

Szőke-Milinte Enikő

Kommunikációs gyakorlatok, tréningek Elvi – módszertani kérdések

A címben rögzített terminusok az olvasót egy olyan szintérre irányítják, ahol a kommunikáció valós történése zajlik, tervezett, szervezett, tudatosan irányított és ellenőrzött formában. Joggal tevődik fel a kérdés: szükség van-e a kommunikáció tervezett, szervezett gyakorlására, tréningezésére, vajon a szocializáció folyamata nem biztosít-e elegendő lehetőséget és alkalmat a kommunikáció gyakorlásához? A válasz valószínűleg pozitív. Ennek tudatában a tanulmány arra vállalkozik, hogy érveljen a tudatos, tervezett, szervezett kommunikációs fejlesztés mellett, leírja a fejlesztés kommunikációs és pedagógiai paradigmáit, bemutassa a fejlesztés lehetőségeit és módszereit.

1. A kommunikációs kultúra fejlesztésének igénye

A fejlett és fejlődő társadalmakban a kommunikációs kultúra fejlesztését törvény által szabályozott tevékenységekben rögzítik. Magyarországon, az 1998-ban bevezetésre került Nemzeti alaptanterv az egyes műveltségi területek közös követelményeiben kiemelte a kommunikációs kultúra fejlesztésének a szükségességét. A következő fejlesztési követelményeket rendelte el: „Felkészítés a társas-társadalmi együttműködéshez szükséges nyelvi képességekre és beállítódásokra, a kulturált nyelvi magatartásra [...]”.¹ A 2000-ben bevezetett kerettanterv megerősítette a Nemzeti alaptantervben említett követelményeket², és hasonló elvárásokat fogalmazott meg a Nemzeti alaptanterv 2003-as kiadása (2007-es módosított változata) is. Az eltelt időszakban, amellett hogy a kommunikációs kultúra fejlesztése mint műveltségterület és kiemelt feladat jelenik meg a közoktatás tartalmi szabályozását ellátó dokumentumokban, megjelenik a kommunikációról mint kompetenciáról való elképzelés is. A NAT 2003-as kiadása bevezeti az anyanyelvi kompetencia fogalmát, ám a tartalmi szabályozás kompetencia alapú szemlélete a NAT 2007-es változatában mutatkozik meg. Ennek értelmében a törvény³ kilenc kulcskompetencia, köztük a kommunikációs kompetencia fejlesztését mint közös követelményt irányozza elő.⁴ Ez leginkább azt jelenti, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten kell birtokolják a

¹ Nemzeti alaptanterv. Korona Kiadó, Budapest, 1995, 17–19.

² Oktatási Minisztérium, Budapest, 2000, 133–134.

³ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.

⁴ A kulcskompetenciák: 1. anyanyelvi kompetencia; 2. idegen nyelvi kompetencia; 3. matematikai kompetencia; 4. természettudományos kompetencia; 5. digitális kompetencia; 6. a hatékony, önálló tanulás kompetenciája; 7. szociális és állampolgári kompetencia; 8. kezdeményezőképeség, vállalkozói kompetencia; 9. esztétikai és művészeti tudatosság és kifejezőképesség.

szóbeli és írásbeli kommunikáció képességét, a kommunikációs helyzeteket megfelelően értelmezzék, a megértéssel összhangban aktívan vegyenek részt a kommunikációs folyamatokban.

Gyakori felvetés, hogy az ezredforduló és a 21. század a kommunikáció korszaka. Az információhordozók jelentős mértékben gazdagodtak, a kommunikációs folyamatok összetettek, és alapvető társadalmi tevékenységekhez és működésekhez kötődnek, ezért aki lépést akar tartani a fejlődéssel, annak óhatatlanul is fejlesztenie kell a kommunikációs kompetenciáját. A média működése is felerősíti a kommunikáció jelentőségét. A médiatartalmak alapmodellje a „jó kommunikáció a személyes siker záloga” szlogenben foglalható össze. Merészen úgy is fogalmazhatnánk, hogy az eredményes kommunikáció, az eredményes kommunikációhoz szükséges felkészültségek megszerzése mára életfilozófiává nőtte ki magát.

Az elmúlt évtizedekben megfigyelhető a társadalomtudományok elméleteiben és a gyakorlatban is a kommunikációnak mint folyamatnak, mint tevékenységnek vagy mint módszernek a felértékelődése. A társadalmi szintű problémák vagy az egyének belső problémáinak felismerése, feldolgozása és megoldása a kommunikáció folyamatában lehetséges. Nem véletlen, hogy egyre több szó esik a társadalom különböző csoportosulásai, érdekközösségei közötti társadalmi párbeszédéről csakúgy, mint az egyéni vagy személyközi problémák megoldására szakosodott kommunikációról (Barczy 1999; Szőke-Milinte 2006).

A továbbiakban vegyünk szemügyre néhány kommunikációelméleti és pedagógiai kérdést, amelyek az intézményesített nevelés keretei között megvalósuló kommunikációs fejlesztés kapcsán felmerülnek.

2. Kommunikációs paradigmák és kommunikációs fejlesztés

A kommunikációs fejlesztés oldaláról szemlélve az igazán jó kommunikációs elmélet a gyakorlat minőségi átalakulását szolgálja. A kommunikációtudomány elméleteit vizsgálva megállapítható, hogy megfelelő támpontokat kínálnak a kommunikációs fejlesztésre vonatkozóan.

