003. *Improvizáció és személyiségfejlesztés. Mesteri pályamunka*. https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/DI_hathazi_andras_attila_dolgozat.pdf
- Hovánszki Jánosné 2023. Kihívások, megfelelések a 21. századi óvodapedagógus-hallgatók zenei nevelésében. In: Gesztelyi Hermina – Kis Gábor (szerk.): *A teljesség harmóniája III*. Didakt. Debrecen.
- Johnstone, Keith 1993. Impro: improvizáció és színház. *Személyiségfejlesztés VI*. Közművelődés Háza. Tatabánya.
- Kis Gábor 2023. Az asszertív kommunikáció fejlesztése improvizációval. In: Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában*. Hungarovox. Budapest.
- Lévai Emese 2023. Kreativitás és élményfeldolgozás. Kérdések és válaszok a 21. századi táncművészeti órákon. In: Gesztelyi Hermina – Kis Gábor (szerk.): *A teljesség harmóniája III*. Didakt. Debrecen.
- Perényi Balázs 2009. *Improvizációs gyakorlatok. Kézikönyv amatőr szintársulatok részére*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet. Zenta.
- Várady Zsuzsa 2016. *Improvizációs technikák alkalmazása a forgatókönyv-fejlesztésben és a forgatókönyvíró-képzésben. Doktori értekezés*. <https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2017/03/Va%CC%81rady-Zsuzsa-doktori-dolgozat.pdf>
- Vidovszky György – Körömi Gábor 2018. Semmiből – világokat. Vidovszky Györggyel beszélget Körömi Gábor. *Drámapedagógiai Magazin* 60: 13–15. <https://dpm.drama.hu/2018-2020/2018.3.pdf>

Kovács Mihály

**A kommunikáció fejlesztésének lehetőségei
szabadulójátékok segítségével**

Bevezetés

A szabadulósobának, mint játéktípusnak talán a leggyakrabban idézett definícióját Nicholson (2015: 1) adta. Meghatározása szerint a „szabadulósobák olyan élő szerepjátékok, csapatjátékok, amelyekben a játékosok nyomokat fedeznek fel, rejtvényeket oldanak meg, feladatokat teljesítenek egy vagy több szobában, hogy egy konkrét célt elérjenek (általában kijussanak egy szobából) adott idő alatt.” [saját fordítás]

Ez tehát egy játék a játékokkal kapcsolatban pedig Bruner (1995) azt írta, hogy azok lehetőséget teremtenek alacsony kockázati szint mellett gyakorolni elemi készségeket, így megalapozva az összetett feladatok megoldását. A veszélyérzetet csökkentheti a felnőtt (Brunernél anya) jelenléte, aki egyúttal modell is a gyerek számára. Felnőttek esetén a rítus segíti a stresszszint csökkenését.

Mivel csapatjáték, Bandura (1971) szociális tanulásemeléttel kapcsolatos megállapítása is fontos. Arról ír, hogy a szociális készségek, mint például a beszéd, a morál vagy a családi szerepek, tanulása során a megfigyelés alapvető fontosságú.

Kutatásom egyik kiindulópontja tehát az, hogy a szabadulósobák, mint általában a csapatjátékok, elméleti megfontolások alapján várhatóan alkalmasak olyan összetett készség tanulására, gyakorlására, mint a kommunikáció. Másik kiindulópontja pedig egy még publikálatlan tanulmányom arról, hogy az oktatási célú szabadulójátékokkal kapcsolatos neveléstudományi kutatások kezdeténél mi-

lyen célokra használták a játéktípust. Az egyik első cél volt a kommunikáció fejlesztése. (Clarke et al. 2017: 76)

A következő kutatási kérdésekre kerestem a választ jelen kutatásban a szabadulójátékok kapcsán:

- Milyen területeken használták a játéktípust a kommunikáció fejlesztésén belül?
- Melyik játékelemeket tartották fontosnak a kommunikáció fejlesztése szempontjából?
- Milyen ötleteket használtak fel a tervezés során a cél elérése érdekében?
- Milyen hatásokat tudtak igazolni?
- Milyen nehézségek merültek fel?
- Milyen további ötletek merültek fel?

1. Kutatás menete

Első lépésként áttekintettem azokat a cikkeket, amiket korábban már olvastam az oktatási célú szabadulószobák kapcsán. Kerestem melyik tanulmányokban van szó arról, hogy a kommunikáció fejlesztését célul tűzték ki, vagy eredményként tapasztalták. Két ilyen tanulmányt találtam, Seto (2018) és Valdes et al. (2021) írásait.

Ezután a doaj.org tudományos keresőn a következő kifejezéseket használtam újabb tanulmányok keresésére:

- „escape room” AND communication
- „escape game” AND communication
- „breakout game” AND communication
- „breakout room” AND communication

Az absztraktok elolvasása után a találatok közül kizártam négy cikket, ami nem az én témámhoz kapcsolódott, pl. a breakout room kifejezést a videokonferenciák is használják. A cikkek elolvasása után újabb három cikket kellett kizárni a vizsgálódásaim köréből, mivel csak érintőlegesen írtak a témáról. Így végül tíz cikket kódoltam az alábbi fő kódok alapján: célcsoport, fejlesztési területek, játék tulajdonságai, fontos játékelemek, adatgyűjtési mód, hatások, nehézségek, tervezési ötletek, további lehetőségek.

Ezeket a kutatási kérdések alapján határoztam meg, bár több kódomban van, mint kérdésben. Ennek oka, hogy fontosnak tartottam, hogy kód szintjén megjelenjen, hogy egyes állítások mögött milyen adatok szerepelnek. Az adatgyűjtési módot azért kódoltam, hogy átlassam, valamit adatokkal alátámasztott hatásként azonosítsak, vagy a további lehetőségek közé kerüljön ötletként, véleményként.

2. Eredmények, diszkusszió

2.1. Célcsoport

Különböző célcsoportokat azonosítottam, de voltak olyan játékok is, amikkel heterogén csoportokat céloztak meg. Leggyakrabban (N=8) egyetemistákból (is) állt a minta. Az egészségügyi területen tanulók, vagy dolgozók fejlesztése szintén nagyon gyakori volt, itt a heterogenitást a különböző szakterületen tanuló, egymás számára akár ismeretlen hallgatókból álló csoport jelentette (Moore–Campbell 2021: 3). Ez esetben a cél a különböző szakterületű egészségügyi hallgatók, dolgozók közti együttműködés fejlesztése volt. Az egészségügy területén kiemelt szerepe van a jó kommunikációnak, hiszen például egy katasztrófa helyzetben idegen szakemberekkel együttműködve is helyt kell tudni állni.

Számomra a legizgalmasabb célcsoportot egy speciális általános iskola diákjai jelentették. Ebben a kutatásban Terlouw et al. (2021) azt vizsgálták, hogy autista diákok és társaik közti kommunikációt lehet-e fejleszteni szabadulójátékok segítségével, és ha igen, akkor hogyan. (Az autisták kommunikációval kapcsolatos nehézségeiről lásd Berzák 2015.) Bellés-Calvera–Martínez-Hernández (2022) nyelvtanulással kapcsolatos kutatásában pedig a különböző nemzetiségűekből álló tanulócsoport célnyelven való kommunikáció fejlesztését tűzték ki célul. Ebben a kutatásban csak a szóbeli késégeket vizsgálták.

2.2. A szabadulójátékok fontos tulajdonságai

Annak kapcsán, hogy miért éppen a szabadulójátékokat választották a kutatások tárgyául, többféle alcsoportba sorolhatók a tanulmányok. Többben arról számoltak be, hogy relatíve könnyen meg-

valósítható pedagógiai módszerről van szó. Valdes et al. (2021: 56) a célnak megfelelő kereskedelmi játékok használatáról írnak, Chiang–Cooper (2021: 60), illetve Clarke et al. (2017: 83) cikkeikben pedig arról számolnak be, hogy az árak relatíve alacsonyan tarthatók, legalábbis az alternatívaként kínálgzó fejlesztő eszközökhöz képest. Clarke et al. javaslata szerint bizonyos játékelemeket akár hulladékokból is elkészíthetünk.

Terlouw et al. (2021: 11) kis helyigényű megvalósítást is javasol: csak néhány székre, egy asztalra és tabletekre van szükség. A digitalizáció segíthet abban is, hogy a tanárok videokonferencián követhessék mi zajlik a játék során és esetleg segítséget is nyújtsanak (Chiang–Cooper 2021: 61 és Clarke et al. 2017: 77).

Nagyon fontos szempont, hogy könnyen kapcsolatba hozható a játéktípus bármilyen témával, akár valós szakmai helyzetek játékosíthatók ilyen módon (Moore–Campbell 2021: 6). A kerettörténet és a feladatok megválasztása segít ebben. (Mathieson–Duca 2021: 353)

Több cikkben kiemelték, hogy a játéknak (és így ennek a játéktípusnak is) a stresszt csökkentő, vagy magabiztosságot növelő hatását is fontosnak tartották (Bellés–Calvera–Martínez–Hernández 2022: 4–5, Chiang–Cooper 2021: 60, Mathieson–Duca 2021: 350). A szabadulójátékok segíthetnek átlépni a kommunikációt nehezítő, vagy akár blokkoló gátakon. A stressz csökkentését és a motiváltság növekedését segítheti, hogy a verseny az idő ellen és nem egymás ellen van. (Bellés–Calvera–Martínez–Hernández 2022: 12)

A kommunikáció fejlesztése szempontjából a fentiek mellett nagyon fontos, hogy interaktív csapatjátékról van szó, és így kommunikációra készítet, sőt, bizonyos tervezési trükkökkel (Clarke et al. 2017 és Terlouw et al. 2021), amikről később bővebben is lesz szó, akár kommunikációra kényszerít.

2.3. Fontos játékelemek és az adatgyűjtés módjai

Az adatgyűjtés módjait elsősorban azért vizsgáltam, hogy későbbi kutatásaimhoz ötletet kapjak, de volt egy olyan módszer, ami kommunikációs nevelés szempontjából is érdekes ötlet. Terlouw et al. négy különböző játékot készített egymás után, az újabbak fejlesztése során mindig figyelembe véve a korábbi tapasztalatokat. Az

első szabadulószoba után a gyerekeket workshop formájában kérdezték ki arról, hogy szerintük milyen lenne egy jó játék pl. témáját tekintve. (2021: 5)

A játékelemek közül kicsit kilóg a sorból, mégis ide soroltam a játék végi visszatekintést. Ezt és a kommunikációt bátorító feladatokat azonosítottam a legtöbb tanulmányban (N=5). A visszatekintés is tervezhető a célhoz (pl. Moore–Campbell 2021), mint ahogy már korábban a feladatok és a kerettörténet kapcsán említettem. Nem is feltétlen kell a játékokra reflektálni, lehet az ott tapasztaltakra, hogy hogyan működtek csapatként a játékosok. A kommunikáció bátorítását pl. Chiu (2022) említi.

2.4. Hatások

A hatások főként alá csak olyan megállapításokat soroltam, amiket valamilyen adattal is alátámasztottak a tanulmányok. Ez volt a másik oka, hogy az adatgyűjtési módszereket is kódoltam, hogy külön figyeljek arra, mi az, amiről adatok kapcsán írnak, és mi az, amiről sejtésként, vagy ötletként.

Elsőként a negatív, vagy talán inkább semleges hatásról fogok írni. Bellés-Calvera–Martínez-Hernández (2022: 17) beszámolt arról, hogy – minimális arányban, összesen ketten –, de voltak olyanok, akik elégedetlenek voltak a szabadulójátékkal, mint tanulási eszközzel. Meg kell jegyezni tehát, hogy nem való mindenkinek ez a módszer sem. Ugyanakkor a többség esetén a szerzők pozitív hatásokat tapasztaltak: a játék a társak közti interakciót bátorította és az idegen nyelvi beszédkésztséget fejlesztette. Segítette a játékos környezet a megszólalást azok számára is, akik nem bíztak eléggé az angol tudásukban. Hasonló hatásról számoltak be Mathieson Duca (2021: 354) is, akik a természettudományos témájú kommunikáció kapcsán írták, hogy azok is mertek a témáról beszélgetni, akik gyengének gondolták magukat ezen a területen.

Moore–Campbell (2021: 5) arra a következtetésre jutott, hogy a játékok kapcsán a résztvevők beláthatták a saját ötleteik megosztásának fontosságát, így a gondolataik megosztására készíthette a résztvevőket. Ez nagyon fontos összetevője a jobb kommunikációnak. Terlouw et al. (2021: 14) pedig az autisták kapcsán írtak

arról, hogy megszólalásra bátorította őket a játékos helyzet. Sőt, végül a negyedik, utolsó játék során már addig jutottak, hogy a megfigyelőként jelenlevő pszichiáterek és gyógypedagógusok nem tudták azonosítani, hogy a résztvevők közül ki, vagy kik az autisták, egyenrangú félként tudtak kommunikálni társaikkal.

Szintén Moore–Campbell kutatásából derült ki, hogy a játék segített megértetni a résztvevőkkel a különböző szakterület dolgozói közti együttműködés és kommunikáció fontosságát a siker érdekében. Mint már korábban említettem, ez egészségügyi területen kiemelten fontos belátás.

2.5. Nehézségek

A szabadulójátékok oktatási, vagy nevelési célú használatát néhány körülmény nehezíti, erről is olvashattunk több cikkben. Terlouw et al. (2021: 7 és 10) már az első játék során tapasztalta azt, amit társasjátékos körökben a kooperatív játékok kapcsán a domináns játékos problémájának neveznek. Ez természetesen csak akkor gond, ha a cél az egyenrangú kommunikációra készítés. Clarke et al. (2017) céljai közt szerepelt a vezetőkészség fejlesztése is, ahol ez kifejezetten előny lehet. Terlouw et al. harmadik játékára viszont a helyzet megfordult, azt tapasztalták, hogy a diákok egymás mellett dolgoznak anélkül, hogy kommunikálnának. Mindenesetre a negyedik játékkal Terlouw et al. bemutat egy olyan felépítést, amivel mindkét probléma megoldható.

Noha korábban már írtam arról, hogy olcsóbb bizonyos alternatíváknál a szabadulójáték, és az eszközök megválasztásával még jobban skálázható az ár, Chiang et al. (2017: 65) arról ír, hogy a tradicionális módszereknél még mindig drágább. Más cikkek mellett pl. Martin–Gibbs (2022: 4–5) pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a tervezése is több időt vesz igénybe. Ugyanakkor ne felejtjük el, hogy amit egyszer jól megterveztünk, azt akár évekig használhatjuk.

2.6. Tervezési ötletek, javaslatok

Kutatásom számomra legfontosabb eredményeihez értem, mert ha valaki a szabadulójátékok használatában gondolkodik a kommunikáció fejlesztésére, akkor érdemes megismerni a már használt

megvalósítási ötleteket. Először a különböző játékelemekkel, illetve a játék felépítésével kapcsolatos tervezési ötletekről számolok be, majd a tervezés folyamatával kapcsolatosokról.

Terlouw et al. (2021: 11) a kerettörténet kapcsán arról írnak, hogy az hozzáigazítható a korosztályhoz. Kisebbség számára nem jó ötlet félelemkeltő narratívát, például gyilkossági ügy megoldását választani. Jó lehet ugyanakkor egy olyan probléma megoldása, ami a gyermekek hétköznapi életét érinti, pl., hogy eltévedt valahol a főhős és őt kell megtalálni.

Kommunikáció fejlesztése szempontjából hasznos lehet szereplőt is alkalmazni a játék során (Clarke et al. 2017: 77). Egy olyan karaktert, beépített embert tervezünk a játékba, aki például különböző információk birtokában van, amit a játékosoknak meg kell tudniuk a kiszabaduláshoz. Ő tehát egy olyan szereplő lehet, akivel muszáj kommunikálni.

A domináns játékos problémamegoldására Terlouw et al. (2021: 8) második játékában egy kiterjesztett valóság (AR) appot alkalmaztak. Minden játékosnak saját tabletje volt, és úgy készítették el a játékot, hogy egyvalaki a feladatot lássa, mindenki más a nyomokat, így a játékosoknak össze kelljen dolgozniuk. A tabletet cserélniük kellett, így mindenki került domináns szerepbe a játék során. A negyedik játékukban már más megoldást választottak. Ekkor egy asztalt ültek körül, miközben lényegében mindenki egy saját virtuális szobában játszott. Mindig más játékos kapott feladatot, amihez a többiek szobáiban is voltak nyomok. A résztvevőknek ennél fogva muszáj volt megosztaniuk egymással különböző információkat és mivel mindig más látta a feladatot, így mindig más játékos került kicsit vezető szerepbe.

Amennyiben az interneten keresztüli kommunikáció fejlesztése a cél, megvalósítható az egész játék virtuális szobák formájában online videokonferenciás szoftver segítségével (Vergne et al. 2020-at idézi Bellés-Calvera–Martínez-Hernández 2022: 3). A játéktípus tehát használható akár online oktatás során is, amit alátámaszthat az a tény is, hogy egy korábbi, épp az online oktatás tapasztalatairól szóló konferenciakötetben mind Szőke-Milinte (2022), mind Tomori (2022) említik cikkeikben a szerepjátékokat módszertani

lehetőségként, ezek viszont definíció szerint közeli rokonai a szabadulójátékoknak.

Nemcsak virtuálisan választhatók szét a nyomok és a feladatok, mint Terlouw et al. korábban említett játékában, hanem fizikailag is. Már ők is megtették az első prototípusukban ezt, amikor a terem távoli pontjain helyezték el az egyes feladatok megoldásához szükséges nyomokat, így egy játékos nem láthatott mindent egyszerre, ezért muszáj volt a gyerekeknek kommunikálniuk.

Clarke et al. (2017: 77) még drasztikusabb módszert választottak a fizikai szeparációra: két részre osztották a csapatokat, akik két külön teremben játszottak. A játék során a termek közt videokonferenciás kapcsolat volt, a csapattagok azon keresztül kommunikálhattak egymással, sőt, mivel a nyomok és a feladatok a két teremben voltak elosztva, muszáj volt kommunikálniuk. Mivel a laptop, amin keresztül a kapcsolatot tartották nem volt elmozdítható, volt olyan csoport, ahol kialakultak domináns játékosok. Ennél a csapatnál mindkét teremben egy-egy felelőse volt a kapcsolattartásnak, mivel azonban Clarke et al. céljai közt szerepelt a vezetőkészség fejlesztése, így ez náluk nem jelentett problémát, sőt, inkább örömteli fejlemény volt. Mindenesetre látható, hogy Clarke et al. és Terlouw et al. játékaik rendkívül hasonlóak, mégis mintha ellentétek lennének, lásd 1. táblázat.

<i>Clarke et al. (2017)</i>	<i>Terlouw et al. (2021) – 4. játék</i>
Fizikailag külön szoba	Külön virtuális szoba minden játékosnak
Kapcsolattartás videokonferencián keresztül	Kapcsolattartás élőszóban

1. táblázat: Fizikai és virtuális szétválasztás

Végül a játék végi visszatekintés kapcsán arról írták Chiang et al. (2017: 66), hogy megfelelően strukturálva alkalmas lehet a tanulás támogatására és új készségek megerősítésére.

A tervezési folyamat kapcsán Terlouw et al. arról számol be, hogy bevontak különböző szakértőket, illetve mint már korábban említettem, egy workshop formájában a célcsoportot is. Cikkükben nagyon

jól kirajzolódik a többlépcsős tervezés gyakorlati megvalósítása is. Általában véve érdemes először egy prototípussal kezdeni, ez esetükben egy kereskedelmi játék volt némileg átalakítva. A tesztelés tapasztalatait aztán be lehet építeni az újabb változatba.

3. Összefoglalás, konklúzió

A szabadulójátékok kapcsán több lehetőséggel találkoztunk a kommunikáció fejlesztésére. Lehetséges a nyomok, vagy a feladatok olyan elhelyezése, hogy csak kommunikálva legyenek képesek megoldani a feladatot a játékosok. Erre első lehetőségként a csapaton kívüli karaktert említettük, egy színészt, akit meg kell szólítaniuk a játékosoknak a siker érdekében.

További lehetőség volt a nyomok térbeli szeparálása fizikailag, amire két lehetőséget is láthattunk: egy termen belül megoldva, vagy akár a csapatot két külön teremben játszó részre bontva. A másik lehetőséget a virtuális terek jelentették, amikor adott nyomokhoz, vagy feladatokhoz csak az egyes résztvevők készülékein lehet hozzáférni, így kényszerítve a játékosokat a kommunikációra.

Az eddigiek során nem hangsúlyoztuk, de valójában még egy lehetőséggel találkoztunk, ami az egészségügyi téma kapcsán került említésre. Heterogén csoportokat alkottak, különböző szakterületekről érkeztek a résztvevők. Amennyiben a feladatok interdiszciplináris jellegűek, muszáj együttműködniük, hogy sikerrel járjanak, hiszen mindegyikük szaktudására szükség van ehhez.

Amögött pedig, hogy a fenti tanulmányok alapján ígéretes eszköznek tűnnek a szabadulójátékok a kommunikáció fejlesztésére, a talán legmarkánsabban megjelenő érv az volt, hogy a megszólalással kapcsolatos stresszt jelentős mértékben csökkenti a játék, így segít átlépni a kezdeti nehézségeken.

Felhasznált irodalom

- Bandura, Albert 1971. *Social Learning Theory*.
Berzák Stefánia 2015. Akadályozott személyek kommunikációjáról az iskolában. In: Andok Mónika (Szerk.). *A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 255–266.
Bruner, Jerome 1995. Az “éretlenség” természete és kihasználása. In: Stöckert

- Károlyné (Szerk.). *Játépszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó. 205–14.
- Bellés-Calvera, Lucía – Martínez-Hernández, Ana-Isabel 2022. Slave away or get away: Escape rooms as a motivational tool for the CLIL history classroom in higher education.
- Chiang, Philip – Cooper, Gordon 2021. Escape Rooms as a method of teaching Non-technical Skills: A Narrative Review. *International Journal of Medical Reviews and Case Reports*. 5: 60–67.
- Chiu, Hsiao-Ping 2022. Playful and social interaction in physical game: A quantitative and qualitative study of real-life escape room. *TRAMES* 2: 207–27.
- Clarke, Samantha – Peel, Daryl – Arnab, Sylvester – Morini, Luca – Wood, Oliver 2017. EscapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games for higher/further education. *International Journal of Serious Games* 3: 73–86.
- Martin, Aimee – Gibbs, Sarah 2022. An Escape Room to Orient Preclinical Medical Students to the Simulated Medical Environment. *MedEdPORTAL*.
- Mathieson, Amanda – Duca, Edward 2021. STEM escape rooms for public engagement. *Research for All*. 2: 347–55.
- Moore, Leigh – Campbell, Narelle 2021. Effectiveness of an escape room for undergraduate interprofessional learning: a mixed methods single group pre-post evaluation. *BMC medical education*. 1–8.
- Seto, A. V. 2018. P134: Escape game as a theatre-based simulation for teamwork skills training in undergraduate medical education. *Canadian Journal of Emergency Medicine* S1: S104–S105.
- Szóke-Milinte Enikő 2022. A digitális oktatás alapelvei. In: Hulyák-Tomesz Tímea (Szerk.) *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 11–33.
- Terlouw, Gijs – Kuipers, Derek – van't Veer, Job – Prins, Jelle T. – Pierie, Jean Pierre E. 2021. The development of an escape room-based serious game to trigger social interaction and communication between high-functioning children with autism and their peers: Iterative design approach. *JMIR Serious Games*. 1.
- Tomori Tímea 2022. Korszerű módszertani megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: Hulyák-Tomesz Tímea (Szerk.) *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 100–116.
- Valdes, Beatriz – McKay, Mary – Sanko, Jill S. 2021. The impact of an escape room simulation to improve nursing teamwork, leadership and communication skills: a pilot project. *Simulation – gaming* 1: 54–61.
- Vergne, Matthew J. – Smith, J. Dominic – Bowen, Ryan S. 2020. Escape the (remote) classroom: An online escape room for remote learning. *Journal of chemical education* 2845–48.



**DIGITÁLIS LEHETŐSÉGEK
A KOMMUNIKÁCIÓOKTATÁSBAN**

Szerzők: Balázs László

Rajcsányi-Molnár Mónika

András István

Katus Szilvia

Kukorelli Katalin

Bartal Orsolya

Szíjártó Imre



**Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika
– András István – Katus Szilvia**

**Integrált tananyag- és tanulásmenedzsment-rendszer
fejlesztése – eBánki**

Bevezetés

A mindennapi életben gyakran használatos az innováció fogalma, melyet a hétköznapi fogalmazásban új ötletnek, új eszközök használatához, egy rendszer megújításához köthetünk, de mindenképp tartalmazza a változás és az újdonság mozzanatát. Az oktatásban elsődlegesen módszertani megújulást jelent, amely magában hordozza az eszközöknek az újszerű alkalmazását. (Bartha 2014) A módszertani újítások vonatkozásában néhány esetben rendelkezésünkre állnak az érintettekkel kapcsolatos attitűdvizsgálatok eredményei továbbá a körülvevő társadalom, mint beágyazó kultúra elvárásai is (Kökuti 2010, 2012, 2020).

Az innováció fontosságát mutatja, hogy a hazai oktatás egyik alapidokumentuma a Nemzeti Alaptanterv is tartalmazza a kulcskompetenciái között a digitális kompetenciát. Ez egyrészt az Európai Unió által megfogalmazott élethosszig tartó tanulás (LLL) kritériumrendszerének a megfelelése, másrészt a folyamatosan fejlődő és változó technológia és az információs –kommunikációs technológiák oktatási dimenzióba történő integrálásának fontosságát jelzi. A digitális kompetencia alapfeltétele, egy olyan köznevelési intézmény, amelynek infrastrukturális és emberi erőforrása lehetővé teszi annak tényleges, hatékony fejlesztését. Az IKT oktatási elterjedése alapvetően megváltoztatta nemcsak a szakképzés, hanem az oktatás minden színterén és fokán a tanítástanulás tervezését, szervezését,

eszközrendszerét és ezen keresztül a módszereket is. Elterjedése támogatja az új generációk tanulási igényeinek kielégítését, amelyre a modern tanuláselméletek is reflektálnak (András et. al. 2016, H. Tomesz 2019). Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját (DOS) is az a felismerés hívta életre, hogy a digitális átalakulás nem választás kérdése: olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században. A digitális eszközöket és szemléletmódot be kell vinni a tantermekbe, mivel napról napra mélyebben integrálódnak a hétköznapi életünkbe is. A DOS-ban megfogalmazott szakképzési jövőkép szerint a közismereti és szakmai elméleti tárgyak oktatása, valamint a szakmai gyakorlat során a pedagógusok és a szakoktatók készségszinten használják a tanulást segítő digitális rendszereket, építve a diákok saját informatikai eszközeire; a tanulók számára megfelelő számú és minőségű digitális tananyag áll rendelkezésre, melyek validálása a munkaerőpiaci szereplők bevonásával történik; a pedagógiai folyamat középpontjában a diákok egyéni tanulási útjainak támogatása áll, amely hozzájárul a korai iskolaelhagyók számának csökkenéséhez. Az átfogó stratégiai cél, hogy a szakképzésben végzett tanulók rendelkezzenek a munkaerőpiac által elvárt, valamint a továbbtanuláshoz szükséges általános és szakmai digitális kompetenciákkal. Specifikus célok:

- az intézményvezetők elköteleződésének növelése a digitális oktatás, illetve a digitális oktatási adminisztráció területén;
- a tanárok és szakoktatók digitális kompetenciáinak fejlesztése a 21. századi technikai és a szakmaspecifikus követelményeknek megfelelően;
- a szakképzési intézmények digitális oktatáshoz szükséges infrastruktúrájának fejlesztése;
- a digitális szakmai tartalmak rendelkezésre állásának biztosítása valamennyi szakma vonatkozásában. (DOS, 2016)

Különösen az IKT eszközök használata okozta pedagógus-szerep-változások inspiráltak sok kutatót és szerzőt, hogy ezzel a kérdéskörrel foglalkozzanak. A szerepváltozások mellett a generációs különbségek is meghatározóak. Ezek elsősorban a korszerű eszközök környezetében felnövekvő fiatalok és az őket tanító, az

eszközöket nem annyira ismerő és használó pedagógusok között feszülő preferenciakülönbségekben ragadhatók meg. (Prensky 2001, H. Tomesz 2017, 2018).

