

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ KOMMUNIKÁCIÓS ZAVAROK

A kommunikációs zavarok a személyközi kommunikáció velejárói, minden igyekezet ellenére azt tapasztalhatják a kommunikációban részt vevők, hogy időről-időre történik valami, ami pillanatnyi vagy tartós zavart okoz a kommunikációban. A pillanatnyi zavarokkal nem szükséges egy tanulmány erejéig foglalkozni, viszont azok a kommunikációs zavarok, amelyek mérgezik a személyközi kapcsolatokat, több figyelmet igényelnek. Ebben a tanulmányban áttekintünk néhány kommunikációs zavartípust, és megvizsgáljuk, hogy ezek a zavarok hogyan keletkeznek és mennyire vannak jelen a pedagógiai kommunikációban.

Horányi Özséb (1999) a kommunikáció zavarát úgy értelmezi, mint ami a zavartalan kommunikációban megmutatkozó teljesítményhez képest definiálható: a zavaró esemény lerontja a kommunikációs teljesítményt; vagyis ahhoz viszonyítva lehet zavarként kategorizálni egy eseményt, hogy az segíti-e a kommunikáció szempontjából a problémamegoldást vagy nem, hozzájárul-e vagy sem. Ennek értelmében minden olyan gátló tényező, amely csökkenti a kommunikáció hatékonyságát, kommunikációs zavart okozhat.

A kommunikációs zavarok kezeléséhez vagy megelőzéséhez elégtelennek bizonyul a kommunikációs kompetencia képességbeli összetevője, vagyis a kommunikációs készségek önmagukban képtelenek feloldani a kommunikációs zavarokat. Többre van szükség azok megszüntetéséhez vagy megelőzéséhez: olyan attitűdváltásra, mely egy széles körű kommunikációs tájékozottságból, a kommunikációs nézetek alkalmazásából, gyakorlatba ültetéséből táplálkozik. Vizsgáljuk meg tehát azokat az elméleteket, amelyek megfelelő keretet biztosítanak a kommunikációs zavarok megértéséhez, az adaptív attitűd kialakításához.

Az összehangolás hiányából keletkező kommunikációs zavarok

*Kedves, öreg csacsi medve – a Micimackó.
Nincs nála kedvesebb, aranyosabb!
Minden képet, minden újságból kivágok, amik őt mutatják.
Már szép a gyűjteményem.
Mindenki csodálja. Ő a Barátom!
A Tanító néni tegnap azt mondta: kötelező elolvasni a Micimackóról
szóló könyvet.
Kötelező!
Muszáj!
Kell!
Már nem is tetszik annyira a Micimackó!*

(Burján 1995: 87)

A gyermek története a Micimackóval arról tanúskodik, hogy a kommunikációban részt vevők nem ismerik eléggé egymást, ezért az összehangolás nem tud megvalósulni a pedagógus és a gyermek között. Barnett Pearce és Vernon Cronen elmélete, a jelentés összehangolt szabályozása, olyan értelmező elmélet, amely elsősorban a személyközi kommunikációt segít megérteni. Az emberi kommunikációt az emberi lét alapvető társadalmi folyamatának tekintik, amely megteremti a kapcsolatot, a személyiséget. Állításuk szerint, „a kommunikáció akkor tekinthető jónak, ha a részt vevő felek képesek úgy összehangolni a cselekedeteiket, hogy társalgásuk olyan társadalmi terek szerkesztéséhez vezessen, amelyben kényelmesen élhetnek – azaz méltósággal, megbecsülten, boldogságban és szeretetben” (idézi Griffin 2003: 65–92). Az elmélet tehát fölhívja a figyelmet az összehangolás jelentőségére, mely megteremti a biztonságot a kommunikációban részt vevők számára. Elméletük fontos felismerése, hogy a kommunikációban történeteket alkotunk: átélt történeteket, amelyek arról szólnak, hogy hogyan próbálják életüket a másokéval összhangba hozni a kommunikációban részt vevők; elmesélt történeteket, olyan narratív magyarázatokat, melyeken keresztül próbálnak jelentést és összefüggést teremteni életükben az egymással társalkodók; metatörténeteket, amelyek kifejezik a kommunikációs folyamatban részt vevők egymáshoz való viszonyát. Ezekkel együtt, az el nem mondott, az ismeretlen, az elmesélhetetlen és a meg nem hallgatott történetek is egyszerre jelen vannak a kommunikációban (Griffin 2012). Az összehangolás az átélt történetek összekapcsolása, olyan közös történetek, melyek sémáját közösen szerkesztjük azokkal, akikkel végrehajtottuk. Pearce szerint „az összehangolás utalás arra a folyamatra, melynek során az egyének együttműköd-

