

BALÁZS LÁSZLÓ

AZ ISKOLAI KOMMUNIKÁCIÓ EGY REJTETT DIMENZIÓJA A SZALUTOGÉN PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ

Kivonat

A tanulmány célja az iskolai, azon belül a pedagógiai kommunikáció egy újszerű megközelítésének bemutatása. Nemzetközi kutatások eredményei tükrében kijelenthető, hogy az oktatási folyamat eredményességénél kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb, azt hogyan teszi. A hogyan nem a módszertanok alkalmazására, hanem inkább a kommunikációs aktus mikéntjére vonatkozik. A szalutogenezis fogalmának meghatározása és az általa kínált értelmezési lehetőségek szükségessé teszik a megszokott szemléletmód felülvizsgálatát. A tanulmány a fogalom kialakulásának, értelmezésének bemutatásán keresztül ismerteti a szalutogén pedagógiai kommunikáció jellemzőit, beemelve a koherens kommunikáció fogalmát. Jelen tanulmány egy olyan bevezető elméleti felütés, amely keretet kínál a későbbi interdiszciplináris vizsgálatok, módszertani fejlesztések számára.

Kulcsszavak: szalutogenezis, szalutogén pedagógiai kommunikáció, koherens kommunikáció, érzelmi intelligencia

Bevezetés

Az Ottawai Charta (1986) megfogalmazása új szemléletmódot hozott az orvoslás tudományába. A kérdésfeltevés fókuszának változása a tudományágon túlnőve más kutatási területek innovatív fordulatainak, paradigmaváltó gondolatainak teremtette meg az alapot. Az Ottawai Charta megfogalmazásával szinte párhuzamosan a pszichológiai tudományok területén fogalmazta meg Seligman és Csíkszentmihályi (2000) is szemléletformáló, mondhatni forradalmi fókuszpontváltását, a pozitív pszichológia alapelveit. A patogenetikus orientációból az egészség forrásainak kutatására való váltás új távlatokat nyitott az orvoslás és a tudományos kutatások területén. A szemléletmódváltás nyomába lépő reformhullám kutatók százait készítette arra, hogy felülvizsgálják korábbi módszertanukat, a tudományos kérdésfeltevésük fókuszát. Az új szemléletmód elterjedése egyre nagyobb teret hódított nemcsak az orvos- és egészségtudományi kutatásokban, de egyéb, a hétköznapi működést célzó egészségfejlesztési reformstratégiákban, társadalomtudományi kutatásokban is. Az egészségtudományban bekövetkező paradigmaváltás lényegének megvilágítását Antonovsky (1997) metaforáival lehet a legpontosabban szemléltetni.

Patogenetikus megközelítés: „Adva van egy »dühöngő vad folyó« tele fuldokló emberekkel, s a kortárs nyugati egészségügy hősies és technikailag felkészült erőfeszítéssel ebből halászatja ki az elmerülőket. Csak a lefelé sodródókra fordítva odaadó figyelmét sohasem néz a folyón fölfelé, legalább a következő kanyarig, hogy megláthatná: ki vagy mi lökdöste bele ezeket az embereket a sodró vízbe” (Antonovsky 1997 nyomán Varga 2005: 17).

Magatartástudományi iskola:

„az emberek feljebb a folyón maguktól ugrálnak a sodrásba, de eszük ágában sincs megtanulni úszni.” „A folyó az élet folyama. Senki sem sétálgat biztonságosan a parton. A folyó nagy része szennyezett (szó szerint és átvitt értelemben). Elágazások is vannak benne, ahol az egyik ág békés víztükörbe, a másik veszélyes zuhatagokba és örvényekbe vezet. Én pedig azt kérdezem: vajon mitől eredeztethető, hogy valaki szemmel láthatóan jól tud úszni [...] bárhol is a folyó sodrásban – aminek a természete persze adva van a személy élettörténetében, szociokulturális és fizikai-környezeti feltételeiben. Csak azt merem állítani, hogy az a tény, hogy valaki milyen jól úszik, jelentős mértékben (bár természetesen nem egyedül) az illető Sense of Coherence-étől függ. A folyó objektív jellemzői mindenki számára egyformán adottak, ezekkel viszont a benne úszók nem egyformán fognak megbirkózni” (Antonovsky 1997 nyomán Varga 2005: 17).

Az egyéni viselkedés és helytállás, mondhatni lelki állóképesség ily módon történő értelmezése releváns és adaptálható az iskolai kommunikáció szervezése stratégiai, elvi alapjainak megfogalmazásakor, alapjául szolgálhat a pedagógiai kommunikáció tudatos szervezésének.

Ahogy azt a McKinsey-jelentésben (Barber–Mourshed 2007) olvashatjuk, az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme. A McKinsey & Company 2006 májusa és 2007 márciusa között az OECD PISA programjában legjobb eredményt elérő iskolarendszerek teljesítményének okait vizsgálta. A 25 ország iskolarendszerére kiterjedő kutatás eredményeit összegző jelentés egyértelműen megfogalmazza, hogy az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár. A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében kijelenthető az is, hogy kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb, hogyan teszi (Juhász 2015: 131). A hogyan azonban elsősorban nem a tanár szakmai és módszertani felkészültségére vonatkozik, hanem arra (is), hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját.

Jelen tanulmány egy több éven keresztül tartó szakirodalmi kutatásokon alapuló szintetizáló munka, melynek célja, hogy a korábbi elemzéseinkben

külön-külön már megfogalmazott, a szalutogén (iskolai)szervezet, a szervezeti kommunikáció és a pedagógiai kommunikáció terén tett megállapításokat összehangolja, és átfogó képet adjon a szalutogén kommunikáció kialakításának szükségszerűségéről, a pedagógiai kommunikáció egy lehetséges fejlesztési irányáról. Ennek érdekében tematikusan tárgyalja a tanárok lelki állóképességének kérdéskörét, a stressz-kiégés-szalutogenezis hármasságát. Részletesen áttekinti a szalutogenezis fogalmának kialakulását, szerepét a tudományos gondolkodás alakulására, valamint a pedagógiai kommunikáció egy lehetséges megközelítésére. A tanulmányt záró gondolatok egy javaslatot fogalmaznak meg a koherens pedagógiai kommunikáció fejlesztésének irányelveire.

A tanárok lelki állóképessége

Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiégésszindrómában szenved (Lubinszki 2013: 263). Magyarországon erről nincs pontos adat, arról azonban igen, hogy a kiégés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti, és közülük aggasztóan sokan (akár 30–40%) döntenek néhány szolgálati év után a pályaelhagyás mellett (Gáspár et al. 2006). Barth (1990) kutatásaiból az derül ki, hogy az öt szolgálati évet betöltő tanárok mintegy 25%-a mutatja a burnout jeleit. A Gogola (2010) által vizsgált tanárok 48%-a a tanév második hónapjának elejétől már hajlamos a kiégésre, és tapasztalja magán a fokozott stressz hatásait testi (kimerültség, fejfájás) és lelki (ingerlékenység) téren egyaránt.