A Dunaújvárosi Egyetem és Bánki Donát Technikum

2021. augusztus 1-től a DUE Bánki Donát Technikum a Dunaújvárosi Egyetem fenntartása alá került, amely dinamikus fejlődési lehetőséget és új távlatokat nyitott meg az intézmény számára. Az integrációt követően a Dunaújvárosi Egyetem, mint fenntartó célja, hogy a régió meghatározó szakképzési intézményét alakítsa ki, mely képzési kínálata illeszkedik a regionális igényekhez, valamint a Dunaújvárosi Egyetem képzési portfóliójához. Ennek érdekében az infrastrukturális és szakmai fejlesztés mellett új módszertani elemek beillesztését kezdeményezte az intézményben. (Balázs–András 2020) Kezdetét vette a Képzési Életpálya-menedzsment Program (bővebben Kőkuti et al. 2022, Bacsá-Bán–András 2022), melynek egyik fontos pillérét képezi az e-Bánki projekt, amely online tananyagtartalmak kidolgozására és a tehetséggondozásra koncentrálnak.

Az eBánki projekt keretében az eDUE koncepcióhoz igazodó, az egyetemi oktatásban már alkalmazott online tananyagkészítési és oktatási jó tapasztalatokat adaptáljuk a technikumi oktatásba is. Az egyetemi oktatáshoz hasonlóan a technikumi oktatásban is széles terület azonosítható, ahol az online tananyagok felhasználhatók, támogatva ezzel a tanulói sikerességet. A projekt keretében a tanítási-tanulási tevékenység két kulcsszereplőjének, az oktatónak és a tanulónak a minél hatékonyabb együttműködésére koncentrálnak.

Az eBánki projekt célja

A 21. században a közoktatás feladatai megsokszorozódnak, ha eleget kíván tenni az információs társadalom igényeinek, és minden diák számára egyforma esélyt kíván nyújtani a tudásszerzésre. Napjainkban legfőképp az információs és kommunikációs technika oktatási rendszert érő kihívásait kell figyelembe venni, hiszen az új technika alkalmazása – mindennapi életünket is befolyásolva – új tanulási-tanítási lehetőségeket kínál. A régi pedagógiai eszközök,

módszerek egyre kevésbé hatásosak, önmagukban nem alkalmasak az ismeretszerzésre. Nemcsak a tudásanyag újul meg és változik igen gyors tempóban, hanem az információkhoz való hozzáférés módjai is átalakulnak az IKT használatának köszönhetően. (Rajcsányi-Molnár 2019) Megváltozik az iskola és ezzel párhuzamosan a pedagógus szerepe is: már nem a tudásanyag egyedüli közvetítője a gyermekek, diákok körében. (Tomori 2016) Olyan tanulási környezetet kell kialakítani, amely segíti a felfedezést, fejleszti a kreativitást, a kommunikációt, az együttműködést akár távol lévő társakkal, az egyéni vagy csoportos munkát, a megszerzett tapasztalatok adaptációját, ezáltal erősíti az ismeretszerzést, a tudásanyag elsajátítását és a képességfejlesztést. (Tari 2011, Rajcsányi-Molnár-Bacsa-Bán 2021, Tomori 2022)

A motiváltság felkeltéséhez és fenntartásához elengedhetetlen az élményközpontúság, a szórakoztatva tanulás (edutainment), és a játékosítás (gamifikáció). A generáció tanulási szokásaiban hangsúlyosan van jelen az elektronikus tananyagra való igény, valamint a mielőbbi visszajelzés igénye. (Tomori 2023) Az en learning a „szórakoztatásba ágyazott tanulás” módszere, amelynek lényege, hogy „hagyományos” ismereteket audiovizuális környezetbe beágyazottan a multimédiás technikai eszközök adta lehetőségek kihasználásával, szórakoztatva (entertaining learning) közvetítsen a hallgatók felé. A módszer – a modern oktatáselmélet legújabb eredményeinek felhasználásával – pedagógiai szempontból arra a felismerésre épít, hogy a hagyományos oktatási módszerek (elsősorban a szóbeli előadás, magyarázat) és az azt kiegészítő, ahhoz kapcsolódó elektronikus támogatóeszközök együttes alkalmazásának a hatékonyságát egyfajta szórakoztató keretbe való helyezése igazolt módon sokszorozza meg. Ennek eredményeképpen a hallgatók figyelme nem lankad nagymértékben, ha az előadás lendületes, meghatározott pontjain zenei vagy vizuális betétekkel támogatottak. Ez segít a témával való emocionális azonosulásban, az órai aktivitásban majd a tanultak felidézésében. Az en learning módszere olyan tudatos pedagógiai program, amely igen nagy súlyt helyez a tanulói motiváció erősítésére. Lényegében ezen múlik minden: „érdekeltté” kell tenni a hallgatót a tanulásban. Egyfelől az órák-

nak, azok felépítésének kell érdekesnek, a figyelmet megragadóknak lenniük, másfelől „erőt kell adniuk” a hallgatónak ahhoz, hogy feldolgozza a tankönyv és a prezentációk alapján közvetített ismeretanyagot. A hallgatónak ezzel az anyag feldolgozását, elsajátítását végeredményben magának kell elvégeznie önirányított módon, de ehhez azonban minden digitális és személyes segítséget biztosítani kell számukra (Verebics, 2013).

Erre a kihívásra reagálva született meg az eBánki projekt, amelynek célja új módszertani elemek beillesztése a tanulási-tanítási folyamatba, különös tekintettel a tevékenységközpontú módszerekre. Nagy hangsúly helyeződik a szakképzés-releváns korszerű módszertan alkalmazására, a kooperatív módszertanra, a digitális tanulásra és a projektmódszerre.

A tananyagfejlesztési projekt célja a tanulói sikeresség támogatása, melynek érdekében digitális tananyagok kidolgozása és a tehetésgondozás kerül a fókuszba. A tananyagok tankönyvi ismereteket tartalmazó írott tananyagot, videóalapú magyarázatokat, prezentációkat és tanulást segítő interaktív kérdéseket, feladatokat is tartalmaznak. E négyes kombináció hatékonyan segíti elő az ismeretek elsajátítását a különböző tantárgyakból.

Tananyagfejlesztéstől az oktatásig

A megvalósítás főbb lépéseit négy fő szakaszra oszthatjuk. Az első szakaszon a projekt már túljutott, mely a Dunaújvárosi Egyetemen alkalmazott online digitális tananyagfejlesztési módszertan adaptálását jelentette a technikumi oktatásba. Folyamatban van a projekt második fontos állomása, amely a tananyagfejlesztők módszertani továbbképzésére fókuszál, tehát azokra az oktatókra, akik részt vesznek a tananyagtartalmak fejlesztésében, mind egyetemi, mind pedig technikumi oldalról. A projekt érdekessége, hogy egy tananyag kidolgozásában nem egy oktató kolléga vesz részt, hanem egy egyetemi oktató és egy technikumi oktató dolgozik közösen a tananyag kidolgozásán. A projekt következő fázisában elkezdődik a munka az oktatási tananyagtartalmak létrehozására. Végül a projekt utolsó szakaszában a Dunaújvárosi Egyetemen alkalmazott tanu-

lásmenedzsment-rendszerhez integrálódó online oktatási folyamat menedzselésére alkalmas informatikai keretrendszer kialakítására kerül sor, amely hozzáférhető lesz mind az oktatók mind a diákok számára. Az oktatási keretrendszerek alatt azokat az integrált elektronikus tanulási környezeteket értjük, amelyek a web 2.0-ás internet bizonyos szolgáltatásait olvasztották magukba sajátos pedagógiai szempontok mentén. Elsődleges célkitűzésük az oktatás blended learning irányba való terelése, azaz a hagyományos osztálytermi és a virtuális tanulási környezet keverése, az előbbi kiegészítése az utóbbival (Námesztovszki, 2013). Az eBánki projekt során kidolgozott tananyagok a Moodle keretrendszeren keresztül válnak majd hozzáférhetővé. A Moodle egy kifejezetten digitális oktatást és tanulást támogató keretrendszer (hivatalos elnevezése szerint LMS, Learning Management System), amely az oktatás összes digitálisan leképezhető formátumát képes támogatni, kezdve az oktatói, vagy hallgatói irányból induló fájlmegosztástól, a csoportmunkán át az automatikus tesztsorok kijavításáig mindent. A Moodle rendszer egyik legfontosabb eleme a tartalommegosztás, amelyen keresztül bármilyen formátumú oktatási anyagot elérhetővé tud tenni az oktató a tanulók számára. Kiemelendő, hogy ezen funkciókon kívül egyedi Moodle fejlesztésekkel bármilyen más tartalommegosztási lehetőség megvalósítható.

A kidolgozandó tananyagok köre

Az e-Bánki projekt keretében a Bánki Donát Technikum képzési portfólióján belül a gépész-, a gépgyártástechnológiai-, az ipari informatikus-, a szoftverfejlesztő és -tesztelő, valamint a vasútjármű-szerelő technikus képzésekhez tartozó tananyagtartalmak kerültek fejlesztésre. A fejlesztés során különös hangsúlyt fektetünk azon emelt szintű tárgyra, melyek valamilyen formában kötődnek a nukleáris iparhoz, valamint a karbonmentes energetikai megoldásokhoz. Fontos, hogy a projekt tovább erősítse, támogassa az ágazati alapoktatást és a szakirányú oktatást.

A Dunaújvárosi Egyetem célja továbbá ezzel a tananyagkörrel a Képzési Életpálya-menedzsment Program támogatása, azaz ösz-

szehangolni a technikumot az egyetemmel, hidat képezni a két intézmény között. A kilencedikes tanuló beiratkozik a technikumba, öt évig ott folytatja a tanulmányait, majd az érettségi és a szakmai vizsga letétele után egyenes az út számára az egyetemre, ahol diplomát szerezhet bármelyik ágazatban oly módon, hogy okleveles technikus képzés keretében lerövidítheti egyetemi tanulmányait.

A projekt nagy volumenét fémjelzi az az adat, amely szerint a megvalósításra szánt 14 hónap alatt, 2024. június végéig mintegy 4410 oldal jegyzet, 8820 darab dia, 17 640 perc polimédia-felvétel és 5292 darab tesztkérdés kerül kidolgozásra. A tananyagfejlesztők mentorokkal és lektorokkal dolgoznak együtt.

A fejlesztők felkészítése

A fejlesztés során az oktatók elsajátítják a szakképzésben releváns, korszerű módszertanok alkalmazását, illetve, olyan innovatív oktatástechnikai és didaktikai módszereket, amelyek kompatibilisek korosztályi sajátosságokkal. A fejlesztést előkészítő képzés során az oktatók betekintést nyerhettek az oktatási segédanyagok, prezentációk, tesztkönyvek, digitális feladatbankok és tanulást segítő videóanyagok elkészítésének fortélyaiba. Külön képzés keretében foglalkoztak a vizuális elemek használatával, az informatív hanganyagok (Ted Talk előadások, podcastok), szerepjátékok, játékmechanizmusok alkalmazásával és a változó tanulási környezet biztosításának feltételeivel. Hangsúlyosan kezelték a jó tankönyv minőségi összetevőinek és kritériumainak a megismerését, úgy, mint illusztráltság, érdekesség, problémák bemutatása, gondolkodásra ösztönző egyéb megoldások, érthetőség, életszerűség, strukturáltság, tudományos pontosság, érzelmi hatást keltő eszközök, valamint az online újgenerációs, digitális, okostankönyvek és a tananyagok működése.

Központi szerepet kapott a tananyag strukturálása is. A képzés résztvevői áttekintették a tananyag felosztásának szempontjait az óraszámok, főbb témakörök, témakörökön belüli altémák, témára szánt idő, gyakorló/összefoglaló/ellenőrző órák tekintetében. A tankönyv strukturális komponenseinek tanulmányozása után megvizsgálták azokat az alapelveket, hogy miként lehet a szövegből tan-

anyagot készíteni (egyszerűsítés, tagolás, kiemelés, átfogalmazás, szemléltetés).

A prezentációkészítés témájában áttekintették az általános megjelenítési javaslatokat (stílus, struktúra, szemléltetés, olvashatóság, betűméretek). Ezután gyakorlati feladatra került sor, a prezentációkészítés alapelveinek szem előtt tartásával: diaelrendezések, áttűnések, karakter-, bekezdésformázás, animációk, diavetítés, rögzítés, egyéb fájlformátumok.

Az online, digitális tananyagoknak is velejárója és meghatározó eleme a visszajelzés adása, a pedagógiai értékelés, amely ismereteket a fejlesztők külön képzés keretében bővíthették tovább. Kiemelt szerepet kaptak a tanulói motiváció fokozásának eszközei és a játékosítás elemeinek megismerése. A képzés utolsó részében a tananyagfejlesztők a keretrendszerrel, az általános tanári funkciókkal és a bővített tanári funkciókkal ismerkedhettek meg. Részletes tájékoztatást és betekintést kaptak a Moodle keretrendszer működésébe.

A tényleges tananyagfejlesztés megkezdése előtt az egyetemi és szakképzési oktatási tartalmak összehangolására is sor került. Meghatároztuk azon tananyagtartalmakat, amelyeket az okleveles technikus képzés keretében a BDT, a fejlesztett tananyagokat felhasználva emelt szinten tud oktatni. E validációs folyamat eredményeként kerültek meghatározásra a tantárgyakon belüli tartalmak, amelyek digitális tananyag formájában kerülnek kialakításra a projekt zárásával.

A projekt jövőképe

2024 szeptemberére a Dunaújvárosi Egyetem és a fenntartásában működő Bánki Donát Technikum oktatás- és tanulásszervezési rendszerét alapvetően az eDUE és az eBánki összhangja fogja meghatározni. A rendszerek kapcsolódása diáknak és hallgatónak egyaránt lehetőséget kínál a tehetséggondozásra, a felzárkóztatásra, valamint a fakultatív ismeretsajátításra – ez utóbbi esetben is költségvonzat nélkül. A Dunaújvárosi Egyetem képzési portfóliója az elmúlt évtizedben letisztult, alapvetően az ipari igények mentén

fejlődött. A 2021-es integrálást követően a technikum képzési portfóliója is fejlesztésen esett át, a gazdálkodás és menedzsment ágazat indításával minden ágazatban és szakon ki tudtuk alakítani hallgatói életpálya modellt. E modell szerves eleme az eBánki és eDUE projektek, melyek felkészültségi szintnek megfelelően kínálnak képzési utakat a diákoknak, hallgatóknak. Az egyetemi és a szakképzési integrált tananyag- és tanulásmenedzsment-rendszer nyitott. Mind a két szint tanulóinak és oktatóinak kölcsönösen hozzáférést kínálnak, ezzel is támogatva az előmenetelüket. A tehetségesebb diákok számára nyitott az út az okleveles technikus képzésen keresztül az egyetemre, míg a szakma iránt elkötelezettebbek további tapasztalatokat tudnak szerezni a szakterületükről.

Bízunk abban, hogy a technikum a régió meghatározó szakképzési intézményévé tud válni és hogy az újabb fejlesztések – legyen szó az eBánkiról, vagy a szervezeti- és munkakultúra összehangolásáról – támogatják a munkahelyi kiégés megelőzését, elősegítik a tanári, hallgatói/tanulói eredményesség fejlesztését, a teljesítmény növekedését. A BDT kollektívája az egyetemi szlogennel azonosulva minden tanulót értéknek tekint és igyekszik minden támogatást biztosítani a számukra, hogy sikeresen be tudják fejezni tanulmányaikat intézményünkben, felkészítsék őket a sikeres egyetemi tanulmányokra vagy a munkaerőpiacon történő helytállásra.

Felhasznált irodalom

- András István – Rajcsányi-Molnár Mónika – Bacsa-Bán Anetta – Balázs László – Németh István Péter – Szabó Csilla Marianna – Szalay Györgyi – Ardelean Tímea 2016. Tanulásméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In. Maior Enikő – Tóth Péter – Varga Anikó (Szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Budapest. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, 355–375.
- Bacsa-Bán Anetta – András István 2022. Technikusképzéstől a szakmai pedagógus-képzésig: USR a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle* 19. 4: 134–147.
- Balázs László – András István 2020. Társadalmi felelősségvállalás a felsőoktatásban – egy hazai jógyakorlat bemutatása. *Civil Szemle* 17 (3) pp. 5–25.

- Bartha István 2014. *Az innováció szükségessége az oktatásban*: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/4328/innovaciocikk1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benedek András 2008. *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex. Budapest.
- H. Tomesz Tímea 2019. *Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés*. Filológia.hu 2019/1–2: 56–67 http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf
- H. Tomesz Tímea 2017. A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 39–53.
- H. Tomesz Tímea 2018. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei kisiskolásoknál. In: *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 181–196.
- Kökuti Tamás – Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika 2022. A felsőoktatási felelősségvállalás egy sajátos módja: Képzési Életpályamenedzsment Program a Dunaujvárosi Egyetemen. *Civil Szemle* 19., 4: 113–126.
- Kökuti Tamás 2010. Vállaltok kultúrája vs. régiók kultúrája, hatások és kölcsönhatások. In: Kukorelli Katalin (szerk.) *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja: XII. Dunaujvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia Dunaujváros*. Dunaujvárosi Főiskolai Kiadó. 290 pp. 101–108.
- Kökuti Tamás 2012. Kultu(e)ális térformáló hatások. In: Tóth, Andrea (szerk.) *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában: XIII. Dunaujvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia: [előadásainak szerkesztett gyűjteménye]* Dunaujváros. Dunaujvárosi Főiskolai Kiadó. 161 p.
- Kökuti Tamás 2020. Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat. In: H., Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában* Budapest. Hungarovox Kiadó. 290–303. *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. 2016, Budapest.
- Molnár György 2015. *Korszerű technológiák az oktatásban*. Tankönyvtár.
- Mrázik Julianna 2016. A tanulás új útjai. *HERA Évkönyvek*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. Budapest.
- Námesztovszki Zsolt 2013. *Oktatásinformatika*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka.
- Prensky, Marc 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants – On the Horizon*. MCB University Press.

- Rajcsányi-Molnár Mónika 2019. MaTech: Digitális eszközhasználaton alapuló kreatív matematika verseny szervezése középiskolás tanulóknak. In: Fodorné T. K. (szerk.): *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai*. MELLearN Egyesület. Pécs. 19–32.
- Rajcsányi-Molnár Mónika – Bacsa-Bán Anetta 2021. Úton a digitalizáció felé: egy felsőoktatási intézmény digitális oktatásának hallgatói tapasztalatai. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 11(1), pp. 88–110. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.245>
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó.
- Tari Annamária 2011. *Z generáció*. Tercium Kiadó. Budapest.
- Tomori Tímea 2016. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a szakiskolában. In: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. A kommunikáció oktatása* 8. Hungarovox Kiadó. Budapest.
- Tomori Tímea 2022. Korszerű módszertani megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: H. Tomesz Tímea (szerk.) *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben. A kommunikáció oktatása* 14. Hungarovox Kiadó. Budapest.
- Tomori Tímea 2023. *A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban*. EKKE-NTDI <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/123/>
- Tóth Péter – Simonics István – Manojlovic Heléna – Duchon Jenő: *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Budapest.
- Verebics János 2013. „Élménypedagógia” – elektronikus környezetbe ágyazottan. In: Benedek András (szerk.): *Digitális Pedagógia 2.0*. Typotex Kiadó. Budapest. 131–150.

Kukorelli Katalin – Bartal Orsolya

**A digitális oktatás tanulói/hallgatói szemmel,
avagy nyer vagy veszít a hallgató**

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben megkérdőjelezhetlenné vált az internet és a digitális eszközök oktatásban betöltött szerepe, a tanítás-tanulás bármelyik színterét is vizsgáljuk. Társadalmunk „informatizálódik” (Ősz et. all 2013: 197) és ezzel egy időben a résztvevők interakciója, kommunikációja is alternálódik. Ez a változás érzékelhető a mindennapokban az oktatás intézményeiben, legyen szó közép fokú vagy felső fokú intézményről. A 2019-ben megjelent világjárvány óta napi rutinná vált az online felületeken való tudásszerzés, tudásátadás. Már nem kérdéses, hogyan oldható meg az oktatás egy-egy távollét okán, hiszen, ha nehezen is, de megtanultuk hogyan kell váltani az offline és online terek között. Jelen tanulmány keretein belül az oktatási (szín)terek közötti szükséges váltások hatását vizsgáljuk a tanár-diák kommunikációra és a tanórai légkörre vonatkozólag. A vizsgálatban részt vevő tanulók/hallgatók egy közép fokú szakképzéssel foglalkozó technikummal és egy informatikai-műszaki-társadalomtudományi szakmai irányultságú egyetemmel állnak tanulói, illetve hallgatói jogviszonyban. Fontosnak véljük feltárni, azon tapasztalatokat, amelyek rámutatnak a pozitívumokra és a negatívumokra is a tantermi és a tantermen kívüli, online oktatási formák világában. Számos hazai és külföldi tanulmány született a technikai feltételek és adottságok vizsgálatával kapcsolatosan, azonban viszonylagosan szűkebb az a tudáshalmaz, amely feltárta volna a szereplők viszonyulását ehhez az eklektikus helyzethez.

1. Adaptálódás az új oktatási környezethez

Az információs társadalom egy önmagát generáló tudásalapú társadalom, ahol a tudás a legfontosabb gazdasági forrás. A tudás jellege változik, mivel egyre gyakorlatiasabbá, multimediálissá és transzdiszciplinárisává válik, ahogyan Nyíri (2008) is megállapítja. A pedagógia területén is egyféle folytonos változás, alkalmazkodási folyamat figyelhető meg a külső és belső ingerek hatására, amely hatásokhoz az oktatás szereplőinek is szükséges alkalmazkodniuk. A 21. század állandó gazdasági és társadalmi változásainak lehetünk tanúi. Ezek a konstans alakulások generálják az adaptálódás szükségességét, a pedagógus- és a tanulói szerepek változását. „A világméretű perspektíva és a multiperspektivikus látásmód együtt kell, hogy érvényesüljön a pedagógusok munkája során is” (Kéri 2020: 26) ebben a folyton változó, globalizált világban. A pedagógusnak és a tanulóknak követniük kell a változásokat, ki kell szűrniük a hasznos és kevésbé hasznos információkat, amelyekkel előmozdíthatják a tudásszerzés és a tudásátadás fejlődését. Ehhez mindkét fél részéről elengedhetetlen a szemléletmódváltásra való hajlandóság is. Eme módosulásokra folyamatosan kell reflektálni, válaszolni kell az elvárásokra és a megfelelő önfejlesztés, valamint a tanárképzésben a fent említett célokra adott válasz sem maradhat el. (Kéri 2020)

Vig 2008-ban megjelent publikációjában a tanárok és diákok adaptálódását vizsgálta az IKT környezethez. Az oktatás tere és keretei kitágulnak az elektronikus környezetben, a hagyományos pedagógiai színtérhez képest. Az oktatás személyközpontúbbá válik a digitális pedagógia adta lehetőség folytán. A tanár által közzétett tananyag elérhetővé válhat az e-learning által, a tanulás idő és tér szempontjából is aszinkronná válik/válhat, alkalmazkodva az egyén élethelyzetéhez, igényeihez. A tanár facilitátor, támogató, tutor szerepe kerül előtérbe. A tanár és tanuló/hallgató szerepviszonya is adaptálódik ehhez a környezethez, legyen az online, offline vagy hibrid oktatási környezet. A tanár tutori szerepe mellett mentor, támogató, partner „funkciók” dominálnak, alkalmazkodva az aktuális tevékenységi forma, és nem mellesleg a környezet által nyújtott adottságokhoz.

A mai pedagógus nincs könnyű helyzetben (persze minden kornak megvan/megvolt a maga nehézsége), azonban az elmondható, hogy talán soha olyan összetett és változatos nem volt a pedagógus-szerep, mint manapság.

Forgó (2017) véleménye szerint az újmédia környezetben nem elégedhetünk meg csupán az eszközök felhasználói szinten alapuló „tartalomszervezésével és közösségi tartalommegosztásával, hanem a tanári tevékenység magában kell, hogy foglaljon adatbázisra alapuló szerveződő új narrációs (órávezetési) technikát is”. Tehát nem csak a technikai eszközök tanórába való beépítését kell célként kitűzni, hanem ezen túlmenően a digitális környezetben (amelyet Forgó újmédiaként nevez) szervezendő tevékenységi formákon alapuló tudásátadás, tudásszerzés támogatását. A kollaboráció képessége a társas online és offline térben, a közös tudásépítés (collaborative knowledge building) fontosságát hangsúlyozza. (Forgó 2017: 9–10) Ez azt jelenti, hogy a jelenkor pedagógusainak már az eszközhasználaton túl is vannak feladatai mind a fizikai (hagyományos), mind a digitális tanteremben (l. Covid-19 által generált rendkívüli digitális átállás okozta kényszerű helyzet az iskolákban 2020–2021-ben.). Ehhez merőben más kompetenciákkal kell felvértezniük magukat az oktatás résztvevőinek. A tanulókat/hallgatókat önállóságra, csapatmunkára, kollaborációra, kritikus gondolkodásra kell nevelni ebben az állandó alkalmazkodásra hivatott világban. (Bartal 2021)

2. Szerepmegvalósítás és kommunikáció a megváltozott társadalmi és oktatási térben

2.1. A társadalmi és az oktatási tér

Körülöttünk minden térben és időben zajlik, a kérdés csak az, hogy mi mennyire vagyunk részesei egy-egy történésnek a térben és az időben, valamint az, hogy számunkra hozzáférhető-e minden térrész. Tanulmányunk írásakor mi azt a felfogást valljuk, miszerint a tér maga a társadalom, vagyis a struktúráját és a változásait is a társadalom határozza meg. Ezek alapján azt tartjuk, hogy a társadalom számára:

- abszolút értelemben nincsenek hozzáférhetetlen terek,

- a tér és az idő nem érthető meg a társadalmi-kommunikációs cselekvéstől függetlenül.

Így ebből a két tételből az következik, hogy a tér és az idő megértése elválaszthatatlan a társadalomtól. (Kukorelli–Szabó 2017)

Az oktatási tér és idő rugalmassága megkülönbözteti a modern kort, amelyben az ember bárhol és bármikor tanulhat. Például a virtuális egyetemek (az e-learning, blended learning stb.) megjelenése sajátos szürreális térrel és saját oktatási idővel rendelkezik, s ezzel jelentősen megváltoztatja az ember kognitív struktúráinak munkáját és kognitív szükségleteit.

Az oktatási tartalom megválasztása, valamint fejlesztési üteme az ember személyes ügyévé válik, és közvetlenül összefügg azzal, hogy képes-e beosztani és megszervezni az oktatásra/tanulásra fordított időt.

Ezzel kapcsolatban említenünk kell a pedagógiai antropológiát, amelyet a kutatók nagy része a pedagógia speciális módszertanának tekinti (V.K. Pícsugina 2015). Ez a módszertan olyan megközelítésekre, technológiákra és eszközökre redukálódik, amelyek lehetővé teszik, hogy az oktató és nevelő személy, valamint a diák és a hallgató többé-kevésbé jól érezze magát a különböző oktatási terekben. Ez pedig megköveteli a múlt, a jelen és a jövő oktatási veszélyeinek és kihívásainak mélyreható elemzését és összehasonlítását.

A teret az antropológusok a társadalmi élet központi elemének, vagyis a tér-idő-kultúra három dimenzió egyikének tekintik, amelybe az emberi élet belemerül. Ez egyszerre univerzális, de mégis különféleképpen képzelik el és tapasztalják meg a különböző kultúrák. (Pauline McKenzie Aucoin 2017)

2.2. A kommunikációs tér és a szereplők

Rendszerint, ha az oktatási kommunikációs térről gondolkodunk, olvasunk, az iskolai kommunikációra, vagyis egy intézményhez kötött, jelenléti rendszerű térben zajló folyamatra gondolunk. Az IKT eszközök használata, a blended learning előretörése, a részleges online oktatás stb. még sokáig nem motiválta eléggé a társadalmat,

melynek az oktatás egy részterületet biztosít arra, hogy ez az attitűd lényegesen megváltozzon.