ve próbálják megvalósítani elképzelésüket arról, ami szükséges, nemes és jó, ugyanakkor kizárni annak megvalósulását, amitől félnek, amit utálnak, vagy amit lenéznek”. A bemutatott kommunikációs helyzetben, mivel a pedagógus nem tájékozódott előre, hogy van-e a gyermeknek már valamilyen kapcsolata, tapasztalata Micimackóval, nem hallgatta meg a gyermek elmesélt történetét Micimackóról, ezért nem sikerült összehangolni a gyermekkel közös történetet, mely arról szólt volna, hogy mivel a Micimackó kötelező olvasmány, mekkora szerencséje van, hogy már amúgy is a barátja, és milyen jó lenne, ha mesélne róla az osztálynak valami érdekeset. Az összehangolás hiánya nemcsak a kommunikációt tette tönkre, hanem a gyermek viszonyulását is a kötelező olvasmányhoz, a Micimackóhoz.

A kapcsolat minősége mint zavarforrás

Ezt valahogy nem értem.

A tanító néni a padtársamnak azt mondja:

– Hajnalkám, gyere kislányom, írd föl a táblára, kérlek, azt, hogy...

Amikor rám néz, nekem azt kiáltja:

– Kovács! Futás a táblához! Írd, amit diktálok! De aztán szép legyen ám!

Ezt valahogy nem értem.

A padtársam „a Hajnalkám”, de én csak „a Kovács” vagyok.

Talán elfelejtette a keresztnévemet...?

És én ettől nem tudok aludni.

Nem tudom, hogy csak szigorú velem, vagy csak nem szeret, vagy csak kivételez...?

Nem tudom.

És én ettől nem tudok aludni.

(Burján 1995: 81)

A bemutatott kommunikációs helyzetben fölismerhetjük azt a bizonytalanságot és feszültséget, amit akkor tapasztalunk, ha úgy érezzük, nem vagyunk „elég jók” a kommunikációs partnerünk számára. A nevelés folyamatában az elfogadás hiányának és kommunikációban történő közvetítésének hosszú távú negatív következményei vannak a személyiségfejlődésre nézve. Paul Watzlawick szerint, a kommunikáció egy olyan folyamat, amelyet kapcsolati és tartalmi szempontból is lehet vizsgálni. Az előbbi meghatározza az utóbbit, a kapcsolatra mutató üzenetektől függ a kommunikáció minősége. Minden kapcsolat állandó jellemzője a változás, a dinamika, így a változásból keletkező feszültség

valamennyi emberi kapcsolat természetes velejárója. Az embereknek komoly problémát jelenthet az ellentétes irányú, vonzó és taszító erők megjelenése, de különösen ezek megfelelő kezelése. Ezek a feszültségek gyakran konfliktusok forrásává is válnak. Ezért, ha a pedagógiai kommunikációban a gyermek ilyen változást tapasztal, nem tudja miként viszonyuljon hozzá, csökkent értékűként élheti meg saját helyzetét vagy „beszorulhat” egy-egy ilyen helyzetbe, ami akár fiziológiás tüneteket is okozhat számára (nem tud aludni).