E kutatások eredményei választ adnak arra a kérdésre, hogy miért nem tudott a személyközpontú megközelítés a közoktatásban széles körben elterjedni. A kiégésszindrómát az elszemélytelenedés, a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök és az empátia elvesztése jellemzik (vö. Fekete 1991; Horváth 2015; Lubinszki 2013). Tehát a tartós stressz hatására a tanár fokozatosan épp arra válik képtelenné, amivel a leginkább támogatni tudná a diákokat a fejlődésében. A kiégés folyamatának előrehaladásával a tanár diákra tett hatása fokozatosan egyre destruktívabbá válik (vö. Petróczy 1999, 2007). Limbikus rendszerünk egy nyitott rendszer, tükröneuronjaink segítségével szándékunk ellenére is át vesszük mások érzelmeit, lelki állapotát, miként a jót, úgy a megterhelőt is (McKee–Goleman–Boyatzis 2003). Az erős stresszhatás alatt lévő tanárnak tehát nem a tudása épül be a diák személyiségébe, hanem a lelki állapota okozta frusztráció. A felnőtt emberek olyan gondolatai mögött, mint a „tanulni unalmas”, vagy a „nem vagyok elég jó... (pl. angolból)” mindig megtalálhatóak azok a tanárok, akik szándékuk ellenére beégették ezeket az önkorlátozó hiedelmeket az egykori gyermek lelkébe.

Mire egy magyar fiatal belép a munka világába, jó eséllyel már megkapta a közoktatásban a saját – fentiekhez hasonló – önkorlátozó hiedelmeit. Nem kérdés, hogy mennyivel több pszichés energiát igényel ezeknek a terhével boldogulni egy gyorsan változó tudásalapú világban. Így termeli magát újra, és sokszorozza meg önmagát a burnout néven elhíresült szociálpszichológiai jelenség.

Nincs valódi növekedés a személyiség növekedése nélkül, ezért alapvető társadalmi érdek, hogy az iskolákból olyan fiatalok kerülhessenek ki, akiket a támogató tanári jelenlét kreatív, nyitott és a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni tudó személyiséggé erősít. Ez a kívánatos tanári attitűd azonban csak akkor válhat a közoktatásban is általánosan tapasztalható valósággá, ha a leendő tanárok önismereti és szakmai-módszertani felkészítése (vö. Bartal–Rajcsányi–Molnár 2020) elegendő muníciót ad számukra azokhoz a kihívásokhoz, amelyek őket a tantermekben várják (Balázs–Szalay 2016).

A helyes pedagógusi attitűd legfontosabb elemei a diákokkal kialakítandó viszonyra vonatkoznak. A tanár szerepe jelentős, hiszen a szabályok, normák és értékek közvetítője a pedagógus, aki a tanulók identitásának alakulásához nagyban hozzájárul (Bartal 2019). Ha feltesszük magunknak a kérdést, hogy mitől *valóban* támogató és fejlesztő hatású a tanár jelenléte a diákok számára, akkor e ponton megkerülhetlenné válik a Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú megközelítés.

A személyközpontú megközelítés lényegéről Klein Sándor (1987) már majd 30 éve megállapította, hogy az nem technikák, trükkök gyűjteményét jelenti, hanem egy sajátos létezési módot. E sajátos létezési mód Carl Rogers által megfogalmazott összetevői a kongruencia (hitelesség), a feltétel nélküli pozitív elfogadás és az empátikus megértés.

Tanárnak lenni annyit tesz, mint odaadni magunkat másoknak, de csak azt adhatjuk, amink van. Jól szemlélteti ezt Virginia Satir vasfazék metaforája. Satir (1999: 30) a személyiséget családja egykori vasfazekához hasonlította, amelyben igény szerint hol ezt, hol azt, pl. virágot tartottak. Nonverbális üzeneteink, ösztönös reakcióink arról árulkodnak, hogy mit tartunk személyiségünk tartályában: frusztrációt, szorongást vagy bizalmat és szeretetet.

A rogersi attitűd megfelelő táptalaja a bizalom és a szeretet, de csak akkor, ha valódi. A személyközpontú megközelítés – még ha van is belátás arra vonatkozóan, hogy az milyen előnyöket hordoz diák és tanár számára egyaránt – nem előírható viselkedési norma, hiszen nem akarat vagy szándék kérdése a megvalósulása, hanem a tanár személyiségén és lelki állapotán múlik.

A fenti megfontolások alapján a „hagyományos” és „alternatív” pedagógia megkülönböztetése helyett előrevivőbbnek tűnik patogén és szalutogén

(saluto latinul egészség, genesis görögül keletkezés) nevelési gyakorlatot megkülönböztetni, mely tetten érhető a pedagógus és a diák közötti kommunikációs aktus minőségében is (Balázs–Szalay 2017).

Stressz – kiégés – szalutogenezis

A burnoutkutatás szakirodalmában fellelhető sok száz burnout-definíció részben eltérően magyarázza a stressz, a kiégés és a depresszió fogalmait és ezek egymáshoz való viszonyát (vö. Freudemberger–North 1992; Barth 1990; Schaufeli–Leiter–Maslach 2008; Kovács 2006; Burisch 2010; Bergner 2012). Jelen tanulmány az alábbi értelmezést veszi alapul:

A stressz emberi létünk, életünk szükségszerű velejárója, a stresszmentes állapot maga a halál. Az eustressz szükséges és jó, az alkotóenergia forrása, az eredményes megküzdés hajtóereje. A distressz pedig mindig káros, és akkor lép fel, amikor a stresszor meghaladja az egyén megküzdési kapacitását (Selye 1976).

Fontos hangsúlyozni, hogy mindig *egyéni* stresszérzékelésről van szó, még akkor is, ha az egyén stresszérzékelését a környezeti tényezőkkel és a társas kapcsolatokkal összefüggésben vizsgáljuk. Lazarus (1968) a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki, és bevezette a potenciális stresszor fogalmát. Lazarus elméleti modellje a kognitív pszichológiai megközelítésből táplálkozik, és a kognitív értékelési folyamat lépéseit a következőképpen írja le: a potenciális stresszossal való találkozáskor az egyén először végrehajt egy elsődleges értékelést, azaz megítéli, hogy számára pozitív vagy negatív jelentőséggel bír-e a stresszor. A másodlagos értékelés során pedig arról dönt, hogy képesnek érzi-e magát arra, hogy az adott stresszossal megbirkózzon.

A környezet ingereinek az észlelése és az ingerekre adott válasz először nem tudatos, hanem ösztöni és testi szinten történik, majd az agy megfigyeli, hogy mi történik a testben a neuronális folyamatok következtében. Ez a testérzet határozza meg az aktuális helyzet tudatos észlelését (vö. Damasio 1996; Melzack 2001; Bauer 2012). Ez magyarázatként szolgál arra a kérdésre is, hogy miből adódnak az egyéni stresszérzékelés különbségei egy potenciális stresszossal kapcsolatban. Miért jelent egy helyzet az egyik ember számára distresszt, miközben egy másik személy képes ugyanabban a helyzetben megőrizni a lelki nyugalmát.