Mára az oktatás digitalizálása különböző szinteken támogatott trenddé vált, amely a papír formátumról az elektronikusra való átállásban figyelhető meg. A tankönyvek és a szakirodalom szerzői, a kiadók a papír formátumról az elektronikus formátumra váltottak; a valós tantervek részben vagy egészben virtuális tantermekké alakultak át.

A tanár szerepkörei módosultak, de a fentemlített változások módosítják, legalábbis igyekeznek ezt megtenni, a tanulók/hallgatók, sőt bizonyos értelemben a családtagok szerepeit is. Így akivel ma kommunikálni kell, azok köre talán nem bővült. Kommunikálni kell:

- a diákokkal/hallgatókkal,
- a szülőkkel/családdal,
- a kollégákkal.

A fizikai és a virtuális térben zajló kommunikáció között azonban vannak hasonlóságok és különbségek, s ezeket fel kell ismerni és kezelni. A teljesség igénye nélkül alább csak néhányat sorolunk fel:

- A kommunikáció kulcsfontosságú mind a valós, mind pedig a virtuális tanteremben.
- A digitális oktatás során a hangsúly az oktatásról a tanulásra helyeződik át, s ezt nem könnyű megérteni/megértetni, kommunikálni, s még nehezebb az érintetteket a felelősség átvállalására rábírni.
- A tanuló/hallgató a digitális eszközök használatában akár jobb is lehet a tanáránál, de a leggyakrabban az ismeret elsajátítását támogató anyagok esetén a lényeglátása fejlesztendő (problémadetektálás, problémamegoldás).
- A tanárnak jó kommunikációs készséggel – a nonverbális kommunikációs lehetőségek beszűkülése mellett – továbbra is meg kell tudnia ragadni és tartani a figyelmet.
- Ahhoz, hogy rendszeres tanulásra szoktassa a tanulókat/hallgatókat a tanárnak hozzá kell igazítania a digitális tartalmakat a különböző tanulási stílusokhoz.

- A tanárnak mindkét esetben kezelnie kell az 'osztálytermet,' bátorítással és empátiával segítenie, támogatnia a tanulókat/hallgatókat.
- Meg kell találnia azokat a kommunikációs stratégiákat, amelyek megmutatják a tanulóknak/hallgatóknak, hogy 'az osztályteremben' védve vannak az ítékezéstől vagy a megaláztatástól, s a tanárhoz mindig fordulhatnak.
- Meg kell találni a megfelelő, jól feldolgozható tartalmak mellett mindkét térben a megfelelő munkaformákat.
- Mindkét térben jól kell ütemezni a visszacsatolásokat, ellenőrizni az önálló munkát/feladatokat, s az eredményeket is közölni. (Dicsérni a csoporttársak előtt, elmarasztalni pedig négy szemközt javasolt!)

A jó kommunikáció tehát a megértést és a megértetést jelenti, azaz világos, egyértelmű, egyszerű és jól tagolt, kétirányú és értelmező.

3. A kutatás bemutatása

A kutatást 2023 áprilisában folytattuk le online elérhető, Google Forms kérdőív segítségével. A kérdőív anonim volt, amelyet önkéntesen tölthettek ki a válaszadók. A kutatás célja az volt, hogy betekintést nyerjünk az online és az offline nevelési-oktatási környezet azon szegmensébe, amely rávilágít arra, hogy a tanulók/hallgatók miként vélekednek a különböző oktatási terek kommunikációjáról, különös tekintettel az online térre (H1), valamint, hogy milyen mértékben vannak bevonva a tanulók/hallgatók a munka menetébe az online platformon (H2). Így az 1. számú feltételezésünk: A tanár-diák kommunikáció az online oktatási térben fejlesztendő, a 2. számú feltételezés pedig: A tanulók/hallgatók bevonása az online oktatási tér órai munkamenetébe fejlesztendő.

A minta vonatkozásában két típusú intézményt vizsgáltunk. A Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum tanulói és a Dunaújvárosi Egyetem hallgatói köréből nyertük a mintát. Az alábbiakban a minta jellemzése olvasható. A Bánki Donát Technikum (továbbiakban: BDT) 75 tanulójától érkezett válasz. Ez a tanulószám

az összes tanuló 12%-a az intézményben. A diákok 18–20 év közötti életkorúak, 68%-uk érkezett 3-4 fős háztartásból, 61%-uk rendelkezik 4 vagy annál több eszközzel, amelyet online oktatási célra lehet használni, valamint 90%-uknak van korlátlan net elérhetősége. A Dunaújvárosi Egyetemről (továbbiakban: DUE) 284 egyetemi hallgató töltötte ki a kérdőívet, amely létszám az összes DUE-s magyar hallgató 18%-át jelenti. A fiatalok 18–25 év közötti életkorúak. 56%-uk érkezett 3-4 fős háztartásból, 40,8%-uk rendelkezik négy vagy annál több olyan eszközzel, amelyeket online oktatásban való részvételre lehet alkalmazni, és 89,8%-uknak van korlátlan net elérhetősége. A továbbiakban a kutatási eredmények bemutatása következik, hangsúlyt fektetve a hipotézisek bevizsgálást leginkább szolgáló kérdésekre adott válaszokat. Három fő csoportra osztottuk a feltételezések mentén a kérdéseket és az azokra kapott válaszokat: kihívások, ösztönzés és légkör.

Megjegyzendő, hogy az alábbiakban felvonultatott kérdések mindegyikére mindkét csoportban mind a tanulók, mind pedig a hallgatók több választ is bejelölhettek. Azaz az ábrákon az látható kritériumomként, hogy a lehetséges 100%-ból azt a válaszlehetőséget milyen arányban szavazták meg a kitöltők.

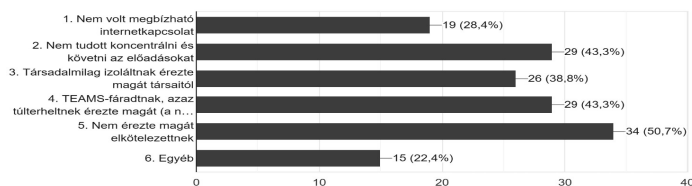
3.1. Középiskolai környezet (BDT)

Az alábbiakban a Technikum (BDT) középiskolásai által adott válaszok eredményeinek elemzése következik a fent említett három szegmens (kihívások, ösztönzés, légkör) alapján. Megkérdeztük a tanulókat, hogy az alábbi kihívások közül (8K) melyeket tapasztalták a TEAMS szinkron (élő) tanórákon.

Az 1. ábrán jól látható, hogy mit tekintettek a tanulók kihívásnak. A válaszadók 50,7%-a *nem érezte magát elkötelezettnek*, 38,8%-uk pedig társadalmilag izoláltnak érezte magát. Továbbá egyaránt 29%-29%-uk *nem tudott koncentrálni és nem tudta követni az előadásokat*, valamint *TEAMS-fáradtnak, azaz túlterheltnek érezte magát*.

Kukorelli–Bartal: A digitális oktatás tanulói/hallgatói szemmel

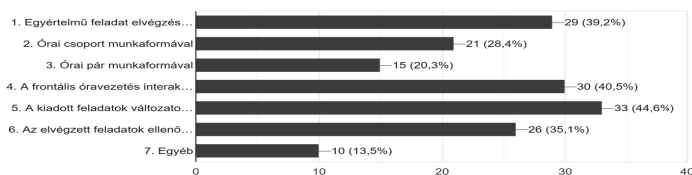
8. Az alábbi kihívások közül melyiket tapasztalta a TEAMS szinkron (élő) órákon? (Több válasz is jelölhető.)
67 válasz



1. ábra: Tanulók által tapasztalt kihívások TEAMS szinkron (élő) órákon (saját szerkesztés)

Az online oktatási térben való ösztönzéssel kapcsolatosan is megkérdeztük a kutatásban résztvevőket (10K). Arra voltunk kíváncsiak, hogy véleményük szerint mivel lehetne motiválni a tanulókat az aktívabb részvételre. 44,6%-uk vélekedett úgy, hogy a kiadott feladatok változatosabbá tételével lehetne még aktívabbá tenni a diákokat. Fontosnak vélték (40,5%) a frontális óravezetés interaktívabbá tételét ahhoz, hogy a tanulók motiváltabbak legyenek. Továbbá kiemelték a feladat elvégzésére irányuló egyértelmű utasítások fontosságát (39,2%), az elvégzett feladatok ellenőrzéséről adott visszajelzést (35,1%), valamint az órai csoportos munkaforma (28,4%) motiváló hatását.

13. Ön szerint Önt mivel lehetne arra ösztönözni, hogy aktívan részt vegyen az online órákon? (Több válasz jelölhető.)
74 válasz



2. ábra: A tanulók véleménye az online órán való aktívabb részvétel ösztönzési lehetőségeiről (saját szerkesztés)

Digitális lehetőségek a kommunikációoktatásban

Végül a harmadik kérdéscsoport az online tanórai légkör mivoltára irányult. Több kérdéssel is tudakoltuk, hogy a középiskolások véleménye szerint mely szintéren pozitívabb a légkör. Meglepő módon, az online oktatási szintér számos előnye ellenére, a tanulók 48,6%-a jelezte, hogy véleménye szerint a jelenléti oktatás során pozitívabb a légkör. 24,3%-uk szerint az online térben pozitívabb a légkör és 27%-uk vélekedik úgy, hogy a hibrid (vegyes) oktatási szintér számára a kedvezőbb.

20. Az Ön véleménye szerint az órai légkör melyik oktatási szintéren pozitívabb?
74 válasz



3. ábra: A tanórai légkör összehasonlítása a tanulók szemszögéből (saját szerkesztés)

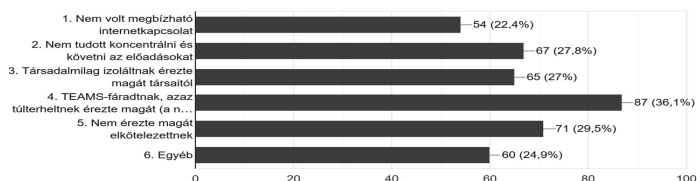
3.2. Egyetemi környezet (DUE)

A kérdőív útján nyert eredmények teljes bemutatása terjedelmi okok miatt nem lehetséges, de néhányra kitérünk, mégpedig ugyanazokra, amelyeket a hipotézisek bevizsgálása szempontjából, mint a legfontosabbakat a BDT esetében is ismertettünk.

Megkérdeztük a DUE hallgatókat is arról (8.K), hogy milyen kihívásokkal szembesültek a TEAMS szinkron (elő) órákon. A megkérdezettek több választ is bejelölhettek, így a válaszok abszolút száma 404. A 4. ábrán az összes válasz viszonylatában láthatók a kritériumonkénti százalékos arányok.

8. Az alábbi kihívások közül melyiket tapasztalta a TEAMS szinkron (élő) órákon? (Több válasz is jelölhető.)

241 válasz

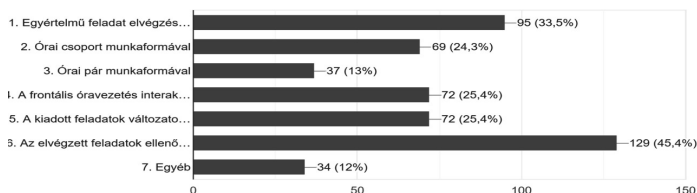


4. ábra: Hallgatók által tapasztalt kihívások TEAMS szinkron (élő) órákon (saját szerkesztés)

A megkérdezett hallgatók 36,1%-a *TEAMS-fáradtnak, azaz túlterheltnak érezték magukat a napi többszöri online munkamenet miatt*, 29,5%-uk *nem érezték magukat elkötelezettnek az online tanórák alkalmával*. További 27,8%-uk *nem tudott koncentrálni és nem volt képes követni az előadásokat*, valamint szinte ugyanannyian (27%-uk) *társadalmilag izoláltak érezték magukat*.

13. Ön szerint Önt mivel lehetne arra ösztönözni, hogy aktívan részt vegyen az órákon? (Több válasz jelölhető.)

284 válasz



5. ábra: A hallgatók véleménye az online órán való aktívabb részvétel ösztönzési lehetőségeiről

A kitöltők 45,4%-a (10K, l. 5. ábra) vélekedett úgy, hogy *a kiadott feladatok változatosabbá tételével* lehetne aktívabbá tenni a hallgatókat. A megkérdezettek 33,5% szerint motiváló hatása lenne *a feladat elvégzésére irányuló egyértelmű utasításoknak*.

A hallgatók teljesen egyforma százalékban (25,4%–25,4%) választották *a frontális óravezetés interaktívabbá és a kiadott felada-*

Digitális lehetőségek a kommunikációoktatásban

tok változatosabbá tételét. Továbbá kiemelték az órai csoportos (28,4%) és az órai páros munkaformák (13%) motiváló hatását is.

20. Az Ön véleménye szerint az órai légkör melyik oktatási szintéren pozitívabb?
284 válasz



6. ábra: A tanórai légkör összehasonlítása a hallgatók szemszögéből (saját szerkesztés)

A harmadik kérdéscsoport az offline, online és a hibrid tanórai légkörre irányult (20K, l. 5). Annak kiderítését tűzte ki célul, hogy a hallgatók szemszögéből melyik oktatási tér legköre pozitívabb. Erre azért volt szükség, mert az általuk jobbnak minősítettben – reményeink szerint – jobban bevonhatók a munkamenetbe. A hallgatók körében a hibrid, azaz az online és az offline oktatás mixe nyert 40,1%-kal, ezt követi 31,7%-kal a jelenléti oktatás, és végül az online oktatás 28,7%-ot kapott.

Összegzés

Jelen kutatást a valós problémafelismerésre, illetve a problémamegoldásra való törekvés ösztönözte. A 'tandem' ankétázást szintén maga az élet diktálta, ui. a BDT a DUE égisze alatt működik. A közel két tanévnyi oktatás/tanulás a digitális és/vagy a hibrid oktatási térben sok jó és kevésbé jó tapasztalattal gazdagított bennünket. A tanárokat, a tanulókat/hallgatókat és a családokat. Így a tanuló/hallgatók véleménye segíthet tanuló-/hallgatóorientáltabbá tenni a tananyagokat, a kommunikációt; s arra buzdítani őket, hogy támogatásunkkal vállaljanak felelősséget a jövőjükért, mert 'a harang értük szól.'

Itt ki kell jelentenünk, hogy a kutatásunk mindkét hipotézise beigazolódt. Nézzük is az első feltevésünket: A tanár-diák kommunikáció az online oktatási térben fejlesztendő.

Jóllehet a tanulók és a hallgatók esetében az eltérések megléte mellett lényeges az átfedés a kihívások tekintetében, de mind a két csoport érzékelte az online órákon a kommunikáció hiányát (hallgatók:40,8%; tanulók: 44,9%). A hallgatók 71%-a a tanárral való kommunikációját a tanórán egy ötfokozatú skálán, ahol az 5 a *nagyon elégedett* kritériumot jelenti, 4-esre és 5-ösre értékelték, a tanulók 41%-a pedig a 3-as értéket jelölték be.

Továbbá ez kiderült abból is, hogy a hallgatóknak/tanulóknak nehezükre esett követni az előadásokat, vagyis az óravezetés, az interaktivitás, azaz a kétirányú kommunikáció hiányzik.

Lássuk a 2. számú feltételezésünket: A tanulók/hallgatók bevonása az online oktatási tér órai munkamenetébe fejlesztendő.

Mindkét felmért csoportot lehet ösztönözni az óramenetbe való bekapcsolódásra a kiadott feladatok változatosabbá tételével (25,4%–44,6%), a feladatok elvégzésére vonatkozó egyértelmű utasításokkal (33,5%–39%). A hallgatók esetében pedig fontosnak bizonyult a kiadott feladatok ellenőrzése és az értelmező visszacsatolás is (45,4%).

A mérés eredményeiből kiindulva sokat tehetünk, és kell is tennünk a tanulók/hallgatók motiválása érdekében, pl.:

- változatos munkaformákkal,
- interaktív előadásokkal,
- motiváló, biztonságos környezettel,
- változatos feladatokkal,
- érdemi visszacsatolásokkal,
- a megváltozott szerepekhez való ,igazodással’.

Felhasznált irodalom

- Bartal Orsolya 2021. *Pedagógusok viszonyulása a (tanórai) mobilszközhasználathoz*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Disszertáció.
- Forgó Sándor 2017. Új médiakörnyezet, újmédia kompetenciák. In: Forgó Sándor (szerk.): *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*. Linceum Kiadó. Eger. pp. 4–25.

Digitális lehetőségek a kommunikációoktatásban

- Kéri Katalin 2020. Múlt a jövőben: neveléstörténet a digitális korban. *CIVIL SZEMLE* 17: Különszám pp. 23–35., 13 p.
- Kukorelli Katalin – Szabó Csilla Marianna 2017. Iskolai Kommunikáció: Egy érem három oldala. Siker vagy bukás? In: Szöke-Milinte Enikő: *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. pp. 81–113.
- Nyíri Kristóf 2008. A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban. In: Benedek András (szerk.): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex. Budapest.
- Ősz Rita – András István – Rajcsányi-Molnár Mónika 2013. Az újgenerációs mobil oktatásszervezés kérdései. In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika: *Metamorfózis*. ÚMK. Budapest. pp. 196–215.
- Pauline McKenzie Aucoin 2017. *Toward an Anthropological Understanding of Space and Place*. In book: *Place, Space and Hermeneutics* (pp.395–412)
- В.К. Пичугина 2015. *Педагогическая антропология XXI в.: Проблемы и перспективы образовательной заботы о себе*. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ Грани познания. № 7(41). www.grani.vspu.ru
- Vig Zoltán 2008. Az oktatás IKT környezete. In: Benedek András (szerk.): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex. Budapest. 127–183.

Szijártó Imre

Fejlesztőmunka mozgóképpel – egy középiskolai projekt tanulságai

Jelen szöveg alapvetően leíró jellegű áttekintés, amelyben egy iskolai projekt tanulságait foglalom össze. A „Szerintünk a világ. Egy kutatásról a mozgókép eszközeivel. Tehetséggondozó program középiskolások számára” című programot 2022. 07. 01-jén kezdtük és 2023. 06. 30-án zártuk.

A pályázatot a Miniszterelnökség írta ki a Nemzeti Tehetség Program keretében. A kiírás címe: Innovatív tanulási környezet kialakítása és komplex tehetségsegítő programok megvalósítása – NTP-INNOV-22.

A projekt az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Karán működő Mozgóképművészeti és Kommunikációs Intézet, illetve a Film- és Médiatudományi Tanszék gondozásában jött létre. A két résztvevő iskola az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú és Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet (EKKE gyakorló) és a debreceni Tóth Árpád Gimnázium (TÁG). A projektben résztvevő két iskola tanulói választottak maguknak egy-egy médiaismereti témát, amit a projekt ideje alatt dolgoztak fel. Az EKKE gyakorló tanulóinak választott témája az e-sport, illetve az online játékok volt, a TÁG választott témája az internetes átverések. A projektben folytatott munka eredménye: három-három nyolcperces, azaz összesen mintegy ötven perces film. A filmek a magazinműsorok műfaji jellegzetességeire építettek. A projektről készült egy kétperces werkfilm, amelyben a két csoport közösen foglalta össze az egy év munkáját – ez a film tulajdonképpen a tehetségfejlesztő műhelyünk működésének dokumentációja.

Felsorolom a felnőtt stáb tagjait, illetve ismertetem a feladataikat. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem részéről: Szíjártó Imre a Film- és Médiatudományi Tanszék vezetője. Tevékenység: projektvezető, a projekt koncepciójának kialakítása, a program pedagógiai elméleti alapjainak kialakítása, a program tematikájának összeállítása, a résztvevők munkájának összehangolása, a program adminisztrációjának irányítása, megvalósításának nyomon követése, kapcsolattartás a résztvevőkkel, a projekt népszerűsítése, a projekt anyagainak folyamatos elkészítése, a beszámolók és jelentések elkészítése, a projekt értékelése. Borbás László egyetemi tanársegéd, operatőr, filmes és televíziós szakember tevékenysége: szakmai vezető, a filmek elkészítésének szakmai felügyelete, segítségnyújtás az iskolák tervezeteinek kialakításában, közreműködés a filmek forgatásában, utómunkájában és közzétételében, szakmai egyeztetések a projekt vezetőjével és ügyintézőjével, az eszközpark működtetésének felügyelete. Szamosvári Mária intézeti ügyintéző tevékenysége a szerződések előkészítése, a program gazdasági ügyeinek intézése, az egyetem felületeinek kezelése, az elkészült anyagok összegyűjtése, kapcsolattartás a résztvevőkkel, a program adminisztrációja, a Modulo felületének előkészítése, a szerződések előkészítése. Az EKKE gyakorló részéről Czeglédi Tamás rajz és vizuális kultúra – mozgóképkultúra és médiaismeret szakos tanár, vezetőtanár. A TÁG részéről Barta Erzsébet magyar nyelv és irodalom – mozgóképkultúra és médiaismeret szakos tanár, pedagógiai szakértő. A tanárok feladatai: kapcsolattartás a projekt vezetőjével és szakmai felelősével, a diákcsoport kialakítása, a film elképzelésének kialakítása, a csoporton belüli munkamegosztás kialakítása, a diákok munkájának irányítása, a tanulmányi kirándulás megszervezése, a film forgatásának és véglegesítésének irányítása.

A projektnek kettős pedagógiai célja volt, az első szakmainak nevezhető, a második pedig a mozgóképes eszközrendszer használatához kapcsolódik.

A szakmai cél a tanulók önállóságának fejlesztése, a világ dolgai iránt érzett érdeklődés és felelősség kialakítása volt. Az adott témát a diákok közös munkával járták körbe, ami erősítette az együttműködéshez szükséges kompetenciáikat.

Ezt a célt a projekt teljesítette, hiszen a két kiválasztott téma feldolgozása során fejlődtek a diákok kompetenciái – az e-sport tanulmányozása (az egriek témája) továbbvitte a tanulókat az online játékok sajátosságainak megismerése felé, az internetes átverés (a debreceniek témája) kutatása pedig fontos felismerésekhez vezetett a csoportot. Közös eredmény volt a diákok médiaműveltségének fejlődése.

A mozgóképes kifejezés kompetenciáihoz kapcsolódó cél: a diákok kutatási eredményeiket mozgóképes eszközökkel dolgozták fel, illetve örökítették meg. Ez a tevékenység fejlesztette önismeretüket, együttműködési készségeiket, eszközhasználati kompetenciáikat, illetve bővítette a mozgókép kifejezőeszközeivel kapcsolatos ismereteiket.

Ez a cél a két csoportban különbözőképpen valósult meg. Az egriek mozgóképes képzésben vesznek részt, tehát az ilyen jellegű kompetenciáik eleve magas szintűek voltak. Ők a csoportmunka szervezésében fejlődtek, illetve saját magukhoz képest előreléptek a mozgóképes írástudásban. A debrecenieknek tulajdonképpen kezdetleges eszközeik voltak, illetve a mozgóképes kifejezőkészségeik szempontjából hátrébből indultak, a csoport tagjai a projekt során viszont rengeteget fejlődtek ebből a szempontból.

A fentiekkel tulajdonképpen azt is megmutattuk, hogy a projektben végzett tevékenység milyen hatást gyakorolt a célcsoportra: a diákok fejlődtek az együttműködés során, illetve tudatosabbá váltak a mozgóképkészítés területein.

A mozgókép- és médiapedagógiának két irányzata alakult ki azóta, amióta a film létezik, azaz körülbelül az elmúlt százhusz évben. Az egyik a mozgóképet majd a médiát csupán eszköznek tekinti, amelynek segítségével bármilyen tantárgy tanítását támogatni lehet, a mozgókép segítségével tehát bemutathatjuk a kémiai folyamatokat vagy az egyes állatfajok mozgásait. A másik a mozgóképet és a médiát tanulmányozza, azaz ennek a felfogásnak a képviselői a nyilvánosság működését, illetve a működés tanulmányozását helyezik a középpontba.

Programunk tulajdonképpen a két megközelítés egyesítését valósította meg, amennyiben a diákok a program kezdeti szakaszában

a választott témájukat vizsgálták többfajta megközelítésből (a fenti két irányzat közül ez tehát a második). A program második szakaszában, amikor a filmjüket elkészítették, visszaléptek az első megközelítéshez, azaz a tanulók a mediális közlés kreatív felhasználásával szemléltették mindazt, amit a terepmunka során megtudtak.

Mindebben több tudományterület és művészeti ág ötvöződött, azaz a projekt mozgósította ezeken a szakmai területeken szerezhető ismereteket, továbbá a művészeti ágak szemléletét és kifejezőeszközzeit. A projekt egésze ebben a formában nyerte el átfogó jellegét – mindez a médiaismeretben, illetve a médiaműveltség összességében találkozik.

A két téma feldolgozása során a diákok több szakterület eredményeit hasznosították, illetve több művészeti ág kifejezőeszközletét kellett mozgósítaniuk. Mindezek a tevékenységek terepmunkából indultak ki, tehát a diákok a kutatómunka több módszerét is kipróbálták, majd eredményeiket kreatív módon jelenítették meg a filmjeikben.

A komplex szemlélet megvalósulásának elemei a következők: a tevékenységek több tudományterületet fogtak át; a tevékenységek eredményének közzétételéhez több művészeti ág kifejezőeszközletének használata volt szükséges; az elkészült filmek így egyesítik a tudományos és művészi megismerés módszereit.

A projekt összetett jellege a tehetséggondozás felől is megragadható. Egyrészt a két közoktatási intézmény tanárai több szakot képviselnek (magyar nyelv és irodalom, rajz és vizuális kultúra, informatika, mozgóképkultúra és médiaismeret), ezeket a szakokat művelték a program során. Másrészt a csoportokban dolgozó diákok többfajta tevékenységet folytattak, amelyekhez más és más tehetségterület mozgósítása szükséges.

A programban érintett lehetséges szak- és tudományterületek: a kommunikáció- és médiatudomány interdiszciplináris területei (szociológia, pszichológia, művelődéstörténet, kommunikációelmélet, médiaelmélet, jog, gazdaságtudomány). A gazdag tantárgyi integrációs lehetőségeknek köszönhetően egyéb érintkező területek: a képi és mozgóképi kifejezés esztétikája, a nyelvhasználat sokfajta vonatkozása, az alkalmazott zene területe. A filmek elkészítéséhez

magas szintű informatikai ismeretekre is szükség volt az eszközök használatában, a programok használatában, a vágás és az utómunka során. A program tehát a következő iskolai tantárgyak anyagát és tevékenységi körét érintette: mozgóképkultúra és médiaismeret, magyar nyelv és irodalom, rajz és vizuális kultúra, történelem, földrajz, ének-zene, digitális kultúra. A program nemcsak szakmai megközelítéseket igényelt, hanem mozgósította az alkotótevékenységek több területét is.

A program résztvevőit semmiféle szempont alapján nem válogattuk, hiszen a kiindulási pontunk az volt, hogy a programban tervezett tevékenységek olyan sokrétűek, hogy minden diák megtalálja a szándékaihoz, a lehetőségeihez és tehetségéhez mért tennivalót, azaz tulajdonképpen mindenki tehetséges a maga módján és a maga választott területén. A program célja tehát az volt, hogy a maga bemeneti állapotából mindenki továbblépjen, azaz a programban foglalt tevékenységek lehetőséget adjanak a fejlődésre, amit ki-ki maga mérhet le, illetve tapasztalhat saját magán. Ebben az értelemben a program által kialakított hozzáadott értéket tekintjük mérvadónak. A diákok a tapasztalataink szerint érdeklődési körük alapján jelentkeznek a hasonló programokba, tehát elkötelezett, tanulni és fejlődni vágyó tanulókra számítottunk, akik készek mozgósítani intellektuális és kreatív alkotói energiáikat.

