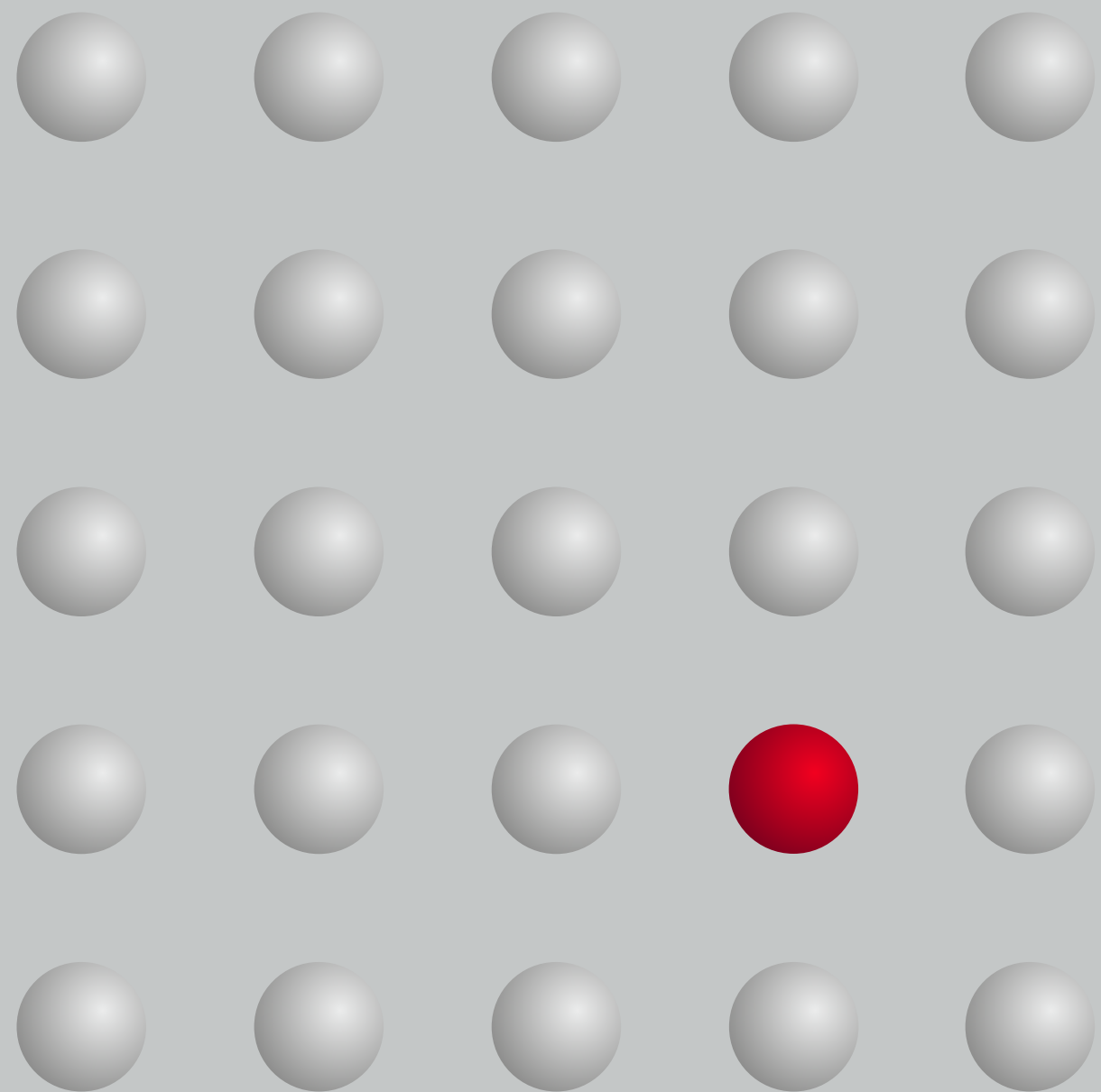


2020

István Szókö

Hatékony pedagógiai kommunikáció



9 788056 514504 >

ISBN 978-80-565-1450-4

István Szőköl

Hatékony pedagógiai kommunikáció

Metodicko-pedagogické centrum

Bratislava 2020

Recenzensek:

Mgr. Fecsó Szilárd

PaedDr. Soóky Marián

© István Szőköl 2020

© Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 2020

ISBN 978-80-565-1450-4

Hatékony pedagógiai kommunikáció

Tartalom	4
Előszó az olvasóhoz	6
1 A kommunikáció dimenziói	8
1.1 A kommunikáció neveléstudományi vetületei	10
2 A kommunikáció értelmezésének irányzatai	12
2.1 A szociálpszichológiai irányzat	12
2.2 A retorikai irányzat	13
2.3 A szemiotikai irányzat	14
2.3.1 A tanulási nehézségek, zavarok és a diszlexia	15
2.4 A kibernetikai irányzat	19
2.5 A szociokulturális irányzat	22
2.6 A fenomenológiai irányzat	23
3 A pedagógiai kommunikáció	24
3.1 A pedagógiai kommunikáció funkciói	25
3.2 A pedagógiai kommunikáció típusai	27
3.3 A pedagógiai kommunikáció csatornái	28
3.4 A pedagógiai kommunikáció színterei	30
3.5 A pedagógiai kommunikáció és a tanulási környezet	31
4 A verbális pedagógiai kommunikáció	33
4.1 A monologikus jellegű verbális pedagógiai kommunikáció	34
4.1.1 A magyarázat	35
4.1.2 Az előadás	36
4.1.3 Paradigmaváltás a tanári monológban	37
4.2 A dialogikus jellegű verbális pedagógiai kommunikáció	38
4.2.1 A vita	38
4.2.2 Az irányított beszélgetés	39
4.2.2.1 A tanuló válasza	39
4.2.2.2 Reakciók a tanulói válaszra	39
4.3 A tanári kérdések	40
4.3.1 Leggyakoribb hibák a tanári kérdéseknél	43
4.4 Redundancia a tanári beszédben	44
4.4.1 A redundancia vizsgálata	45
4.4.1.1 A kutatás célja	45
4.4.1.2 A kutatási minta és a kutatási eszközök	46
4.4.1.3 Kutatási eredmények	46
4.5 Írás a pedagógiai kommunikációban	52
4.6 A tanulók kommunikációs viselkedése	53
4.7 A tanórák kommunikációs jellegzetességeinek vizsgálata	55
4.7.1 A kutatási kérdések megfogalmazása	56
4.7.2 A kutatás módszerei, eszközei	57
4.7.3 A kutatási minta	58
4.7.4 A kutatás eredményei	58
4.7.4.1 Olvasás óra	58
4.7.4.2 Magyar nyelv és irodalom óra (Nyelvtan).....	60
4.7.4.3 Honismeret óra	63
4.7.5 A kutatás összegzése	65

5 A nonverbális pedagógiai kommunikáció	68
5.1 A paranyelvi kommunikáció	69
5.1.1 Az artikuláció	69
5.1.2 A hangerő	70
5.1.3 A hanglejtés	71
5.1.4 A hangszín	71
5.1.5 A hangsúly	72
5.1.6 A beszédtempó	72
5.1.7 A beszédpszünet	73
5.2 Az extralingvisztikai jelzések	74
5.2.1 A kinezika	75
5.2.2 A proxemika	78
5.2.3 A taktilika	79
5.2.4 Az olfaktorika	79
5.2.5 A kronemika	80
5.2.6 A kulturális jelzések	80
5.3 A nonverbális pedagógiai kommunikáció vizsgálata	80
5.3.1 Az extralingvisztikai jelzések vizsgálata	81
6 A kommunikáció zavarai	84
6.1 A pedagógiai kommunikáció lehetséges zavarai	87
6.2 A kommunikációs zavarok feloldása	88
7 A pedagógus kommunikációs kompetenciája	91
7.1. A tanári szerepkörök	93
Befejezés	96
Irodalom	98

Előszó az olvasóhoz

Tisztelt Olvasó!

Minden szerzőnek az a célja, hogy olvasója kedvvel lapozgassa, olvassa a könyvét és elégedettséggel, sok információval gazdagodva tegye le az asztalra. Mélyen tisztelt és kiváló pedagógus kollégám, aki nem véletlenül a könyv egyik recenzense azt tanácsolta, írjam meg az előszót gyakorlatiasan, frappánsan és esetleg némi humorral tűzdelve motiváljam az olvasót a könyv elolvasásához.

Kérem hát a tisztelt olvasót, olvassa el figyelmesen ezt a tanmesét, mert utána felteszek egy találós kérdést.

A kisnyuszi föl szeretett volna akasztani egy szép képet az ágya fölé. Igen ám, de nem volt kalapácsa, amivel beverhette volna a szöget a falba. Fogta hát magát, és elindult a szomszédba, hogy kölcsönkérjen egy kalapácsot a medvétől. Miközben ment, így morfondírozott magában:

„Biztos ide fogja adni a kalapácsot. Ez a medve olyan bölcs és jóságos. Csak tisztelettel tudok felnézni rá. Nagy koponya. Mellette törpének érzem magam. Tulajdonképpen nem is tudom, hogy jövök ahhoz, hogy egy ilyen semmiséggel zavarjam őt. Nem csodálnám, ha megsértődne, hogy ilyen hülyeséggel zavarom őt. Ha én lennék az ő helyében, én biztos nem adnám kölcsön a kalapácsomat egy ilyen kis mitugrásznak. Áááhhh.... Nem is fogja ideadni. Tisztára hülye vagyok, hogy most odamegyek, és bohócot csinálok magamból. Esküszöm, meg vagyok húzatva. Hát eszemnél vagyok én? Ez a barom állat meg ki fog röhögni engem! Csak azt nem tudom, mit képzelsz magáról?! Azt hiszi, velem mindent lehet?!?!?”

A kisnyuszi közben odaért a medve házához, és vadul dörömbölni kezdett. A medve csodálkozva nyitott ajtót, de még mielőtt bármit is kérdezhetett volna, a kisnyuszi ráüvöltött:

„Cseszd meg a kalapácsodat, te szőröstalpú bunkó!!!!!”

Találós kérdés: vajon kölcsönadta-e a kalapácsot a medve a kisnyuszinak?¹

Félreértés ne essék, a tisztelt olvasó nem erre a konkrét kérdésre fog választ találni a könyvben, sokkal inkább kíván ez a kötet az igényes kommunikáció műveléséhez hozzájárulni. Még pontosabban fogalmazva a főszerep a pedagógiai kommunikációé lesz. És miért? Mert úgy gondolom, hogy a nevelő-oktató munka sikerét vagy kudarcát, a tanulók eredményeit és fejlődését, nagymértékben befolyásolja a pedagógus kommunikációja. Ezért nagyon fontos a kor pedagógusának a megfelelő, igényes kommunikáció művelése.

Az osztálytermi kommunikációt, a tanórákon folyó diskurzusokat több szempontból is lehet vizsgálni: pedagógiai, pszichológiai, didaktikai-metodikai vagy nyelvészeti oldalról is. E könyv szerzője három célt tűzött ki a könyv megírásával kapcsolatosan. Rendszerszemléletű alapokon nyugvó elméleti ismereteket nyújtani az olvasónak a pedagógiai kommunikáció fogalmáról, keletkezéséről, formálódásáról, csatornáinak jellegzetességeiről. A szerző a

¹ Dezsényi Péter nyomán

könyv pedagógiai, módszertani hasznosságát is feltételezi azzal, hogy pragmatikus, alkalmazási síkon közelíti meg a tárgyalt témákat. Harmadikként pedig a könyv alapjául szolgáló kutatási eredmények prezentálásával szeretné a téma iránt érdeklődők felé mutatni a pedagógiai kommunikáció vizsgálatainak lehetőségeit, forrásait és felhasználhatóságát. Mindezzel a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelését kívánja eredményezni.

A könyvben felvázolt problémakörök kifejtései olyan szemléletmódot képviselnek a pedagógiai kommunikáció szakterületének vizsgálatáról, amely csak egy a sok lehetséges megközelítések közül. Mindazonáltal kifejezzük reményünket, hogy az olvasók számára a felvázolt problémakörök nyitottságuk ellenére ötletadóak és gondolkodásra ösztönzőek lesznek.

Vajda Zsuzsanna (2005, 334) gondolatával egyetértvén mondom azt, hogy sem a kommunikációnak, sem a konfliktusfeloldásnak, sem a megértő meghallgatásnak nincs olyan receptje, amely néhány hetes tanfolyamokon megtanulható. A jó pedagógusok mindig egész személyiségükkel vesznek részt a helyzetek megoldásában. A szerző kívánsága az, legyen ez a könyv hasznos éppen (de nem csak) ebben.

Köszönöm bírálóim szakszerű, segítő tanácsait, értékes véleményeit, amelyekkel hozzájárultak e kötet megírásához.

Tisztelt olvasómat üdvözölöm és örülök, hogy velem tart.

Komárom, 2020. március 20

1 A kommunikáció dimenziói

A fejezet megkísérli röviden áttekintve bemutatni az emberi kommunikáció történetét, fókuszál a kommunikáció szerepére az ember életében és a társadalomban. Jelzésszerűen feltünteti a kommunikáció dimenzióit, amelyeket a történelmi változások útján (a kommunikáció vertikális dimenziója) és a tudományterületek formálódása útján (a kommunikáció horizontális dimenziója) is értelmez. A fejezetben igyekezetet teszünk az iránt is, hogy megragadjuk a kommunikációelmélet és a neveléstudomány, mint a társadalomtudomány egyik komponense közötti lehetséges összefüggéseket. Ezzel kívánunk hozzájárulni a pedagógiai kommunikáció tudományterületének elméleti megalapozottságához.

A kommunikációt sokféle képen lehet jellemezni. Ez a sokféleség köszönhető annak, hogy a „kommunikáció annyira általános és mindenütt jelenlevő arculata az emberi életnek és a társadalomnak” (Buda, 1986, 16). Ezért a kommunikáció fogalmát, szerepét az egyén és társadalom életében többféle megközelítésből értelmezi a szakirodalom, hiszen több tudományág, illetve interdiszciplináris terület foglalkozik vele. Pusztán pragmatikus megfontolásból a kommunikációt a következő részekre bonthatjuk (Buda, 1986, 16):

1. Kommunikáció információelméleti-kibernetikai értelemben – információátadás minden értelemben.
2. Kommunikáció technikai értelemben – információátadás ember alkotta, technikai rendszerekben.
3. Társadalmi kommunikáció – információátadás a társadalmi szféra rendszereiben.
4. Biológiai kommunikáció – élő szervezetek különféle rendszereiben zajló információátadás.

T. Molnár (2001, 6) jelöli még a kommunikációt, mint személyes interakciót, mint a befolyásolást szolgáló mechanizmust, mint a jelentés ismeretelméleti vizsgálatát, mint a kultúra csatornarendszerét.

Kommunikáció nélkül nincs társadalom, szögezi le Fülöp (2001, 28). A kommunikáció jelensége megfigyelhető **a természetben**, a különféle élőlények körében. Ezt nevezhetjük **biológiai kommunikációnak** is (Horváth, 2006, 14), hiszen az egész élővilág működése kommunikációra épül, aminek csak egy része a közvélemény által is jobban ismert állati kommunikáció. A növények fotoszintézisétől az állatok szaporodásáig, az állatok szervezetének működésétől az emberi test működéséig tulajdonképpen információk továbbításáról van szó, mégpedig sajátos jelrendszerek segítségével. Példa lehet erre a genetika is, ahol a „gének üzenete” határozza meg az új egyed tulajdonságait. A természetben zajló kommunikáció kétségtávon kívül leglátványosabb jelensége az **állati kommunikáció**, melyet az állatok viselkedését tanulmányozó **etológia** tudománya vizsgál. Bárki által megfigyelhető, hogy az állatok között információcsere zajlik: fiziológiai állapotukat, dühüket, ragaszkodásukat, veszélyérzetüket, stb. üzenetként kódolják saját jelrendszerük segítségével, s ezeket továbbítják fajtársaiknak, vagy az állatvilág más egyedeinek. A jelrendszer persze az adott faj jellegzetességeihez kapcsolódik: lehet szín- vagy alakváltoztatás, hangjelzés, mozdulat stb.

A legutóbbi évtizedekben a tudósoknak sikerült dekódolniuk a méhek táncrepülését (Fülöp, 2001, 28). A kaptárba visszatérő felderítők ezzel a jelbeszéddel tájékoztatják társaikat az új legelőkről. A tánc két félkörből áll, a félköröket összekötő egyenes a függőlegessel olyan szöget zár be, mint a lelőhely iránya a napsugarakkal. A legelő távolságát a felderítő potrohának riszálásával jelzi, a riszálás frekvenciája, amit a méhek csápjaikkal tapogatnak le, fordítottan arányos a távolsággal. Ugyancsak a távolságról és a legelő gazdagságáról ad információt a táncot kísérő zümmögés. A hangyák mirigyeikből kibocsátott illatanyagokkal, úgynevezett feromonokkal szolgálnak, más-más koncentrációban, a veszély jelzésére s egyéb információk közlésére is.

Az állati kommunikáció a legprimitívebb élőlényektől a főemlősökig megfigyelhető, utóbbiaknál nyilván már kifinomultabb, differenciált formában. Az állat viselkedésének szabályrendszerét, benne a kommunikációt genetikusan kapja. A szakirodalom ezt „kötelező parancsként” említi, ami arra utal, hogy bármily kifinomult is egy állatfaj kommunikációja, az soha nem tudatos. **Az állat nem közölni akar, hanem közölnie kell**, ösztönei által vezérelve cselekszik. Még akkor is, ha a delfinek legendás, az ember által máig meg nem fejtett információcseréjéről van szó, vagy a méhek fizikai és geometriai törvényszerűségeket magában foglaló híres táncáról, esetleg az emberszabású majmok kommunikációjáról.

Az állati kommunikáció eszközei azonban messze elmaradnak a kommunikáció emberi eszközeitől. Az állati hang, szag csupán azoknak a hatásoknak a jelzése, amelyek az állatban bizonyos fiziológiai változásokat idéznek elő. A hatás mindig kapcsolódik valami kiváltó okhoz (Fülöp, 2001, 28). Az ember, az állattól eltérően a szimbolikus jelrendszerek és a kommunikációs eszközök széles skáláját hozta létre. A biológiai kommunikáció, ennek formái és szabályszerűségei a fejlődés során egyre bonyolultabbá válnak, majd az emberen keresztül a társadalmi kommunikáció formáiba és szabályszerűségeibe mennek át (Buda, 1986, 17).

A társadalmi szférában döntő szerepe van az információnak, az információáramlásnak. Az információ az ismeret, de az ismeret még nem információ. Hogy azzá váljék, birtokosának közlésre alkalmas formába kell öltöztetnie, és el kell juttatnia a befogadóhoz, aki, ha valóban befogadta, magáévá tette, cselekvéssel, magatartásának megváltoztatásával, vagy új információval válaszol. Az emberi társadalom fejlődése szorosan összefügg az információs összeköttetések mennyiségi és minőségi mutatóival, amelyek determinálják az emberi társadalom fejlődését és fejlettségi szintjét. E szemléletmód alapján Fülöp (2001, 28) öt korszakot különít el a társadalom fejlődésében, amelyeket információs forradalmaknak nevez. Az első a **beszéd forradalma**. Az ember a munkavégzés során szerzett és teremtett információit átadja társainak, utódainak. A második az **írás forradalma**. Az információátvitel függetlenné válik az emberi emlékezettől, lehetővé teszi az információ rögzítését, továbbítását. A harmadik a **könyvnyomtatás forradalma**. A sokszorosítás technikája az információk tömeges terjesztésének lehetőségét biztosítja, és ezzel elősegíti a társadalmi haladás felgyorsulását. A negyedik a **távközlés forradalma**. Az információs összeköttetések gyors ütemben áramlanak a technikai eszközök segítségével. Az ötödik az **elektronikus információfeldolgozás forradalma**. A kommunikációt új dimenziókba állítja és lehetővé teszi az információk továbbítását, tárolását és keresését minőségi és mennyiségi vonatkozásban egyaránt. A társadalomfejlődés során végbement információs forradalmak közös nevezője a technika, amit ok-okozati tényezőként is fel lehet fogni. A magyarázatot

Buda (1986, 17) adja, aki úgy gondolja, hogy a technikai kommunikációban testet öltő biológiai és társadalmi kommunikáció információelméleti és kibernetikai értelemben jelenik meg.

Ezzel az áttekintéssel érzékelhetjük a kommunikáció részei (vagy nevezhetjük őket a kommunikáció vertikális dimenziójának is) közötti összefüggést. Mindamellett ezeknek az összefüggéseknek a meglátása még nem biztosította a kommunikáció holisztikus megközelítését. Ez azért is lehetséges, mert Buda, T. Molnár és Fülöp által prezentált kommunikáció osztása inkább a kommunikáció vertikális tagozódását, értelmezését követi, a kommunikáció társadalmi fejlődésének szakaszait véve alapul.

A kommunikációnak vannak egyéb dimenziói is. Egyébiránt utal rájuk Buda (1986, 17) is, mikor azt mondja, hogy „bármelyik kommunikáció típusról legyen is szó, mindegyikben igen összetett halmazt láthatunk jelenségekből és problémákból”. Ezeknek a jelenségeknek és problémáknak a megragadása teszi lehetővé, hogy a kommunikációt tágabb, általánosabb összefüggésekbe hozhatjuk. Többek között ez adott sajátos szemléletet a kommunikáció koncepciójának, és egyes elméleteknek a kidolgozására, különös tekintettel a társadalomtudományra. Ez alkotja a kommunikáció horizontális dimenzióját. Az egyes kommunikáció elméleteket a következő fejezetben prezentáljuk.

A továbbiakban igyekezzünk tesztünk az iránt, hogy megragadjuk a kommunikációelmélet és a neveléstudomány, mint a társadalomtudomány egyik komponense közötti lehetséges összefüggéseket, mivel e kötet tárgyköre a pedagógiai kommunikáció. Ezzel kívánunk hozzájárulni a pedagógiai kommunikáció tudományterületének elméleti megalapozottságához.

1.1 A kommunikáció neveléstudományi vetületei

E alfejezet keretein belül nem kívánunk hosszú időutazást tenni a neveléstudomány történelmi formálódása kapcsán. Célunk itt megragadni a pedagógiai kommunikáció, mint új tudományterület kibontakozását, amely a neveléstudományban zajló újszerű meglátásokat hivatott magába foglalni, és egyben reflektálni is rájuk.

A 20. század pedagógiatörténete nagyrészt egy új kommunikációs fordulatnak a története, fogalmaz Zrinszky (2002, 4). Az oktatás-nevelés mindig is túlnyomórészt kommunikáció volt. De mivel szerves része a társadalomnak, megfigyelhetőek és nyomon követhetőek a történelmi korszakonkénti változó, nevelési intézményekben zajló oktató és nevelő munka kommunikációs jellegzetességei. Az iskolai nevelést sokáig, egészen a 19. századig a verbalizmus uralta, amelynek az alapja az ékes beszéd volt, a klasszikus retorika. A pszichológia, szociálpszichológia, kulturális antropológia, kibernetika és más tudományok kibontakozása nagy hatással voltak a társadalmi életre, és nem kerülték el az oktatást sem. A 20. században újrafogalmazódott az a tézis, miszerint neveléssel az ember szinte korlátlan mértékben formálható. „S ez a túlfokozott, szinte parttalan pedagógiai optimizmus nem csak az egyént célozza meg nevelői hatásaival, hanem a különféle emberi csoportokat, közösségeket, végső soron az egész társadalmat” (Pukánszky, 2014, 10). A **kommunikációelmélet** kialakulása, amely az „emberközi kapcsolatok, valamint a tárgyi világ és a személyiség közti kölcsönhatások létezési-létesülési módját nemcsak lingvisztikai síkon, hanem az üzenetcsere, valamint a belső kommunikáció figyelembevételének egészében” (Zrinszky, 2002, 3) vizsgálta, forradalmi áttörést eredményezett a pedagógiában is.

Létrejött ugyanis a **pedagógiai kommunikációtan**, amely kutatni kezdte, milyen módon és milyen szabályok között szerveződnek a sajátos célok szolgálatába állított és sajátosan szervezett kommunikációs folyamatok és azoknak jellegzetességei. Tette és teszi ezt abból a célból, hogy a nevelő-oktató tevékenységet a legnagyobb mértékben optimalizálja.

A pedagógiai kommunikáció fogalma:

- határozottan utal arra, hogy ennek az elméletnek a tárgya sajátos kommunikáció (nem egyszerűen a nevelési intézményekben, ill. helyzetekben folyó, a kommunikáció általános jegyeivel kimerítően jellemezhető kommunikáció),
- kifejezi, hogy itt nemcsak a kommunikációelmélet egyik alkalmazásáról van szó, és nem is a neveléstudomány egyik vizsgálati nézőpontjáról, hanem viszonylag önálló kutatási ágazatról (Zrinszky, 2002, 6).

2 A kommunikáció értelmezésének irányzatai

A fejezetben megfogalmazottakkal három célt kívánunk elérni. Elsőként értelmezni kívánjuk a kommunikáció fogalmát. Második célunk felvázolni a kommunikáció horizontális dimenzióját alkotó kommunikációs elméleteket. Harmadikként kísérletet teszünk arra, hogy a széles kiterjedésű kommunikációelméletek egyes tárgyköreinek a pedagógiához való viszonyát feltárjuk.

Még mielőtt tárgyalnánk a pedagógia és a kommunikációelméletek egyes tárgyköreinek a viszonyáról, fontos értelmeznünk a kommunikáció fogalmát. Napjainkban a kommunikáció a legáltalánosabb értelemben, a **köznnyelvben információátvitelt, információcserét jelent** valamilyen jelrendszer (pl. a nyelv) segítségével. Ugyanakkor szűkebb értelemben (és az eredetéhez közelebb állóan) **jelentheti az emberi gondolatok cseréjét** is.

A kommunikáció szó nagyon gazdag jelentéstartalommal bír. Sok tudós próbálta ezt a kifejezést elemezni, értelmezni. Értelemszerűen saját szemszögét, saját tudományterületét helyezve előtérbe. Mindezt alátámasztva idézzük Griffin szavait. „A tudósoknak merőben eltérő véleményük van arról, mi a kommunikáció, és nehéz a pályát úgy kijelölni, hogy a kutatók nem tudnak megegyezni annak méretét, alakját és helyét illetőleg” (Griffin, 2003, 34).

A kommunikáció latin eredetű szó. Az őskifejezés, a „munus” kötelességet, szolgálatot jelentett. Ebből származtatható a „communis” – közös, „communio” – részvétel, „communitas” – közösség és a „communicare” – megbeszélni kifejezések (Zrinszky, 2002, 15). Így született a „communicatio”, ami alatt értjük valaminek a közlését, közzétételét, amely által ún. közös tudásunk gyarapodik. Ez minden közösség alapfeltétele (Rosengren, 2008, 13). A latin communicare szóból jött létre a magyar megfelelője „közössé tenni”.

A kommunikáció meghatározásánál kiindulópontul szolgálnak nemcsak az egyes tudományterületek értelmezései, jellegzetességei, problémái, kihívásai, hanem az ember-, kultúra-, társadalomfejlődés során végbement változások, szükségletek, amelyek a kommunikáció gyakorlati alkalmazhatóságát determinálják. A kommunikációtan, írja Erdélyi (2013, 91), egyre több részterületet fedez fel magának, hogy saját szándékait mindinkább érvényesítse.

Ezért tartjuk fontosnak bemutatni a kialakult kommunikációs elméleteket. Griffin (2003, 34-49) eredetileg hét kommunikációs elméletéről számol be. Mi ebből hatot tartunk fontosnak bemutatni és különböző szerzők sokszínű definícióival illusztráljuk besorakozásukat egy-egy irányzatba. Ott, ahol lehetségesnek véljük, előre bocsátjuk az irányzatok pedagógiai alkalmazhatóságát is. Az olvasóval azt is érekelteni kívánjuk, hogy az egyes kommunikáció elméletek, irányzatok nem léteznek izoláltan, hanem szorosan egymásra vannak utalva, összefüggésben vannak egymással.

2.1 A szociálpszichológiai irányzat

A kommunikáció **szociálpszichológiai** irányzatát képviselő kutatók olyan ok-okozati összefüggéseket keresnek, amelyek megjósolják, mikor lesz sikeres egy bizonyos kommunikációs viselkedés, és mikor nem (Griffin, 2003, 35). A kommunikáció

szociálpszichológiai megközelítésének elindítója nyilvánvalóan Carl Hovland (Yale Egyetem) és kutatócsoportja volt, aki azt kutatta, ki mit mond kinek és milyen hatással. A kutatók rájöttek arra, hogy nagyon hitelesnek tűnő forrásból származó üzenet nagyobb véleménymódosítást eredményezett, mint a kevésbé hihető forrásból származó azonos üzenet. Feltárták továbbá a hitelesség kétféle forrását: a szakértelmet és a jellemet. Szakértőnek számítottak azok, akikről úgy tűnt, tudják, miről beszélnek. A jellemet a kutatásban résztvevők az észlelt őszinteség alapján ítélték meg. A kutatás eredményeként elmondható, hogy a szakértelem sokkal fontosabbnak tűnt a jellemnél a véleményváltoztatás növelésében. A meggyőzés hatása viszont nem tartott sokáig, mivel néhány héten belül a hiteles és kevésbé hiteles források közötti különbség eltűnt. A kutatók ezt „szunnyadó effektus”-nak nevezték és rájöttek, hogy idővel az emberek elfelejtik azt, hogy egy gondolatot hol és kitől hallottak, vagy olvastak, de ha újra összehozzák az üzenetet a forrással, a hitelesség még mindig sokat számít (Griffin, 2003, 36).

Ebbe az irányzatba sorolható Németh (1999, 1), aki szerint a kommunikáció lényege, hogy az egymással kapcsolatban lévő emberek a körülöttük és magukban lejátszódó történéseket a nyelv és más nem szóbeli jelzések segítségével, egymással közölni tudják. Szerinte a kommunikációs folyamat során az ember tudatosan vagy tudatlanul hatást gyakorol a másik gondolkodására. Szitó (2007, 9) szerint „a kommunikáció érzelmek, gondolatok kicserélése és megosztása olyan szimbólumok segítségével, amelyek a beszélgető felek közös fogalmi tapasztalatait reprezentálják”. Szerinte a kommunikációs tevékenység valamilyen kontextusban folyik. Fiske (2002, 1) véleménye, hogy a kommunikáció azon emberi aktivitások egyike, amit minden ember felismer. Kommunikációnak nevezi a beszélgetést két ember között.

Hatványozottan érvényes ez az iskolákban létrejövő szociális helyzetekre. Az egymással kapcsolatba lépő kommunikátorok hatást gyakorolnak egymásra – a tanító a tanulókra és azok egymásra. A tanító a kommunikációjával, de nemcsak a beszéddel, de viselkedésével, hozzáállásával érdemben formálja a tanulók jellemét. A tanító feladata ezen túl a személyi interakciók és szociális folyamatok szinkronizálása.

2.2 A retorikai irányzat

A kommunikáció **retorikai irányzatát** Griffin különálló elméletként tartja számon. Mi úgy gondoljuk, hogy nagyon szoros összefüggésben van a kommunikáció **szociálpszichológiai** irányzatával, mivel itt is nagyon fontos az, ki mit mond kinek és milyen hatást vált ki belőle, kiegészítve a „hogyan” szóval és annak jelentésével. A „hogyan” alatt értjük a beszéd technikáját, az érvelés technikájának alkalmazását, a beszélő meggyőződését, hitelességét, a hallgató meggyőzését.

A kommunikáció retorikai megközelítésének elhivatottjai között azok vannak, akik a kommunikációt, mint ékes beszéd, szónoklat és ennek a nyilvános beszédnek a technikai hátterét kutatva keresik azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével mondandójukat a lehető legjobban előadhatják. A kommunikációnak, retorikai megközelítés szempontjából, annak ellenére, hogy javarészt egyirányú kommunikációról van szó, célja a nyilvános szóbeli meggyőzés. A hangsúly a nyelv hatalmán és szépségén van, hogy megmozgassák az emberek

érzelmeit, és cselekvésre ösztönözzék őket. Erdélyi (2011,191) ezzel kapcsolatban azt vallja, hogy a beszéd a befogadó számára jobbára auditív élmény, nem mindegy tehát az, hogy összetevőinek szintje mennyire kultivált. A beszéd megértését a hangzás teszi lehetővé. Jó és tisztán hallhatósága mellett fontos jellemzője a beszédnek az árnyaltság, kellemesség, rugalmasság. A beszéd hangzóságát nagyban ezek a tényezők befolyásolják (Erdélyi, 2011, 190):

- a zöngéesség – a zöngés hangok hangzósabbak, mint a zöngétlenek,
- a szájüregben képzett akadály minősége – minél kisebb az akadály, annál hangzósabb a hang,
- az időtartam – a magyar nyelvben a hangok időtartamának értelem-megkülönböztető szerepe van. Az időtartamból adódó különbségeket befolyásolhatja több tényező, köztük megemlíthetjük a közlés célját, körülményeit, a közlő pillanatnyi lelkiállapotát, vérmérsékletét, képességeit, felkészültségét.

A jól hangzó, értelmes, ékes beszéd előfeltételei a mentálhigiéniai elvárások. Ide sorolható a lámpaláz leküzdésére tett tudatos igyekezet, a helyes légzéstechnika elsajátítása és alkalmazása, a megfelelő artikuláció, a helyes hangképzés, a hangsúly, a beszéd közbeni szünet értelmes kitöltése, stb. Mindannyian tudjuk, hogy a pedagógusnak a beszélt szövegre vonatkozó nyelvhelyességi, beszédtechnikai elvárásoknak egyaránt meg kell felelnie és ugyanezt a tanulóknál is kell figyelnie, segítenie.

2.3 A szemiotikai irányzat

A szemiotikai irányzat alatt a kommunikációt, mint a jelek segítségével történő jelentésátvitel folyamatát értjük. A szemiotika a jelek tudománya. Jelnek minősül mindaz, ami valami mást helyettesít. Ebben a felfogásban a szavak – azok írott formája is továbbá a nonverbális kifejezések jelek, szimbólumok. Tóth (2008, 319) úgy gondolja, hogy a kommunikáció mindaz, amelyben közös kód alapján történik a jelzésváltás. A kommunikáció többnyire információátvitel, amelybe beletartozhat az információra való reagálás és a válasz kibocsátása is. A kommunikáció rendszerint nem egyszeri történés, hanem történések sorozata. Róka (2002, 7) is hasonlóképpen gondolkodik a kommunikációról, mert szerinte is a kommunikáció jelek és kódok segítségével valósul meg. A jelek tárgyi tények, vagy cselekedetek. A kódok pedig olyan rendszerek, melyek meghatározzák, hogy a jelek milyen kombinációkba léphetnek egymással. A kódok és jelek alkalmasak a továbbításra és befogadásra. A kommunikáció akkor jön létre, ha a kommunikáló felek úgy használják őket, hogy azok üzenetet közvetítsenek egymás számára. A **nonverbális kommunikációs megnyilvánulásokat** szintén értelmezhetjük jeleknek, szimbólumoknak, amelyek megértését, dekódolását tanítjuk, tanuljuk a szocializálódás alatt. A szavak nélküli kommunikációnak, mint például a testmozgás, az arckifejezés a térbeli elhelyezkedés, a szemkontaktus jelentősége és helyes értelmezése az iskolai gyakorlatban hangsúlyosan fontos.