A múltban elszenvedett negatív (érzelmi) tapasztalatok hatására az egyén hajlamos a saját képességeit alulértékelni, a rá váró kihívásokat pedig túlzottan fenyegetőnek ítélni. Így a múltbeli tapasztalatok stresszélménye

megterheli a jelen szituációt, és előrevetíti a jövőbeni kudarc lehetőségét is. Ez tovább fokozza a distresszt, és egyúttal tovább csökkenti az egyén megküzdésre fordítható pszichés energiáit. A fokozatosan kialakuló és depresszióban végződő burnout pedig ennek az erős és ismétlődő distressznek a következménye.

Azaz a kiégés azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek felemésztik a pszichés energiáit. Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet valódi nehézségét és a saját megküzdési kapacitását (Balázs–Szalay 2016.)

A szalutogenezis eredete, fogalma

A „szalutogenikus” kifejezés a latin „salus” (jóllét, boldogság, egészség) és a görög „genesis” (eredet, forrás) szóból ered, jelezve, hogy e megközelítés érdeklődése középpontjában a jól funkcionálás és az egészség eredete áll.

A fogalom eszmetörténeti hátterét vizsgálva két irányból eredeztethető a megatrend. Egyfelől az újkori megváltozott életérzés, vagyis az az új világ- és emberfelfogás, amely az ember e világi személyes boldogságra való törekvését széles néptömegek számára legitimnek és megvalósíthatónak tartja – mint valamiféle újkori hedonizmus. Másfelől a tudomány rohamossá váló fejlődése, amely orvostudományi alkalmazásában is két külön ágban tört előre. Ezek egyike a természettudományi és technikai vonal, amely mind a diagnózis, mind a terápia területén forradalmi változásokat hozott, míg a másik vonal az egészség társadalomtudományi közelítése (Varga 2005).

A társadalomtudományi megközelítés egyik fő irányvonalát Csíkszentmihályi Mihály jelölte ki azzal, hogy a szalutogenetikus iskola alaptételével egybehangzóan hangsúlyozza, hogy bizonyos pszichikai energiák megtanulható „uralása”, kezelési képessége járul hozzá a stresszorokkal való megbirkózáshoz. Életműve átfogó elméletét adja a „lelkierő–életminőség” kapcsolatnak. Ahogy Csíkszentmihályi (1997) összefoglalja, az

„egészség, a pénz és más anyagi előnyök javíthatnak az életen, de az is lehet, hogy nem. Ha valaki nem tanulta meg, hogyan kell uralnia pszichikai energiáját, nagy esély van rá, hogy még ezek az előnyös körülmények is használhatatlanok lesznek számára. Ugyanakkor sok ember van, aki borzalmas szenvedéseken ment át, és nemcsak életben maradt, de végtelenül élvezi is az életét [...]. A tragédiák attól váltak pozitív élménnyé, hogy az áldozatok elé hirtelen nagyon világos célok kerültek; lecsökkent az ellentmondásos és lényegtelen lehetőségek száma...”

A „*salutogenesis*” témakörében – Selye János korábban már említett stressz-, illetve distresszelméleteit követően – igazi klasszikusnak Antonovskyt tekinthetjük, aki az egészség-betegség hagyományosan egydimenziós szemléletét a szervezet- és munkapszichológus Herzberg (1968) kétfaktoros (motiváció–higiéné) munkahelyi klíma modelljét követve két-dimenzióssá bővítette. Az egészség nem merül ki a patológia hiányában (lásd a korábbi idézetet Antonovskytól), vagyis nem a betegség negatív korrelátuma. Nevéhez kapcsolódik a „*psychofortology*” tudományos diszciplínája, vagyis a „*lelki erősség tudományának*” megállapítása, amely számos kutatási irányon keresztül kapcsolódik nemcsak közvetlenül az egészségtematikához, de közvetve magához az életminőség kérdésköréhez is.

Antonovsky (1997) tehát az egészség megőrzésének lehetőségeit vizsgálta. Kutatásai fókuszában az a kérdés állt, hogy a hasonló életkörülmények és hatások között élő emberek közül miért képesek egyesek egészségesek maradni, míg mások megbetegszenek vagy meghalnak – lásd a bevezetőben idézett metaforákat. Arra a következtetésre jutott, hogy az, hogy milyen hatásuk van a testi és lelki stressz tényezőinek az egészségre, az a stresszel való egyéni megküzdési módtól függ. Antonovsky kutatásai bizonyítják, hogy a fiziológiai immunrendszerhez hasonlóan létezik egy pszichológiai szinten ható immunrendszer is, amelynek működését az általa „*koherenciaérzetnek*” (Sense of Coherence – SOC) nevezett állapot határozza meg. A koherenciaérzet egy bizakodó hozzáállás az élet kihívásaival szemben, és a kialakulása az alábbi három tényezőtől függ:

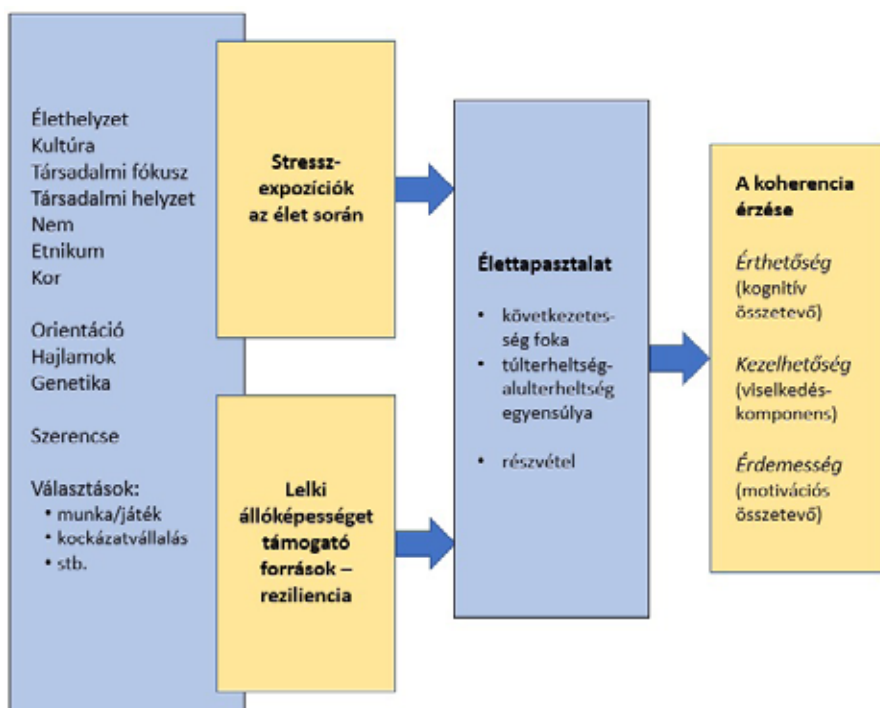
Érthetőség: azaz az egyén számára érthetőek élete eseményei. Képes felismerni élete eseményeinek összefüggéseit, személyisége és sorsa kölcsönhatásait.

Kezelhetőség: azaz az egyén tudatában van annak, hogy rendelkezik mindazokkal az erőforrásokkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megküzdjön az élet kihívásaival.