A kommunikáció kapcsolati aspektusát Watzlawick metakommunikációnak nevezi, ami nem más mint „kommunikáció a kommunikációról”: „ezt gondolom magamról, ezt gondolom rólad, és ezt gondolom, hogy gondolod rólam...” (Griffin 2003: 158–159). A pedagógiai kommunikációs kapcsolat minőségén múlik a pedagógus-gyermek kapcsolat minősége, ami a megismerés, a nevelés tulajdonképpeni keretét határozza meg. Sokkal többet tanul egy gyermek attól a pedagógustól, akivel jó kapcsolatot alakított ki, sokkal inkább engedelmeskedik vagy együttműködik azzal a pedagógussal, aki a kommunikációban a gyermek értékeségét, egyediségét, különlegességét hangsúlyozza. A kapcsolat negatív minősége ellehetetleníti a pedagógiai munkát még akkor is, ha egyébként annak tartalma érdekes lenne a gyermek számára.

A kognitív komplexitás különbözőségéből keletkező kommunikációs zavarok

Fogalmazásórán leszidalmazott a tanító bácsi:

– Ne írd olyan fecsegésre a fogalmazványodat. Írj röviden, tömören. Akkor majd ötöst adok – mondta, aztán fölírta a táblára a címet:

„A kutya”

Aztán azt mondta:

– Na, lássatok hozzá.

Aztán sokat gondolkodtam. Aztán hozzáláttam. Aztán megfogadtam a Tanító bácsi intelmeit: írj röviden, tömören.

Aztán röviden, tömören ezt írtam:

– A kutya röviden, eb.

Csak ennyit. Ez biztosan ötös lesz, mert ennél rövidebben én nem tudok a kutyáról írni.

Másnap kiosztotta a fogalmazásfüzeteket és ötös helyett egyes volt odairva, és még az is, hogy ilyet már más is írt.

Milyet?

Kutyát, ebet vagy egyest...?!?

(Burján 1995: 143)

A fogalmazására példája, akár egy diákcsinny is lehetne, ám ha figyelembe vesszük, hogy fogalmazására harmadik osztályban van, amikor a gyermek még csak alig nyolcéves és gondolkodása alapvetően (piaget-i terminológiával) konkrét műveleti szinten működik, akkor már érdemes elgondolkodni azon, hogy mi okozta a zavart, ha nem a diákcsinny?

Delia Jesse elmélete a személyes konstrukciók rendszerét hangsúlyozza a világ értelmezésében.

A konstrukciók olyan minták, vagy sablonok, amelyet a valóság fölé helyezünk, hogy rendet teremtsünk a káoszról, hogy befogadjuk és megértsük a valóságot. Az egyén tehát személyes konstrukciókat hoz létre a világ megismerésére. A kognitív komplexitás az életkorral fejlődik, és minél árnyaltabb és gazdagabb a kognitív komplexitás, annál kifinomultabb kommunikációra képes az egyén, képessé válik ún. „személyre szabott üzeneteket” megfogalmazni. A bemutatott példa arra enged következtetni, hogy a pedagógus nem számolt azzal, hogy a gyermek kognitív komplexitása nem teszi számára lehetővé annak az üzenetnek a feldolgozását, hogy „Írj röviden, tömören”, szó szerint értelmezte az üzenetet.

A tanári kommunikációban, a tanári üzenettervező gondolkodásmód az expresszív tervező gondolkodásmódnak feleltethető meg: ami a szívében, a száján: „Ilyet már más is írt!”. Ebben a megközelítésben, a nyelv a gondolatok és érzések kifejezésére szolgáló eszköz, tehát felháborodásának és lekicsinylésének adott hangot. Ezzel a kommunikációt nem segítette, a gyermek nem értette meg jobban a felmerült problémát, és nem is kapott megnyugtató választ arra kérdésre, hogy mit hibázott. Hogyan járhatott volna el a pedagógus?