A kommunikáció elmélet szemiotikai irányzatát a továbbiakban pedagógiai vonatkozásában értelmezzük. Nézzük meg röviden összefoglalva az olvasás, szövegértés és írás problémakörét. Az olvasás síkján érdekesnek bizonyulhat az olvasástanítási technikák, vagy módszerek ismertetése, megkülönböztetése.

Az olvasástanítási módszereket három csoportba soroljuk (Vajda, Kósa, 2005, 513):

1. Szintetikus módszer: az egyes betűk megtanításával halad a szó, szöveg olvasásához. Az egyes betűkhöz hozzákapcsolja az általuk kifejezett beszédhangokat, majd néhány betű megtanítása után párhuzamosan megkezd az összeolvasást is. Az előnye, hogy a gyermek viszonylag kevés betű ismeretében és az összeolvasási mechanizmus elsajátítása után már képes olvasni, viszonylag rövid idővel az olvasás megkezdése után. A módszer hátránya, hogy a gyermeknek meg kell tanulnia három tevékenységet: az összeolvasást, a folyamatos olvasást és az értelem felfogását.

2. Globális módszer: a szó képi alakjához kapcsolja annak jelentését, a szóképből azután részekre bontással jut el a betűig. Első lépésként valamilyen tárgyhoz, képhez rendelnek hozzá írott szöveget, amelyet addig egyeztetnek vele, amíg a gyermek a szó képi jele alapján felidézi, melyik tárgyhoz, képhez tartozott, melyik nevét jelenti. Sok olvasás után kiemelik a gyakran előforduló betűket, így sajátítja el azokat is a tanuló. A módszer előnye, hogy az olvasástanulás elején a gyermeknek nincs szüksége az összeolvasásra, csak a képi társításra, és azonnal folyamatosan ejti ki a szót. Hátránya, hogy viszonylag sok időt vesz igénybe, hiszen az egészként felfogott szövegek olvasása után el kell sajátítani a betűket, az összeolvasás műveletét. A gyermek eleinte csak olyan szöveget tud olvasni, amelyiknek ismeri a szóképeit. Egyéb veszélye a globális módszernek Erdélyi (2013, 13) szerint abban van, hogy a tanító az olvasás folyamatának fokozatait nem hallja, tehát javítani sem tudja a menet közbeni tévedéseket. A két módszer közül egyiket sem lehet egyértelműen elutasítani vagy elfogadni, de ha jól megfigyeljük, jellegzetességeikben kiegészítik egymást. Ezt használták fel a

3. vegyes módszerek megalkotói is. Fontos figyelembe venni azonban, hogy bármely módszert is alkalmazzuk, a kezdő olvasónak mindig tökéletlen az olvasása. A szintetikus módszerrel tanuló kezdő olvasónak nincs áttekintése a szövegről, míg a globális módszerrel az olvasás kezdetén még teljesen tagolatlan a szókép egysége. A globális módszerrel azoknál a nyelveknél próbálkoztak, amelyeknél a hangalak és a helyesírás jelentősen eltér (ilyen az angol és a francia). A globális módszer Vajda, Kósa (2005, 513) szerzőpáros szerint nem felel meg a latin betű-hang megfelelés digitális jellegének, mert éppen a digitális jel-rendszer lényege marad ki az olvasástanításból: nevezetesen, hogy az írott alaknak érzékletesen nincs köze a jelentéshez.

2.3.1 A tanulási nehézségek, zavarok és a diszlexia

Az, hogy a kezdő olvasó gyakran hibázik, lehet a diszlexia tünete, de utalhat a nem megfelelő olvasástanítási módszerre is. Sőt, Vajda, Kósa (2005, 514) szerzőpáros kimondja, hogy a diszlexia keletkezésében szerepet játszik az olvasástanítás módszere, amit Rudolf Flesch osztrák származású amerikai egyetemi tanár disztícsia (azaz a nemtanítás) szóval illet (Erdélyi, 2013, 14)².

² A disztícsia fogalmat feltételezésünk szerint Rudolf Flesch pejoratív értelemben ismerteti, a szakirodalom ezt a fogalmat nem használja.

A probléma bonyolultságára való tekintettel megkíséreljük röviden összefoglalni a diszlexia tárgykörét. Tesszük ezt azért, mert a diszlexia a leginkább vizsgált területe a tanulási nehézségeknek (zavaroknak)³, mégis csak egyike a számos, főképp tüneti szinten elkülönített rendellenességeknek. Kirk, Bateman (1962) meghatározásában a tanulási zavar „olyan elmaradás, rendellenesség vagy megkésett fejlődés a beszéd, olvasási, írási, számolási folyamatokban vagy más iskolai tantárgyakban, amelyet lehetséges agyi diszfunkció és/vagy emocionális vagy viselkedési zavar által okozott pszichológiai hátrány eredményez. Nem értelmi fogyatékoság. Érzékszervi hiányosság, vagy kulturális, vagy oktatási tényezők okozzák”. A meghatározás hangsúlyozza a tanulási zavarnak az iskolával kapcsolatos viselkedésben való megjelenését és sérült pszichológiai folyamatokkal való kapcsolatát. Ez a leírás lényegében minden további definíció alapja maradt (Gyarmathy, 2000, 243).

Irányzatok a tanulási zavarok kutatásában és terápiájában

A szindróma kutatásában négy fő irányvonal rajzolódik ki annak alapján, hogy a kutatók a szindróma mely aspektusára koncentrálnak (Gyarmathy, 2000, 243).

A **neuropszichológiai elméletek** képviselik a tanulási zavar első, széles körben elfogadott elméletét. Ezekben a megközelítésekben a probléma oka az agy kisebb nagyobb károsodása. A tanulási zavarokkal küzdő gyerekek és az agysérülést szenvedett betegek tünetei közötti hasonlóságon alapul az elképzelés, hogy a zavarok hátterében minimális organikus sérülés állhat, amely eléggé enyhe ahhoz, hogy nem vezet általános mentális retardációhoz, hanem csupán szelektív következményekkel jár. POS (pszichoorganikus szindróma) elnevezésként ismert. A kifejezés a "pszichogén" tényezők hangsúlyozásával a figyelmet a pszichológiai-pedagógiai beavatkozás szükségességére terelte (Gerebenné, 1996 in Gyarmathy, 2000, 244).

A szakemberek már az ötvenes évek végén felhívták a figyelmet arra, hogy az agy korai károsodása nem lokális kiesésekhez, hanem feldolgozásbeli eltérésekhez vezet. A tanulási zavarokkal küzdő gyerekeknél azonban ritkán található kimutatható agyi organikus károsodás, ezért egyre inkább a tanulási rendellenességeket az agy működésbeli rendellenességeivel hozták összefüggésbe. Ekkor keletkezett az MCD (minimal cerebral dysfunction) kifejezés is, amit magyarul tengelyszindrómának neveznek. A tengelyszindróma kifejezés azt jelzi, hogy nem egy meghatározott funkció sérül, és nem általános értelmi képességbeli elmaradás alakul ki, hanem a jelenség hatása minden tevékenységen keresztülfut, mint egy tengely. Érinti az összes kognitív működést, amelyeknek központi szerepük van a tevékenységek végrehajtásában, viszont nem okoz teljes kiesést semmilyen területen sem (Gyarmathy, 2010,

³ A tanulási nehézségek, mint kategória, viszonylag újkeletű. A "learning disability", (tanulási képtelenség, nehézség, zavar) kifejezést Samuel Kirk használta először (1962), és egy konferencián, ahol agysérülésekkel és a percepció terén problémákkal küzdő gyerekekkel foglalkozó szakemberek találkoztak a közös problémák megvitatására, vált általánosan elfogadottá.

A jelenség leírása azonban visszanyúlik a múlt századba. Morgan 1896-ban számolt be egy brit orvosi folyóiratban annak a 14 éves fiúnak az esetéről, akinek normális intelligenciája és a normális oktatási körülmények ellenére komoly nehézséget jelentett az olvasás. Ezt a rendellenességet kezdetben "szóvakáságnak" nevezték, és a bal agyi féltekében keletkezett neurológiai elváltozásoknak tulajdonították az akkoriban megjelent, balféltekei sérülések során olvasási készségüket veszített betegekről szóló tanulmányokra alapozva az elméletet (Gyarmathy, 2000, 245).

11). Olyan működésbeli eltérésről van szó, amelyet igen nehéz azonosítani, inkább csak a tünetekben jelenik meg, és ezek által írható le.

A **percepció és perceptuomotoros elméletek** a hangsúlyos diszfunkció területe szerint három csoportba sorolhatóak.

A **perceptuo-motoros** (észlelési és mozgási) zavarokat kiemelő megközelítések szerint a perceptuo-motoros funkciók elégtelen integrációjának következménye a tanulásban mutatkozó zavar. Az észlelési és mozgási rendszerek összerendezettség hiányzik, a vizuális folyamatok nem tudnak jól struktúrált mintákat nyújtani a motoros tevékenység számára. A terápiás elgondolás lényege, hogy a szenzoros input és a motoros output között folyamatos interakciónak kell létrejönnie.

A tanulási zavarok csökkentésében a leghatékonyabb útnak a prevenciót lehet tekinteni. Mivel a szenzomotoros integráció szenzitív periódusa főleg az óvodáskorra esik, ezért ez a korosztály kap kiemelt figyelmet a prevencióban és a fejlesztésben. Az elgondolás szerint a vizuális, auditív és kinesztétikus tapasztalatok, különböző szenzoriális élményeknek egymással és a mozgással történő megfelelő integrációjára van szükség az iskolai készségek - írás, olvasás, számolás - elsajátításához. A fejlesztés lényege az óvodai nevelésbe beépíthető mozgásos, játékos fejlesztés, amelynek során a gyerekek fokozott mértékben jutnak hozzá a testi-kinesztétikus, téri-vizuális- és auditív élményekhez.

A **vizuo-motoros integráció és a szemmozgások szerepét hangsúlyozó** megközelítések a szemmozgás és egyensúlyrendszer zavarait tekintik a tanulási rendellenességek okának, így leszűkítik a perceptuo-motoros deficitet a vizualításra és szemmozgásra.

A **percepció**s megközelítések az észlelésben mutatkozó deficittel foglalkoznak. Az oki tényezőket nem vizsgálják, inkább a perceptuális diszfunkció korrigálására igyekeznek megfelelő eljárásokat, fejlesztő programokat kialakítani.

A **pszicholingvisztikai elméletek** a tanulási és viselkedésbeli problémákat a pszicholingvisztikai folyamatok rendellenességeire vezetik vissza. A normálisan fejlődő gyerekeket a gondolkodás eszközeként használt nyelv különbözteti meg a lelassult fejlődésűektől. Az egyébként normális intelligenciával rendelkező gyerekek artikulációs nehézségei jelezhetik a későbbi problémát. Sok később tanulási zavarokat mutató gyermeknél azt tapasztalták, hogy nem használják a nyelvet szimbólikus folyamatként. Elméleti alapjaikra építve olyan fejlesztő programokat dolgoztak ki, amelyek ezeket a nyelvi hátrányokat hivatottak csökkenteni.

A **behaviorista elméletek** a tanulási zavarokat viselkedésbeli rendellenességnek tekintik, és nem foglalkoznak a háttértényezőkkel. A korrekció legmegfelelőbb eszközét a viselkedésterápiában látják. Ezt az elméletet képviselők követelményeket állítottak a gyerek elé, és a tanulmányi és szociális célok elérését jutalmazták, ezáltal a helyes viselkedés megerősödött, a helytelen gátlódott. Kérdéses azonban, hogy a tanulási zavarok kiváltásában szerepet játszó okok ilyen mérvű ignorálása, és a kizárólag tüneti szintű kezelés biztosítása valóban hatékony beavatkozás lehet-e.

A **specifikus tanulási zavaroknak**, mint a **diszlexia**, mindig van valamilyen neurológiai alapja, valamilyen idegrendszeri sajátosság, amely főként a környezeti hatásoktól

függően okoz zavarokat. A specifikus tanulási zavarok ugyanis kultúrafüggő rendellenesség. Ha nem kellene írni, olvasni és számolni, ezek a gyerekek ugyan olyan jól tudnának teljesíteni, mint bárki más, esetleg bizonyos területeken még jobban is. Specifikus tanulási zavar bármilyen intelligencia szinten megjelenhet, mert intelligenciától független sajátosság (Gyarmathy, 2010, 10).

A diszlexia elnevezés általában az olvasás elsajátításának zavarára használatos, de már maga a szó is sokkal tágabb fogalomra utal. A kifejezés két görög eredetű tagból tevődik össze, ahol a „disz” nehézséget, a „lexis” szóból eredő „lexia” pedig szavakat, beszédet jelent. Tehát szó szerint fordítva a szavakkal kapcsolatos zavarról van szó. A szó azonban gyűjtőfogalomra vált, amellyel olvasási zavarként mind tünetekben, mind az okokban nagyon eltérő jelenségeket azonosítanak (Tóthné, Tóth, 2000, 141). A diszlexiának kétféle formája ismert - a szerzett és a fejlődési. A **szerzett** hipotézis szerint enyhe agyi traumák vagy az agy fertőző betegségeinek következtében létrejövő funkcionális károsodások okozzák a tanulási zavarokat, és azok súlyossága a károsodás mértékétől függ. A szerzett diszlexia gyakoribbá válásának azonban vannak kevésbé pozitív okai is. Egyik ilyen ok, hogy a gyermekek már születésük előtt rengeteg toxikus anyaggal kerülnek kapcsolatba. Sok vegyszerről, adalékról, gyógyszerről, tisztítószerrel, benzingőzről, ólomról stb. nem is tudjuk pontosan, hogy milyen hatással vannak a fejlődő idegrendszerre. Már évtizedek óta sok szakember hívta fel erre a veszélyre a figyelmet (Gyarmathy, 2010, 12). A **fejlődési (öröklött)** elképzelés genetikailag meghatározott biokémiai zavarra vezeti vissza a részképesség-kieséseket. Ezt a megközelítést támasztja alá az a tény, hogy tanulási zavarokkal küzdő gyerekek családjában (testvérek, vagy szülők között) gyakran található hasonló képességdeficit. Ez a jelenség inkább idegrendszeri érzékenység, a szokásostól kicsit eltérő idegrendszeri működés örökletességét jelezheti.

Ami bizonyos, hogy jelentős szerepet játszanak a specifikus tanulási zavarok kialakulásában, különösen az öröklött, de a szerzett diszlexia esetében is gyakran, a szokásostól eltérő **agyi és testi dominancia viszonyok**. Ennek a megállapításnak alapja, hogy a temporális lebeny normális, asszimmetrikus struktúrája a magzati életben egyes gyerekeknél eltérően fejlődik⁴. A diszlexiások tehát a szokásostól eltérő agyi dominanciát mutatnak. Így információ feldolgozásuk és gondolkodásuk eltér a többségétől.

A bal agyfélteke működésére az egymásutániség, a lépésről lépésre történő feldolgozás a jellemző. Sorozatokat, viszonyokat, részeket tud kezelni. Olyan funkciók kapcsolódnak a bal agyféltekéhez, amelyekben meghatározó a szerialitás, az egymásutániség: beszéd, írás, olvasás, számolás, elemzés, mind az információk darabjainak megfelelő összeillesztését kívánják. A jobb agyfélteke másképp működik. Az információkat egészlegesen, egyidejűleg dolgozza fel. Ezért kapcsolódik ehhez a féltekéhez a vizualitás, a téri képességek, a zene értése, élvezete, a képzelet, az érzelmek, a humor. Minden, amit egészsként fogunk fel. Nem darabonként ismerjük fel egy ember arcát, hanem egyszerre csak észleljük, hogy ki az, akire

⁴ Az agyi sejtek a fejlődés során versengenek a fennmaradásért. Szokásosan a bal agyfélteke sejtjei győznek, és a népesség nagyobb hányadára a bal agyféltekei dominancia a jellemző. Diszlexiásoknál azonban a jobb agyféltekei sejtek kerülnek előnybe. Ennek okát a tesztoszteron nevű hormon mennyiségének megnövekedésében találták (Gyarmathy, 2010, 13).

nézünk. Elemzés és a viszonyok figyelembevétele nélkül dolgozza fel a téri-vizuális ingereket a jobb agyfélteke.

A gyakorlatban a két agyféltekei feldolgozás nem különül el. Az agyféltekék együttműködése az alapja az információk feldolgozásának. Egyszerűen leírva az történik, hogy az információkat a részletekkel foglalkozó bal agyfélteke elemzi, rendezi és megfelelő viszonyokat figyelembe véve a darabokat helyükre teszi. A jobb agyfélteke az, amely egészet csinál mindebből. Ez az a pillanat, amikor összeáll a kép. Ha az előálló egész nem megfelelő, további részletek elemzésére van szükség, amíg a feladat elvégzésre nem kerül. Ez a folyamat igaz a legegyszerűbb és legbonyolultabb műveletekre is. Az iskola egyoldalúan a bal agyféltekei működést preferálja. A beszéd, írás, olvasás és számolás a legfontosabb készségek az iskolai sikeresség szempontjából. A tudományos gondolkodásnak csak az elemző, logikai módon történő megközelítési formáját követi az iskolai tanulás. A jobb agyféltekéhez kapcsolódó képességek és készségek az iskolában kevésbé lényegesek. Azok a tantárgyak, amelyek téri-vizuális képességeket, technikai vagy zenei érzéket kívánnak, a bizonyítvány aljára kerülnek. Pedig a jobb agyfélteke igen fontos feladatot lát el a magasabb szintű intellektuális tevékenységben. Az átlátás, egészséges felfogás egyszerre adja meg a választ egy adott problémára. Nem kell logikai folyamatot végiggondolni. A megoldás egyszerűen összeáll. Ezért nem véletlen, hogy a magasabb intelligenciaövezetbe eső személyek között az átlagosnál gyakoribb a jobb agyféltekei dominanciát mutatók aránya (Gyarmathy, 2010, 14-15). A diszlexiások nehézségeinek az alapja, hogy az iskolában hátrányt szenvednek sajátos, jobb agyféltekei dominanciájuk miatt.

Hadd fejezzük be ezt a rendhagyó, a kommunikáció tárgykörétől kissé eltérő fejezetet egy – a leendő, kezdő és gyakorló pedagógusok számára egyaránt fontosnak vélt – gondolattal.

A diszlexiásoknak nem az olvasás elsajátítása okozza a legnagyobb gondot, hanem a tananyag felépítése. Nem tudják követni a lépésről lépésre felépülő tanmenetet. Kis darabokból és sajátos egészekből áll a tudásuk, ami nem teszi lehetővé, hogy az ismeretek valaha is megértésre és valódi átlátásra kerüljenek. Pedig ahhoz, hogy ez ne így legyen, sokat segítene, ha az egyes tananyagrészek megkezdése előtt a tanulók előre kapnának egy rendszert, a megtanulandóknak a szerkezetét. Egy rövid, vázlatos összefoglalás a tananyag megkezdésekor legalább annyit segít, mint befejezésekor. Így a tanulóknak átlátásuk lehet arról, mit is tanulnak. A tananyag nem bűnügyi regény, hogy a végén szabad csak kiderülnie, mi történt. Ha valaki tisztában van az ismeretek összefüggéseivel, akkor már félig tudja is azokat. A diszlexiások és az egészekkel könnyebben boldoguló tanulók számára lényeges könnyebbéteget jelentene már egy ekkora változtatás is. A tanulási zavar sok tekintetben tanítási zavar eredménye, ezért a tanítási zavar megszüntetése, vagyis a gyermekek megváltozott képesség-struktúrájának figyelembe vétele jelentősen csökkentheti a tanulási zavarokkal küzdők számát (Gyarmathy, 2010, 19-20).

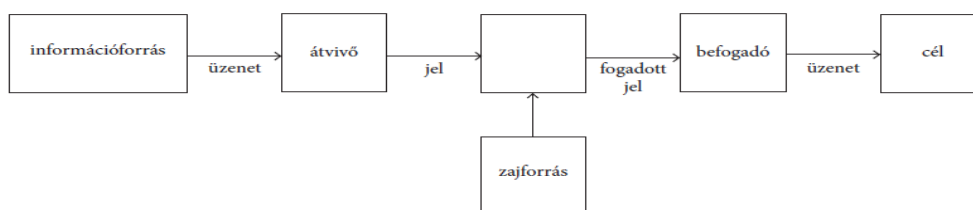
2.4 A kibernetikai irányzat

A kibernetika, mint tudományág, melynek megalapozója Norbert Wiener amerikai matematikus volt, azt kutatja, hogy a visszacsatolás hogyan teszi lehetővé az adatfeldolgozást

a fejünkben és a számítógépeinkben. Az ő visszacsatolás-fogalma alapozta meg a kommunikáció kibernetikus megközelítését, amely a kommunikációt összekötő kapocsnak tekinti bármilyen rendszer (számítógép, család, szervezet) különálló részei között (Griffin, 2003, 36).

A **kommunikáció, mint információfeldolgozás** ötletét Claude Shannon, a Bell telefontársaság kutatója vetette fel, aki egy matematikai elméletet dolgozott ki a jelzések továbbvitelére. Elmélete pusztán a torzításmentes hangtovábbítás technikai problémájának megoldására irányult.

Mivel Shannon a Bell telefontársaságnak dolgozott, az elmélete egy telefonhívás- és telefonbeszélgetésből eredeztethető. Shannon szerint a hívó fél az információ forrása. A hívó belebeszél a kagylóba, ami a telefonvezetéken keresztül egy jelzést továbbít. A kapott jelzés útközben statikus zörejeket vesz fel, és a megváltozott jelzés alakul vissza hanggá a hívott fél telefonjában. A folyamat minden lépésénél elvész némi információ, így a kapott üzenet különbözik a küldöttől. Az információelmélet végső célja, hogy a rendszer információhordozó képességét a maximumra emelje. Ezt az elméletet a 2.1 ábrán prezentáljuk (Griffin, 2003, 37).



2.1 ábra Shannon és Weaver kommunikációs modellje

A zajt Shannon az információ ellenségének minősítette, mert csökkenti a csatorna információ-hordozó képességét a küldő és a fogadó között. Shannon modellje nem tartalmazza a visszacsatolást, nem utal annak fontosságára egy információ átvitel kapcsán. Hasonlóan vélekedik Barkó (1998, 168), aki a kommunikáción, a szó eredeti értelmében „közlést, közzétételt ért”. Szerinte azt a folyamatot nevezzük így, amely kódolt elemeket közvetítő csatornákon keresztül zajlik. Az üzenet az adó és a vevő között áramlik, amely az adótól indul és a vevő számára érthető formában jelenik meg. Az információ cseréjét kommunikációnak nevezi. Szerinte az információ ismeret, amely közlésre alkalmas.

A fenti definíció a kommunikációt a technikai folyamatok oldaláról közelíti meg. De bizonyára nem elegendő kizárólagosan a kommunikáció technikai oldalát érteni az olyan bonyolult rendszerekben, mint amilyen a társadalmi, illetve oktatási rendszer. A bonyolult rendszerekben a kommunikáció mivolta sokkal összetettebb, megfigyelhető az egyes irányzatok egymásba fonódása. Tekintsük példának a kommunikáció meghatározását Strédl (2009, 21) szerint, aki e folyamatban a következő elemeket különíti el. A **feladó** (vagy adó) az, akitől az üzenet származik, aki valamilyen információt kíván továbbítani, s ennek érdekében a kódolást végzi. A **vevő** (vagy címzett) az, akinek a feladó az üzenetet szánja, aki

a közleményt észleli, s a kód ismeretében „megfejt” az üzenetet. Az **üzenet** (vagy közlemény) maga az információ, melyet a feladó továbbítani kíván, a kódolás eredményeként jön létre, ennél fogva jelekből áll. Tartalmaz tudati képeket, de érzelmi és indulati elemeket is, tükrözi a feladó célját, akaratát, valamint belső állapotát. A **kód** a megállapodás szerinti jelek rendszere, melynek segítségével az információ formába önthető, és továbbítható üzenetté válik. A **kódolás** az a folyamat, melynek során a kód segítségével az információt formába öntjük „megfogalmazzuk”. Az **adás** az üzenet eljuttatása a feladótól a vevőig. A **visszacsatolás** a vevő reakciója az adó közleményére. Mihelyt sorozatos közlések mennek végbe, fellép a reciprocitás, vagyis a címzett visszaüzen, nemcsak a dekódolt üzenet hat a befogadóra, hanem a befogadási aktus és a befogadó reakciói is hatnak a kibocsátóra (Zrinszky, 2002, 18). A **csatorna** az a fizikai közeg, melyen keresztül a közlemény a feladótól a vevőhöz eljut, ilyen lehet pl. a levegő, de a telefonvonal, vagy az Internet is. A kommunikáció soha nem légüres térben zajlik. Nagymértékben befolyásolhatja a kommunikációt a **környezet**, tehát az a közeg, ahol a kommunikáció megvalósul: segítő- és zavaró tényezők egyaránt adódhatnak a kommunikációs környezetben. Az üzenet kódolása és dekódolása nem feltétlenül egy időben történik. A kódolás és dekódolás között **térbeli és időbeli eltolódás** egyaránt lehet, ami persze módosíthatja is az üzenet értelmét, így hatással lehet a kommunikáció sikerére. Ezt az elemet hívjuk **csatornazajnak**. Ideális esetben nem jelenik meg a zaj a kommunikációban, de előfordulhat, hogy a feladó által küldött üzenet és a címzett által vett közlemény eltér egymástól. Ilyen zaj lehet pl. a telefonvonal hibája, de pl. tipikus zajkeltő tényező az idő is: pl. napjainkban Szent István törvényei nem ugyanazt az üzenetet közvetítik, mint keletkezésük idején. Összehasonlítva a technikai értelmezéssel itt megjelennek a visszacsatolás, a környezet, a térbeli és időbeli eltolódás, mint a kommunikáció folyamatának fontos elemei.

A **kommunikáció információfeldolgozás irányzatának** és a **kommunikáció szemiotikai irányzatának** az **összefüggését** még pontosabban az olvasáson keresztül tudjuk érzékeltetni. Az olvasást nemcsak szemiotikai irányzatból lehet megközelíteni, hanem úgy is lehet értelmezni, mint az információfeldolgozás folyamatát. Erdélyi (2013, 29) állítja, az olvasás számítástudományi értelemben is információfeldolgozás, mert amikor a szövegről történő vizuális információ begyűjtésekor felhasználjuk korábbi ismereteinket, voltaképpen dekódoljuk a szavakat, mondatokat. Miután ez megtörtént, a memóriánkból hozzakeressük a megfelelő jelentést. A szöveg megértését, dekódolást azonban befolyásolhatja a szavak kétféle jelentősége. A szó **denotatív** (Bakos, 2002) értelemben a jel és a jel tárgya között fennálló viszonyt tükrözi. Ha rákeresünk az adott szóra, például az értelmező szótárban, a szó denotatív jellemzését találjuk, tehát az alapvető jelentését. Ebben az értelemben a szó mindenki számára egyforma jelentéssel bír, mindenki számára ugyanazt jelenti. Míg nem a szó **konnotatív** (Bakos, 2002) értelemben az alapvető jelentést árnyaló kiegészítő jelentéssel bír – az olvasó számára. A szó konnotatív értelemben érzelmi töltetű, mert az olvasó előző élményeit, tapasztalatát foglalja magába, aminek segítségével az adott szavat, annak jelentését dekódolja.

2.5 A szociokulturális irányzat

A modern társadalmakban egyre gyakoribb, hogy a **kommunikációt** olyan általános fogalomként használják, mely **az emberi kultúrát** jeleníti meg, magában foglalva az emberi beszéd és nyelv jelenségeit, a tudományok és művészetek körét, valamint a kultúra más egyetemes jelenségeit. Ebben az értelemben a kommunikáció a kultúra csatornarendszere, eszköz, melynek segítségével a kultúra értékei átadhatók, hagyományozhatók. Ide kapcsolódhat a szóbeliség, az írásbeliség, a népköltészet és a műköltészet viszonyrendszerének az értelmezése is, amelyre például Liszka (2013) legújabb monográfiája Átmenetek folklór és nem folklór határán, tesz utalást.

A kultúra, írja Strédl (2014, 436), különböző értelmezésben van jelen életünkben, mindnyájan másképp éljük meg. Az adott kultúra közös nyelvet használ, azonos az értékrendje, hasonló a magatartása, gondolkodása stb., vagyis, egy szélesebb társadalmi keretet biztosít. A kulturális értékeinket generációról generációra adjuk át, s ha szükséges, módosítjuk, aktualizáljuk, „életet lehelünk bele”. A kulturális közeg segít abban, hogy könnyebben értelmezzük azt, ami az adott társadalomban erkölcsös, humoros, tiszteletreméltó stb. Minden ember egy adott kulturális közegben nő fel, amely hatással van rá. Szocializálódunk, megtanuljuk, hogy mit várnak el tőlünk, mi a helyes – helytelen, a beszédmodorunk is ráhangolódik a társadalom által elvárt normákhoz, és még sok minden más, amely meghatározza, formálja mindennapi létezésünket.

A **szociokulturális irányzat** azon a feltételezésen alapul, hogy az emberek a kultúrát beszéd közben teremtik újra és újra. Legtöbbször úgy gondolják, hogy a szavak a valóságot tükrözik. A szociokulturális felfogás szerint azonban ez gyakran fordítva történik. A valóságról alkotott képünket erősen befolyásolja az a nyelv, amit gyerekkorunk óta beszélünk (Griffin, 2003, 41). A nyelvészek többsége elvont tudásnak nevezi azt, amellyel a beszélők az általuk beszélt nyelvről rendelkeznek, véli Erdélyi (2013, 29). A nyelvnek a társadalomban betöltött funkciója, nyelvtudásunk, beszéd tudásunk majd ezzel összefüggésben olvasni tudásunk szempontjából, feltételezi a **szociálpszichológiai irányzatra** való támaszkodást is.

Emellett magát a **mindenkori társadalmat is felfoghatjuk egyfajta híradási rendszernek**, hiszen a társadalmi élet feltételezi az egyének és az egyes szervezetek közötti kölcsönhatást, kapcsolatot, mely nyilvánvalóan a kommunikációra támaszkodik, illetve feltételezi a társadalomban zajló kommunikációs folyamatokat. Norbert Wiener, a kibernetika atyja, a kommunikációt „cement”-nek írja le, ugyanis állítása szerint ez a jelenség a társadalom egybeforrasztója (Horányi, 2001).

Pedagógiai vonatkozásban nagyon találó Lednecká (2010, 69) megítélése, aki a tankönyvről véli azt, hogy a társadalom által történetileg létrehozott termék, amely maga is társadalmi tartalmak, értékek leképeződése. A tankönyv, mint didaktikai szöveg célja, az általa prezentált tananyag tanulókkal való elsajátíttatása. Mint ilyen a társadalom elvárásait, a társadalom elérendő céljait kommunikálja a tanulókkal. Kissé leegyszerűsítve mondható, hogy a társadalom, a politika tehát a tankönyvön keresztül tudja reprodukálni önmagát.

2.6 A fenomenológiai irányzat

A fenomenológiai irányzat a kommunikációban az élet szándékos elemzésére utal, mégpedig az azt megélő személy szempontjából (Griffin, 2003, 45), nagy hangsúlyt fektetve arra, hogy az emberek hogyan értelmezik saját szubjektív tapasztalataikat. A fenomenológiai irányzat sem áll messze a kommunikáció szociálpszichológiai irányzatától, hiszen a ki mit mond kinek és milyen hatással (szociálpszichológiai irányzat alaptézise), itt is megtalálja a maga érvényesülését. Kicsit mélyebbre ásva a fenomenológiai irányzat kérdése így hangzik: lehetséges, hogy két ember a felszínes benyomásokon túllépve egy mélyebb szinten egymásra hangolódjon? Vajon mi szükségeltetik ehhez? Griffin (2003, 45) Rogersre utalva kiemeli a kongruenciát, az empátiát és a feltétel nélküli pozitív odafordulást. A kongruencia. A kommunikációban hitelességet jelent, egy személy belső érzései és külső megnyilvánulásai közötti összhang. Az empatikus megértést Strédl (2013, 283) Buda szavaival így értelmezi: az empátia a személyiség olyan képessége, amelynek segítségével a másik emberrel való közvetlen kommunikációs kapcsolat során az ember bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába. A feltétel nélküli pozitív odafordulás és hozzáállásuk pozitív elfogadás, a pedagógia területén maga a professzionalizmus jelképe is lehetne. A fenomenológiai megközelítés jelentős fontossággal bír a pedagógia kommunikáció tanításában is.

Korunk nyitott szellemisége, a különböző szakterületek látványos fejlesztése megköveteli a színvonalas szóértést a kulturált kommunikáció ismervei szerint, és nem csupán a nyelvi vonatkozások területén, hanem általánosságban is. Ehhez kívántak hozzájárulni a prezentált kommunikációs irányzatok, amelyek segítenek eligazodni a kommunikációs elméletek, különböző definíciók, felfogások, interpretálások sokaságán. Itt kívánjuk leszögezni, hogy a prezentált irányzatok többféle vonulata is lehetséges, mivel más-más szempontból is meg lehet közelíteni a kommunikációt, például szociolingvisztikai, konstruktivista vagy éppen az oktatásméleti szemléletmódot alkalmazva. (Az utóbbival fogunk foglalkozni e monográfia keretén belül.)

A fejezetet Fercsik és Raátz (1999, 9-21) szerzőpáros definíciójával kívánjuk befejezni, akik úgy gondolják, hogy a kommunikáció értelmezésében kulcsfogalom a rendszer, a kód, a visszacsatolás a verbális és nem verbális kommunikáció, az empátia, a hitelesség és az utalás. Mivel társas jelenség, ezért társas térben zajlik.

Azért választottuk ezt a definíciót, mert jól tükrözi a felsorolt irányzatok egybefonódását. Bízunk benne, hogy a figyelmes olvasó a fenti definícióból az egyes irányzatok kulcsfogalmainak besorolását a fejezet áttanulmányozása után képes lesz önmaga megítélni.

3 A pedagógiai kommunikáció

A kötetünk harmadik fejezetében a pedagógiai kommunikáció sajátosságaira figyelünk. Egyes alfejezetek tárgyalják a pedagógiai kommunikáció funkcióit, típusait, csatornáit, színtereit és a tanulási környezet fontosságát a folyamat hatékonysága érdekében.

A pedagógiai kommunikáció egy különleges fajtája a szociális kommunikációnak. Különlegességét saját funkciója és szerepe adja meg. Fő funkciója, hogy szolgálja a pedagógiai célokat (Gavora, 1988, 21). Zsolnai (1996, 1) szerint a pedagógiai kommunikáció tárgykörébe tartoznak a pedagógia világának különböző szintjein a pedagógiai alapviszony lényegiségét kifejező kódhasználat szerepcserék, információcserék, illetve a kommunikációs aktusok és folyamatok eredményeként keletkező kommunikátumok, amelyek manifesztálódnak írott és mondott szövegekben éppúgy, mint gesztusokban, mimikában, öltözködésben stb.

Zrinszky (2002, 24) szerint három felfogás hat a pedagógiai kommunikációra.

Először is tudatosítani kell, hogy a tanítás módszeres és rendszeres ismeretközvetítés. Utána a pedagógusnak törekednie kell a megfelelő légkör megteremtésére és a tanulási célok megvalósulására is ügyelnie kell. Nem utolsó sorban pedig tudatosítani kell, hogy a tanítás-tanulás-nevelés komplex folyamat, melynek a lényege, hogy a pedagógus megtalálja a dinamikus egyensúlyt az emberek közti kapcsolatok építése és a szociális tanulás között.

