

A kommunikatív oktatási stílus előnyei

Az órai tananyagok elsajátítása esetenként nagyon időigényes, és ezért nem ad lehetőséget az oktatónak, hogy más eszközt alkalmazzon, mint a frontális osztálymunka. Vannak azonban olyan – a tananyagokhoz szorosan nem kötődő – ismeretkörök, amelyek a tanulók érdeklődési körébe tartoznak, és többet szeretnének tudni róla. A tanár ilyenkor megpróbálhatja ezeket akár kérdés-válasz formájában elmagyarázni, de még jobb, ha rávezeti a hallgatókat. A kommunikatív oktatási forma épít az iskolába járók aktivitására, valamint előzetes tudására, ezért sokkal produktívabb lehet. Hasonló ahhoz, amikor a tanóra keretein belül csoportos feladatot kapnak, és azt együtt kell megoldaniuk, azzal a kivétellel, hogy ott versenyhelyzetben vannak, és nem egy kötetlen beszélgetésen. Ebből származott az alapvető ötlet, hogy vajon az egyszerű beszélgetésnek milyen eredménye lehet a tudásnövekedésre egy hétköznapi téma esetén, ha nem egymással versengő helyzetben, és szabad légkörben zajlik.

Bevezetés

A hagyományos tanításközpontú pedagógia az iskolai folyamatok közül elsősorban a normatív funkciót tartja szem előtt, vagyis a célok elérését és megvalósítását tekinti elsődlegesnek. Ez a szempont nincs tekintettel a diákokra/hallgatókra, sem az alkalmazott módszerekre, csak arra, hogy a tartalomban meghatározott ismeretkörök a tanárok által a megadott órakeretben hogyan teljesíthetők. Adva vannak a tantervben azok az anyagrészek, amelyeket fel kell dolgozni, és ez legtöbbször a tanár előadásával, azaz frontális osztálymunkában testesül meg. Ez az egyoldalú, a tanítás didaktikájával foglalkozó szemlélet leginkább elméleti témákkal és azok összefüggéseivel foglalkozik, de az alkalmazhatóságra nincs tekintettel, a produktivitásra pedig nem hat. A módszerközpontú didaktika azonban nagymértékben meghatározhatja a tanítási-tanulási folyamat során a kötelező elemeken kívül azt is, hogy a diákok vagy tanulók érdekes mozzanatokkal, szituációkkal gazdagítva, mintegy bevonva az elsajátítás folyamatában, aktívan vegyenek részt a tanulásban és annak alkalmazásában.

A Walter Leirmann által meghatározott oktatási stílusok közül talán a kommunikatív a legkevésbé elismert és alkalmazott, mert háttérbe szorítja az előadót, nehezen irányítható, ráadásul egyben meglehetősen időigényes módszer is. Ennek lényege, hogy a tanulók egymás között, a tanár támogatásával, de mindenképpen szervezett – tanórai – keretek között egy-egy témakört megvitatnak, vagy általában beszélgetnek róla, és így sajátítják el azt, mintegy észrevétlenül, a gondolkodásukban megjelenő elemekkel együtt.

A kommunikatív stílus

Ahhoz, hogy ezt a módszert a lehető leghatékonyabban lehessen kiaknázni, szükség van az aktivitásra és a kommunikációban fontos szerepet betöltő kompetenciák aktív gyakorlására. A kommunikatív módszer nem oktatási intézmények előadásain, hanem szemináriumi környezetben, a kommunikatív nevelés és oktatás stílusában valósítható meg, nem a kényelmesen megszokott osztálytermi frontális munka keretében (*Kraiciné, 2004*).

A csoportban tanulás mint kooperatív stratégia fejleszti a társas együttműködés kompetenciáit, teret ad a kreativitásnak és a csoportos megbeszélésnek, problémamegoldásnak. A csoportmunka általános célja egy témakör vagy kérdés feldolgozása egyéni tapasztalatokkal, és ezekhez hozzájárulhat az anyaggyűjtés, forrás kiválasztás is a feladat kezdeti szakaszában (*Cserné, 2006*). Ez az interaktív tanulás lehetővé teszi a magasabb szintű kognitív célok – elemzés, szintézisalkotás, értékelés – és műveletek végrehajtását is (*Benedek, 2008*). Alkalmazása éppen ezért leginkább a fiatal felnőtteknél vagy idősebbeknél a leggyakoribb, mert ők racionális alapon és előzetes tapasztalataik alapján képesek megközelíteni a téma különböző aspektusait.

