

Sikerélmény nemcsak a nyelvórán...

Kulcsszavak: prezentáció, kompetenciafejlesztés, cselekvésközpontúság, pozitív élmény

A mai nevelés-oktatás ellentmondásosságai között gyakran emlegetjük az ismeretátadásra koncentráló szemlélet dominanciáját a készségfejlesztést célzó szándék érvényesülése felett. A jelenlegi tanárképzés is keresi az utat e két célelés harmonikus megvalósításához. Annál is inkább sürgető a tudományos eredmények integrálása az iskolai élet napi gyakorlatába, mert a PISA 2006 felmérés sem jelez mélyreható változást az előző mérés időszakához képest. Hasonló jelzések érkeznek a munkaerő-piaci szükségletelemzésekből, miszerint az ismeret-alkalmazási képesség kibontakoztatásának gátja olyan alapkompenciák, mint a szövegértési képesség, az érvelő, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség stb. fejlesztése területén tapasztalható hiányosságok. Az élethosszig tartó tanulás keretei között nem kell határt szabnunk a személyiségfejlesztés tökéletesítésének, még akkor sem, ha a közoktatásban nem nyílt erre mód. Ezt a törekvést fémjelzi, hogy intézményünkben három éve több készségfejlesztő tantárgy tanítását indítottuk el. Az egyik tantárgyhoz kapcsolódóan, ahol számos lehetőség nyílik mind a társas, mind a személyes kompetenciák fejlesztésére kérdőíves felmérést végeztünk a diákok körében. Jelen tanulmány a kutatás eredményeit mutatja be, amelyek már most megerősítenek bennünket abban a lassan körvonalazódó véleményünkben, hogy ezek a tantárgyak nemcsak sikerélményt nyújtanak a diákoknak, hanem olyan, eddig ki nem használt lehetőségeket kínálnak a komplex készségfejlesztésre, amelyek az oktatás bármely szintjén alkalmazhatók.

A prezentációs készség szerteágazó gyökerei

Ma már alig találunk olyan hazai és nemzetközi konferenciát, legyen pedagógiai vagy társadalmi, gazdasági vonatkozású, ahol ne foglalkoznának a fiatalok, illetve a munkaerőpiaci szereplők kompetenciaigényével. A PISA felmérések (2000, 2006), az OKI obszervációs felméréseinek (2002/2003; 2005/2006) lesújtó eredményei is azt támasztják alá, hogy egyre inkább szükség van a kompetenciák, a többi között főképpen a szociális kompetencia fejlesztésére, amely ma számos didaktikai program részét képezi, így a NAT kiemelt fejlesztési területei között is szerepel. A személyes kompetencia-csoport (Goleman–Boyatzis–Mckee 2003:63–64) elemei közül az énkép és az önismeret fejlesztése is kiemelt feladattá vált (Némethné, 2008), hiszen hosszú ideig kimaradtak a pedagógiai céltételezés fókuszából az ismeretközpontú iskola tanulásfelfogásának a keretei között, aminek ma a magyar munkaerőpiac látja kárát. Az optimálisan fejlesztett szociális és személyes kompetenciákkal rendelkező munkavállaló olyan elvárásoknak tud megfelelni a munkavállalás során, mint az alábbiak:

- helytáll a kommunikációs helyzetekben;
- eredményesen tárgyal;
- magabiztos, határozott fellépésű;
- önállóan, felelősségteljesen dolgozik;
- megbízható, precíz, elhivatott;
- rugalmas, találékony, kezdeményező;
- adott esetben képviseli a munkaadót;
- képes kezelni a konfliktusokat;
- együttműködő és tudja kezelni kapcsolatait (vö.: Göndör 2007).

Ezek, a munkaerőpiacon ma különösen nélkülözhetetlen érzelmi kompetenciák nemcsak a munkavállalás területén, hanem az élet egyéb területein is fontosak. Egymással és a kognitív kompetenciákkal kölcsönhatásban pedig a tanulást, és a személyiségfejlődés egészét határozzák meg.

A társas, azaz szociális kompetenciák

A szociális kompetencia a szociális kölcsönhatásokat magvalósító komponensrendszer, amelyet egyaránt befolyásolnak a személyiségből fakadó tényezők, a család által szolgáltatott minták, viselkedések, attitűdök, illetve az iskolai környezet által meghatározott tényezők.