Valamivel szerencsésebb lett volna, ha a konvencionális tervező gondolkodásmód értelmében, figyelembe véve a pedagógiai kommunikáció szabályait a következő módon nyilatkozik meg: „Gondold át újra, valóban ezt vártam el egy fogalmazástól, hogy csupán egy tómondat legyen?” Ebben az esetben sem biztos, hogy a gyermek értette volna pontosan mi is a feladat, de legalább elgondolkodott volna azon, hogy mi lehetett az elvárás, vagy megkérhette volna a pedagógust, hogy pontosítsa a kérését.

Legizgalmasabb válasz azonban a pedagógus retorikai tervező gondolkodásmódja nyomán keletkeztethető volna, aki újraértelmezve a helyzetet, tompítja a konfliktust, megegyezést keresve a következő megnyilatkozást teheti: „Leleményes megoldás, valóban nagyon rövid és tömör. Most azonban érdemes azon is gondolkodnod, hogyan tudhatnánk meg többet valamivel többet a kutyáról?” A személyre szabott üzenetek megfogalmazásának nehézsége a váratlan helyzetekben még inkább megtapasztalható. Amikor a pedagógus nem tudja eldönteni, hogy támadásként értelmezze-e a gyermek megnyilvánulását vagy

valóban a kognitív komplexitás különbözősége okán keletkezett ez a helyzet, még nehezebb megfelelő személyre szabott üzenetet megfogalmazni. Fontos azonban, hogy tisztában legyen a lehetőségeivel, hogy háromféle módon is tervezheti az üzeneteit:

1. expresszív módon: ami a szívéen az a száján
2. konvencionális módon: a társadalmi konvenciók betartására hivatkozva
3. retorikusan: ami lehetőséget ad arra, hogy olyan szituációk létrehozására, melyben újraértelmezve a helyzetet konszenzusra lehet jutni (Griffin 2003: 111–117).

A pedagógiai kommunikációban a pedagógusnak gyakorolnia kell a retorikai tervező gondolkodásmódot, mint a helyzetek újraértelmezésének valódi lehetőségét, megteremtve ezáltal önmaga és tanítványai számára az együttműködés és a fejlődés új színtereit.

A bizonytalanság mint zavarforrás

Csend legyen! – süvölti a Tanító néni. És amikor csend van, nagyokat csap a katedrára a vonalzójával, és elégedetten mondja:

– No, ezt szeretem. Ezt a jó csendet.

Aztán, hogy jobban megértsük, megint jó nagyokat csap a katedrára a vonalzójával.

Nincs füle a Tanító néninek?

Nem hallja, mekkorákat durrog a vonalzója?

Én a múltkor csaknem kiestem a padból.

Ijedtemben.

(Burján 1995: 97)

Charles Berger „elmélete középpontjában az a feltételezés áll, hogy amikor ismeretlenek találkoznak (...) a bizonytalanságérzet csökkentésére törekszenek vagy arra, hogy saját és az interakcióban részt vevő többi partner viselkedését minél pontosabban megjósolhassák” (Griffin 2003: 138, Berger 2005). A kognitív bizonytalanság csökkentésével rendet teremtünk a feltételezések zavaros szövevényében, és így sikerül megfelelő kapcsolatot kialakítani a beszélgetőpartnerrel. Ezért amennyiben lehetséges, megpróbáljuk kideríteni, hogy minek örülne a másik személy, mit szeretne, mi a célja stb. A pedagógiai kommunikációban is érvényes a bizonytalanság csökkentésének igénye, jó példa erre,

amikor a felsőbb évfolyamosoktól érdeklődnek a pedagógus szokásairól az alsóbb évesek. Amennyiben a kapcsolat már eljutott egy olyan biztonsági fázisba, amelyben megjósolhatóvá és kiszámíthatóvá válnak egymás cselekedetei, súlyos zavart okozhat egy-egy durva, váratlan megnyilvánulás, mint amilyen a példában a hangos zaj. A bizonytalanság szándékos fenntartása súlyos pedagógiai hiba, a jó pedagógus-gyermek kapcsolat érdekében érdemes ezt elkerülni.