Ha a pedagógiai kommunikációt az oktatás és nevelés céljával szervezett kommunikációs helyzetnek nevezzük, akkor a tanulás ennek a szituációnak a folyamatára és eredményére utaló kifejezés, amely a kommunikáció hatására a tudásban nyilvánul meg. Ezért találjuk nagyon kifejezőnek Barkó (1998, 129-130) szemléletmódját. A tudás a kommunikációs helyzetben felmerült kérdés, amely a válaszcselekvések folyamataiban jelenül meg. A kérdésfeltevés magába hordja a személyes kérdés általános jellegét. Ehhez a pedagógusnak szüksége van egy kérdezői kultúra elsajátítására, amely elősegíti a gondolkodást. A tanár - tanuló kommunikáció a magatartásban megjelenő válasz aktivitására irányul.

Amiben a pedagógiai kommunikáció leginkább sajátos, az nem a nyelv, a beszéd, a közlésmód, hanem a kommunikatív kapcsolat, 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 tevődnek össze. A pedagógus figyelembe veszi a tanulók meglévő tudását. 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 kommunikáción kívül minden más eszközzel és formával. Az audiovizuális közvetítőeszközök, tárgyak, képek, rajzok használata ugyan úgy fejlesztési cél, melyek a műveltséget és szaktudást fejlesztik (Barkó, 1998, 166-167). A pedagógus a tanítása során alkalmazott kommunikációját jelentősen

befolyásolja a nevelési filozófiáját. A nevelési filozófiáját gyakran befolyásolja az, amikor a tanuló évei alatt őt nevelték. Jó esetben saját filozófiát alakít ki saját neveléstudományi ismeretei alapján, rosszabb esetben a filozófiáját a saját élményei befolyásolják, alakítják. Az intézmény tradíciói, az ellenőrző személyek, azaz külső tényezők is befolyásolhatják a nevelés filozófiáját.

A pedagógus jó kommunikációval, rátermett személyiséggel képes olyan légkört kialakítani, ahol a tanulók szívesen tanulnak, beszélnek problémáikról, érzéseikről. A pedagógus segít feltárni a képességeiket, erősítheti az önbecsüléseiket és az önértékelésüket. Az egyik legfontosabb kötelezettsége a pedagógusoknak az anyanyelv ápolása. Életkoronként változik a tanuló kommunikációja, amelyet a család nagyban befolyásol. A családon kívül jelentős befolyást gyakorol a kommunikációra a baráti kör is. A felnőttek is átvesznek egymástól bizonyos kommunikációs elemeket. Két alapvető résztvevője van a nevelő-oktató munkának, a pedagógus és a tanuló, ezért elsősorban köztük valósul meg a pedagógiai kommunikáció. A pedagógiai kommunikáció megvalósulhat szülő és pedagógus közt fogadóórakon és szülői értekezleteken. Szülő és gyermek kapcsolatába is beleszövődhet a pedagógiai kommunikáció (de ez nem képezi tárgyát ennek a munkának).

A pedagógus kommunikációjára jellemző a pedagógiai és nyelvi kommunikáció, a tanítási folyamat eredményessége és a kapcsolatfelvétel jelentősége. A pedagógiai kommunikációhoz a következő készségek szükségesek: empátia, kapcsolatteremtés, tolerancia, motiváció, együttműködés. A kommunikációt a pedagógus szabályozza, melyet személyiségének összetevője határoz meg. A pedagógiai kommunikáción belül nagyon fontos a kommunikációs klíma. A kommunikációs klíma fontos feltétele a közérthetőség és a bizalmas légkör. A közérthetőség jellemzője, hogy a kommunikációban résztvevő felek azonos kommunikációs formát használjanak. Nagyon fontos, hogy a pedagógus kommunikációja érthető legyen a tanulók számára. Ez azért is fontos, hogy megértsék a pedagógus mondanivalóját, kérdezzenek, értelmezzenek és visszajelezzenek. A kommunikációs klíma keretén belül kölcsönös információ átadás jön létre, ami alapján a vevő ismereti szintje gyarapodik. Az érthető kommunikáció egyik negatív tényezője a lelki állapot. Rossz lelki állapot esetén szorongás lép fel, ami visszafogja a beszélőt, viszont a biztonságos közeg és az érzelmi kommunikáció segít a problémában. A pedagógia feltétele az ösztönzés, motiválás és a buzdítás (Strédl, 2009, 43-46). Jó kommunikációs ügyességgel rendelkező pedagógus a lehető legpontosabban kifejezésre juttatja gondolatait, érzéseit és szükségleteit. Fogadóként viszont a lehető legpontosabban megérti a másik ember közlését. A jó kommunikációs ügyességgel rendelkező pedagógus megteremti a tiszta és érthető beszéd feltételét (Szabó, 2002, 55).

3.1 A pedagógiai kommunikáció funkciói

A kommunikációs megnyilvánulások többféle funkciót töltenek be az emberek közötti kapcsolatok során.

A pedagógiai kommunikációnak vannak elsődleges és másodlagos funkciói. A **pedagógiai kommunikáció elsődleges** funkciója az oktatási-nevelési célok elérése. A tanulás tanítás folyamatában motiválást, aktivizálást, a tananyag megértésének biztosítását, az

ismeretek elsajátítását, a nevelési célok elérését, az intellektuális fejlődést és személyiségformálódást segíti elő (Szecskő, 1994, 7). A tanár beszéde, a verbális és nonverbális kifejezőeszközei teszik ezt a folyamatot lehetővé, ami viszont nem egyszeri, alkalmi, hanem egy tartósan fennálló kapcsolatra épül (Gavora, 1988, 24, Szecsei – Tóth, 2005, 22).

A **pedagógiai kommunikáció másodlagos** funkciója a kapcsolatra irányuló szerepe. A pedagógiai kommunikációban résztvevő tanulók egymás közötti, a tanár és a tanulók közti interakciójának kommunikatív mozzanataira fókuszál. A kapcsolat jellege általában nem egyenrangú, asszimetrikusnak mondjuk.

A pedagógiai kommunikációnak van **metanyelvi funkciója** is, amit **értelmező funkciónak** nevezünk, amikor magáról a nyelvről a nyelv segítségével beszélünk. Amikor valamit nem értünk meg, pl.: nem ismerjük a szó jelentését, a nyelv segítségével érdeklődünk a nyelvről, a nyelvhasználatról, körülírjuk, magyarázzuk. De metanyelvi szerepet tölthetnek be a nem nyelvi jelek is. A kommunikáció során ezek a nem nyelvi jelek segítenek értelmezni az elhangzott közlést.

Az elsődleges funkciók között a kommunikáció **tájékoztató szerepe** van, amikor a feladó, a tanár, addig ismeretlen információt közöl a címzettel, a tanulókkal. Ezt nevezzük **információs funkciónak** is, mivel a kommunikációs folyamat résztvevői között tájékoztatás történik, mellyel tényeket és ezek magyarázatát közlik (Forgó, 2011). A pedagógiai kommunikációban ezt javarészt a tanító biztosítja. A kommunikáció akkor tölti be **kifejező szerepét**, amikor a feladó az érzelmeit, hangulatát, érzéseit közli, gyakran felkiáltó vagy óhajtó mondatban kifejezve. Az érzelmeket kommunikálhatja tanító és tanuló egyaránt. Ezt nevezzük **érzelmi funkciónak** (Forgó, 2011), mivel a közlő személyiség belső feszültségei oldódnak fel az érzelmeik kifejezésével. Elégettség, öröm, bosszúság, aggodalom, bánat, lelkesedés egyaránt ide tartozik, ugyanis a ki nem fejezett, visszafojtott pozitív érzelmek éppúgy feszültséget okoznak, mint a negatívak. **Felhívó szerepét** a pedagógiai kommunikáció akkor tölti be, amikor a tanító cselekvésre szólítja fel a tanulókat, és ehhez felszólító módot használ. **Motivációs funkcióként** (Forgó, 2011) is ismert. A pedagógiai kommunikáció folyamatában a tanító legtöbbször a tanulót rá akarja bírni valamire: cselekvésre, magatartásváltoztatásra, közös vélemény kialakítására, valamilyen körülmény, esemény, jelenség elkerülésére. E funkció leginkább a meggyőzéssel jön létre. A pedagógiai kommunikáció **ellenőrzési funkciót** (Forgó, 2011) is betölt, mivel segítségével valósulhat meg a visszacsatolás, a teljesítmények értelmezése, a készségek megszerzése, a kívánt kompetenciák kialakulása és ezeknek az értékelése.

Másodlagos funkciója a kommunikációnak a kommunikáció kapcsolatra irányuló szerepe. A pedagógiai kommunikációt valamilyen formában megnyitjuk, pl. köszönünk, megszólítjuk azt, akihez szólni kívánunk. Ilyenkor a kommunikáció **kapcsolatteremtő szerepe** érvényesül. A beszélgetés során a pedagógus többször él a **kapcsolatfenntartó szerepével**, azaz megkérdezi a tanulókat, érti-e azt, amit mond, figyel-e rá. Minden beszélgetést illik lezárni, elbúcsúzni a másiktól, tehát fontos a kommunikáció **kapcsolatzáró szerepe**. A pedagógiai kommunikáció során érvényesül a kommunikáció **szocializációs funkciója**, mint a közös tudásalap megszerzése a magán- és a közélet szférájában (Szecskő, 1994, 7). A pedagógiai kommunikáció szolgálja a **kulturális fejlődést** is (Szecskő, 1994, 7), mivel a kommunikáció

az emberek kultúrájának őrzésére is irányul, a pedagógia kommunikáció célja ennek továbbadása, az alkotókészség ösztönzése. A kommunikáció segíti az **integrálást** (Szecskő, 1994, 7) is tanulók, tanulói csoportok, kisebbségek és nemzetek kölcsönös megismerése céljául, az előítélet mentes nézetek kialakítása érdekében. Gyakran az üzenetnek a gyönyörködtetés is a célja. Ezt a kommunikáció **esztétikai szerepének** nevezzük, amikor nyelvi szépségre, humorra, egyéb esztétikai hatásra törekszik a beszélő (tanító és tanuló egyaránt).

3.2 A pedagógiai kommunikáció típusai

Az alábbiakban N. Kollár, Szabó (2004, 399) és Fercsik, Raátz (1999, 19) csoportosítását vettük alapul.

A **kommunikációban résztvevők száma** szerint megkülönböztetjük az **interperszonális**, vagyis a kétszemélyes kommunikációt. Osztálytermi környezetben ennek három változata lehet: tanár a tanulónak, tanuló a tanárnak, tanuló a tanulónak küld üzenetet. Fő jellemzője, hogy mind a kezdeményező, mind a reagáló többszörösen szerepet cserél egy kommunikációs aktuson belül. Például. egyéni feladatmegoldások, számonkérések, valamint párokban történő tanulás szolgáltatnak példát a fenti helyzetekre. Továbbá a **csoportkommunikációt**, amely a tanító és a csoportban résztvevő tanulók között zajló kommunikációt jelenti. Ez a leggyakoribb kommunikációs forma az osztályban. Ismét több változat kerülhet szóba. A tanár a csoportnak, a csoport a tanárnak, egy tanuló a többi tanulónak küldhet üzenetet. Ilyen típusú kommunikációról van szó viták, előadások, magyarázatok esetén, valamint, ha csoportosan oldanak meg a tanulók valamilyen feladatot. Az ilyen típusú kommunikációt a spontán megbeszélések széttördelik, ezért a kommunikációs esemény irányítói erős strukturáláshoz folyamodnak. A strukturálás olyan erős lehet, hogy a közben felbukkanó kérdések sem képesek leterelni a gondolatmenet irányát. Az elterelhetőség mértékét olyan szempontból érdemes értékelnünk, hogy mennyiben képes fenntartani a tanulás iránti motivációt. A **tömegkommunikációt** (a tömegkommunikációs eszközök, mint például a televízió, rádió, internet, stb. használata tesz lehetővé), amelynek lényege, hogy a pedagógiai kommunikációban résztvevők egymástól és az üzenet küldőjétől időben és térben elkülönülten fogadják az üzenetet. A pedagógiai kommunikációban lényeges szerepet tölt be az **intrakommunikáció**, amely személyen belüli, belső beszédet jelent (az egyén gondolkodik, választ keres a kérdésekre, mérlegel, érveket keres,...). Ennek skálája a gondolkodástól, a hangos beszédre keresztül, egészen a feljegyzés készítéséig terjedhet. Az egyén fejlődése során ez az intrapszichikus kommunikáció az interperszonális kommunikáció belsővé válásának következtében alakul ki. Néma olvasásnál, feladatok megoldásánál, kérdésekre adandó válaszok kigondolásánál osztálytermi környezetben is intrapszichikus kommunikáció folyik. Két fő jellemzője van: 1. A kezdeményező és a reagáló ugyanaz az ember. Ennek következtében a hibák korrigálását az egyénnek kell végrehajtania és nem egy külső megfigyelőnek. 2. Az üzenet szimbolikus formáját csak az intraperszonális kommunikációban résztvevő személynek kell megértenie, tehát nem jelent problémát a nyelvi szimbólumoknak az esetleges félreértelmezése. Minthogy a külső megfigyelő (pl. a tanár) ki van zárva a tanuló intraperszonális kommunikációjából, nem is tudhatja pontosan (csupán

metakommunikatív jelekből), hogy egy frontális óravezetés során milyen folyamatok mennek végbe a tanulók fejében.

A **pedagógiai kommunikációban résztvevők közelsége** szerint megkülönböztetjük a **közvetlen** és a **közvetett kommunikációt**. Közvetlen akkor, ha a tanító és a tanuló egyszerre vesz részt a folyamatban, és térben közel van egymáshoz. Közvetett kommunikációnak nevezzük azt, amikor egy harmadik résztvevő segítségével jut el az üzenet a feladótól a címzettig. A harmadik résztvevő lehet valamilyen technikai eszköz is, amely a kapcsolat létrejöttét biztosítja.

A pedagógiai kommunikációban **alkalmazott kódrendszer** szerint ismerjük a **verbális**, szavakkal kifejezve, szóban vagy írásban történő kommunikációt és a **nem verbális**, szavakon kívüli jelzésekkel történő kommunikációt (ezt a munka külön részeiben értelmezzük).

A **közlő szándéka** szerint megkülönböztetjük a **szándékos kommunikációt**, amikor az üzenetet a küldő szándékosan bocsátja ki, és a **nem szándékos kommunikációt**, amikor az üzenetet a küldő szándékai ellenére bocsátja ki.

A **kölcsönösség** szerint megkülönböztetjük az **egyirányú kommunikációt**, amelyről akkor beszélünk, amikor az üzenet fogadói, pedagógiai értelmezésben ezek általában a tanulók, nem küldenek választ a kibocsátó (a tanító) felé és a **kölcsönös (vagy kétirányú) kommunikációt**, amelyről akkor van szó, ha a kommunikáció oda-vissza ható folyamat, a fogadók válaszolnak az üzenet kibocsátójának. Az **egyirányú pedagógiai kommunikáció** felosztásánál két féle lehetőség kínálkozik: 1. A közlő, vagy közvetítő szerep a pedagógusé, a befogadó, recipiens szerep pedig a tanulóé. A leggyakrabban használt didaktikai módszerek a pedagógus szóbeli előadása, magyarázata, vagy az írott szövegek értelmezése, illetve a médiumok alkalmazásával közvetített kommunikáció. 2. A közlők a tanulók, a közlések megítélője, ösztönzője és segítője a pedagógus. Legfőképpen ezekben a szituációkban jelentkezik: tanórai vagy vizsgafeleletek, „hozzászólások vagy írásos beszámolók, dolgozatok, tárgyi teljesítések. A **kölcsönös (kétirányú) kommunikáció** felosztásánál a kölcsönösség lehet **dialogikus jellegű**, ami leginkább a pedagógus és a tanulók vagy két tanuló közötti párbeszédben nyilvánul meg. **Csoportos jellegű kölcsönös kommunikációt** a megbeszélés, a vita, mint didaktikai módszerek alkalmazása teszi lehetővé.

A pedagógiai kommunikációban **résztvevők viszonya, pozíciója** szerint ismerjük az **egyenrangú (horizontális) kommunikációt**, amikor a résztvevők azonos kommunikációs jogokkal rendelkeznek, pedagógiai szituációkban ez leginkább a pedagógusok egymás közötti kommunikációjára érvényes. A **nem egyenrangú (vertikális) kommunikációról** akkor beszélünk, amikor a résztvevők nem azonos kommunikációs jogokkal rendelkeznek. Ez jellemző a tanító és tanuló kapcsolatára is.

3.3 A pedagógiai kommunikáció csatornái

A kommunikáló ember tudatosan vagy tudat alatt hatást gyakorol egy másik ember viselkedésére, valamilyen kialakított rendszer segítségével. Ehhez a hatáshoz különböző eszközöket használ, amelyek magát a kommunikáció tartalmát hordozzák. A kommunikáció, mint jelenség, nem mindig tudatosan zajlik. Sokszor, ha nem is vesszük észre, folyamatosan

küldünk jeleket a másik félnek. Ezek alatt a jelek alatt nem csak az emberi beszédet értjük, hanem a kommunikáló fél megjelenését, illatát, mozdulatait és mosolyát, amelyek nagy mértékben hatnak ránk. Ebből kifolyólag, két **kommunikációs csatornát** különböztetünk meg. Az első a **verbális csatorna**, amely alatt a szóbeli kommunikációt értjük. A szavakon túlnyúló egyéb megnyilvánulásokat a **nonverbális csatorna** közvetíti.

A valóságos folyamatban ezek a tényezők szorosan összekapcsolódva, egymást kiegészítve vesznek részt. A verbális és nonverbális csatorna szorosan összekapcsolva egymást kiegészítve vesz részt, csak vizsgálati célból különíthetők el egymástól. A nem verbális kommunikáció magába foglalja a szavakon túli kifejezéseket (Gáspár, 2010, 52).

A verbális kommunikáció a társalgásban szavaink által valósul meg. A nyelv fontos szerepet tölt be a mindennapi életben, alapvető a társadalmi érintkezésben. A verbális kommunikáció alapja a nyelv és a beszéd. A verbális kommunikáción belül nagy jelentősége van a kifejezésnek. A használt szavak sem mindig ugyan azt jelentik a kibocsátó és a befogadó részéről. Ezen kívül nehézséget okozhat a szóhasználat és a szófordulat is (Németh, 1999).

A társadalmi kölcsönhatások nagy része nem verbális kommunikációt foglal magába. A nem verbális kommunikáció magába foglalja a szavakon túli kifejezéseket. Információcsere történik a test, a mimika és a taglejtés által. A nem verbális kommunikációra jellemző, hogy azonnali, mivel a kibocsátó személy pillanatnyi érzelmeit tükrözi, amely csak addig tart, mint a kibocsátás. Az arckifejezés jelentős szerepet játszik a nem verbális kommunikációban. A szemmozgások, a száj állása, a grimaszok meghatározzák az arc kifejezését. Az arckifejezéseket ugyan úgy, mint a taglejtéseket arra használják, hogy kiegészítsék a beszédet vagy helyettesítsék vele. Megmutatja, hogy az, amit kimondunk, az nem mindig egyezik azzal, amit gondolunk. A hétköznapi életben megpróbáljuk ellenőrizni testünk mozdulatait és arckifejezéseit (Lázár, 2001, 43). A nem verbális kommunikáció is bizonyítja, hogy az emberi érintkezések során nagy tömegű információ áramlik felénk, és mi magunk is nagy tömegű információt bocsátunk ki. A megjelenés, öltözködés, kozmetikai cikkek használata sajátos jelzésrendszert jelent. Az emberi kommunikáció kétszintű folyamat. Van egy akaratlagos szintje és van egy akaratunktól független, spontán szintje. A szándékos kommunikáció jelzése részleges. Az akaratlan kommunikációé nem (Barkó, 1998, 150).

A kommunikáció egyes csatornáit nemcsak abból a szempontból lehet megkülönböztetni, hogy van-e beszéd benne, vagy nincs, hanem elkülöníthetjük a **kommunikáció szándékolt**, illetve akart jellegét illetően is. Ebből a szempontból megkülönböztethetünk **direkt kommunikációt**, amelyet szándékozunk tenni, és **indirekt közlést**, amelyet tudatosan nem kontrolálunk, de belőlünk ösztönösen előjön. A direkt közlés főleg verbális, de állhat egyezményes nem verbális jelekből is. Ha valaki integet, kézmozdulatokkal hív, fejrázással tagad. Az indirekt kommunikációt leginkább nem verbális elemek, gesztusok teszik. A mindennapi személyes kommunikációk során a direkt és indirekt közlések szabályszerűen együttesen fordulnak elő. A direkt közlést az indirekt közlés kíséri. Minden direkt közlést kísér mimika, gesztus és hanglejtés. A tekinteten, az arckifejezésen, a testtartáson és a hanghordozáson meg lehet állapítani, hogy a beszélő fél, érzelmi állapota milyen a másik személyhez. Meg lehet állapítani az indirekt viselkedésből azt is, hogy a közlési szituációban a személy hogyan érzi magát: biztonságban van-e, vagy szorong, lelkesedik, vagy unatkozik. Ezek a **direkt kommunikációt** szabályszerűen **kísérő**,

érzelemkifejező természetű **indirekt**, nem verbális **közlésjegyek összefüggésben vannak a közölt tartalommal**.

3.4 A pedagógiai kommunikáció szinterei

A pedagógiai kommunikáció szintere az iskola. Az iskolai kommunikációs folyamat minősége meghatározza, milyen kognitív színvonalat érnek el a tanulók a tanulás során, és milyen kapcsolat alakul ki a tanár és tanuló között. A kommunikációs folyamat mindig valamilyen rendszerben folyik, amely meghatározza azt, hogy a kommunikált üzenetnek milyen jelentést tulajdonítunk.

Az iskola egy összetett kommunikációs szintér. A tanulók nagy része az osztályteremben tartózkodik, ennek ellenére az iskola udvara, a folyosó, akár a tanári szoba ugyan olyan kommunikációs szintér. Ez lehetővé teszi a sajátos kommunikációs formát, mivel a gyerekek nemcsak osztálytársaikkal, hanem más osztályokba járó barátokkal is beszélnek. Ez a fajta kommunikáció nem annyira formalizált, mint a tanítási óra, de mégis megvan a saját jellemzője. Az osztályterem mérete, berendezése meghatározza az órák légkörét és a megvalósult kommunikációt (Barabási, 2008, 30-31). Az osztálytermi kommunikáció hasonlít más környezetben lejátszódó információcseréhez, de funkciójában eltérő. Az ipari szervezetek kommunikációja leginkább az egész csoport célját befolyásolja, míg a pedagógiai az információátnyújtást teszi lehetővé (Szitó, 2007, 9). Az iskolai kommunikáció a nevelés szempontjából vált érdekessé. Az oktatás a tanítás a készségek és képességek munkálása szintén kommunikációs folyamatban megy végbe (Mészáros, 2002, 18). Kommunikációs kilátásai vannak a tanulók bevonásainak az oktatási folyamatba. Érdekes lehet a különböző életkorú tanulók figyelmének fenntartása, a tanulók motiválása. A tantermi viselkedésszabályzatban is a kommunikációs folyamatok hatnak.

A kommunikációs folyamat szempontjából fontos elem a csoport. Az osztály maga egy csoport. Gyakran ez a csoport egymást sokszor átfedő csoportokra bomlik. Vannak életkorok, amelyekben a nemek elkülönülnek egymástól, csoportokat képeznek egymás között. A csoportviszonyok kisgyermekkorban gyengébbek leginkább a serdülőkor előtti időszakban kezdenek el erősödni. A szülőkről való leválás a kortárs csoportok felértékelésével jár. A csoportelmélet az órákon kívül a tanulók egymás közötti kommunikációjában folyik. Az érzelmileg összetartozó csoportalakzatok figyelik egymást, sok nem verbális jelet váltanak ki (Buda, 2003, 85).

A gyermekben fejlődése során bővülnek a kommunikációs szituációk, ennek következtében egyre komplikáltabb kommunikációs szerep kialakítására van szüksége. A beszélőnek a kommunikációs szerep kialakításával meg kell teremtenie a hallgatót. A hallgatónak rendelkeznie kell hallási és nyelvi formák által nyújtott információk megértésére szolgáló készségekkel, hogy a kommunikáció létrejöhessen (Sugárné, 1985, 65). Az iskolán belüli kommunikációban a tanár empátiája is igen jelentős kommunikációs eszköz. Fontos visszacsatolást ad a tanárnak a saját magáról képet illetően. Azonban ez csak a kommunikáció oldala, nagyon fontos a kibocsátott kommunikáció és a tanár személyisége. A tanári munkában a kibocsátás nagyon aktív, a tanár részben információkat ad át, részben pedig

szabályozza az információ felvételét. A tanári kommunikációban helyet kapnak a meggondolások.

A pedagógiai munkában többnyire ösztönösség és verbális túlsúly uralkodik. A tanári viselkedésben nagyon fontos szerepet játszik az arculat. Mivel a nem verbális kommunikáció nagyobb része nem tudatos, az ellentmondások megjelennek a nem verbális kommunikációban, amely a kommunikatív hatást csökkenti. Ha a kommunikációs csatornák jelei között nagy az összhang, a kommunikáció hatást gyakorol a hallgatóra. A begyakorolt stíluson is észrevehető az elégtelenség. A tanítási folyamatban a tanár ne csak műveleti folyamatnak tekintse munkáját, hanem vegye számításba önmagát és tudatosan használja a személyén át érvényesülő kommunikációt, tanácsolja Buda (2003, 89).

3.5 A pedagógiai kommunikáció és a tanulási környezet

Az iskola egy kommunikációs színtér, a maga külső és belső feltételeivel (Strédl, 2009, 43). Jelentősen befolyásolja a pedagógiai kommunikációt az intézmény környezete. Meg kell teremteni az esztétikus, derűs, világos és harmonikus környezetet. A tárgyi környezet struktúrája és elrendezése is jelentős hatást gyakorol a kommunikáció módjára, különösen, ha az ebből származó hatások összegződnek. Egy helyiségben például a bútorok elhelyezkedése befolyásolja, hogy milyen típusú interakciók jöhetnek létre leginkább. A **szociofugális** terek elrendezése olyan, hogy azok nem kedveznek a személyek közötti interakció kialakulásának, míg a **szociopetális** terek elősegítik az interakciót. Valójában az a legkedvezőbb, ha nem végleges a helyiségek bútorainak elrendezése, hanem a kívánt feladatnak megfelelően változtatható. Iskolai környezetben a bútorok elhelyezésének két főbb típusa lehetséges (Gavora 2007, 150-162, Haláková, 2012, 93-100).

Formális mód. Ilyenkor a padokat szabályos sorokban helyezhetjük el, és a padok egy irányba néznek. Elöl foglal helyet a tanári asztal, esetleg pódiummal, valamint tábla, vetítővászon. Az ilyen típusú elrendezés alkalmas előadáshoz, konferencia lebonyolításához vagy frontális óra vezetéshez. A hazai osztálytermekben nemcsak az a jellemző, hogy szinte mindegyikben ilyen típusú elrendezés van, hanem jelentős részükben a megváltoztathatatlanságot sugallja az a tény, hogy az így elrendezett padok össze vannak csavarozva vagy fixálva a padlóhoz. Az így elrendezett padok önmagukban üzenetet hordoznak arról, hogy milyen típusú oktatási tevékenység dominál kereteik között. A tárgyak bizonyos mértékig meghatároznak egy kontextust, amelyen egy adott típusú kommunikáció folyik.

A frontális elrendezésre egy másik lehetőség, amikor a padokat félkörben helyezzük el úgy, hogy a székek a vezető felé nézzenek. Ez az elrendezési mód szintén előadáshoz, strukturált frontális óravezetéshez alkalmazható. Formális elrendezésnél, ahol szabályos sorok vannak, következőképp oszthatjuk fel a teret a részvétel szempontjából. Az első sor teljes szélességében képzeletben meghúzott vonal és a hátsó sor középpontját az előbbi szakasz két végpontjából összekötő vonal egy háromszöget képez. Ez az a tartomány, amelybe a legtöbb tanári kommunikáció irányul frontális óravezetés esetén. A szakirodalom (Gavora 2007, 150-162, Haláková, 2012, 93-100) ezt a teret az **aktivitás zónájának**, vagy **részvételi háromszögnek** is hívja. Azok a tanulók, akik ennek a háromszögnek a területén belül vannak, azoknál a legnagyobb a részvétel esélye, mert nekik van legnagyobb lehetőségük

szemkontaktust létrehozni a tanárral. Amennyiben a tanár nem kívánja az ültetést a véletlenre bízni, úgy olyan eszköz lehet a kezében, amivel lehetővé teszi, hogy bizonyos tanulók számára nagyobb odafigyelést biztosítson. Az ültetés a tanulók alcsoportjainak kohézióját is képes formálni azáltal, hogy a közel ülőkkel óra közben is több kommunikáció folyhat a tanulók között. Az ülésrend aktív befolyásolása oktatási célokat segítő tevékenység lehet. Ha egy tanár rendelkezésére áll a berendezés rugalmas alakítása, ettől még nincs garantálva az oktatási tevékenység magas színvonala.

Informális mód. Az egyik lehetőség, hogy egy-egy asztal köré kb. 6 széket csoportosítunk. Ez a változat akkor kívánatos, ha kooperatív tanulási munkát végző kiscsoportokra osztjuk fel az osztályt (nem képességcsoportokra). Az ilyen elrendezés elősegíti, hogy mindenki mindenkivel tudjon kommunikálni. Párban történő tanulásnál, tutor helyzetben egy asztal két szomszédos oldalán vagy egymás mellett történő elhelyezkedés kedvező. Egy újabb lehetséges mód, ha székekből köröket alkotunk, de asztalok nélkül. Megbeszéléseknél, esettanulmányoknál. önismereti készségek fejlesztésénél ilyen jellegű elrendezések kedvezőek. Mivel egy-egy tanteremnek több funkciót is el kell látnia, ezért nagyon fontos lenne, hogy könnyen mozgatható bútorokkal legyen felszerelve. A tanulási folyamatban való részvételt az osztályban meghatározza, hogy a tanuló a térben hol ül.

A következő két fejezetben a tisztelt olvasót a pedagógiai kommunikáció verbális és nonverbális megnyilvánulásainak világába kívánjuk kalauzolni.

Tudatosítjuk, hogy a verbális és nonverbális csatornák együttesen működnek, és a kommunikációs folyamat során minden fázisában általában valamennyi csatorna jeleinek konstellációja hat és jut be a percepcióba, valamint kap minősítést (Buda, 1986, 71). Éppen ezért a kommunikációs csatornákat pusztán elméleti megfontolásból választottuk külön.

4 A verbális pedagógiai kommunikáció

A verbális pedagógiai kommunikáció tárgykörét elsődlegesen **elméleti síkon** kívánjuk körbejárni. A fejezetben a pedagógiai kommunikáció elemzésénél az oktatásmélet szemszögét helyezzük előtérbe. A tanári verbális kommunikációra vonatkozó jellemzések megragadására a tanóra egyes fázisai és ezeket a fázisokat jellemző didaktikai módszerek függvényében rendszerezzük és vizsgáljuk. A monologikus és a dialogikus jellegű pedagógiai kommunikációt a magyarázat, az előadás, a vita és az irányított beszélgetés által közelítjük meg. Figyeljük nem csak a tanár, de a tanuló verbális megnyilvánulásait is. Törekszünk közben a tárgyalt témakörök **gyakorlati alkalmazhatóságára**. Külön alfejezetekben tárgyaljuk a tanár verbális viselkedésének sajátosságait, a tanári kérdéseket és a redundanciát. Az utóbbi témát nemcsak elméleti, de **empirikus megvilágításban** is prezentáljuk. Jelzésszerűen érintjük a verbális kommunikáció másik fontos formáját, az írást. Az utolsó alfejezetben a tanórák kommunikációs jellegzetességei vizsgálatának eredményeit bemutatjuk be.

A verbális kommunikáció a legbonyolultabb kóddal rendelkezik. Kódrendszere a nyelv és a beszéd, amely az ember fejlődéstörténete során alakult ki. A nyelv és a beszéd kapcsolata már régóta észrevehető (Buda, 1986, 71-72). A verbális nyelv a kommunikáló emberek egy csoportja által használt beszédszimbólum. Ebből az következik, hogy a nyelv azoknak a szimbólumoknak, kódoknak és szabályoknak az összessége, amelyeket az üzenetek létrehozására használunk. Nagyon kevés adat található az emberi nyelv őstörténetéről. Mint ahogy arról is, hogy hogyan keletkezett a beszéd és hogy milyen fázisokon esett keresztül. A nyelvészek állítják, hogy valamennyi ma ismert nyelv nagyon hasonló és nagyon hasonló fejlettségű. Viszont a nyelv fejlődésének ténye kétségtelen, mivel ezt mutatja a nyelvcsaládok léte is (Gáspár, 2010, 52-53). A nyelv kódjeleiből a társadalom különböző mennyiséget ismer és használ. A különböző társadalmi rétegek nyelvhasználata nem egyezik, mivel a magasabb réteghelyzetűek több szót ismernek. A nyelvi jelrendszer használatának különbsége megfigyelhető különböző közösségekben és szervezetekben is. A falusi és városi nyelv is sokat különbözhet. A klasszikus különbségek a civilizált társadalomban elmosódnak, mivel a tömegkommunikáció a városi nyelvet terjeszti. Buda a következőket fogalmazta a Közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei című könyvében: „a tömegkommunikáció általában a városi nyelvet terjeszti el, és ezzel egy-egy nyelvi egységet homogenizál” (Buda, 1986, 84-85).

A tanító legfontosabb eszköze a nyelv, melynek minősége a munka sikerét nagymértékben befolyásoló tényező. A tanárnak erre a feladatra tudatosan és szakszerűen fel kell készülnie. A társadalmi gyakorlat szinte minden területén - így a nevelői gyakorlatban is - kitüntetett szerepe van a nyelvi kommunikációnak.

A pedagógusok egyik legfontosabb kötelezettsége az anyanyelvi kultúra közvetítése, ápolása. Mindennek a tanár nyelvhasználatában, valamint a tanuló beszédében, írásában is szükséges megvalósulnia (pl. a nem magyar szakos tanár is javítsa a dolgozatokban a stilisztikai és helyesírási hibákat). A tanuló kommunikációja életkoronként változik, melyet a családi hatás nagymértékben befolyásol. A családon kívül jelentős befolyást gyakorol a

kommunikációra a baráti kör is. A serdülőkorban a baráti kör hatása szinte meghatározó lehet. Ebben az életkorban tanulják meg a serdülők a szlengeket, vagy a szubkultúrák sajátos kifejezéseit. A nyelvi kultúrára, és az egyének kommunikációjára egyaránt hatással van a tömegkommunikáció (Szecsei, Tóth, 2005, 24).

A nyelvi kommunikáció egyrészt az érintkezés, másrészt az ismeretek közvetítésének, megszerzésének, valamint a gondolkodásnak a leghatékonyabb eszköze.

A verbális csatorna az ember legspecifikusabb kommunikációs módja, mindenféle információ továbbítására alkalmas. A nyelv közös jelrendszerként teszi lehetővé a kölcsönös megértést, hangolja össze viselkedésünket, cselekvéseinket. Ahhoz, hogy a beszéd fejlesztésének feladatait meghatározhassuk, szükséges a beszédfunkciók tisztázása.