A fiatal felnőttnek, éppen életkori sajátosságai következtében, azaz a felnőttkor kezdetén felmerülő kérdésekkel való szembekerüléskor, egész életére kiható döntéseket kell hoznia. Az eriksoni személyiségfejlődési elmélet szerint az egészséges fejlődés ebben az életkorban azon mérhető le, hogy a fiatal az érettség kritériumai közül elérte-e az intimitásra való képességet, amelyet Erikson tág értelemben használ: ide tartozik az egybeolvadásra való képesség a szerelemben és a barátságban, a közösséghez való tartozásban, az egyén nyitottsága a különféle élménymínőségek irányában. A nyitottság bizonyos fokú én-erőt feltételez, amely a fiatalt abban segíti, hogy megbirkózzon a felnőtt élet kínálta szerepekkel. (Frenkl – Rajnik 2000)

Bármilyen hivatást is választ magának valaki, ahhoz, hogy többé-kevésbé egészséges, érett személyiséggé váljék, elengedhetetlen a szociális kompetenciák fejlesztése. Érettség alatt nem valamiféle „kész”-séget értünk, hanem olyan képességek kialakításának lehetőségét, amelyek (G. W. Allport nyomán, 1980) felismertetik az individuummal, hogy

- az élet többet jelent a primer szükségletek kielégítésénél és az énközpontú életvezetésnél;
- nem kell feltétlenül kisajátítanunk a másik személyt ahhoz, hogy bensőséges kapcsolatot alakítsunk ki vele;

- el kell fogadnunk az emberi léttel járó örömeket és nehézségeket, jó, ha fel tudjuk ismerni, mit tudunk megváltoztatni, és mit nem;
- saját, magunknak nem tetsző tulajdonságaink belátása esetén kevésbé vagyunk hajlamosak ezeket másoknak tulajdonítani, így elfogadóbbak leszünk mind önmagunkkal, mind másokkal szemben;
- problémaorientációs képességgel kell rendelkezünk ahhoz, hogy el tudjunk mélyülni a munkában.¹ Mindezek a jellemzők feltételei a vallási és etikai türelemnek és az embertársak iránti tiszteletnek.

Ez csak néhány kiragadott szempont, amelyek alapján érzékelhető, hogy érett személyiséggé válni nem könnyű feladat. Nagyfokú kreativitást kíván, aminek lényegéhez hozzátartozik, a változáshoz való folytonos alkalmazkodás. Nehéz tudományos szempontból meghatározni, mivel a kreatív cselekedetek éppen az által nevezhetők kreatívnak, hogy előre nem láthatóak, és/vagy különböznek a reflexió megszokott sémáitól, az általában felfogott normalitástól.

A prezentációs készségfejlesztés során felvetődik az a gondolat is, hogy vajon miféle tudás kapcsolható e képesség fejlesztése során végzett tevékenységekhez. Max Scheler fenomenológus például már 1926-ban megkülönböztette a (a mítoszokkal, a természettel, a vallással, a filozófiával és a metafizikával kapcsolatos) kulturális tudást a mesterséges tudástól, amely a pozitív tudásra és a technológiai ismeretekre épül. Ez utóbbit tekintette folyamatosan változónak, és ennyiben a performatív tudás alapjának is. (Jarvis 2004) Ha még régebbre tekintünk vissza, egészen Arisztotelészig, akkor azt látjuk, hogy míg Platónnál a phronészisz (okosság, eszeség, belátás, eszmélet), az episztémé (tudás) és a szophia (bölcsség) szavak jelentése egybe esik, Arisztotelész már megkülönbözteti a három kifejezés értelmét. Nála a phronészisz és az episztémé (tudomány, theoretikus, azaz elméleti tudás) különválnak egymástól. A phronészisz az a praktikus, azaz gyakorlati tudás, ami az emberi dolgokban való helyes döntés képességére vonatkozik, tehát a konkrét, mindennapi cselekvéssel függ össze. Ez mindig egyedi és a tapasztalat fontosabb szerepet játszik benne, mint az elmélet.² Az arisztotelészi erkölcsi tudás nem tárgyi tudás, a megismerő nem valamilyen tényállással áll szemben, hanem amit megismer, az őt magát közvetlenül érinti. Arisztotelész szerint az erkölcsi tudás valami egészen más, mint a mesterségbeli tudás (tekhné). Mivel az ember nem oly módon rendelkezik magával, mint például a kézműves az agyaggal, az a tudás is másféle, amellyel erkölcsi létében önmagáról rendelkezik. Arisztotelész ezt ön-tudásnak nevezi.³ Itt újra visszakanyarodunk ahhoz, amit fentebb az érett személyiségről,

¹ vö.: Csíkszentmihályi 1998; 2009.

² Arisztotelész: Nikomakhoszi etika. Bp., 1987.; Arisztotelész: Eudemoszi etika – Nagy etika. Bp., 1975.