A kommunikáció tudatos fejlesztésének az igénye a személyközi kommunikációs elméletekben a múlt század 60–70-es éveitől jelentkezik. A pragmatikai paradigma a jelhasználat mikéntjére fogalmaz meg érvényes válaszokat, a jel és jelfelhasználó viszonyát, a jelfelhasználó célra irányultságát és a jelölés mikéntjét vizsgálja⁵ (Fülöp 1996).

⁵ A pragmatika számára fontos a kérdésre való válaszolni tudás, a párbeszédben való részvétel képessége, nem verbális jelekre való figyelés és reagálás képessége, a nyelvhasználatbeli tudatosság, a kommunikációs partnerekhez és helyzetekhez való igazodás vizsgálata stb.

A figyelmet a kommunikációs tevékenységre irányítja Hymes kommunikációs kompetencia fogalma is. Chomsky nyelvi kompetencia és performancia fogalmának elemzéséből és bírálatából kiindulva – Bloomfeld indián közösségekből származó példáinak elemzésével – a kommunikatív kompetencia fogalmát a befogadási és a produkciós kompetenciával írja le. A kompetencia tehát a személy képességeit legáltalánosabban megragadó terminus, mely függ az ismerettől és a használatától (azaz képességtől) egyaránt. Hangsúlyozza, hogy a kompetencia egyaránt feltételez kognitív és érzelmi-akarati tényezőket, és figyelemre méltóak a kompetencia szempontjából az olyan interakciós képességek, mint a bátorság, a játékosság, a lovagiasság, a nyugodtság, a lélekjelenlét és a magabiztosság, amelyeket Goffman is, mint kompetenciákat tart számon (Hymes 1978, 347.).

A kommunikációs kutatások egyre inkább a sikeres, eredményes kommunikációt teszik a vizsgálat tárgyává, és megfogalmazzák, hogy a kommunikáció sikerességének feltétele a beszélő szándékának a megfejtése. Ezt hangsúlyozza a beszédaktus-elmélet is. Az elmélet szerint nagyon sok megnyilatkozás nem információt közvetít, hanem cselekvés értéke van. Ezek a megnyilatkozások nem „írnak le” vagy „állapítanak meg” semmit, nem számolnak be semmiről, nem igazak vagy hamisak. Ezeket a megnyilvánulásokat nevezi Austin performatívumnak, szemben a konstatívumokkal, amelyek a leírás, informálás, megállapítás szerepét töltik be (Austin 1990, 35). Austin szerint bizonyos körülményeknek meg kell lenniük ahhoz, hogy az adott beszédcselekvés sikeres legyen:

- aki a beszédcselekvést végrehajtja rendelkeznie kell a szükséges felhatalmazással (pl. bíró – ítélet);
- a helyes végrehajtás feltételezi, hogy a végrehajtó bizonyos eljárásokat pontosan és maradéktalanul betartáson (pl. „én feloldozlak téged bűneidtől...”);
- a beszédcselekvés végrehajtójának az őszintesége (pl. bocsánatkérés).

A szándék felismerésének jelentőségét mint a sikeres kommunikáció feltételét fogalmazza meg a relevanciaelmélet is. Az emberi elme, mint megismerő rendszer, a lehető legnagyobb kognitív hatás elérésére törekszik a lehető legkisebb erőfeszítés árán, ezért a kommunikációs szituációban a releváns információra összpontosít, és a szándék felismerésére törekszik (Sperber, D. – Wilson, D., 1986, 1995). Egy olyan általános alapelv létezését feltételezik, amely alapként szolgál a megnyilatkozások értelmezése számára: minden megnyilatkozás saját relevanciájának elvárását váltja ki a hallgatóból (Reboul-Moeschler 2000). Az elmélet értelmében a kommunikáció sikeressége a beszélő szándékának és a közlése relevanciájának pontos felismerésében rejlik.

A participációs elmélet a kommunikációra úgy tekint, mint a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségek hozzáférhetővé válásának a folyamatára. A kommunikációban azokra a felkészültségekre teszünk szert, amelyek segítségével eredményesen oldjuk meg a problémákat. Az eredményesség kritériuma szerint annál sikeresebbek lehetünk a problémamegoldásban, minél inkább rendelkezünk azokkal a felkészültségekkel, amelyek birtokában a probléma megoldható, ezért a felkészültség megszerzése egyszerre cél és eszköz a kommunikációban (Horányi 1999; P. Szilczl 2008).

A teljesség igénye nélkül áttekintett elméleteket tanulmányozva felismerhetjük, hogy azok a kommunikációs paradigmák alapozhatják meg a kommunikációs fejlesztést, amelyek a kommunikációs tevékenység eredményességére, sikerességére, a hatékonyságra összpontosítanak. Az elméletek rámutatnak a kommunikációs fejlesztés jelentőségére: a kommunikációs hatékonyság az önmegvalósítás fontos kritériuma, a kommunikáció az önkiteljesedés, a személyiségfejlődés és a személyközi kapcsolatok kiteljesedésének folyamatát biztosítja. Külön tanulmány tárgyát képezi annak vizsgálata, hogy miként határozzák meg a kommunikációelméleti paradigmák a kommunikációs fejlesztés szemléletmódját, tartalmát és módszertanát.

