

Kazainé Dr. Ónodi Annamária⁹: Szituációs játékok alkalmazásának lehetőségei és korlátai az egyetemi oktatásban

Absztrakt: A Budapesti Corvinus Egyetemen végzett korábbi kutatásom (105 hallgató részvételével történő kérdőíves felmérés) arra világított rá, hogy a hallgatók jövőbeli sikerességük szempontjából a harmadik legfontosabb készségnek a jó kommunikációs készséget tekintik. Az egyetemi oktatásban a három leggyakrabban alkalmazott kommunikációs készséget fejlesztő módszertan a frontális osztálymunka keretében történő vita, az előzetes felkészülés alapján tartott prezentáció és a csoportmunka. Szinte egyáltalán nem alkalmazzák a szituációs játékokat, pedig ezt is hasznosnak tartanák a hallgatók. Ez az ellentmondásos eredmény ösztönzött arra, hogy részletesebben is tanulmányozzam a szituációs játékok szerepét, hasznosságát az egyetemi oktatásban. Tanulmányom egyrészt a több mint tíz éves oktatási tapasztalataimon, illetve 2015. márciusában a BCE hallgatói körében végzett a szituációs játékok értékelését központba helyező kérdőíves felmérésen alapult. A kérdőívet a hallgatóknak olyan órák után kellett kitölteniük, melyeknek a meghatározó módszertani eleme a szituációs játék volt. Az önkéntes felméréshez 60 hallgató csatlakozott, akik a közvetlen élményeiket, gondolataikat írták le a szituációs játékokról. A felmérés alátámasztotta a szituációs játékok alkalmazásának előnyeit: mélyebb tudás, szerepkipróbálás, élményszerű tanulás és felhívták a figyelmet a gyakran hangsúlyozott problémákra: óraszervezési kihívások és a hallgatói mentalitás, tudás szint meghatározó voltára.

Bevezető

A Budapesti Corvinus Egyetemen végzett korábbi kutatásom (105 hallgató részvételével történő kérdőíves felmérés, lásd Kazainé, 2015) azt mutatta ki, hogy az egyetemi hallgatók megítélése szerint a jövőbeli sikerességük szempontjából a három legfontosabbnak tartott képesség: a problémamegoldó képesség, a gondolkodási képesség és a jó kommunikációs készség. A hallgatók többsége (90%) egyetértett azzal az állítással, hogy az egyetemi oktatásban a szakmai ismeretek átadása mellett a képességek, készségek fejlesztésére is hangsúlyt kell helyezni. Az egyetemi oktatásban a három leggyakrabban alkalmazott kommunikációs készséget fejlesztő módszertan a frontális osztálymunka keretében történő vita, az előzetes felkészülés alapján tartott prezentáció és a csoportmunka. Szinte egyáltalán nem alkalmazzák a szituációs játékokat, pedig ezt is hasznosnak tartanák a hallgatók. Ez az ellentmondásos eredmény ösztönzött arra, hogy részletesebben is tanulmányozzam a szituációs játékok szerepét, hasznosságát az egyetemi oktatásban. A tanulmány először a szakirodalom alapján röviden összefoglalja a szituációs játékok szerepét, hasznosságát és korlátait elsősorban a felnőtt gazdasági jellegű képzésre koncentrálva majd a felmérés eredményeit ismertetni. A felmérés nem tekintethető reprezentatívnak. A tanulmány célja elsősorban az, hogy bátorítsa az oktatókat a szituációs játékok alkalmazására a főiskolai és egyetemi oktatásban is. Ehhez nyújt segítséget az, ha nemcsak a kutató pedagógusok véleményét, tapasztalatait ismerjük, hanem bepillantást kapunk az egyetemisták véleményébe is.

Szituációs játékok

A szituációs játékok a dráma tevékenységekhez tartoznak. Széles tárházuk és elismert szerepük van mind a személyiségfejlesztés terén mind a készségek, képességek fejlesztésében. Blatner, 1995 munkájában hangsúlyozza, hogy a tanulás nemcsak az információszerzésről szól, hanem a készségfejlesztésről és az önismeretről is. E két utóbbit az oktatás tapasztalaton alapuló formái (ide tartozik a szituációs játék is) szolgálják a legjobban. A kisgyerek a játékon keresztül sajátítja el későbbi

⁹ Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Kar, Üzleti Gazdaságtan Tanszék, annamaria.kazaineonodi@uni-corvinus.hu

szerepeit, (sok fiú volt rendőr, katona, tűzoltó és sok lány főzött, babázott stb), ezeken a játékokon keresztül készül fel a “kinti” világra, ezek a játékok jelentik az első társadalmi interakciót.

A szituációs játék komplex módszertant jelent, melyet különböző célokhoz és különböző emberekhez lehet igazítani. Az általános és középiskolában történő alkalmazásuk nem csak elfogadott, de sok esetben ajánlott is. Nemcsak irodalom órán (lásd Bálint, 2009) vagy történelemórán történő alkalmazásukra találhatunk példát, hanem például matematika órára is. (Lásd Szaszko, 2008; Tanainé, 2008).