³ Gadamer, H. G: Igazság és módszer, Gondolat, Bp., 1984, p. 222–223.

illetve a képességről, illetve a mindennapi, folyamatosan változó, konkrét cselekvéssel összefüggő tudásról mondtunk. A prezentációs készség fejlesztésének során segítjük elő, hogy a diákok minél jobban, minél ügyesebben, összeszedettebben, természetesebben, szabadon és szép, kerek mondatokban, jól illusztrálva tudjanak előadni. Az előadókészség fejlesztése pedig nagyon szorosan összefügg azoknak a képességeknek a fejlődésével, amelyek az arisztotelészi ön-tudás kialakulásához kapcsolhatók.

A prezentációs készség esetében – komplex készségről lévén szó – a fejlesztés összefüggésbe hozható a teatralitással, amennyiben az előadó-diák is egy kicsit színészsé válik, ahogyan mindenki, aki színre lép, személyiségének színész-aspektusát jeleníti meg. Egész lényével jelen van, egész személyisége megnyilvánul a színpadon, azaz az előadás helyén. A színészképzés történetében – különösen a 20. századtól kezdve Sztanyiszlavszkij munkásságával – egyre nagyobb szerepet kap a színész önismerete. Jerzy Grotowski a saját színházi műhelyében például önfeltáró és önmegismerő folyamatra serkenteni a színészt. Ahogyan a színésznek erre szüksége van, úgy az iskolának is az volna a feladata, hogy a teljes ember képzését segítse elő. „Ha azt mondtuk, hogy a totális színház hívei vagyunk – a mozgástól az érzelmeken át a gondolatig és vissza (mindebben már a beszéd is benne van) –, akkor ezzel azt is mondtuk, hogy a totális iskola, totális képzés hívei vagyunk; szerényebben szólva a *teljes emberi személyiséget* képezhetőnek és képzendőnek tartjuk; hogy valóban érvényre tudja hozni *önmagát*.” (Vekerdy 1988:274)

Mivel a tanulás értékét ma annak használhatósága adja – nem valamiféle objektív felhalmozhatóságnak a mércéje –, a teljesítmény alapján ítéltető meg. Az oktatásnak egyfajta változásnak a készenlétére kellene felkészítenie. A beszéd-készség, a mások előtt való szereplés, a más-más közönség előtt történő megnyilvánulás mind hozzátartoznak ehhez a készenléthez.

A személyes kompetenciák

Ahogyan a szociális kompetenciák fejlesztésében, úgy a személyes kompetenciák esetében is a cselekvés, a kreatív produkció, a szóbeli megnyilatkozás, az egyéni érzelmi tapasztalatszerzés teljesíti a fejlődést. A különféle kompetenciák, készségek megléte nemcsak ahhoz szükséges, hogy az elsajátított tudást alkalmazni tudjuk, hanem, hogy más-más kompetenciákat tudjunk aktiválni. Kialakulásuk sem elszigetelt, sőt, egymásra ható működésük is komplexen történik egy-egy tevékenység-sorozatban; illetve, egy bizonyos cselekvés során többféle kompetenciafejlesztés zajlik. A kutatások szerint például a fejlett szociális kompetencia kialakulásának egyik feltétele, hogy az egyén pozitív önértékeléssel és környezetével kapcsolatos pozitív attitűddel rendelkezzen. (Konta – Zsolnai 2002:10) A kommunikációban való hatékony részvételhez, legyen társadalmi vagy szakmai, az egyénnek ismernie kell saját értékeit, képességeit,

ami önbizalommal tölti el. Ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjon, rugalmas legyen, ismernie kell saját erősségeit, korlátait; helyes önértékeléssel meg kell tudnia határozni saját fejlődésének irányát, másokat is képesnek kell lennie helyesen megítélni, megérteni, stb.. Az együttműködéshez, a kommunikációhoz való alkalmazkodás, kezdeményezőkézség is szükséges, a konfliktus kezeléséhez pedig önkontroll, érzelmi tudatosság stb. A kommunikációs készség mint az egyik legfontosabb és egyben összetett szociális készség, feltételezi a kommunikatív szabályrendszerek ismeretét is, aminek részét képezi a metakommunikatív jelzések ismerete, a szemkontaktus, a testtartás, a szociális távolság, a mimika, a beszédtonus stb. megfelelő alkalmazása és értelmezése. (Fülöp 1991:50)

Hosszan részletezhetnénk a kompetenciarendszer készségeinek egymásba fonódásáról szóló példákat, de alapvetően azt kell látnunk, hogy éppen ebben jelenik meg a komplex kompetenciafejlesztés igénye, hiszen a pedagógiai célérés folyamán nem lehet egymástól elkülönülten fejleszteni az egyes készségeket.