Ezek a szempontok kerültek elő a csoportok szerveződése során: ki vállalja a tervezett hatvan órás munkát; kinek vannak előképzettségei, illetve ki akar akár a nulláról megtanulni valamilyen részfeladat teljesítéséhez szükséges fogásokat, eljárásokat, eszközkézelési ismereteket; ki akar érettségizni mozgóképkultúra és médiaismeretből; kik dolgoztak korábban együtt eredményesen; kik akarják kipróbálni a közös munkát. Nagyon lényeges, hogy a programban való részvétel felelősséggel járt, ami érvényes a saját magunkkal szembeni igényességre, illetve a csoport munkájának szolgálatára. Érdekesen alakult a két csoport dinamikája, hiszen voltak olyan diákok, akik különböző okokból abbahagyták a munkát, de folyamatosan voltak újonnan csatlakozók is, illetve mindkét csoportban kialakult egy hat-nyolc fős állandó társaság. A leginkább elkötelezett diákok körül egyre bővülő körök alakultak ki: az egriek behozták az

e-sporttal foglalkozó ismerőseiket, megjelentek körülöttük továbbá a cosplay-kultúra mindenféle képviselői; a debreceniek pedig megkeresték az iskola disputa-csoportját, és a tagjait bevonták a filmjük egy részének elkészítésébe.

Sorra veszem a diákok munkájának néhány elemét, az egyes munkafázisokhoz kapcsolódó munkamódszereket. Mindkét csoport előzetes kutatómunkát, anyaggyűjtést folytatott. Az egriek jól láthatóan nagyon otthonosan mozogtak az e-sport és az internetes játékok területén, tehát ők inkább a lehetséges megszólalókat és a szóba jöhető helyszíneket gondolták át. A debreceniek távolról kezdték a témával való ismerkedést – nem sikerült őket lebeszélni arról, hogy egy kérdőíves vizsgálatot indítsanak, úgyhogy úgyszólván alapkutatót vállaltak. A filmek tanúsága szerint sokfajta interjú készült szakértőkkel, játékkfejlesztőkkel, e-sportolókkal, cosplay-figurákkal, a disputa-kör tagjaival és az utca emberével. Az egriek rendezvényeken forgattak, mint például egy szlovéniai versenyen és a Mondocon elnevezésű budapesti cosplay-találkozón. A Tóth Árpád Gimnázium filmjének érdekessége, hogy megrendezett jeleneteket is tartalmaz – ezek híradós anyagok, amelyek a magazinműsoron túl behozzák a hírműsorok műfaji megoldásait. További formai megoldások: beszélő fejes részletek, stúdióinterjúk, hangalámondás, önreflektív részletek a csoport munkájáról, standfotók, egyéb illusztrációk, zenei aláfestés, grafikák.

Az EKKE gyakorlóiskolának diákjai az e-sportot ugyancsak körültekintő módon mutatták be, hiszen a saját környezetükből indultak ki, majd budapesti és külföldi versenyekig jutottak. A debreceniek az internetes átverés témáját több oldalról világították meg: közölték a saját kutatási eredményeiket, megkérdezték az utca emberét, megkérdezték szakértőket, vitadélután szerveztek az átverésekről – mindezt magazinműsor-szerűen dolgozták fel. Az alkotásokat az iskolai és egyetemi nyilvánosság fórumain, illetve a közösségi oldalakon tettük közzé.

Külön érdemes beszélni az egyéves munkát összefoglaló werkfilmről. A kétperces rövidfilm jelen tehetséggondozó programunkat mutatja be. A filmhez werkanyagokat használtunk, amelyeket a projekt során forgattunk. Forgatási helyszínek: EKKE, EKKE gyakor-

ló, Debrecen, a Tóth Árpád Gimnázium termei. Nem tudtunk minden helyszínre eljutni, ezért a résztvevőktől werkfotókat kértünk. A film nemcsak a csoportok munkáját mutatja be, hanem a tanulmányi kirándulásokat is. A rövidfilm jellege dokumentarista, hiszen az iskolákban, illetve a csoportokban zajló munkát mutatja be. Azok az anyagtípusok, amelyek bekerültek az alkotásba: a munkák során készült mozgóképek, a munkák során készült fényképek, interjúk a résztvevőkkel, a résztvevők stúdióbeszélgetései. A filmekben nemcsak a diákok jelennek meg, hanem a segítőtanárok és az egyetem tanárai is. A film forgatását és utómunkáit a program szakmai vezetője irányította. A két résztvevő iskola tanárai ugyancsak dolgoztak a filmen. A tehetséggondozó műhelyről szóló filmet érdemes a „Szerintünk a világ” projekt célkitűzéseivel együtt értelmezni, hiszen tulajdonképpen keresztmetszetet ad nemcsak többtucatnyi ember munkájáról és a kész filmről, hanem a bakikról, a zsákutcákról, a tévedésekről és az egyébként használhatatlan, tehát a filmekbe nem került felvételekről is. A kétperces film az egyéves folyamatnak a fejezeteit mutatja be, arról beszél, hogy a diákok a tevékenységük során milyen lépéseken mentek keresztül – a téma egyeztetése, megbeszélések, forgatások, az utómunka, a filmek közzétételével kapcsolatos tevékenység. A film anyagának összegyűjtése, illetve a film vágása és utómunkája során ugyancsak szükség volt a csoport tagjainak együttműködésére, illetve a két csoport közötti közös munkára. A kétperces film tehát ebben a formában tulajdonképpen mozgóképes napló, amelyben bemutatjuk annak a tehetségfejlesztő műhelynek a tevékenységét, amely a projekt időszakára jött létre. A werkfilm készítésében közvetve vagy közvetlenül a projekt valamennyi tagja résztvett.

A program rövid távon jelentkező eredményeit veszem ezután sorra a résztvevők résztevékenységei alapján. A diákok egy mélyfúrás segítségével közelebbről megismerték a nyilvánosság egy szűkebb területét. Ezt szakmai eredménynek nevezhetjük, ami nemcsak a mozgóképkultúra és médiaismert tantárgy anyagának további tanulmányozásához nyújt segítséget, hanem tantárgyi integrációs szerepe is van (a magyar nyelv és irodalommal, a rajz és vizuális kultúrával, a tánc és drámával, az állampolgári ismeretekkel). Az

egri diákok a két csoport találkozásán elmondták, hogy ők ugyan nagyon bele vannak vonódva az internetes játékokba, de a filmkészítés alkalmat adott nekik az ismereteik és tapasztalataik rendezésére, illetve a kritikai viszony megteremtésére. A TÁG diákjai az átverésekről szóló hétköznapi ismereteiket tették szakszerűbbé, és ugyancsak rendszerezettebbé.

Eredményként tarthatjuk számon továbbá, hogy mélyült a diákok eszközismerete, hiszen a tevékenység során közelebbről megismerhették a technikai felszerelések működését. Ez elsősorban a debreceniekre igaz, hiszen az ő alkalmi, majd folyamatosan megszilárduló közösségükben nem volt gyakorlott mozgóképes. Ők az értékelésben elmondták, hogy jobban megismerték a telefonjuk szolgáltatásait, leleményesebbé váltak a meglévő eszközök használatában.

Ha az eredményeket tágabb körben, a diákok személyiségfejlődése felől vizsgáljuk, akkor azt reméltük, hogy a programnak lesznek önismereti vonatkozásai, illetve segíti majd a csoportképzést. Ez utóbbi, amennyiben lehetőségünk volt ebbe beletekinteni, talán megvalósult, hiszen jól érzékelhetően szorosabb viszony alakult ki a csoporttagok között.

Az intézmények együttműködése során a diákok betekintést nyerhettek a másik csoport iskolai életébe. Ehhez nagyban hozzájárult a debreceniek egri látogatása, amelynek kereteiben mindannyian gyakorolhatták a prezentációs eszközök használatát, illetve megtapasztalhatták a nyilvános megszólalás nehézségeit.

Ha az eredményeket a tanárok oldaláról tekintjük, akkor ki kell emelnünk, hogy a tanárok a munka során szakmailag továbbfejlődhettek, bővült a módszertani eszköztáruk, illetve maguk is gyakorolták a mozgóképes kifejezőeszközök használatát. Ezen kívül fontos lehet, hogy egyrészt jobban megismerték a diákjaikat, illetve tapasztalatcserét folytattak a másik intézmény tanáraival. Mindkét iskola tanárai és diákjai ismereteket nyerhettek az egyetem működéséről, hiszen a kirándulás során volt egy tanszékbemutató is.

A három intézmény (EKKE gyakorló, TÁG, EKKE) szervezeti egységként juthatott fontos tapasztalatokhoz, ami érintheti az intézmény önmegismerését és a közreműködőkkel való kapcsot.

latteremtést. A Film-és Médiatudományi Tanszék munkatársainak ugyancsak hasznos tapasztalatot jelentett a két iskolával folytatott munka. A tanszék gondozásában működő Mozgóképkultúra és médiismeret-tanár képzésen egy szakdolgozat készül, amely a projekt pedagógiai tapasztalatait dolgozza fel az akciókutatás módszereivel.

Azok a hatások, amelyek a program végigvitele után jelentkeznek: azt reméljük, hogy a két csoport tevékenysége és a munka végeredménye példaként szolgál a hasonló tehetségfejlesztő intézmények számára. A filmek megmutathatják, hogy a kreatív munka a személyiségfejlesztés sokoldalú eszköze.

A továbbiakban néhány diákvisszajelzést közlök és értékelek, amelyeket részben a velem is megosztott közös felületen tettek közzé, részben pedig az egri találkozón jegyzeteltem.

Az egriek folyamatosan hangsúlyozták, hogy az internetes játékosok és e-sportolók közösségének tagjai: „A szakma szerelmesei vagyunk” – fogalmazott az egyik lány, ami alatt azt értette, hogy a társaival együtt ő maga is szenvedélyes játékos. Ebben a megnyilatkozásban ugyanakkor érezhető némi ironikus felhang, amire nagy szükség van, ha a játékok expanzív jellegére gondolunk. („Egész napos gépezés” jellemez minket, mondták többen a bemutatójuk során.) Megjelent azonban a saját szerepükhöz való kritikátlan viszony is: „Egy cosplay-rendezvényen lehetsz bárki, nem kell fake profil” – amihez ugye a felnőtt elemző hozzáteheti, hogy a jelmezekbe való beöltözés szerepjáték, tehát a valós személyiségtől való eltávolodás. És egy újabb távolságtartó megnyilatkozás: „Mindent túlzásba lehet vinni, a játékot is.”

A debreceniek egyik legfontosabb mondatát érdemes idézni: „Sokunkat nagyon formált ez az egész” – ezt a projektről mondták, amikor a saját egy évüket értékelték. Ezzel cseng össze egy másik vélemény: „Kitágítottuk a fejünket a témával kapcsolatban.”

Végül a program néhány tanulságáról beszélek.

Az egri csoport sajátosságai a következők voltak: jártasak voltak a témában, hiszen valamennyien szenvedélyes játékosok illetve e-sport-szakértők. További vizsgálatot igényelne, hogy vajon egy eredendően összetartó társaság vágott bele a filmcsinálásba, vagy a téma hozta össze az egymást eredendően csak távolabbról ismerő

diákokat – valószínűleg az előző feltételezés igaz. A csoport tagjai továbbá nagyon jók voltak az eszközök használatában, hiszen mozgóképet és animációt tanulnak. Emiatt vagy ebből következően a témához és a filmsínáláshoz problémátlanul viszonyultak, ami ugyancsak nagy felismerés volt a projekt vezetői számára.

A debreceni csoport sajátosságai: a témát a munka során térképezték fel, illetve sokat léptek előre az eszközhasználat területén. Az ő munkájukra különösen igaz, hogy a megítélésében nem a végeredmény technikai megvalósítását kell alapul venni, hanem azt az utat érdemes nézni, amit a csoport minden tagja és egésze bejárt.

Összegzésként annyit érdemes rögzíteni, hogy tartalmaz egy évet töltöttünk együtt, ami talán a közös munka látható és láthatatlan eredményeiben érhető tetten.

**A KOMMUNIKÁCIÓOKTATÁS
TÁGABB KONTEXTUSAI**

Szerzők: Balázs László

Rajcsányi-Molnár Mónika

András István

Mizerák Eszter

Taxner Tünde

Pap Ferenc

Szetey Szabolcs

Fehér Ágota

Takács Tamara

Mikecz Adél Virág



**Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika
– András István – Mizerák Eszter**

A pedagógusképzés egy új perspektívája – a HRM projekt

Bevezetés

2021. augusztus 1-től a Bánki Donát Technikum a Dunaujvárosi Egyetem fenntartásában működik, így elengedhetetlen, hogy az érintett intézmények működése a szakképzési rendszer sajátosságait (Bacsa-Bán 2022b) is figyelembe véve összehangolásra kerüljön. Az első két évben megtörtént a képzési portfólió egységesítése, így ma már a diákok azonos képzési területen belül tudják folytatni felsőoktatási tanulmányaikat (a továbbiakban: képzési életpálya). A jelenleg zajló projekt keretében a szervezeti- és munkakultúra összehangolására, valamint a tanulási utak tudatos szervezésére helyezük a hangsúlyt. A projekt folyamán elvégzett tevékenységeket a tanulói életpályamodell támogatásának, kiteljesítésének, azaz az egyetem, mint integráló szervezet részéről társadalmi felelősségvállalás körébe tartozónak (Balázs et al. 2020), harmadik missziós tevékenységnek tekintjük (Sitku 2021; Bacsa-Bán–András 2022, Varga 2022, Kovács 2022: 44) – ez a Képzési Életpálya-menedzsment Program (bővebben Kőkuti et al. 2022).

Az oktatás- és tanulás-szervezés gördülékenységének előmozdítása, valamint a két intézmény közötti együttműködés fejlesztése érdekében kezdtük meg a munkanéven HRM-re (Human Resource Management – Emberi Erőforrás Menedzsment) keresztelt, a technikum mint intézmény szervezetfejlesztését célzó projektünket. A vezetésbe integrált emberi erőforrás gazdálkodás Magyarországon az 1960-as években jelent meg a vállalatoknál és napjainkban a verseny-szférában mindennapos gyakorlattá vált. (Szabó 2014, Cserné Adermann 2004.) Ezzel szemben a köz- és felsőoktatásban ritkaság-

számban találkozhatunk hasonló projektekkel (András et al. 2014). A fenntartó felismerte, hogy a beosztottak motivációja a fejlődési lehetőségek felismerésétől, biztosításától függ. Annak érdekében, hogy a technikum regionális és országos ismertségre és elismertségre tegyen szert, a fenntartó (Dunaiújvárosi Egyetem) célként fogalmazta meg a szemléletváltást, a tulajdonosi szemléletmód kialakítását az intézmény kollektívájában, amelynek első lépéseként a vezetők átfogó fejlesztését valósítja meg.

A tanulmány tárgyalja az HRM projekt fogalmi hátterét, középpontba helyezve az oktatási intézményt, valamint a vezetés és szervezetfejlesztés főbb kérdéseit. Részletesen áttekinti a fejlesztés folyamatát, meghatározó elemeit, kitérve azok céljára és rendszer-szintű illeszkedésére az egyetem és a technikum oktatásszervezési rendszerében.

1. Vezetőfejlesztés a kultúraváltás érdekében

A vezetőkről általánosságban elmondhatjuk, hogy olyan emberekre van szó, akik a szervezet tagjainál képesek elérni azt, hogy azok elkötelezettek legyenek és együttműködjenek velük. Mindezt egy közös szervezeti cél elérése érdekében teszik úgy, hogy lehetőség szerint képességeik, teljesítményük legjavát nyújtják (Klein 2009). Bennis (1984) amerikai közgazdász és vezetésstudományi szakértő szerint a vezető jól ismeri önmagát, olyan jövőképet lát maga előtt, amelyet képes hatékonyan kommunikálni, képes bizalmat építeni munkatársai között és valós cselekedetekben bizonyítja saját vezetői potenciálját. Ebből a megközelítésből azt érdemes kiemelni, hogy a vezetőknél meghatározó szerepet játszik az önismeret, a jövőbelátás (a vízió), a hatékony kommunikáció, a bizalom, illetve az, hogy mindez ne csak elméletben legyen meg, hanem a valóságban, valós piaci körülmények között is működni tudjon. Amikor a vezetésről, vezetőkről beszélünk, olyan triviális, vagy még inkább velős meghatározásokkal is találkozhatunk, mint amit Drucker (1992), osztrák származású amerikai vezetési tanácsadó fogalmazott meg. Szerinte a vezető egyszerűen az, akinek vannak követői. Ami ebben fontos üzenet lehet számunkra, hogy nem létezhet egyetlen

vezető sem mások nélkül, olyan emberek nélkül, akik követik őt és akikkel együtt dolgoznak a közös, szervezeti célok elérése érdekében (Bittner–Varga 2007). A vezetés mindemellett kultúraformáló hatású is (Smircich–Morgan 1982), hiszen – különösen a leadership értelmezésben – a vezetők fontos szerepet töltenek be a szervezeti kultúra kialakításában és fenntartásában, folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással. A szervezet céljának megfelelő viselkedés és identitás kialakításában is meghatározó a vezetésnek a szerepe, hiszen a kultúra a csoport gondolkodásának hasonló programozását is jelenti, amely megkülönbözteti a tagokat másoktól (Kőkuti 2020).

2. Vezetőképzés főbb aspektusai

A vezetői funkciókat feladatokat alapul véve a vezetők részéről érkező leggyakoribb fejlesztési igények – három nemzetközi szinten is elismert képző cég tapasztalatait összegezve – az alábbi témakörök, problémakörök köré csoportosíthatók (Rajcsányi et. al. 2019):

- vezetői szerepkörök,
- prioritások meghatározása,
- delegálás folyamata,
- visszajelzés adás/kapás, értékelés,
- csoportok kezelése, megbeszélések vezetése.

1) Egy bizonyos, a hierarchiaszinttel és a közvetlen beosztottak számával csökkenő mértékig minden vezetőnek egyben szakembernek is kell lennie. A vezetőnek ahhoz, hogy elismerjék, szaktudással is rendelkeznie kell, hogy esetenként a fellépő problémáknál támogatóan vagy döntésképesen tudjon beavatkozni. Egy sikeres vezető emellett coach is. Egy coach-ot olyan személyes tulajdonságok jellemeznek, mint kisugárzás és szociális kompetencia, valamint a szakterületére vonatkozó elméleti és gyakorlati tudás. Mindemellett bizonyos adminisztratív feladatokat is el kell végezni. Egyetlen vezető sem kerülheti el a jelentés- és költségkeret-készítést, a személyzeti adminisztrációt és a jövőtervezést. A jól működő adminisztráció a hatékony vállalati munka alapvető előfeltétele.

2) A vezető számos feladattal találja szemben magát naponta. Ahhoz, hogy a szervezet működése dinamikusan fenntartható és profi-

tábilis legyen, fontos, hogy képes legyen eldönteni mely feladatok sürgősek, melyek kevésbé, melyek fontosak, melyek kevésbé, azaz képes legyen prioritizálni a felmerülő feladatokat, problémákat. Ehhez jellemzően a képzéseken az Eisenhower elvet használják, mely segít a fontosság/sürgősség mátrixában elrendezni a felmerülő teendőket.

3) Delegálásnál a vezető legnehezebb kérdései a mit és a kinek. Azaz: Mi az a feladat, amit felelősséggel tovább delegálhat a megfelelő embernek? Ki a megfelelő ember? A feladatok delegálhatóságára a prioritizálás segít választ adni. A sürgős és fontos feladatot a vezető (vagy a vezető közvetlen közreműködésével egy szakember) végzi el. A nem sürgős vagy nem fontos feladatokat lehet delegálni, míg a nem sürgős nem fontos feladatok kerülhetnek a lista végére. Egyel nehezebb kérdés a kinek delegáljunk. Ugyanis itt nem csak a feladat elvégzéséről, hanem a beosztottak fejlesztéséről is beszélünk. A vezetőnek a beosztotthoz illeszkedő megfelelő vezetési stílust kell megtalálnia a delegálásakor annak érdekében, hogy a feladat a megfelelő módon legyen elvégezve. A választott vezetési stílus ekkor a dolgozó érettségétől (motiváció, magabiztosság, személyes elkötelezettség) és fejlettségi szintjétől (szakmai kompetencia) függ.

4) A visszajelzések adásánál és fogadásánál különösen fontos, hogy a vezető képes legyen „itt és most” jelen lenni az interakcióban. Ez a fajta interakció végigkíséri a vezető mindennapi munkáját a feladatok kiadásától az értékelő elbeszélgetésekig. A visszajelzéseknek számos szabálya van, melyek bemutatásától most eltekintünk, ugyanakkor egy, a gyakorlatban is jól alkalmazható modell legalább említés szintjén ide kívánczik: az erőszakmentes kommunikáció. Ez a modell támogatja a vezetőt abban, hogy képes legyen észleléseit tisztán megosztani környezetével, támpontot ad a tiszta visszajelzés (megfigyelés, érzés, igény, kérés) megfogalmazásához.

5) Egy csapat tagjai motivációjuk és teljesítményük alapján nagyjából három típusba sorolhatók: az átlagosak/közepesek, az átlag feletti és az átlag alattiak. Ehhez hozzá kell tenni, hogy a csapatba újonnan érkező tagok általában az átlaghoz vagy – rosszabb esetben – a legkevesebbet dolgozó kollégákhoz igazodnak, attól függően, hogy mit tekintenek normának a csoporton belül. A megbeszélések

vezetésénél a vezetőnek figyelnie kell arra, hogy megfelelő légkört teremtsen, tényszerű legyen, folyamatosan megbizonyosodjon a kölcsönös megértésről és hogy a kölcsönösen elfogadható megoldás felé tartsanak. (Rajcsányi et. al. 2019.)

3. Szervezet, szervezetfejlesztés

A szakirodalom szervezetnek tekinti emberek olyan csoportját, amelyet valamilyen cél megvalósítása érdekében hoztak létre és amelynek struktúrája van. (Halász 1980.) Utóbbi azt jelenti, hogy a tagok tevékenysége szabályozva van, a feladatok konkrét személyhez vagy csoporthoz kötődnek és a tagok között hierarchikus viszonyrendszer alakul ki. A szervezet formális és informális működésmóddal egyaránt jellemezhető. A formális szervezeti struktúra alá olyan elemek tartoznak, amelyek tudatosan áttekinthetők és tervezhetők. Az informális szervezet kevésbé ismerhető meg direkt eszközökkel, mivel elsősorban a tagok közötti kapcsolatok alakítják, szerkezete rugalmasan változik, a személyek igényei határozzák meg. Az informális szervezet működését olyan szabályok, elvárások, normák irányítják, amelyek spontán módon alakulnak ki és amelyek jelentősen eltérhetnek a formális szervezet által mutatott jellegzetességektől. A szervezetek vizsgálatakor és szervezetfejlesztéskor természetesen mind a formális, mind az informális jellemzők megismerése a feladat, viszont a tapasztalatok szerint szervezeti változások eléréséhez jóval fontosabb az informális szervezeti struktúra feltárása. Az informális szervezet az, ami elsősorban hozzájárul a tagok társas igényeinek kielégítéséhez, általában gyorsabb az információ áramlása az informális csatornákon keresztül, emiatt is alkalmas arra, hogy gyors reakciót igénylő helyzetekben hozzájáruljon a hatékony problémamegoldáshoz. (Bajnok et al. 2019.)

A szervezet működése kapcsán meghatározó a szervezeti kommunikáció, melyhez szorosan kapcsolódik a munkahelyi klíma, ami a szervezet tagjainak viselkedését képes befolyásolni. (Czuprák–Kovács 2013.) A munkahelyi légkör és a személyek közötti kommunikáció szoros kölcsönhatásban van egymással. Az információ megosztása javíthatja a csoport teljesítményét; a kommunikációval

növelni lehet a rokonszenvet a munkatársak felé; a fellépő konfliktus kezelésének alapvető feltétele.

A Dunajvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum fejlesztésének fókuszában a vezetőképzés, valamint a szervezeti együttműködés és a kommunikáció fejlesztése áll. Az emberi erőforrás menedzsment a szervezeti és a szervezetben dolgozó egyének céljainak maximalizálását, az emberi erőforrások hatékony felhasználását célzó programok, funkciók, tevékenységek összessége. Amennyiben egy szervezet gondot fordít az emberi erőforrás menedzsmentre, akkor az a kívánatos jövőképet és a szervezeti kultúra fejlődését hozza magával. (Balázs 2013.) Egy olyan szervezet létrehozása a cél, amely jól érzi magát a modern élet bizonytalanságában és szembenéz a váratlan problémákkal, továbbá megoldja a minden szervezet életében fontos beágyazódást a társadalmi, gazdasági környezetbe (Kökuti 2010). Ez a szervezetfejlesztés a vállalati életben természetes, ám az oktatási intézményben egyedülálló és innovatív kezdeményezés. A folyamat során mérhetően formálódik az oktatók szemléletmódja, szakmai igényességük és elköteleződésük. Fontos tényező a szervezeti célok tudatosítása és elfogadtatása az oktatókkal. Meg kell teremteni bennük a „valahová tartozás” érzését, amely szorosan összefügg az egyéni és szervezeti célok összehangolásával. A folyamat során kiemelt jelentőségű a kommunikációs kompetencia fejlesztése, a szervezeti, vezetői stratégia elsajátítása és annak sikeres alkalmazása. (András et al. 2022.)

A szervezetfejlesztés végső célja egy inspiráló környezet megteremtése az intézményben, amelyben a kimagasló szaktudású oktatók motiválttá válnak a tanulók képzésében, hiszen az ipar és a gazdaság megfelelő működéséhez korszerű ismeretekkel rendelkező munkavállalók kellenek.

4. Az HRM projekt

A HRM projekt célja a szervezeti kultúra építése, a szemléletformálás és a munkakultúra átalakítása. Ehhez kapcsolódóan különböző képzésekre és fejlesztő programokra kerül sor külső támogatók bevonásával. A szervezetfejlesztés fókuszába a csoportos és egyéni

fejlesztések, a munkakultúra alakítása, a szemléletformálás, a vezetőfejlesztés, a teljesítményértékelési rendszerhez kapcsolódó módszertani vezetőképzés, valamint az oktatásmódszertani és csapatépítő képzések kerültek. A technikum elsődleges célja, hogy az ott végző fiatalok a minőségi tudás birtokában találják meg a helyüket a munkaerő-piacon és stabil egzisztenciát tudjanak kialakítani. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy az oktatók szakmailag és mentálisan is felkészültek legyenek a tanulók oktatására, együtt fejlődjenek a fiatalokkal és a hosszú oktatói életpálya során se következzen be a kiégés (Balázs–Szalay 2016).

A projekt során 38 főállású és 19 óraadó kolléga komplex képzése zajlik. A programban az alábbi tevékenységek valósulnak meg.

Csoportos és egyéni fejlesztések a munkakultúra alakítása a szemléletformálás érdekében. A teljes kollektívát érintő tréning és a kulcsembereknek szánt coaching tevékenység célja a két intézmény munkakultúrájának összehangolása, a teljesítményértékelő rendszer bevezetésének támogatása.

A vezetőfejlesztés során a meglévő kompetenciák azonosítására, elvárt kompetenciák artikulálására kerül sor. A kompetenciaprofilokat felhasználva az egyetem és a technikum vezetői közös tréningeken vesznek részt, melyeknek célja a vezetői eszköztárak, valamint az egyéni vezetői kompetenciák fejlesztése.

A teljesítményértékelési rendszerhez kapcsolódó módszertani vezetőképzés során a cél, hogy az új Szakképzési Teljesítményértékelési Rendszer megfelelő alkalmazásában segítse az értékelő vezetőket. A vezetők sajátítsák el a teljesítményértékelés általános folyamatait, alapvető módszertanát és gyakorlatát.

Oktatásmódszertani képzések. Az intézményi oktatási innováció, valamint a hatékony szervezeti megújulást biztosító folyamatokhoz kapcsolódó képzések és tréningek kerülnek lebonyolításra. A képzés tartalmi elemei reflektálnak az új TÉR oktatói munkát minősítő elemeire. Célja, hogy az oktatók szemléletét formáló, a módszertani felkészítéssel foglalkozó, oktatásmódszertani képzés kerüljön megvalósításra.