A felnőtt csoportok kollektív tanulási sajátosságaira alapozott kommunikatív didaktikai irányzat, a tanulóközpontú – német terminológiával résztvevőközpontú – módszer alkalmazása paradigmaváltásként értelmezhető az andragógiában (*Henczi, 2009*). A felnőttek tapasztalata és az előzetes oktatásban való részvételük lehetőséget ad nekik, hogy összehasonlítsák a szóban forgó témákat elméleti tudásrendszerekkel, egyéni – akár kognitív, akár érzelmi – gondolkodásukkal vagy a gyakorlatban megélt benyomásokkal. A közös megbeszélés és feltárás többféle értelmezési szempontot foglal magában, ha teret engednek a csoporton belüli dialógusnak. Ezekkel a jellemzőkkel egyértelműen kijelenthető, hogy az irányzat a motiváló tanulásszervezési módszerek közé tartozik (*Báthory, 2000*), könnyen és bármikor alkalmazható, nem igényel különösebb előtervezést vagy indoklást, valamint több formája is lehetséges.

Leirmann (1998) szerint ennek a kommunikatív alkalmazásnak a fő feladata éppen az interperszonális kapcsolatok kiaknázása, jellegzetesség pedig a hallgatók oktatásba való bevonása az aktív részvételen keresztül. A tanuláselméletek középpontjában álló nyílt tapasztalati tanulás, vagyis a nyitottság és a résztvevők egymástól is való tudásgyarázkodásának esélye az egymás közti párbeszéden keresztül valósul meg. Ez az értelmező irányzat a felnőttoktatásban kiemelt jelentőségű, mert épít a felnőtt tanulók előismereteire, magasabb rendű gondolkodási képességeire, és a hallgató teljesítményére helyezi a hangsúlyt (*Szabóné, 2003*). A tanítás-tanulás komplex folyamatának a személyközi kommunikáció így aktív része, még akkor is, ha a szorosan vett oktatás és munkacsoportlét során a dialógus nem mindig szorítkozik a tananyagra (*Zrinszky, 2000*), ezért akár primer motivációt is jelenthet, ha bármilyen érdeklődésre vagy aktualitásra rendezett műhelymunka keretében tárgyalják meg a témát (*Cserné, 2006*). Ez azt is jelenti egyúttal, hogy a központilag meghatározott tartalomtól kissé elrugaszkodva vegyenek számba bizonyos kérdésköröket, és azt az iskolai munka mellett, de mégis szabad légkörben dolgozzák fel – akár a mindennapokban megjelenő közéleti témákat is –, és ezzel az összes iskolai funkciót nagyjából magukba foglalják (*Báthory, 2000*). Akár a legáltalánosabb vitamódszerrel vagy oktatási célú beszélgetéssel végezve a meghatározott téma közös feltárása és a megértési folyamatok elindítása a megelőző tapasztalatokra alapozva előhívja a meglévő tudáselemeket, bővíti azokat, és új rendszerekbe építheti be, továbbá segíti az új tudásstruktúrák létrejöttét (*Cserné, 2006*).

A motiváció itt kulcsmomentum, mert ugyan nehezebb elkezdni és nagyobb erőfeszítést igényel a tanártól, ám magasabb szintű teljesítményre és tartósabb eredményekre lehet számítani, és ezek időbeli eredménye is egyértelműen kedvez ennek a stílusnak (*Báthory, 2000*).

Ez a metódus figyelembe veszi a tanórai módszerek fő komponenseit (*Bloom, 1976*). A beszélgetés során a hallgatók aktivizálják az előzetes tudásukat, ha maguk is hozzájárulhatnak, megvan a megfelelő motivációjuk, és maga a módszer képezi a tanítási-tanulási folyamat minőségét. A feladat kiható a további motivációra, amit erősít a tanulási teljesítmény, amely egyrészt egyéni, másrészt kollektív produkció. A tanórai keretek között a tanulási ütem pedig a csoport szerint meghatározott, de utólagosan persze lehetőség van a további gondolkodásra és fejlődésre, főleg ha az órát követi valamilyen egyéni feladat elkészítése. Ebben az esetben nemcsak az iskolai légkörben történt megbeszélés, hanem annak továbbvitele, gondolkodásra serkentése – és esetleg egyéni absztrakciója – egyaránt az intenzív tanulásra fordított időt gazdagítja.