A prezentációs készség megnyilvánulási lehetőségeinek beszűkülése a mai közoktatási rendszerben oda vezetett, hogy a hallgatók a felsőoktatásba megérkezvén a két-három perces önálló beszédprodukcióktól is ódzkodnak. Az önki-fejlesztés korlátozott lehetőségének komoly következményei vannak például az önbizalom csökkenésére, ami kihat a tantárgyi teljesítményre, továbbá a személyiség szociális fejlődésére. (vö.: Kasik 2006) A prezentáció fejlesztéséhez hozzájáruló sok-sok készség közül megemlítve például az identitás kialakulásában is szerepet játszó narratív készséget, kiderül, hogy csak ennek az egy készségnek a megléte milyen fontos olyan egyéb képességek használatában, mint a gondolkodási, a problémamegoldó vagy a kommunikatív képesség. (vö.: Kinyó 2005) A sikeres prezentációt megvalósító szövegalkotási képességnek feltétele a szövegértési képesség megléte is. Nem véletlenül szerepel kiemelt területként e kettő együtt a Nemzeti Fejlesztési Terv oktatási programcsomagjában (vö.: Pála 2006) mint kulcskompetencia, amely a kommunikáció alapja, tantárgyakon átívelő kritérium, minden tanulási folyamat feltétele, de egyben a szóbeli és írásbeli kifejezőképességé is. Mindennek fényében leszögezhetjük, hogy a célzott prezentációs készség fejlesztése során mód van a személyiség komplex kompetenciafejlesztésére és szükséges is annak sikerre vitelében.

A prezentációs- és íráskészség fejlesztés tantárgy óráinak élményvizsgálata

A vizsgálat célja és körülményei

A tantárgy bemutatásáról és tanításának bevezetéséről a BGF korábbi konferencia kötetében olvasható tanulmány (Szőke 2007), így ennek részletezésétől eltekintünk. A kutatási anyag magyarázatot ad arra is, hogy az ezzel a címmel meghirdetett órákon miért inkább a prezentációs készség fejlesztésére

koncentrálják az oktatók, míg az íráskészség-fejlesztés kissé háttérbe kerül. A röviddel ezelőtt bevezetett tantárgy tanításához kapcsolódó visszajelzés szükség-szerű egyrészt a minőség javítása érdekében, másrészt a szélesebb körben felhasználható tapasztalatok megismeréséhez.

A KVIK hallgatói körében 2008 tavaszán végeztünk kérdőíves felmérést az órákon átélt élményekről, és ezek vélt vagy valós hatásairól. A válaszadás önkéntes volt, a kérdőíveket Interneten juttattuk el a hallgatókhoz, ami külön tanulságokkal szolgált. Miután az internetes megkeresés nem volt olyan sikeres, mint ahogy vártuk és mindössze 41 kitöltött kérdőív érkezett vissza attól a 217 hallgatótól, akik az elmúlt időszakban osztályzatot szereztek a tantárgyból, úgy döntöttünk, hogy nem tekintjük lezártnak a felmérést. A megkérdezés módjára vonatkozó tanulságokat levonva 2009 tavaszi szemeszterében újabb csoportokkal töltöttük ki kérdőívünket, immár személyesen. A korábbi 41 fős mintával készült on-line felmérés, amelyet az alacsony részvétel miatt elővizsgálatnak minősítettünk, a Külkereskedelmi Kar bevonásának köszönhetően további 104 fővel bővült. Az előző évben készített kérdőívben apró módosítást végezve ugyanazt használtuk, hogy a változásokat is figyelemmel kísérhessük: a két nyitott kérdést változatlanul hagytuk, de az órai tevékenységekre utaló, az önismereti, valamint a társakra vonatkozó lista 22 helyett 24 megállapítást tartalmaz (a kétértelmű mondatokat korrigáltuk). A kijelentéseket a hallgatóknak ötfokú skálán kellett pontozni, minősítve ez által az ítemek érvényességét. (vö. Palásthy 2003:97) A kérdésekre adott válaszok felfedik azokat a motívumokat, amelyek döntőek a tantárgy választásában, bemutatják a diákok elvárásait saját fejlődésükre vonatkozóan, valamint kritikai észrevételeiket. Ezeket figyelembe véve változtatásokat tudunk végrehajtani a tananyagban, a módszertani eszközökben.

A vizsgálati eredmények bemutatása

A válaszadók (mindkét karról) 41%-a németül, 24%-a angolul, 14%-a magyarul, 11%-a spanyolul és 10%-a franciául vette fel a tantárgyat. A válaszadóknak csupán 14%-a hallgatta anyanyelvén az órákat.