Csapatépítő képzések. A csapatépítő képzések célja, egyrészt, hogy erősítse a Bánki Donát Technikum szervezeti integritását, az

intézmény kollektívájának összetartását. Másrészt a technikum kollektívája és az egyetem delegáltjai számára tartandó közös csapatépítő program elősegítse a Technikum integrációját és az eredményes együttműködést a két intézmény munkatársai között.

A HRM projekt egy szinergikus, komplex szervezetfejlesztés, amely a Dunaújvárosi Egyetem profiljához illeszkedő oktatási és képzési innovációként jelenik meg (Bacsa-Bán 2022a, Balla-Kovács-Szilárdi 2024). Globális célja, hogy reflektáljon a szakképzési intézményrendszer elmúlt két évtizedben végbement változásaira. Megalapozza a jövőjét egy fejlődőképes intézménynek azáltal, hogy lehetőséget teremt az oktatóinak a tanulásra, képzési utakat határoz meg a tanárok és diákok számára, valamint összehangolja a működési, működtetési elveket a környezeti változásokkal.

Napjainkban a szakképzésben tanulók többsége alulmotivált és talán a közeg sem mindig kellően ösztönző, ugyanakkor a központi kimeneti követelmények magas minőségi elvárásokatt támasztanak a technikumokkal szemben. Ennek sikeres teljesítése érdekében a tanulók szemléletének alakítását is támogatni kell. Az életpálya elején megszerzett tudás helyett a folyamatos tanulásra és teljesítményre kell fókuszálni – LLL, life long learning –, ehhez pedig szükségszerűen motivált, magasan szakképzett, problémamegoldás-orientált oktatókra van szükség, valamint példamutató vezetőkre. A folyamatot nehezíti, hogy az oktatásban a hangsúly egyre inkább áttevődik a tényleges lexikális alapismeretek átadásáról az ismeretszerzési módszerek, technológiák elsajátítására; továbbá a személyes és a virtuális jelenlét, a személyes és a számítógéppel támogatott döntések közötti határvonal elmosódik. A szakképzésben ugyan megjelenhet a mesterséges intelligencia, ám az oktatók mentális felkészültségét, facilitátor szerepét és a nevelési-oktatási feladatokat nem lesz képes átvenni. Ezért is fontos és kiemelt feladat az oktatók személyiségfejlesztése, módszertani felkészültsége és a szervezeti kultúra építése. (Cserné 2015.) Hosszútávon ez a folyamat az oktatás színvonalának növekedéséhez vezethet, s ezáltal megfelelő minőségi oktatás valósulhat meg. (Kadocsa 2021)

5. A HRM projekt megvalósítása

A projekt 2022 őszén indult. Az első lépés a teljesítményértékelő rendszer (TÉR) kialakítása volt, mellyel egy olyan rendszer került létrehozásra, amelynek segítségével előre kitűzött célok mentén, azonos időközönként értékelhetők a munkavállalók. A kidolgozott értékelési szempontok a gyakorlati képzések sajátosságainak figyelembevételével mellett a munkaköri elvárások és az egyetemi TÉR-rel is összhangban kerültek megállapításra. A monitoring rendszer sarokpontjai az alábbi tényezők mentén kerültek meghatározásra.

Mit kell teljesíteniük a munkatársaknak? A teljesítménykövetelmények a munkaköri leírások, és az ezen felüli célfeladatok, projektek alapján kerülnek kialakításra. Ide kerülnek azon általános elvárások is, melyeket a szervezet minden munkatársától egységesen megkövetel.

Hogyan végezzék a munkatársak a munkájukat? Azaz mely képességekkel, készségekkel, kompetenciákkal kell rendelkezniük a feladatok ellátásához. Minden teljesítménykövetelményhez hozzárendelhetők a szükséges kompetenciák.

Milyen eredménnyel végezzék a munkatársak a munkájukat? Azaz sor került az egyes tevékenységekhez rendelt mutatószámok meghatározására.

Az értékeléshez szükséges skálák kialakítása, ennek pontos meghatározása.

A teljesítménykövetelmények súlyozása, a feladatok jelentőségének és időarányos ráfordításának figyelembevételével.

A rendszer kialakítása egy professzionális cég szakmai támogatásával történt. Ezáltal egy fejlődésösztönző szemléletmód alakult ki, mely hatással van az oktatók munkájára. A teljesítményértékelési rendszer célja, hogy a munkavállalók szemléletmódjának alakításán keresztül támogassa az intézmény integrációs folyamatait. Motivációs keretrendszerként ösztönözze a tudásmegosztást, a szakmai igényességet, az egyéni fejlődési utakat. Motiváljon a

- beiskolázás támogatására (beiskolázási folyamatok támogatása).
- diákok eredményességének támogatására (lemorzsolódás csökkentése, szerepvállalás a prevenciós folyamatok kidolgo-

zásában, diákok motivációja, tehetséges tanulók felkarolása, támogatása, folyamatos önreflexió).

- egyéni szakmai fejlődés előmozdítása, motiváció növelése (továbbképzéseken való részvétel).
- projektalapú gondolkodás kialakítására, egyetemi projektekhez való kapcsolódásra.

A rendszer bemutatására kislétszámú workshopok keretében volt lehetőség. A teljesítményértékelési rendszer kialakításával párhuzamosan zajlott az első vezetői képzés, amelynek feladata az értékelések lebonyolításához szükséges felkészültség biztosítása volt.

A projekt során megvalósításra került az első csapatépítő képzés is, mely a szervezeti integritás erősítését, az intézményi kollektíva összetartását célozta meg. A csapatépítő tréningen azonosításra kerültek a csoportdinamikai folyamatok, kirajzolódtak a szervezet identitásának, kultúrájának alappillérei, különbözőségei.

Az elmúlt időszakban lezajlottak az oktatásmódszertani képzések és workshopok, valamint a hatékony szervezeti megújulást biztosító tréningek. A képzések tartalmi elemei reflektáltak az új teljesítményértékelési rendszer oktatói munkát minősítő elemeire. A képzéseken világossá váltak a tantestület tagjainak szükségletei, továbbá az, hogy milyen attitűd, belső motiváció vezérli az oktatókat. Megerősítésre került az a tény, hogy az oktatók számára a legfontosabb az együttműködés, a nyílt és asszertív kommunikáció, a közös programok. A program eredményeképp a célcsoport tagjai elkötelezettek lettek az új szakképzési teljesítményértékelési rendszer használatára, valamint a DUE Bánki Donát Technikum Minőségirányítási rendszerrel kapcsolatban annak használatát és működtetését illetően.

A projekt félidejében már most érezhető, hogy ennek az innovatív folyamatnak köszönhetően, erősödik az intézmény kollektívájának összetartása, a célok egységesülnek, a csoportos munkakultúra fejlődik. A következő fél évben a vezetők fejlesztése, a coaching folyamatok lezárása, valamint az összevont (egyetem és technikum) csapatépítés van még hátra.

A projekt zárása - összegzés

A projekt 2024. év júniusában zárul. A fenntartó szándéka szerint ezen szervezetfejlesztési folyamat adja az első lökést az intézményi célok eléréséhez. Ahhoz, hogy a Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikuma egy tudásintenzív, innovatív, keresett ágazatokat működtető és fejlesztő technikummá váljon és a térség meghatározó intézményeként elinduljon az országos ismertség irányába.

Felhasznált irodalom

- András István – Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika 2014. Szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia központú szervezetfejlesztés egy felsőoktatási intézményben. *EDUCATIO* 23: 3
- András István – Rajcsányi-Molnár Mónika – Nagy Gáborné 2022. A szervezeti kommunikáció és bizalomépítés: Fókuszban a vállalkozó egyetem és vállalati érdekeltség. In: Konczosné Szombathelyi Márta – Balogh Gábor – Jarjabka Ákos (szerk.): *Kommunikáció – Gazdaság – Kultúra – Nyelv: 50 éve a közgazdász képzés szolgálatában*. Pécs. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet. pp. 117–124.
- Bacsa-Bán Anetta 2022a. *Hozzáadott érték egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. DUE Press.
- Bacsa-Bán Anetta 2022b. Vocational training in Hungary 2010–2020. In: Gómez Chova, L. – López Martínez, A. – Candel Torres, I. (szerk.): *INTED 2022 Proceedings* Valencia, Spanyolország: IATED, International Association of Technology Education & Development. Pp.1093–1099.
- Bacsa-Bán Anetta – András István 2022. Technikusképzéstől a szakmaipedagógus-képzésig: USR a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle* 19., 4., 134–147.
- Bajnok, A. 2019. Szervezetfejlesztés: Szervezeti kommunikáció. In: Bajnok A – Berta, J. – Kajtár, E. – Kriskó, E. – Roberts, É. (szerk.), *Szervezetfejlesztés*. Nemzeti Közszerzői Intézet.
- Balázs László 2013. *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában*. PhD disszertáció, Pécsi Tudományegyetem, Pszichológia Doktori Iskola, Pécs.
- Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika – András István – Sitku, Krisztina 2020. Társadalmi felelősségvállalás a felsőoktatásban – egy hazai jógyakorlat bemutatása. *Civil Szemle* 17: 3
- Balázs László – Szalay Györgyi 2016. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina – Homonnay

A kommunikációoktatás tágabb kontextusai

- Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. pp. 48–61
- Balla Ákos – Kovács Szilvia – Szilárdi Edina 2024. *Hallgatói elégedettség a Dunaújvárosi Egyetem nemzetközi képzései kapcsán. 1. rész*. Dunakavics 12:1.
- Bennis, W. 1984. The 4 Competencies of Leadership. *Training and Development Journal*, Vol. 38, No 8, pp. 14–19.
- Bittner Péter – Varga Anita 2007. Érvényesek még Herzberg munkakör tervezési elvei? In: Kadocsa, László (szerk.) *Dunaújvárosi Főiskola Közleményei XXIX/3.: A Magyar Tudomány Hete 2007* Dunaújváros. Dunaújvárosi Főiskola (DF). pp. 47–52., 6 p.
- Czuprák Ottó – Kovács Gábor 2013. *Vezetés- és szervezéstudományok*. Nemzeti Közszolgálati Egyetem. Budapest.
- Cserné Adermann Gizella 2004. A szervezetek emberi erőforrás allokáló képességéhez alakítása. In: Koltai Dénes – Vida Szabolcs (szerk.): *Az emberi erőforrás mint pedagógiai probléma*. PTE FEEFI. Pécs. pp. 24–54.
- Cserné Adermann Gizella 2015. Tanulásmódszertan a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa László – Németh István Péter (szerk.): *Virtuális Egyetem. Virtuális egyetem az ipar versenyképességének innovációs potenciáljának szolgálatában*. DUF Press. Dunaújváros. pp.69–86.
- Drucker, P. 1992. *A hatékony vezető*. Budapest. Park Kiadó. 173 p.
- Halász Gábor 1980. *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról*. MTA.
- Kadocsa László 2021. A tanítás és a tanulás a digitális átalakulás korszakában. *Dunakavics* Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata IX. évfolyam IX. szám 5–18 p. <http://dunakavics.uniduna.hu>
- Klein S. 2009. *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Budapest. Edge 2000 Kft. 758 p.
- Kovács Szilvia 2022. Dunaújváros térség kialakuló elektromobilitási ökoszisztémájáról. In: Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika – András István (szerk.) *Elektromobilitás és társadalom Dunaújváros*. DUE Press. 27–52.
- Kökuti Tamás – Balázs László – Rajcsányi-Molnár Mónika 2022. A felsőoktatási felelősségvállalás egy sajátos módja: Képzési Életpályamenedzsment Program a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle* 19:4., 113–126.
- Kökuti Tamás 2010. Vállalatok kultúrája vs. régiók kultúrája, hatások és kölcsönhatások In: Kukorelli, Katalin (szerk.) *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*. Dunaújváros. Dunaújvárosi Főiskolai Kiadó. 290 p. pp. 101–108., 8 p.
- Kökuti Tamás 2020. Cultural differences of human resources in EU enlargement: Az Emberi erőforrás kulturális különbségei az EU

Balázs–Rajcsányi-Molnár–András–Mizerák: A HRM projekt

- bővítésében. In: András, István – Rajcsányi-Molnár, Mónika (szerk.) *East-West Cohesion IV.: Strategical study volumes*. Subotica, Szerbia: Čikoš Group. 264 p. pp. 106–117.12 p.
- Rajcsányi-Molnár Mónika – Balázs László – András István 2019. A vezetői készségfejlesztés meghatározó gyakorlata(i). In: László Gyula – Németh Julianna – Sipos Norbert (szerk.): *Vezető és menedzser: Emlékkötet Farkas Ferenc születésének 70. évfordulójára*. Pécs. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet. 146–156.
- Sitku Krisztina 2021. Egyetemi harmadik misszió-társadalmi innováció-szolgálati tanulás. In: Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter (szerk.): *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. <https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse¶ms=publication;32036224> Debreceni Egyetemi Kiadó. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), 417–428.
- Smircich, L. – Morgan, G. 1982. Leadership: The Management of Meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science* Vol. 18, No. 3, pp. 257–273.
- Szabó Szilvia 2014. *Emberi erőforrás fejlesztés a közszolgálatban*. (Közszolgálati Humán Tükör 2013 résztanulmány) Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó. 3–46.
- Varga Anita 2022. Társadalmi felelősségvállalás avagy az esélyteremtő értékteremtés *Civil Szemle* 19: 4 pp. 23–40., 18 p.

Taxner Tünde

Készségfejlesztés elképzelt vállalkozásokkal

***Esettanulmány egy történetmesélésre és szimulációra épülő
egyetemi kurzusról***

Bevezetés

A kompetenciafejlesztés alapú pedagógiai megközelítés már a felsőoktatásban is elterjedt, és új kihívást jelent az egyetemi oktatók számára (Szabó 2013: 52). Az egyetemi képzések egyik célja, hogy felkészítsék a hallgatókat a munkaerőpiaci elvárásokra, amihez hozzá tartozik az is, hogy olyan készségeik fejlődjenek, amikre az adott szakmában szükség van. A kommunikációs szakma felsőfokú oktatásában ezek az elvárások előhívják az oktatásmódszertani innováció igényét. A következőkben bemutatott esettanulmány egy történetmesélésre és szimulációra épülő egyetemi kurzusról szól, melynek elsődleges célja az íráskészség és a műfajismeret fejlesztése volt kommunikáció- és médiatudomány mesterszakos hallgatók körében. A munkaerőpiaci igényekre reagálva, a kommunikációs és a társas kompetencia fejlesztését is célul tűzte ki a Közéleti írás nevű kurzus. A szemináriumok 2023 februárja és májusa között valósultak meg 30 magyar hallgató részvételével, heti 90 perces időkeretben. A tananyagot és a kurzus koncepcióját dr. Veszelszki Ágnes dolgozta ki. A tanulmányban bemutatom az általam átdolgozott kurzusfelépítést, az alkalmazott oktatási módszereket, azok elméleti hátterét, illetve a kurzus hallgatói értékelését. Az esettanulmány célja inspirálni azokat, akik a kommunikáció oktatásával foglalkoznak, és arra biztatni őket, hogy olyan innovatív módszereket is beemeljenek a felsőoktatásba, mint az üzleti szimuláció és a történetmesélés.

1. Tapasztalati tanulás és kompetenciafejlesztés

A kurzus a konstruktivista, tanulóközpontú paradigmára épült, ami a kompetenciaalapú oktatást gyakran jellemzi. Korpics (2020) a tréningmódszertan iskolai alkalmazási lehetőségeiről értekezve mutatja be, mennyire hasznos a kompetenciafejlesztés szempontjából gyakorlati problémákra jól reagáló módszertani elemeket beemelni az oktatásba. Ezek a módszerek általában a tapasztalati tanulás koncepciójára építenek. Ahogy Kolb (1984) gyakran hivatkozott körmodellje is mutatja, a tanórákon a tudás a tapasztalatok transzformációja során jön létre. Ezt a megközelítést az üzleti kommunikáció oktatásában is több évtizede alkalmazzák (Saunders 1997: 98). Például a writing-to-learn mozgalom arra épül, hogy az írás segítségével tanuljunk, és esetoldási feladatokkal, összefoglalók írásával segítsük a tudásszerzést, illetve a készségfejlesztést.

A tapasztalati tanulásra építő foglalkozások általában dinamikusak, interaktívak, hiszen céljuk a tapasztalatszerzés és a gyakorlás. A tanulóra egy ilyen helyzetben jellemző az aktív bevonódás, hiszen a tudás csak akkor tud megszületni, ha a résztvevő kognitív, affektív és viselkedéses szinten egyaránt feldolgozza a tanulási helyzetet (Morris 2020: 1069). A tapasztalati tanulás népszerűségének egyik kulcsa lehet ez a motívum: a bevonódás motiválja a diákokat, és segít pozitív viszonyt kialakítani a tanulással (Korpics 2020: 230). Feketéné Szakos (2022) is hangsúlyozza, hogy az élményorientált, innovatív felnőttkori tanulás kulcselemei az érdeklődés, az örömtelenség, illetve a flow élmény. Az oktatásban tehát érdemes olyan helyzeteket teremteni, amelyekben nagyobb eséllyel jelentkeznek ezek a hatások. Ennek egyik feltétele a tanári szerep újraértelmezése. Ha az oktató inkább facilitátori, mentori szerepbe helyezkedik és a tanulási folyamatot támogatja, a diákok autonómiája és felelősségvállalása előtérbe kerülhet (Bodnár–Sass 2014: 192). Mesterszakos egyetemi hallgatók esetében ez a megközelítés azért releváns, mert általában lehet építeni meglévő szakmai ismeretekre, munkatapasztalatokra, ezáltal az órai tudásmegosztásra és a kölcsönös tanulásra is.

Ez a tanulóközpontú megközelítés a kompetenciafejlesztésre is lehetőséget nyújt. Balázs és Szalay (2020) szerint a szocio-konst-

ruktivista fejlesztési megközelítésben a tanár elsődlegesen a problémamegoldásban segít. Egy participatív szemlélet kerül előtérbe az oktatás során, mert lehet építeni a diákok belső motivációjára a tanulási folyamatban. Egy kurzus kialakításakor figyelembe kell venni, hogy a tanulók mennyire érdekeltek a saját fejlődésükben, és akkor érdemes ezt a megközelítést alkalmazni, ha lehet építeni a belső motivációjukra.

A kurzus során elsődlegesen a kommunikációs kompetencia fejlesztése került előtérbe. Szőke-Milinte (2012) megközelítése szerint a kommunikáció komplex kompetencia, hiszen a személyiség egésze nyilvánul meg benne. A kurzus különlegessége volt, hogy a személyes, a szociális és a kognitív kommunikációs készségek mellett a speciális kommunikációs készségek fejlesztését célozta meg. Szőke-Milinte (2012) szerint ugyanis ebbe a kategóriába sorolhatók a szakmai ismeretek, például a szövegtípusok alkotása, a műfajok megismerése és a hatáskeltés. Ugyancsak munkaerőpiaci igényekre reagálva, a kommunikációs kompetencia mellett a szociális kompetencia fejlesztése is előtérbe került a kurzuson. A társas kompetencia teszi lehetővé, hogy az adott helyzetben hatékonyan tudjunk cselekedni, felismerjük a szituáció szociális vonatkozásait, és azokhoz alkalmazkodni tudjunk (Salman–Ganie–Saalem 2020: 728). Erre a kompetenciára minden társas helyzetben szükség van, de a munkaerőpiacon főleg a csapatokban végzett projektmunka terén mutatkozik meg a fontossága. Ez a globálisan elterjedt munkaszervezési módszer ugyanis az együttműködésre és a csapattagok közötti kommunikációra épít (Keser–Karahoca 2010: 5744).

2. Történetmesélés és szimuláció az oktatásban

A kompetenciafejlesztés és a tapasztalati tanulás gyakorlati megvalósítására számos oktatási módszer áll rendelkezésünkre. Ezek közül a kurzus elsődlegesen a történetmesélésre épült. A *serious storytelling* egy átgondolt folyamat, melynek nem a szórakoztatás, hanem a tanítás az elsődleges célja (Lugmayr et al. 2016: 15709). Ennek ellenére jelentkeznek a történetek pozitív hatásai. A történetmesélés ugyanis formálja a tanulók identitását (Kinyó 2005: 120),

fejleszti a perspektívaváltási készséget és az empátiát (Glesne–Pugach 2018: 35), illetve alkalmazható a kommunikációs és az együttműködési kompetencia fejlesztésére is (Ohler 2013). A történetmesélés az oktatás kontextusában megközelíthető ernyőfogalomként, hiszen ebbe a kategóriába sorolható számos történetalapú pedagógiai módszer, például az esetoldás, a kreatív írás vagy a drámajáték (Taxner 2022: 172).

Az egyik történetmesélésre építő, elterjedt oktatási módszer a szimuláció. Chernikova és munkatársai (2020) a felsőoktatásban tárták fel a szimulációalapú oktatás jellemzőit. A szimulációk célja valóságos helyzeteket megközelítően komplexen modellezni, akár virtuális, akár offline környezetben. Elterjedt a parlamenti, diplomáciai helyzetek gyakorlása a módszer segítségével, illetve interperszonális kommunikációs helyzetek konstruálása, akár a nyelvtanításban vagy az orvoscépzésben. A módszert a menedzsmentoktatásban is alkalmazzák, elsődlegesen tréning formájában (Salas et al. 2009: 560). Az ilyen képzések célja, hogy az egyetemisták a munkavállalás előtt kipróbálhassák magukat munkahelyi helyzetekben, és gyakorlati tapasztalatra teyenek szert. A szimulációk résztvevői általában elképzelt üzleti szituációkban próbálhatják ki magukat, így azok a társas és kommunikációs készségeik is fejlődhetnek, amikre a munkahelyükön később szükségük lehet.

A Közéleti írás kurzus kialakítását elsődlegesen az üzleti szimuláció módszere inspirálta. A hallgatók a félév első óráján 5–6 fős csoportokat alkottak, és képzeletben egy közös vállalkozást alapítottak. A vállalkozás témáját együtt találták ki, a közös érdeklődési területeikre építve, illetve a csapattagokat is ők választhatták ki. A kurzus kerettörténetét a fiktív vállalkozás alkotta, melynek a csapattagok a képzeletbeli munkatársai és alapítói lettek. Így a félév összes óráját összekapcsolta egy elképzelt helyzet, a vállalkozásuk fejlődéstörténete. Ez a szempont azért volt jelentős, mert a kurzus különböző írásműfajok megtanítására és gyakorlására épül, így a tananyag a kommunikációs szakma sokféle területét öleli fel. Többek között a PR, a rendezvényszervezés, a HR és az üzleti kommunikációs terület érintése sokszínűvé tette a kurzust, ezért szükség volt egy megoldásra, ami kohéziót teremtett. A történetek

összekapcsolták például a sajtóközleményt a kommunikációs kampánytervvel és a hivatalos levéllel. Az órák elméleti bevezetővel kezdődtek, majd csoportos feladatmegoldások következtek. Az órai feladatok, illetve a beadandók munkahelyi helyzeteket szimuláltak, amelyeket a hallgatóknak a csapatukkal együttműködve kellett megoldaniuk. A kurzus és az egyes alkalmak felépítése tehát a történetmesélés és az üzleti szimuláció segítségével lehetőséget adott a kompetenciafejlesztésre és a tapasztalati tanulásra. Ennek feltételei közé tartozott az oktatói szerep újraértelmezése, illetve a hallgatók belső motivációja.

3. A kurzus hallgatói értékelése

A kurzus felépítésének és elméleti háttérének bemutatása felveti a kérdést, hogy mennyire sikerült elérni a kitűzött kompetenciafejlesztési célokat, illetve mennyire bizonyultak célravezetőnek a pedagógiai módszerek ebben a csoportban. Ezekre a kérdésekre a hallgatói vélemények elemzése során kaptam válaszokat, amiket több fázisban és többféle módszerrel gyűjtöttem be. Először a kurzus felénél járva egy kérdőíves felmérést végeztem, majd a kurzust záró zárthelyi dolgozat előtti utolsó alkalmon egy szóbeli reflexiós feladatot adtam. A következőkben ezeket az eredményeket ismertetem.

3.1. Kérdőíves felmérés

A hallgatói véleményeket az első negyedév végén egy online kérdőívvel mértem fel, a kitöltési arány 76,7% volt. A kérdőív ötfokú Likert-skálán, önbevallással mérte a kurzus fejlesztő hatásait. A 23 kitöltő összességében hasznosnak tartotta az alkalmazott oktatási módszert, és úgy vélte, a kurzus kialakítása segített átültetni az elméletet a gyakorlatba (az értékelések átlaga mindkét szempontnál 4,3 volt). Az írásbeli és a szóbeli kommunikációt a kurzus szerintük közepes mértékben fejlesztette (3,6-os, illetve 3,1 átlagpontoszámot adtak meg). A hallgatók inkább azt érzékelték, hogy a módszer a csapatmunkát segíti és fejleszti az együttműködési készségeiket (4,1-es, illetve 4,0-ás átlagpontoszámot kaptak ezek a szempontok). A fiktív vállalkozást viszonylag könnyű volt

elképzelnük (4,0 átlagpontoszám), illetve a helyzetek összetettsége ellenére egyszerű volt megérteniük az órán kiadott feladatokat (4,5 átlagpontoszám). Emellett magas értékelést kapott az a szempont, hogy az órákat mennyire teszi élvezetesebbé a szimulációs módszer alkalmazása (4,3 átlagpontoszám). A játékos és interaktív módszer felszabadító erejét ezek szerint valószínűleg megéreztek a hallgatók. Ahogy Szőke-Milinte (2009: 44) írja: „A játékosok a játékban észrevétlenül feloldódnak, megnyílnak, merik vállalni önmagukat hiányosságaikkal együtt, kipróbálják magukat olyan szituációkban, amelyek a tapasztalati tanulást teszik lehetővé”. Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatóknak tetszett a kurzus módszertani felépítése, és a kommunikációs kompetencia mellett az együttműködés fejlesztését és a módszer élvezetességét emelték ki. Az eredményekből levonható következtetéseket behatárolja, hogy a készségfejlesztő hatásokat csak önbevallással mértem.

3.2. Szóbeli reflexió

A kérdőív a kurzus felénél járva adott visszajelzést, illetve a kvantitatív eredmények nem nyújtottak lehetőséget az eredmények mélyebb értelmezésére. Ezért az egyik utolsó alkalmon a féléves munka értékelésére és egy újabb visszajelzésre hívtam a hallgatókat. A reflexió fontosságát a tapasztalati tanulással kapcsolatban Kolb (1984) is hangsúlyozza, hiszen ebben a fázisban tud rögzülni a tudás. A reflektálás a féléves munkára először a csapatokon belül valósult meg. A hallgatók megadott szempontok alapján megosztották egymással a kurzus során szerzett tapasztalataikat, majd azokat egy csapattag plénumban is ismertette. Az eredményeket keretezi a nyilvános helyzet, amiben az oktatói nézőpont is megjelent, illetve, hogy két csapat nem volt teljes létszámban jelen az alkalmon.

Az önreflexió eredményeként először megállapították a hallgatók, hogy csapatként melyik területeken fejlődtek. Szinte mindegyik csapatban előkerültek a speciális kommunikációs készségek, például az íráskészség és a műfajismeret. Ez a visszajelzés rámutat arra, hogy a kurzus valószínűleg elérte az elsődleges célját. Ezen kívül a munkaszervezés területén belül említettek több szempontot, például az idő- és folyamatmenedzsmentet, a vezetést és a feladatok dele-

gálását. Ezek főleg az óra keretein kívül megoldandó feladatoknál okoztak számukra kihívást. A fejlődési területek között előkerültek kognitív készségek, például a döntéshozatal, a véleményformálás és az információgyűjtés. Hangsúlyozták a tudásmegosztás és az egymástól való tanulás értékét is. Az együttműködéssel kapcsolatban a visszajelzések adása és kapása, illetve a vitázás került elő. Az önismeretet is megemlítették, főleg a saját, illetve a másik csapattag erősségei és gyengeségei felismerése kapcsán. Előfordult például, hogy valaki már a munkatapasztalataira építve jártas volt az írásbeli kommunikáció területén, míg egy másik csapattagnak inkább a vizualitás tartozott az erősségei közé. Ezeket a különbségeket felismerve és merítve a munkatapasztalataikból felosztották egymás között a feladatokat. A reflexió során a kurzussal kapcsolatos nehézségeket is összegyűjtöttük. A munkaszervezés területe került elő a leghangsúlyosabban. A feladatok felosztása egymás között, az időbeosztás és a priorizálás okozta a legnagyobb kihívást a csapatoknak. Ezeket a szempontokat azonban általában a fejlődési területek között is megemlítették.