A dráma tevékenységeket legszélesebb körben a nyelvoktatásban alkalmazzák, ennek a szakirodalma a legbővebb (lásd Boudreault, 2010; Hua et al. 1991; Liu–Ding, 2009; Ramos, 2002; Shapiro – Leopold 2012). A szerepjátékokat vagy szituációs játékokat nemcsak a gyerekek oktatásánál alkalmazzák, hanem elfogadott, sőt ajánlott módszer a felnőtt nyelvoktatás és általában a felnőtt képzés terén is.

Hildebrand (1997) a szituációs játékok alkalmazásának fontosságát az üzleti kommunikáció tanítása során hangsúlyozza, tanulmányában egy csoportvezetői megbeszélés lebonyolítására hoz példát. Enache (2011) a szituációs játék fontosságát nemcsak a tárgyalási képességek fejlesztése során említi meg, hanem foglalkozik a kultúrák közötti kommunikációs képesség fejlesztésével is. Ez egyrészt tanítható online módon, de az igazi tudás csak tapasztalati úton szerezhető meg. A tárgyalási és kommunikációs készség szituációs játékokon történő fejlesztésével foglalkozik még Andrew – Meligrana, 2012 és Susskind – Corburn 1999. A szituációs játékok alkalmazása jelen van az üzleti jellegű felsőoktatási képzésben. Találhatunk szituációs játékok alkalmazására példát mind a Harvard Business School mint a AIB nemzetközi szervezet oktatással foglalkozó honlapján is.

A szituációs játékok alkalmazásának előnyeit és hátrányait különböző nézőpontokból elemezték. A jelen összefoglaló elsősorban Blatner, 1995; Hua et al. 1991, Kumar, 2011; Shapiro – Leopold, 2012 megállapításaira támaszkodik, de a gazdasági jellegű felsőoktatás szempontjából emeli ki és gondolja tovább a legfontosabb jellemzőket.

A szituációs játékok alkalmazásának legnagyobb előnye, hogy sokkal mélyebb tudást hoz létre, mint bármely egyéb módszer. A mélyebb tudás nemcsak az ismeretek elsajátításánál jelenik meg, hanem a készségek, képességek fejlesztésében és a kívánatos magatartásformák kialakításában is. A tapasztalati tudás, illetve az élményalapú tanulás mindig hatásosabb, mint a szóban elmondott ismeretek. Szituációs játékokon keresztül sokkal egyszerűbb egy összetett koncepció átadása, egy összetett helyzet elemzése, az ellentétes vélemények ütköztetése. Nincs más dolgunk, mint kiosztani a szerepeket, melyek különböző értékrendeket, véleményeket, álláspontokat képviselnek. Minden szereplő az összetett problémának egy szeletét képviseli, viszont összességében a játék képes megjeleníteni a “valós élet” komplexitását. Egy probléma feldolgozása ezáltal sokkal interaktívabbá és élményszerűbbé válik. Egyszerűen szórakoztatóvá válik az óra.

A szituációs játékok sikeressége nagymértékben függ a benne résztvevő szereplőktől. Ha nem megfelelő játékot adunk ki, ha a szereplők nincsenek felkészülve rá, nem motiváltak, a legjobb törekvéseink is kudarcra vannak ítélve. Ezért nagyon fontos, hogy az oktató pontosan tudja, hogy milyen célból kívánja használni éppen az adott játékot. Egyrészt megfelelő ismeretekkel kell rendelkezniük a hallgatóknak ahhoz, hogy egy szerepkörben meg tudjanak felelni, tudjanak döntéseket hozni, tudjanak érvelni, másrészt megfelelő motiváció, bátorság és némi színészi képesség is szükséges ahhoz, hogy a többiek számára is élvezhető legyen a játék. Tehát az egyik kulcsszereplő maga a tanuló, a másik viszont a játékot előkészítő és az azt levezénylő személy. Hibás elgondolás az, hogy ha az órán játszanak, akkor az oktatónak nem kell készülnie vagy kevesebb készülést igényel. A sikeres szituációs játékot gondos előkészítő munka előzi meg, illetve a sikeres lebonyolítás során a “tananyag” szóban is elhangzik visszacsatolás, reagálás formájában. Az oktatási cél elérése érdekében jelentős óraszervezési feladatokat kell ellátni. A legnagyobb kihívást az időmenedzsment jelenti. A szituációs játékok legnagyobb hátránya a relatív nagy időigény, amivel szemben egy gyakran bizonytalan kimenet áll. A játék sikeressége nagyban függ a hallgatói képességektől, ezt előre fel tudja mérni az oktató, ehhez megfelelő feladatot tud kiadni, illetve előre fel tudja a résztvevőket készíteni. Ugyanakkor a játéknak mindig van egy spontán folyamata, amely