Érdemesség: azaz az egyén képessége, hogy életének értelmet adjon, és érdemesnek érezze magát arra, hogy megvalósítsa az elképzeléseit (Balázs–Szalay 2021).

A koherenciaérzet mindezek alapján általános irányultságot jelent.

„A személynek saját magával és a világgal szemben tanúsított és átélt beállítódása, annak biztonsága, hogy a minket körülvevő és a bennünk megnyilvánuló világ kiszámítható, és az események nagy valószínűséggel befolyásolhatóak” (Skrebski et al. 2004).



1. ábra. A salutogén modell Antonovsky (1997) nyomán (saját szerkesztés)

A három alkotóelemet ha prioritási sorrendbe állítjuk, akkor a jelenségek érdemessége a legfontosabb, másodikként az érthetőség említendő, végül az előző kettő birtokában, ha hiányzik, pótolhatók az erőforrások, a kezelhetőség érzése (Varga 2005: 19). A koherenciaérzetet nem konkrét megküzdési módként vagy stílusként értelmezzük, hanem sokkal inkább képességként, ahogy a személy ki tudja választani és alkalmazni tudja a helyzethez leginkább illeszkedő megküzdési stratégiát (Konkoly 2008: 61). Minél nagyobb az egyén koherenciaérzete, a saját élete feletti kontroll érzése, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy egészséges marad – legyen szó testi vagy lelki megbetegedésről.

Azok a személyek, oktatók, akik erősebb koherenciaérzettel rendelkeznek, változatosabb általános rezisztencia-erőforrásokat birtokolnak, melyek valószínűleg jobban tudják segíteni a megoldások keresését a negatív élettapasztalatok esetében. A koherenciaérzettel összefüggésben a modell kulcsfontosságú elemei ezek az erőforrások, legyen szó általános (fizikai, biológiai, kognitív érzelmi, anyagi-tárgyi stb.) vagy speciális (ellátások, szolgáltatások, tevékenységek, rendszerek, infrastruktúra stb.) erőforrások-

ról (Mittelmark et al. 2017). Antonovsky az általános ellenállási erőforrások szintjével magyarázza a koherenciaérzés stabilitását vagy változását.

Konstruktivista tanuláselmélet – támogató kommunikáció

Konstruktivista tanulásról akkor beszélünk – Piaget nyomán –, amikor a tanuló aktívan formálja saját tudását azáltal, hogy értelmezi a bemutatott anyagot. A konstruktivista tanuláselmélet azt feltételezi, hogy nincs olyan objektív valóság, amelyet meg tudnánk határozni, hanem minden valóságot az individuumok alkotják meg. Iskolai tanulási környezetben a konstruktivista tanuláselmélet azt jelenti, hogy a tanár bevonja a tanulót saját tanulási környezetének fejlesztésébe és fenntartásába. Ez az attitűd megengedi, sőt elvárja a tanulótól, hogy aktív résztvevő legyen a tanulási folyamatban, ahelyett, hogy passzív módon fogadná be a tanár által közvetített információt. A konstruktivista tanuláselmélet szerint az egyén az érzékelésen keresztül szerzi meg a valós tudását. Ez azzal jár, hogy a tanulóknak meg kell engedni, hogy kapcsolatba kerüljenek tanulási környezetükkel. Ha ez az interakció nem jön létre, a tanulás nem éri el a lehetséges maximumát. Hogy mindezt elérjék a tanulók, a pedagógusoknak arra kell bátorítani a tanulókat, hogy használják fel saját korábbi tapasztalataikat, amikor új ötleteket alkotnak (Singh et al. 2012). E megközelítésben kiemelt figyelmet kell fordítani a pedagógusnak a mentorálás során kialakuló és alakuló kapcsolatra és a kommunikáció milyenségére a mentor és a mentorált között, figyelembe véve az életkori sajátosságok pedagógiai megközelítését (Mogyorós 2018; Virág 2021).

A konstruktivista tanuláselméletek jól szemléltetik a tanár oktatási elvének központját. Ezek az elméletek adnak keretet az aktív tanulási folyamatok megszervezéséhez, magyarázzák a diákok valóságalkotásának jelentős szerepét az ismeretanyag feldolgozásánál, és előrevetítik az aktív részvétel fontosságát. (vö. Balázs 2013).

Ezen elméleti irány továbbfejlődése, a szociokonstruktivista tanuláselmélet megalkotása újabb pillért ad számunkra. Bruner (1996/2004) szerint a tanulás olyan interakció, ahol a vezető segíti a tanulót a tanulásban és a problémamegoldásban. Hangsúlyozta, hogy a tanítási-tanulási folyamat aktívan befolyásolható, ha megfelelő körülményeket teremtünk, és hatékony módszereket alkalmazunk. Úgy véli, hogy a tanulót olyan körülmények közé kell helyezni, hogy az a problémák megfogalmazásában és megoldásában aktívan részt vegyen. Mindezt a tanár akkor tudja a kommunikációs képzésben megvalósítani, ha képes a támogató kommunikáció, a szalutogén (pedagógiai) kommunikáció megvalósítására.

A kommunikációs kompetenciát Burleson (2007) négy nagyobb típusra osztja: nyelvi, szociolingvisztikai, retorikai vagy funkcionális kompetenciára, illetve a társalgás irányításának képességére. A *támogató kommunikáció* szempontjából a harmadik, a retorikai vagy funkcionális kompetenciára kell nagyobb figyelmet fordítanunk. E kompetencia azt jelenti, hogy a közlő olyan üzenetek létrehozására képes, melyek hatékonyan segítik saját céljainak elérését. Burelson ide sorolja annak képességét, hogy valaki sikeresen tud kommunikálni támogató helyzetben. A kommunikációs kompetenciák átfogó elméletének Burelson a konstruktivizmust tartja. Jesse Delia (2011) dolgozta ki a kommunikáció konstruktivista megközelítését, mely közelebb visz bennünket a kommunikációs kompetenciákban megjelenő egyéni különbségek megértéséhez. Eszerint az egyének személyes konstrukciókon keresztül képesek megragadni, értelmezni az őket körülvevő világot. Minél több konstrukcióval rendelkezünk, annál differenciáltabban vagyunk képesek minderre.

Burleson (2010) a konstruktivista alapra építve dolgozta ki az elméletét. A konstruktivistáktól átvette a személyreszabottság, a személyközpontúság fogalmát. Az üzenetek tipologizálásának szempontjából a személyközpontúság alapján sorolta három típusba az üzeneteket, azok mennyire illeszkednek a befogadó személyéhez, helyzetéhez. Az üzenetek megfogalmazásának céljaként a befogadó érzelmeinek megváltoztatását tekintette. Az alacsony személyközpontúsággal rendelkező üzenetek jellemzője, hogy elutasítják, kritizálják a másik embert, a befogadó nézeteit, érzéseit. A mérsékelt személyközpontúsággal rendelkező üzenetek implicit elismerését adják a másik érzelmeinek oly módon, hogy például elterelik a figyelmet a kellemetlen szituációról. A magas szintű személyközpontúsággal rendelkező üzenetek explicit módon ismerik el a másik fél érzéseit, támogatják azok artikulálását.