A játszmák mint zavart okozó kommunikációs stratégiák

A játszmák versengő kommunikációs stratégiák, amelyek alkalmazásával az egyéni győzelem megszerzése a cél. Legfontosabb ismertetőjük, hogy valamilyen rejtett cél megvalósítása érdekében alakulnak ki, amelyet a kommunikátor nem akar nyíltan felvállalni. Arra törekszik, hogy ez a cél a kommunikáció során rejtve is maradjon. A játszmák szerkezeti elemei:

A horog – a játszmára való felhívást képviselő tranzakcionális inger

A gyenge pont – a tranzakcionális válasz, amelyben a partner elfogadja a játszmára való felhívást

Az átkapcsolás – a játszmának az a pontja, ahol a játékos a nyereség érdekében szerepet vált

A szembesülés – a partner által közvetlenül az átkapcsolás után megtapasztalt pillanatnyi zavar

A kiegyenlítés – a játszma résztvevői összegyűjtik a különféle sztrókokat a kiértékeléshez (Járó 1999).

A kommunikátor, akinek kényelmetlen a játszmában való részvétel, és van elég önbizalma (felkészültsége vagy megfelelő szerepe) ahhoz, hogy kilépjön a játszmából, megpróbálhat véget vetni annak. A pedagógiai kommunikációban is előfordulnak mind a diákok, mind a pedagógusok által indított játszmák, amelyek az átkapcsolás pillanatában pillanatnyi zavart okoznak vagy súlyosan veszélyeztetik a kommunikátorok énképét attól függően, hogy mi a játszmát indító rejtett célja. Az alábbi példa esetében a pedagógus nagy kommunikációs bölcsességről tesz tanúbizonyságot, kihúzza a méregfogát a játszmának a humor segítségével.

Egy középiskolai történelemtanárnak rendkívül jellegzetes stílusa van. Sejti, hogy emiatt paródiák tárgya. Diákjaival általában jó a kapcsolata. Kedvenc osztályában az egyik órán feleltet. Diákjai feleleteit hallgatva meglepve veszi észre, hogy saját kifejezéseit, hanghordozását hallhatja, ráadásul néhány jellegzetes gesztusával fűszerezve. A felelők nyilvánvalóan belőle is készültek. Először nagyon megdöbben, egy-két pillanatig tanácstalan. Aztán megszólal:

– Tisztelt felelő! Történelemből hármásra értékelem a válaszokat, történelemtanár-ból azonban jelest érdemel.

Az osztályban kitör a megkönnyebbült nevetés.

(Járó 1999)

A szerepviselkedés zavarai

Judit néni rajzot tanít. Mindig csak teszi magát. Bodrozsa a haját, púderezzi az orrát, igazgatja a blúzá, riszálja magát, és azt mondja:

– Én éppen jó modell vagyok! Rajzoljatok le. De szép legyek ám!

– No én lerajzoltam...Csak nem mertem neki megmutatni. Vasorrú bábának rajzoltam. Olyannak, aki ül a seprűnyélen és itt lovagol körbe-körbe a tanteremben...