nehezen kontrollálható és nehezen kiszámítható. Ezért jobb több rövidebb játékot játszani az órán. Két játék között az oktató visszacsatolhat, tanácsokat adhat, direkterben irányíthatja a játékot a kívánt cél felé. Ezzel igyekezve elkerülni a szituációs játékok azon hátrányát, hogy célt veszíthetnek, parttalanná, illetve öncélúvá válhatnak. Azon kívül, hogy „játszottunk, nevettünk egy jót, nem történt semmi hasznos az órán”. Összességében sokkal nehezebb kontrollálni a tudás átadás folyamatát, mint az egyéb módszereknél. További probléma, hogy korlátozott részvételi lehetőséget biztosít. Egy játékba 12 főnél többet nem nagyon lehet bevonni, tehát mindig lesznek megfigyelők. S végül a résztvevők kényelmetlenül érezhetik benne magukat, nem mindenki szereti a tanulásnak ezt az interaktív, szereplős módját.

A nyelvoktatás esetén egyértelmű a szituációs játékok alkalmazásának előnyei és fontossága. Ugyanez mondható el, ha tárgyalási illetve kommunikációs készséget kívánnak fejleszteni akár egy üzleti tréning keretében. A korábbi felmérés (Kazainé, 2015) azt mutatta, hogy a szituációs játékok alkalmazása a Budapesti Corvinus Egyetemen viszonylag ritka. Ezért tartom fontosnak összefoglalni, hogy milyen célokra alkalmazható a szituációs játék az üzleti képzés során:

1. A már korábban elsajátított ismeretek felelevenítésének könnyedebb, játékosabb módja. Alkalmazható egy tananyagrészt vagy egy tantárgy lezárásaként, összefoglalásként.
2. Elmélet gyakorlatba ültetésének egyik fontos eszköze. Az átadott új ismeretek alkalmazására közvetlenül alkalmazható.
3. Komplex szituációk tárgyalása „egyszerű” módon – több nézőpont – különböző érdekek ütköztetése.
4. Készség fejlesztés (kommunikációs, tárgyalási készség)
5. „Emberi tényező” érzékeltetése – „szemléltetés”. A felsőfokú képzésben a legnagyobb hangsúly az ismeretek átadásán és a probléma megoldáson van. A hallgatók többségénél jó elemző és problémamegoldó készség alakul ki, de vajon képesek lesznek-e megvalósítani az elképzeléseiket, ha nem a biztonságos iskolai közegben kell a problémamegoldásukat vázolni, hanem meg kell küzdeniük az emberi tényezővel is. Elméletben nagyon könnyű azt mondani, hogy el kell küldeni az emberek felét, vagy hogy át kell alakítani egy szervezetet. A szituációs játékokon keresztül lehet igazán megértetni, szemléltetni az emberi tényezőt, ennek hatását, kezelésének nehézségét.
6. Szerepek gyakorlása. Felkészülés különböző helyzetekre, pozíciókra. Annak a hallgatónak, akinek számos prezentációt kellett tartania tanulmányai során nem fog gondot okozni későbbiekben sem egy prezentáció megtartása, ugyanakkor ez a munkahelyi kapcsolatoknak csupán töredékét jelenti. Szituációs játékokon keresztül olyan tapasztalati tudáshoz juttathatjuk hallgatóinkat, melyek előnyt biztosíthatnak számukra a munkahelyi előmenetel során.

Kutatásmódszertan

A kutatás fő célja az egyetemi hallgatók véleményének megismerése a szituációs játékok alkalmazásáról. A kutatásnak két fő meghatározó eleme volt. Egyrészt, a hallgatóknak a szituációs játékokat közvetlen élményszerzés után kellett értékelnük, másrészt nyitott kérdésekre kellett válaszolniuk. A hallgatók első benyomásaira, érzéseire voltunk kíváncsiak, nem pedig hipotézist szerettünk volna tesztelni.

A hallgatóknak a kérdőíves felmérés során az alábbi nyitott kérdésekre kellett válaszolniuk:

- Szívesen részt vettem (volna) benne mert...
- Nem szívesen veszek részt ilyen játékokban mert....
- Jó ötletnek tartom az órán a szituációs játékokat mert...
- Időpocsékolásnak tartom a szituációs játékok játszását a szemináriumokon mert...
- Az volt a nehéz a szituációs játékok során, hogy...
- A szituációs játék során arra jöttem rá, hogy...

A kérdőíves felmérés a Budapesti Corvinus Egyetem három szemináriumcsoportjában történt meg 2015. márciusában. A részvétel önkéntes volt, összesen 60 hallgató vett részt benne. Érdekes megjegyezni, hogy mindhárom csoportban a nők aránya magasabb volt, mint a férfiaké, a teljes mintában 70%. Az átlagéletkor 22 év volt.