A szimulációra és történetmesélésre épülő oktatási módszerre is szerettem volna ebben a fázisban visszajelzést kapni. Elsődlegesen az rajzolódott ki, hogy a módszer sikere függ attól, hogy a csapat milyen mértékben tud azonosulni a fiktív helyzetekkel. A csapatokon belül nem mindig sikerült konszenzusra jutni a kitalált vállalkozás hatásaival kapcsolatban, mert nem mindenki azonosult azonos mértékben az ötlettel. A visszajelzésekből kirajzolódott, hogy motiváltabbak és kitartóbbak voltak azok a csapatok, akik jobban kötődtek a kitalált ötlethez. Ahogy az egyik hallgató megfogalmazta: „Számunkra inspiráló volt az ötlet, mert együtt találtuk ki. Ez megkönnyítette a feladatok elvégzését”. Azokban a csapatokban, ahol kevésbé érezték magukénak a fiktív vállalkozást, a lelkesedés a saját elmondásuk szerint hullámszerű volt a félév során, és jobban függött az érintett kommunikációs területtől vagy műfajtól.

Második szempontként a csapat egységessége merült fel. Ha minden csapattag számára egyértelmű volt, hogy miről szólt a vállalkozás, és milyen kommunikációs stílus illett hozzá, könnyebben tudtak együttműködni a feladatok megoldása során. Az egyik hallgató

például így nyilatkozott: „Megvolt bennünk a kép, hogy hogyan szeretnénk kommunikálni”. Ez az egységes elképzelés segítette az együttműködést és a sikeres feladatmegoldást. Az írásműfajok gyakorlása során ugyanis a vállalkozás stílusának megalkotása is feladat volt. Ha a vállalkozás autentikus volt, vagyis illett a csapattagok személyiségéhez, érdeklődési területéhez, könnyebb volt az írásbeli önkifejezés a hallgatók számára.

A harmadik szempont a szimulációs módszer hasznossága volt. Az egyik hallgató szerint a félév „tanulságos volt gyakorlati szempontból”, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása a feladatmegoldások során megvalósult. Ez főleg abban nyilvánult meg, hogy több csapat is az óra és a kommunikációs szakma keretein túlmutatóan elgondolkodott a szimulációs helyzetekről. „Rájöttünk, hogy nem indítanánk a valóságban egy ilyen vállalkozást” – mondta az egyik hallgató, utalva a jogi és gazdasági nehézségekre, amik az ötletük kapcsán felmerültek bennük. Bár a feladatok nem ezeket a szempontokat helyezték előtérbe, hanem különböző írásműfajok megismerését és gyakorlását, a módszer alkalmas volt arra, hogy az óra témáján túlmutató gondolatokat indítson el a hallgatókban. Például az egyik csapat megfogalmazta azt is, hogy minden kommunikációs megnyilvánulásnak van politikai, társadalmi, jogi, gazdasági környezete is.

Ugyancsak egy tágabb perspektívából közelítettük meg a kurzust, amikor arra voltam kíváncsi, hogy mit tanultak a hallgatók a kommunikációs szakmáról. Felismerték, hogy vannak műfaji kötöttségek, de gyors tanulás és alkalmazkodás szükséges, hiszen folyamatosan változik a kommunikációs környezet és az eszköztár is. A naprakészség kulcsfontosságú, ami egyszerre jelent változást, és igényel türelmet. Kiemelték a szakma komplexitását is, amit a saját munkaerőpiaci tapasztalataik szerint más területeken dolgozó kollégák ritkán érzékelnek. Kiemelték, hogy gyakran tapasztalják, hogy a kommunikációs szakmát alábecsülik egy cégen belül, pedig szerintük fontos szerepe van. „A siker kulcsa az egyértelmű, tiszta kommunikáció az ügyfelekkel és a csapaton belül” – mondta az egyik hallgató a kurzus zárásakor. Ezek a visszajelzések rámutatnak arra, hogy érdemes beszélgetni a hallgatókkal a szakma

piaci helyzetéről, és ebben a csoportban szükség volt az önbizalom növelésére is. Az alkalom alapján megállapítható, hogy a reflexióval egybekötött szimulációs módszer egyik pozitív hozadéka volt a szakma iránti elkötelezettség növelése, hiszen a feladatok megoldása során a hallgatóknak lehetősége nyílt megismerni és kipróbálni a kommunikáció több szegmensét is.

Összegzés

Az esettanulmány egy íráskészség és műfajismeret fejlesztését célzó egyetemi kurzus felépítését és hallgatói értékelését mutatta be. A kompetenciafejlesztés és a tapasztalati tanulás megvalósítása érdekében a kurzus a történetmesélésre építve az üzleti szimuláció módszerét emelte be a felsőoktatásba. A kurzus során a speciális kommunikációs készségek fejlesztése mellett a hallgatók a csapatban való együttműködésre és tudásmegosztásra is lehetőséget kaptak. A félév összes óráját történetek fűzték össze. A hallgatók fiktív vállalkozásokat alapítottak, és azok munkatársaiként oldották meg az órai és az otthoni feladatokat. A feladatok munkahelyi szituációkat szimuláltak, így segítve az elmélet összekapcsolását a gyakorlattal és a szakmai tapasztalatokkal.

A hallgatók írásbeli és szóbeli visszajelzései alapján a kurzus elérte célját, és a szimulációs módszer hasznosnak bizonyult. Megmutatkoztak a játékoság felszabadító hatásai, ami élvezetesebbé tette az órákat számukra (Vlachopoulos–Makri 2017: 9), illetve tudtak reflektálni a kommunikációs szakma jelentőségére és működésére is. A tanulmány így nemcsak a kommunikációoktatás innovációjához ajánlott egy csoportdinamikára épülő módszert, hanem a szakmai öntudat erősítését is hangsúlyozta az egyetemi hallgatók körében.

A módszer sikeres alkalmazásának számos feltétele kirajzolódott a félév során. A csoportok egységessége, az azonosulás mértéke a kerettörténettel, a hallgatók belső motivációja és nyitott hozzáállása feltételezhetően befolyásolták a módszer sikerességét. A csoportok nagysága és a munkaszervezés okozta a hallgatók számára a legnagyobb nehézséget, ezért a jövőben érdemes lehet kisebb, 3-4 fős

csoportokkal is kipróbálni ezt a kurzusfelépítést. További kutatási lehetőségeket rejt magában a kompetenciafejlesztő hatások önbevalláson túlmutató mérése, illetve a módszer kipróbálása más szakterületekkel kapcsolatban.

Felhasznált irodalom

- Balázs László – Szalay Györgyi 2020. A (kommunikációs) készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetősége. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 235–247.
- Bodnár Éva – Sass Judit 2014. Kihívások: Változó tanulók – változó módszerek – változó tanárszerepek. In: Tóth Péter – Ösz Rita – Várszegi Ágnes (szerk.): *Pedagógusképzés – személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés. IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem. Budapest. 183–196.
- Chernikova, Olga – Heitzmann, Nicole – Stadler, Matthias – Holzberger, Doris – Seidel, Tina – Fischer, Frank 2020. Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 90(4): 499–541.
- Feketéné Szakos Éva 2022. Az élményorientált, innovatív felnőttkori tanulástámogatása. *Opus et Educatio* 9(1): 40–47.
- Keser, Hafize – Karahoca, Dilek 2010. Designing a project management e-course by using project based learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2(2): 5744–5754.
- Kinyó László 2005. A narratív készségek fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia* 105(2): 109–126.
- Kolb, David 1984. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Korpics Márta 2020. Tréningmódszertan az iskolában? In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 223–234.
- Lugmayr, Artur – Sutinen, Erkki – Suhonen, Jarkko – Sedano, Carolina Islas – Hlavacs, Helmut – Montero, Carlkin Suero 2016. Serious storytelling – a first definition and review. *Multimedia Tools and Applications* 76(14): 15707–15733.
- Morris, Thomas Howard 2020. Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments* 28(8): 1064–1077.
- Salas, Eduardo – Wildman, Jessica L. – Piccolo, Ronald F. 2009. Using Simulation-Based Training to Enhance Management Education. *Academy*

A kommunikációoktatás tágabb kontextusai

- of Management Learning & Education* 8(4): 559–573.
- Salman, Mohammad – Ganie, Showkad Ahmad – Saleem, Imran 2020. The concept competence. *European Journal of Training and Development* 44 (6–7): 717–742.
- Saunders, Peter M. 1997. Experiential learning, Cases, and Simulations in Business Communication. *Business Communication Quarterly* 60(1): 97–114.
- Szabó Ildikó 2013. A felsőoktatási képzések munkaerő-piaci szempontból (Higher education programs from point of view of labor market). *Vezetéstudomány - Budapest Management Review* 44(11): 52–61.
- Szőke-Milinte Enikő 2009. Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek: Elvi-módszertani kérdések. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban: Tanulmányok*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 31–45.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-Pedagógia* 2.
- Taxner Tünde 2022. A történetmesélés készségfejlesztő hatásai és alkalmazási lehetőségei a magyar felsőoktatásban – kezdeti hazai vizsgálati eredmények. *Acta Medicinæ et Sociologica* 13(35): 165–188.
- Vlachopoulos, Dimitros – Makri, Agoritsa 2017. The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14(1). Article number 22.

Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota

A hittanoktatás mint lelkigondozói kommunikáció

Bevezetés

Az ember „az egyre teljesebb lét felé törekszik, ami nem más, mint amit legtöbbször jó értékeknek ... neveznének”. (Maslow 2003: 243) A humanisztikus szemlélet ennek a jónak kibontakoztatását, a képességek minőségi gazdagítását-fejlesztését állítja középpontba, a református hittanoktatók pedig mindezt a Szentírás közvetítésével végzik. A hitre nevelés szolgálata tanítóként és mindeközben tanítványként válhat teljessé hivatásuk által. „A keresztyének kommunikációja abban különbözik más kommunikációs gyakorlatoktól, hogy az evangélium határozza meg. A keresztyén kommunikáció az Isten jelenlététől való megérintettségéből táplálkozik.” (Dalferth, In: Németh 2012: 178)

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán végzett kérdőíves kutatásunkban református hittanoktató hallgatóinkat szólítottuk meg, s arra kerestük a választ, hogy segítői hivatásukra készülve hogyan élik meg a keresztyén pedagógus szerepét, kommunikációjában pedig hogyan tapasztalják a bibliai igeszakaszok közvetítésének, eközben a gyermekek belső világára való érzékeny ráhangolódásnak kifejeződését, specifikumait. Mindennek még jelentősebb szerepe van krízisben lévők kísérése során, amikor a lelkigondozói segítség egyúttal egy új egyensúly megtalálását, az egyén érzelmi biztonságélményének megerősítését, s ezzel helytállásának, képességei kibontakoztatásának támogatását is kiteljesedheti.

A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése című pályázata támogatja.

1. A református hittanoktatók szerepe a hitre nevelésben

„A hit tehát hallásból van, a hallás pedig Krisztus beszéde által.” (Róm 10,17) Igen lényeges, hogy ki közvetíti az üzenetet, azt hogyan adja át, mindeközben pedig az üzenet befogadója által megélhető mélyebb kapcsolódással válhat még teljesebbé e folyamat. Kálvin közvetítő szerepét, a Biblia fordítása által kiteljesedő munkásságát Reményik Sándor megfogalmazásában a türelem és az alázat kísérette (In: Fodorné Nagy 1996: 218). Ezzel az elmélyüléssel, gondos figyelemmel, érző ráhangolódással tehetjük emberi kapcsolatainkat is teljesebbé, s engedhetjük akár írott, akár szóban elhangzó gondolatok mélyebb üzenetét közelebb magunkhoz és másokhoz.

A református hittanoktatók hivatásának ugyancsak nélkülözhetetlen kísérője a türelem és az alázat, az Ige szavára és a gyermekek-fiatalok személyére való hangolódás egyaránt fontos, hogy kifejeződjön benne. Az átadni kívánt gondolatokat, üzeneteket a gyermekekre irányuló érzékeny figyelemmel fontos kísérni, nekik a hozzájuk szóló nyelv segítségével, a beszéden túl az egyéni gondolatok, belső képek figyelemmel kísérésével a közvetítés is eredményesebben megvalósulhat.

A felolvasott és hallgatott Ige önmagában is érezteti értékességét, egyúttal kapcsolódásra hívja, megszólítja a hallgatót: a bibliai történetek elbeszélése által Istenhez tartozásunkat élhetjük meg, hit és remény meríthető általa, mintául szolgál akár gondterheltebb életrészek megoldásához, egyúttal közösséget terem (Lehoczky 2013). „Isten minden beszédének és cselekedetének célja az emberi felelet kiváltása. A történet befejezetlen az ember válasza nélkül.” (Westermann, In: Fodorné Nagy 1996: 15)

A református hittanoktatás célja ebben a folyamatban „a tanítvánnyá tétel, azaz a tanítványi létre való nevelés, a tanítványi lét megélésének segítése és áldásközvetítés. Feladata ... a hitre való nevelés ill. hitben való nevelés.” (2016. évi I. törvény a református hittanoktatásról. Preambulum: 2) A református hittanoktatók óvodai és iskolai keretek között kapcsolódnak a gyermekekhez, fiatalokhoz, s maguk is mindvégig magukban hordozzák a tanítói és egyúttal a tanítványi lét sajátosságait: az Ige szavának közvetítéséhez ők maguk

is kapták mindazokat az egyéni készségeket, amelyek a saját útjuk bejárását lehetővé teszik (Jakus 2022; Szászi 2023; Barna 2022).

A Magyarországi Református Egyház Zsinati Tanácsa 2021. december 15-én a 2022. évet a hittanoktatás évének nyilvánította, ezzel a hitre nevelés támogatás és a pedagógusok missziója Isten Igéjének közvetítésében a gyermekek-fiatalok számára kiemeltebb figyelmet kapott, egyúttal megerősítést nyert többek között: a református hittanoktatók „elkötelezetten, szívükkel-lelkükkel, odaadással” (Szászi 2023: 11) teljesítik be hivatásukat. Növendékeiket a számukra rendelt út járásában fontos kísérniük, s eközben a meglévő értékeikre, erőforrásaikra építeni. Fontos nemcsak előre kiválasztott igeszakaszokat megosztani velük, hanem engedni, hogy az Ige is „kiválasszon bennünket” (Fodorné Nagy 1996). Hiszen az üzenet mélyebb illeszkedésére akkor találhatunk rá igazán, ha csendben, nyugalmas elmélyüléssel hangolódunk a szavak mögötti gondolatra, s egyúttal a bennünk megélhető rezdülésekre is. Mindez által „bizalmi légkör kialakítására és azon keresztül személyes kapcsolódásra nyílik lehetőség, ami a gyermekek számára is hiánypótló lehet” (Jakus 2022).

Református hittanoktatók körében végzett korábbi kutatásaink során (Pap–Szetey–Fehér–Lehoczky 2021) is kiemelten tekintettünk a hittanoktatók sajátos érzelmi támaszt nyújtó szerepére, jelen tanulmányunkban pedig ennek a támasznak kommunikációs sajátosságait vizsgáljuk meg a lelkigondozás tükrében. Ehhez először a lelkigondozás fogalomkörének teológiai és pszichológiai vonatkozásait összegezzük a következőkben.

2. A lelkigondozás: a Lélek gondoskodása

A lelkigondozás fogalomkörének teológiai gyökereit több elméletalkotó is megragadja. Makkai Sándor megfogalmazásában lényege a közösségi jelleg, a „néplélek-gondozás” (In: Kádár 1985: 148), míg Thurneysen a lelkigondozás személyességét emeli ki: „az evangéliumnak az egyén számára beszélgetés formájában, a lelkész vagy a gyülekezet más tagja részéről történő hirdetéseként” (In: Kádár 1985: 149) tekint rá.

A lelkipendozás alapja Isten Igéje, amely által a hitébresztés, az isteni elhívás közvetítése megvalósulhat, mindemellett szerepe lehet többek között „az egész ember meggyógyításában az isteni Lélek által” (In: Kádár 1985: 153). A lelkipendozói beszélgetést tulajdonképpen nem a gondozó személy végzi, hiszen a Szentlélek figyelme is kíséri: az Igén keresztül segít a személyiség megújításában. A lelkipendozói beszélgetés motívuma mindezekből is adódóan lehet „Isten Igéjének ítélete és átölelése ... „ítélet és kegyelem” (In: Kádár 1985: 160). Szerepe van tehát a személyre hangolt megszólításban és az egyéni út elrendelésében, a személyes törődés, gondoskodás fejeződhet ki általa.

Minden nevelő is „Isten felé közvetítő személlyé kell, hogy váljon” (Németh 2012: 159), mindeközben közvetlenül is szükséges megerősíteni a támasz, a biztonság élményét az egyén számára. Az emberi lélek kialakulásának és működésének alapját a „Találkozásban” ismerhetjük fel, egyúttal a találkozásnak rendezőelve a spirituális meghatározottság is (Bugán 2019: 160–161).

Egy pszichológus segítő „a kliens saját belső erőforrásait és megoldási lehetőségeit hozza működésbe, hogy ezáltal annak önálló egyensúlyteremtését segítse elő a tudatosság növelése, a személyes hatékonyság és megküzdési képességek kialakítása, erősítése révén.” (Nyitrai 2011: 285) A tanácsadás „egy interaktív tanulási folyamat” (Nyitrai 2011: 276), arra törekszik, hogy a kölcsönös kapcsolat által az egyént hozzásegítse a belső egyensúly élményéhez és személyisége saját erőforrásainak megtapasztalásához. A segítővel való kapcsolat élménye vezet az egyén életvezetésében kívánatos kapcsolati egyensúlyok megvalósításához.

A teológussegítő a hit erejének felismerésével mozgósítja a személyiségben rejlő potenciálokat: a kliens hitének felismerésére, megértésére és annak elfogadására építve halad a hit erősítésének, a segítő kapcsolat célkitűzéseinek irányában, ezáltal segíthet hozzá az életvezetési nehézségek megoldásához, a lelki egyensúlyhoz (Bugán 2019).

Mindkét segítő szakemberrel való kapcsolódásban szükséges, hogy megmutatkozzon az empátiás megértés szerepe, amely az együttérzésen, az átélésen túl a saját és a másik személy érzelmeinek

megkülönböztetését is jelenti. Az empátiával kísért kapcsolatban az érzelmi szinkronicitás mellett tehát szükséges az én és a másik érzelmi állapotának elkülönítése, a közös és a saját utak, élmények elválasztása, összességében az érzelmi kapcsolat tartalmának tudatosítása (Bugán 2019: 162).

Rogers alapján a lelkigondozás során is fontos „látni a másik emberben azt a potenciált, amely teljességre, harmóniára törekszik, de ő maga nem látja. ... Annak a felismeréséhez vezethet az empátiás megértés és kommunikáció, amelyben a kliens megérti, hogy azok az érzések, gondolatok elfogadhatók, érthetők a másik ember számára, amelyeket érez. Belső potenciáljai személyiségének fejlődéséhez, kiteljesedéshez vezethetnek.” (In: Bugán 2019: 162)

A lelkigondozás fogalmában, érzelmi rezdüléseiben megragadható továbbá a „könyörülő szeretet eszméje és jóslata” (Hardeland, In: Kádár 1985: 147). „A jó segítő képes arra, hogy megnyissa saját énjének határait, hiszen ez teszi lehetővé a másikkal történő azonosulást, az empátiát. Más megfogalmazásban, ez a szeretet képessége.” (Bugán 2019: 163) A segítő kapcsolatban kifejeződő szeretet nyújt megfelelő lelki támaszt a segítővel való találkozás teljesebbé tételéhez, a vele való azonosulás megvalósulásához is, s ez az együttérző összehangolódás egyúttal az egyén lelki egyensúlyát, további személyiségfejlődési útját is támogatja.

3. Református hittanoktatás mint lelkigondozói kommunikáció

A lelkigondozás sajátos segítő kapcsolati helyzete, kiemelten a szeretet és általa az azonosulás kifejeződése a pedagógusok nevelői szerepét is meggazdagíthatja, segítségül szolgálhat a gyermekek hitre nevelésének folyamatában. Kutatásunk során református hittanoktató hallgatóinkat megszólítva arra kerestük a választ, hogy segítői hivatásukra készülve hogyan élik meg a keresztyén pedagógus lelkigondozói szerepét, kommunikációjában pedig hogyan tapasztalják a bibliai igeszakaszok közvetítésének, eközben a gyermekek belső világára való érzékeny, szeretettel ráhangolódásnak kifejeződését, specifikumait. A következőkben jellegetes válaszaik tendenciáit összegezzük tipikus gondolataik szó szerinti idézésével.

Keresztyén pedagógusként a lelki erőforrások gazdagításához kapcsolódóan a reménység megtapasztalása, szerepe kiemelkedik a hallgató válaszaiban. A remény mint „a bizalom fokozása”, egyúttal a „jövő irányában való előremutatás” által is lényeges lelki támaszt nyújt akár nehezebb, megpróbáltatásokkal kísért élethelyzetekben. Lelkigondozás során a bizalom és a hit összefonódására mindig építhetünk, ez Erikson személyiségfejlődésről alkotott elméletében is megmutatkozik: leginkább az egyéni szükségletekre hangolt figyelem által élhető át (Németh 2014, 2012). Mindezt a hittanoktatók a gyermekekkel kialakított segítő kapcsolatukban azáltal tudják kifejezni, ha empátiás érzékenységük segítségével, ráhangolódva a személy belső élményeire, azt megfogalmazni, kimondani is törek-szenek. A beszéd nemcsak megerősíti a személyre irányuló figyelem megvalósulását, hanem tudatosítani is segít az egyén élményeit, saját elfogadottságának, értékességének megtapasztalását, mindezekre építve pedig új lelki erőforrásokat is meríthet, s ráatalálhat arra az útra, ami számára rendeltetett.

Református hittanoktató hallgatóink a segítői kapcsolatban a keresztyén pedagógusok szerepét a bizalom megalapozásán és az érzékeny ráhangolódás értékén túl a hála kifejezésében, tudatosításában is megjelölték: „megfogalmazni, miért is vagyunk hálásak, egyúttal megtapasztalhatóvá teszi, hogy van, akihez fordulhatunk”. A valakihez tartozás élménye a kötődés lehetőségét, egyúttal újabb segítő lelki erőforrásra találást is támogatja, s felhívja a figyelmet a lelki-gondozói kommunikáció kapcsán arra, hogy értéke van a megállás-nak és a megvalósult élethelyzeteinknek, élményeinknek, azokért való köszönet megfogalmazásának is. Hiszen nehezebb, akár krízis-ekkel kísért tapasztalatokból is tanulhatunk, ezért érdemes a segítő kapcsolatban is megfogalmaztatni: miben változott az egyén, mit tanult abból a megpróbáltatásból, hiszen mindezért is hálás lehet. A hála átéléséhez kapcsolódóan a kérdőíves válaszok megerősítették az imádság általi kiteljesedésnek, egyúttal a református énekeknek segítő szerepét, amelyek újabb értékekkel gyarapítják a hittanoktatók eszköztárát is.

A református hittanoktatók lelki-gondozói kommunikációjának sajátosságait tekintve további kiemelést kapott a „bízgatás az őszin-

te önkifejezésre és a pozitívumba kapaszkodás”, amely a bizalomra épülő kapcsolatban további lelki-érzelmi megerősítésül szolgál. A pedagógus hitelességével értékes mintát tud nyújtani a tiszta, valósággra épülő kommunikációra, ezzel az egyénben rejlő értékek is közvetlenül támogathatóak. Fontos, hogy a pozitív mozzanatok valóban megerősítésre kerülhessenek, hisz ezekre mint meglévő készségekre tud építeni az egyén, amelyek már rendelkezésére állnak. Bármilyen új készség kialakítása helyett biztos és már elérhető állapot jelentenek, így akár krízis, talajvesztés élménye esetén is jobban támaszkodhat rájuk.

A lelkipedagógiai kommunikációnak közvetlen részeként hallgatóink is megerősítették az „evangélium üzenetének közvetítése” gondolatkeretét: „ha a Bibliából megélt igaz mondatokat mond, a szép, a jó és az igaz egységéről beszél”. A hitre nevelés teljesebbé tételéhez bibliai igeszakaszok megosztása, a gyermekekben megfogalmazódó saját gondolataikkal kapcsolódás szintén hozzásegíthet. Ha teret engedünk a belső megszólítódásnak, úgy további gondolatok is megfogalmazódhatnak, s egyúttal az érzelmi kapcsolódás is mélyülhet mind a témához, mind a közösséghez. A kapott gondolatok mintául szolgálnak, egyúttal a pedagógussal való érzelmi kötődés erejére építve a belsővé tételük is megvalósulhat.

A hittanoktatási kommunikáció sajátosságai mentén, annak közvetlen gyakorlati kifejeződését tekintve kiemelendő a nem szóbeliség szerepe és a gyermeki alkotásokon keresztül történő kommunikáció mint az önkifejezés és a kapcsolatba lépés forrása is. Hiszen az egyénben megfogalmazódó gondolatok, élmények nem feltétlenül a szavak útján fejeződnek ki és oszthatók meg másokkal, miközben a képek, a rajzok, a mozgás, s akár a zene csatornái kiváló lehetőséget nyújtanak a belső világ formába öntésére. Ha pedig ezáltal megragadhatóvá válik a belső élmény, az adott érzés, úgy egyúttal a továbbformálás, akár a megszelídítés, a békességre találás is megvalósítható. Ha a segítő is kapcsolódik ehhez a csatornához, társsá válik annak mentén, úgy a közössé tétel által az esetleges terhek is csökkennek az egyén számára.

Összegzés

Tanulmányunkban a református hittanoktatók hivatásának főbb sajátosságait áttekintve lelkigondozói szerepükre, s az abban megmutatózó kommunikációs sajátosságokra fókuszáltunk. Kiemelendő mindennek alapjaként a támasznyújtás értékessége, amely mind a gondolatok mentén a Biblia igeszakaszainak közvetítésével, mind az érzelmek világában az együttérző, bizalom erejére hangolódásával, mind pedig a közösségi erőforrások támogatásával kifejeződhet. Keresztyén pedagógusként a segítő hivatás akkor teljesebben ki, ha a növendék számára rendelt út-járását segítheti, miközben saját tanítói és egyúttal tanítványi szerepe egyaránt átélhető. A keresztyén nevelés megerősíti továbbá, hogy a tanulás alapja a találkozás, a tanulás a szíven keresztül valósulhat meg, a tanulásnak a valóság mögötti világ megértésére fontos irányulnia, egyúttal mindig felelősséggel is jár, miközben tanulás által a diák önmagává válhat (Roeleveld–Kalkman–De Kool 2012: 43–56). Bízunk abban, hogy e pontok teljesülése alapjaiban valóban elvezet a gyermekek legjobb képességeinek kibontakoztatásához, lelki erőforrásaik megtapasztalásához, miközben bizonyos, hogy nagy szükség van a lelki segítőkre is ezen az úton, hiszen ha „kapcsolatainkban sérülünk és kapcsolatainkban találjuk a gyógyulás forrását is.” (Nyitrai 2011: 275)

Felhasznált irodalom

- Barna Bálint 2022. Fókuszban a hitre nevelés. *Parokia.hu*. 2022.11.18. <https://parokia.hu/v/18604/>
- Bugán Antal 2019. Találkozások. In: Baráth Béla Levente – Fekete Károly – Kis Klára (szerk.): *Ösztönző lelkiség. Tanulmányok Bodó Sára 60. születésnapja alkalmából*. Debreceni Református Hittudományi Egyetem. Debrecen. 155–172. https://derek-k.drhe.hu/61/1/ATD13_BodoS-rep-arch.pdf
- Fodorné Nagy Sarolta 1996. *A katechézis kommunikációs problémái*. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. Budapest.
- Jakus Ágnes 2022. „Az egyház jövője a hittanoktatáson is múlik.” *Parokia.hu*. 2022.01.31. <https://parokia.hu/v/17980/>
- Kádár Péter 1985. A lelkigondozás és az Őszövetség. In: Kocsis Elemér – Pásztor János – Fazekas Hajnalka – Drótos Árpád (szerk.): *Évkönyv a Magyarországi Református Egyház Debreceni Theológiai Akadémiájának 1983/84 – 1984/85. akadémiai évről*. Debrecen. 147–164.