3. Pedagógiai paradigma és kommunikációs fejlesztés

3. 1. A kompetenciamodell mint személyiségmodell

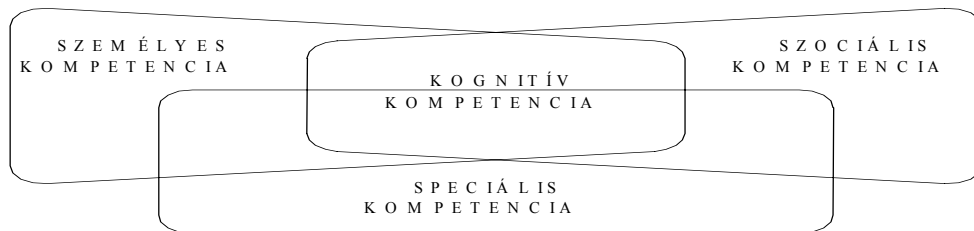
A neveléstudományok felől közelítve a kompetenciafogalom alkalmazása sajátos személyiségértelmezést takar, mely kijelöli a fejlődésről és fejlesztésről való gondolkodás és tevékenység tartalmát, módszereit és eszközeit.

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

A személyiség komponenskészletei rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. A kompetenciák az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei (Nagy 2000). Biológiai szempontból minden élőlénynek, így az embernek is két alapvető létfunkciója van: az egyed és a faj túlélése. Pszichológiai értelemben az egyén túlélését a *személyes, perszónális kompetencia*, a

faj túlélését a *szociális kompetencia* szolgálja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető információfeldolgozás és információfelhasználás nélkül, így az információfeldolgozás nemcsak e két létfunkció közvetlen szolgálatában jelentős, hanem, az információfeldolgozás önállósult létfunkcióként, *kognitív kompetenciaként* is jelentőséggel bír. Végül, a társadalmi munkamegosztás eredményeként az egyes szakmák elsajátítása és foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint *speciális kompetenciákat* tartjuk számon.

Ábrázolva az előzőekben elmondottakat, egy lehetséges, a fejlesztő, értelmező, beavatkozó szintű eljárásokat segítő, lehetővé tevő, lehetséges modellt kapunk (Nagy 2000).



A kompetenciák szerveződése

A kognitív kompetencia olyan komponenskészlet, ami a többi kompetencia szolgálatában áll, vagyis a kognitív kompetencia komponenskészlete nélkül elképzelhetetlen a speciális, személyes vagy szociális kompetenciák harmonikus fejlődése és működése. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást megvalósító pszichikus komponensrendszer, mely az információk vételét, kódolását, átalakítását, közlését és tárolását végzi, a személyiség rendszerében relatív önállósággal bír. Ilyenképpen a speciális, szociális és személyes helyzetekben a kognitív kompetencia által válik lehetővé a speciális (szakmai), szociális és személyes helyzeteknek megfelelő információfeldolgozás. Természetesen – ugyancsak a helyzeteknek megfelelően – a kognitív kompetencia komponenskészlete specializálódik, és olyan sajátos, csak az adott területnek megfelelő komponenskészletet hoz létre és működtet, amely már meghaladja az általános kognitív kompetencia komponenskészletét (pl. darutervezés-modellezés, szociális munkás bűnözőkkel való kommunikációja).

A kognitív kompetencia legmagasabb rendű, sajátos funkcióval és szerveződéssel rendelkező komponensrendszerei a képességek. A kognitív képességek komponenskészletei (készségek, rutinok), önálló, önmódosuló egységek, az aktuális helyzettől, feladattól függően kerülnek kölcsönhatásba. A faktoranalitikus

kutatásokat áttekintve és felülbírálván, Nagy József négy komplex kognitív képességet emel ki a kognitív kompetencia komponenskészletében: a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás és tudásszerzés képességét (Nagy 2000, 111. o.).

A szociális kompetencia az egyéni érdekeket úgy szolgálja, hogy közben tiszteletben tartja a másik ember, a csoport, a nemzet vagy a faj érdekeit. Nagy József Eibl-Eibesfeldt rendszerét átdolgozva, a szociális helyzetek öt alapfunkcióját különbözteti meg.

- a) *Kontaktuskezelés.* Ez a szociális, kommunikációs funkció a kontaktus kezdeményezésének, kiépítésének, ápolásának, a viszonyulás tisztázásának, a kontaktus helyreállításának, a személyes konfliktusok kezelésének, a kapcsolat felszámolásának a készségeivel valósítható meg. Viszonyulásainkat öröklött és tanult szociális motívumok, attitűdök határozzák meg. Az attitűdök és a szociális kontaktuskezelő készségek együttes eredménye a jó vagy rossz személyközi kapcsolat.
- b) *Érdekérvényesítés.* A létezés alapvető feltétele az érdekérvényesítés. A szociális érdekérvényesítés négyféle módját különbözteti meg a szakirodalom: megosztás (közérdek), osztozkodás (közös érdek), elosztás (eltérő érdek), megszerzés, megvédés (érdekütközés). A felsorolt érdekérvényesítési módok a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés alapvető készségei által valósulnak meg.
- c) *Rangsorkezelés.* Ez az alapfunkció a magasabb rangsor kiérdemlésének, kivívásának, ápolásának, megőrzésének, megvédésének eszközeivel valósítható meg.
- d) *Szociális szervezés.* Ez a funkció a csoport működését elősegítő, a csoport struktúráját és kultúráját alakító és fejlesztő, a csoportkohéziót ápoló, a csoportkonfliktusokat eredményesen kezelő képességeket foglalja magában.
- e) *Szociális tanulás-nevelés.* Ez az alapfunkció a szociális kompetencia és a személyiség fejlődését szolgálja, tudatosan működteti és fejleszti a helyzetnek megfelelő szociális komponenskészletet.