A *kérdőív első kérdése* azokat a motívumokat igyekezett feltárni, amelyek a tantárgy választásának hátterében állnak. Hat csoportba soroltuk a hallgatók válaszait. Egyharmaduk kiemelte az idegen nyelv gyakorlásának lehetőségét (1), ami azért is érthető, mert az utóbbi években az idegen nyelvi kontaktórák száma jelentősen lecsökkent. Megjegyezni kívánjuk azonban, hogy a tapasztalatok szerint a legjobb prezentációkat nem feltétlenül azok a hallgatók tartják, akiknek jó a nyelvtudásuk. Gyakran előfordul, hogy a nyelvi nehézségekkel nem rendelkező hallgatók is alapvető hibákat követnek el a prezentáció során, ami bizonyos egyéb kompetenciáknak a hiányával függ össze (például önbizalom, előadókészség). A válaszadók nagy számban fejezték ki személyiségük fejlesztésére (2) irányuló tudatos törekvésüket. A vélemények azt tükrözik, hogy a hallgatók

egyre inkább odafigyelnek a munkaerő-piaci jelzésekre, a karrierépítésre, s ennek szem előtt tartásával a tantárgy megítélésénél fontos kritérium a hasznosság (3). Továbbra is világosan megfogalmazódik az önbizalomhiány leküzdésének a vágya (4), amihez a prezentáció remek gyakorlóteret nyújt. Kisebb számban, de megemlézték, hogy kredit szerzésének eszközéül (5) választották a tárgyat. Ezek a praktikus szempontok nem egyetlen indokként szerepeltek a kérdőíveken, és általában hozzátették, hogy „de nem bántam meg”, vagy „hasznos volt” stb. Végezetül pedig, nemcsak a tantárgy pozitív megítélésének bizonyítéka, hanem komoly motivációs tényezőként könyvelhető el a társak javaslata (6) a választásban, hiszen a személyes tapasztalat a leghitelesebb forrás a meggyőzéshez.

Íme néhány példa a fent említett csoportosításhoz:

(Miért választotta a Prezentációs- és íráskészség-fejlesztés tantárgyat?)

1. csoport

- elsősorban a német nyelv gyakorlása miatt;
- szerettem volna a németet gyakorolni;
- az idegen nyelvek gyakorlása miatt;
- nyelvgyakorlás miatt;
- mert spanyol nyelven van;

2. csoport

- hogy fejlesszem a képességemet;
- hogy az előadó-képességemet fejleszteni tudjam;
- prezentációkészség fejlesztése miatt;
- hogy a prezentációs technikámat fejlesszem;
- gyakorolni akartam a prezentációt;

3. csoport

- a jövőbeni karrieremhez biztos fellépés kell;
- a munkámban is felhasználhatom;
- a jövőben tudni fogom használni;
- hasznát tudom venni és ezt fontosnak tartom;
- jó gyakorlat a későbbiekre;

4. csoport

- izgulok, és le szerettem volna ezt küzdeni;
- sok ember fél tömeg előtt előadni, ezért jó gyakorlat az óra;
- nehézségeim vannak ebben;
- hogy segítsen leküzdeni a közönség előtti szerepléskor fellépő szorongást;
- hogy magabiztosabban tudjak prezentálni;
- nem tudtam közönség előtt beszélni;

5. csoport

- kreditek szempontjából volt rá szükségem;

- könnyű kreditszerzési lehetőségnek tűnt;
 - erre a kurzusra volt hely;
6. csoport
- mások mondták, hogy érdemes felvenni;
 - tavalyi diákok mondták, hogy milyen jó;
 - sokan javasolták, hogy vegyem fel.

A *kérdőív második pontja* olyan megállapításokat tartalmazott, melyeknél a válaszadók ötfokú skálán jelölték be, hogy mennyire érezték igaznak azokat. A pontok összeadódtak, de a kijelentések tartalma dönti el, hogy egyeseknél a magas érték, másoknál az alacsony érték minősíthető pozitívnak. A mellékelt grafikonon, amely a két kar együttes eredményét mutatja, százalékban láthatók az elért pontok nagyságának megfelelő arányok. (1. melléklet) Kiugróan magas értéket ért el az órai tevékenységekre vonatkozó kijelentések (a grafikonon piros oszlopai) egy része, amely arról tanúskodik, hogy a hallgatóknak sikerült aktívan részt venniük és még újszerű (a többi órától eltérő) tapasztalatokat is szereztek. A szereplés, a beszéd érdemi tartalommal tölti ki a prezentációs órák valódi készségfejlesztést célzó tevékenységekre építő módszertani bázisát.