Pap–Szetey–Fehér: A hittanoktatás mint lelkigondozói kommunikáció

- Lehoczky Mária Magdolna 2013. „... újat és ót ...” előhozva a vallásos nevelés gyakorlatából: A beszédről és az éneklésről. *Magyar Egyházzene: Egyházzene Liturgia Organológia* 4: 405–415. https://www.academia.edu/9956353/Lehoczky-Maria-Magdolna_Ujat_es_ot_Magyar_Egyhazzene_405-415
- Maslow, Abraham 2003. *A lét pszichológiája felé*. Ursus Libris Kiadó. Budapest.
- Németh Dávid 2014. Empátia és felebaráti szeretet a keresztyén lelkigondozásban. In: Spannraft Marcellina – Sepszi Enikő – Bagdy Emőke – Komlósi Piroska – Grezsa Ferenc (szerk.): *Ki látott engem? Buda Béla* 75. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest. 265–288.
- Németh Dávid 2012. *Pasztorálanthropológia I.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/4402/nemeth_david_-_pasztoralantropologia_i.pdf?sequence=1
- Nyitrai Erika 2011. A tanácsadás alapjai. In: Császár-Nagy Noémi – Demetrovics Zsolt – Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja – Tisztelgő kötet Bagdy Emőke 70. születésnapjára*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest. 275–288.
- Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota – Lehoczky Mária Magdolna 2021. Református hittanoktatók küldetése az érzelmi kötődés és a kapcsolatok támogatása jegyében. In: Furkó Péter – Szathmári Éva (szerk.): *Studia Caroliensia. Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás – a Károli Gáspár Református Egyetem 2020-as évkönyve*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest. 21–34.
- Roeleveld, Evert – Kalkman, Bert – De Kool, Rieke 2012. *A keresztyén pedagógia esszenciája*. Református Pedagógiai Intézet – OGO – Driestar Educatief.
- Szászi Andrea 2023. Visszapillantó: „Hinni taníts, Uram!” – 2022 A hittanoktatás éve. *Magyar Református Nevelés* 1: 7–11. <http://www.refpedi.hu/mrn2023/1/#page=1>
2016. évi I. törvény a református hittanoktatásról. http://regi.reformatus.hu/data/documents/2016/06/08/2007._evi_II._2016.I._HITTAN.pdf

Takács Tamara – Mikecz Adél Virág

Az Ibrányi Varázssziget Gyerekház társadalmi esélyteremtő hatásának vizsgálata a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában

Bevezetés

Napjainkban egyre fontosabb kérdéssé válik a társadalmi felzárkóztatás problematikája. A Biztos Kezdet Gyerekházak a komplex programmal fejlesztendő térségekben segítik az ott élő, elsősorban hátrányos helyzetű kisgyermekes családok társadalmi integrációját. A kutatás helyszínén, Ibrányban egyre jelentősebb kérdéseket vet fel a társadalmi kirekesztődés kockázata. Ezért a helyi, Ibrányi Varázssziget Gyerekház hatását vizsgáljuk a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájába járó gyermekek esetében. Jelen kutatást a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa támogatta.

1. Alapfogalmak

A társadalmi kirekesztődés fogalmában – szemben a hagyományos szegénység fogalmakkal – azon a folyamaton van a hangsúly, mely többdimenziós deprivációt eredményez. A folyamatban résztvevő aktorok tehetetlenül sodródnak efelé a megfosztott állapot felé, melyben egyszersmind benne foglaltatik mind az anyagi mind a társadalmi részvétel dimenziója. A nélkülözés többoldalú megközelítése, mely szempontból veszélyeztetett csoportnak tekinthetőek azok a hátrányos helyzetű gyermekek, akik a komplex programmal fejlesztendő térségek lakói. Egy olyan folyamat indukálódik életükben, amelynek kezdeti állomásán az anyagi nélkülözés, a szülők aluliskolázottságának hátrányait tapasztalják meg, a térség oktatási kínálatának szűk palettája tovább erősíti ezt a folyamatot, amely-

nek végállomása – az alacsony iskolai végzettségük és a település alacsony foglalkoztatási rátájának következtében – a társadalmi kirekesztődés. Az ilyen értelemben kirekesztett emberek, kapcsolatszegényeknek és anyagi értelemben is szegénynek tekinthetők (Havasi 2002). A fenti folyamat megakadályozása érdekében napjainkban egyre hangsúlyosabb a társadalmi esélyteremtés, amelynek jogi alapját a 2003. évi esélyegyenlőségi törvény jelenti. A törvény lehetőséget biztosít a védett csoportok előnyben részesítésére, mely az esélyegyenlőtlenségük felszámolását célzó pozitív intézkedéseket takar. Ennek értelmében különböző programok születtek országszerte. Ennek a programsorozatnak a részeként jött létre a Biztos Kezdet Program, amelynek keretében a korai esélyteremtés érdekében működnek a Biztos Kezdet Gyerekházak. A fenti program jogi értelemben az 1997. évi gyermekvédelmi törvényhez kapcsolódik, a gyerekek esélynövelő szolgáltatási fejezetben kapott helyett. A Biztos Kezdet Gyerekházak az ország leghátrányosabb helyzetű, azaz komplex programmal fejlesztendő településein hozhatóak létre, azaz a céllal, hogy a korai életszakaszban, azaz a start helyzetben segítse az ott élő családok életét, támogassa a gyermekek fejlődését és a szülői kompetenciák erősítését.

Jelen tanulmányban a Biztos Kezdet Gyerekházak hatékonyságát vizsgáljuk az óvoda szemszögéből. Összehasonlítjuk a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában járó gyermekek fejlődését az Ibrányi Varázssziget Gyerekház igénybevétele mentén. Kiemelten foglalkozunk az óvodáskorú gyermekek nyelvi szocializációjával és kommunikációs képességeivel.

A kommunikáció fejlesztése a nevelés kulcsfogalma lett, egyszerre tananyag és a tudásátadás csatornája. Korai fejlesztése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az iskolába lépő gyerekek kommunikációs képességei közötti egyenlőtlenségek áthidalhatóak legyenek. Az eltérő családi háttérrel rendelkező gyermekek eltérő nyelvi kódokat használnak. A hátrányos helyzetű, aluliskolázott szülők gyermekeire a korlátozott kód használata a legjellemzőbb, amelynek korrigálására a legalkalmasabb az iskolás kor előtti időszak, legfontosabb eszköze pedig a mintakövetés és a tevékenységközpontú pedagógia. A korai nyelvi fejlesztés fontossága elengedhetetlen, hiszen meghatározza

a tanulmányi eredményességet. A választékos nyelvhasználat, a különböző feladathelyzetek megértése vezet az eredményes tanuláshoz. Továbbá az egész életpályán való érvényesülés elengedhetetlen eszköze a megfelelő nyelvi szocializáció (H. Tomesz 2018). A Biztos Kezdet Gyerekházak már az óvodáskor előtti időszakban segítik a hátrányos helyzetű települések lakóinak nyelvi szocializációját, alkalmas teret és tevékenységet teremtenek mind a szülők mind a gyermekek kompetenciafejlesztéséhez. Ezt a fejlesztő tevékenységet tovább folytatja az óvoda, melynek egyik kiemelt célja az anyanyelvi nevelés. „Az óvodai anyanyelvi nevelés valamennyi tevékenység alapja, melynek során képessé kell tenni a gyermekeket a feljük áramló verbális és nem verbális információk befogadására, feldolgozására, megértésére, fejleszteni kell a gyermekek beszédértését, a szóbeli reprodukciót, kommunikációs képességét és beszédkultúráját. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése során támogatni kell a gyermekeket abban, hogy saját érzelmeiket, gondolataikat szóban pontosan és hatásosan ki tudják fejezni, és eközben a beszédszituációhoz és a kommunikációs partnerhez is igazodni tudjanak” (Szőke-Milinte 2022: 12). Ehhez hozzátartozik az is, hogy megfelelő információkkal rendelkezzen önmagáról és társas környezetéről, amelyeket el is kell tudnia mondani. A kommunikációs kompetencia a személyiség egészét érinti és meghatározza a többi kompetencia eredményességét. Beletartozik az információk megértése, feldolgozása, különböző feladathelyzetekben való adaptálása, az önkifejezés és a problémamegoldás (Szőke-Milinte 2022: 16).

2. A kutatás jellemzői

A kutatás során a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájába járó gyermekek szülei körében kérdőíves adatfelvételt készítettünk, amelyet 49 fő töltött ki. A szülői kérdőívekkel párhuzamosan a fejlődési naplóban szereplő értékeket is feldolgoztuk. Az óvodába összesen 64 gyermek jár, így az odajáró gyermekek majdnem 80 százalékáról sikerült információkat gyűjtenünk. Továbbá interjúkat készítettünk az óvoda és a gyerekház intézményvezetőivel. Az adatfelvételre 2023 februárjában került sor. A válaszadók közel egyenlő

arányban kerültek ki a kis-, közép- és nagycsoportokból (17-17-15 fővel). A fenti csoportok az életkor szempontjából homogénnek számíthatnak. Az elemzés során fő összehasonlítási szempontot jelentett, hogy a gyermekek az óvodáskort megelőző években jártak-e a helyi gyermekházba.

A fenti magyarázó változó hatását vizsgáltuk a következő dimenziók mentén: óvodai beilleszkedés, általános szocializáció, nyelvi szocializáció, fejlődés.

A következő hipotézist fogalmaztuk meg: Feltételezzük, hogy a magyarázó változó, a gyerekház igénybevétele, kedvezően befolyásolja a függő változók mindegyikét. Azaz a gyerekházat igénybe vevő óvodás gyerekek kedvezőbb értékekkel szerepelnek a fejlődési naplóban.

A 49 vizsgált gyermekből összesen 21 fő vette igénybe a helyi gyermekház szolgáltatásait az óvodáskort megelőzően. Feltételezzük, hogy ez a 21 fő kedvezőbb értékeket kapott a fejlődési naplóban mind az óvodai beilleszkedés, az általános szocializáció, a nyelvi szocializáció és a fejlődés tekintetében. Tehát az óvodáskort megelőzően gyermekházba járó gyermekek könnyebben veszik az akadályokat az óvodáskor elején, könnyebben illeszkednek be. Ez az előny végigkíséri az óvodás éveket, hiszen mind a kommunikációban, a vizuális vagy az általános fejlődés tekintetében előnyt élveznek a korábban gyermekházba nem járó társaikhoz képest. További kérdéseket vet fel – mellyel ez a kutatás nem foglalkozik –, hogy a fenti különbség végigkíséri-e az egész életutat, avagy meddig áll fenn? Mindenesetre a vizsgálat által visszajelzést kaphatunk arról, hogy mennyire eredményes és hatékony a korai felzárkóztatás, a Biztos Kezdet Gyermekházak mennyire segítik az odajáró gyermekek óvodai integrációját. Továbbá az óvodai nevelés szerepéről a hátrányok leküzdése terén, amely tanulságul szolgálhat a leendő óvodapedagógusok képzésében.

2.1 A minta jellemzése

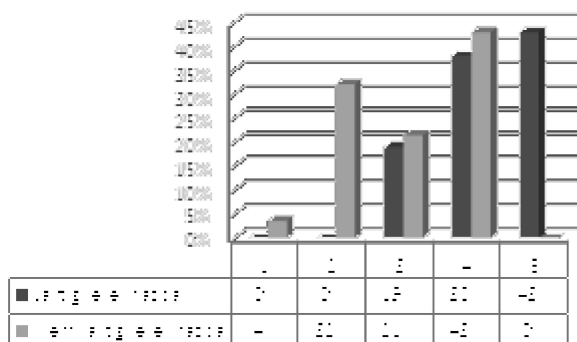
A szülők iskolai végzettsége országos viszonylatban alacsonynak mondható, ami rímél arra, hogy hátrányos helyzetű településen az országos átlaghoz képest aluliskolázottabb a lakosság. Azok a szü-

lők, akikkel kapcsolatban rendelkezünk adatokkal a következő megoszlás rajzolódik ki: Az apák közül 6 fő kevesebb mint 8 általános iskolai osztállyal, 26 fő 8 általános iskolai végzettséggel, 5 fő valamilyen szakmai oklevéllel, 2 fő pedig érettségivel rendelkezik. Az anyák tekintetében hasonló tendencia tapasztalható, 11 fő kevesebb mint 8 általános iskolai osztállyal, 21 fő általános iskolai végzettséggel, 7 fő valamilyen szakmai oklevéllel, 2 fő pedig érettségivel rendelkezik. A fenti adatokból látható, hogy az óvodába elsősorban aluliskolázott szülők gyermekei járnak. A szülők véleménye mindkét vizsgálati csoportban egyértelműen eltolódik a felsőbb értékek felé. A szülői válaszok alapján nem rajzolódik ki szignifikáns különbség a két csoport között. Viszont az óvoda vezetője a következőket nyilatkozza: „Úgy gondolom, és folyamatosan tapasztalom, hogy azok a gyerekek, akik igénybe vették a Varázssziget Gyerekház nyújtotta lehetőségeket, jobban be tudnak illeszkedni az óvodai közösségbe. Hamarabb szereznek barátokat maguknak, elfogadják egymást, sokkal engedékenyebbek a társaikkal szemben. A vizuális tevékenységekben hamarabb fejlődik ceruzafogásuk, szebben rajzolnak, rövid időn belül jegyeznek meg egy-egy mondókát, verset, mesét. Ha a higiéniai szokásokra is kitérünk, az a válaszom, hogy sokkal önállóbban végzik el, tudják a mosdó helyes használatát, mint azok, akik először kerülnek be korcsoportjaik közösségébe.” Véleménye alapján szignifikáns különbség tapasztalható az óvoda oldaláról a magyarázóváltozó mentén, ezért a továbbiakban a fejlődési naplóban szereplő értékeket¹ vizsgáljuk.

¹ A fejlődési napló értékei 0-5-ig terjednek, ahol a 0 azt a jelentést tartalmazza, hogy „ezzel a tevékenységgel kapcsolatban semmilyen szándék nem tapasztalható”. Az 1-es azt, hogy „a gyermek érdeklődik a tevékenység iránt voltak már próbálkozások”. A 2-es arra utal, hogy „ezt a tevékenységet sok segítséggel végzi az óvónő kezdeményezésére”. A 3-as szerint „erre a tevékenységre a gyermek részéről vannak próbálkozások, de segítséget igényel”. A 4-es értelmében „ezt a tevékenységet a gyermek kis segítséggel végzi, gyakran megfigyelhető”. Az 5-ös pedig azt jelenti, hogy „ezt a tevékenységet a gyermek önállóan végzi, része a mindennapi életnek”.

3. Eredmények

Az óvodai beilleszkedéssel kapcsolatban az 1. ábra adataiból láthatjuk, hogy azon gyermekek esetében, akik az óvodai éveket megelőzően jártak gyerekházba könnyebben beilleszkedtek, mint azok, akik nem jártak a helyi gyerekházba. Az óvoda megkezdése előtt a helyi gyermekház szolgáltatásait igénybe vevő gyermekek 43 százaléka 5-ös, 38 százaléka 4-es értékkel szerepel a fejlődési naplóban, azaz 81 százalékuk problémamentesen, míg csupán 19 százalékuk közepes nehézségekkel illeszkedett be az óvodába. Ezzel szemben a gyermekházas szolgáltatást nyújtotta lehetőségekkel nem élő gyermekek értékei eltolódnak az alacsonyabb kategóriák felé. 4 százalékuk kifejezetten nehezen, 32 százalékuk nagyobb nehézségekkel, 21 százalékuk közepes és 43 százalékuk könnyebben illeszkedett be az óvodába. Viszont egyikük sem érte el a legfelső ötös kategóriát, amely arra utal, hogy teljesen problémamentesen indult az óvoda kezdése. A válaszok igazolják, hogy az óvodába kerülésükkor mindenképpen megkönnyíti a beilleszkedést a korai esélyteremtés keretében működő gyermekházas szolgáltatás igénybevétele.



1. ábra: Óvodai beilleszkedés (%)

A beszédfejlődéssel kapcsolatban hasonló tendenciák mutatkoznak meg. A gyermekházat igénybe vevő gyerekek értékei ez esetben is eltolódnak a felsőbb értéktartományok felé, 19 százalékuk az ötös,

38-38 százalékuk a hármas, illetve a négyes értékeléssel szerepel a fejlődési naplóban. Azaz nagyobb önállósággal fogalmazzák meg gondolataikat gazdagabb szókinccset, választékosabb beszédmodot (nyelvhasználatot) alkalmazva mint a gyermekháza nem járó társai. Ez utóbbi csoport a következő megoszlásokat mutatja: 4 százalékuk a 0,14 százalékuk az 1-es, 39 százalékuk a 2-es, 29 százalékuk a 3-as, 14 százalékuk a 4-es kategóriákban szerepel. Figyelemreméltó különbség, hogy míg az előbbi csoport majd 19 százaléka eléri a legfelső kategóriát addig az utóbbi csoportból senki sem. Tehát ez a vizsgálati dimenzió is alátámasztja a korai esélyteremtés fontosságát a beszédfejlődésben, a helyi gyermekháza járók gazdag szókinccsel rendelkeznek, és szépen ki tudják magukat fejezni.

Az önismerettel kapcsolatos adatokból az derül ki, hogy a Várassziget Gyerekháza korábban járó óvodások 48%-a ismeri saját nevét, címét, családtagjainak nevét, születési adatait, kis segítségével, 10 százalékuk pedig teljesen önállóan be tud mutatkozni. 90 százalékuk önállóan vagy kis segítségével meg tudja különböztetni saját testrészeit. A gyerekháza nem járók névismeretre vonatkozó értékei a középső tartományban csúcsosodnak ki, 46 százalékuk 3-as, további 25 százalékuk 2-es, 18 százalékuk pedig 1-es értékkel. Saját testrészeit valamivel többen meg tudják nevezni, de ebben is lemaradnak az előbbi csoport értékeihez képest.

Jellemzően, a gyerekháza járó gyerekek jobban alkalmazkodnak a csoporthoz, mint a gyerekháza nem járók, hiszen 86 százalékuk önállóan alkalmazkodik és követi a csoport szokásrendjét, míg az utóbbi csoport tagjainak csupán 11 százaléka. A felnőttekkel szembeni viselkedéssel kapcsolatban megfigyelhető, hogy azok a gyerekek, akik az óvoda megkezdése előtt igénybe vették a gyerekház adta lehetőségeket, a felnőttekkel sokkal barátságosabbak, önállóan nyitnak feljük, kezdeményezőbbek, együttműködőbbek, nem zárkóznak el az óvodapedagógusoktól, mint azok, akik az óvodáskor kezdetén léptek be az intézményi közösségbe. Ez utóbbi csoport felnőttekhez való viszonyára az jellemző, hogy 29 százalékuk nem tanúsít semmilyenféle kezdeményezőképeséget, de legtöbbször, 39 százalékuk, már elért arra a szintre, hogy nem viselkednek visszahúzódon az óvodapedagógusokkal (3-as). Kevés azok aránya,

akik együttműködnek és kezdeményezők az idősebb korosztállyal, 18 százalékuk 4-es, további 7 százalékuk pedig kapott 5-ös értéket ebben a dimenzióban, ők azok, akik teljes mértékben elfogadják a felnőtteket.

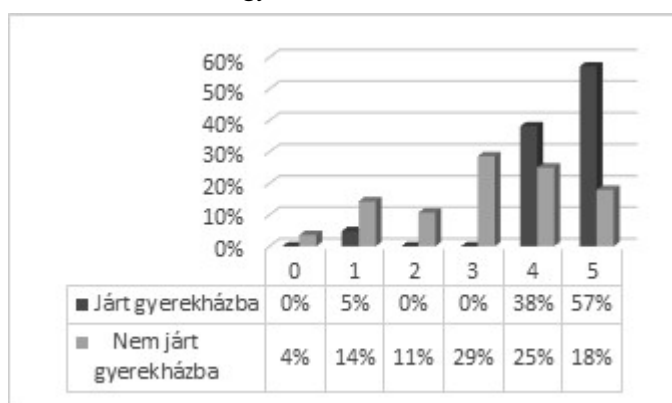
A társakkal szembeni viselkedés szintén fontos része a kommunikációnak. Ebből a szempontól, azok a gyerekek, akik korábban jártak gyerekházba a szocializáció magasabb fokán helyezkednek el. Többségük, 71 százalékuk 5-ös értékkel szerepel ebben a vizsgálati dimenzióban, azaz ők kezdeményezik a társakkal való játékot, közvetlenek és szeretnek velük játszani. Ez a korábban gyermekházba nem járó gyermekek csoportjának csupán 4 százalékára jellemző. Ebben a csoportban a 3. kategória értéke csúcsosodik ki (36%), azaz rájuk inkább az jellemző, hogy elfogadják társaikat, de nem minden esetben mernek velük játszani. 21 százalékuk szimpatizál társaikkal, és jobb estében játszanak is velük, hiszen 4-es értékkel szerepelnek. A gyermekházba járó gyermekek részéről megnyilvánuló nagyfokú kezdeményezőkézség azért is jelentős, mert így ők lesznek azok a szereplők, akik játszani hívják a korábban gyermekházba nem járó társaikat, amely folyamaton keresztül közvetlenül hozzájárulnak azon gyermekek szocializációjához, akik korábban nem vettek részt a korai esélyteremtést nyújtó szolgáltatásokban.

Az Ibrányi Varázssziget Gyerekházba járó gyerekek kiemelkedően teljesítenek a versek, mesék, mondókák, dalok tanulásában. 43 százalékuk sok mondókát, verset, mesét ismer, amelyeket önállóan el tudnak mondani, 33 százalékuk kis segítséget igényel. 76 százalékuk önállóan vagy kis segítséggel énekel, ismer dalokat. Azokra a gyerekekre, akik az óvodába közvetlenül családból kerültek a 3. kategória értékei a legjellemzőbbek, csupán 11 illetve 7 százalékukra jellemző, hogy teljesen önállóan tudnak verset mondani vagy énekelni, 25-25 százalékuk pedig kis segítséggel. A meséskönyvekhez való viszonyról az derül ki az adatokból, hogy azok a gyerekek, akik jártak korábban a Varázssziget Gyerekházba nagyon szeretik a meséskönyveket, és sokkal óvatosabban bánnak azokkal, mint a gyerekházba nem járó gyermekek. Az előbbi csoport 72 százaléka tartozik a 4-es vagy az 5-ös kategóriába, míg az utóbbi csoport csupán 18 százaléka. A meséskönyvek szeretete meg-

alapozza a későbbiekben az olvasási kedvet, amely a tanulás része és nélkülözhetetlen eszköze. Továbbá jelentősége a kommunikációs képességek fejlesztése tekintetében is vitathatatlan. A beszédre való figyelem szintén nagyon fontos része a kommunikációnak, a megértés alappillére, mely elengedhetetlen eleme a tanulásnak. A feladok helyes megértéséhez, értelmezéséhez és sikeres teljesítéséhez szükséges. A gyerekház programjaiban részt vett gyermekek 33 illetve 43 százalékuk, azaz összesen 76 százalékuk a felső két értéktartományban szerepel ebben a vizsgálati dimenzióban, azaz többségük képes kitartóan több dologra is figyelni, illetve helyesen értelmezni az elhangzott feladatokat. Ezzel szemben a gyermekházas szocializációt nélkülöző gyermekekre elsősorban (43%) a 2-es kategória a jellemző, azaz változóan vagy egyáltalán nem tudnak figyelni a felnőttekre. A legfelső kategóriát pedig egyikük sem érte el. Ehhez a vizsgálati dimenzióhoz kapcsolódik az, hogy a gyerekek ismerik-e a különböző szavak jelentését? Továbbá az, hogy az elhangzott szavaknak megfelelően végzik-e az adott tevékenységet? A gyerekházban szocializálódott gyerekekre jellemző, hogy ismerik a járás, futás, mászás, mozgásformákat, és azokat az óvodapedagógusok kérésére megfelelően végzik el. Összesen 90 százalékuk a felső két értéktartományba tartozik, míg a gyerekházba nem járó gyerekek közül csupán 14 százalék éri el az 5-ös kategóriát, 29 százalékuk pedig a 4-est. Rájuk inkább az jellemző, hogy többségük ismeri ezeket a mozgásformákat, de nem biztos, hogy utasításra megfelelően végzik el. Hasonló tendencia mutatkozik meg a nagy, savanyú, édes, sós, keserű szavak értelmezésével kapcsolatban. A gyermekházat igénybe vevő gyermekek döntő többsége helyesen értelmezi a fenti kifejezéseket, 52 százalékuk a legfelső, 38 százalékuk 4-es értékelést kapott, azaz 90 százalékuk meg tudja különböztetni a nagy, savanyú, édes, sós, keserű szavakat, míg gyermekház programjaira nem járók közül csupán 46 százalék tartozik a felső két értékkategóriába.

Az anyanyelvi nevelés a gyermekek beszédére vonatkozik. Ennél a kérdésnél is szignifikáns különbséget mutatnak az eredmények. A gyermekházba járó gyermekek beszéde érthető és tiszta, többségük 95 százalékuk a felső két értéktartományban szerepel, míg a gyer-

mekházba nem járók nagymértékű szórást mutatnak ebben a dimenzióban (2. ábra). A vizuális fejlődéssel kapcsolatban hasonló tendenciák rajzolódnak ki, a gyermekházban szocializálódott gyermekek értékei a felső három értéktartományban találhatóak, összesen 76 százalékuk önállóan vagy kis segítséggel, de helyesen használja a ceruzát, míg azok, akik nem jártak gyermekházba nagyobb segítségre szorulnak, értékeik nagyfokú szórást mutatnak.



2. ábra: Anyanyelvi nevelés (%)

Összegzés

Az eredmények alapján levonható az a következtetés, hogy minden egyes vizsgálati dimenzióban szignifikáns különbség mutatható ki a vizsgált csoportok között, amely a gyermekház igénybevételének fejlődésre gyakorolt pozitív hatásait igazolja. A fejlődési napló értékei 0-tól 5-ig terjednek. A fejlődési napló értékeiből gyermekenként képzett átlag alapján azt láthatjuk, hogy a minta egészét 3,41-es átlagpontot jellemzi. Az óvoda megkezdése előtt a helyi gyermekházba rendszeresen járó gyermekek esetén magasabb átlagpontot kaptunk, amelynek értéke 4,19. Ezzel szemben azok a gyermekek, akik nem jártak a Varázssziget Gyermekházba az óvodát megelőzően 2,82 az átlag értéke. A gyermekenként összesített átlagértékek szintén igazolják a korábban felállított hipotézist, a korai esélyte-

remtés keretében működő Biztos Kezdet Gyerekházak hatékonyan képesek kompenzálni a hátrányos helyzetű gyermekek szocializációját és fejleszteni anyanyelvi kompetenciájukat.

Felhasznált irodalom

- Havasi Éva 2002. Szegénység és társadalmi kirekesztettség a mai Magyarországon. *Szociológiai Szemle* 4: 51–71.
- H. Tomesz Tímea 2018. Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs tudatosság – Médiatudatosság*. Hungarovox Kiadón. Budapest 78–92.
- Szőke-Milinte Enikő 2022. *Óvodapedagógia. Kommunikáció és anyanyelvi nevelés az óvodában*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest.
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. In: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.tv> (2023. 06. 19.)
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. In: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (2023. 06. 19.)