A szociális helyzetek alapfunkciójának ismerete lehetővé teszi a kutatás számára, hogy feltárjuk azokat a specifikus, szociális kompetenciakészleteket (szociális motívumok, attitűdök, szociális ismeretek, szociális készségek, képességek), amelyek által ezek a funkciók megvalósíthatóak.

„**A személyes kompetencia** egzisztenciális funkciója a személy túlélése, létezése, amely a testi-lelki egészség, a jó közérzet megőrzése, a szervezet, a személyiség stabilizálása, védelme, optimális működése, a személyiség fejlődése, az életkörülmények javítása által valósul meg.” (Nagy 2000, 36. o.) E funkció

hatékony szolgálata olyan pszichikus komponensrendszert feltételez, amely lehetővé teszi a személyes érdekeket szolgáló döntéseket és azok végrehajtását, megvalósítását.

A **speciális kompetencia** a foglalkozás, hivatás, munkakör vagy valamilyen speciális tevékenység eredményes ellátásának pszichikus feltételrendszere.

Látható, hogy a kompetenciák a létfunkciók megvalósításának eszközei, s e funkciók megvalósítása közben a személyiség kifejeződésének eszközei az egyéni alkalmazkodást, boldogulást és szociális beilleszkedést szolgáló viselkedési, magatartási és tevékenységi módok. Egy pedagógiai szempontú személyiségtérlemezés tehát a kompetenciák szerveződésének, strukturálódásának megragadása által oldható meg.

A kompetenciamodell a kommunikációt mint kognitív képességet tartja számon a kognitív kompetencia részeként. Föltevéődik a kérdés: miért foglal el ennyire központi helyet a kommunikáció a személyiségmodellben? Milyen szerepe van a kommunikációnak a személyiségfejlődésben?

3.2. A kommunikáció mint kompetencia

Megvizsgálva a különböző élethelyzeteket azt találjuk, hogy szinte egyetlen emberi aktivitás sem valósul meg a kommunikáció valamilyen formája nélkül. Azt feltételezhetjük, hogy a kommunikáció több, mint egyszerű kognitív képesség. A kompetenciák meghatározásakor a személyiség komponensrendszerének a szerveződését vettük alapul, melyek rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Azt jelentettük ki, hogy az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák, melyek az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei.

A szubjektum a különböző élethelyzetekben folyamatosan problémahelyzetbe kerül, amelyet meg kell oldania (Horányi-féle participációs szemlélet, Horányi 1999). A problémamegoldás folyamata viszont részben vagy teljes egészében kommunikatív folyamat. Ebben az értelemben a kommunikációs viselkedés a személyiség önállósult funkciója, a problémamegoldás funkciójának a betöltésére alkalmas komponensek szerveződését és működését jelenti. Kijelenthetjük, hogy a kommunikáció a személyiség önállósult kompetenciája, mely rendelkezik általában a kompetenciákra érvényes szerkezettel: képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, és a tudat koordinációja alatt áll. Képességbeli, motivációs és affektív összetevőit nyilván a többi kompetencia (kognitív, szociális, személyes, speciális) azonos összetevői képezik. A kommunikációs viselkedés azonban ezen képességbeli, motivációs és affektív összetevők magas szintű integrációját és alkalmazását jelenti.

A kommunikációs kompetencia a szociális helyzetben való megfelelő viselkedés funkcióját betöltő komponenskészlet. A kommunikációban a személyiség egésze megnyilvánul, ezért a kognitív, szociális, személyes és speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia az alábbi ábra szerint modellezhető.



A kommunikációs kompetencia

A kompetenciamodellt ennek érdekében kibővíthetjük egy olyan általános alap kompetenciával, mint a kommunikációs kompetencia, mely az összes többi kompetencia eredményes működését teszi lehetővé. A kommunikációs kompetencia fejlesztése feltételezi továbbá, hogy az egyes kompetencia-összetevőket pontosan feltárjuk, fejlődésük és fejleszthetőségük természetét leírjuk. Pedagógiai szempontból a fejlesztés célja, tartalma, stratégiái és módszerei a kommunikációs kompetencia komponenskészleteinek (képességek, készségek, ismeretek, motivációs összetevők) pontos ismeretében határozható meg (Szőke-Milinte 2005, 2006).