Jakobson (1972, 234) hat beszédfunkciót különböztet meg:

1. referenciális funkció
2. emotív funkció
3. konatív funkció
4. fatikus funkció
5. poétikai funkció
6. metanyelvi funkció.

A beszéd **referenciális**, megismertető funkciójáról a világ tényeiről való tájékoztatás, az ismerettovábbítás során beszélünk. Első sorban kijelentő mondatokban nyilvánul meg. Az **emotív** funkció esetén közlésünkben az érzelmi jelleg emelkedik ki, a beszéd tárgyához való érzelmi viszonyt fejezi ki. Az érzelmi telítettségű felkiáltó és óhajtó mondatokra jellemző. A **konatív** funkcióban az akarat befolyásolás kerül előtérbe. Legtisztabb megnyilvánulása a parancs, felszólítás. A **fatikus** funkcióban a kapcsolatteremtés dominál. Elsősorban a bizonytalan gondolati tartalmat hordozó kérdő mondatok sajátossága. A **poétikai** funkció érvényesülésekor az esztétikai hatás a cél. A **metanyelvi** funkció során magára a nyelvi megformálásra vonatkozik a közlés. A funkciók a nyelvi közlés más-más oldalát határozzák ugyan meg, de szinte minden nyelvi üzenetben több funkció is megjelenik.

A különböző társadalmi rétegek, csoportok nyelvhasználata eltérő egymástól, s általában a magasabb rétegek nyelvi kulturáltsága nagyobb. Eltérés lehet a nyelvhasználatban az adott szituáció, a mondanivaló, a beszélgetők viszonya alapján is. A beszédhelyzet tényezői: beszélő, a beszédben megjelenő tartalom, a hallgató. A hangos beszédnél a közvetlen kommunikáció révén a hallgató azonnal reagálhat az információra. Amikor nem párbeszédre van szó, akkor is történik visszacsatolás a nem verbális csatornákon (előadás, tanóra...). Az oktatás-nevelés az iskolában elsősorban verbális kommunikáció keretén belül zajlik.

4.1 A monologikus jellegű verbális pedagógiai kommunikáció

A pedagógusok verbális kommunikációjában nem csak a tananyagot kell átadniuk, hanem hangsúlyt kell fektetnie beszédének stílusselemlére, valamint oda kell figyelnie, hogy érthetően adja át a tananyagot. A pedagógusoknak az oktatási folyamatok során motiválniuk kell a tanulókat, aktivizálni őket, valamint biztosítani kell a tananyag megértését. A pedagógusok kommunikációja nem egyszeri, vagy alkalmi, hanem egy tartósan fennálló

kapcsolatra épül. A pedagógusok verbális kommunikációja egyértelmű jelrendszerből kell hogy álljon, amely elősegíti a tananyag megértését a tanulóknál. A monologikus didaktikai módszerek sokaságából, ami az általános didaktikai tudás alapját képezik a tanárjelöltnél, két monologikus módszerre fókuszálunk a továbbiakban, a magyarázatra és az előadásra.

4.1.1 A magyarázat

Monologikus tanári közlés a **magyarázat**, amely oktatási módszer is egyben. Ezzel a módszerrel összefüggéseket, előírásokat, téziseket, fogalmakat magyaráz meg a pedagógus, ezeknek a megértését segíti elő. A tananyag megértetése céljaul szolgál. Három fajtáját különböztetjük meg. Elsőként az **értelmező magyarázatot** szeretnénk bemutatni. Más néven interperatív magyarázatnak is nevezik, mely a fogalmak, időtartalmak értelmét tárja fel a tanulók előtt példákon keresztül. Kérdőszavai a mi? és a mit? Például: Mit kérdezett Piroska a farkastól mielőtt bekapta? A magyarázat második fajtája a **leíró magyarázat**, amely a folyamatok és a rendszerek bemutatására szolgál. Kérdőszava pedig a hogyan? Például: Hogyan alkalmazzuk az értelmező kézi szótárat? Harmadik módszerként pedig az **okfeltáró magyarázatot** különböztetjük meg, mely kérdőszava a miért?, amelyet különböző jelenségek feltárásánál alkalmazunk. Például: Miért fontos, hogy a tanulók motiváltak legyenek? A tanári magyarázatnál fontos, hogy még az elején meg legyen fogalmazva a pontos cél, vagyis, hogy mit fog elmagyarázni a pedagógus a tanulók számára. Fontos a logikus felépítés, ami nem más, mint hogy az egyszerűbbtől haladunk a bonyolultabb felé, ismerttől az ismeretlen felé, mert ha fordítva tesszük a tanulók elveszthetik motiváltságukat és könnyen érdektelenné válhat számukra a tananyag. Fontos maga a szemléltetés ismert példák alkalmazásával, melyekkel jobban fel tudja a pedagógus kelteni a tanulók figyelmét és érdeklődését (Herbszt, 2011a, 61). Gavora (2007, 80) a magyarázat három fázisát különbözteti meg. Az **expozió**, amelynek célja a tanuló bevezetése az új tananyagba. Lehet **kognitív** vagy **motivációs jellegű** (általában nehéz a kettőt különválasztani, gyakran együttesen vannak jelen a pedagógus monológjában, sőt gyakran előfordul, hogy az expozió mindkét jellege egyszerre jelenítődik meg). Fontos, hogy a tanító először felvázolja a magyarázat célját, a tananyag struktúráját, megfogalmazza a motiváló kérdéseket, amelyekre a magyarázat közben válaszolni kíván. Fontos érvényesíteni a magyarázat kezdetén az előző tananyaghoz való kapcsolódást és összefoglalni az addig elsajátított tudást. Ez többnyire dialogikus módszerek alkalmazásával történik. A tanító kérdéseket tesz fel, a tanulók pedig válaszolnak. A kérdések alkalmazása lehetővé teszi a tanítónak a tanulók előzetes tudásának feltárását, másrészt lehetővé teszi az új tananyag elsajátítását, az új információk beágyazódását a már meglévő tudásba, segít létrehozni az új tudás konstruálását. Ezek a z eljárások az expozió leginkább **kognitív jellegét** illusztrálták. Az expozió **motivációs jellegét** azzal tudja érvényesíteni a pedagógus, hogy felkelti a tanuló érdeklődését az új tananyag iránt. Teheti ezt különböző motivációs módszerekkel, mint például egy érdekes történet felhozása, sokkoló esemény bemutatása, tanmese alkalmazása, vicc elmondása, találós kérdés megfogalmazása, probléma felvetése, stb.

A magyarázat második fázisa a **tananyag prezentálása**. A tanító különböző didaktikai módszerek, illetve eljárások közül választhat. Gavora (2007, 82) az induktív és a deduktív eljárási módot határozza meg. A **deduktív gondolkodás (eljárás)** az, amikor az **ismert**

téziseket, definíciókat, tényeket begyakoroljuk, ellenőrizzük érvényességüket. A **dedukció** alkalmazása növeli a **racionális megismerés** iránti bizalmat, és ezzel előkészíti a kísérletileg még nem vagy egyáltalán nem igazolható, de ettől függetlenül alapvető törvények belátását. Az **indukció** olyan **következtetés**, amely az **egyes** vagy különös **ítéletektől az általánoshoz vezet** el. Lényege, hogy kikeresse a különböző tárgyakban a közös ismertetőjegyeket, összefüggésük és viszonyaik általános törvényeit. Az **induktív gondolkodás** az egyedi esetekről az általánosra következtetés folyamata, szabályok felismerése, modellek alkotása. Az induktív gondolkodás révén alapvetően új tudás keletkezik, de az így nyert tudás igazsága nem bizonyítható, csak valószínűsíthető. Mechanizmusát tekintve a dolgok tulajdonságainak és a dolgok között levő kapcsolatoknak az összehasonlításán, a hasonlóságok és különbségek megállapításán alapszik. Fontos szerepet játszik a találgatás, fejlettebb szinten a **hipotézisalkotás** és a **hipotézis tesztelése**, ellenpéldák keresése és a valószínűségi gondolkodás. **Több jelenség közös sajátosságainak** felismerése elvezet az **analógiák felfedezéséhez**.

A magyarázat harmadik fázisa a **befejezés**. Itt történik a rövid összefoglalója az elmondottnak, főbb pontokban való összegzése, a következő tananyagra való utalás, ami összekötő kapocsként és egy újabb motivációs elemként szerepel.

4.1.2 Az előadás

Az **előadás** módszerének alkalmazása leginkább a felnőttoktatásban van jelen. De alkalmazási területe az alacsonyabb korosztályra is kiterjed, bizonyos feltételek betartása mellett. Azért mutatjuk be az előadás módszerét, hogy a tanárjelölt előtt kibontakozhasson a monologikus módszerek minél szélesebb skálája, tudjon ezekből választani, ismerje a pozitív oldalait és a veszélyeit is egyben. Az előadás módszerének megválasztása gyorsan rávilágít a témára, és ezzel időt takarít meg. Lehetőséget teremt arra, hogy megmagyarázzon a tanár olyan dolgokat, aminek hatékonysága ezzel a módszerrel a legjobb. A hagyományos előadások jellemzői:

- a terjedelmi mértéktelenség, ami a didaktikai megfontolások hiányából adódik,
- nagyszámú hallgatóság,
- a közvetlen visszacsatolás hiánya,
- rövid távú emlékezet alakul ki általában, sok benne az irreleváns közlés,
- ha az előadó maximális fegyelmezettséggel koncentrálna a témára, előfordul, hogy túlzott, teljesíthetetlen követelményeket támaszt a hallgatósággal szemben,
- a fent említettek gyenge hatékonyságot eredményeznek.

Ma már az előadók gyakran kiegészítik előadásukat vizuális eszközökkel. Az előadó személyének meghatározó szerepe van a módszer hatékonyságát illetően. Egy kiváló tudós saját tudományágában a maximális szakszerűség mellett a legfrissebb kutatási eredményeket képes bemutatni. Hírnevével, tekintélyével a motivációt is fokozni képes. Napjainkban arra törekednek, hogy az oktatók tegyék kölcsönössé az előadást. Erre az alábbiakat javasolt betartani (Szecsei, Tóth, 2005, 38):

- részlegesen aktivizáló előadás: néhány kérdés előzetes megadása, melyekre az előadás utolsó szakaszában kell válaszolnia az előadónak,
- az előadás kezdetén az előadó összefoglalja az addig elsajátított tudást,

- a hallgatók az előadás befejeztével kérdés formájában megfogalmazzák a fő szempontokat,
- írásban felelnek az előadás nyomán felvetődő főbb kérdésekre,
- egyes, erre alkalmas részek után megvitatják a fontosabb résztemákat,
- az előadást korreferátumokkal kombinálják,
- kiscsoportos munkával kapcsolják össze az előadást (előre megadott szempontok szerint),
- oktatástechnikai eszközöket is bevetnek.

A szakemberek között az álláspont nem egységes. Vannak, akik elvetik az előadás módszerét, vannak, akik nélkülözhetetlennek tartják. Akik az előadás módszerének megtartása mellett vannak, ezeket az érveket szokták felhozni (Szecsei, Tóth, 2005, 38):

- egész tudományterületről tud áttekintést adni egy élő személy közvetítése által, és ezzel aktív érdeklődést kelt,
- sok hallgató a könyvekből nem tanul kellő hatékonysággal, mivel ezek egyféleképpen fogalmaznak, viszont a tanár különböző szavakkal mondhatja el ugyanazt,
- a tanár egész újat is tud mondani, olyat, amit a tankönyvek még nem tartalmazhatnak,
- a tanár anélkül is felvázolhatja az anyagot, hogy minden részletében kifejtjené,
- előadásával nagyobb esztétikai élményt tud nyújtani, lelkesíteni képes tanítványait,
- az előadás alkalmasabb vitaindításra, mint a tankönyv.

A pedagógiai kommunikáció egyik lényeges gyakorlatban igazolt igazsága, hogy ha dekódolási nehézséget észlelünk a tanulónál, alkalmazkodjunk a mindig egy fokkal konkrétabb lépés törvényéhez.

- Hogyan (milyen módon) észlelheti a pedagógus a tanulók dekódolási nehézségeit?
- Hogyan tudja azokat elhárítani a tanár?

Ennek egyik alapja a valódi társas kapcsolatok kialakítása a tanári beszéd szakaszában. Meg kell teremteni az előadás beszélgetés jellegét. A felnőtt oktatásban megbeszélésekkel, vitákkal kombinált módszereket alakítottak ki. A kommunikatív kapcsolatok alakulása, alakítása szempontjából közelíti meg mindezt a pedagógiai kommunikáció.

4.1.3 Paradigmaváltás a tanári monológban

A tananyagot magyarázzam el, vagy hagyjam, hogy a tanulók maguk jöjjenek rá a dolgok menetére, lényegére? Hagyjam a tanulókat önállóan dolgozni, vagy alakítsak csoportokat, ahol diskurálni tudnak egymással?... Gyakran felteszi magának ezeket a kérdéseket a pedagógus, még mielőtt dönt a konkrét didaktikai módszer alkalmazása mellett.

A tanulás pszichológiája erre a kérdésre keresi a választ: **Hogy tanul a tanuló?** Az új ismereteket saját maga alkotja a tudatában saját élményei és tapasztalata alapján, vagy készen befogadja (tanítótól, könyvből) és elraktározza azokat? A **kognitív pszichológia** válasza, hogy a **tudás** az ember **környezetével** történő manipulációjának eredményeként jön létre. Az egyén a tudását saját maga képezi (konstruálja) azzal, hogy kognitív kategóriákat alkot – a saját környezetében szerzett tapasztalatai útján – ez a **kognitív konstruktivizmus (Piaget)** alapja, amely csak a fizikai környezet behatását helyezi előtérbe. A szociokognitív elméletek azt hangsúlyozzák, hogy a tudás kialakulását nem csak az ember fizikai **környezete**, hanem annak **szociális jellege** is determinálja, amit a **szociokognitív konstruktivizmus (Vygotskij)**

vall. A tudását minden tanuló ember maga konstruálja meg. Minden tudást maga az a kognitív rendszer hoz létre (intenzív kapcsolatban a külvilággal), amely már létezik a konstruáló ember elméjében. Az előzetes tudásnak tehát meghatározó szerepe van. Ez az **előzetes tudás** változik, formálódik, átstrukturálódik a konstrukciós folyamatok közben, s ebben nem a kívülről érkező ingerek az irányító szerepet betöltő tényezők, hanem maga ez az **előzetes tudás**. A **jelenségeket (a tapasztalati világunk elemei)** mindig a **meglévő tudásunknak** megfelelően **értelmezzük**.

A tanulók képesek „fizikai kísérletek” eredményeit másképpen látni, mint ahogy azt a pedagógus interpretálja. Általános iskola alsó tagozatán a tanulók elhűlve tapasztalják, hogy két pohárból ugyanakkora mennyiségű, egyaránt 30°C-os víz összeöntésekor a közös hőmérséklet 30°C lesz, nem 60°C, ahogy ők jósolják és elkezdik vizsgálni a hőmérőt, hogy nem hibás-e. A „konstruktivizmus” nagyon fontos mondanivalója az, hogy szinte minden témában létezik „előzetes tudás” és az döntő meghatározója a tanulási folyamatoknak. Nem hihetjük azt, hogy a tanulók tudata egy üres lap, amelyre most az okos magyarázat segítségével kell felírni az új ismereteket. Aki mégis ilyenben hisz, és ennek értelmében cselekszik, de ekkor számolnia kell azzal, hogy nemsokára konfliktusok jönnek létre a tanulók világlátása és a magyarázatok között, a tanulók képtelenek lesznek megkonstruálni az új tudást (átalakítani meglévő elképzeléseiket), mert a tanítás a tanulás itt jellemzett dinamikáját nem veszi figyelembe.

A pedagógus szerepe a tanulási folyamatban abban nyilvánul meg, hogy beszélgetéseket kezdeményez, igyekszik olyan légkört kialakítani, amelyben a tanulók mernek önálló véleményt nyilvánítani, ellentmondani. A tanítónak bátorítania kell a véleményformálást, a vitát, az elképzelések minél tágabb megfogalmazását.

4.2 A dialogikus jellegű verbális pedagógiai kommunikáció

A dialógus két vagy több ember közötti kommunikációt jelent. Hogy dialógusnak lehessen értelmezni a kommunikációt, több feltételnek is eleget kell tennie. Gavora (2007, 86) ezeket tartja fontosnak. A kommunikáló partnerek, a beszélő és a befogadó **szerepcseréje**, amikor először az egyik partner beszél, utána a másik partner beszél. A szerepcserének a feltétele (hogy dialógusról lehessen beszélni) az **aktív hallgatás**. A szerepcserénél szükségeltetik, hogy a befogadó hallgassa a beszélőt, utána a befogadó partner a beszélő megnyilvánulásaira reagál, amit követ a másik fél válasza. Ezt hívjuk **reakciónak**, **reagálásnak** is. Az igazi dialógus értelme abban van, hogy a beszélő felek megpróbálnak közös értelmet keresni a mondanivalójukban, **közös nevezőre** jutni. A beszélgetés irányításánál a pedagógusnak törekednie kell arra, hogy minden feltételnek egyszerre feleljen meg a kommunikáció, mert akár egy feltételnek a figyelmen kívül hagyása a nem effektív kommunikációt eredményezi és a megfontolt strukturált beszélgetés nem éri el a célját.

A dialogikus jellegű verbális kommunikáció bemutatásánál két módszerre támaszkodunk leginkább. Ezek a vita és az irányított beszélgetés.

4.2.1 A vita

A vita a párbeszéden alapuló közlési forma. Viták során a tanulók legalább annyit beszélnek, mint a pedagógus. A vita során kialakult dialógust nem a kérdezz felelek formát

ölti, hanem vélemények, állítások, kijelentések találkoznak. Hogy mikor kinek nagyobb az aktivitása a vita során, magának a pedagógusnak, vagy esetleg a tanulónak? Ez minden esetben egyedi, függ a tanulói csoport felkészültségétől, függ attól is, hogy kinek mennyi gyakorlata van vitában, valamint az adott témához való viszonyától is (Szecsei, Tóth, 2005, 40). Ahhoz, hogy a tanulóknál vitát tudjunk előhozni, fontos a jó és a helyes kérdés feltevése. Véleményünk szerint legjobban a divergens kérdésekkel lehet elindítani egy vitát osztálytermen belül. A divergens kérdések ugyanis nem olyan kérdések, amelyekre csak egy helyes válasz van, hanem többféle eltérő nézet megengedhető. Az ilyen fajta kérdések viszont nem csak a viták kezdeményezésére alkalmasak, hanem arra is, hogy a tanulók megtanulják meghallgatni egymás véleményét (Szitó, 2007, 30).

4.2.2 Az irányított beszélgetés

Mint már az előző alfejezetből kitűnik, a dialógus (tehát a tanító és a tanuló irányított beszélgetése) része a tanítói monológnak is. Az irányított beszélgetésnek a pedagógiai kommunikációban jellemzően triadikus formája van, amit **triadikus dialógusnak** is nevezünk (Albertné Herbszt, 2004), amelynek láncolata a következő. A tanári kérdést követi a tanuló válasza, amelyet a tanító értékkel, minősít, vagy egyszerűen visszacsatol.

4.2.2.1 A tanuló válasza

A tanító a kérdés megfogalmazása után ad némi időt a tanulónak, ami alatt átgondolhatják a kérdésre a választ. Ilyenkor folyik a tanulóban az intrakommunikáció. Ezt az időt hívjuk **kivárási idő 1**-nek (Gavora, 2007, 109). Ennek az időnek a hossza függ a kérdés nehézségi fokától. Minél magasabb kognitív folyamatokat fejleszt a kérdés, annál több időt kell adni a tanulónak a válasz megfogalmazására. Ha a tanító kevés időt ad a tanulónak a válasz átgondolására, és beleavatkozik a tanuló intrakommunikációs folyamatába, megzavarja a tanuló gondolatmenetét. A tanuló sürgetve érzi magát, a válasza pedig nem biztos, hogy a tanító meglegedésére szolgál. Az eredmény az lesz, hogy a tanuló verbális megnyilvánulási kompetenciája sem fejlődik ki teljesen. A sürgetéssel és a kivárási idő 1 csökkenésével azok a tanulók vannak előnyben részesítve, akik bátrabbak, kommunikatívabbak, extravertáltabbak. Háttérbe kerülnek azok a tanulók, akik viszont megfontoltabbak, akik alaposabbak, a feladataikhoz felelősségteljesebben állnak hozzá. Akkor indokolt a nagyon rövid várakozási idő 1 alkalmazása, amikor a kérdés reproduktív jellegű válaszokat tesz lehetővé, a tanító tényekre, definíciókra kérdez rá.

4.2.2.2 Reakciók a tanulói válaszra

A tanuló válasza és a tanító visszacsatolása között eltelt időt **kivárási idő 2**-nek nevezzük (Gavora, 2007, 109). Ez alatt az idő alatt a pedagógus átgondolja a tanuló választát, annak helyességét és saját reakcióját a tanuló válaszára. A visszacsatolás a pedagógus azon értékelő minősítést tartalmazó beszédaktusa, amellyel visszajelez a tanulói reagálásra. A visszacsatolás tartalma az szerint változik, hogy a tanuló választát a pedagógus helyesnek,

részben elfogadhatónak vagy helytelennek minősíti-e (Albertné Herbszt, 2004, Gavora, 1988, Gavora 2007).

Az elfogadás nyelvi rendkívül változatos módon történhet. A pedagógus **egy szavú verbális kifejezőeszközökkel** jelezheti a tanuló felé az elégedettségét. Például: jó, igen, helyes, igaz, pontosan, stb. szavak használatával. A jó válasz elfogadásának egy speciális megerősítése a tanuló szavainak nyomatékosító megismétlése, amelyet **redundanciának** nevezünk (erről a nyelvi beszédaktusról különálló alfejezetben tárgyalunk). A tanuló rövid, **hiányosan megfogalmazott** (hiányos mondattal megfogalmazott, grammatikailag nem tökéletesen illeszkedő) válaszát a tanító **teljes mondatba foglalva** ismétli meg. A tanító reagálhat a válasza afféleképpen is, hogy **elfogadhatja** ugyan a tanuló válaszát, de azt **felcseréli** egy olyan szóra, amely a kontextusba jobban illik, vagy nyelvi, illetve tartalmilag megfelelőbb. A tanító visszajelezhet **nonverbális kifejezőeszközökkel**. A jó válasz esetén például mosoly, bólintás, jóváhagyó tekintet segítségével.

A **részben helyes válasz** esetén következik a helyreigazítás. Tipikus nyelvi kifejezőeszköze talán nincs is, hiszen a korrekció mindig az adott válasz hiányosságához igazodik. Megfigyelhető néha egy-egy pozitív értékelőszó (igen, jó), de ezt rögtön követi a pontosítás. A helyreigazítás élén leggyakrabban a hát, vagy a de módosító szavak állnak. A tanító a tanulói válaszból csak a **helytelennek minősített szót ismétli** meg akár kérdő intonációval. Vagy éppen ellenkezőleg, a **felelet helyes felét ismétli** meg a tanító és kérdő intonációval jelzi, honnan várja a korrekciót. Ezt a fajta reakciót a tanulói hibára Gavora (2007, 108) **identifikációnak** nevezi.

A tanuló **helytelen válasza** esetén sajátos **láncolás** figyelhető meg. Rávezető kérdések, nem kielégítő válaszok sorozata, amíg a helyes válasz meg nem születik. Az elvetés leggyakoribb nyelvi formája az **egyszerű verbális kifejezések** alkalmazása, például a nem jó, nem, helytelen, rossz, vigyázz, stb. Ezt a fajta reakciót a tanulói hibára Gavora (2007, 108) **detekciónak** nevezi. A tanító a hibára figyelmeztetheti a tanulót úgy is, hogy **elismétli a kérdést** még egyszer. A tanító visszajelezhet **nonverbális kifejezőeszközökkel**. A rossz válasz esetén például figyelmeztető mutatóujj, fejünk tagadólagos rázása segítségével. Didaktikailag diszkutabilis az a hozzáállás, amikor a rossz válasz esetében a **tanító megadja a jó választ**, vagy a helytelen válasz esetében nem a választ adó tanulótól várja a javítást, hanem egy **másik tanulónak** adja meg ezt a lehetőséget. Gavora (2007, 108) felvázol még egy lehetséges reakciót a tanuló rossz válaszára, amit a **hiba interpretációjának** nevez. A hiba interpretációjának lényege abban van, hogy a tanító elutasítja a tanuló válaszát egyszerű verbális nyelvi eszközzel, amit követ a tananyag újramagyarázása.

4.3 A tanári kérdések

Nemcsak a várakozási időtartam, hanem a kérdés módja is hozzájárul ahhoz, hogy milyen színvonalú válaszokat kapunk. A megismerési folyamatban kiemelkedő szerepet kap, mivel a tanár kérdéseket tesz fel, amelyekre a tanulók válaszokat adnak. Minden megszerzett információ újabb kérdéseket vet fel, amelyekre remélhetőleg újabb válaszokat kapunk. A kérdések és a válaszok egyre konkrétabbak és egyre mélyebbek lesznek, amik segítségével a pedagógus jobban megismeri tanulóit, valamint a tanulók is egymást. „A helyes

kérdésfeltevés és a megfelelő újrakezdés képességének elsajátítása a hatékony tanítási – tanulási folyamat fontos lépése”, vélik Szecsei, Tóth (2005, 24). Ez azt jelenti, hogy a pedagógus is fel tud tenni a tanulók felé egyszerű és világos kérdéseket, amelyekre a tanulók válaszokat tudnak adni. Ügyelni kell arra, hogy a tanár milyen formában teszi fel kérdéseit, főleg a párbeszédese kommunikációnál.

Attól függően, hogy a tanár milyen szintű gondolkodást követel meg, annak megfelelő kérdést ajánlatos alkalmaznia. A válaszlehetőségek szerint két fajta kérdést ismerünk, konvergens és divergens kérdéseket (N. Kollár, Szabó, 2004, 410).

A **konvergens kérdezés** esetén a tanár olyan kérdéseket alkalmaz, melyek a tanulók figyelmét egy középponti témára irányítják. Ennek legegyszerűbb változata, ha a kérdés olyan, amire a tanulók igen-nem válaszokat adhatnak. Aki ezt a stratégiát alkalmazza, annak tisztában kell lennie azzal, hogy mi a konvergens kérdésekre adott válaszoknál tapasztalható.

A **divergens kérdezés** a konvergens kérdezés ellentéte. Ilyen esetben nem azt várjuk el, hogy egyetlen helyes megoldást vagy a válaszok egy szűk körét adja elő a tanuló, hanem sokféle eltérő válasz lehetséges. A divergens kérdésnél többféle eltérő nézet megengedhető, ezért csaknem mentes az olyan szigorú értékeléstől, mint ami a konvergens kérdésekre adott válaszoknál tapasztalható. A divergens kérdezés alkalmazása előnyösen járul hozzá a negatív énképpel rendelkező tanulók önértékelésének alakításához, mert az ilyen kérdésekre ritkán lehet helyes vagy helytelen választ adni. A divergens kérdezés célja, hogy többszörös reagálást váltson ki vele a tanár, tehát ugyanarra a kérdésre több gyerek véleményét is figyelembe vegye. A válaszok sokféleségét eközben nem értékeli, legfeljebb amikor már sokféle válasz létrejött. Az ilyen típusú kérdezés alkalmas arra, hogy vitákat indítson el a gyerekek között, de azt is elősegíti, hogy a gyerekek meghallgatási készségei fejlődjenek. Az ilyen típusú kérdezés alkalmazása nem hoz gyors sikereket, mert bonyolultabb készségeket igényel a tanulóktól. Bonyolultabb kommunikációs készségeket és magasabb szintű kognitív tevékenységet, s nem egyszerűen az információk előhívását igényli (analízis, szintézis). A tanárnak tehát számolnia kell bizonyos nehézségekkel és azzal, hogy ezt a kérdezési módot tanítani szükséges, s csak fokozatosan lehet bevezetni. Egy tanítási óra bevezetésénél, ismétlésnél, idegen nyelv tanításakor a szókincs gyakoroltatásánál, vagy pl. helyesírás gyakoroltatásánál az ilyen típusú kérdések célszerűek lehetnek. Alkalmazásuk lehetővé teszi, hogy sok tanuló bevonódjék a válaszadásban. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy a gyors és rövid válasz következtében a válaszok intellektuális színvonala alacsonyabb lesz, nem alkalmas ez a kérdezés arra sem, hogy vitát indítsunk el.

A kérdések egyéb kategorizációját Gavora (2007, 100) kínálja. Megkülönbözteti a reprodukív, produktív, értékelő és szervezési jellegű kérdéseket.

A **reproduktív kérdéseket** a tanító úgy fogalmazza meg, hogy a tananyag, vagy a tudás, tények, információk minél pontosabb reprodukálását, annak ellenőrzését tegye lehetővé. A formalizált, hagyományos iskolai oktatás inkább kedvez az egyszerű memorizálásnak, a kondicionálás típusú tanulásnak, a feltehető kérdések és az azokra adható válaszok összekapcsolásának. Az ilyen tanulás gyakran csak a tanultak reprodukív felidézéséhez elegendő tudást nyújt. A megértés kérdése szinte nem is vethető fel, a

tanulásban szerepet játszó készségek a hatékony memorizálást szolgálják. Mivel azonban a megértés nélküli emlékezés nem elég hatékony, a szervezetlen információk megőrzése bizonytalan, a memorizálást gyakran mesterséges konstrukciók, struktúrák, sémák, mnemotechnikai eszközök segítik.

A megértést, formáját, minőségét sokféle tényező befolyásolja, legerőteljesebben a már meglevő tudás: a deklaratív tudás rendszere, amelybe az új tudás beilleszthető és a készségek, képességek, amelyek a kapcsolatot megteremtik, az új tudást a rendszerben elhelyezik. Ehhez járulnak hozzá a **produktív** jellegű **kérdések**, amelyek azt eredményezik, hogy a tanuló több helyes választ adhat a feltett kérdésre, serkentik a gondolkodásukat, segítik létrehozni a tudást.

Az **értékelő kérdezés** olyan divergens kérdéseket tartalmaz, amelyeknek értékelő eleme is van. Alapvető probléma, hogy a nézetek kifejtésénél a tanulók szem előtt tévesztik az értékelés kritériumát, s ennek felelevenítéséhez arra van szükség, hogy a tanár megítéléstől mentesen újrafogalmazza az értékelési kritériumot. Az értékelő kérdések a gondolkodás magasabb szintű folyamatait igénylik, hasonlóképpen a divergens kérdésekhez. Egy olyan oktatási stratégiának, amely a tanári kérdezést előnyben részesíti, szükségképpen számolnia kell azzal, hogy a tanulóktól érkező kérdéseket is bátorítani kell. A tanulóktól érkező kérdések fontos visszajelzést nyújtanak a tanárnak az osztály motivációs szintjéről és arról, mennyire értették meg a tanár által előadott információt vagy bemutatott problémahelyzetet.

A **szervezési jellegű** kérdések a tanóra problémamentes lebonyolítását segítik. Ezekkel a kérdésekkel a tanító a tanóra alatt felmerülő különböző szituációkra reagál. Ennek értelmében a szervezési kérdésekkel a tanító biztosíthatja a tanóra adminisztratív-, szervezési- vagy neveléssel kapcsolatos problémás helyzetek megoldását. Főleg az utóbbiak lehetnek olyan költői kérdések, amelyekre a tanító nem vár választ. Például *Lányok, nem zavarok?*

Az órán elhangzott kérdések egyéb csoportosítását eredményezheti a Bloom-féle taxonómia alkalmazása (Herbst, 2011b, 5). A kognitív folyamatok alapján megkülönböztetünk magasabb szintű, valamint alacsonyabb szintű kérdéseket.

A **tudás (ismeret) szintjén** a pedagógus olyan ténykérdéseket tesz fel (memoriter kérdéseket), amelyek a szöveg szó szerinti szintjét célzó tényszerű információkra kérdeznek rá, vagy a már tanult tananyagot kell felidéznie a tanulónak. A válasz többnyire megtalálható a szövegben, vagy tanulták már. Az ilyen kérdésekre adott válaszok vagy helyesek, vagy tévesek lehetnek. A tudás szintjét fejlesztő kérdések leggyakoribb formája: *Mondd el, mit tudsz.., Mire emlékszel?... Ismételd el!, Hol?.. Mi?... Mikor?... Mit?.. stb.* A **megértés (felfogás, értelmezés) szintjén** kétféle kérdést lehet fogalmazni. A transzfer kérdést, amikor a tanulónak az információt más formában (saját szavaival) kell megfogalmaznia. Az interpretáló kérdés az összefüggések felfedezését kéri, olyat, ami nincs konkrétan megfogalmazva, tudnak olvasni a sorok között. A megértés szintjét fejlesztő kérdések leggyakoribb formája: *Mond meg, mit jelent. Mond el saját szavaiddal. Kapcsold össze. Hasonlítsd össze. Miért tette?* Az **alkalmazás (használat) szintjén** olyan kérdéseket tesz fel a pedagógus, amelyből kiderül, a tanuló képes-e a feladat azonosítására, az elméleti ismeretek,

szabályok, módszerek alkalmazására más esetekben is. Az alkalmazás szintjét fejlesztő kérdések leggyakoribb formája: *Mire lehet használni? Mutasd meg ezen a példán is a ...* Az **analízis (elemzés, szétszedés) szintjét** fejlesztő kérdések az ok-okozati összefüggések feltárására ösztönzik a tanulót. Az elemző kérdés arra irányul, hogy a tanuló részekre bontással, az egyes részekben lévő információkkal keressen választ, adjon magyarázatot. Az analízis szintjét fejlesztő kérdések leggyakoribb formája: *Milyen egységekből áll? Mi a sorrend? Mik a fő okok?* A **szintézist (összegzés, összerakás) kívánó kérdések** bátorítják a tanulót az alkotó problémamegoldásra. A szintézis szintjét fejlesztő kérdések leggyakoribb formája: *Írj jelentést a tanulmányi kirándulásról.* Az **értékelés szintet fejlesztő kérdés** azt igényli a tanulótól, hogy mindazt, amit tanult, integrálja személyes tudása, meggyőződése rendszerébe. Ezek a kérdések a tanulók kritikai gondolkodás szintjét célozzák meg. Az értékelés szintjét fejlesztő kérdések leggyakoribb formája: *Egyetértesz ezzel? Mi a véleményed? Indokold meg!*

Összegezve, az alacsonyabb szintű kérdések a tananyag **felidézésére, a tudás, ismeret szintjére** (emlékszik-e a tanuló arra, amit valaha tanult, hallott, olvasott), a tananyag és a tapasztalatok **megértésére** (vajon érti-e a tananyagot), valamint **alkalmazására** (tudja-e használni a módszereket, szabályokat bizonyos feladatok megoldásánál) szolgálnak. A magasabb szintű kérdések többnyire **elemzést** (képes-e a tanuló következtetéseket levonni, állításai alátámasztására képes-e példákat felhozni), **összefoglalást** (képes-e eredményeket bejósolni, problémákat megoldani) és **értékelést** (képes-e alátámasztható véleményt nyilvánítani ellentmondásos kérdésekben) igényelnek. A magasabb szintű kérdések nyitottak, valamint mélyebb gondolkodást vesznek igénybe. Mivel a magasabb szintű kérdések bonyolultak, ezért feltevésük is nehezebb. Éppen ezért, ha a tanár rögtönzés útján teszi fel kérdéseit, többnyire az alacsonyabb szintű kérdés típusát választja.