Ha összehasonlítjuk az interperszonális (kockás) és önismereti (szürke) vonatkozású kijelentések oszlopait, jól látható, hogy a szociális kompetencia (az interperszonális vonatkozású kijelentésekben fejeződnek ki) fejlesztése eredményesebben valósult meg az órák során. Bár a diákok többsége a motivációs kérdésnél a személyes kompetencia területén érzett hiányosságokat említette többször, voltaképpen ennek a területnek a fejlesztését sem lehet sikertelennek minősíteni, hiszen az alacsony százalékos kijelentések (sötétkék) látványosan mutatják, hogy csekély mértékben érezték úgy a hallgatók, hogy nem fejlődtek volna semmit. Természetesen ez a célcsoport is több figyelmet érdemel a jövőben.

Ki kell térnünk a kutatás eredményeiben, a grafikonokon is megmutatkozó kérdésre. A külkereskedelmi karon a félévi óraszámok felét előadásként kínálták fel a hallgatóknak. A beindításkor több oktató jelezte, hogy a készségfejlesztő tárgyak esetében a szemináriumi foglalkozás a hatékonyabb, és nem szerencsés egy gyakorlatban elsajátítandó tevékenységről előadást tartani. Így mindössze 6–7 alkalommal tudtak az oktatók tevékenységközpontú, interaktív órát tartani, míg a kereskedelmi karon minden óra szemináriumi keretek között zajlott. A 2. mellékletben látszik a válaszadók véleménye közti különbség a két kar vonatkozásában. Az órai tevékenységeket élték meg másképpen a KKK hallgatói, akiknek kevesebb alkalmuk nyílt szereplésre, a beszédre, a játékra. A szociális kompetenciát fejlesztő munkaformákat is nélkülözniük kellett, valamint az előadás során a személyes kompetenciák fejlesztésére sem tudtak az oktatók annyi figyelmet szentelni, mint a másik karon. Továbbgondolásra érdemes ez az eredmény és a hallgatók érdekében talán változtatni lehetne a helyzeten.

A *második nyitott kérdést* bevezetendő először globálisan kértük értékelni az órákat: „szerettem részt venni” állítást az *igen* aláhúzásával lehetett megerősíteni, a *nem* aláhúzásával cáfolni, és felkínáltuk a „*közömbös volt*” bejelölését is. Ezután rövid indoklást kértünk a hallgatóktól, amely a kérdőív legtanulságosabb részét képezi az oktatók számára.

Nyolcvanhat diák *igen* választ adott, egy *nem* és tizenhat *közömbös* választ kaptunk. A közömbös élménnyel távozó diákok egyike a sikerélményt hiányolta, mások már tanultak prezentálni, így számukra nem volt sok érdekes újdonság az órán. A külkereskedelmi karon azt sérelmezték a diákok, hogy a korai órakezdés miatt nem tudtak kellőképpen ráhangolódni az órára, fáradtak voltak.

A többi hallgató válasza egyöntetűen azt tükrözi, hogy a jó hangulatú, felszabadult légkörben folyó órákon sokkal gyorsabban telt az idő, nem csak ültek és hallgattak, hanem használhatták a kreativitásukat, és a csoportos munkák során egymást is jobban megismerhették. Fontosnak tartják, hogy a tanultakat azonnal kipróbálhatták, rengeteg jó ötletet, tippet kaptak, egymás előadásából is – mind az előadásmódot, mind a témákat illetően – sokat tanultak. Többen kevésnek tartották a heti egy alkalmat, illetve egy valaki azt is megemlíttette, hogy hasonló órákat is szívesen látogatna. Az indoklásokból kiderül, hogy az óraválasztás motívumainál (a kérdőív első kérdése volt) megfogalmazott igények jórészt teljesültek. A gátlásosság leküzdésére nagyon jó lehetőség kínálkozik a különféle csoportban végzendő és folytonos fellépést, szereplést kínáló és azt megkívánó feladatoknak köszönhetően. Ha valaki nem is tudta még rögtön leküzdni a félelmét, de megismerte a technikát, amihez a későbbiekben folyamodhat majd, illetve tudják, hogy az előadókészséget illetően miben, hogyan kellene fejlődniük. Az önismeretet és a szociális kompetenciákat tekintve többen állítják, hogy jobban megismerték saját hibáikat. Másokat is árnyaltabban ítélnék meg, más szemszögből is megismerhették a csoporttársaikat, még „olyanokat is, akikkel sosem álltak volna szóba, és kellemesen csalódtak”.

Az idézett válaszok magukért beszélnek. Nincs szükség annak bizonyítására, hogy a „gyakorlati órák”, a közösségben végzett feladatok – bármilyen készség fejlesztéséről legyen is szó – olyan szükségleteket elégítenek ki, amelyek a jelenkori és jövőbeli (szak)ember alapvető készségeinek fejlesztéséhez szükségesek. Egy – legalábbis remélhető – fenntartható fejlődéshez.