A folyamat irányítójának szerepe a segítség és az irányítás, de a kommunikáció fő iránya minden esetben a tanulók egymás közötti kölcsönös meghallgatása, az elhangzottakra való reflektálás (*Zrinszky, 2005*). A nyílt és párbeszédés légkörben a kommunikációs kompetenciák is fejlődhetnek, valamint az egymás közötti párbeszéd és megnyilatkozás plusz motiváló erővel hathat minden csoporttagra (*Szabóné, 2003*), függetlenül attól, hogy a csoportnormák kialakulásának melyik szakaszában vannak (*Forgas, 2002*). A tanulási folyamat aktív részesei a hallgatók, akik az egyes tárgyalt jelenség értelmezési munkájában is részt vesznek, valamint egymástól szereznek tapasztalatot és/vagy adott nézőpontból való megközelítési lehetőségeket, nem pedig egy tekintélyelvű irányítás révén.

A támogató légkör kialakulásában a szociális-kulturális tényezőknek és a fizikai környezetnek is szerepe van (*Kraiciné 2004*). A megfelelő csoportmunkához nem a frontális osztálytermi munkában szokássá vált, hanem egy külső megjelenésében is egyenlő feltételeket teremtő proxemikai elrendezés előnyös a csoport hatékonysága és fejlesztése szempontjából. A szociopetális tér, mint például egy körbe rendezett beszélgető társaság vagy kerekasztal-megbeszélés nagyban elősegítheti a kölcsönös megnyilatkozások sokrétűségét (*Knoll, 1996*).

A résztvevőközponitú tanulásban az oktató szerepe, az egyoldalú előadást elhagyva, a tanulási folyamat elősegítése (*Szabóné, 2003*), aki a tanulási-tanítási folyamat irányítójaként annak sikerét szervezett keretek között teszi lehetővé (*Zrinszky, 2005*). A demokratikus oktatási környezetben a tanár ezért szinte egyenrangú fél, így aktív és jó kapcsolat alakíthat ki a csoport tevékenységében részt vevőkkel, akik munkájára a megerősítő tanári megnyilatkozása kedvezően hat. Ebben az animáció-jellegű szerepfelfogásban (*Bokor, 1995*) a tanár-diák kapcsolat az egyenrangúság miatt ezért közvetlenebb (*Buda, 2003*), interaktívabb lehet, nem befolyásolja a tanár rangbeli fölénye és tekintélye. A csoport vezetője elindítja a csoportmunkát és előmozdítja az aktivitást, segíti felszínre hozni és kifejezni a résztvevőkben rejlő tudást, majd rendezzi és összefoglalja az elhangzottakat (*Nissen, 1999*). Közben természetesen a tanári szerepét moderátorként kihasználva megerősíti a helyes felismeréseket, és azok hangsúlyozásával terelheti a beszélgetés irányát, valamint segíti a csoportot visszacsatolásaival (*Knoll, 1996*; *Zrinszky, 2000*). A demokratikus vezetési stílus további előnye minden más irányítási rendszerrel szemben, hogy ennél a leghatékonyabb a tanulási folyamat intenzitása és az anyag elsajátítása (*Brocher, 1979*), továbbá az egyéni szinten a hallgatók teljesítménye is, legfőképpen a különböző témakörök közös megbeszélésénél, ahol a hallgatók közül mindenki egy csoport tagja, ugyanazzal a szereppel (*Forgas, 2002*), tehát nincs szó versengő személyekről vagy csoportokról.

Ennek az egyik összetevője maga a munkafolyamat, amely során a közös megvitatás és a tapasztalatokra épített hangsúly lebonthatja a tanulással szembeni érzelmi ellenállást, a csoportdinamika pozitív attitűdváltozást idézhet elő, és segíti az aktív részvételt. Az ismerős környezetben és személyekkel végzett csoportmunka segíti a személyek egyéni identitását és csoportba való beilleszkedését, és ezen keresztül ösztönzi az aktív

munkában való részvételt. Forgas (2002) szerint minden csoport „életében” az együttes cselekvési hatások és a nagyfokú bevonódás jelenti a legfontosabb megerősítést és ezáltal a hatékonyságot. A fokozott motiváció a teljesítmény javulásával egyenlő, a megnőtt motivációs szint pedig kifejezetten ráhangol a tanulásra (Brocher, 1979). További előnye, hogy csökkentheti a biológiai, pszichológiai és szociális háttérből fakadó hátrányokat, és segíthet a felzárkóztatásban.

Zrinszky (2005) összefoglaló táblázata alapján az oktatás fő folyamata az információk megszerzése, felfedez(tet)ése és megbeszélése, valamint a tudás próbája vagy összefoglaló gyakorlása. A flexibilisen működtethető és változtatható oktatási médiumokkal összhangban a bemutatási forma is egyaránt változhat: lehet a már legelőnyösebbként említett megbeszélés, vagy vita, érvelés, felfedező tanulás (Szabóné, 2003).