Az üzenetek tipizálása nem bizonyult általánosan működő eszköznek. Bár az üzenetek azonosítása empirikusan is igazolt, hatásuk nem mindig az elvártak megfelelően alakult, hiszen a befogadó értelmezése, a befogadóra gyakorolt hatás elemzése még nem képezte részét az elméletnek. Petty és Caccioppo elméletéből, az elaboráció kettős szerkezetű modelljéből – a meggyőzés fő- és mellékutas lehetőségéből – kiindulva Burelsonnak sikerült leírnia a támogató kommunikáció mechanizmusát, középpontjában az érzelmi változások vizsgálatával és a támogató üzenetek megfogalmazásával. Kutatásai alapján a támogató kommunikáció akkor lehet sikeres, ha a *befogadó motivált*, és *képes az üzenet feldolgozására*, a támogató pedig képes magas személyközpontúsággal rendelkező üzenet megfogalmazására. A modellben szerepe van a szituáció környezeti elemeinek, valamint a tudatosság fokának (bővebben lásd Burleson 2010; Andok 2014), valamint kiemelt szerepet kap a kommunikációs kompetencia fejlesztése (lásd Tomori 2022).

A szalutogén (pedagógiai) kommunikáció

A pedagógiai kommunikáció igazi különbségét más kommunikációs formáktól nem a nyelv, a beszéd vagy a közlésmód adja, hanem a kommunikatív kapcsolat minősége, a fejlesztő, személyiséggazdagító szándék. A tanítási órán szóbeli közlések hangzanak el, a pedagógusok és tanulók kommunikálnak egymással egy olyan nyelven, amely a hétköznapi és szaknyelvi kommunikációból tevődik össze. A pedagógus figyelembe veszi a tanulók meglévő tudását (Tomori 2016). Mivel minden eredményes kommunikáció feltétele a partnerhez való alkalmazkodás, ez nem tekinthető a pedagógiai kommunikáció különlegességének. Az viszont igen, hogy a meghatározott pedagógiai célok nagymértékben előre tervezettek. A pedagógus program szerint halad, igyekszik a tanulókat rábírni arra, hogy kövessék ezt a tervet. Hasonlóan teszi ezt a verbális megnyilvánulásain és testbeszédén kívül minden más eszközzel. Az audiovizuális eszközök, tárgyak, képek, rajzok használata lehet motivációs tényező, ugyanakkor szolgálhatja a műveltség és szaktudás fejlesztését is (Barkó 1998: 166–17 idézi Szóköl 2020; Szőke-Milinte 2013, 2021).

A sikeres kommunikáció szakmai, transzkulturális környezetben egyaránt megítélhető a gazdasági és kreatív célok elérése, valamint az összes résztvevő jóléte, vagyis a koherenciaérzése alapján. A sikeres pedagógiai kommunikáció azonban nemcsak objektív kihívás, hanem gyakran érzelmi jellegű is. Amikor különböző kultúrájú, szociális háttérű fiatalok tanulnak együtt, ellentétes érzések merülhetnek fel: a lenyűgözöttség irritációval, az idealizáció megkülönböztetéssel párosul.

A kommunikációs helyzetek számos kommunikációs minta megjelenését teszik lehetővé. Ezen kommunikációs minták a kommunikáció ismétlődő folyamatait jelölik (Bavelas et al. 1992). Az ilyen minta legalább az egyik partnerben kialakítja egy bizonyos válasz elvárását. Így például, amikor egy őszinte mosolyt adunk valakinek, arra mosolyt várunk cserébe. A mosoly segítségével tudjuk a diákok viselkedését támogatni. Egy ilyen „mosolygós párbeszéd”, különösen a fiatalabb években, nagyon alapvető, pozitív konnotációjú érzelmi kommunikációs minta (Schiffer 2010).

Szakmai, pedagógiai helyzetekben a kommunikáció az intézmény feladataitól és hatáskörétől, kulturális sajátosságaitól, az adott szakma/szervezet által megteremtett értelmezési kerettől függ. Minél inkább a mechanikai, technikai (reál) feladatok elvégzésére irányul a kommunikáció, annál kevésbé lesznek érzelmi kommunikációs minták az interakcióban. Ez látszólag könnyebben kezelhetővé teszi a közös párbeszédet, azonban arra kényszeríti az egyént, hogy

az érzelmi igényeit kívül tartsa az interakción, mely gyermekek esetében kevésbé elvárható. A hétköznapi kommunikációs helyzetekben a felnőttek úgy kezelik az érzelmeiket, ahogyan gyermekkorukban megtanulták a számukra referenciakeretet biztosító kulturális környezetükben, anélkül hogy ezt feltétlenül közölnék, vagy akár tudatosan reflektálnának a cselekedeteikre (vö. Stern et al. 1998; H. Tomesz 2020: 359–60; Pölcz 2015, 2022).

Különböző érzelmi kommunikációs minták találkozása problémákat okozhat a kapcsolat fejlődésében, a tartalmak értelmezésében (a félreértés pragmatikai megközelítését lásd bővebben: Vesszős 2022). Ebben az esetben az érzelmi szükségletek nem elégülnek ki, sérülnek, különösen akkor, ha erősen kapcsolódnak az anyanyelvhez. Mindazonáltal ezen helyzetek lehetőséget biztosítanak arra, hogy az egyén többnyire implicit önszabályozásával, valamint érzelmi intelligenciájával bonyolultabb megoldásokat fedezhessen fel és alkalmazzon az érzelmi kommunikációs minták globális kontextusba való integrálásához. Mindezek alapján a kommunikációs interakció meghatározó kérdése, hogy implicit – érzelmi síkon – mekkora egyetértést, koherenciát vagy konfliktust hozott létre az együttes fellépés, mit lehet tanulni ebből a tapasztalatból a jövőre nézve. Kiemelendő, hogy e kommunikációs interakciós értelmezés online térben való alkalmazása újabb nehézségek elé állítja a résztvevőket, hiszen a taglalt nehézségek mellett az alapvető társas motívumok, szükségletek felülvizsgálata, újraértelmezése kerül előtérbe (vö. Balázs 2010; Balázs G. 2023).

A szalutogén–patogén dimenzió mentén értelmezett pedagógiai kommunikáció egyik meghatározó kérdése, hogy milyen mértékben képesek összehangolódni (rezonálni) az interakcióban részt vevők implicit módon kifejezett érzelmi mintázatai? A támogató, összeillő mintázatok elősegítik a szalutogén folyamat kialakítását, míg az ellentmondásos, ütköző mintázatok – a tapasztalati tanulás és reziliencia ellenére is – inkább kedveznek a patogén interakció kialakulásának, főleg ha rendszeresen ismétlődő helyzetekről van szó. Kulcskérdés, hogy a tanár a képzési helyzetben mennyire képes önmagában tudatosítani az adott helyzet által generált szükségleteket, képes-e reflektálni ezekre. Képes-e az önmaga felkészültségéből esetlegesen adódó frusztrációk leküzdésén túl figyelmet és energiát szentelni a kölcsönösen rezonáns kommunikációs folyamat kialakítására?