KÖNYVESPOLC

Szerzők: Kőkuti Tamás



Kókuti Tamás

Összefoglalóan a sportkommunikációról

*H. Tomesz Tímea: Bevezetés a sportkommunikációba.
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem – Líceum Kiadó,
Eger, 2021*

A sportkommunikáció a sportban, a sportról szól és a kommunikáció teljes spektrumát lefedi – olvashatjuk H. Tomesz Tímea „Bevezetés a sportkommunikációba” című könyvének bevezetőjében.

A szerző az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem docense, szakterülete a kommunikáció- és nyelvtudomány. Kutatási területe a készségfejlesztés, a médiaszövegek vizsgálata, továbbá a sportkommunikáció. Alapítója és vezetőségi tagja a Kommunikációs Nevelésért Egyesületnek, tagja a Nyelvtudományi Bizottságnak és vezetője az MTA Miskolci Területi Bizottságon belül működő kommunikációtudományi munkabizottságnak. A Magyar Tudományos Művek Tára alapján számos nyelvtudomány és kommunikáció szakterületén fémjelzett publikáció, kutatási beszámoló szerzője. A sportkommunikáció területén több mint tíz éves tapasztalattal rendelkező oktató, kutató.

A könyv borítója a témaorientáció vizuális felvezetéseként sematikus football pályát jelenít meg, amelyben a két térfélen a téma fókuszait sejtető kulcsszavak a modern, szociális médiában elterjedt hashtag jellel ellátva szimbolizálják a tartalom felfedezését, és egyben rávezetnek bennünket a témakifejtés szempontjából releváns területekre is. Az #arculat, #összetartozás, #identitás, #sportklub, #kultúra és #csapatok kulcsszavak ugyan két térfélen helyezkednek el, de természetesen a kötet tanulmányozásával egyértelművé vá-

lik számunkra, hogy integráns módon, egymást támogatva segítik a sport egyéni és szervezeti sikereit, cseppet sem egymással szembe helyezkedve, mint inkább koherens egésznek alkotva. A kulcsszavak útjelzőként az általános kommunikáció tárgyalásán túl a szervezeti kommunikáció attribútumait is felölelik, predesztinálva a könyv több releváns tématerületét.

A kommunikáció témakörében született könyvek napjainkban jelentős mértékű diverzitásnak örvendenek, részben ötletes, divatos címadásuknak köszönhetően is, a kötet mégis hiánypótlónak tekinthető. Ennek fontos bizonyítéka a szerző azon gondolata, amely felhívja a figyelmet a sportnak az elmúlt időszakban felértékelődő társadalmi, gazdasági a szórakoztató ipar és a szolgáltató ipar területén jelentkező szerepére.

A 2021-ban megjelent könyv elkészítését a szerző sportszakos hallgatókkal végzett kommunikációs készségfejlesztési tapasztalatai és gyakorlatorientált órai projekt eredményeinek sikerei és tudományos érdeklődése indukálták.

A mű szerkezetét tekintve három nagy részre tagolódik. Ezek közül az első a személyközi kommunikációt tárgyalja a sportkommunikáció színtereiben, amelynek során a sportkommunikáció elméletét, modelljét tárja fel. Mindehhez alapként a kommunikáció különböző értelmezéseit olvashatjuk. A tranzakciós modell Andok Mónika (2013) munkájára támaszkodik. Ezt követően az interakciós modellek kerülnek említésre, majd a szemiotikai és a participációs modell bemutatása következik. Ennél részletesebb kifejtést olvashatunk a kommunikáció rituális elméletéről James W. Carey (2003) alapján, amely kellőképpen felvezeti a rítusok mindennapi használatának tárgyalásán keresztül a rítusok és a sport konstellációját. Ennek kapcsán a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a sport nem csupán játékos és szimbolikus cselekvésforma, hanem ezentúl érzelmi töltettel is rendelkezik és identitás alakító szerepe is jelentős. Ebben az alfejezetben definiálásra kerül a sportkommunikáció fogalma is Pedersen és munkatársai alapján (2016): „A sportkommunikáció olyan folyamat, amelyben a sportolók vagy a sporttal valamilyen kapcsolatban állók interakcióik során szimbólumok cseréjével jelentéseket hoznak létre.”

A sport kommunikációs helyzetípusait a klasszikus kommunikációs színtereknek megfelelő felosztásában találjuk a könyvben. Az intraperszonális, interperszonális, a csoportkommunikáció, a kultúraközi kommunikáció, a szervezeti kommunikáció és a tömegkommunikáció kommunikációs jellemzőinek mindegyike a sport aspektusából is tárgyalásra kerül, több vonatkozásban konkrét példákkal is segítve az olvasót a megértésben.

Ennek a főfejezetnek az utolsó témájaként a közlésformákkal találkozunk, amelynek során a széles körben elterjedt verbális és nem verbális kommunikációs csatornák részletes, több kutató munkájának eredményére is támaszkodó csoportjait és jellemzőit olvashatjuk. A nem verbális jelrendszer különböző kutatási területeit végül Aczél Petra (2007) munkássága alapján csoportosítva tárgyalja. Ennek során a kinezikai, paralingvisztika, taktika, proxemika, ikonika és kronemika sportkommunikációs vonatkozásait tanulmányozhatjuk. Meglepődve olvastam pl. olyan új információkat, amelynek alapján a széles körben ismert Hall féle proxemikai zónák vonatkozásában, küzdősportokban az intim távolság- közelség kényszerű bekövetkezéséből kifolyólag taktikai elemként az erősszagú izzadságot is alkalmazhatják.

A második főfejezet szervezeti konstellációba helyezi a sportkommunikáció tárgyalását. Ennek során bemutatásra kerül a sport-szervezetek működésének peremfeltétele is, amelynek alapján a legfőbb megállapítás, hogy a sportszervezetek alapvetően társadalmi jellegűkből adódóan nonprofitok, de nem idegen tőlük a profitszerzés és végső céljuk alapján nem feltétlenül különböznek egyéb piaci szereplőktől. Ezt követően a sporttevékenység befogadói, fogyasztói csoportjait mutatja be a könyv, majd rátér a szervezeti kultúra tárgyalására. A nem verbális jelrendszer csoportosításának tárgyalásával analóg módon eljárva ezt a témakört is először a szervezeti kultúra definiálásának vonatkozásában különböző kutatók megállapításai alapján járjuk körül, majd az elméletek közül egyet kiválasztva kapunk részletes példákat a sport területén megjelenő megvalósulásukra. Ilyen módon Bokor Attila (2000) szervezeti kultúra csoportosítása alapján követhetjük, amint a szerző példákat hoz a sportéletből

- a szimbólumok, tárgyi jelenségek (pl. az aranycsapat serlege);
- a viselkedésbeli jelenségek csapaton belüli rutin magatartás-mintává válása során;
- a közös nyelvhasználat mint szervezeti narratíva a közös történetmesélésen, egyedi sportszervezet specifikus szóhasználaton keresztül;
- a mélyebb kulturális réteg vonatkozásában értékek, normák (pl. elvárt viselkedés a csapattagoktól);
- alapvető feltevések, ideológiák;
- értelmezési sémák, forgatókönyvek (pl. mérkőzés, sajtótájékoztató lefolyása).

A szervezetek kulturális jellemzőit a környezet kulturális adottságai is befolyásolják (Balázs 2015, Kökuti 2012).

Ezt követően a közönségkapcsolatok kerül górcső alá, amelynek a vonatkozásában az általános megközelítéseken és a PR eszközein túl betekintést nyerünk a belső és a külső PR vonatkozásaiba is. Ebben az alfejezetben a formális kommunikáció és a szervezeti struktúra interdependenciája miatt a szervezeti felépítések alapvető csoportjainak bemutatása is megtörténik. A funkcionális, a divizionális és a mátrix típusú szervezetre sport szervezeti példákat hoz a szerző, amelyben a szervezeti felépítés determinálja a szervezeti kommunikációt. Ezzel szemben az informális kommunikáció bemutatása nem tartalmaz sportspecifikus példákat.

A második rész utolsó alfejezete a szervezeti arculat sport vonatkozásait járja alaposan körül, gyakorlati példákat is bemutatva, cseppnyi hiányérzetet sem hagyva az olvasóban. Az arculati kézikönyv alkalmazásának részletei is tárgyalásra kerülnek, amelyben különös tekintettel a formai elemek hangsúlyozottak.

A harmadik főfejezet a „Meggyőzés és hatékonyság a sportéletben” címet kapta. A cím alapján elbizonytalanodtam, hogy kommunikációs mű lévén a szerző a sportot övező kommunikációs folyamatra, vagy a sportoló hatékonyságára alkalmazza, vonatkoztatja a jelzett témaköröket. A fejezetet olvasva azonban egyértelművé vált, hogy a meggyőzést az egészségtudatos magatartás felértékelődésével és annak elterjesztésével kapcsolatos kommunikációban, a kommunikációs folyamat tudatos szervezésében tárgyalja (Balázs 2009).

Az attitűd értelmezése és funkcióinak ismertetése után a meggyőzés és a manipuláció kifejtése következik. A meggyőzés tényezőinek feltárása során egyre több példát, esettanulmányt kapunk. Ez különös erőssége a könyvnek.

Ebben a részben motivációs kérdések is kifejtésre kerülnek, aminek során betekintést nyerhetünk a sport tevékenység révén a belső és külső motiváció folyamataiba, részleteibe, a meggyőzés közvetlen és közvetett formáiba. A technikai fejlődés nyújtotta digitális lehetőségek használatával (pl. sportóra, okos karkötő, telefonos applikáció) alkalmazásával az egyén lehetőséget kap az eredményei, az egészségügyi állapota, reakciói monitorozására, sőt a közösségi kommunikációs lehetőségek kihasználásával ezek megosztására, akár „virtuális versenytársakra” is (Kökuti 2022). Az utolsó alfejezet a médiaüzeneteken keresztüli befolyásolást járja körül. Ennek során rövid sporttörténeti és ezzel párhuzamosan sport média történeti összefoglalást kapunk. Majd a szerző a sport médiaműfajainak ismertetésével több példán keresztül értelmezi a befolyásolást, tájékoztatást konkrét példákat hozva a hitelesség problémakörére a médiaüzenetek tartalmában és a sporthoz kötődő reklámok befolyásoló szerepére.

A könyv főbb egységein végighaladva, részletesen megismerkedtünk a különböző kommunikációs modellek, elméletek sportkommunikációban érvényesülő vonatkozásaival, a szervezeti kommunikáció sportban betöltött szerepével, majd a meggyőzés közvetlen és közvetett formáival a sportéletben.

A szerző saját kutatási, oktatási tapasztalatait a vonatkozó kutatások kivonatos citációival összevetve, alátámasztva tálalja jól érthető stílusban. A főfejezetek végén a felhasznált szakirodalmak széles spektruma alapos kutató munka eredményének az indikátora.

A könyv tudományos igényességgel járja körül a témaköröket. A szerző logikus felépítésben tárgyalja a mű mondanivalóját. A következetes szerkezeti tagoltságon túl a tudományosan megalapozott fejezetek kiválóan alkalmazhatóak a kommunikáció és médiatudományi felsőoktatási kurzusok ajánlott irodalmaként is. A sporttal és a kommunikációval kapcsolatos kutatások ugyan a nemzetközi szakirodalomban is fokozatosan az érdeklődés fókuszába kerülnek,

azonban azok főleg sportszociológiai kutatásokról számolnak be (Abdullah et al. 2022) és nem tartalmazzák a téma összetett feldolgozását.

Mint a szerző is írja a kötet pusztán „alapozás”, amit a címében a „bevezetés” megfogalmazás is sugall. A könyv ilyen módon felvezeti, felkínálja egy esetleges folytatás lehetőségét, amelyben a kommunikáció sportspecifikus empirikus területeinek kutatását is fel lehetne tárni. A sportkommunikáció területén az oktatott, kutatott időszak tapasztalatai, hallgatói beadandó és projekt feladatai alapján tudományos hiátust pótolna egy gyakorlatorientált, esettanulmány központú második kötet, amelynek megalkotását javaslom a szerző számára.

Felhasznált irodalom

- Abdullah, K. H., Sofyan, D., Rojo, J. R., & Hammood, W. A. (2022). A close-up of bibliographic coupling on organizational communication in sports research. *Jurnal Manajemen Komunikasi*, 7(1), 94–114.
- Aczél Petra – Bencze Lóránt (2007). *Hatékonyosság És Meggyőzés A Kommunikációban*. Budapest, L'Harmattan Kiadó
- Andok Mónika 2013. A hatékonyság fogalma eltérő kommunikációs modellekben. In: Balázs László és H. Varga Gyula szerk. *A hatékony kommunikáció*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 18–24
- Balázs László (2009). Tudatosság a személyközi kommunikáció szervezésében. In: H. Varga Gyula (szerk.) *Tudatosság a kommunikációban*. Budapest, Hungarovox Kiadó 43–54.
- Balázs László (2015). *Organizational culture and emotional intelligence in school*. Lambert Academic Publishing (LAP), Saarbrücken, Németország.
- Bokor Attila (2000). *Szervezeti kultúra és tudásintegráció: a termékfejlesztés problematikája*. PhD-értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.
- Carey, James W. (2003). A kommunikáció kulturális megközelítése. In Kondor Zsuzsa és Fábri György (szerk.): *Az informá-*

ciós társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai. Századvég Kiadó. Budapest. 252–270

Kőkuti Tamás (2012). Kultur(e)ális térformáló hatások. In: Tóth, Andrea (szerk.) *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában*. Dunaujváros, Dunaújvárosi Főiskolai Kiadó.

Kőkuti Tamás (2022). Társadalmi hatások és MI! In: Obádovics, Csilla; Resperger, Richárd; Széles, Zsuzsanna (szerk.) *Pandémia – Fenntartható gazdálkodás – Környezettudatosság*. Sopron, Soproni Egyetemi Kiadó. 485 p. pp. 312–324.

Pedersen, Paul M. – Laucella, Pamela – Kian, Edward – Geurin, Andrea (eds.) (2016). *Strategic Sport Communication. Human Kinetics*.

A kötet szerzői

András István: habilitált főiskolai tanár, jelenleg a *Dunaujvárosi Egyetem* rektora. Felsőoktatási szakmai karrierjét megelőzően szervezetfejlesztési osztályvezetőként, majd személyzeti vezérigazgatóhelyettesként dolgozott az üzleti életben. Számottevő tapasztalatot szerzett a teljesítményértékelés, munkakör-értékelés és az érdekegyeztetés terén. Kutatási területei: szervezetfejlesztés, multikulturális környezetben lezajló szervezeti folyamatok, szervezeti kommunikáció, társadalmi felelősségvállalás. *E-mail-cím: andras@uniduna.hu*

Balázs László: habilitált egyetemi docens, jelenleg a *Dunaujvárosi Egyetem* oktatási rektorhelyettese, illetve a Társadalomtudományi Intézet oktatója. Kutatási területei: a vezetéstudomány, szervezeti kultúra, érzelmi intelligencia, reziliens szervezetek, készségfejlesztés módszertana témaköröket ölelik fel. Fontosabb publikációi: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* (Z-press Kiadó 2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (LAP 2015), *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés* (DUE Press 2021). *E-mail-cím: balazsl@uniduna.hu*

Bartal Orsolya: *Dunaujvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum* igazgatója. 21 éve a közoktatásban és a felsőoktatásban nevelő-oktató nyelvtanár. PhD doktori fokozatát 2023-ban szerezte. Kutatási területei: a nevelésszociológia, a modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés problémái, azon belül is a mobiliszközök integrálásának elméleti és gyakorlati kérdései az oktatás folyamatába. *E-mail-cím: bartalo@bankisuli.hu*

Bernhardt Renáta: Az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Jászberényi Campus*, Gyermeknevelési- és Gyógynevelési-

ai Tanszék adjunktusa. Kutatási területei: pedagógusnézetek és módszertani adaptivitás.

Fehér Ágota: egyetemi tanársegéd, klinikai szakpszichológus és pszichológia szakos tanár. Kutatási területei: a tehetséggondozás érzelmi és hitéleti meghatározói, a tehetséggondozás története református kollégiumokban.

Furcsa Laura: a *Budapesti Gazdasági Egyetem*, Kommunikáció Tanszék adjunktusa. Kutatási területei: a szakmai kommunikáció, az interkulturális kommunikáció, a nyelvpedagógia és a szociokulturális hátrány.

H. Tomesz Tímea: Egyetemi docens, *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*. Kommunikációkutató, nyelvész. Kutatási területei: a médiaszövegek vizsgálata, sportkommunikáció, kommunikációs készségfejlesztés. Fontosabb publikációi: *A kommunikáció elmélete és gyakorlata* (2013), *A tartalomhoz forma* (2015), *A sportkommunikáció elmélete* (2018).

Juhász Valéria: a *SZTE JGYPK* Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezető docense. Kutatási területei: a tipikus és atipikus beszédfejlődés, beszédfejlesztés, a literációs nevelés-nevelődés, az írás-olvasás előkészítés, az olvasástanulás, -tanítás, az olvasáselsajátítás folyamata.

Katus Szilvia: középiskolai angol-történelem szakos tanár, jelenleg a *Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum* nevelési-oktatási igazgatóhelyettese és oktatója. 2022-ben Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsgát tett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán. Szakdolgozatában az érettségik rendszerét kutatta a pandémia időszakában. Érdeklődési körei: tanügyigazgatási feladatok és a digitális tananyagfejlesztés. *E-mail-cím: katussz@bankisuli.hu*

Kis Gábor: 1980-ban született Debrecenben. A *Debreceni Egyetem* Gyermekevelési és Gyógypedagógiai Kar Kommunikáció, Irodalom, Dráma Tanszékének adjunktusa. Kutatási területei: a

drámapedagógiában rejlő fejlesztési lehetőségek, valamint a gyerekek- és ifjúsági irodalmi nevelés módszertana.

Kovács Mihály: az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*, Csillagvizsgáló és Tudományos Élményközpont tudományos segédmunkatársa. Kutatási területe: a neveléstudomány. Fontosabb publikációja: A Comparative Overview of the Effectiveness of Two Organizational Methods (Escape Individually or in Groups). In: Prof. E. Seda Koc (Ed.) Recent Trends in Arts and Social Studies Vol. 2, 30–41. *E-mail-cím:* kovacs2.mihaly@uni-eszterhazy.hu

Kukorelli Katalin: *Dunaiújvárosi Egyetem* Társadalomtudományi Intézetének oktatója, főiskolai tanár. 33 éve a felsőoktatásban, egyetemi tanulmányait a Lvovi Állami Tudományegyetem román és germán nyelvek és irodalom szakán végezte, PhD doktori fokozatát a Pécsi Tudományegyetemen 2003 októberében szerezte. Kutatási területei: kommunikációs készségfejlesztés, az asszertív viselkedés, a szuicid viselkedés, a hallgatás és csend szerepe a társadalom színterein, a jelenléti vs. online oktatás. *E-mail-cím:* verbias@uniduna.hu

Lócsi Tamás: adjunktus, *ELTE* Tanító- és Óvóképző Kar. Magyar nyelvi tárgyakat és anyanyelvi tantárgy-pedagógiát tanít. Alapító tagja a Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéken működő Általános Retorikai Kutatócsoportnak. Kutatási területei a retorikai elemzés, illetve a retorika és az anyanyelvi nevelés kapcsolata.

Magyar Ágnes: az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus* egyetemi adjunktusa. Magyar nyelv és irodalom szakos bölcész és tanár, valamint kommunikáció szakos bölcész. 2014-ben doktorált az *ELTE PPK* Neveléstudományi Doktori Iskolájának Neveléstudományi Kutatások doktori programjában. Kutatási területei: az olvasóvá nevelés, a médiatudatosság és a korszerű pedagógiai eljárások és technikák alkalmazása az anyanyelvi, kommunikációs és irodalmi nevelésben. *E-mail-cím:* magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu

Mikecz Adél Virág: a *Nyíregyházi Egyetemen* végzett óvodapedagógus, jelenleg a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában dolgozik. *E-mail-cím: adeltanulo223@gmail.com*

Mizerák Eszter: középiskolai magyar nyelv és irodalom-történelem szakos tanár, jelenleg a *Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum* fejlesztési és koordinációs igazgatóhelyettese és oktatója. 2022-ben Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsgát tett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán. Szakdolgozatában a konfliktuskezelést kutatta a közoktatásban és a mediáció lehetőségét vizsgálta a szakképzésben. Érdeklődési körei: innovatív fejlesztések, szervezetfejlesztés és alternatív konfliktuskezelés.

Nagy Balázs: a *Nyíregyházi Egyetem Óvó- és Tanítóképző Intézetének* oktatója, az egyetem LEGO Innovációs Stúdiójának trénera. Főképp tanító szakos hallgatók képzésében vesz részt, elsősorban a magyar nyelv és irodalom műveltségterülethez kapcsolódó tárgyakat tanítja, és a tanító szakos hallgatók gyakorlati képzésének felelőse. Kutatási területei: a LEGO-módszerre, az irodalom új közlésmódjaira, a szakrális irodalomra, a mesével kapcsolatos területekre terjednek ki. A LEGO Stúdióinak alapításától (2018) kezdve munkatársa.

Nagy-Pócsi Bianka: Vízilabdaedző (*Egri Vízilabda Klub*), edző szakos hallgató (*EKKE*). Tizenhat évig volt vízilabdajátékos, ebből tizennégy évig az egri klubnál. Játékos pályafutása alatt elért sikerei: Magyar bajnoki cím 2011–2012 és 2012–2013, Magyar Kupa győzelem 2013, Bajnokok Ligája IV. hely 2013. Utánpótláskorú és felnőtt játékosok edzőjeként is fontosnak tartja a fizikai és mentális edzettség, valamint a csapategység folyamatos fejlesztését.

Pap Ferenc: dékán, tanszékvezető egyetemi tanár, a református hittanoktató szak szakfelelőse, a *Hitéleti képzések és a tehetség gondozás fejlesztése* kari kutatási pályázat szakmai vezetője, református lelkész. Kutatási területei: bibliai teológia, istentisztelet- és kultusztörténet, keresztyén liturgiátörténet.

Rajcsányi-Molnár Mónika: közgazdász, habilitált főiskolai tanár, jelenleg a *Dunaújvárosi Egyetem* intézményfejlesztési és általános rektorhelyettese, illetve Társadalomtudományi Intézetének oktatója. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője. Kutatási területei: vezető- és szervezete fejlesztés, a nonprofit szektor és szervezeteinek menedzselése, illetve modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés. *E-mail-cím:* molnarmo@uniduna.hu

Schéder Veronika: Az *Integratív Medicina Kft.* munkatársa. Foglalkozása nyelvész, pedagógus. Kutatási területe: a pszicholingvisztika témáját öleli fel. Fontosabb publikációi: Schéder Veronika 2023. Az Integratív Diszlexia-terápia. *Egészségügyi Innovációs Szemle 2(1):* 2–13. <https://doi.org/10.56626/egis.v2i1.12118> (2023. június 3.) Schéder Veronika 2009. Az iskolai jegyzetelés nehézségei. *Anyanyelv-pedagógia 1.* <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=139> (2023. június 5.) *E-mail-cím:* veronika.scheder@gmail.com

Sebestyén Krisztina: *Gál Ferenc Egyetem*, adjunktus. Kutatási területe: az idegennyelv-tanulás és -tanítás motivációja, gyakorlata, különös tekintettel a német nyelvre. Fontosabb publikációi: 11. évfolyamosok nyelvtanulásának és jövőterveinek vizsgálata Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. In. *Educatio*, 32(2), pp. 318–329. 2023. *Kik és miért tanulnak németet az érettségít adó képzésekben?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 2023. *E-mail-cím:* kriszti.se@gmail.com

Szabó József Mihály: a *Nyíregyházi Egyetem* LEGO® Education Innovation Studiojának vezetője, LEGO® Education Academy Teacher Trainer. A Matematika és Informatika Intézet oktatója. Számos hazai és nemzetközi rendezvény résztvevője és koordinátora. Kutatási területe a digitális pedagógiai lehetőségek és a LEGO® eszközökkel támogatott oktatás. Fontosabb publikációi: Sebestyén Krisztina – Nagy Balázs – Szabó József Mihály 2020: LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermek-

kori nevelésben. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8. évf. 1. szám. 68–74. old. Kopasz Anikó – Szabó József Mihály 2021: A LEGO® módszertan használata az általános iskolában. In: *Folytatás vagy újrakezdés?! XXIII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia* kiadványa. E-mail-cím: szabo.jozsef@nye.hu

Szabó Kincső: a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Digitális Média és Kommunikáció Tanszék egyetemi tanársegédje, a *Budapesti Corvinus Egyetem* angol nyelvű kommunikációtudományi doktorandusza. Kutatási területei: nyilvános beszéd, vizuális retorika, szervezeti kommunikáció, munkaerőpiaci egyenlőtlenségek. Fontosabb publikációi: Szabó, K., 2022. Samuel Mateus (Ed.), *Media Rhetoric: How Advertising and Digital Media Influence Us. International Journal of Communication*, v. 16, p. 4, ISSN 1932-8036. Deli, E., Szabó, K., 2022. 'Separated, but not torn apart' – The spatial rhetorical analysis of the Hungarian Trianon tragedy'. In Nyíri, K. (eds.) *Facing the future, facing the screen*, vol. 5. ISBN 978-963-421-841-8. E-mail-cím: szabo.kincso@uni-nke.hu

Szety Szabolcs: intézetvezető, egyetemi docens, *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* pályázat kari kutatásvezető, tanító – református hittanoktató, református lelkész. Kutatási területei: homiletika és -történet, prédikációkutatás, komplex és interdiszciplináris prédikációtörténet, írásmagyarázat és prédikáció összefüggései.

Szijártó Imre: *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*, BMK Film- és Médiatudományi Tanszék, tanszékvezető egyetemi tanár. Kutatási területei: a kortárs kelet-közép-európai film, illetve a tanításmódszertan. Fontosabb publikációi: Moszkva, Varsó, Maribor. Válogatott tanulmányok; A filmesztétikától a médiaismeretig. A mozgókép- és médiaoktatás Magyarországon 1960–2000; A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana. E-mail-cím: szijarto.imre@uni-eszterhazy.hu

Takács Tamara: a *Nyíregyházi Egyetem* adjunktusa. Kutatási területei: kisebbségsszociológia, határon túli magyar hallgatók identitása, roma tanulók felzárkóztatása. Fontosabb publikációi: *Közösségi kötődés és identitás egy határmenti felsőoktatási térségben*. Belvedere, Szeged, 2017. A vallási és a társadalmi tőke, mint mobilitási csatorna, a roma tanulók körében. In: Gombocz, Orsolya; Juhász, Márta Klára; Mongyi, Norbert (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. Budapest, Magyarország: Pázmány Péter Katolikus Egyetem (2022) pp. 330–335. *E-mail-cím: takacs.tamara@nye.hu*

Taxner Tünde: a *Budapesti Corvinus Egyetem* óraadó oktatója, illetve a Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola Pro Scientia díjas PhD hallgatója. Tudománykommunikációs újságíróként is tevékenykedik. Kutatási területei: a szervezeti kommunikáció, a történetmesélés és a médiaoktatás.

Tomori Tímea: a *Nyíregyházi Egyetem*, Óvó- és Tanítóképző Intézet oktatója. Kutatási területei: anyanyelv-pedagógia, információs műveltség, kommunikációs kompetenciafejlesztés. Fontosabb publikációi: *A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban*. EKKE, NTDI, Eger. 2023. Korszerű módszertani megoldások a kommunikáció kompetencia fejlesztésére (is). In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.) *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarvox Kiadó. Budapest. 2022. pp. 100–116. *E-mail-cím: tomori.timea@nye.hu*

A kiadásért felelős a kiadó vezetője.
Megjelent a HUNGAROVOX Bt. gondozásában.
<http://www.hungarovox.hu/>

A borító Németh Tamás sorozatterve alapján készült.
Terjedelem: 247 oldal

Nyomdai munkák: Vareg Hungary Kft.
<http://www.vareg.hu>
Felelős vezető: Egyed Márton