3.3. A kompetenciák strukturális szerveződése

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

A személyiség kompetenciáit alkotó komponenskészletek működését a következő összetevők biztosítják:

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

Végül meg kell említenünk, hogy a viselkedés végső, tanult viszonyítási alapját, a személyiség egységét az éntudatból és világtudatból szerveződő egyéni tudat képezi. Akárcsak a kompetenciákat, az egyéni tudatot is a világhoz és önmagunkhoz való viszonyulásaink motívumrendszerei és a világra és önmagunkra vonatkozó ismereteink átfogó rendszere alkotja. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a személyiségben „a kompetenciák és a tudat egymással összefüggő, egymást átfedő rendszerek” (Nagy 2001).

A személyiség komponenskészletei a személyiségfejlődés folyamatában különböző fejlődési stádiumokon mennek át, természetüket tekintve ezek öröklött (szükséglet, hajlam) és tanult (motívum, szokás, készség, ismeret) komponenskészletek.

3.4. A tanult komponenskészletek fejlődése

Pedagógiai értelemben a tanult komponenskészletek fejlődésének ismerete biztosítja a fejlesztő tevékenység eredményességét, ez képezi a fejlesztés módszertanának elméleti alapját.

A *motívumrendszer* fejlődése a legemibb összetevőknek (szükséglet) magasabb rendű motivációs képződményekké alakulása (érdeklődés, meggyőződés, eszmény) a tevékenység folyamatában, miközben kialakul a tevékenység iránti erős belső vonzódás, elköteleződés, az értékvezérelt viselkedés (Szőke-Milinte 2005).

Az *információk* fejlődése a képzeteket és a verbális információk gyarapodását és strukturálódását jelenti. A verbális információkat a különböző fogalmak, tények, leírások, szabályok és elméletek alkotják. A tudásgyarapodás egyik módja abban rejlik, hogy a meglévő fogalmak és képzetek között újabb és újabb tények képeznek kapcsolatokat, ami által a kapcsolatok sűrűsége növekszik, az információk (képzetek és verbális információk) egyre komplexebb struktúrát alkotnak (Szőke-Milinte 2005).

A *képességbeli tudás* készségekből, jártasságokból és képességekből szerveződik. Az egyes összetevők mindegyike más-más összetettségi, fejlettségi szinteket képviselnek. A pszichológiai értelemben vett tevékenység rendszerint akaratlagosan és céltudatosan megy végbe (pl. olvasás, számolás, rajzolás stb.), de egy bizonyos fejlettséget elérve a tevékenység, ill. az alkotóelemek automatizálódhatnak. Rendszerint azok az összetevők automatizálódnak, amelyeket mindig azonos módon hajtunk végre, gyakran megismétlünk és sokat gyakorolunk.

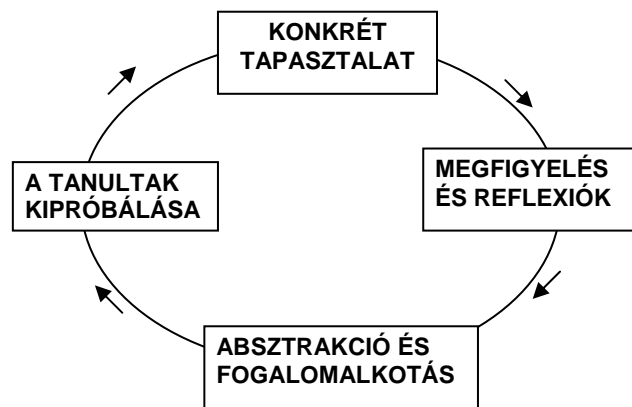
Az elmondottak szerint úgy határozhatjuk meg a készséget, mint a tevékenység tudatosan kialakított, gyakorlás útján megszilárdított, automatizálódott összetevői, amelyek lefolyásuk során már nincsenek állandó tudatos ellenőrzésnek alávetve. A készségek automatizálódása azt is jelenti, hogy a rendkívüli akarat erőfeszítés és a cselekvés tudatos, részletekbe menő ellenőrzése a minimumra

csökken. A készségek tudatos tanulás eredményeképpen, nagyrészt a tudat alatti tartományokban jönnek létre és zajlanak, de könnyen tudatos ellenőrzés alá hozhatók. Mivel nem elszigetelten működnek, hanem bonyolult tevékenységek szerves részeként, s a tevékenységek szándékosan és tudatosan zajlanak le, a készségek is alá vannak vetve egy átfogó, általános ellenőrzésnek, és amikor a cselekvés körülményeiben új elemek tűnnek fel, a készségek ismét részletes ellenőrzés alá vehetők és szükség esetén módosíthatók. Továbbá a készségek automatizálása magával hozza a cselekvés sematizálását, lerövidítését, mert kiküszöböli mindazt, ami fölösleges vagy oda nem illő (pl. köszönés különböző helyzetekben). A már kialakult, automatizálódott készségek alkalmasak arra, hogy új helyzetben is alkalmazhatóak legyenek. Ebben az esetben az automatizálódott készség új tartalomhoz kötődik (az elmélethez, az olvasmányhoz), új információkkal egészül ki, ezért az automatizálódott forma helyét sokkal inkább a tudatos kontroll veszi át. A készségeknek ezt a sajátos megjelenési módját jártasságként tartja számon a szakirodalom (Csapó 1992).