A kérdőíves felmérés lebonyolításának módja a három csoportban megegyezett. A szeminárium munka része volt maga a situációs játék és az óra végén a hallgatók ezen élményük alapján fogalmazták meg saját véleményüket. Az egyik szeminárium egy döntően alapszakos, első évfolyamosok számára meghirdetett üzleti jellegű választható tantárgy volt (ÜG), ahol a situációs játék az emberi erőforrás menedzsment témakör mélyebb megértését szolgálta. Az elméleti bevezető után 45 perc jutott a játékokra és több rövidebb játékokra került sor. A játékok között a szemináriumvezető instrukciókkal segítette a játék mederben tartását és a cél elérését. A másik két csoport mesterszakosok számára kötelező, szintén üzleti jellegű tantárgy szemináriuma volt (NVG1, NVG2), ahol a fő témakör megegyezett: innováció nemzetközi környezetben, viszont a lebonyolítás módja eltért. Az első csoportban (NVG1) 1,5 óra állt rendelkezésre, több rövidebb situációs játékokra került sor, illetve a játékot meghívott külső szakember is segítette. A másik esetben (NVG2) csupán 45 perc állt rendelkezésre, egy több résztvevőt foglalkoztató komplex játék kipróbálására volt lehetőség és nem volt külső segítő.

A csoportlétszám és a rendelkezésre álló idő függvényében eltérő volt a részvételi arány a situációs játékokban. Az NVG1 csoportban, ahol az egész óra rendelkezésre állt, mindenki aktívan részt vett benne, ha másként nem, segítette társait a felkészülésben (5,9%). A hallgatók többsége (76%) ebben a csoportban úgy értékelte szereplését, hogy voltak fontos megszólalásai és 11%-uk tartotta domináns szereplőnek magát. Ott volt a legalacsonyabb az aktív részvételi arány (33,3%) ahol csak 45 perc állt rendelkezésre, egy nagyobb léptékű, komplex situáció volt, illetve a legmagasabb volt a hallgatói létszám. Itt a hallgatók 33%-a csak külső megfigyelőként vett részt és 25%-uk csak ötleteivel segítette a játékot, tehát a csoport több mint fele nem tudott a játékban aktívan résztvenni. Az alapszakosokban is megközelítőleg ennyi idő állt rendelkezésre, viszont több rövidebb situáció volt, illetve kevesebb hallgató volt jelen. Ezáltal a hallgatók 75%-át aktívan be lehetett vonni a játékba. Az arányok értelmezéséhez figyelembe kell venni a csoportlétszámot is. A résztvevők magas aránya 14-16 főt jelentett, az alacsony arány 10 főt.

Táblázat 1: Részvétel a situációs játékokban

	NVG1 (n=20)	NVG2 (n=24)	ÜG (n=16)
Külső megfigyelőként	0,0%	33,3%	12,5%
Ötleteivel segített, de nem vett részt a játékban	5,9%	25,0%	0,0%
Visszahúzódó szerep	5,9%	8,3%	12,5%
Fontos megszólalások	76,5%	25,0%	50,0%
Domináns szereplő	11,8%	8,3%	25,0%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%

Situációs játékok alkalmazásának előnyei az egyetemi hallgatók véleményének tükrében

Két nyitott kérdésen keresztül kérdeztünk rá a situációs játék alkalmazásának előnyeire: "Szívesen részt vettem (volna) benne mert..." és "Jó ötletnek tartom az órán a situációs játékokat, mert..." A válaszadó 60 főből mindenki írt valamilyen pozitívumot. Az első kérdésre, amely a hallgató saját érzésére kérdezett rá az alap és mesterszakos hallgatók kismértékben eltérő választ adtak, amely adódhatott a játék eltérő jellegéből is. A mesterszakos hallgatók több mint fele azt hangsúlyozta, hogy a situációs játékokon keresztül valami érdekes, fejlesztő, hasznos, gyakorlatias dolgot tanulhattak, az alapszakosoknál ez az arány csak 37% volt, ők inkább egy számukra új situáció

kipróbálását említették meg. Az arányokból nem lehet messzebbmenő következtetéseket levonni, mivel a felmérésnek nem az volt a célja, hogy bizonyos állítások helyességét ellenőrizzük, hanem a hallgatók spontán érzéseit, gondolatait megismerjük. Mindesetre a hallgatói visszajelzések megerősítették, hogy a szituációs játékok alkalmazásán keresztül jelentős tudásátadás történik. Csupán néhány konkrét vélemény: „Hasznos tanácsokat kaptam, melyeket későbbiekben is hasznosíthatok tárgyalásokon.” „Sokat tanulhatok az ilyen játékok kapcsán, főleg magamról.” Ez utóbbi vélemény különösen fontos, mivel alátámasztja, hogy ezek a játékok nemcsak a tárgyi tudás átadásáról szólnak, hanem az önismeretet is elősegítik.