A pedagógiai kommunikációban eltérő kommunikációs technikákat kell alkalmazni a koherens kommunikáció kialakításához. Ezen érzelmi mintázatok működésének megértését támogatja a szalutogén kommunikáció értelmezésének egy másik megközelítése, a *kommunikatív koherencia* szabályozásának modellje (Petzold–Lehmann 2011). A modell leírja, hogy az ész-

lelés, a viselkedés és az értékelés három fázisában az önszabályozás hogyan gondoskodik a koherenciaérzet kialakulásáról. (A folyamatot a 2. ábra szemlélteti.) A kommunikációs aktus során a két fél kommunikációja külön-külön egyedi kommunikációs tapasztalatokat testesít meg. Nemcsak az egyének, hanem rajtuk keresztül lényegében a családi, kulturális minták egy része is



2. ábra. Kommunikációs koherencia szabályozás
Petzold – Lehmann (2011) nyomán (saját szerkesztés)

találkozik, azon mintázatok, melyek hatással voltak az interakcióban lévő felek kommunikációs mintáinak alakulására. A két személy megértheti egymást, mert hallgatólagosan közös vonásaik (is) vannak, ez összeköti őket, és kialakítja a koherencia érzését. A koherencia pedig rezonanciához vezet. A kölcsönös tapasztalatszerzés számos sikerélmény és kudarc árán tud egy tényleges koherens kommunikációs folyamat kialakításához vezetni, melynek kialakításában a tanárnak, a felnőtt, érzelmileg érett szerepéből adódóan meghatározó szerepe van. Carl Rogers nyomán Gazdag Miklós (1991) összegezte azon, a fejlődést elősegítő klíma feltételeit, amelyek támogatni tudják a korábban már taglalt személyiség-központú működést, a koherenciaérzet kialakulását. Ezek a feltételek jól összefoglalják a pedagógus személyiségének legmeghatározóbb mozzanatait.

- Az őszinteség, a valódiság, a hitelesség, a „kongruencia”. Minél inkább önmagát adja a tanár a különböző történések során, annál inkább elősegíti a résztvevők konstruktív viselkedését.
- Az elfogadás, a megbecsülés a feltétel nélküli pozitív odafordulás. Készségesen elfogadja a diákok valamennyi pillanatszerű érzését, legyen az kellemes vagy kellemetlen.
- Az empátikus megértés, a szenitív, tevékeny odafordulás. Ha egy személyre empátikusan figyelünk, megteremtődik a lehetősége annak, hogy ő maga pontosabban kövesse belső érzéseinek áramlását, és saját élményeinek jobban megfelelő kongruens viselkedést fejleszthet ki.

Az együttműködés során különösen felértékelődik a kulturális hasonlóságok és eltérések jelentősége (Kócuti 2020). Ha eltérő kulturális tapasztalattal rendelkező féllel találkozunk, az együttműködés és a koherencia kérdése felértékelődik, hiszen az idegennel való kapcsolatot veszélyezteti az érzelmi minták különbözősége, az érzelmi elutasítás. Ha tisztában vagyunk az aktuális állapot és az ideális állapot közötti különbségekkel, lehetőségünk van a helyzet megváltoztatására – a különbözőség felismerése, valamint a változtatás előidézésére való képesség motiválja az egyént a vágyak, a koherencia érzésének megvalósítására, megélésére.

A koherenciaszabályozás e dinamikus helyzetében Antonovsky *érthetőség* összetevője új értelmet nyer. Az azonosított feltételek mentén történő vágy kielégítésének útja a partnerrel való kapcsolódásban keresendő. A megoldás abban rejlik, hogy a kommunikációs partnerrel tiszta kereteket teremtünk, feltárva a közös metszeteket – az érzelmi intelligencia szükséges mértéke lehetővé teszi, hogy az érzelmi gátakat madártávlatból tekintve a kapcsolatban rejlő értékekre fókuszáljunk. A kommunikációs tér sajátosságait figyelembe véve a digitális kompetenciában való jártasság (vö. Szűts 2020; Móser–Szűts 2023) is támogathatja e közös metszet kialakítását, a kölcsönös bevonódást, amely a koherencia megteremtéséhez vezet.

Ez az együttes fellépés több egyetértést vagy nézeteltérést is kiválthat. Ugyanakkor fontos, hogy a koherenciaérzet kialakításához az érzelmi tapasztalatokat tisztán és verbálisan kezeljék, és mentálisan tükrözzék és támogassák egymást, ami csak kellőképpen fejlett érzelmi intelligenciával valósítható meg.

Korábbi vizsgálatok eredményei bizonyítják, hogy az érzelmi intelligencia növekedése csökkenti a fogékonyságot a munkahelyi stresszre, a negatív hangulat szintjére, és erősíti a pozitív érzelmi állapotok megtapasztalását (Keefer–Parker–Saklofske 2009; Hansen–Lloyd–Stough 2009; Zeidner–

Matthews–Roberts 2012). Egy 2016-ban végzett vizsgálat alátámasztotta, hogy kapcsolat van az érzelmi intelligencia és a munkával szemben támasztott egyéni attitűdök között (Miao–Humphrey–Qian 2016). Ju és munkatársai olyan adatokkal szolgáltak, melyek alátámasztják a munkahelyi támogató környezet pozitív hatását a stresszre való fogékonysággal szemben. Következtetésük alapján a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező tanárok fogékonyabbak a támogató környezet észlelésére, ezáltal csökkentik a kiégésre való fogékonyságukat (Ju et al. 2015), így nagyobb energiát képesek fektetni a kapcsolatban rejlő értékek kiaknázására. A magas érzelmi intelligencia a másokkal való pozitívabb kölcsönhatáshoz és támogatóbb iskolai környezethez vezet (Brackett et al. 2010; Vesely et al. 2013), ami a korábbi állításoknak megfelelően csökkenti a kiégésre való fogékonyságot (Balázs 2020). Mindezen alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy az érzelmi intelligencia egy meghatározó befolyásoló tényezője a koherenciaérzet alakulásának, amely támogatja a koherens pedagógiai kommunikáció megvalósítását.

Összegzés

Az Ottawai Charta (1986) megfogalmazásával végbement szemléletmódváltás hatása nem csak közvetlenül az orvoslás és a pszichológiai tudományok területén fejtette ki hatását. Az iskola, a tanítás-tanulás folyamata, a pedagógusok szakmai, pszichés, módszertani felkészítése folyamatosan a tudományos érdeklődés közepében áll, melyet tovább erősítettek az elmúlt szűk két év pandémiás helyzetének korlátozásai és az abból eredeztethető, ténylegesen megvalósult digitális forradalom az oktatási eszközök alkalmazásának és az online oktatás fejlesztésének területén (vö. Rajcsányi–Molnár–Czifra 2021). Az amúgy is komoly terhelésnek kitett pedagógustársadalom egy újabb, elsőre talán teljesíthetetlen kihívással nézett szembe, melyet több-kevesebb sikerrel tudott teljesíteni. Az elmúlt időszak képzési folyamatainak eredményessége nem témája a jelen tanulmánynak, azonban az új, jellemzően digitalizált folyamatokkal járó nehézségek újabb értelmet kölcsönöznek a munka főbb megállapításainak, hiszen látni kell, hogy ahogy a társadalom minden szegmensében, úgy a pedagógusok esetében is tovább növekedett a terheltség, gyengült a lelki állóképesség, s ezáltal a tanítás-tanulás folyamatának minőségében is változások következtek be – nem beszélve a pandémiát követő, a tanulmányaikat a digitális oktatás éveiben megkezdő fiatalokról, akiknek iskolai szocializációja a korlátozásokat megelőző tanulókéhoz képest egy teljesen más értékrend és módszertan mentén valósult meg.