Zrinszky, tovább lépve, a kommunikáción alapuló oktatás jövőben elképzelhető faktorait is csoportosítva mutatja be. Mindenki egyéni szinten tanul a csoporton belül, a csoportkohézió által, egy kooperatív tanulás keretében. Ennek a tartalma az információ-feldolgozáson, a probléma feltárásán és megoldásán keresztül mutat, ez a cselekedtető tanulás a tanulóközpontú oktatási folyamat eleme (Feketéné, 2006). A megbeszélés során a személyes hozzájárulás jelenti a legtöbb egyéni nézőpontot, és ez kiküszöbölheti a csoportgondolkodásból eredő társas hatások negatív jelenségeit (Forgas, 2002). Ez tehát azt jelenti, hogy a kommunikatív oktatási stílus alkalmazásakor a résztvevők alkothatnak egy, a szervezett oktatási keretek között létrejött csoportot, másik esetben viszont a foglalkozás során az oktató több kisebb alcsoportot hozhat létre, amelyek között valamilyen – általában versengő – viszony áll fent. Ez utóbbi a feladattól függően a csoportlétkörben hozhat kedvezőtlen változást is, ezért a megbeszélés vagy oktatási célú beszélgetés a társas oktatási viszonyok között a legegyszerűbb és leghatékonyabb módszer (Szabóné, 2003).

A csoportmunkánál az új gondolkodási műveletekre épülő kérdések révén új tapasztalatokat szerezhetnek a munkában részt vevő hallgatók: az új információk felvétele, ismeretszerzés és látásmódfejlesztés mind ható tényező a kooperatív tanulási folyamatban. A különböző témák és tapasztalatok összekapcsolása és egymásra vonatkoztatása egyaránt oktatási cél, és a csoportdinamika hatása is egyúttal (Knoll, 1996; Cserné, 2006). A tanegységhez esetlegesen szorosan nem tartozó témák feldolgozása segíti a résztvevők saját tapasztalatainak szembesítését a tanegység szervezett, besorolt témaköreivel szemben, a kritikára való nevelést és az üzenetek közötti válogatás képességét (Zrinszky, 2000).

Knoll (1996) könyvében rámutat, hogy az előzetes feladat szerint lehetőség van szövegek mélyebb feldolgozására is, amit előzőleg egyénekenként strukturálnak a foglalkozáson részt vevők, és ezt követi a közös eszmecsere valamelyik formája. Mint minden csoportosan végrehajtott feladatnál, ennél is a véleménycsere, a felismerés és eltérő nézetek feldolgozása a fő cél, erre a legjobb időtartam pedig Knoll véleménye szerint az egy és másfél óra közötti időtartam, ami megfelelhet egy órakeretnek. Ennek a tantervbe való beépítése és alkalmazása tehát nem okoz(hat) gyakorlati akadályt.

Összefoglalóan „a csoportmunka a konstruktív tanulás hatásos módszere, amelyben az egyéni nézőpontok és látásmódok különbözősége hozzájárul a felnőttek szükséges és hasznos tudásának kialakításához” (Cserné, 2006, 93. o.).

Kísérlet

Egy 20 fős, felnőttképzésben részt vevő, fiatalokból álló csoport tagjai voltak a kommunikatív stílus kísérletének résztvevői. Négy egyenlő számú csoportot alkotva kaptak három – idegenforgalmi tanulmányaikhoz kapcsolódó – feladatot. Ezeket egy együttmű-

ködő csoportban kellett megoldania két ötfős csoportnak úgy, hogy kompromisszumra törekedjenek, és a 30 perc megoldási idő után mindenki által elfogadott válaszokat írjanak le („Kooperatív csoport”). A másik két csoport viszont ilyen kritériumot nem kapott, ők csak szabadon beszélgettek a téma megoldási lehetőségeiről, majd a megszabott idő letelte után egyesével írták le ötleteiket („Beszélgető csoport”). Ők is ugyanazokat a feladatokat kapták, hogy a válaszok mennyiségi száma összemérhető legyen az egyes feladatoknál.

A feladatoknak nem csak egy jó megoldása lehetett, hanem akár több is, annak függvényében, hogy milyen irányban kezdtek el gondolkozni, illetve milyen mélységében sikerült feltárni az adott problémát tartalmazó feladatot.

A hallgatók nem tudták, hogy kísérletben vesznek részt, ezért a szokványos csoportnormák és viselkedés volt megfigyelhető náluk, a versenyszituáció kiváltotta eltérés nem.

Az alábbi táblázatban az együttműködő és a szabad diskurzusban részt vevő csoportok – a probléma megoldásában alkalmazható – releváns válaszainak átlagos száma látható. A szoros együttműködésre nem kötelezett csoport esetében az egyénileg elfogadható válaszok ugyanúgy átlagolásra kerültek, mint a közös nevező kialakításán dolgozóké.