A felsorolt pozitívumok második nagy köre egy konkrét szituáció kipróbálására vonatkozott. Ennek az aránya különösen magas volt az alapképzésen tanuló hallgatók esetében (50%), illetve annál a csoportnál ahol jelen volt külső szakértő is (30%). Néhány konkrét vélemény: „Kipróbáltam magam életszerű helyzetben, hogy hogyan tudok reagálni.” „Olyan szereplőként gondolkodhattam, akit nem biztos, hogy más helyzetben kipróbálhattam volna.”

A visszajelzések harmadik köre az óra hangulatára, a tanulás módjára utaltak: „Komfort zónából kizökkentett.” „Fellendülést, változatosságot jelentett.” „Nagyobb az aktivitás, jobb így bejárni az órára.” „Hatékonyabb volt a tudás, az ismeretek átadása, könnyebben megjegyezhető így az órai anyag, ha a gyakorlatban is felhasználjuk.” „Véleményemet közvetlenebbül tudtam kinyilvánítani. Kötetlenebbnek érzem társaimmal párbeszéd formájában megvitatni a felmerülő kérdéseket.”

A szituációs játékok előnyeire rákérdező második nyitott kérdésre „Jó ötletnek tartom az órán a szituációs játékokat, mert...” szintén mindenki adott pozitív választ. A válaszokat itt is három fő csoportba lehetett sorolni. Erőteljes volt a tanulás hangsúlyozása, második a gyakorlat, tapasztalatszerzés és a harmadik szintén az óra interaktívabb, szórakoztatóbb jellegére utalt. Az alap és mesterszakos hallgatók között nem lehetett lényegi különbséget kimutatni. Csupán az látszott, hogy abban a csoportban ahol volt külső szakértő többen (50%) hangsúlyozták a gyakorlati tapasztalatszerzést, mint a másik két csoportban (33%, 38%). Összehasonlítva az alapszakos és mesterszakos hallgatók véleményét, az látszik, hogy mind a két képzésen van helye a szituációs játékoknak. Az alapszakos hallgatók meglepően jól fogalmazták meg gondolataikat, nagyon jó meglátásaik voltak. Néhány konkrét vélemény: „Megismerhetjük mások álláspontját, gondolkodását a témáról, új ötleteket hallhatunk.” „Életre tanulhatunk belőle. Sokféle képességet fejleszt ez a játék.” „Fejleszti a kommunikációs képességeket, meg tapasztalhatjuk a tárgyalási szituációt, csapatmunkában dolgozhatunk.” „Rengeteget tanulhatunk belőle, jobban fejleszt minket és magunkat is jobban ki tudjuk ismerni.” „Jobban tudunk majd megjelenni, felszólalni, érvényesíteni az akaratainkat később ténylegesen ilyen szituációban.” „Sokat segített egy-egy probléma feldolgozásában, megértésében.” „Néha vannak jó ötleteik az embereknek és e nélkül nem biztos, hogy beszéltünk volna róla.”

A mesterszakos hallgatók véleménye is hasonló álláspontot tükrözött: „Olyan helyzetekre készít fel és olyan információkat ad át, amit az egyszerű elmélet nem.” „Mindenkinek van esélye gondolkodni, megszólalni, észrevételeket tenni és igazán beavatkozni az órába.” „Érdekes és változatos módon ismerteti az anyagot kiegészítve a személyes ötletekkel.” „Még interaktívabb az óra, saját gondolatainkat is beleszöhetjük.” „A szituációs játékok igazi kihívások és szórakozások.”

Összességében a hallgatók többsége szívesen vesz részt szituációs játékokban, hasznosnak tartják mind a tudásátadás, mind személyes tapasztalatszerzés, mind az órák hangulata szempontjából.

Szituációs játékok alkalmazásának nehézségei az egyetemi hallgatók véleményének tükrében

A kérdőíves felmérésben minden kérdésnek volt egy negatív párja is. „Nem szívesen veszek részt ilyen játékokban mert...” „Időpocsékolásnak tartom a szituációs játékok játszását a szemináriumokon mert...” A hallgatók több mint fele nem tudott vagy nem akart negatív véleményt írni a szituációs játékokról.