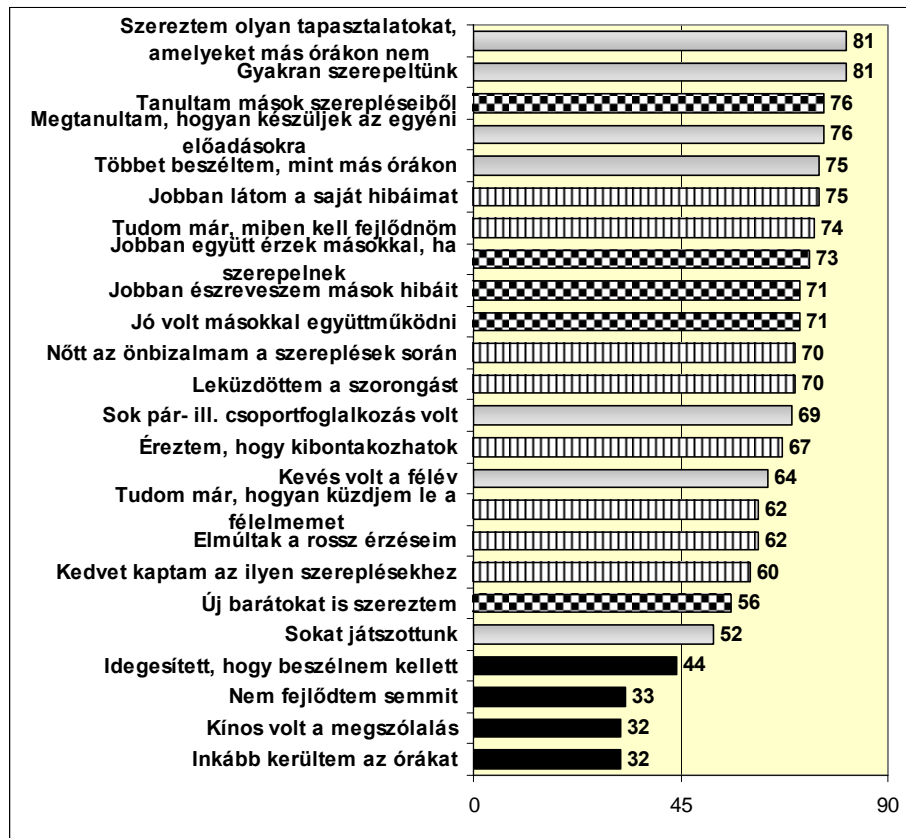
Összességképpen néhány jellemző példát idézünk a válaszadóktól arra kérdésre, hogy miért szerettek részt venni a prezentációs órákon:

- Ez az egyetlen óra, ahol mindegyik diáknak meg kell / lehet szólalni.
- Pont a lényegét tanultuk meg.
- Ha rákényszerülök a prezentációra, tudok hova nyúlni.
- Minden órán kaptunk hasznos információkat, hogyan fejlődünk a prezentáció terén.

- Nem kellett csöndben maradni, és hallgatni a frankót, hanem tényleg gyakoroltunk.
- Legalább egy tantárgy végre más, mint a többi, ahol csak figyelni kell.
- Mindegyik feladatban volt kihívás.
- Jót tett a mások előtt való szereplés.
- Végre használhattuk a kreativitásunkat.
- Sosem unatkoztam, nem éreztem, hogy muszájból vagyok ott.
- Volt egy óra, ahol kibontakozhattam, és megmutathattam, mit tudok. Fejleszthettem a tudásomat.