Jelen tanulmány amellet foglal állást, hogy a pedagógusok lelki állóképessége, a tanítás-tanulási folyamatban való jelenlétének minősége kar-

dinális kérdése a pedagógiának. Láthattuk, hogy miként termeli magát újra a kiégés-tünetegyüttes, ahogy az is bizonyítást nyert, hogy az oktató lelki állóképessége az oktatási folyamat eredményességének egyik meghatározó tényezője. Ennek megfelelően a hagyományos és alternatív megközelítések mellett létjogosultsága van a patogén és szalutogén nevelési gyakorlat megkülönböztetésének.

A szalutogén nevelési gyakorlat elméleti háttere mellett bemutatásra került egy lehetséges értelmezése a szalutogén pedagógiai kommunikációnak, lehetőséget kínálva a gyakorlati megvalósításra a koherens kommunikáció tudatosítása, valamint az érzelmi intelligencia fejlesztésén keresztül. Az érzelmi intelligencia hatásmechanizmusainak szemléltetése alátámasztja azon állítást, miszerint a koherens kommunikáció, s így a szalutogén pedagógiai kommunikáció kialakításával lehetőség nyílik a fejlesztési folyamatok kidolgozására, támogatására. Jelen gondolatmenet és a vizsgálati eredmények tükrében megjegyezhetjük, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztése hasznos módszernek tekinthető a stresszellenálló képesség kialakításán (Balázs 2014) keresztül a szalutogén életvezetés, a szalutogén pedagógiai kommunikáció fejlesztésére.

Szakirodalom

- Andok Mónika 2014. A támogató kommunikáció típusai, mechanizmusa és készségfejlesztése. In: Balázs László – H. Tómesz Timea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációs (készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 7–17.
- Antonovsky, Aaron 1997. *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Alexa Franke. Tübingen.
- Balázs Géza 2023. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2016. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 48–61.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2017. A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 71–80.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2021. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás. In: Balázs László (szerk.): *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés*. DUE Press. Dunaújváros. 21–31.
- Balázs László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció-oktatás kontextusai. A kommunikáció oktatása 2*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 44–54.

- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó. Eger.
- Balázs László 2014. *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben: 29 gyakorlat trénereknek, tanároknak és coachoknak*. Z-Press Kiadó. Miskolc.
- Balázs László 2020. Az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatának vizsgálata oktatóknál: Az érzelmi intelligencia-fejlesztés szerepe a szervezeti kultúra alakulásában. *Vezetéstudomány* 51/12: 85–101. <https://doi.org/10.14267/veztud>. (Le-
töltés: 2020.12. 07.)
- Barber, Michael – Mourshed, Mona 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. London.
- Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó. Budapest.
- Bartal Orsolya – Rajcsányi-Molnár Mónika 2020. A XXI. századi tanár és a mobil-
eszközök. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences / Alkalmazott
Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat* 10/4: 53–66.
- Bartal Orsolya 2019. Mobiltelefonok az oktatásban: szabályok, normák, értékek.
Képzés és gyakorlat: Training and Practice 17/3–4: 129–36.
<https://doi.org/10.17165/tp.2019.3-4.11>
- Barth, Anne-Rose 1990. *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung
(Dissertation)*. Universität. Nürnberg.
- Bauer, Joachim 2012. *Az együttműködő ember*. Ursus Libris. Budapest.
- Bavelas, Janet Beavin – Chovil, Nicole – Lawrie, Douglas – Wade, Allan 1992.
Interactive gestures. *Discourse Processes* 15/4: 469–489.
<https://doi.org/10.1080/01638539209544823>
- Bergner, Thomas 2012. *Burnout – A kiégés megelőzése 12 lépésben*. Z-Press Kiadó.
Miskolc.
- Brackett, Marc A. – Palomera, Raquel – Mojsa-Kaja, Justyna – Reyes, Maria Regina
– Salovey, Peter 2010. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction
among British secondary school-teachers. *Psychology in the Schools* 47/4: 406–
17. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bruner, Jerome S. 1996/2004. *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Burisch, Matthias 2010. *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*.
Springer. Heidelberg.
- Burleson, Brant R. 2007. Constructivism: A General Theory of Communication
Skill. In: Whaley B. B. – Shamter W. (eds.): *Explaining Communication:
Contemporary Theories and Exemplars*. Mahwah NJ: Erlbaum. 105–28.
- Burleson, Brant R. 2010. Explaining Recipient Responses to Supportive Messages:
Development and Tests of Dual-Process Theory. In: Smith, Sandi W. – Wilson,
Steven R. (eds.): *New Directions in Interpersonal Communication Research*.
Sage Publications. 159–79.
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai
Kiadó. Budapest.
- Damasio, Antonio 1996. *Descartes tévedése*. Adu Print Kiadó.
- Delia, Jesse 2011. Constructivism. In: Griffin, Em (ed.): *First Look at Communication
Theory, 8th edition*. McGraw-Hill Education. 98–111.

- Fekete Sándor 1991. Segítő foglalkozásúak kockázata – helfer szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica* 6(1)/17–29.
- Freudenberger, Herbert – North, Gail 1992. *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Krüger. Frankfurt a.M.
- Gáspár Mihály et al. 2006. *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. OTKA-pályázat. Budapest.
- Gazdag Miklós 1991. Tréningmódszer a vezetési tanácsadásban. *Humánpolitikai Szemle* II/6.
- Gogola István 2010. A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében. *Acta Beregsasiensis* 1/ 127.
- Hansen, Karen – Lloyd, Jenny –Stough, Con 2009. Emotional Intelligence and Clinical Disorders. In: James D. A. Parker – Donald. H. Saklofske – Con Stough (eds.): *Assessing Emotional Intelligence. The Springer Series on Human Exceptionality*. Springer. Boston. 219–37.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_12
- Herzberg, Frederick 1968. One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review* 46/1: 53–62.
- Horváth Szilvia 2015. Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institute. Komárno.
- Hulyák-Tomesz Tímea 2020. Sportnyelven mondva. A szaknyelvismeret és szaknyelv-elsajátítás jellemzői a sportoktatásban. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Líceum Kiadó. Eger. 359–67.
- Ju, Chenting – Lan, Jijun – Li, Yuan – Feng, Wei – You, Xuqun 2015. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education* 51/58–67.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Juhász Valéria 2015. Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle* 10. sz.
- Keefer, Kateryna V. – Parker, James D. A. – Saklofske, Donald H. 2009. Emotional Intelligence and Physical Health. In: James D. A. Parker – Donald. H. Saklofske – Con Stough (szerk.): *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*. Springer. Boston. 191–218. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_11
- Klein Sándor 1987. Pszichológusok a tanulóközpontú iskoláért. *Pedagógiai Szemle* 37/900–3.
- Konkoly Barna T. 2008. A szalutogenikus megközelítés lehetőségei az esélyteremtésben. In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Egyetem. Budapest.
- Kovács Mariann 2006. A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *Lege Artis Medicinae Orvoslás és Társadalom* 16/11: 981–7.
- Kökuti Tamás 2020. Cultural differences of human resources in EU enlargement. In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika (szerk.): *East-West Cohesion IV: Strategical study volumes*. Čikoš Group. Subotica, Szerbia.