(Burján 1995: 97)

A kommunikáció participációs elmélete külön figyelmet szentel a kommunikáció szerkezeti összetevői közt a kommunikátorszerepnek. Úgy definiálja a szerepet mint viselkedésminták készlete, olyan specifikus elvárások összessége, amellyel a kommunikációs partnerek a szerepet betöltő személlyel szemben fellépnek (Horányi 1999). A pedagógusszerephez tartozó viselkedésminták készlete és az ezekkel kapcsolatos elvárások ma már ismeretesek. A tanulók körében végzett legutóbbi felmérések (Falus 1999) arról tanúskodnak, hogy a tanulók által leginkább értékelt alapvető nevelői személyiségjellemzők a megértés, együttműködés, türelem, demokratikus attitűd és a segítőkészség. A pedagógus elsősorban tehát az alapvető „emberi” képességekkel rendelkezzen, ez fogja megalapozni a gyermekekkel való jó kapcsolatot és a kapcsolat talaján kibontakozó nevelési tevékenységet. Ugyanakkor a pedagógus széles körű szakmai tudásalapja (szakmai, pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeretek összessége) meghatározza az eredményes tanulásszervezést. A pedagógusszerepre való tudatos készülés, majd a folyamatos önfejlesztés a pedagógusszerep eredményes gyakorlásának egyik biztosítéka. A konfliktusos szerepmegvalósítás rombolja a nevelő-gyermek kapcsolatot. Szerencsés esetben a pedagógus szerepmegvalósítása harmonikus, ezáltal kommunikációs viselkedése kongruens, jól érzi magát a szerepében, és ez mind verbális mind nemverbális for-

mában kifejeződik, személyisége a szerepben kiteljesedik, partnerei, a gyermekek elégedettek a szerepmegvalósításával. A fent bemutatott rajztanárnővel kapcsolatos helyzet éppen egy nem megfelelő szerepmegvalósításból fakadó kommunikációs zavarra mutat rá, amikor a pedagógus nem mint pedagógus mutatkozik meg a kommunikációban, hanem a pedagógus mint „szépségmodell” határozza meg önmagát. A gyermekből önkéntelenül is ellenszenvet vált ki, ezért saját belső késztetése szerint cselekszik. Abban reménykedhet, hogy nem derül ki, milyennek is látja a pedagógust.

A teljesség igénye nélkül bemutatott néhány gyakori zavartípust azért érdemes alaposabban megvizsgálni, mert a pedagógiai kommunikációt jelentős módon befolyásolják, a kommunikációban részt vevők közérzetét számottevően rombolják. Tudatosításuk hozzájárulhat ahhoz, hogy azok a pedagógus kollégák, akik felismerik a kommunikációt romboló hatásukat, úgy tudnak a pedagógiai kommunikációban jelen lenni, hogy figyelnek az összehangolásra, a kommunikáció kapcsolati aspektusára, a kommunikációs partnerük kognitív komplexitására, a bizonytalanság csökkentésére, a játszmák elkerülésére és a hiteles és kongruens szerepviseletre.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- BERGER, C. R. 2005. Interpersonal Communication: Theoretical Perspectives, Future Prospects. *Journal of Communication*, 55: 415–447.
- BERGER, Charles 2003. A bizonytalanság-csökkentés elmélete. In: Griffin Emory Bevezetés a kommunikációelméletbe. Harmat, Budapest. 138–155.
- BURJÁN Eszter 1995. Szív-építő dödörgő. Győr.
- DELIA, Jesse 2003. Konstruktivizmus. In: Griffin Emory Bevezetés a kommunikációelméletbe. Harmat, Budapest. 111–127.
- FALUS Iván 2007. A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- HORÁNYI Özséb 1999. A személyközi kommunikációról. In: Béres István–Horányi Özséb (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Osiris Kiadó, Budapest. 1999. 57–85.
- JÁRÓ Katalin 1999. (szerk.): Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban. Helikon kiadó, Budapest.

- PEARCE, W. Barnett – Cronen, Vernon Coordinated Management of Meaning (CMM) 2012. In: (ed.) Emory A. Griffin. A First Look at Communication Theory https://archive.org/details/AFirstLookAtCommunicationTheory8thEdition_201702 (2018.03.03.)
- WATZLAWICK, Paul 2003. Az interakcionális nézőpont. In: Griffin Emory: Bevezetés a kommunikációelméletbe. Harmat, Budapest.155–168.