A három csoportban a hallgatók több mint fele nem válaszolt arra a kérdésre, hogy nem szívesen vesz részt ilyen játékokban, tehát ez a szituációs játékok megerősítésének passzív módja volt. A válaszolók többségének általában magánjellegű problémái voltak: izgul, zavarban van, nem szeret szerepelni, vagy még nincs elég önbizalma hozzá. Ez egyaránt jellemezte az alapképzésen és mesterképzésen tanuló hallgatókat is, amely összhangban van a szakirodalom megállapításaival. Az órák célja éppen az, hogy ezt a fajta félelmet csökkentsük. Volt néhány egyéb különösen megfontolásra érdemes vélemény is: „Inkább önkéntesen szeretek szerepelni nem pedig úgy ha meg van határozva egy szerep, ami mellett érvelni kell és esetlegesen nem is értek egyet vele.” Ezt a problémát az órákon úgy kezeljük, hogy két-három főnek adunk ki egy vagy két szerepet és döntsék el ők maguk közül, hogy ki akar szerepelni. Többször fordult elő olyan eset, hogy többen jöttek ki szerepelni, vagy létrehoztak még egy karaktert, mint az, hogy senki sem akart volna résztvenni a szerepjátékban. „Sokszor a dominánsabb személyiség háttérbe szorítja a többieket és ezt nehéz kiküszöbölni.” Ez a vélemény teljesen igaz, de vajon a való életben nem ezzel kell majd szembenézniük a hallgatóknak? Éppen az a cél, hogy egy visszahúzódó személyiség is megtanulja érvényesíteni az érdekeit, illetve a domináns személyiséggel ki tudjon alakítani egy viszonylag egyenrangú kapcsolatot. S egy utolsó vélemény: „Gyakran nem éri el a célját.” Ez egy komoly veszélye a szituációs játékoknak, a játék vezetőjének nagyon tudatosan elő kell készítenie a játékot, végig kontrollálnia kell és folyamatosan érdemi visszacsatolást kell adnia. Ezek az egyéb vélemények egy-egy hallgatónál jelentek meg. A figyelmet felhívják a problémákra, viszont arányukból adódóan nem jelentettek tömegszintű problémát.

Abban a csoportban, ahol volt külső meghívott szakértő és az egész órát szituációs játékokon keresztüli tanulásra és készségfejlesztésre fordították, a hallgatók 90%-a nem válaszolt arra a kérdésre, hogy ezt időpocsékolásnak tartaná. Ez egy nagyon erős pozitív visszacsatolást jelent. A másik két csoportban is 60% felett volt a nem válaszolók aránya.

A mesterképzésen tanuló hallgatók problémaként általában arra hivatkoztak, hogy sok idő megy el vele, amit másra is lehetne fordítani, illetve hogy gyakran nehezen indul el a játék, mert a hallgatók nehezen szánják rá magukat a mások előtti szereplésre. Ez utóbbi vélemény a szituációs játékok alkalmazásának újabb kritikus pontjára világít rá. Csak akkor válik értékes oktatási eszközzé, csak akkor tudja betölteni a célját, ha a hallgatók szellemileg és érzelmileg is belemennek a játékba, ha kialakul bennük az elkötelezettség a játék iránt. Az oktatónak meg kell teremtenie azt a légkört, amelyben egyszerre érződik, hogy az órán fontos tanulási folyamat megy végbe, ugyanakkor ez ne kényszer, feladatot jelentsen, hanem alkotó, önmegvalósító játékot, amiben a hallgatók megmutathatják önmagukat, megcsillogtathatják tudásukat, személyiségüket.

A legtöbb problémát az alapszakos hallgatók sorolták fel, ami összhangban van azzal a korábbi megállapítással, hogy bizonyos tudásszint felett válik a élvezhetővé a játék. Pl. „hülyeségek” hangzanak ez az órán, komolytalanná válik az egész, vagy pl. nem készít fel a zh-ra. Ezekre a megjegyzésekre fontos odafigyelni, ugyanakkor eltörpülnek egy jól előkészített szituációs játékból nyerhető előnyök mellett.

A felmérés további megállapításai: kihívások és lehetőségek

A szituációs játékokkal kapcsolatban még két további kérdést tettünk fel, az egyik arra vonatkozott, hogy mi volt benne a legnehezebb, a másik hogy mire jött rá a játék során. A hallgatók több mint 80%-a írt valamilyen véleményt.

A nehézségekkel kapcsolatban a mesterszakos hallgatók 20%-a a kevés időre hivatkozott. Sok megjegyzés érkezett a játék módjára vonatkozólag is. „Végig kellett hallgatni a tévútra tévedt szituációkat is.” „Improvizálni kellett, mivel előtte nem volt alkalmunk megbeszélni a csapattársammal.” „Nem volt elég információ.” „Másképp értelmeztük a feladatot.” „Nehéz volt beleképzelnem magam a szituációba, mert a szereplő, akit kaptam nem állt túl közel hozzá.” Ezek a megjegyzések mind azt erősítik meg, hogy a sikeres játékhoz gondos előkészítő munka szükséges, és a játék vezetőjének nagyon fontos háttér támogatói szerepe van. Érdemes külön is megvizsgálni az