- Lazarus, Richard S. 1968. *Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations*. Nebraska Symposium on Motivation.
- Lubinszki Mária 2013. A kiégés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán. In: *Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. 263–76.
- McKee, Annie – Goleman, Daniel – Boyatzis, Richard 2003. *A természetes vezető*. Vince Kiadó. Budapest.
- Melzack, Ronald 2001. Pain and the Neuromatrix in the Brain. *Journal of Dental Education* 65/12. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2001.65.12.tb03497.x>
- Miao, Chao – Humphrey, Ronald H. – Qian, Shanshan 2016. A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 90/2: 1–26. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Mittelmark, Maurice – Bull, Torill – Daniel, Marguerite, Urke, Helga 2017. Specific Resistance Resources in the Salutogenic Model of Health. In: Maurice Mittelmark – Shifra Sagy – Monica Eriksson – Georg Bauer – Jürgen Pelikan – Bengt Lindstrom – Geir A. Espens (eds.): *The Handbook of Salutogenesis*. Springer. Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3_13
- Mogyorósi Zsolt 2018. Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 53–71.
- Móser Anna – Szüts Zoltán 2023. A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *Magyar Nyelvőr* 164–85. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.2.164>
- Petróczi Erzsébet 1999. A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle* 54/3: 127–39.
- Petróczi Erzsébet 2007. *Kiégés – elkerülhetetlen?* Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Petzold, Theodor D. – Lehmann, Nadja 2011. *Kommunikation mit Zukunft. Salutogenese und Resonanz*. Verlag Gesunde Entwicklung. Bad Gandersheim, Germany.
- Pölcz Ádám 2022. A disszociatív érvelés szerepe a kritikai gondolkodás fejlesztésében. *Magyar Tudomány* 7: 852–60. <https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.7.2>
- Pölcz Ádám 2015. Az emberközpontú nyelvművelés és az antik retorikai hagyomány. *Magyar Nyelvőr* 409–28. <https://nyelvor.mnyknt.hu/wp-content/uploads/139406.pdf>
- Rajcsányi-Molnár Mónika – Czifra Sándor 2021. Integrált online oktatási rendszer kialakítása a Dunaújvárosi Egyetemen. In: Németh István – András István – Rajcsányi-Molnár Mónika (szerk.): *Fenntarthatósági terek*. Dunaújváros, DUE Press. Partium. 84–101.
- Satir, Virginia 1999. *A család együttélésének a művészete. Új családműhely*. Coincendencia Kft. Budapest.
- Schaufeli, Wilmar. B – Leiter, Michael – Maslach, Christina 2008. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International* 14/204–20. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>

- Schiffer, Eckhard 2010. Lebensfreude, Lust und Lernfreude in Intermediärräumen. In: Petzold Theodor D. (ed.): *Lust und Leistung und Salutogenese*. Verlag Gesunde Entwicklung. Bad Gandersheim, Germany.
- Seligman, Martin E. P. – Csikszentmihályi Mihály 2000. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55/1: 5–14.
- Selye János 1976. *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Singh, Abha – Yager, Stuart O. – Yutakom, Naruemon – Yager, Robert E. – Moustafa Ali, Mohmaed 2012. Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental & Science Education* 7/2: 197–216.
- Skrabski Árpád – Kopp Mária – Rózsa Sándor – Réthelyi János 2004. A koherencia, mint a lelki és testi egészség alapvető meghatározója a mai magyar társadalomban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 5/1: 7–25.
- Stern, Daniel – Sander, Louis W. – Nahum, Jeremy P. – Harrison, Alexandra M. – Lyons-Ruth, Karlen – Morgan, Alec C. – Tronick, Edward Z. 1998. Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: The "something more" than interpretation. *International Journal of Psycho-Analysis* 79/903–21.
- Szőke-Milinte, Enikő 2021. The possibilities of meaning creation in pedagogic communication. *Eruditio–Educatio* 2/48–57.
<https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.2.48-57>
- Szőke-Milinte Enikő 2013. A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz J. T. – Torgyik J. (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*, International Research Institute. 241–9.
- Szőkö István 2020. *Hatékony pedagógiai kommunikáció*. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava.
- Szűts Zoltán 2020. A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6/15–38.
- Tomori Tímea 2016. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a szakiskolában. In: Hulyák-Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox. Budapest.
- Tomori Tímea 2022. Korszerű megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 100–16.
- Varga Károly 2005. A szalutogenezisről – képben és fogalomban. *Egészségfejlesztés* 46/3: 15–22.
- Vesely, Ashley K. – Saklofske, Donald H. – Leschied, Alan D. 2013. Teachers – The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology* 28(1)71–89.
<https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>

- Virág Irén 2021. Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES*. Vol. 11, No. 1. 3–27.
<https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.232>
- Zeidner, Moshe – Matthews, Gerald – Roberts, Richard D. 2012. The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being* 4/1: 1–30.
<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

Forrás

- Ottawai Charta 1986. In: Kishegyi Júlia – Makara Péter (szerk.) 2003. *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Elérhető: <https://mek.oszk.hu/08100/08107/08107.pdf>

Balázs László
egyetemi docens
Dunaújvárosi Egyetem
E-mail: balazsl@uniduna.hu
<https://orcid.org/0000-0001-9784-4768>

Abstract

BALÁZS, LÁSZLÓ

HIDDEN DIMENSION OF COMMUNICATION IN SCHOOLS – SALUTOGENIC PEDAGOGICAL COMMUNICATION

The aim of the study is introducing the pedagogical communication in schools from a novel aspect. In the light of international research results it can be stated that in the effectiveness of educational process the fact what the teacher teaches is less important than how he or she does it. The „how” does not lay in the applied methods but rather it refers to the way of the delivered communicational act. The determination of the definition of salutogenesis and the interpretations offered by it make it necessary to review the traditional approaches. The study describes the features of salutogenetic pedagogical communication through the formation and interpretation of the definition installing the concept of coherent communication. The study hereby is a kind of theoretical premise which offers a frame for the later interdisciplinary investigations and for methodological developments.

Keywords: salutogenesis, salutogenetic pedagogical communication, coherent communication, emotional intelligence