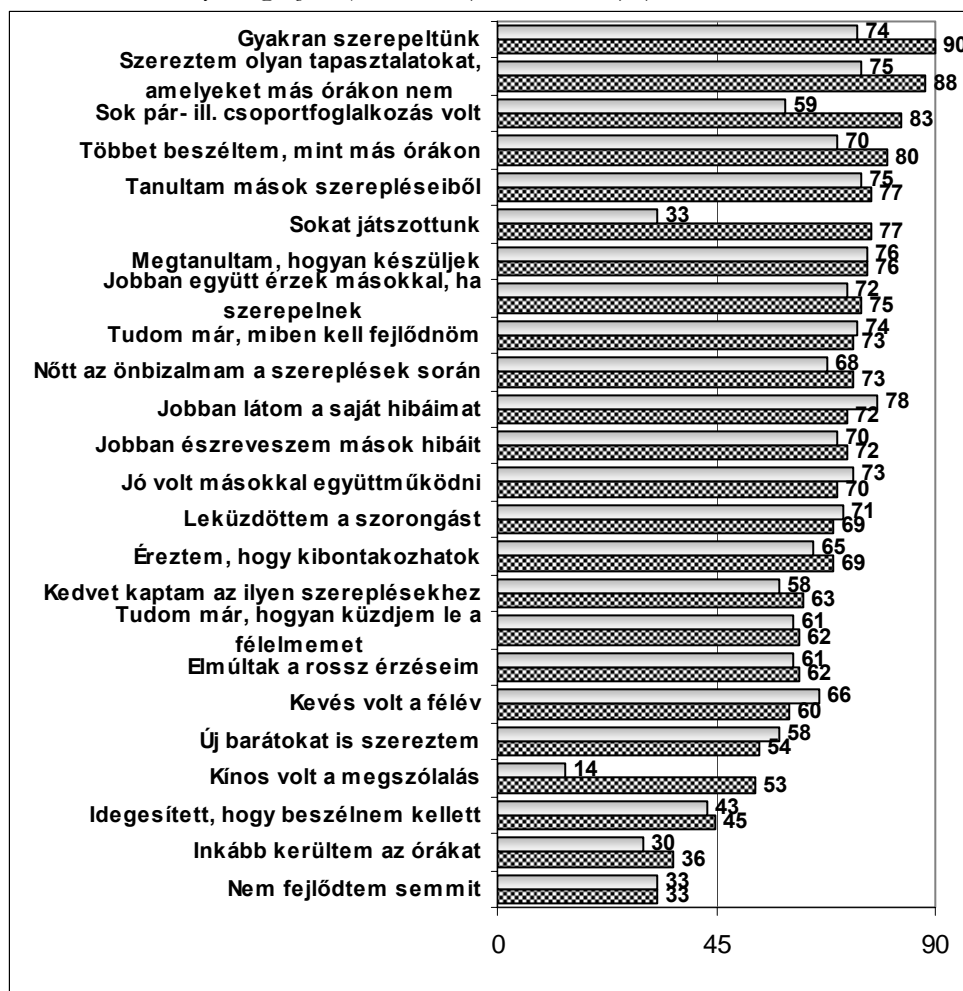
Mellékletek

1. Mennyire igaz 1-től 5-ig a kijelentés? (%; N = 104) A két kar eredményei együtt



Szürke oszlop: tevékenység vonatkozású kijelentések; *kockás oszlop:* interperszonális vonatkozású kijelentések; *függőleges csíkos oszlop:* önismeretei vonatkozású kijelentések; *fekete oszlop:* önismeretiek, de itt az alacsony érték a kedvező.

2. Mennyire igaz a kijelentés? (%; N = 104) (KVIK kockás; KKK szürke)



Irodalom

- Csíkszentmihályi, M. (2009): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája.* Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Csíkszentmihályi, M. (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak.* Kulturtrade Kiadó: Budapest
- Frenkl, S. – Rajnik, M. (2000): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében.* Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar Kineziológiai és Sportorvosi Intézet Mentálhigiéné Tanszéke és a Párbeszéd (Dialogus Alapítvány) 114-124.

- Fülöp, M. (1991): A szociális készségek jellemzésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 3. 49-58.
- Goleman, D. - Boyatzis, R. - McKee, A. (2003): *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Vince Kiadó, Budapest
- Göndör, A. (2007): Szervezetfejlesztés: érzelmi intelligencia fejlesztési stratégiák. In: *Stratégiák 2007 és 2013 között. Tudományos Évkönyv 2006*. BGF, Budapest, 106-113.
- Jarvis, P. (2004): *Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái*. In: <http://feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=645>
- Kasik, L. (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 3. szám 231-258.
- Kinyó, L. (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. szám 109-126.
- Konta, I. – Zsolnai, A. (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Némethné, D. A. (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle 2008*. január 23-34.
- Pála, K. (2006): *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. Oktatási Hivatal.
http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kompetencia-08_programcsomagok.html
- P. Palásthy I. (2003): *Dráma Pedagógia Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- Stanislavskij, K. S. (1929): L'arte dell'attore e l'arte del regista. In: Fabrizio Cruciani e Clelia Falletti (szerk.) (1986): *Civiltà teatrale nel XX secolo*. Il Mulino, Bologna, 127-151.
- Szőke, A. (2008): Gondolatok a „Prezentációs és íráskészség-fejlesztés” kurzusról. In: *Reformok útján. Tudományos Évkönyv 2007*. BGF, Budapest, 347-348.
- Vekerdy, T. (1988): *A színészi hatás eszközei – Zeami mester műve szerint*. Gondolat, Budapest, 274.