4.3.1 Leggyakoribb hibák a tanári kérdéseknél

Minden pedagógusnak tudnia kell arról, hogy vannak jó és rossz kérdések egyaránt. A jó kérdések legyenek mindig világosak, egyértelműek, valamint szakmai szempontból helyesek. A kérdések lehetőleg irányuljanak az oktatás minden szintjére, vagyis a megértésre, specifikus és nem specifikus transzferekre is, és ne csak az emlékező képességet vegyék igénybe. Valamint a kérdések legyenek a tanulók képességeinek és lehetőségeinek megfelelőek.

A didaktikailag rossz kérdések azok, melyek igennel vagy nemmel, esetleg találoommal is egyszerűen megválaszolhatóak. Zrinszky (2002, 72) ezeket a kérdéseket **halott kérdéseknek** nevezi, mert nincs igazi szerepük, üresek.

Azokat a kérdéseket, amelyek folyton változtatják alakjukat, a tanulók számára nem világosak, nem érti a tanuló, hogy miről is szólnak pontosan, **kaméleon kérdéseknek** nevezi Zrinszky (2002, 72).

A **szónoki kérdések** nem foglalnak magukban valódi kérdést, és a tanár nem vár rájuk választ, általában meg is válaszolja őket. A pedagógia kommunikációban nem feltétlenül hiba a szónoki kérdés, lehet motiváció jellege vagy figyelemfelkeltő szerepe a tanári beszédben.

A **választ előre sugalló kérdések** is kerülendők a pedagógiai kommunikációban, mivel ezeknek sincs igazán didaktikai fontosságuk. Nem a kognitív folyamatok fejlesztésére irányulnak, sem véleményformáló szerepük sincs.

A pedagógusok kommunikációjában előfordulnak olyan kérdések, amelyekbe teljesen belezavarodik a tanuló, ezeket nevezi Zrinszky (2002, 73) **belezavaró kérdéseknek**. Többnyire azért használja őket a pedagógus, hogy az adott probléma bonyolultsága felszínre jöjjön, eltúlozzák a bizonytalanságkeltést. Így nem a probléma tisztázása, hanem a nagyobb zavar felé haladnak.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a köznapi társalgás, beszélgetés alkalmából a kommunikáló felek a kérdéseket olyankor teszik fel, mikor valamit nem tudnak, de szeretnék megtudni. Tehát a kérdező személy megfogalmazza problémáját, melyet valaki más felé irányít, bízva benne, hogy választ kap, amely megszünteti hiányérzetét. Az ilyen esetekben az kérdező, aki nem tud valamit. A pedagógia kommunikáció sajátossága, a kérdések tárgykörében, hogy az kérdező, aki többet tud a kérdezettől (Herbst, 2011a, 40). A pedagógus nem csak a feleltetések során tesz fel kérdéseket tanuló felé, hanem a tanítási óra keretén belül bármikor, hiszen egy kérdéssel visszaigazolást is tud kapni, hogy például az aznapi tananyagot meg értették-e, vagy esetleg még fontos a bővebb magyarázat.

4.4 Redundancia a tanári beszédben

A redundancia szó a latin redundare szóból ered, ami azt jelenti, hogy újabb információt nem adó felesleg a közleményben, amely nélkül azonban a megértés nehezebbé válna (Bakos, 2002, 559). A redundancia kifejezést számos területen használják, nem csak a pedagógiában, de ott is, ahol az azonos vagy hasonló rendszerek megjelennek. Szeretnénk bemutatni néhány definíciót, hogy a pedagógusok, pszichológusok hogyan nyilatkoznak a redundanciáról. Redundancia a definíciók szerint az üzenetek azon tartalmát hordozza, amelyek teljesen feleslegesek, mivel nem tartalmaznak semmi féle új információt, ismeretet. Tehát a redundancia, mint szó, vagy kifejezés a szöveg információs tartalmát nem egyértelműen közli, hanem több szóval, kifejezéssel körülírják azt, ami teljesen szükségtelen. Alapvetően a redundáns szöveggel el lehet veszteni a szöveg lényegét, a tényleges információját (Englert, 1966, 152). Grüner így nyilatkozott a redundanciáról: a redundancia kifejezés elsősorban az információs elméletekben használatos, ahol azt jelenti, hogy: az információ túltengése. Bár a redundáns megnyilatkozáskor, az információkhoz sem hozzá nem teszünk, sem el nem veszünk belőle, mégis túl soknak és feleslegesnek tűnhetnek az információk. A redundanciának nagy jelentősége van az információs elméletben, mivel az információs csatornák jobban ki vannak használva. Más részről viszont a redundancia megvédi az információk elvesztését az előre nem látható zavaró tényezőktől (Grüner, 1974, 144). Róka (2002, 17) így definiálta a redundanciát: „A redundancia az, ami az üzenetben konvencionális, előre meghatározható”. Véleményünk szerint Róka ez alatt azt értette, hogy nem csak az a redundáns megnyilvánulás, ha ugyanazt elmondjuk többször, csak éppen másképpen fejezzük ki magunkat, hanem az is, ha a megszokott sablonos szöveget használjuk egyes esetekben, mivel a redundancia az a magas fokú előre meghatározhatóság eredménye. Ilyen magas fokú redundancia lehet, ha a mellettem álló ismerősöm eltüsszenti magát, én pedig azt mondom neki: Egészségedre! A kommunikációnak igen is nagy szüksége van a

redundanciára, mivel még a kommunikációs zaj csökkentésére is képes (Róka, 2002, 17). Vannak szavak, mondatok az emberek kommunikációjában, amikkel semmi új információt nem mondanak, ugyan azt elmondják többször, esetleg más szavakkal. Redundancia nem csak a szóbeli megnyilvánulásokra jellemző, hanem megjelenhet képi formában is. Mint például, amikor a pedagógus elmondja szavakkal a tavasz jellemzőit (például más nyelven) és hogy a tanulók azt jobban megértsek, megjegyezzék mutat egy képet a tavaszról, és beszélgetnek róla. Ilyen esetekben szükség van a redundanciára. Vannak viszont alkalmak, mikor a képekhez nem kell semmiféle verbális megnyilvánulást hozzá tenni. Ilyen esetnek mondhatjuk, mikor a szemafor piros színűre vált, mindenki tudja, hogy mit jelent, nem kell, hogy alá legyen írva az „Állj!” felirat. Tapasztalataink szerint a pedagógiában, főként az alsó tagozaton óriási szerepe van a redundanciának, mégpedig a pedagógus által átadott új tananyag megértésében. Mivel az alsó tagozatos tanulók még nagyon fiatalok, gondolataik gyakran elkalandoznak, még nem igazán tudnak teljes mértékben figyelni a tanítási órákon. Minden pedagógusnak oda kell figyelnie, hogy mikor és hányszor ismétli önmagát. A redundancia a pedagógusoknál (de minden embernél ugyan úgy) megjelenhet a bőbeszédűsége miatt, de azért is, mert nem tudja magát kifejezni.

Pedagógiai vonatkozásban a redundancia lehet pozitív hatású, vagy **felesleges**. A **pozitív redundanciáról** akkor beszélünk, amikor pozitív megerősítést eredményez. Ez jobbra akkor fordul elő, amikor a tanár megerősíti a tanuló helyes választát úgy, hogy elismétli azt. Felesleges a redundancia akkor, amikor a tanár feleslegesen ismétli önmagát, a mondanivalóját, többször, feleslegesen felteszi ugyan azt a kérdést, ami nem a megértést szolgálja, stb.

Véleményünk szerint a redundanciának nagy szerepe van a tananyag tervezésében, hiszen jól tudjuk, hogy ha azt szeretnénk, hogy a tananyagban levő információk minél érthetőbbek legyenek a tanulók számára, jó ha minél többször elismételjük ugyan azt. Nem feltétlenül fontos, hogy szavak által ismétlje meg saját magát a pedagógus, de más információ közvetítő csatornán is megteheti, mégpedig például képek, táblázatok, ábrák segítségével is „ismételheti” önmagát, vagyis megjelenhet a redundancia (Hívešová, 2014, 39).

4.4.1 A redundancia vizsgálata

4.4.1.1 A kutatás célja

A redundancia vizsgálatának célja az volt, hogy megtudjuk, a redundancia milyen mértékben nyilvánul meg a pedagógusok kommunikációjában. Vizsgáltuk annak előfordulását, mértékét és gyakoriságát. Szerettük volna tudni, hogy a redundancia a pedagógus kommunikációjában milyen mértékben nyilvánul meg a sajátos kommunikáció kialakulása, és milyen mértékben a tananyag minél alaposabb átadása miatt. Továbbá vizsgáltuk azt is, hogy a redundancia hasznos vagy elvetendő-e a pedagógiában. A kutatás a 2013/2014-es tanévben zajlott (Hívešová, 2014).

4.4.1.2 A kutatási minta és a kutatási eszközök

A kutatásban részt vett 5 magyar tanítási nyelvű alapiskola egy szlovákiai járásban. A vizsgált iskolák mindegyike falvakban található. A kutatások során közvetlen megfigyelést alkalmaztunk, valamint a tanórákat diktafon segítségével fel is játszhattuk, minden iskola minden évfolyamában. A kutatásokban összesen 9 pedagógus vett részt, mivel olyan iskolákban is kutattunk, amelyekben összevont osztályok is vannak. A kutatások során a megfigyelés módszerét vettük alapul, valamint a diktafonos feljátszást és annak elemzését. Minden évfolyamban megfigyeltük a magyar nyelv és irodalom órákat és a matematika órákat.

4.4.1.3 Kutatási eredmények

Magyar nyelv és irodalom óra

A kutatási eredmények prezentálásánál felsorolunk néhány példát a redundancia előfordulására, amelyeket kontextusuktól függően analizálunk. Rámutatunk a redundancia helyességére, szükségességére és a redundancia feleslegességére. A példák felsorakoztatása után összefoglaljuk a redundancia előfordulását a tanítói beszédben.

Az első évfolyamban a redundáns tanítói megnyilatkozások a következő esetekben voltak megfigyelhetőek.

- *Hogyan írok az „o” betűt? Rajzoljátok le a kezetekkel a levegőbe, hogyan írok az „o” betűt.*

Itt a pedagógus azért tette fel még egyszer a kérdést, mert nem pontosan fogalmazott az elsőnél, és a tanulók nem értették, mit szeretne tőlük. Mikor már elmondta, hogy hogyan mutassák meg az „o” betű írását, már minden tanuló értette. A redundancia, véleményünk szerint ebben az esetben teljesen felesleges volt, mivel a kérdés után elég lett volna elmondania, hogy mit csináljanak, nem volt feltétlen szükséges még egyszer megismételnie, hogy melyik betűre kíváncsi. A redundancia itt a pontatlan tanítói megfogalmazás eredményeként volt használva.

- *A mesét bizonyára mindegyikőtök szereti. Ugye mindegyikőtök szereti a mesét? Van köztetek olyan, aki esetleg nem szereti a mesét?*
- *Melyik betűt mutatom? Melyik ez a betű, amit mutatok? Melyik ez a betű, amit a képen láttok? Figyeljete csak, melyik ez a betű, ami a képre van rajzolva?*
- *Készítsétek ki az olvasókönyveteket. Az olvasókönyveteket készítsétek elő, nem pedig mást.*

Amint a példákban jól látható, a pedagógusok nagyon sokszor megismételték önmagukat. A példák azt tükrözik, hogy nem azért, mert nem jól tették fel az első, esetleg a második kérdést, vagy nem pontosan fogalmazott azzal kapcsolatban, hogy mit szeretne a tanulóktól, hanem azért, mert a tanulók nem figyeltek rá. Az első évfolyamra jellemző, hogy egy tanórán több tevékenységet végeznek a tanulók, és a tevékenységek változatosak. Erre azért van szükség, mert a tanulók még nem képesek a figyelmüket 45 percig egy témára összpontosítani. A redundancia is gyakori eleme a tanári beszédnek.

- *Melyik ez a betű? És ez? Ez a betű melyik? Hogy hívjuk ezt a betűt? Ez melyik?*

Első ránézésre nagyon nagy redundanciát figyelhetünk meg, és feltételezhetjük, hogy a tanulók nagyon nem figyeltek a pedagógusra, vagy nagyon nem értették, mit is szeretne tőlük. Ez így azonban teljesen nem igaz. Igaz, hogy a redundancia nagyon sokszor megismétlődött, de ebben a példában azért, mert a pedagógus minden egyes kérdésénél más betűt mutatott. Úgy gondoljuk, hogy ezeket a kérdéseket elég lett volna csak egyszer feltennie a pedagógusnak a feladat elején. Mégpedig úgy, hogy elmondja, mi lesz a tanulóknak a feladatuk. Valahogy így: Mutatok számotokra képeket, amikre betűk lesznek írva, ti pedig megmondjátok, melyik betűt mutatom.

- *Elovestam a Betűt vetni meg tanultam című verset. Házi feladatra a Betűt vetni meg tanultam versike lesz olvasni. Ti is meg tanultatok betűt vetni? Másoljátok be a füzetetekbe az első versszakot a Betűt vetni meg tanultam versikéből.*

Láthatjuk, hogy a pedagógus egymást követő néhány mondatában megismételte a versike címét a Betűt vetni meg tanultam. Ebben a példában mindenki érezheti, hogy már nagyon sokszor megismétli önmagát, ami felesleges. A példa jól tükrözi, hogy a pedagógus nem azért ismételte meg saját magát többszörösen, mert a tanulók nem figyeltek rá. Itt a pedagógus saját önmaga miatt, saját beszéd stílusa miatt ismételte magát. Ilyen eset többször is előfordult a tanórákon. Az alább bemutatott példa a második évfolyamból való:

- *Elovestátok a Tavaszi szél vizet áraszt című verset. Ez a vers volt feladva házi feladatra megtanulni fejből. Valószínűleg a tavaszi szél vizet áraszt című verset már mindenki tudja fejből. Ki lesz az első, aki lefelel a Tavaszi szél vizet áraszt-ból?*

Láthatjuk, hogy a pedagógus az előbbi mondatokban szinte minden második szava a versike címe. A tanulóknak fel volt adva házi feladatra a vers megtanulása fejből, tehát már nem új, nem ismeretlen számukra, így a pedagógus semmi új ismeretanyagot nem adott át a tanulóknak az által, hogy megismételte minden mondatában a vers címet. Az ilyen esetekre mondják azt, hogy teljesen felesleges önismétlés.

Tanár: Amikor a tévében nézitek a meséket, vannak olyan mesék, amelyek úgy kezdődnek, hogy egy madárka énekel és a szájából szép virágok jönnek ki. Ezek milyen mesék? Hogyan hívják ezeket a meséket? Milyenek ezek a mesék? Milyen mesék kezdődnek ezekkel a szimbólumokkal?

Tanulók: Magyar népmesék.

Tanár: Igen. Ezek a magyar népmesék. A magyar népmesék kezdődnek ezzel a szimbólummal.

Tanár: Általában a magyar népmesék melyik magyar királyról szoktak szólani? Ki lehetett az a híres magyar király? Bálint is ezt a magyar királyt játszotta a karácsonyi műsorban. Melyik királyt játszotta? Amelyik királyt játszotta Bálint, az a király szerepel általában a magyar népmesékben. Na, mit gondoltok, ki lehetett az a király?

A fenti példa tükrözi, hogy a pedagógus hosszú mondatok folyamán megismételte kérdéseit. Ebben a példában a redundancia számtalan esetben nyilvánult meg. Ha a redundancia azért jelenne meg többszörösen, mert a tanulók nem figyelnek, vagy mert valami

új ismeretet szeretne velük megjegyeztetni a tanító, a redundancia helyénvaló. A tanóra megfigyelése alatt a pedagógus a kérdései között nem várt arra, hogy a tanulók már az első kérdés után megmondják a választ, amit lehet már akkor tudtak. Ez a kérdezéstechnika példa arra, hogy a **kivárási idő 1** helytelenül van alkalmazva. A tanulóba vissza volt fojtva a szó mindaddig, míg a pedagógus be nem fejezte a kérdéseit. Voltak tanulók, akik már az első kérdés után feltették a kezüket, hogy megmondhassák a helyes választ, de a pedagógus nem figyelt rájuk. Egy esetben viszont megfigyelhető a **pozitív redundancia**, amikor a tanító elismétli a tanuló jó választát (*Igen. Ezek a magyar népmesék. A magyar népmesék kezdődnek ezzel a szimbólummal*), teljes terjedelmében, amivel a tanuló felé és az osztály felé is erősít. Ez pozitív visszajelzés is egyben és pozitív értékelés, a tanuló válaszána elfogadása. A redundancia feleslegességére egy másik példát is fel tudunk hozni, amely szintén tanítói monológban jelent meg. Az órarészlet a negyedik évfolyamban volt megfigyelhető.

- *Az olvasmányban olvastunk több olyan szót, amit nem ismertünk. Felírom a táblára. Megszeppen. A megszeppen volt az első szó. Tudjátok, mit jelent a megszeppen szó? Hallottátok már valahol a megszeppen szót? Még nem volt senki, aki azt mondta volna nektek, hogy ne legyetek megszeppenve? Most én is azt mondom nektek, ne legyetek megszeppenve. Mit értettem a megszeppen szó alatt?*

Amint a példa mutatja, a pedagógus sokszor megismételte önmagát. Véleményünk szerint nem kellett volna ennyiszor elismételnie a „megszeppen” szót. Elég lett volna egyszer. Valamint azt is megfigyeltük, hogy a **kivárási idő 1** rövid volt, több tanulónak nem volt ideje a kérdésekre válaszolni. Didaktikailag helytelen az is, hogy a feltett kérdés megválaszolatlan maradt. A sok kérdés, ugyanakkor az ismeretlen szónak az ismétlése nem eredményezte a szó értelmezését. A tanító tehát a szó ismétlésével nem érte el a kívánt hatást.

A redundancia tipikus előfordulását, amely **pozitív megerősítést** fejez ki, jól illusztrálja a következő tanóra részlet, ami a negyedik évfolyamban volt megfigyelhető.

Tanár: Lacika, mit rakunk a mondatok végére?

Tanuló: Írásjeleket.

Tanár: Igen. Írásjeleket. Milyen írásjeleket tehetünk a mondat végére, Veronika?

Tanuló: Pontot, kérdőjelet, felkiáltó jelet.

Tanár: Igen. Pontot, kérdőjelet, felkiáltó jelet.

Tanár: Az előbbieken a szomorúságról olvastunk. Alexa, voltál már szomorú?

Tanuló: Nem igazán.

Tanár: Nem igazán. Dávid, te voltál már valaha szomorú?

Tanuló: Igen, mikor hétfő reggel apu elmegy munkába.

Tanár: Mikor apu elmegy munkába. Levente, te már voltál szomorú?

Tanuló: Nem szoktam szomorkodni.

Tanár: Nem szoktál szomorkodni.

A redundancia nem csak abban nyilvánulhat meg, ha a pedagógus ismétli a tanuló választát, de abban is, ha példát, vagy feladatot magyaráz meg. Az órarészletek a második évfolyamban voltak megfigyelhetők.

- *Egészítsétek ki a mondatokat az olvasmány alapján. Tehát, amit az előbb olvastunk olvasmányt, annak alapján kell kiegészíteni a mondatokat.*
- *Írjátok le a következő szavakat szótagolva. Tehát azokat a szavakat, amik itt találhatóak, másoljátok le a vonalra szótagolva. De helyesen szótagoljátok! Mondjuk csak el, mi is a szótagolás szabálya, hogy is van, egy szót hány szótagra tudunk bontani?*

A tanóra részletekből kitűnik, hogy a pedagógusok a tankönyvben vagy a munkafüzetben megoldandó példákat olvasták fel a tanulók számára, majd pedig elmagyarázták, hogy a tanulók biztosan jól végezzék azt el. Ahogy a második példában látszik, a pedagógus felolvasta, majd megmagyarázta, mit is kell tenniük a tanulóknak annak érdekében, hogy a feladatot helyesen oldják meg, még a hozzá tartozó szabályt is elmondták. Meglehet, hogy a redundancia többszörösen előfordult a pedagógusok kommunikációjában, de ahhoz, hogy a feladatokat helyesen oldják meg a tanulók, szükséges többszörösen elismételni azt.

Érdekes jelenséget figyeltünk meg a második évfolyamban, amire példa az alábbi órarészlet.

- *Lacika, hozd ki megmutatni a házi feladatodat. Elkészítetted a házi feladatot? Ugye, készen van a feladat, ami házira volt föladvá?... Miért nincs kész a házi feladatod? Minden osztálytársadnak kész van, csak neked nincs. Minden iskolásnak az a feladata, hogy otthon felkészüljön másnapra, és a házi feladatát elkészítse. Még egyszer megkérdezem miért nincs kész a házi feladatod?*

Ebben az esetben a pedagógus kénytelen volt megismételni önmagát, mert a tanuló nem figyelt rá, csak lehajtott fejjel ült csendben. A pedagógus a *házi feladat* szavak ismétléseivel, amely a tanári monológ redundáns elemét képezi, ez esetben **nevelési célokat** kívánt elérni.

A következő tanóra részlet a negyedik évfolyamban volt megfigyelhető. Ebben az esetben az új ismeretek rögzítésének biztosítását szolgálta.

- *Tudjátok ki volt Bendegúz? Bendegúz Attila királyunk apja volt. Bendegúz volt az, aki a hunokat kormányozta a Kárpát medencében. Tudjátok kik voltak a hunok? A hunok azok nem mások, mint az ősi magyarok. Jegyezzétek meg, a hunok azok az ősi magyarok. Tehát Bendegúz volt az ősi magyaroknak, a hunoknak a kormányzójuk.*

Matematika

A pedagógusok kommunikációjában a matematika órán az első évfolyamban is felfedeztük a redundanciát, bár legnagyobb mértékben ebből a tantárgyból sem az első évfolyamban. A pedagógusok kommunikációjában a redundanciát matematika órán az első évfolyamban leggyakrabban a feladatok magyarázásánál figyeltük meg. Nézzünk meg néhány példát:

- *Számold meg a képen látható ábrákat és írd alájuk a mennyiségüket! Tehát, számoljuk meg, miből mennyit látunk. 13 zöldborsót és 5 sárgarépat látunk a képen. A képek alá írjátok a*

számokat, hogy miből mennyit számoltunk. Tehát a zöldborsók alá fogjátok írni a 13-at és a répák alá pedig az 5-öt.

- *Írd be a hiányzó egyjegyű számokat! Látjátok a képen, hogy a vonalzón hiányoznak számok, azokat kell behelyettesíteni. Írjátok be a megfelelő helyre a hiányzó számokat. Tehát a hármas után hiányzik egy szám, aztán már ott van az ötös. Melyik az a hiányzó szám, ami a hármas után jön és az ötös előtt van?*
- *Felírok a táblára néhány számot. Ezeket a számokat másoljátok be a füzetetekbe. Mindenki másolja be ezeket a számokat a füzetébe, amiket felírtam a táblára. Ugye, már Zsoltika is másolja a számokat a füzetébe, amiket felírtam a táblára?*

Mindhárom példát más iskolában más pedagógus mondta. Amint a példák is mutatják, lényegében mind a három pedagógus ugyan ott követett el redundanciát. A tanulóknak a feladatot részekre bontották, lépésről lépésre elismételték többször is a teendőket, a végrehajtandó műveleteket. Második évfolyamban a legtöbb redundanciát a pedagógusok kommunikációjában a szöveges feladatok magyarázata, illetve azok megoldása közben találtunk.

- *A feladat azt mondja, hogy a focipálya szélessége 9 méterrel rövidebb, mint a hossza, nekünk pedig meg kell állapítanunk, hogy hány méter lehet akkor a focipálya hossza. Tehát 9 méterrel rövidebb a szélessége, mint a hossza. (Pedagógus rajzol a táblára) ez itt 9 méterrel rövidebb ennél. Ha ez 9 méterrel rövidebb, mint ez, akkor szerintetek ez milyen hosszú lehet?*

A redundancia feleslegességére a következő, második évfolyamban megfigyelt órarészlet utal. Sem pozitív megerősítést, sem pedig a tananyag rögzítését nem eredményezte az ismételés.

- *Számoljátok ki a következő feladatokat, amiket felírok a táblára. Az lesz a feladatotok, hogy megoldjátok ezeket a feladatokat, amiket felírok a táblára.*

A **kivárási idő 1** helytelen alkalmazására ezt a tanóra részletet kívánjuk bemutatni.

- *Ez mennyi? Mennyi az eredmény? Itt mennyi az eredmény? És itt? És itt? És ennél?*

Az összeadás és kivonás 100-as számkörben gyakorlásánál a tanító nagyon gyors válaszokat várt a tanulóktól. Ilyenkor számolni kell azzal, hogy a kivárási idő 1 túlzott rövidítése azokat a tanulókat részesíti előnyben, akik ügyesebbek, gyorsabbak. A lassúbb, megfontoltabb tanulók nem tudnak gyorsan reagálni, sokszor el is veszítik motivációjukat a versenyeztető szituációban a válaszadáshoz. A pedagógus helytelen beszédstílusát a matematika órán a lenti két példa illusztrálja. A sok redundancia mellett a pedagógus olyan kifejezéseket használ, ami nem helyénvaló, nem pontos. A tanítónak törekednie kell arra, hogy helyesen alkalmazza a matematikai kifejezéseket, és ezeket a tanulóknak is alkalmazniuk kell. Például, a szorzás esetén, meg kellett volna neveznie a szorzási számfeladat tagjait. Pontatlanságra utal ez a tanítói kifejezés is: „...mindenkitől egyénileg kérdezek párat a szorzótáblából.” Vajon mire gondolt a pedagógus? Pár szorzási számfeladatra a hatos szorzótáblából, avagy a meg nem oldott szorzási számfeladat első két elemére? Ez első órarészlet a harmadik évfolyamban a második órarészlet a negyedik évfolyamban volt megfigyelhető. A negyedik évfolyamban megfigyelt órarészletnél a kérdésre a tanulók azért nem adtak választ, mert a tanító helytelenül fogalmazott. A kérdés helyesen így hangozhatott volna: *Hány jegyű számok ezek?*

- *Házi feladatra a 6-os szorzótábla volt föladván megtanulni. Most felelni fogunk ebből a szorzótáblából. Úgy fogunk felelni a szorzótáblából, hogy mindenkitől fogok kérdezni egy párat a szorzótáblából. Ismételjük át közösen a hatos szorzótáblát, majd mindenkitől egyénileg kérdezek párat a szorzótáblából.*
- *Hogyan nevezzük azokat a számokat, amelyeket 100-tól 999-ig be tudunk sorolni? Milyenek ezek a számok?*

Most nézzünk meg két olyan példát a 3. évfolyamban, amikor a pedagógus a redundancia alkalmazásával a tanuló válaszadását próbálta elérni.

Tanár: Honnan tudod meg, hogy helyesen oldottad meg a feladatot?

Tanuló: Próbát csinállok.

Tanár: Igen. Akkor végezd el. Mondd hangosan, hogyan végezed el a próbát.

Tanuló: (csend)

Tanár: Hogyan végezzük az összeadás próbáját?

Tanár: Hogy csinálod az ellenőrzést?

- *Héthez, hogy tizenhárom legyen, kell adni... Mennyit kell adni a héthez, hogy tizenhárom legyen? Héthez adjál hozzá annyit, hogy tizenhárom legyen. Mennyit kell adni a héthez, hogy tizenhárom legyen?*

A tanítói beszéd terjengősségére jó példa a 4. évfolyamban megfigyelt alábbi órarészlet. A tanító beszédében pozitívnak lehet minősíteni a matematikai kifejezések használatát.

- *Ha a kisebbítendő szám 15 és a különbség 6, akkor mennyi lesz a kivonandó? Milyen matematikai műveletet kell elvégezni? A kisebbítendőt, kivonandót, különbséget melyik matematikai művelet során használjuk? Ezekkel a szavakkal milyen matematikai műveletet lehet elvégezni? Hol használjuk ezeket a kifejezéseket?*

A fenti órarészletnél láthatjuk, hogy a tanító 5 kérdést fogalmazott meg, teljesen feleslegesen, mert a kérdésekre nem is várt választ, csak ismételte önmagát.

Összegzés

A redundancia az egész kutatási mintát és mindkét tanóra típust (magyar nyelv és irodalom, matematika) tekintve a 3. évfolyamban jelent meg leggyakrabban. Az egész kutatási mintát és mindkét tanóra típust (magyar nyelv és irodalom, matematika) összesítve a legkisebb mértékben a redundancia a második évfolyamban volt megfigyelhető.

Vizsgálataink során azt tapasztaltuk, hogy legtöbb esetben a pedagógus magyarázata közben jelenik meg beszédében a redundancia. Sok esetben azért észlelhető a redundancia, mert a tanulók nem figyelnek arra, amit a tanító mond és a válasz érdekében a pedagógusnak meg kell ismételnie a kérdést, feladatot, stb. Vannak viszont olyan esetek is, amikor a redundancia nem azért alakul ki, mert a pedagógus éppen valamit magyaráz, vagy mert a tanulók nem figyelnek rá, hanem azért, mert a pedagógus helytelenül fejezi ki magát (Hívešová, 2014, 38).

4.5 Írás a pedagógia kommunikációjában

A verbális kommunikációnak két formája létezik, mégpedig a beszéd és az írás. Ahogyan a beszédnek, úgy az írásnak is egy az alapja, ami nem más, mint maga a nyelv. De ez a két kommunikációs forma mégis eltér egymástól. A beszéd ősből. Hamarabb tanulunk meg beszélni, mint írni, így természetesebben használjuk, gyökerei bennünk élnek. Vannak bizonyos helyzetek, mikor a beszéd segítségével jobban meg tudjuk magunkat értetni, biztosabb megértést tesz számunkra lehetővé. Szükség esetén azonnal tudunk pontosítani, ki tudjuk egészíteni, esetleg árnyalni is tudjuk mondanivalónkat. A nem verbális kommunikációs jelzésekkel ki tudjuk egészíteni, így még kifejezőbbé tudjuk tenni a közlendőnket.

Az írásos kommunikáció sokkal átgondoltabb, viszont maradandóbb, megbízhatóbb, a mondanivalónkat fegyelmezettebben, koncentráltabban fogalmazzuk meg. A pedagógia, különösen, ha a kommunikációs helyzetekre is tekintettel van, egységesen kezeli az írás-olvasást, véli Zrinszky (2002, 94). Az olvasás kompetenciája elsősorban a szövegmegértésén alapszik. Itt van fontos szerepe a tankönyvnek (de egyéb tansegédeszköznek is), ahol a tananyag írásos formában jelenik meg, írásban kommunikál a tanulóval, aki ezt a szöveget olvassa, dekódolja annak tartalmát. A tankönyv és a tanuló közti interakcióként (de nem kizárólagosan) keletkezik a tanuló tudása. Ezért is fontos a tankönyv nyelvezete, információhordozó ereje, esztétikai jellege, interaktivitás mértéke, és még sorolhatnánk. A tankönyvelemzésbe viszont nem kívánunk bővebben bocsátkozni, mivel ez egy sajátos tudományos és kutatási területe a pedagógiának és ennek a munkának ez nem témája.

Zrinszky (2002, 95) figyelmeztet arra, hogy az írott szövegből eltűnhet mindaz, amit beszéd közben a mellékcsatornák adnak hozzá az üzenethez (a nonverbális kommunikáció kifejezőeszközei). Hozzáteszi viszont, hogy a szóbeli megnyilatkozások mellékcsatornáin kifejezett üzenetek is írásba foglalhatók, csupán meg kell hozzá találni a megfelelő szavat. Van azonban néhány lényeges eltérés a kommunikáció szóbeli és írásos megjelenítése között. Míg a **verbális kommunikáció** mellékcsatornáinak használata túlnyomórészt az **akarattunktól függetlenül** valósul meg, az **írásban** való rögzítés **megköveteli a tudatosságot**. A beszéd spontán módon alakul, a kimondott szó véglegesnek tűnik. Az írott szöveg lassabban keletkezik, a készítője egyedül dolgozik, saját tempóban. Az írásban való kifejezés lehetővé teszi a gondolatok átértékelését, javítását is. Az iskolában a tanulók írásos megnyilvánulásai általában a tanító számára készülnek. A tanuló készítheti az írásos feljegyzéseit saját maga számára is, például ha jegyzetel, kivonatot vagy vázlatot készít, naplót vezet.

Gavora (2007, 139) egy érdekes, írásos megnyilatkozások fejlesztésére használható módszert mutat be, amit **reflektív írásnak** nevez. Ez a módszer ellensúlyozza azt az általában hagyományosnak vélt elgondolást, hogy a tanuló az írását a tanítónak készíti, ami valójában egy egyirányú kommunikációs modellnek felel meg. A reflektív írás lényege, hogy a tanuló ír egy mondatot, a szomszédja ír egy következő mondatot, amely az elsőhöz kapcsolódik, azt fejleszti. Az így létrejött írásos dialógus egy közös produktumként kezelhető, amely nemcsak a tanulók íráskészségeit fejleszti, de a magasabb szintű kognitív folyamatokat is (alkotóképesség).

Mindkét verbális kommunikációs forma (írás és beszéd) nagyon fontos, árulkodik használójának intelligenciájáról, szakértelméről, érdeklődési köreiről valamint igényességéről is. Tehát a pedagógusnak nagyon oda kell figyelnie arra, amit leírt, annak tartalmi megfogalmazására, de ugyan úgy a formai megjelenésére is. Amit a pedagógus felír a táblára, vagy a tanulók füzetébe, annak mindig olvashatónak és egyértelműnek kell lennie, hogy még véletlenül se adhasson lehetőséget félreértésre (Vass, 2003, 13).

4.6 A tanulók kommunikációs viselkedése

Tóth (2011, 2012) a tanulók kommunikációs viselkedéseit a tanulók **tanulási stílusával** és **tanulási stratégiájával** hozta összefüggésbe. Tanulási, tanítási modellek segítségével tárja fel azok elemeit és a közöttük lévő kapcsolatot, számba véve azokat a változókat, amelyekkel a tanulók közötti különbségek leírhatóak és megadva a hatékony tanulási környezet legfontosabb összetevőit (Tóth, 2011, 19). A kommunikációs viselkedések szempontjából leginkább a **kommunikációs, interakciós tanulási-tanítási modellt** tartjuk érdemesnek bemutatni. E modell az oktatást olyan kommunikatív folyamatnak, információáramlásnak tekinti, melyben az információt a képzési célokkal összhangban, az aktuális tény, dolog, jelenség és a köztük levő összefüggés jelenti (Tóth, 2011, 27). Az információáramlás a valóság vagy a valósághoz közeli helyzet megteremtésével vagy szimulálásával, a tanulók aktivitásával és az interakció révén történik. Ahhoz, hogy valósághű szituációk közben biztosítsuk a hatékony információáramlást, sok esetben közvetítő közegre, taneszközeire van szükség. Ezek az eszközök nagyban oldják a tanár direkt verbális kommunikációját. Az interakció a kommunikáció erőtere, ugyanis a közlés révén válasz kiválasztására készíti. A tanulás kapcsán négyféle kommunikációs alapfunkcióról beszélhetünk. Az információs funkció a tananyag közvetítésére, az érzelmi a közlő személyiség érzelmeinek kifejezésére, a motivációs a cselekvés, a viselkedés megváltoztatására, végül az ellenőrzési funkció a kommunikációs partner szándékainak feltérképezésére szolgál. A kommunikációs modell a tanítás és a tanulás eredményessége szempontjából az alábbiak fontosságát hangsúlyozta:

- a tantermi kommunikáció többnyire tanár – tanuló irányultságú, azonban minél nagyobb teret kell adni a tanár – tanuló – tanár és a tanuló – tanuló irányú kommunikációnak,
- a tanár módszertani kultúráját jelzi, ha minél választékosabb eszközrendszert és ez által kommunikációs csatornákat használ a tananyag megismertetéséhez,
- a tanulók eltérő adottságokkal rendelkeznek a preferált kommunikációformák tekintetében, ezért kerülendő a túlzott verbalizmus.,
- megkönnyíti a tanulást, ha egyidejűleg több érzékszervi csatornán fut be az információ.