1. táblázat. A több válasz lehetőséget tartalmazó feladatok jó megoldásainak átlaga a két csoport esetében

Feladatok	„Kooperatív csoport”	„Beszélgető csoport”
„A” feladat	8	11
„B” feladat	6	9
„C” feladat	13	15

A táblázatból az derül ki, hogy azok a csoportok, ahol csak beszélgettek a problémát tartalmazó feladatról, és nem kellett olyan megoldásokat keresniük, amelyekkel mindenki egyetért, jobb eredményt értek el az egyéni válaszok mennyisége alapján, mint a másik kettő tesztcsoport, tehát több elfogadható választ tudtak megfogalmazni.

Sajnos nem volt mód rá, hogy valamilyen formában technikailag rögzíthető legyen a csoportok működése, így csak feltételezni lehet az okokat. Az első ezek közül az a tény, hogy a kompromisszumhoz – természetesen – egyeztetés szükséges a csoport tagjai között, és ez időt vesz el a további ötletek ismertetésétől. Minél nagyobb a vélemények eltérése egymástól, ez annál inkább problémát jelent. A második feltételezés szerint a csoportnorma kialakulása szintén egy kis időbe telik, értve ez alatt, hogy itt is lesz egy személy, aki elől jár az ötleteivel, és egy vagy több másik, aki közvetlenül utána reagál rá, mert esetleg kompetensebbnek érzi magát a kérdéskörben. A harmadik lehetőség talán a legérdekesebb, de csak feltételezés szintjén létezik: Míg a szabad beszélgetésnél fokozatosan és magától terelődik a téma a hozzászólások során, addig a másik típusú csoportoknál nem lépnek túl egy megoldási lehetőségen, míg azt körül nem járták, és meg egyezésre nem jutottak, hogy bekerüljön a potenciálisan használható megoldások közé, vagy inkább elvessek mint lehetőséget. Ez megint csak az idő rovására történik, mialatt a másik csoportok tagjai egyénileg mérlegelik magukban, hogy majd a válaszádsá nál felhasználják-e a másik javaslatait, vagy nem.

A későbbiek során érdemes lenne megismételni a kísérletet úgy, hogy audiovizuálisan visszanezhető legyen, és akkor talán a most felvetett hipotézisek igazolhatók lesznek. Ha ez bebizonyosodna több kísérlet során, akkor talán szélesebb körben is elterjedne a kommunikatív oktatási módszer, és eredményesebb lenne az oktatásban, az egyéni fejlődés során, valamint alapját képezhetné a csoportdinamikai kompetenciáknak, amelyek az iskolapadban kevésbé gyakorolhatóak.

Irodalomjegyzék

- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- Benedek András (2008, szerk.): *A felnőttképzés módszertani kérdései*. NSZFI, Budapest.
- Bloom, B. S. (1976): *Human Characteristic and School Learning*. McGraw-Hill Book Co., New York.
- Bokor Béla (1995, szerk.): *Szociokulturális animáció*. JPTE, Pécs.
- Brocher, T. (1979): *Csoportdinamika és felnőttoktatás*. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (2003): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiénié alapelvei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (2006): A felnőttek tanulásának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusaiból. In: Koltai Dénes (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 85–104.
- Feketéné Szakos Éva (2006, szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SZIE GTK, Gödöllő.
- Forgas, J. P. (2002): *A társas érintkezés pszichológiája*. 16. kiadás. Kairosz, Budapest.
- Henczi Lajos (2009, szerk.): *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Knoll, J. (1996): *Tanfolyam és szeminárium módszertan*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. ÚMK, Budapest.
- Leirman, W. (1998): Négyféle nevelési kultúra. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Nissen, P. (1999, szerk.): *Moderátoriskola*. Kézikönyv a moderációs módszer iskolai alkalmazásához, a korszerű kommunikáció és a közös tanulás gyakorlatához. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabóné Molnár Anna (2003): A felnőttoktatók kommunikatív és interaktív készségei az andragógiai reflexiókban. In: Török Gábor (szerk.): *Negyvenéves a közművelődési szakemberképzés Szombathelyen*. Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely. 121–153.
- Zrinszky László (2000): *A felnőttképzési és befolyásolási célú kommunikáció*. ELTE, Budapest.
- Zrinszky László (2005): *Fejlesztő kommunikáció és kommunikációfejlesztés: pedagógiai és andragógiai kommunikációelmélet*. PTE FEEFK, Pécs.

Dóra László