Egy adott tevékenységhez kapcsolódó készségek összessége a tevékenység igen magas szintű, sőt átlagon felüli teljesítését teszi lehetővé. Így például, ha a tájékoztatás, kifejtés, beszámolás, utasítás, elbeszélés, érvelés, meggyőzés stb. készségek eredményesen automatizálódtak, új tevékenységekben is működőképesnek és célravezetőnek bizonyultak, a verbális kommunikációs képesség megjelenését fogják eredményezni, vagyis átlagon felüli verbális kommunikációs teljesítményt (Szőke-Milinte 2005).

3.5. A kommunikációs kompetencia fejlesztése

A kompetenciák, így a kommunikációs kompetencia komponenskészleteit és azok fejlődését megismerve, megállapíthatjuk, hogy a fejlesztés sajátos formáira van szükség ahhoz, hogy a komponenskészletek a maguk összetettségében fejlődjenek. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének alapja a tapasztalati tanulásban rejlik, azaz olyan komplex szituációkban, amelyekben a résztvevők megtapasztalhatják a kompetencia-összetevők funkcióját, működését, megfigyelhetik saját kompetencia-összetevőik aktuális állapotát, reflektálhatnak saját kompetenciájuk működésére. Ezt követően – a megfigyelések és reflexiók alapján – elméletileg fogalmazzák meg a komponensekhez kötődő legfontosabb felismeréseket, megtervezhetik saját fejlődésüket, majd egy következő gyakorlatban újból kipróbálhatják a tanultakat, tapasztaltakat. A tanulás lényege a résztvevői érintettségben rejlik, amely olyan tartós, valódi élményt biztosít a gyakorlatban résztvevő számára, amely a tudatos önfejlesztés alapja lehet. A tapasztalati tanulás során biztosított a résztvevők motivációjának természetes fejlődése, az operacionális tudáskomponensek gyakoroltatása, az informacionális tudás megszerzése, felfedezése és rendszerbe szerveződése. (Kolb 1984, Szőke-Milinte 2005).



A tapasztalati tanulás modellje (Kolbi, A. D.)

3.5.1. A kommunikáció mint módszer

Az iskolai kommunikációs fejlesztés egyik jelentős paradigmája a kommunikációra nem mint tananyagra, hanem mint alkalmazandó módszerre tekint. Ennek értelmében az iskolai oktatás-nevelés alapkövetelménye a legkülönbözőbb tantárgyi keretek között megvalósuló kommunikációs fejlesztés. Az egyes szaktanárra ruházta a kommunikációs módszerek alkalmazását a szaktárgyi tartalmak feldolgozásában. Ez a szemlélet a nyelvhasználat-központúságra épít, a nyelv személyiségfejlődésben, önkifejezésben, alkalmazkodásban betöltött „eszközjellegét” hangsúlyozza. Megváltoztatja a tanóra hagyományos kereteit, a frontális munka helyett a tanulókat életbeli helyzetek sikeres átélésére ösztönzi. Célja, hogy a gyermekek kísérletezzék ki a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, találják meg azokat a közlésmódokat, amelyekkel sikeresek lehetnek. A kommunikációs módszerek alkalmazhatóságának feltétele a tevékenységcentrikus tanítási-tanulási folyamat szervezése, valamint a tanárszemélyiségben a kommunikativitás érvényesülése. Ez a szemléletmód új feladatok elé állítja a pedagógusképző intézményeket is: olyan képzési programokat kell kínálni a pedagógusjelöltnek, amely alkalmassá teszi a szaktárgyi tudás feldolgozása mellett a kommunikációs módszerek sikeres alkalmazására.

3.5.2. A kommunikáció mint tantárgy

A magyarországi közoktatási rendszerben a tartalmi szabályozás ajánlásokat és lehetőségeket kínál az egyes műveltségterületekre vonatkozóan. A kommunikációval mint tantárggyal leginkább a szakképzés tartalmi szabályozásánál találkozhatunk (Szakmai orientáció a humán- és gazdasági-szolgáltatási

szakterületre. In: Magyar közlöny, 2001 / 28/ II. szám, p. 81, p. 365, online https://www.nive.hu/index_sec.php), valamint a gimnáziumok dráma tagozatain szintén önálló tantárgy formájában jelenik meg a kommunikáció egy-egy sajátos formája (színházi gyakorlat, dráma, látvány és formatan, beszédtechnika, médiaismeret).

A kerettanterv ajánlásait megvizsgálva megállapítható, hogy a kommunikáció tantárgy tanítása nem öncélú, hanem alapvetően a társadalomban való eligazodásában, az önmegvalósításban nyújt segítséget. Lehetőséget biztosít a tanulóknak, hogy megtapasztalják, az életben mennyi minden múlik kommunikációs képességeiken. A tantárgy tanításának fontosabb céljai: a kommunikációs helyzetekben való eligazodás segítése, a kommunikációs önismeret javítása, a kommunikációs stratégiák alkalmazásának segítése, a beszédfejlesztés, az extralingvisztikai eszközök eredményes használata, a formalizált kommunikáció fejlesztése, a mediális kommunikáció fejlesztése.