A **tanulási stratégia** koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (Falus, 1998, 274). A koherens elméleti alapokat a különböző tanuláselméleti modellek jelentik (Tóth, 2011, 38). Kozéki és Entwistle (in Tóth,

2012, 32) a tanulási stratégiák három típusát különítik el. A mélyreható, a szervezett, a mechanikus. A **mélyreható tanulási stratégia** célja a tanulnivaló teljes megértése, melynek része az összefüggések felismerése, az új ismeretek összekapcsolása a meglévővel, a tananyag széleskörű áttekintése, következtetések levonása és a rendszerszemlélet. A tanuló nagy érdeklődést mutat a tantárgy iránt, lelkesedik a tanulás iránt. A **szervezett tanulás** a rendszeresség és a jó munkaszervezés követelményén alapul. A tanuló sikerorientált, tökéletességre törekszik. Lelkiismeretes, jól működő belső motivációval és önkontrollal rendelkezik. A **mechanikus** vagy **reprodukáló tanulás** elsősorban a tanulnivaló megjegyzésére, mintsem megértésére törekszik. A tanuló törekszik a tananyagrészek bevézésére, a tanító példájának, szavainak a követésére. A tanuló igyekszik minden memorizálni, a tanulásban a tényekre koncentrál.

Szitó (1987, 19) kétféle tanulási stratégiát különít el. Az elemi és a bonyolult. A **bonyolult stratégia** funkcionális egységet próbál létrehozni a mozaikszerű elemek között, ezzel leképezni kívánja a cselekvés szintjén az idegrendszer által felfogott információk szerveződését. Az **elemi stratégiák** közé különböző tanulási technikákat sorol, amelyek egyben jellemzik a tanulók verbális, nonverbális vagy írásos megnyilvánulásait a tanórán. Ilyen például a hangos és néma olvasás, a szöveg elmondása, néma átismétlése, más személynek való elmondása, a társakkal a tanultakról való beszélgetés, az áttekintés, az ismeretlen fogalom értelmezése, az aláhúzással való kiemelés, a kulcsfogalmak definiálása, a jegyzetelés, az összefoglalás és általánosítás, a kérdések feltevése, ábrák és grafikonok értelmezése.

Zrinszky (2002, 51) szintén kétféle tanulási stratégiát különböztet meg. A **gondolkodó stratégiát** alkalmazó tanuló gyakran szól, hogy nem ért valamit. Egyszerűen azért, mert folyamatosan ellenőrzi, hogy érti-e a dolgot. A **produkáló stratégiát** követő tanuló gyakrabban él a találgass és figyelj technikával. Elkezd mondani valamit, közben erősen figyel a tanár arcát, és az ő visszajelzései alapján folytatja beszédét, vagy tér más tárgyra.

Gavora (2007) a tanulók kommunikációs viselkedése széles tárgyköréből a **tanulók kérdéseire** összpontosít. Mindannyian tudjuk, hogy a gyermek 2 éves kora körül nagyon intenzíven kezdi érzékelni saját magát és a környezetét. Ebben a korban a gyermek leggyakoribb kérdése a *mi ez?* Ezt a kérdést követi a *miért?*, ami a gyermek 3 életéve körül jelenik meg. Feltehetően az iskolai szocializációnak is köszönhetően ezt az intenzív kérdezési időszakot gyors hanyatlás követi. A tanórákon a tanulók már egyáltalán, vagy nagyon keveset kérdeznek és a kérdéseikből elveszik a spontaneitás. Egy amerikai kutatás eredményeit hozza fel példának (Gavora, 2007, 113), amelyből látszik, hogy a tanulók átlagosan a tanórákon 20-32 kérdést tettek fel. Legtöbb tanulói kérdés a 3. és a 7. évfolyamban volt megfigyelhető. A kutatók a megfigyelések során 9 féle tanulói kérdést csoportosítottak, csak sajnos az eredmények már nem mutatják, mely kérdezési kategória volt a leggyakoribb.

Pontosabb képet kapunk Antalné (2006, 21–22) egyik empirikus kutatásából, amelyben a tanári beszédet videóra vett órák segítségével vizsgálta, és a következő eredményekre jutott. Az elvégzett számítások alapján 94%-ban a tanár kezdeményezte a kommunikációt, ezzel a modellel megerősíti a tanulóknál, hogy felettük áll, ő a tudás forrása.

A tanulók átlagosan csak 6%-ban kezdeményezték a kommunikációt, és az órák tanúsága szerint nem azért szólaltak meg, mert többet szerettek volna tudni az óra témájával kapcsolatban, hanem azért, mert nem értették a tanári közlést, vagy az órászervezéssel kapcsolatban igyekeztek tisztázni valamit. A már zajló interakciókban a pedagógus beszéde a kommunikáció mintegy 78%-át tette ki, iskolatípustól függetlenül. Emellett a tanárok viselkedésére nagyon jellemző volt az is, hogy ha elkezdtek beszélni, hosszan maguknál tartották a szót. Mindezek következményeként azt is említi, hogy a tanulók aránytalanul keveset beszéltek. Megszólalásaik rövidek voltak, gyakran egyszavasak, töredékszerűek. A tanteremben lévő hierarchikus viszony sajnálatos módon a tanár dominanciájához és a kommunikáció áramlásának erős meghatározottságához vezetett.

4.7 A tanórák kommunikációs jellegzetességeinek vizsgálata

Hogy a közlendőnket beszéd által vagy írásban közöljük-e, többé-kevésbé tudatosan, céljainknak megfelelően választjuk. A stílus az a mód, ahogyan a nyelvet használjuk. Befolyásolja stílusunkat az, hogy kihez és miről szólunk, milyen a szókincsünk, személyiségvonásaink, nemzeti és társadalmi hovatartozásunk, milyen társadalmi szokások érvényesek az adott helyzetben. Helyes, ha igyekszünk egyéni stílusunkat kialakítani, hiszen ez döntően ránk jellemző, azonban nem eleve adott, hanem fejleszthető. Természetesen éppen annak következtében, hogy stílusunkat a téma, és a kommunikációban résztvevők is befolyásolják, más-más módon beszélünk, ha szaknyelvet, vagy ha hétköznapi nyelvet beszélünk.

Stílusunk alakításával kapcsolatosan érdemes néhány problémára felhívni a figyelmet. Törekedni kell a mondanivalót egyértelműen kifejező szavak megválasztására. A szegényes szókincs nem teszi lehetővé az árnyalt fogalmazást. A tanítás során nincs idő, lehetőség a szavak keresgélésére, s bizony néha éppen a megfelelő szó ismeretének hiánya miatt, érthetetlen, zavaros lesz a magyarázat, vagy széteső a tanóra a sok gondolkodási szünet miatt. Vigyázni kell a nyelvi közhelyekkel, az időnként felkapott divatos kifejezésekkel nehogy nyelvi modorossághoz vezessen. Az idegen kifejezések stílusbeli gondként is jelentkezhetnek a helytelen használatuk miatt. A jó stílus sajátossága, hogy világos, könnyen érthető. Előre meg kell fogalmazni, mit akarunk mondani. Nem szabad túl sok gondolatot egyszerre felvetni, időt kell hagyni a megértésre. Ne legyenek a mondatok túl bonyolultak, kerülni kell a többszörös összetételeket. Legyen a mondanivaló lényegre törő, tömör. A felesleges szószaporításokat kerülni kell.

Az emberi érintkezésben a nyelvi (verbális) kommunikációnak meghatározó szerepe van. A nonverbális megnyilvánulások a kommunikációs folyamat egészébe ágyazottan azokkal együtt, s többnyire csak a beszéd kísérőjelenségeiként működnek. A vokális eszközök a hangadást (hangszín, tempó, hangerő, hanglejtés, artikuláció...), a vizuálisak (gesztus, mimika, testtartás, szemkontaktus...) magát a beszédtevékenységet kísérik. A magas szintű verbális kommunikáció magasabb szintű nonverbális kommunikációt eredményez.

Ezt a kommunikációs folyamatot Barabási (2008, 39-44) a következőképpen különítette el:

- logikai-empirikus irányzat, amely a beszédesemények kategorizálását és gyakoriságuk megállapítását vizsgálja,
- értelmező irányzat, amely a beszédeseményeket próbálja értelmezni.

A logikai-empirikus irányzat kutatójaként Bellack nevét említi meg, aki több éven keresztül figyelte és rögzítette a tanítási órát. Bellack az osztálytermi kommunikációt vizsgálta és a következőket állította:

- A tanár/összes tanuló beszédidő-aránya 3:1. Átlagos osztálylétszám mellett egy tanulóra a teljes beszédidő 1%-a jut (ez kb. 20 másodperc).
- Tanári/összes tanulói kérdések aránya 9:1. A tanári kérdések többnyire nem gondolkodtató, hanem felidéző jellegűek.
- A tanári beszédidő 35%-a kérdés, 40%-a reagálás, 20%-a fegyelmezés.
- A tanári kérdések – tanulói válaszok – tanári reagálások a tanóra 60%-át teszik ki. Percenként átlagosan két kérdés hangzik el.

Az értelmező irányzat úttörője Barnes, aki az osztálytermi kommunikáció jelentését vizsgálta. Arra az eredményre jutott, hogy a kiscsoportban dolgozó gyerekek nyelvhasználatuk hatékonyabb akkor, ha a pedagógus nincs jelen.

De pedagógiai vonatkozásban beszélhetünk direkt vagy szándékolt, illetve indirekt, önkéntelen típusú kommunikációról is (Horváthová, Ondiková, 2012, 352). A direkt kommunikáció nagyfokú szándékosságot jelent, s verbális és nonverbális formában is megjelenhet. A beszéd mindig szándékolt, hiszen akaratlanul nem fordulhat elő. A szándékos, tudatos kommunikációt párhuzamosan akaratlan információközlő folyamatok is kísérik. Ezek a közlő érzelmi viszonyát fejezik ki a közölt tartalomhoz, a közlési helyzethez, a befogadóhoz. Ezt a nem szándékolt, önkéntelen, indirekt híradást nevezzük metakommunikációnak is. Mind a verbális, mind a nonverbális kommunikációnak van egy ilyen elvontabb információs szintje, amely a közlés tartalmának milyenségére, az adott szituációra vonatkozik. A metakommunikatív üzenetek hordozói többnyire a közlés nem verbális eszközei, de a verbális közlés is rejthet magában metakommunikatív jelentéseket.

A tanóra nagyon bonyolult színtere a pedagógiai kommunikációnak. A tanító nagyon sokféle tevékenységet hajt végre egyszerre. Magyaráz, figyel, kérdéseket tesz fel, utasít, ellenőriz, értékkel, fegyelmez, visszacsatol. A tanító aktivitásához nem férnek kétségek. A tanuló figyel, hallgat, értelmez, feladatot hajt végre, válaszol. De vajon mennyire aktív a saját tudása megszerzése terén? Mi jellemzi a tanórákat a tanító és a tanuló kommunikációját illetően? E kérdésekre kerestük a választ a 2013/2014-es tanévben végrehajtott kutatásban (Kováčová, 2014) miközben a logikai-empirikus megközelítést követtük. Ez kitűnik a kutatási kérdések meghatározásából is.

4.7.1 A kutatási kérdések megfogalmazása

- Milyen és mennyi verbális megnyilvánulása van a pedagógusnak a tanítási órákon?
- Milyen és mennyi verbális megnyilvánulásai vannak a tanulóknak a tanítási órákon?

4.7.2 A kutatás módszerei, eszközei

A kérdések megválaszolása érdekében tanórai megfigyeléseket alkalmaztunk. A megfigyelést a Flanders-féle megfigyelőlap segítségével és a tanórákon készített hangfelvételek analízisével végeztük úgy, hogy öt másodpercenként feljegyeztük azokat a kategóriákat, amelyeket a kommunikációban észleltünk. A Flanders-féle rendszer a tanulókra és a pedagógusokra gyakorolt közvetett (indirekt) és közvetlen (direkt) hatásból indul ki (Albert, 2005, 37).

Flanders ezt a rendszert a tanulók és a pedagógus között végbemenő interakció leírására dolgozta ki. Feltételezte, hogy a legtöbb tanítási funkció a verbális kommunikáción keresztül valósul meg (Falus, 1993, 141). Flanders összesen 10 szempontot vezet be, amelyek a verbális kommunikáció megfigyelésére alkalmasak. 7 kategóriát alkalmazott a tanári viselkedés megfigyelésére, kettőt arra, hogy a tanulók, mint csoport kezdeményeznek vagy reagálnak-e, továbbá egyet az interakciós szünet feljegyzésére. A tanári viselkedésre vonatkozó szempontok köre is két részre oszlik, kezdeményezésre és reagálásra. Az alábbiakban bemutatjuk a 10 megfigyelési szempontot (Albert, 2005, 37).

A tanár verbális megnyilvánulásai:

Reagálások

1. Akceptálja, elfogadja a tanuló érzéseit – a tanár barátságos hangnemben fogadja a tanulók érzelmit, megnyilvánulásait, magatartásukat, állásfoglalásukat, amelyek egyaránt lehetnek pozitív vagy negatív irányúak. Ide tartozik az érzelmi megnyilvánulások előre jelzése és felidézése is (Falus, 1993, 141).
2. Dicsér és ösztönöz – dicséri a tanulók tevékenységét, megnyilvánulását, viselkedését. Ide tartoznak a helyeslést kifejező fejbólintások, helyeslő mosoly stb. (Szitó, 2007, 54).
3. Akceptálja vagy fejleszti a tanuló gondolatait, ötleteit – épít a tanulók által felvetett gondolatokra, továbbfejleszti azokat (Falus, 1993, 141). Tisztázza, felhasználja vagy továbbfejleszti a tanuló által javasolt gondolatot. Ide tartoznak azok a kérdések is, amelyek a tanulók ötleteit fejlesztik tovább.

Kezdeményezések

4. Kérdéseket tesz fel – a pedagógus azzal a szándékkal teszi fel a kérdést, hogy a tanuló válaszoljon rá, a kérdés a tartalomra és az eljárásra vonatkozik (Szitó, 2007, 54).
5. Magyaráz – az adott tartalomról vagy eljárásról mond el tényeket vagy véleményt. Saját gondolatait fejezi ki. Költői kérdéseket tesz fel, amire nem vár válaszokat (Falus, 1993, 141).
6. Direktívákat oszt, utasításokat, parancsokat – utasítást, útmutatást, irányítást ad és elvárja a tanulóktól, hogy kövessék ezeket (Falus, 1993, 141).

7. Kritizálja a tanulókat vagy a saját autoritását hangsúlyozza – valamit kifogásol, leszid valakit, kifejezi azt, ha nem tetszik valami. Elfogadható viselkedésformára ösztönöz, véleményét meg is indokolja (Falus, 1993, 141).

A tanulók verbális megnyilatkozásai:

8. Tanuló reagál, vagy válaszol a pedagógus kérdésére illetve utasítására – ez olyan tanulói verbális megnyilatkozás, amely a pedagógusi verbális megnyilatkozásra következik be. A pedagógus váltja ki a tanulói megnyilvánulást, ő kezdeményezi a kontaktust (Szitó, 2007, 55).

9. Tanuló kezdeményez, spontán módon, saját kezdeményezése alapján beszél, válasza meghaladja a pedagógus által támasztott követelményt (Szitó, 2007, 55).

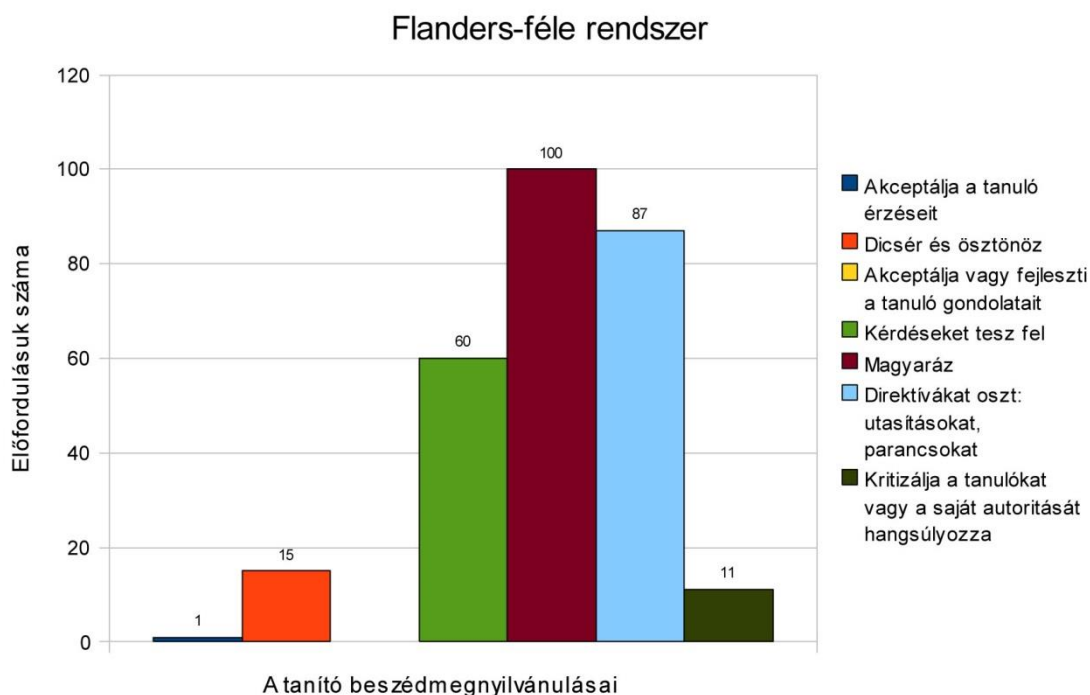
10. Az osztályban csend van, vagy éppen ellenkezőleg zűrzavar, érthetetlen kommunikáció – a kommunikáció közben szünet, csönd vagy éppen valamilyen zaj van, ami miatt a megfigyelő nem érti, hogy épp mit mondanak (Falus, 1993, 142).

4.7.3 A kutatási minta

A kutatást egy magyar tanítási nyelvű, városi iskola 3. évfolyamában végeztük. Három tanítási órát figyeltünk meg: olvasást, nyelvtant, honismeretet.

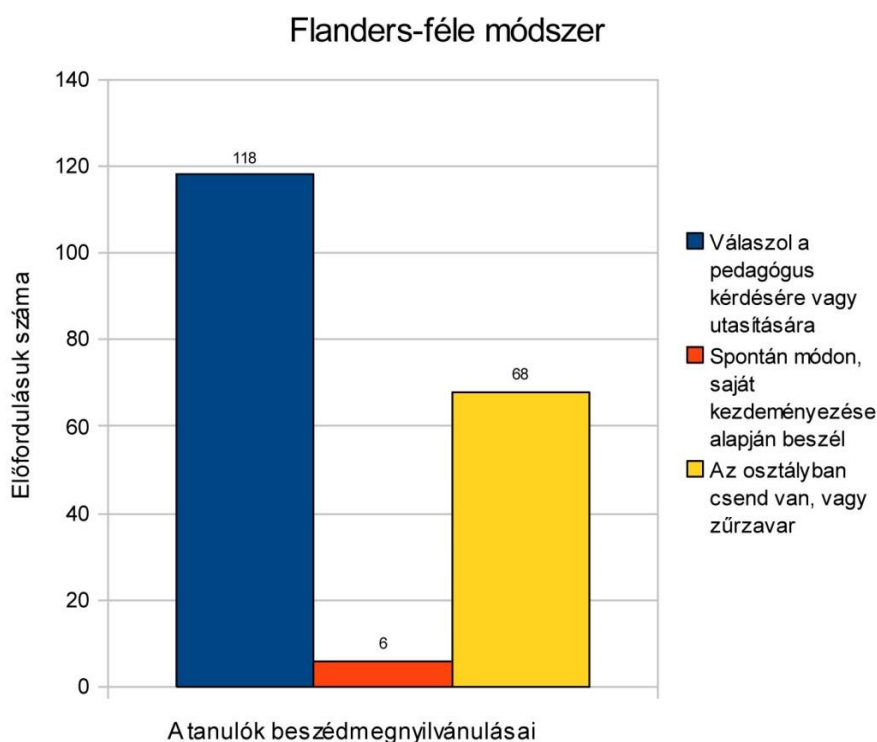
4.7.4 A kutatás eredményei

4.7.4.1 Olvasás óra



4.1 ábra A tanító beszéd megnyilvánulásai az olvasás órán

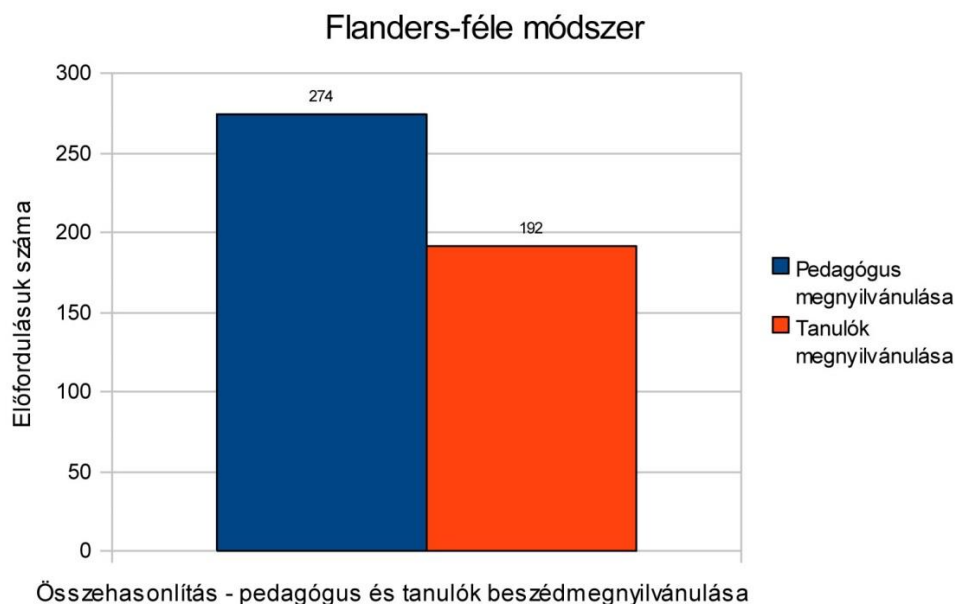
A 4.1 ábra mutatja, hogy a pedagógus az olvasás óra nagy részében magyaráz. Ebbe a kategóriába soroltuk be azt is, mikor a pedagógus új tananyagot (mesét) olvas a tanulóknak. Majd a tanulóknak utasításokat ad. Ilyenek voltak: vegyétek elő a tankönyvet, készüljétek fel a meséből, figyeljétek ide, hozzátok ki a képeket, emeljétek ki a magánhangzókat, válasszátok ki, stb. A harmadikként kiemelkedő kategória pedig az, hogy a pedagógus kérdéseket tesz fel a tanulóknak: elhoztátok?, megértettétek?, melyek azok? A következő kategória a dicséret és az ösztönzés, itt csak a szóbeli dicséret van feltüntetve a hangfelvétel alapján. Az óra során a szóbeli dicséretet magával kísérte az is, hogy a pedagógus csillaggal értékelte a diákokat. A következő kategória az értékek szerint a kritizálja a tanulókat vagy a saját autoritását hangsúlyozza. Ezt a felvétel alapján akkor állapítottuk meg, mikor a tanuló valami olyat mondott, ami nem az órához kapcsolódott. Egy esetben véltük felfedezni azt a kategóriát, mikor a pedagógus akceptálja a tanuló érzéseit. És volt egy olyan kategória is, mely az olvasás tanórán nem fordult elő. Ez volt az akceptálja vagy fejleszti a tanuló gondolatait kategória.



4.2 ábra A tanulók beszéd megnyilvánulásai az olvasás órán

A 4.2 ábrán látható, hogy a legtöbbször előforduló kategória a tanuló válasza a kérdésekre, vagy utasításokra. A 4.1 ábrán látható volt, hogy a pedagógus sokat kérdez, és sok utasítást ad egy tanóra során a tanulóknak. Ezekre a kérdésekre és utasításokra a tanulók válaszolnak. Volt olyan is, hogy egy kérdést többször tett fel a pedagógus, mert vagy nem értették a tanulók, vagy gondolkodási időre volt szükségük ahhoz, hogy válaszolni tudjanak. A másodikként kiemelkedő kategória: az osztályban csend, vagy zűrzavar, érthetetlen

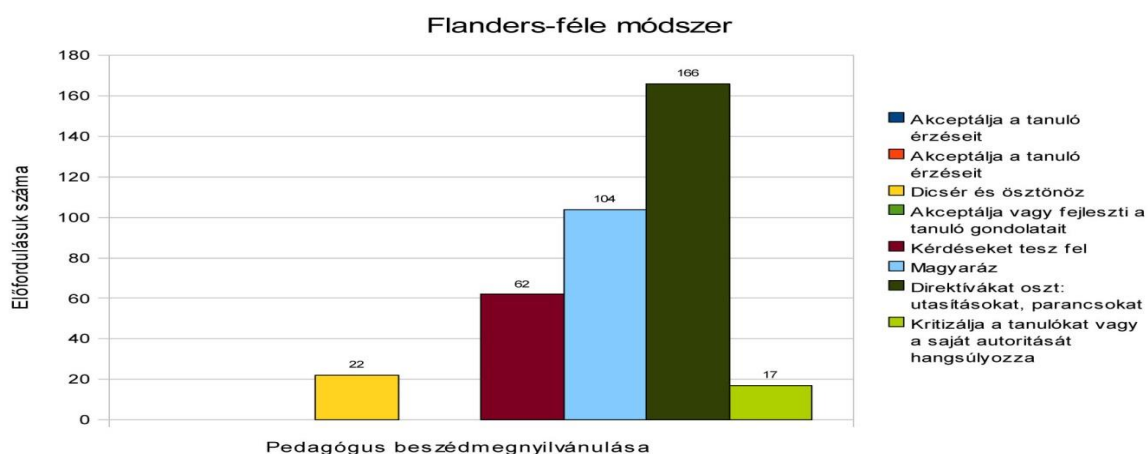
kommunikáció van. Csend uralkodott néha egy-egy elhangzott kérdés után, zűrzavar pedig a meghallgatott zene után, mert mindenki egyszerre szeretne volna a véleményét elmondani, és egy érthetetlen kommunikáció, zűrzavar lett belőle. A harmadik kategória, ami a tanulókra vonatkozik, és az értékek szerint a harmadik helyen áll a tanuló spontán módon, saját kezdeményezése alapján beszél. Ez a kategória ritkán fordult elő a tanítási órán belül, mert a pedagógus leállította ezt a folyamatot.



4.3 ábra A pedagógusok és a tanulók beszéd megnyilvánulásai az olvasás órán - összehasonlítás

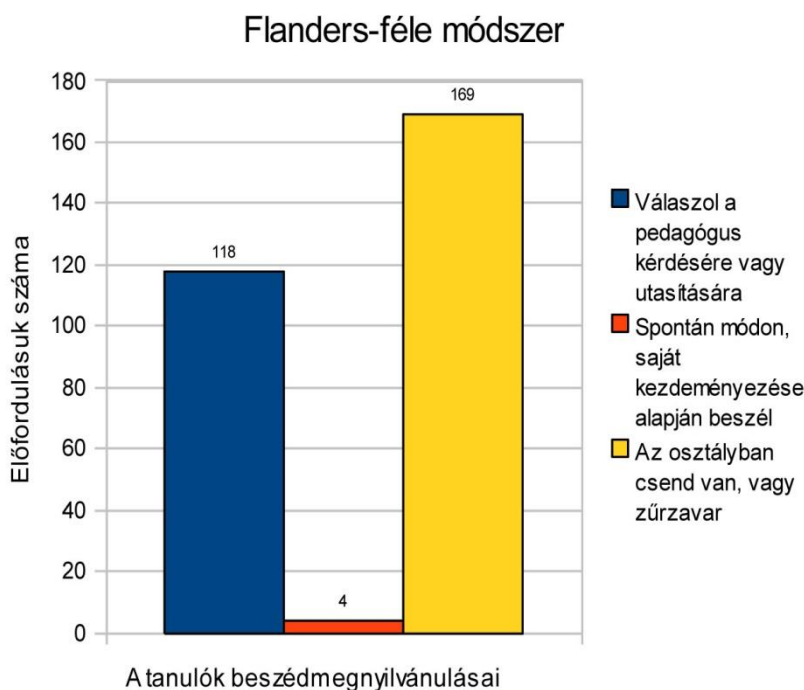
A 4.3 ábrán látható, hogy az olvasás órán a pedagógus többet kommunikál, mint a tanulók. Ez azért is van, mert a pedagógus, míg az órán olvas, a tanulók csendben figyelik a szöveget. Ha valamit nem értenek, akkor megkérdézik, vagy a pedagógus teszi fel a kérdést az olvasnivalóval kapcsolatosan.

4.7.4.2 Magyar nyelv és irodalom óra (Nyelvtan)



4.4 ábra A tanító beszéd megnyilvánulásai a nyelvtan órán

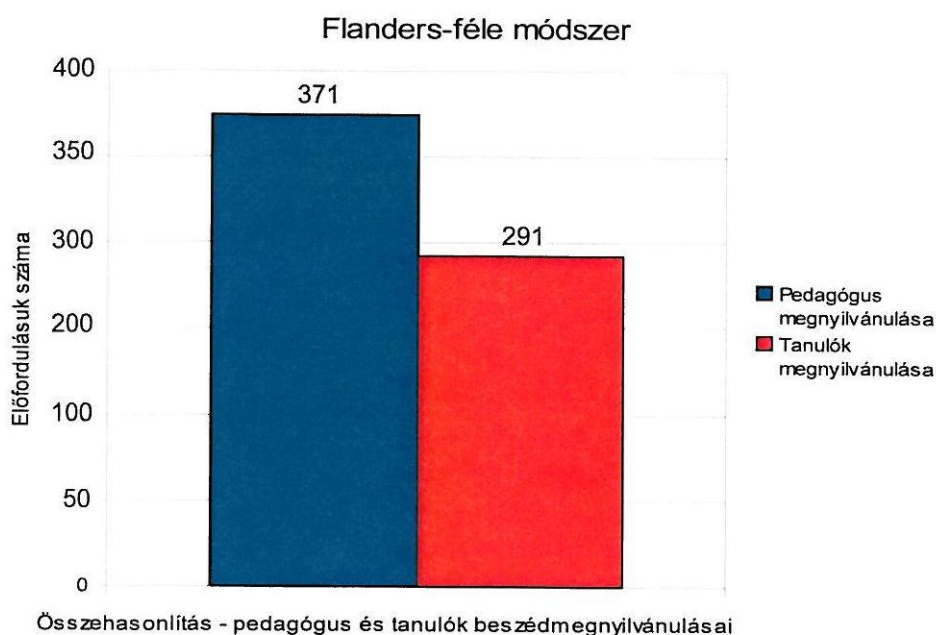
A 4.4 ábrából kiolvasható, hogy a legtöbbször előforduló kategória a nyelvtan órán a tanító direktívákat oszt: utasításokat, parancsokat, például: nyissátok ki, gyere ki a táblához, figyeljete oda, stb. A második leggyakrabban előforduló kategória a tanító magyarázata. A nyelvtan óra gyakorló óra volt, így a magyarázatra egy-egy feladat megoldása előtt került sor, abban az esetben, ha a tanulóknak nehézségeik voltak az adott feladattal kapcsolatban. A kérdéseket tesz fel kategória a harmadik leggyakoribb kategória. A pedagógus a tanóra elején ismétlő kérdéseket tett fel a tanulóknak, a tanóra közben is hangzottak el kérdések, például: értitek?, mi lehet az?. A negyedik leggyakoribb kategória a dicsér és ösztönöz volt. A tanító a tanóra során szóbeli és írásbeli értékelést is használt. Ez a szám csupán a szóbeli értékelést tükrözi. Az írásbeli dicséretet pedig csillag formájában kapták meg a tanulók egy-egy helyesen megoldott feladat után. Kritizálja a tanulókat, vagy saját autoritását hangsúlyozza kategória is előfordult ezen az órán is, amelyet jobban úgy észleltünk, hogy kritizálja a tanulókat, egy-egy nem kívánt véleménynyilvánítás miatt. Két kategória volt, amely ezen a tanórán nem fordult elő, ezek pedig a következők voltak: akceptálja a tanuló érzéseit és akceptálja vagy fejleszti a tanuló gondolatit.



4.5 ábra A tanulók beszéd megnyilvánulásai a nyelvtan órán

A 4.5 ábrán látható, hogy a legtöbbször előforduló kategória az osztályban csend van, vagy épp ellenkezőleg zűrzavar. Sokszor nem lehetett érteni a hangfelvétel elemzése során, hogy a gyerekek épp mit mondanak. Ez a játék során volt megfigyelhető, mivel ez a játék nem épp csendes. Mikor az elején ismételték az ABC-t, akkor is keletkezett kisebb hangzavar, mivel mindenki egyszerre beszélt, és volt, hogy nem tudták egymás tempóját tartani, így az egyik előrébb volt egy-két betűvel, mint a másik. A második leggyakrabban előforduló kategória a válaszol a pedagógus kérdésére, vagy utasítására. A tanórán természetesen több kérdés és utasítás hangzik el, mint amire a tanulók válaszolnak. Ha a tanulónak gondolkodási időre van

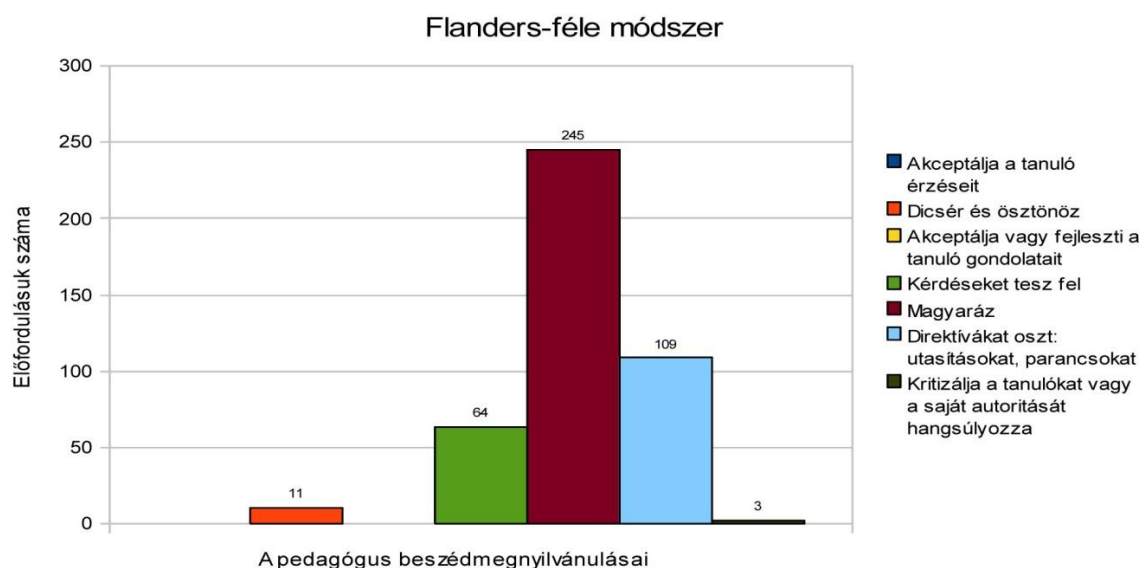
szüksége egy kérdés elhangzása után, a pedagógus újra kérdezi másképp, rávezeti őt a válaszra. Az utasításokra válaszolni nem verbálisan válaszolnak, hanem cselekedeteikkel. A harmadik leggyakrabban előforduló kategória a tanulók beszéd megnyilvánulásai között a tanuló spontán módon, saját kezdeményezése alapján beszél. Ez legtöbbször nem a tanóra témájával kapcsolatos. A tanóra során szeretnek a gyerekek elkalandozni. Ezért a pedagógus feladata, hogy a folyamatos motiváció segítségével ébren tartsa a tanulók figyelmét és érdeklődését.