alap és mesterszakos hallgatók véleményét. Abban a csoportban ahol külső szakértő segítette a tárgyalástechnikák javítását, megjelent az alábbi vélemény: „Nem voltam még sose tárgyaláson, nem tudom, hogy mi a szokás, senki nem mondta el, hogy mik a szabályok.” A hallgatónak igaza volt. Az első játék előtt nem ismertették a tárgyalás tipikus szabályait, de utána bemutatásra kerültek, ezáltal mélyebben rögzültek. Továbbra is megjelentek a személyiségből adódó nehézségek: „Az improvizáció és a nyilvános szereplés nem mindenkinek áll kézre, van aki kényelmetlenül érzi magát ilyen helyzetben.” A mesterképzésen kis mértékben jelent meg a gyors reagálás nehézsége: „Adott szituációban gyors reagálásra van szükség és sokszor nem könnyű az adott szerepben helytállni.” Ugyanakkor ez a probléma a meghatározó az alapképzésen. Az alapképzésen tanuló első évfolyamosok számára még a legnagyobb nehézséget a gondolataik megfogalmazása és a gyors reagálás jelentette. 68,8%-uk fogalmazott meg ezzel kapcsolatos nehézséget, amelyet nagyon szofisztikált módon írtak le: „Alkalmazkodni kellett a kialakult helyzethez és ha úgy adódott, akkor egy teljesen más megoldást kellett kitalálni, mint amit előtte lejátszódott a fejemben.” „Saját ötleteinket kellett érvényesíteni, amelyekre azonnal választ kaptunk.” „Normálisan kifejezem magam és elérjem a szerepemmel kitűzött célt.” Az elsős hallgatók azzal szembesültek, hogy nem elég kialakítaniuk magunkban egy elképzelést, azt el is kell fogadtatni másokkal, meg kell próbálniuk érvényesíteni elképzeléseiket. A tananyag szemléltetése mellett egy erőteljes kommunikációs gyakorlatban is részt vettek.

Az utolsó kérdésblokkra („A szituációs játék során arra jöttem rá, hogy...”) adott válaszok csoportonként eltérőek voltak. Abban a csoportban ahol külső szakértő segítette a kommunikációs illetve tárgyaló készség fejlesztését, a legtöbb megjegyzés (35%) a hallgatóknak saját magukra irányult, hogy még sokat kell tanulniuk, fejlődniük. „Nagyon sokat kell még fejlődnöm, belekényszerítenem magam ilyen szituációba.” „Nincs életből vett hasonló tapasztalatom és életben megbuknék.” „Még sokat kell gyakorolnom a mások előtti fellépést, beszédet. Negatív gondolatok pozitív kifejezését, és a formális nyelvhasználatot.”

A másik mesterképzéses csoportnál ennek a fajta visszajelzésnek az aránya csak 8% volt, ők elsősorban a szituációs játékkal kapcsolatban írtak megjegyzéseket. Néhány példa: „Több idő kell számomra, hogy ráhangolódjak a feladatra és ráálljon a gondolkodásom.” „Ugyan időigényes, de hasznos feladat, és így érvényre juttathatjuk saját gondolatainkat.” „Sokkal kevésbé zavarba ejtő ilyen formában mások előtt felszólalni, mint például egy prezentáció keretein belül.” „Bátrabban kéne hozzáállnom a hasonló feladatokhoz, mert érdekesek és jó hangulatban zajlanak.” Igazán tanulságos az alapképzésen tanuló hallgatók véleménye volt. Egyaránt megjelentek benne az önmagukra vonatkozó megállapítások, pl. „Nem kell félni ettől a helyzettől sem, mert nem lesz következménye. Még élvezhetővé is válik.” Az ő esetükben a legtöbb megjegyzés (56%) kifejezetten az átadni kívánt üzenetre, a tananyagra irányult. Néhány példa erre: „Egy döntés/szabály bevezetése vagy átalakítása milyen sok szinten játszódik, és hogy mennyire nehéz is ezeket véghez vinni és lenyomni mindenkinek a torkán.” „Nem mindig lehet érvényesíteni a felsővezetők papíron elképzelt stratégiáit.” „A különböző vezetők ugyanazt a problémát milyen különböző nézőpontból közelítik meg.” Ezek a vélemények megerősítették azt, hogy a szituációs játék azon az órán elérte a célját.

Összefoglalás

A szituációs játékok alkalmazásának fontos szerepe van a személyiség fejlesztésben, az önismeretben, a nyelvoktatás területén és az üzleti képzésben is. Sokkal mélyebb tudást lehet ezen keresztül átadni, élményszerű, szórakoztató formában. Azt jegyezzük meg legjobban, amit személyesen átéltünk, megtapasztaltunk. Ugyanakkor számos kihívással kell szembenézni, ha a felsőoktatásban kívánjuk alkalmazni. A korábbi kutatás azt mutatta, hogy a szituációs játékok alkalmazását hasznosnak tartják az egyetemi hallgatók, viszont viszonylag ritka az alkalmazásuk. A Budapesti Corvinus Egyetemen 2015. márciusában 60 egyetemi hallgató részvételével készült felmérés alátámasztotta a szituációs játékok relevanciáját az egyetemi képzés során. A szituációs játék melletti három fontos érv: a tudás átadás hatékonyabb módja, olyan tudást is át lehet ezen