A tanítási órák alapvető módszere a kommunikációs gyakorlatok alkalmazása. A hagyományos tantárgyak tanításához-tanulásához képest a kommunikáció tanítása a gyakorlati tapasztalatszerzésre épít, hiszen a kommunikációs kompetencia képességbeli és motivációs összetevője leginkább így fejleszthető. A kommunikációs gyakorlatokat a tevékenységcentrikusság jellemzi (játékok, feladatok), melyben a tanuló felfedező, kísérletező, heurisztikus beállítódásának fejlesztése a cél. A gyakorlatok lehetővé teszik, hogy a tanulók maguk fedezzék fel inductív úton szabályokat, ismereteket, algoritmusokat, majd azokat újabb gyakorlati helyzetekben alkalmazzák, hasznosítsák. A hagyományos frontális szervezéshez képest a kommunikációs gyakorlatok a páros munkát és a csoportmunkát részesítik előnyben, melyben a tanulók kipróbálhatják a legkülönbözőbb kommunikációs szerepeket (előadó, bíráló, érvelő stb.). A diák legfőbb kommunikációs partnere a másik diák, a munka előfeltétele a másira diákra irányuló figyelem. A kommunikációs tantárgy új pedagógusszerepet feltételez. A tanítási óra középpontjában a tananyag áll, a pedagógus pedig koordinálja, a háttérből irányítja a tanulók tananyaggal kapcsolatos tevékenységét, felfedezéseit, interakcióit. Az óra folyamán a pedagógus minden gyermekkel, csoporttal tartja a kapcsolatot, segíti a csoporttevékenységet, koordinálja a felismerések összegzését, szakszerűen irányítja a készségek begyakorlását, alkalmazását, odafigyel, hogy a gyakorlatok biztosítsák a résztvevők én-érintettségét.

3.5.3. A kommunikációs tréning

A tréning fogalom az angol „training” szóhoz vezethető vissza, melynek jelentése ’gyakorlás’, ’edzés’. A tevékenység amit takar, leginkább úgy írható le, mint személyes tapasztalatok csoportban való átélése, elemzése kapcsán létrejött, irányított tanulás. A csoporttörténekekben résztvevők az események személyes

átélésén, tapasztalásán keresztül jutnak el a felismerésekhez, az összefüggések belátásához, új ismeretekhez az emberi kapcsolatokkal és a kommunikációs készségekkel összefüggésben (Neményiné dr. Gyimesi Ilona 2006). A tréning a kognitív képzés mellett az érzelmi és viselkedési tanulásfejlesztést, a társas, interperszonális és egyéb specifikus (pl. vezetői, kereskedői, kommunikátori stb.) készségek és képességek fejlesztését, a célirányos személyiségfejlesztést is megvalósítja (Rudas 2004).

A személyes érintettség lehetőséget biztosít arra, hogy a tréningcsoportban részt vevő személy saját magáról és a többiekhez való viszonyáról megtanuljon valamit: „(...) megtanulom, hogy hogyan viselkedjem, hogy mások miként látnak engem, látom, hogy az én viselkedésem hogyan befolyásolja őket, és engem hogyan befolyásolnak mások” (Aronson 1987).

A fejlődés alapját a strukturált gyakorlatokban való részvétel biztosítja, melyekben az átélt élményekre adott reakciók és érzések feldolgozása kerül a középpontba. A tréning gyakorlatainak biztosítaniuk kell az élményszerűséget, az én-érintettséget, hiszen ebben rejlik a tapasztalati tanulás lehetősége. A saját élmény biztosítja a résztvevők önvizsgálatát és ezáltal a mélyebb önismeretet, a csoportban érvényesülő társas facilitáció az önfeltárást és az önfejlesztés megtervezését, megvalósítását.

A tréningezésnek a XIX. század végétől több szakaszát is számon tartja a szakirodalom. Témánk szempontjából az a figyelemre méltó, hogy a múlt század hetvenes éveitől a sajátos képzési célok szerint szerveződő tréningezés terjedt el Európában (pl. tárgyalástechnika, konfliktuskezelés stb.). A kommunikációs tréningek is a sajátos képzési (didaktikai) céllal rendelkező tréningek csoportjába sorolhatók, a kommunikációs kompetencia valamely összetevőjének (pl. a speciális kommunikációs képességek fejlesztésének) a fejlesztésére szerveződnek.

Alapvető szempont a csoportos tanulásszervezésben, hogy az minden esetben cselekvésre, egyéni tapasztalásra és élményre épüljön. A résztvevők minden helyzetet kipróbálhatnak, megtapasztalhatják saját viselkedésük hatását másokra, különböző szerepekből értékelhetik ugyanazt a helyzetet, különböző szemszögből vizsgálhatják meg a történeteket. Ezt a speciálisan kidolgozott gyakorlatok szolgálják. A tréningnek előre megírt forgatókönyve van, a tréner – a foglalkozás alapvető célkitűzésihez igazodva – a csoport fejlettségének megfelelően válogatja össze a feladatokat, gyakorlatokat. Ez nem jelenti azt, hogy a csoporttörténekek kizárják a spontaneitást, improvizációt, kreativitást, hanem egy célra irányultságot biztosít. Az irányítottság a tapasztalatszerzés, a reflexiók és a kipróbálás irányítását, koordinálását is jelenti azért, hogy a résztvevők minél jobban hasznosíthassák tapasztalataikat.