4.6 ábra A pedagógus és a tanulók beszéd megnyilvánulásai a nyelvtan órán - összehasonlítás

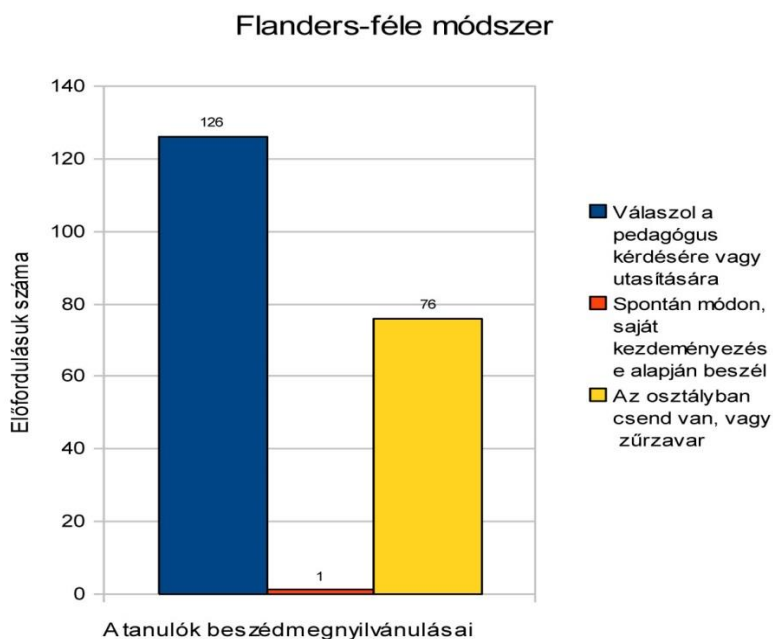
A 4.6 ábra mutatja a pedagógus és a tanulók beszéd megnyilvánulásait a nyelvtan órán. Látható, hogy a nyelvtan órán is többet beszél a pedagógus, mint a tanulók. A pedagógus sokkal több kérdést tesz fel a tanulóknak, mint a tanulók a pedagógusnak. Megfigyeltük, hogy akadt olyan tanuló is, aki nem merte jelezni a tanítónak, ha valamit nem értett, inkább a társát zavarta ezzel.

4.7.4.3 Honismeret óra



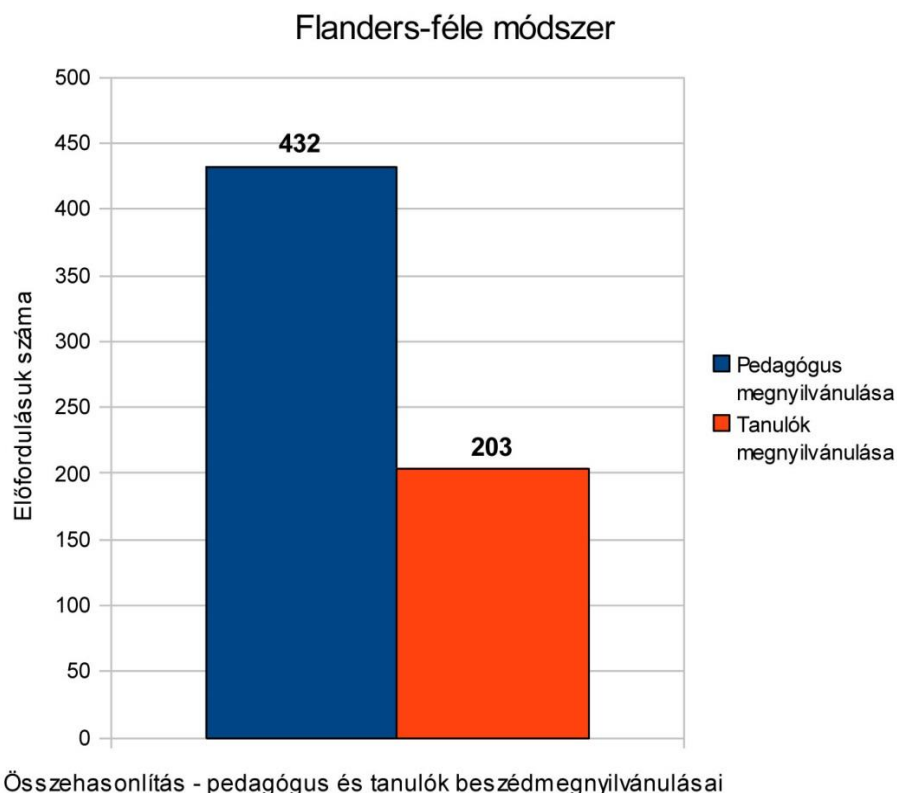
4.7 ábra A pedagógus beszéd megnyilvánulásai a honismeret órán

A 4.7 ábrán látható, hogy a legtöbbször előforduló kategória a pedagógus magyaráz. A tanító a honismeret óra során sokat magyarázta a tanulóknak az új tananyagot, különféle segédeszközök segítségével. A második leggyakrabban előforduló kategória a direktívákat oszt, utasításokat ad. A tanóra során a pedagógus sokszor utasította a tanulókat: nyissátok ki a füzeteteket, olvassátok el az olvasmányt, jegyezzétek fel a házi feladatot, stb. A harmadik leggyakoribb kategória, a pedagógus kérdéseket tesz fel a tanulóknak: meg tudjátok mondani?, ki készítette el a szorgalmi feladatot?, ki szeretne felelni? A következő kategória, amely csak tizenegyszer fordult elő, a dicsér és ösztönöz. A tanórán elhangzott dicséretet egy-egy kisebb feladat megoldása után alkalmazta a pedagógus. A következő kategória a pedagógus kritizálja a tanulókat, vagy saját autoritását hangsúlyozza. Ez akkor fordult elő, mikor a tanulók, nem a tanórával kapcsolatosan nyilvánították ki véleményüket. A hét kategória közül, amely a pedagógus beszéd megnyilvánulására irányul, két kategória nem fordult elő a honismeret óra során, amelyek a következők voltak: akceptálja a tanuló érzéseit és akceptálja, vagy fejleszti a tanuló gondolatait.



4.8 ábra A tanulók beszéd megnyilvánulásai a honismeret órán

A 4.8 ábrán a tanulók beszéd megnyilvánulásai láthatók a honismeret órán. A három kategória közül a leggyakrabban előforduló kategória a tanuló válaszol a pedagógus kérdéseire, vagy utasításaira. A tanulók általában a pedagógus kérdéseire válaszolnak és az utasításait pedig cselekedetükkel hajtják végre. A második leggyakoribb kategória az osztályban csend van, vagy épp ellenkezőleg zűrzavar, érthetetlen kommunikáció. Ez minden egyes tanórán előfordul. A csend általában egy-egy kérdés elhangzása után, a hangzavar pedig akkor, mikor valaki a véleményét szeretné kifejezni, és egy másik tanuló közbeszól, akkor már nem lehet érteni rendesen egyik tanulót sem. A harmadik leggyakoribb kategória a tanulók beszéd megnyilvánulásai között a tanuló spontán módon saját kezdeményezése alapján beszél. Ezek általában olyan beszéd megnyilvánulások, amelyek nem kapcsolódnak az adott óra tananyagához.



4.9 ábra A pedagógus és a tanulók beszéd megnyilvánulásai a honismeret órán - összehasonlítás

A 4.9 ábra a két kategória összehasonlítására irányul - a pedagógus és a tanulók beszéd megnyilvánulására a honismeret órán. Az ábrán látható, hogy a honismeret órán a pedagógus többet kommunikál, mint a tanulók. A pedagógus magyarázatával próbálja a tanulóknak átadni az információt, ezért is van az, hogy a pedagógus többet beszél, mint a tanulók, mert míg a pedagógus magyaráz, a tanulók csendben hallgatják a pedagógust.

4.7.5 A kutatás összegzése

Összegezve elmondhatjuk, hogy mindhárom megfigyelt tanórán a tanító többet beszélt, mint a tanulók. A tanítási órák 61,1%-ban a pedagógus, 38,9%-ban a tanuló beszélt. Ha összesítve értékeljük mindhárom tanórát, a tanítók leggyakoribb beszéd megnyilvánulásainak sorrendje a magyarázás, utasítás és a kérdések. A tanári beszédben gyakran fordult elő a redundancia. Mivel a pedagógus nem minden kérdését követi a tanuló válasza, mert egy kérdést többször is elismétel, ez az oka annak, hogy a tanári kérdések kategória nagyobb számban jelenik meg, mint a tanuló válasza. A tanulók megnyilvánulásainál a válaszok a pedagógus kérdéseire kategória a leggyakoribb. Elenyésző a tanulók részéről a spontán beszéd megnyilvánulás. Ami viszont érdekes, a tanulók észlelt spontán megnyilvánulásai egy esetben sem voltak kapcsolatosak a tanóra témájával. Sőt azt is tapasztaltuk, hogy a tanító ezt a folyamatot leállította.

A tanítók beszéd megnyilvánulásaiban ritkán fordul elő a tanulók pozitív értékelése. Ami viszont a tanítók beszéd megnyilvánulásaiban egyáltalán nem fordul elő, ezek a kategóriák: akceptálja a tanuló érzéseit, fejleszti a tanuló gondolatait. Emellett a tanárok viselkedésére nagyon jellemző volt az is, hogy ha elkezdtek beszélni, hosszan maguknál tartották a szót. Azt is fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a tanulók aránytalanul keveset beszéltek. Megszólalásaik rövidek voltak, gyakran egyszavasak, töredékszerűek. A tanteremben lévő hierarchikus viszony a tanár dominanciájához és a kommunikáció áramlásának erős meghatározottságához vezetett.

Tudatosítjuk, hogy a kutatási mintánk és a kutatási eszközeink nem teszik lehetővé, hogy az eredményeinket általánosítsuk. Mégis engednek némi következtetést levonni a pedagógiai kommunikáció jelleméről. A kutatási eredményeink, amelyek a mai kor kommunikációs jellegzetességeit tárják fel, nagyon közel járnak Bellack 1966-ból származó megállapításaihoz, vagy Samuhelová (in Gavora, 1988, 55-76) 26 évvel ezelőtti, illetve Antalné 2006-ban végzett kutatásai eredményeihez. Mivel Bellack megállapításairól fentebb már tettünk említést, idézzük most példának Antalné Szabó Ágnes (Antalné 2006, 21–22) kutatásának eredményeit. „Az elvégzett számítások alapján 94%-ban a tanár kezdeményezte a kommunikációt, ezzel a modellel megerősíti a diákokban, hogy felettük áll, ő a tudás forrása. A diákok átlagosan csak 6%-ban kezdeményezték a kommunikációt, és az órák tanúsága szerint nem azért szólaltak meg, mert többet szerettek volna tudni az óra témájával kapcsolatban, hanem azért, mert nem értették a tanári közlést, vagy az óraszervezéssel kapcsolatban igyekeztek tisztázni valamit.” Ezek azok a hasonlóságok, egyben a kutatásunk sarkalatos pontjai is, amelyeken érdemes elgondolkodni.

Flanders rendszere könnyen alkalmazható, eléggé átfogó rendszer, de a finomabb elemzés igényeit nem elégíti ki minden szempontból. Figyelembe kell vennünk, hogy ezek a kategóriák nem egységesek, és néha egyértelműnek sem mondhatóak, például a dicséret vagy a kérdések esetében. Nézzük elsőként a dicséretet. Funkcionális szempontból a dicséret például többet, vagy éppen mást takar, mint a tanulói válasz megerősítését. Brophy (idézi Dornai) nyolc további lehetséges funkcióját sorolja fel a dicséretnek. A dicséret, mint: 1. a meglepődés spontán kifejezése, 2. a kritika ellensúlyozása, 3. a modellnyújtásra tett kísérlet, 4. pozitív útmutatás, a kritika elkerülése, 5. a jég megtörése, a megnyugtatás kifejezése, 6. a tanuló által kiprovokált „simogatás”, 7. tevékenységváltási rituálé, 8. vigasztalás.

A szóbeli dicséret hatékonyságát több szempont befolyásolja (N. Kollár, K., Szabó, É. (2004). Ahhoz, hogy a dicséret valóban elérje hatását, motiváló legyen, a következő szempontokat érdemes érvényesíteni. Feltétlenül konkretizálni kell a viselkedést, amelyről a visszajelzés szól. Az általános dicséretetek („Ügyes vagy”, „Jól van, szépen dolgoztál”), kevésbé hatékonyak, mert a címzett nem tudja meg, hogy pontosan mi az, amit a tanár megdicsért. Az általános dicséretetek könnyen elveszítik hatásukat, ha uniformizálttá válnak. A dicséret gyakoriságát a helyzet és a gyerek sajátosságai határozzák meg. Fontos, hogy olyan teljesítményért járjon dicséret, ami a gyerektől erőfeszítést követelt. A dicséretet időnként kérdés formájában is megfogalmazhatjuk. Pl.: „Mit gondolsz, mi tetszett legjobban az órai munkádban?” „Nagyon szépen dolgoztál. Tudod, miért mondom ezt?” Az ilyen típusú kérdéseket nehezebb figyelmen kívül hagyni, aminek különösen az alacsony önértékelésű

gyerekeknél lehet jelentősége, akik hajlamosak az önértékelésükkel inkongruens dicséretet figyelmen kívül hagyni. A dicséret hangsúlyozza a fejlődést, hasonlítsa a jelenlegi teljesítményt a korábbiakhoz. Fontos, hogy a dicséret ne csak a teljesítményre, hanem az erőfeszítésre is utaljon. Ez teszi lehetővé, hogy azoknak a gyerekeknek is jusson dicséret, akiknek objektív teljesítménye relatíve gyengébb. A tanítási-tanulási folyamatban a dicséret fontos visszacsatolási funkciót is betölt. Ebből nem csak a dicséret sokrétősége értelmezhető, hanem fontossága is egyben. Ezért ajánlatos a pedagógusoknak a dicséretet a tanórákon többen, bátrabban alkalmazni és tegyék ezt még abban a korban, amikor a tanulóknak a nyilvános dicséretre még szükségük van, fontosnak tartják. Vagy nézzük a kérdések kategóriáját. Ez a rendszer nem tükrözi azt, hogy az adott kérdés, amelyet a tanító feltett, milyen szintű gondolkodást követel meg. Funkcionális szempontból a kérdés jelenthet akár tanulói fejlesztést is, ha a kérdés például divergens, vagy a magasabb szintű kognitív folyamatokra orientált.

A szóbeli üzeneteket, azaz a szavakat és a mondatokat többnyire nem verbális jelek kísérik, melyek módosíthatják, alátámaszthatják a szóbeli üzeneteket. Vannak olyan bonyolult társas érintkezések, melyek teljes mértékben nem verbális jelekből állnak. Ilyen esetek lehetnek, ha a nyílt szóbeli kommunikáció valamilyen ok miatt nehéz, vagy lehetetlen, mint például nagy a háttérzaj, vagy a beszélni vágyó felek között nagy a távolság, ekkor a beszédet helyettesíteni tudják a nem verbális jelzések, a mosoly, gesztusok, Ennek a tárgykörnek szenteljük a publikáció következő fejezetét.

5 A nonverbális pedagógiai kommunikáció

A nonverbális pedagógiai kommunikáció tárgykörét szintén elsődlegesen **elméleti síkon** kívánjuk megközelíteni. A fejezetben a nonverbális pedagógiai kommunikációt két csoportra bontjuk. Alfejezetek keretén belül bemutatjuk a **paranyelvi kommunikáció** megnyilvánulásait (artikuláció, hangerő, hanglejtés, hangszín, hangsúly, beszédtempó, beszédszünet) és az **extralingvisztikai jelzéseket** (kinezika, proxemika, taktilika, olfaktorika, kronemika, kulturális jelzések). Törekszünk közben a tárgyalt témakörök **gyakorlati alkalmazhatóságára**. Beszámolunk egy **empirikus** kutatás eredményeiről, amely az extralingvisztikai jelzések vizsgálatára irányult.

A nonverbális kommunikáció alatt értjük az emberi interakciós folyamatot befolyásoló összes nem nyelvi természetű jelenséget (Tóth, in Balogh, L., Tóth, L., 2005). A szerző figyelmeztet, hogy a mindennapi szóhasználatban sokan azonosítják a metakommunikáció fogalmával, holott nem egyforma jelenségekről van szó. Míg a nem verbális jelzések tudatosak és szándékoltak is lehetnek, addig a **metakommunikatív jelzésváltások minden esetben tudattalanul**, nem szándékosan zajlanak. A félreértés oka az lehet, hogy a metakommunikatív jelzések többnyire nem verbális jelzések formájában közvetítődnek, és a viselkedési megnyilvánulásaik ugyanazok lehetnek. A következő példa jól illusztrálja ezt. Ha egy tanuló akaratlanul összeráncolódik a homloka, mert gondolkodóba ejti, amit a tanár mondott, akkor meta-szinten kommunikál valamit magáról. De ha ugyanez a tanuló szándékosan összeráncolja a homlokát, mert a „gondolkodóba esés” kommunikálásával időt akar nyerni, vagy el akarja hitetni a tanárával, hogy mennyire elgondolkodik az általa mondottakon, akkor ugyanaz a nem verbális megnyilvánulás (a homlokráncolás) már nem metakommunikáció, hiszen tudatszintű ellenőrzés alatt álló, előre megtervezett, szándékolt jelzés.

A nonverbális kommunikáció fogalmát csak az utóbbi 50-60 évben használják. Korábban ezekkel a jelenségekkel, mint az érzelmi kifejezés eszközeivel foglalkoztak. Az ötvenes évek óta a rendszerelmélet kialakulásával ugyanúgy a jeladás, jelcsere megnyilvánulási formájának tekintek, mint a beszédet. Kutatások azt bizonyítják, hogy a nem verbális jeleknek sokkal nagyobb szerepe van az érzelmek kimutatásában, kifejezésében, mint a verbális kommunikációnak. Kutatások szerint a nyelvi, vagyis a verbális kommunikációnak 30-35%, míg a nem nyelvi, a nonverbális kommunikációnak 65-70% a nyelvi összetevőinek a szerepe. Amint láthatjuk, lényegesen nagyobb szerepet kap a nem nyelvi kommunikáció, mint a nyelvi, de semmi képen sem szabad elfelednünk, hogy ez a két kommunikációs csatorna kölcsönös viszonyban áll egymással és minden esetben támogatják is egymás működését (Fercsik, Raátz, 1999, 56).

Beszélgetés közben figyeljük az elhangzottakat, de azt is, hogy a beszélgető társunk hogyan mondja azokat, tehát folyamatosan dekódoljuk a nem verbális jelzéseket is. A nem verbális kommunikációt nem vehetjük úgy, mint kiegészítőként a verbális kommunikáció mellett, mert különbségek vannak köztük. A verbális csatornát figyelemmel követjük, megértését tudatosan folytatjuk, addig a nem verbális jeleket akaratlanul is megértjük, és akár válaszolunk is rájuk. Tehát a nem verbális jeleket gyorsabban megértjük és gyorsabban is

tudunk rájuk reagálni, hiszen egy mosoly megértése és arra reagálás csak pár másodpercet vesz igénybe.

A nem verbális jelek **kongruenciájáról** akkor beszélhetünk, ha a nem verbális jelek alátámasztják a verbális közlésünk tartalmát. A **hangsúlyozáskor** a nem verbális jelek nem egyszerűen alátámasztják a verbális közléseket, hanem azokat nyomatékosítják is. Ilyenek lehetnek például a hangszín, a hangerő változása, a figyelemfelhívó gesztusok. A **helyettesítést** akkor használjuk, mikor a verbális jelek helyett valamilyen oknál fogva a nem verbális jelzéseket alkalmazzuk. Erre nagyon jó példa, mikor az osztályteremben dolgozat írása folyik, és a pedagógus észreveszi, hogy az egyik tanuló halkán súg a mellette ülő társának. A pedagógus, hogy ne törje meg a csendet a teremben, csak összeborzolja homlokát és a tanuló mindjárt tudja, hogy mit gondol a pedagógus. Tehát a verbális közlést helyettesítette nem verbális jelzésekkel (N. Kollár, Szabó, 2004, 43).

Gavora (2007, 122), Haláková (2012, 52) a nonverbális kommunikáció három szintjét különítik el:

- a **paranyelvi** (az ember érzelmi állapotára utaló beszéd közben felmerülő jelek: intonáció, hangsúly, szünetek beiktatása...) kommunikációt,
- a nem-nyelvi kommunikációt (gesztusok, testtartás, mimika, szemkontaktus, fej- és testmozgások, proxemika...), amelyeket **extralingvisztikai jelzéseknek** neveznek,
- és a **metanyelvi** (üzenetközvetítés módjára, eredményességére utaló jelek) kommunikációt.

5.1 A paranyelvi kommunikáció

A leggyakoribb emberi kommunikációs forma a beszéd, a verbális közlés. A verbális közlést kiegészítő, nem nyelvi eszközök vizsgálata, a **paranyelv (paralingvisztika)** alapfogalma, vagyis a nyelvi kommunikációban részt vevő eszközök összessége. A paranyelvet tekinthetjük kiegészítő nyelvnak, amely a beszédben jelentés átadására képes. Az írott és a szóbeli közlés kísérőelemei nem más, mint paralingvisztikai eszközök. Egyénileg és közösséglel is rendkívül gazdag a paralingvisztikai jelenségek tárháza.

5.1.1 Az artikuláció

A beszédtevékenység összetett folyamat, élettani és lélektani tényezők egyaránt befolyásolják. A beszéd létrejöttében a következő szervrendszerek vesznek részt: idegrendszer, légzőrendszer, emésztőrendszer felső szakasza. A hangképzés szakaszai alapján következőképpen csoportosíthatók a beszédszervek: a légzés szervei (tüdő), a zöngképzés szervei (a légcső, a gége, a hangszalagok), az artikuláció szervei (a toldalékcső: garat, orrüreg, szájüreg).

A kommunikáció szempontjából, a beszédnél három dolgot különböztetünk meg (Kalhous, 2002, 255-256): a megfelelő **levegővételt**, ami alapja a helyes beszédnek, a helyes **artikulációt**, ami alapja a jól érthető beszédnek és a **hangképzést**. A hang az ember számára lehetővé teszi a kommunikációt. Az, hogy mennyire tűnik értelmesnek, amit mondunk,

nemcsak gondolataink minőségén, hanem a légzéstechnikán is múlik (Szabó, 2002, 293). Kétfajta légzéstechnikát ismerünk. Az egyik az élettani, amelynek funkciója, hogy a tüdőn át elegendő friss oxigént juttasson a vérbe, majd a szervezetbe. A beszédlégzésnek emellett elegendő levegőt kell biztosítani a beszédhez. A két légzésmód elsősorban a ritmusban különbözik egymástól (Szabó, 2002, 293). Barabási (2008, 41-44) többfajta hangképzést különböztet meg. A **laza hangképzést**, amely abban nyilvánul meg, hogy a beszélőszervek munkája nem elégséges, az izmok renyhén vesznek részt a hangadásban. Az artikuláció kidolgozatlan, hangokat, szótagokat nyelnek el. Árt a beszéd érthetőségének. **Erőltetett hangképzést**, amikor a beszélőszervek izomzata van fokozottan igénybe véve, az izmok görcsösen megfeszülnek. A **normális hangképzés** esetén az izmok feszültsége közepeszerű, a beszéd érthető és figyelmet ébren tartó.

A tanári beszéd legfőbb hibaforrása a helytelen légzéstechnika, melynek a hasinál gazdaságtalanabb mellkasi légzés az oka. Ennek lesz következménye a légszomj, a ziháló légzés, a kapkodó beszéd. Ilyenkor megemelkedik a mellkas, behúzódik a has s a tüdőre nehezedő nyomás következtében összezáródnak a hangszalagok, a hang kemény, éles lesz.

A beszédlégzés lényege: a gyors, erőteljes, hangtalan belégzés az orron és elsősorban a szájon át, a kilégzés a levegőt a mellkas mélyéről fölfelé nyomva lassan, hosszan, a beszélt szöveg felépítéséhez igazodva folyik. A tüdőben nincs feszítő érzés, a hangszalagok képesek a modulált, árnyalt beszédre. A beszéd hangjait a kilégzéssel képezzük. Ügyelni kell arra is, hogy a légzés ne legyen túl merev, erőltetett. A pedagógusnak a legkedvezőbb a nagy levegőmennyiséget szolgáltatató és a test viszonylag szabad mozgását lehetővé tevő vegyes mélylégzés. Ilyenkor a rekeszizom, a hasizom és bordaközi izmok is részt vesznek a hangképzésben, s a hangszalagok árnyalt hangképzésre lesznek képesek. A beszédlégzésnek mindig a beszéd tartalmi, ritmikai sajátosságaihoz kell igazodnia. A légzés mennyisége legyen mindig elegendő a mondanivaló-egységhez. A beszéd közbeni össze-vissza levegővétel zavaró, nehezen érthetővé teszi a mondanivalót, feszültség, lámpaláz benyomását kelti a hallgatóban. A helyes légzés tudatos alkalmazásával csökkenthető a lámpaláz, szorongás. A beszédlégzés tökéletesítése egyrészt izommozgások, szokások átalakítását kívánja, másrészt értelmi jellegű munkát követel. A pedagógus beszédének jelentéskifejező ereje, hatékonysága a beszédhez társuló artikulációs és akusztikai tényezőktől is függ.

5.1.2 A hangerő

A hangképzésnél fontos a **hangerő**, a **hanglejtés**, a **hangszín**. A hang erősségének változása (hangerő) lehetővé teszi a dinamikusságot beszéd közben. A **hangerő** a beszélőben lévő feszültség levezetését segíti. Másrészt a befolyásolás hatékonyságának az emelését is segíti. A beszédszervek izomműködésétől függ. A hangerő változásaival ki lehet emelni az újat, a fontosat, érzelmeinket. Halk illetve hangos, továbbá fokozatosan erősödő illetve halkuló alaphangokról beszélhetünk. Problémát okozhat a nem megfelelően választott hangerő. A túl hangos beszéd éppúgy zavaró lehet, mint a túl halk beszéd. A hangerő változása segíti kiemelni az újat, a fontosat és az érzelmeinket. Beszéd közben problémát okozhat a nem megfelelő hangerő. A hang erőssége és dallamossága között fordított összefüggés van. Minél hangosabb a beszéd, annál kevésbé dallamos és ezzel romlik hatékonysága. A hangerő

mértéktelen fokozása a beszéd differenciáltságát rontja. A pedagógusnak meg kell tanulnia, hogy hangerejét minél gazdaságosabban használja. Mindig a terem méretéhez kell hangerejét igazítani, ügyelni kell arra, hogy az utolsó padokban ülők is hallják. Főleg kezdő előadók hibája, hogy mindent fontosnak tartva, mindent egyformán nagy hangerővel próbálnak előadni. Ezt a jelenséget hívja a szakirodalom (Szabó, 2002, 294) **dinamikus monotóniának**, amellyel sajnos a beszélő az ellenkező hatást váltja ki a hallgatókból, mint amit szeretne, ugyanis untatja és álmosítja őket. A túl hangos beszéd azonban nemcsak a tanulók számára kellemetlen, hanem a hangszálak idő előtti tönkremenetelét is jelenti, amellett, hogy nem is hatékony. Érdekesen, meggyőzően csak a hangerőnk változtatásával tudunk hatni a tanulókra.

5.1.3 A hanglejtés

A **hanglejtés** a beszéd hangmagasságának változtatásán alapul. Elősegíti a mondatok artikulálását és az egyes szavak kiemelését. A hanglejtés szorosan kapcsolódik a hangsúlyhoz. A hanglejtés a beszéd hangmagasságának változtatásán alapul. A hanglejtés az élő beszéd dallama. A beszéd dallama a magánhangzók és a zöngés mássalhangzók zenei magasságának változásaként jön létre. Szorosan kapcsolódik a hangsúlyozáshoz. A beszédet kísérő minden érzelmi velejáró a hanglejtés változásában nyilvánul meg. A hanglejtés változásait a beszélő egyénisége, a beszédhelyzet határozza meg. A hanglejtés elősegíti a mondatok artikulálását, értelmezését, egyes szavak kiemelését. Egy bonyolultabb mondat több hangfekvésben is mozoghat a könnyebb érthetőség miatt. Ahová hangsúlyt teszünk, ott magasabbról indul a hang lefelé, a hangsúlytalan részeket alacsonyabb hangfekvésben mondjuk. Kellemetlen az emelt hangú beszéd, de legalább ennyire helytelen, ha a lényeges és lényegtelen mondatrészek azonos hangfekvésben szólnak meg. Hibás gyakorlatként megfigyelhető a hangfekvés hirtelen, indokolatlan megváltoztatása. Egyre jobban terjed a fölfelé "éneklő" megemelt hangmagasságú beszédstílus, holott a magyar nyelv ereszkedő hanglejtésnek megfelelő beszéd. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy mindig lejtjenek a mondatok, hiszen vesszőnél, vagy kérdésnél (pontosabban a kérdő mondatok egyes típusainál) felvisszük, majd hirtelen leeresztjük hangunkat. Az egyszerű kijelentéseknél felülről indítva, a legmélyebben fejezzük be a mondatot.

5.1.4 A hangszín

A **hangszínből** különböző szituációk érintettek, a beszélő kifejezi az akkori érzéseit, ami kimutatja a fizikai és pszichikai állapotát. A hangszín alapján az azonos erősségű és magasságú hangok megkülönböztethetők egymástól.

A hangszín a hang azon sajátossága, amely alapján az azonos erősségű és magasságú hangok megkülönböztethetők egymástól. A hangszínt az alaphang és a felhangok számának aránya adja. A beszélő beszédszervei határozzák meg, de a beszélő érzelmei is befolyásolják. Az egyénre leginkább jellemző beszéd-sajátosság. Tempót, hangerőt, lehet változtatni, a hangszínt azonban ránk jellemző, változatlan. A hangszín változásai is hírértékűek lehetnek, érzelmeket fejezhetnek ki. A hangszín árnyalati gazdagsága befolyásolja a hangsor tartalmát, jelentését. A közönyös mondanivalónál hangunk "megszürkül", az erős érzelmek esetén "átforrósodik", vagy éppen hideggé, rideggé válik. Az indokolatlan hangszínváltásokat kerülni kell, mert a tanulókat megtévesztik, a beszédet modorossá teszik. Bár tudatosan

alkalmazzuk mindezeket a beszédtechnikai fogásokat, vigyáznunk kell arra, hogy hangunk, stílusunk természetes maradjon, ne érződjék rajta affektálás, modorosság, mesterkéeltség. Minden pedagógusnak feladata, hogy saját beszédstílusát adottságai, lehetőségei ismeretében kialakítsa. Az önismeret alapján azokat a technikai megoldásokat kell választanunk, amelyek meg is valósíthatók, azokat a képességeinket kell fejleszteni, amelyek a leggazdaságosabban, a legnagyobb hatásfókkal fejleszthetők. Természetesen saját lehetőségeink fejlesztése mellett fontos tanulóink fejlettségének figyelembe vétele. Alkalmazkodnunk kell az ő igényeikhez, nyelvi kultúrájukhoz oly módon, hogy azok fejlesztéséről nem mondunk le.

5.1.5 A hangsúly

A jól érthető beszéd további fontos feltétele a helyes **hangsúlyozás**, a **beszédtempó** és a **beszédszünet**. Barabási szerint (2008, 41-44) a **hangsúly** helyét a következő tényezők határozzák meg. Az értelem, amely a közlés szempontjából nagyon lényeges, az érzelem, amelynek a mondanivaló kiemelésében van fontos szerepe és a ritmus, amely kiegészíti az értelmet és az érzelmet. A magyar nyelvnek sajátossága a nyitott szájjal való "hangzós" beszéd, amelyet megfelelő szájnyitással, hangszalagműködéssel, ajakmozgással érhetünk el. Ennek segítségével megerőltetés nélkül is jól hallhatóvá válik beszédünk. A ritmikus, hangsúlyos beszéd könnyebben érthetővé, követhetővé teszi a tanári magyarázatot. Mindig a lényeges, fontos információt kell nyomatékosítani. A magyarban rendszerint a mondat értelmétől függ, mely szón, szavakon van a hangsúly. A hangsúly rövidebb, hosszabb szakaszokra bontja a mondatot, amelyeket azonban ugyanannyi idő alatt mondunk általában ki. A magyar beszéd ritmusát a hangsúly teremtette szakaszok kiegyenlítődése biztosítja. Helyes hangsúlyozás esetén beszédünk ritmikus, követhetőbb, érthetőbb. Egyaránt kellemetlen a szájbarágó, túlhangsúlyozott és a monoton, hangsúlytalan beszéd. Nem mindegy, hogy beszéd közben mit hangsúlyozunk akár ritmikailag, akár értelmileg. A pontatlan, helytelen hangsúlyozás akár félreérthetővé, érthetlenné is teheti mondanivalónkat.

5.1.6 A beszédtempó

A **beszédtempó** nemcsak a megértésre alapszik, hanem a szavak segítségével a sebesség megváltoztatásának képességére is utal egy konkrét szituációban. A beszéd gyorsaságát befolyásolja a beszélő pszichés sajátossága. A szomorú ember beszédtempója általában lassabb, az érzelmileg felhangolt emberé viszont gyorsabb. A beszéd gyorsaságát az egységnyi időtartam alatt kiejtett szótagok számával mérjük. Minél kevesebb idő jut a hangok képzésére, annál gyorsabb a beszéd. A beszédsebesség az adott nyelvre, az adott helyzetre jellemző. A magyar nyelv sajátossága, hogy viszonylag lassú. Másodpercenként 3-4 szótagot ejtünk ki. A megfelelő tempó is befolyásolja a beszédet, hiszen ha túl gyors, nehezen követhető a mondanivaló, ha túl lassú, szinte elaltat. A gyors beszédtempóra jellemző, hogy az artikulációs mozgások gyorsak, a beszéd közbeni szünetek rövidek, határozottak. A beszéd gyorsaságát befolyásolják a beszélő pszichés sajátosságai, temperamentuma. Az érzelmek szintén tükröződnek a tempóban. Az érzelmileg felhangolt ember beszéde általában gyorsabb, a szomorú, lehangolt emberé pedig lassabb. Az élénk szellemi tevékenység esetén éppúgy előfordulhat a gyors tempójú beszéd, mint a szószátyár összerendezetlen mondanivalójú embernél. Mind a gyorsítás, mind a lassítás azt érzékelteti, fontos mondanivaló következik a

beszédben. Az érdeklődés felkeltésének és ébrentartásának, a mondanivaló tagolásának fontos beszédtechnikai eszköze: a tempóváltás, a hangerő módosítása, a magasságbeli váltás. A pedagógusnak alapvető feladata, hogy nyelvünkre jellemző beszédtempója alakuljon ki, így elkerülhetővé válik a túl gyors tempójú (a hadarás), illetve a túl lassú tempójú beszéd (a monotónia). A gyakorlat, a megszokottság lehetővé teszi, hogy a tempó változtatásával beszédünk kifejezőbbé váljon. A hatásos beszéd kerül a túl gyors, vagy renyhe, döcögős tempót. A lényegtelen részeket gyorsabban, a lényegeseket lassabban kell ejteni, tanácsolja Szabó (2002, 296).