keresztül adni, amelyet másmódon sokkal nehezebb lenne, szerepkipróbálás, felkészülés jövőbeli helyzetekre és végül az óra szórakoztató jellege, amely magasabb hallgatói aktivitást eredményez. A felmérés a kihívásokra is rávilágított. Tiszteletbe kell tartani azt, hogy vannak olyan hallgatók, akik nem szeretnek szerepelni, zavarja őket, kellemetlen érzést kell bennük. Ezeket a gátakat fokozatosan kell megszüntetni, viszont a felmérés is azt mutatta, hogy jelentős eredményeket lehet elérni ezen a téren is. A problémák másik nagy köre az óraszervezéssel kapcsolatosak. Be lehet-e minden hallgatót vonni? Megfelelően felkészítettük-e őket ahhoz, hogy élvezhetővé váljon a játék? Megfelelő feladatot adtunk-e ki nekik? Nem szabad, hogy a feladat nagymértékben meghaladja képességeiket és ne tudjanak helytállni benne. Apró lépésekben fel kell őket készíteni. Az oktatónak egyaránt figyelnie kell a szerepjátékban résztvevőkre és a kívülről figyelőkre. Magát a szituációs játékot gondos előkészítő munka előzi meg és a játék során nagyon fontos, hogy az oktató folyamatosan kontrollálja az eseményeket illetve folyamatos visszajelzést adjon. A fokozatosság szerepét nem győzzük hangsúlyozni. Először a hallgatóknak el kell sajátítaniuk azt a tárgyi tudást, amelyre alapozva képesek érvelni, véleményt kifejteni. Ezzel párhuzamosan meg kell barátkozniuk a szerepléssel, ezzel az oktatási formával. Egy adott szint elérése után, a továbblépést már csak külső szakértő bevonásával lehet biztosítani. A tanítás egyik legjobb módja, ha egy gyakorlati szakember száll be a játékba, a játék keretein belül mutatja meg, hogy hogyan kell tárgyalni, milyen tárgyalási technikák lehetnek eredményesek az adott szituációban. Az oktató egy személyben ezt nem tudja biztosítani, hiszen valakinek az egész folyamatot kívülről kell kontrollálnia, illetve az oktatói és az üzleti életben hatásos kommunikáció eltér egymástól.

Referenciák

- [1] Andrew J – Meligrana J (2012): Evaluating the Use of Role Playing Simulations in Teaching Negotiation Skills to University Students. *Creative Education* 2012. Vol 3., No. 6, pp 696-707.
- [2] Bálint A. (2009): Drámajátékok az irodalomórán. A kompetencia alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem részvételével. Irodalom-módszertani kurzus. http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/szakmodszertan/balint_andrea.pdf
- [3] Blatner A (1995): Drama in education as mental hygiene: A child psychiatrist's perspective. *Youth Theatre Journal*, 9, 92-96, March, 1995
- [4] Boudreault C (2010): The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. XVI, No. 1, January 2010. <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>
- [5] Enache M (2011): Teaching negotiation skills. *International Conference of Scientific Paper AFASES 2011 Brasov* 26-28 May 2011.
- [6] Hildebrand J. E. (1997): The company division meeting: A business communication situation. *Business Communication Quarterly* 1997. Sept. pp. 96-106.
- [7] Hua L. B. - Khas M.P.I – Lumpur K. (1991): Role-play and simulation. *The English Teacher* Vol XX. October. <http://www.melta.org.my/ET/1991/main5.html>
- [8] Kazainé Ónodi A. (2015). Az egyetemi hallgatók véleménye a kommunikációs készség fejlesztésének fontosságáról. 158. sz. műhelytanulmány. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1858/1/Kazai_158.pdf
- [9] Kumar M (2011): How to use Role-Play in Teaching and Training. <http://docmo.hubpages.com/hub/How-to-use-Role-Play-in-Teaching-and-Training>
- [10] Liu F. – Ding Y. (2009): Role-play in English Language Teaching. *Asian Social Science* Vol. 5, No. 10 October 2009. pp. 140-143

- [11] Ramos F.B.R (2002): ESL Students' Perceptions of Role-play Activities. Thesis. Eberly College of Arts and Sciences at West Virginia University.
<http://oatd.org/oatd/record?record=oai%3Awwvuscholar.wvu.edu%3A6416>
- [12] Shaprio S –Leopold L (2012): A Critical Role for Role-Playing Pedagogy. TESL Canada Journal Vol. 29, No 2, Spring 2012; pp 120-130.
- [13] Susskind L. E. – Corburn J. (1999): Using Simulations to Teach Negotiation: Pedagogical Theory and Practice. Working Paper 99-1 Program on Negotiation at Harvard Law School
<http://web.mit.edu/publicdisputes/teach/corburn.pdf>
- [14] Szaszó S (2008): Drámajátékok matematikaórára In: Kaposi L. szerk (2008): Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 11. Drámapedagógiai műhelygyakorlatok 1. rész, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság Budapest, 2008 pp. 37-42
- [15] Tanainé Szeghy R. (2008): Dramatikus tevékenység matematikaórán In: Kaposi L. szerk (2008): Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 11. Drámapedagógiai műhelygyakorlatok 1. rész, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság Budapest, 2008 pp. 43-48