3.5.5. A kommunikációs fejlesztés alapmódszerei. A játék

A játékoság az emberi létmód sajátja. Leginkább a gyermeki tevékenységben nyilvánvaló, de ha alaposan megvizsgáljuk mindennapi szokásainkat, kedvenc időtöltéseinket, rá fogunk jönni, hogy a játék életünk szerves része. Elég csak a tánkra vagy más mozgásos játékokra gondolnunk. Gadamer meghatározásával élve, játék az, aminek önmagáért való célja van, magáért a tevékenységért veszünk részt benne. Eszerint a játékban való részvétel kívánatos, jó, önmagát motiváló tevékenység (Gadamer 1984). A pedagógiai tevékenységben ezt a tulajdonságot érdemes kihasználni, és a legváltozatosabb tartalmakhoz hozzárendelni. A játékosok a játékban észrevétlenül feloldódnak, megnyílnak, merik vállalni önmagukat hiányosságaikkal együtt, kipróbálják magukat olyan szituációkban, amelyek a tapasztalati tanulást teszik lehetővé.

Az önfeltárás. A kommunikációs fejlesztés tétje a hiányosságokkal és a lehetőségekkel való nyílt szembenézés. Ezt a célt szolgálja a gyakorlatokban az önfeltárás, amely komoly megpróbáltatást jelent a résztvevőknek, hiszen kellemtelen a számukra gyengeségeikkel szembesülni, és még nehezebb azokat a társak előtt vállalni. Hiteles módja a kommunikációs hiányosságokkal való szembesítésnek a strukturált gyakorlatokban nyújtott teljesítményekre való reflexió. Ennek az első lépése az önfeltárás, amikor a résztvevő saját élményeit, tapasztalatait, teljesítményével kapcsolatos percepcióit fogalmazza meg. Az önfeltárás a fejlődés első lépcsőfoka is, hiszen a felismert hiányosságok készítetik a résztvevőt arra, hogy egyéni tervet készítsen saját kommunikációs kompetenciájának a fejlesztésére (Szőke-Milinte 2005).

A beszélgetés és vita. A csoportfoglalkozásokon a résztvevők olyan szituációban találják magukat, amely maximális én-érintettséget vált ki belőlük, megszólítja, vitára sarkallja őket. A beszélgetésbe való bekapcsolódás önkéntes, a kiválasztott szöveg vagy élethelyzet az, ami aktivitásra buzdítja a résztvevőket. A beszélgetés tárgya egy-egy interperszonális probléma, vagy az ehhez kötődő viselkedési, magatartási mód, érték, döntés, megoldási alternatíva. Lényeges, hogy a gyakorlatok során ne csak a beszélgetés tárgyát képező problémák megbeszélése váljon kulcsfontosságúvá, hanem a résztvevők sajátítsák el, gyakorolják a pozitív kommunikációs technikákat (értő figyelem, aktív hallgatás, én-üzenetek stb.), a véleménynyilvánítás építő módozatait, a dialógus lehetséges formáit, az érvelés technikáit. A trénerre az a fontos feladat hárul, hogy moderálja a beszélgetést vagy a vitát, biztosítson elméleti háttérinformációkat a beszélgetéshez, a csoportban mutatott egyéni teljesítményeket, tapasztalatokat kezelje tényanyagként, a beszélgetés vagy vita alapjaként (Szőke-Milinte 2005).

Irodalom

- Aronson, E.: *A társas lény*. Akadémiai kiadó, Budapest, 2001.
- Austin, J. L.: *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Barczy Magdolna: *A csoportok hatékonysága és a személyes változás. Személyiség- és készségfejlesztő csoportok összehasonlító vizsgálata*. Animula, Budapest, 1997.
- Csapó Benő: *Kognitív pedagógia*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992.
- Fülöp Géza: A szemiozis dimenziói. In: *Az információ*. Budapest, 1996.
- Gadamer, H. G.: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Budapest, 1984.
- Horányi Özséb: A kommunikációról. In: szerk. Béres István és Horányi Özséb. *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, Osiris, 1999.
- Hymes, D. H.: Kommunikatív kompetencia. In: szerk. Horányi Özséb. *Kommunikáció 2. A kommunikáció világa*. Közgazdasági és Jogi könyvkiadó, Budapest, 1978.
- Kolb, A. D.: *Experiential Learning. Experiences as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, New Jersey, 1984.
- Nagy József: *Nevelési kézikönyv*. Szeged, MOS, 1996.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris, 2000.
- Neményiné dr. Gyimesi Ilona: *Hogyan kommunikáljunk tárgyalás közben?* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2006.
- Nemzeti alaptanterv 2003*. Budapest, Oktatási Minisztérium, 2004.
- P. Szilczl Dóra: A participáció fogalmáról kommunikáció- és neveléstudományi megközelítésben. In: szerk. Kereszty Orsolya. *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara, 2008.
- Reboul, A. – Moeschler, J.: *A társalgás cselei*. Osiris, Budapest, 2000.
- Rudas János: *Delfi örökösei. Új Mandátum-DICO*, Budapest, 2004.
- Sperber, D. – Wilson, D.: *Relevance. Communication and Relevance*. Blackwell, Oxford, 1986.
- Szőke-Milinte Enikő: *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba, PPKE, 2005.
- Szőke-Milinte Enikő: *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*. OPKM, Budapest, 2006.