5.1.7 A beszédszünet

A beszéd folyamat fontos része a szünet, ezért hívjuk **beszédszünetnek**. Kapcsolatban van a szórenddel és a hangsúllyal. Típusai a **belégzési szünet** (segíti a levegővételt), **hezitációs szünet** (amikor a beszélő pedagógus keresi a szavakat), **felhívási szünet** (a hallgató fél figyelmének felkeltése) és a **kifejező szünet** (hatáskeltés szerepe van). A szünetek lehetnek hosszúak és rövidek. Ez által a beszéd kifejezésekre van bontva. A szünet a beszéd folyamat fontos része. A belégzési szünetnél vigyázni kell, hogy ne akkor történjen, amikor éppen a rossz levegővétel miatt kifulladt a beszélő, vagy elveszítette a beszéd fonalát. A hezitációs szünet káros, mert megtöri a folyamatot, s ráadásul néha szótagismétlésben, "öö"-zésben, töltelékszavak használatában is megnyilvánul. A felhívási és kifejező szünet mindegyike jól használható. Alkalmat adnak az elmélyültebb gondolkodásra, illetve az érzelmi átélésre. A szünetek elhelyezkedésük alapján lehetnek: előszünet (állhat az új gondolat, a hangsúlyos rész előtt), utószünet (lezár egy megelőző beszédszakaszt), szünetpár (amikor egy elő és egy utószünet zár közre egy részt). Egy-egy szünet (hatás, vagy ritmikai) előadásba való beiktatása mindenképpen hatékony, de az indokolatlanul sok szünet megtörheti az előadás ritmusát, kizökkenti a tanulót, széttördeli a gondolatot. A helyes beszéd szünetek kialakítása különösen a magukat nehezen kifejező, esetleg beszédhibás gyerekeknél nagyon fontos. A kezdő pedagógusoknak nagy segítséget nyújt, ha megtanulják ügyesen alkalmazni a szüneteket.

A paralingvisztikai eszközök között, főleg a pedagógiai kommunikáció vonatkozásában említést érdemelnek még ezek a jelzések: a szünetek töltete, a beszédhossz, a beszéd pontossága. A **szünetek akusztikus töltetét** illetően lehet a szünet csenddel kitöltve, vagy akusztikus készséggel is. Mindkettő helyzetnek megvan a saját osztó képessége.

Nem elhanyagolható a **beszédhossz** sem, ami segíti a beszédet abból a szempontból elemezni, melyik fél beszél többet, illetve kevesebbet. Kiolvasható belőle az esetleges dominancia, vagy kommunikációs szubmisszivitás (alárendeltség), vagy akár érdektelenség, unalom.

A **beszéd nyelvtani szabályokhoz igazodó pontossága** szempontjából nagyon fontos, hogy a kommunikáló felek a legkevesebb hibát kövessék el beszéd közben.

A pedagógus nyelvi kifejezésével kapcsolatban alapvető követelmény, hogy tisztán, világosan, érthetően, a tanulók fejlettségének megfelelően, a nyelv szabályainak szem előtt

tartásával beszéljen és írjon. Törekedjen a színes, erőteljes, tömör, szuggesztív előadásmódra, mondandóját megfelelően intonálja, artikuláljon helyesen.

Milyen - a nyelvhelyesség szempontjából - fontos feladatokra kell a leendő pedagógusoknak felkészülnie? A beszédet nem örökljük, hanem környezetünk segítségével elsajátítjuk. Sajnos, ha ez a beszédkörnyezet nem megfelelő, szükség lehet a korrekcióra. A beszédhibák (hacsak nem öröklött sajátosságokról van szó: rossz hanganyag, szabálytalan fogsor...) javíthatók. A beszédhibák egyik csoportját a hangképzés (artikuláció) rendellenességei alkotják. Ezek a hanghibák lehetnek torzítások, hanghelyettesítések pl.: selypesség, az "r" hibás képzése, az orrhangzós beszéd, magán és mássalhangzók helytelen ejtése... A beszédhibák másik csoportja a beszédritmus zavarai nyomán keletkező hadarás, dadogás. Emellett beszélhetünk olyan beszédzavarokról, amelyek rossz szokásként vannak jelen: helytelen beszédleghzés, a szóvégi hangok elnyelése, mormolt ejtés, hangzókihagyás, a "zárt szájú" beszéd stb..., mind javítható.

A tanítónak a hangján kívül még számos más eszköze van mondanivalójának támogatására, üzenetének hatásos közvetítésére. A szavakra alapozott nyelv, illetve a vokalizációk mellett ugyanis még a testével, kezével, szemével, arcjátékával is kommunikál. A tanító ugyanis törekszik arra, hogy nonverbálisan is megértesse magát.

5.2 Az extralingvisztikai jelzések

A legtöbb nonverbális kommunikáció az emberi testtel van összefüggésben. Amikor az emberi test kommunikál, azt testbeszédnek nevezzük. A testbeszéd felfedezésével megtanuljuk felfedezni mások igazi érzéseit, és hogy saját gesztusaink mit árulnak el rólunk, azt jobban megérthetjük. Technikai vagy akadémiai szövegekben a testbeszédet nonverbális kommunikációnak nevezik. A beszédnél gyakran árulkodóbb a testbeszéd, mert jobban felfedi a kérdéses személy érzéseit és gondolatait. Az igazi reakcióink elrejtéséhez sokan hozzászoktunk ahhoz, hogy valami nyilvános cselekvésbe fogunk, de gesztusaink könnyen elárulnak minket. Ha a gesztusokat beszéd kíséri, **gesztikulálásnak** nevezzük. A kezünkkel, a karunkkal, a fejünkkel, amelyekkel üzeneteket viszünk végbe, azt gesztusnak nevezzük. A gesztusok központi szerepet töltenek be a testbeszédben. A „gesztus” sok mindent takarhat, ezért a testbeszédben érdemes kategóriákra osztani. Ide tartozik a gesztikuláció, amelybe a beszédet kísérő gesztusok tartoznak, a szándékos gesztusok, amelyet szándékosan használunk beszéd helyett, és az önkéntelen gesztusok, amelyek tudatalattiak. A tudatos gesztust használhatjuk beszéddel és beszéd nélkül és így válhatnak gesztikulációvá vagy szándékos gesztussá. Például az előremutató mutatóujj alátámaszthatja a beszédet. Használhatunk még néhány gesztust tudat alatt vagy szándékosan, és így azok szándékos vagy önkénytelen gesztussá válnak. A testbeszédünkön keresztül az egyik legfőbb tényező az, hogy megismerjük személyiségünket, érzelmeinket és véleményünket és a testbeszéd nem egyszerűen érzelmet és hozzáállást fejez ki egy gesztussal. Egyáltalán nem egyszerű a megfejtése, és a test jelei nem önmagukban, egyedül fordulnak elő, hanem a jelek egy csoportjának részeként, az arckifejezéssel együtt.

5.2.1 A kinezika

Ha a testbeszédéről beszélünk, sokan csak a fej és a végtagok mozgására gondolnak. Valójában a fejjel vagy a végtagokkal nem minden testbeszéd áll kapcsolatban. Pontosabban véve a gesztusok, testmozdulatok, a testtartás, a mimika és a tekintet is a testbeszéd tartozékai, amelyek nemcsak a beszéd fontos elemei, amelyek érzelmi jelentést továbbítanak, hanem az információ befogadásának a jellegéről is visszajelzést adnak. Ide tartozik a szemkontaktus, a szemöldökmozgások, a testhelyzet is. A kinezikának létezik egy sajátos ága is, amely a **beszédalkotás közbeni testmozdulatok** vizsgálatával foglalkozik. A torok, az ajkak és a mellkas mozgása nélkül nem tudnánk artikulálni hangokat, és a beszédet izomfeszültség és a test mozgása követi. Ezt a kutatási irányzatot **kinesztetika** néven ismerhetjük.

A gesztusok

A gesztusok lehetnek tudatosak, de tudattalanok is. Kitüntetett szerepük abból adódik, hogy valamennyi nem verbális kommunikációs csatorna közül a gesztusok hordozzák a legtöbb egyezményes jelet. A gesztusok nagyon sok zavarjelet is hordoznak. A kezek és azok mozgatai érzékenyen tükrözik a beszélő érzelmi állapotát. A kézzel történő gesztusok lehetnek **pozitív hatásúak**, amikor a tenyér felfelé van fordítva, semleges hatásúak, amikor a tenyerek párhuzamosan vannak elhelyezkedve, és a **negatív hatású** kéztartást a lefelé, vagy a partner felé fordított tenyér jelzi.

A fej- és kézmozgásokkal, fejezzük ki, ha a kommunikáció folytatását, megszakítását, a mondott tartalom magyarázatát kérjük. Ilyen jelekkel adjuk tudtára a másoknak, hogy szólni kívánunk. Ha például a tanár bólint, vagy megrázza a fejét, az a tanulók számára azt jelzi, hogy a tanár most valamit helyesel vagy helytelenít. Ugyancsak egyértelmű jelzés, ha az asztal mögött ülve a tanár egy tanulóra ránéz és karjával hívó mozdulatot tesz. De a gesztusok tudatos használatához tartozik az is, amikor a tanár a dolgozatírás közben az éppen „puskázáshoz” készülődő tanulót a mutatóujjának a feltartásával és karjának mozgatásával feddésben részesíti, így igyekezvén eltántorítani a szándékától, vagy amikor a tanár az osztályterembe belépve a kinyújtott karjának lefelé mozgatásával jelzi, hogy mindenki üljön le. A gesztusok másik része nem vagy alig tudatos. Ha például magyarázat közben a tanár mind sűrűbben gesztikulál, ez azt jelzi, hogy mind jobban belemelegsik, érzelmileg bevonódik a témába. Ilyenkor a tanuló mintegy ráérez a tanár érzelmi állapotára, akinek a lelkesedése fokozatosan és észrevétlenül átragad rá. Az érzelmi rezonancia aztán már nem engedi eltérülni a figyelmét, akaratlanul is együtt gondolkodik vele, híven és szívesen követi őt azon az úton, amelyen immáron együtt mennek.

A testtartás (poszturika)

A gesztusokon kívül nem verbális mozgásos csatorna a testtartás is. Viszonyt, álláspontot, szubjektív értékelést fejez ki (Buda, 1986, 99). A testtartás is lehet tudatosan szabályozott vagy akaratlan. A testtartás tudatos szabályozása szerephelyzetekhez kötött és a szociális normák határozzák meg. Mint ahogy a tanár sem engedhet meg magának akármilyen testtartást az osztályteremben – például nem teheti fel a két lábát az asztalra, vagy nem

ereszkedhet négykézlábra –, ugyanúgy a tanulóktól is elvárt viselkedés, hogy egyenesen üljenek a padban és ne forogjanak vagy bukjanak le a pad alá. Tanár, ha a tanulóra koncentrál, ezt kifejezően nemcsak a tekintete rászegezésével teszi, hanem a testtartás megváltoztatásával is, az odafordulással. Az odafordulás foka és jellege viszonyjelző értékű kommunikáció lehet. Az odafordulás lehetővé teszi a látószögön való változtatást és valószínűleg a résztvevők közötti távolság megváltoztatását is eredményezi.

A testtartások elvárásokon keresztül történő meghatározottságára különösen jó példa a dolgozatírás: a tanár pontosan tudja, hogy ilyen alkalmakkor milyennek kell lennie a tanulók testtartásának, s ha ettől eltérést tapasztal, az adott tanulót megkülönböztetett figyelemben részesíti. A tanulók egyenes testtartása és testük enyhe mozdításával a tanár mozgásának a követése már nem ennyire megítélhető, hiszen valódi odafigyelésből is adódhat, de az is előfordul, hogy csupán látványos megfelelni akarást takar. A tapasztalt tanár a különbséget abból veheti észre, hogy a tettett testtartás túlzott formában valósul meg, mintha csak felszólítaná a tanárt a tanuló viselkedésének az észrevételezésére és pozitív méltatására.

Az akaratlan testtartások valódi érzéseket, viszonyokat és véleményeket közvetítenek. Például a tanár kissé előrehajló, ellazult testtartása elfogadó attitűdöt sugall a tanulók számára, míg a hátravetett fej és a hátrahajló testtartás inkább az érzelmi távolságtartást tükrözi. Ha a tanár azt látja, hogy adott tanuló a szokásától eltérően lehorgasztott fejjel, magába roskadva ül a padban, akkor joggal következtet arra, hogy a tanulót valami bántja, valamin nem tudja túltenni magát. Feleléskor sok tanuló enyhén görnyedt testtartást vesz fel, ami legtöbbször – az állandónak tekinthető alárendelt pozíciót leszámítva – a tudásbeli bizonytalanságból és a következményektől való félelemből származik. De vannak olyan tanulók is, akik a tanáraik ezirányú tapasztalatait tudatosan a maguk javára igyekeznek fordítani: alaposan felkészülnek az órára, majd ha kihívják őket felelni, előbb a görnyedt testtartásukkal igyekeznek elhitetni, hogy tudásuk igencsak hézagos, aztán ragyogó feleletet vágnak ki, kihasználván a görnyedt testtartás alapján várt és a ténylegesen nyújtott produkció közötti kontrasztot.

A pedagógusnak **magabiztosságot, erőt kell kifejeznie testtartásával** anélkül, hogy merevséget, távolságot éreztetne. Különösen fontossá vált ez korunkban, amikor terjed a lezser, nyegle, összerendezetlen testtartás a fiatalok körében. A pedagógus saját példájával segítheti ennek elutasítását. Az "aktív" állás jellemzője, hogy egyenesen állunk, testsúlyunk egyformán oszlik meg a két lábon, vállunk egyenes. A pedagógus, kivételes eseteket leszámítva, állva tartja az órát. Legalább két okot lehet találni, miért tesz így. Az álló ember dinamikusságot, aktivitást szimbolizál, mutatja az érdeklődést és a tiszteletet is a hallgatóság felé. Az ülő ember kevésbé dinamikus, kevésbé lehet figyelni rá. Beszédtechnikai okokból is fontos az álló testtartás. Állva és felemelt fejjel, fiziológiai okokból sokkal jobban lehet beszélni, mert a hangszínre és a hangerőre is hatással van, tanácsolja Szabó (2002, 294).

A tekintet

Osztálytermi körülmények között a tekintet legnagyobb jelentősége abban áll, hogy a tanár ezen keresztül észleli az éppen tanított anyag megértésének a követését. Az „üres”, merev tekintet arra figyelmezteti, hogy az elmondottakat meg kell ismételnie, több konkrét

példával kell alátámasztania, vagy egyszerűbben kell megfogalmaznia. A nyílt, csillogó szemek viszont azt jelzik, hogy nyugodtan folytathatja tovább a magyarázatot. A tekintet érzelmeit és attitűdöket is közvetíthet. Annak is jelentősége van, hogy mennyire éles vagy tompa, meleg vagy hideg, érdeklődő vagy közömbös, távolságtartó vagy bizalmas, elfogadó vagy elutasító a nézés. Különös erővel fejezi ki a tekintet a rokonszenvet, ellenszenvet, a magabiztosságot, a szorongást. Minthogy a tapasztalat szerint a gyakori szemkontaktus és a tekintet hosszas elidőzése a szimpátia jele, ha a tanuló ezt tapasztalja a tanár részéről, akkor úgy érzi, hogy a tanár elfogadja és kedveli őt. A tanulók igénylik is a gyakori szemkontaktust, s kellemetlenül érinti őket, ha ez irányú igényeik nem teljesülnek. Kimondottan viszolygást kelt bennük, ha a tanár beszéd közben nem néz rájuk, hanem mondjuk kinéz magának egy sarkat a tanteremben és ahhoz intézi a mondandóját, nem beszélve arról, hogy a tanár részéről történő szemkontaktuskerülés, az állandó félrenézés a rendbontásoknak is táptalaja lehet. A legtöbb tanár előbb-utóbb felismeri a tekintettartás szerepét és tudatosan törekszik arra, hogy az órán minden egyes tanulóval többször is szemkontaktust létesítsen.

Leginkább a kezdő tanároknak jelenthet problémát a szemkontaktus tudatos irányítása, használata. Ezért Zrinszky (2002, 86) a következőket tanácsolja:

- mielőtt a tanár megszólalna, lassan jártassa körbe tekintetét, és gyűjtse össze a résztvevők viszontpillantásait, ily módon létesítsen kapcsolatot mindenkivel,
- pillantását balról jobbra köröztesse (ami megfelel kultúránk fő nézési-olvasási irányának,
- az egyes tanulókkal csak rövid idejű szemkontaktust tartson fenn, túl mélyen ne nézzen senkinek a szemébe,
- mialatt beszél, keressen ki egy pozitívan reagáló tanulót, akinek jelzései pozitívan hatnak a tanárra,
- fontos az összes résztvevő gyakori szemmel való megszólítása.

Hasonló igényei azonban a tanárnak is vannak. A tanár számára sem kellemes, hogy miközben a tekintetét a tanulókra irányítva beszél, azok elkapják a magukét és másfelé nézegetnek, mert úgy érzi, hogy „pillantásra sem méltatva” elutasítják. A „szűrő” tanári tekintet időnként helyénvaló lehet, ha annak funkciója a pillanatnyi rendreutasítás, de gyakori alkalmazása az örökösen gyanakvó, bizalmatlan ember képzetét keltik a tanulóknak, aki csak a rosszat feltételezi róluk.

A mimika

A mimikai kommunikációban a jelzéseket a szem és a száj körüli izmok finom és összerendezett mozgásai keltik (Buda, 1986, 89). Ezért a nonverbális kommunikáció tanulmányozásakor fontos szerepet kapnak a szemek és az arckifejezés. Az arc kommunikációját **mimikának** nevezzük. A szem irányítása mások tekintetére, azaz a szemkontaktus az arc fontos kommunikációs eszköze. Információt jelent számunkra a szem elhelyezkedése az arcon, a pupilla nagysága, az izmok helyzete, amely a tekintet minőségét adja meg, valamint a szemkontaktus gyakorisága és ideje. A partnerek az idő 30 – 70 százalékában tekintenek egymásra egy interakció során. A partner részéről az eltakart szemek azt a jelzést sugallja, hogy el akarja kerülni a szemkontaktust. Külső szemlélőben az állandó

tartós arckifejezések, személyes tulajdonsággá fordítódnak le. A mosoly minden ember fontos kommunikációs eszköze. A mosoly terjedhet kis és félmosolytól akár nevetésig is, de minden esetben a pozitív érzelmek, az üdvözlés jelzésére szolgál. A szituációba nem illő mosoly tolakodásnak hat és visszatetszést ébreszt.

A mindennapi kommunikációs szituációkban nehéz elkülöníteni a tekintetet és a mimika megnyilvánulásait. A tekintet a mimika szerves része (Buda, 1986, 93). A mimikai kommunikáció szerves része a pupilla, amely heves emóciók hatására kitágul.

A pedagógus feladata, hogy arcizmai tudatos mozgatásával – a mimikai közlés felfüggesztésével, vagy éppen szabadjára engedésével, növelje tanári, emberi hatékonyságát. Előnyös, ha a pedagógus mimikája élénk, lelkesült. Arcjátékunk annál gazdagabb és oldottabb, minél jobban azonosulunk mondanivalónkkal és tanítványainkkal.

5.2.2 A proxemika

A **proxemika** azt vizsgálja, hogy milyen kommunikációs lehetőségek rejlenek a tér használatában. Haláková (2012, 56) a proxemika kétfajta dimenzióját különbözteti meg. A **proxemika horizontális dimenzióját** a kommunikáló felek egymástól való távolsága adja, míg a **proxemika vertikális dimenzióját** a szemek magassága határozza meg. A proxemika horizontális dimenzióját tekintve négyfajta távolságok különböztet meg. Az **intim távolság**, ami 45 cm-nél kisebb. Ebben a távolságban az egymáshoz érzelmileg nagyon közel álló személyek lehetnek. Ez jellemző a partnerekre, a szülő-gyermek kapcsolatra, házastársakra. Ami a nyelvi kifejezőeszközök használatát illeti, ebben a zónában kommunikálók általában szavak nélkül is megértik egymást, a kommunikációjukban dominál a taktilika, a testi érintés. A **személyes távolság**, ami távolságban kifejezve 45 – 120 cm. Ezt a távolságot tartják például a barátok, ismerősök, ha kézfogást alkalmazunk. A személyes zónában álló partnerek kommunikációjára a laza, kötetlen, nem formalizált beszéd és annak stílusa a jellemző. Bátran használhatóak a szlengek, az argó, az egyéb nonverbális (extralingvisztikai) kifejezők is, mint például a gesztikuláció. A **társadalmi távolság**, ami távolságban kifejezve 1,2 – 3,5 m. A társadalmi távolságot betartó személyek kommunikációja hivatalos nyelvi eszközök alkalmazásával történik, a kommunikáció témája kötött, erős szabályok irányítják. A partnerek, akik lehetnek például üzleti partnerek, főnök és beosztott, általában a nyelvi kifejezőeszközök használatát részesítik előnyben, a térbeli mozgás, gesztikuláció és egyéb extralingvisztikai jelzések nem preferáltak. A **közeleti távolság**, ami távolságban kifejezve 3,5 – 7 m vagy nagyobb, a tanár-tanuló kapcsolatra, az iskolai szituációkra érvényesek leginkább. A kommunikációs kapcsolatra jellemzőek a pedagógiai kommunikáció eddig ismertett szabályai, megjelenítési formái, eszközei.

A tapasztalatok szerint a tanulók tantermi helye jelentős mértékben kihat az órai aktivitásukra. A hagyományos tanteremben – ahol két vagy három oszlopban helyezkednek el a többnyire kétszemélyes padok – az első sorokban ülők jobban részt vesznek az órai munkában, mint a hátul ülők. Amennyiben a tanár az első sor előtt, középen tartózkodik, gyakran egy ún. **részvételi háromszög** (Haláková, 2012, 57) avagy az **aktivitás zónája**, alakul ki, amely az első sorban és a középső oszlop második-harmadik padjában ülőkből tevődik össze. Hasonló háromszögek alkalmilag az osztályterem más részein is

kialakulhatnak, ha a tanár hosszabb ideig a tanterem egy adott pontján időzik. Az ettől a ponttól távolabb ülők kevésbé érzik magukat érintettnek, kevésbé érzik magukat felszólítva az órai tevékenységre. Ha viszont a tanár változtatja a helyét és az óra folyamán a tanterem több pontján is elidőzik, el tudja érni, hogy ezekből az alkalmi háromszögekből senki ne maradjon ki. A megfigyelések szerint az olyan tanár óráján, aki az óra túlnyomó részében az első sor előtt lévő tanári asztal mögött ül vagy áll, kisebb az aktivitás, kevesebb a beszélgetés, a kommunikáció főleg a részéről történő egyoldalú közlésre korlátozódik, míg annál, aki a helyét elhagyja és a tanulók között mozog, aktívabbak a tanulók és az előadás helyett a beszélgetés dominál.

5.2.3 A taktilika

Taktilikának nevezzük az érintés kommunikációs célokra való felhasználását. Az érintés üdvözlést, nyomatékosságot és lelkiállapotot fejez ki. Az ember születése pillanatától kezdve használja és felismeri az érintést. Az érintés nonverbális üzenatkód, amely segítségével kifejezhető hatalom, érzelem és állapot. Az érintés igénye változhat személyenként sőt kultúránként is. Az osztályteremben a tanár-tanuló közötti érintés csak elvétve fordul elő, mert az érintés általában olyan fokú intimitást feltételez, ami a formális helyzettel nem egyeztethető össze. A tanár részéről történő megérintés csak akkor helyeselhető, ha a tanuló erre igényt tart.

5.2.4 Az olfaktorika

Az olfaktorika (olfakció – latin eredetű szó az orvosi terminológiában szaglást jelent) a vegyi hírközlést jelenti. A vegyi hírközlés a kommunikáció legprimitívebb formája, de a legmagasabb rendű élőlényeknél is találkozhatunk velük. A szagjelek előnyei, hogy kis mennyiségben és távolról hatnak, hatásuk tartós és minden akadályon képes áthatolni. Az állatok által a hírközlésben használt szagjeleket feromonoknak nevezzük, ezek nem hormonok.

A **szagok** nyelve (olfaktorikus hírközlés) nagyon elterjedt az állatvilágban. Igen sok rovar és emlősállat rendelkezik éles szaglóérzéssel, s megfelelő illatanyag-termelő miriggyel. Ezeket az anyagokat, **feromonokat** fel is használja a kommunikációra, közlésre.

A feromonok egy bizonyos faj egyedei között ható belső elválasztású mirigyek által kiválasztott jellegzetes szagú kémiai anyagok, amelyek szaghatásukon keresztül fejtik ki aktivitásukat. A feromon fajon belüli kommunikációra használt kémiai vegyület. A feromonok érzékelése szájon keresztül, ízleléssel vagy a szagfelfogó készüléken szaglással történik.

A feromonok sok rovar-, lepkefaj életében ugyanazt a funkciót töltik be, mint a madaraknál a párkereső ének, azzal a különbséggel, hogy ebben az esetben a nőtények adják le a hívójelet. A fajukra jellemző feromonok, mivel kis molekulájúak, gyorsan és nagy távolságra eljutnak, s odacsalogatják a hímeket. A hímek olyan érzékenyek, hogy köbcentiméterenként néhány molekula elég ahhoz, hogy érzékeljék, s ezért kilométeres távolságból is megérik a nőtény jelenlétét. A szaganyagok nagyon fajspecifikusak, minden faj csak a saját nőtényének illatára reagál – a rokon fajokéra nem –, s így nem fordulhat elő a nemkívánatos fajkeveredés.

A hírközlésben szagjeleket használó állatok úgy különböztetik meg a szagokat, mint ahogy az emberek az ismerősök hangját.

Az embereknél is kimutatták, hogy vannak kommunikációs szaglási lehetőségek. Az egyik vizsgálat a minden szaghatástól megfosztott emberekről (saját, férfi, nő felismerése), a másik vizsgálat a csecsemő-anya kapcsolatából von le következtetéseket.

Egy érdekes jelenséget szeretnénk bemutatni. Tekintsük azt a meglehetősen szokványos esetet, hogy ketten találkoznak és beszélgetnek. Majd egy idő múlva azt lehet észrevenni, hogy egyikőjük kissé hátrább lép, elhúzódik. A másik viszont igyekszik az előző távolságot újra beállítani és ezért közelebb lép. És a történet szinte észrevehetetlenül tovább folytatódik. A térbeli viszonyok alakításának igénye kettejük között nyilvánvaló. Kettejük beszélgetése közben folyik még egy másik beszélgetés is a térbeli távolságok (proxemika) nyelvén, amely egyezkedést jelent kettejük viszonyának jellegét tekintve. Ezt a jelenséget hívjuk **proxemikai táncnak**, amelynek alapja lehet a két kommunikáló partner személyi zónájának eltérő felfogása, vagy a jelenség kapcsolódhat az olfaktorikához (a partnerek közül az egyik nem kedveli a másik illatát).

5.2.5 A kronemika

A **kronemika** azt vizsgálja, hogyan használjuk kommunikációs célokra az időt, másrészt azt, hogy hogyan kommunikál maga az idő. Az időt mint szimbólumot alkalmazzuk, például ha valakit szándékosan megvárakoztatunk. Az idő nem üzenet, tehát nem manipulációs eszköz. Ezt biológiai időnek nevezzük.

A formákban és a tárgyakban lévő szimbolizmust a kommunikáció egy típusának nevezhetjük. Ezt a nonverbális folyamatot **ikonikának**, a szimbólumokat pedig ikonoknak nevezzük. Az ikonok köre nagyon tágas, magukba foglalják az emblémákat. Ilyen ikonok a vallási szimbólumok, a zászlók, vagy a ruha, amely a divat szimbóluma.

5.2.6 A kulturális jelzések

A megjelenés elemei, az öltözködés, a hajviselet, a kiegészítő díszek, egyenruha, jelvények részei a nonverbális kommunikációnak (Buda, 1986, 106). Az ilyen jelzéseket szokták emblematis, vagyis jelvénytartó jelzéseknek is nevezni. Ezek a jelzések valami egyértelműt fejeznek ki. Egy részüket tudatosan választjuk, jellemző ránk. Egyéniségünk, stílusunkra vonatkozó jelzéseként foghatjuk fel mindezt. Ugyanúgy mi is kapunk tanulóinkról információkat az ő kulturális jelzéseik alapján. Buda (1986, 106) szerint egyedül az szól a kommunikáció ellen ezek esetében, hogy ezek statikus jelzések, a személyiséget az egész interakció során, sokszor az interakció egész sorozatában jellemzik. Hiányzik belőle mindaz, ami az izomcsoportok jelgeneráló mozgásával kapcsolatos, rövid ideig tartó, sokféle változatot mutató nonverbális kommunikációnak a velejárói.

5.3 A nonverbális pedagógiai kommunikáció vizsgálata

Még ma sem teljesen tisztázott, hogy milyen módszerekkel kellene az osztálytermi nem verbális kommunikációt kutatni. A 70-es évekig a kutatások laboratóriumi körülmények

között és laboratóriumi eszközökkel folytak. A semmitmondó eredmények miatt azonban a kutatók mindinkább az „igazi” tanítási óra felé fordultak és a természetes megfigyelést kezdték előnyben részesíteni. A nem verbális kommunikációt ilyen vagy olyan kategorizálás alapján csatornákra bontották és ezeket külön-külön próbálták megfigyelni. Ma már tudjuk, hogy nem annyira a diszkrét viselkedések, mint inkább ezeknek az adott kontextusban megjelenő mintázatai, illetve a mintázatok funkciói illetve jelentései a fontosak. Tudatosítani kell közben, hogy a nonverbális kommunikáció szorosan egybefügg a szóbeli, verbális kommunikáció jelenségével. Testünk egyes mozdulataival jeleket küldünk a vevő felé, aki ezeket érzékeli, ez által reagál rá, vagy figyelmen kívül hagyja azt. Előfordulhat, hogy tudatosan, vagy tudat alatt küldünk jeleket beszélgető partnerünk felé. Ezért is nagyon nehéz lehet megragadni a nonverbalitás kifejezőit és azok vizsgálatát. Éppen ezért manapság a kutatók többsége szakítani próbál azzal a hagyománnyal, amely a nem verbális kommunikáció elemeit önmagukban vizsgálja, ehelyett a jelentéssel bíró egységeket próbálja megragadni. A Mit vizsgáljunk? kérdése tehát lassacskán tisztázódni látszik, de a Hogyan vizsgáljuk? kérdése továbbra is megoldatlan. A megfigyelés módszere kétségkívül hasznos a látott jelenségek rögzítésére, ugyanakkor az adott szituációban részt vevő egyének szándékainak feltárására már alkalmatlan, azaz az így nyert adatok az oksági összefüggésekre nem adnak egyértelmű választ. Nyilvánvaló, hogy a megfigyelést más módszerekkel kellene ötvözni, de hogy milyen módszerekkel, az ma még nem világos.

5.3.1 Az extralingvisztikai jelzések vizsgálata

Mindezek ellenére egy érdekes kutatás zajlott 2013-ban a Selye János Egyetemen egyik záró dolgozat révén (Baloghová, 2013). A kutatás fő célja volt megvizsgálni, hogy egy választott óvodapedagógus miként használja a nonverbális kommunikáció extralingvisztikai jelzéseit. A kutatás a megfigyelés módszerével készült. A megfigyelésre két megfigyelőlap szolgált, amelyekre a kutató az edukációs folyamat jellegzetességeit és a kinttartózkodás alatt észlelt extralingvisztikai jelzéseket jegyezte fel. A vizsgált óvodai csoportba 23 gyermek járt, abból 8 lány és 15 fiú. A legfiatalabb gyermek 3 éves volt és a legidősebb pedig 6.

A megfigyelés eredményei

Az eredményeket jobbra kvalitatív értelmezés segítségével lehet igazán megragadni, prezentálni. Az óvodapedagógus játékos felvezetéssel kezdte az edukációs tevékenységet, hogy ráhangolja a gyermekeket a tanulásra. A játék befejezése után leültette a gyermekeket körben a szőnyegre és ő is segédeszközeivel **közéjük ült**. Az óvodapedagógus a **feladat elmagyarázásánál** mindvégig **gesztikulált**, hogy a gyermekek könnyen megértsék a feladatot. Továbbá a feladat magyarázásánál egy **helyben ült** és mindenkiel létesített **szemkontaktust**.

A gyermekek a vizsgált tevékenységen belül, többször is megszólították a pedagógust. Az első szituációban a **gyermek megszólította** a pedagógust, azért mert szomjas volt. A pedagógus **odament** a gyermekhez, majd első reakciója az volt, hogy **megérintette** a gyermek vállát. Az érintést egy kisebb **mosoly** kísérte. Ezután a pedagógus **keresztnevéen szólította a gyermeket**, s majd odakísérte az asztalon elhelyezett innivalóhoz.

A második szituációban ismét megszólította egy gyermek az óvodapedagógust. A gyermek reakciójára a pedagógus azonnal nem ment oda, ezért **hangosan** odaszólt. A gyermek számára egy játék elérhetetlen volt, ezért kérte a pedagógus segítségét. A pedagógus azonnal nem tudott a gyermek segítségére sietni, mivel a többi gyermekkel végezte a tevékenységet. A **pedagógus odament** és segített a gyermeknek, majd **megsimogatta** a fejét.

A harmadik szituációban a **gyermek ment** oda az óvodapedagógushoz. A gyermek egy szót sem szólt, csak a pedagógus ölébe szeretett volna ülni. A pedagógus pozitívan fogadta a helyzetet és **ölébe vette a gyermeket**, közben **simogatta** a hátát.

A negyedik szituációban **két gyermek szólította** meg az óvodapedagógust. Erre a pedagógus úgy reagált, hogy amelyik gyermek hamarabb szólította meg, ahhoz **ment** oda. Addig a másik **gyermek is odament** a pedagógushoz, erre a reakciója az volt, hogy míg az előző gyermeknek **segített**, addig a másik gyermeknek **átfogta a vállát** és türelmet kért tőle.

Az edukációs tevékenység második felében az óvodapedagógus az asztalhoz ültette a gyermekeket. Az asztal „S” alakú volt, és a gyermekek **egymással szemben ültek**. A pedagógus korosztály szerint osztott szét feladatlapokat a gyermekeknek. A feladatlapokat önállóan oldották meg a gyermekek. Előfordult, hogy egyes gyermekek **nem értették a feladatot**, ezért a pedagógus segítségét **kérték**. Ha a gyermekek kérdezni szerettek volna, feltették a kezüket, és mindenkinek segített az óvodapedagógus. Amikor egyes gyermekeknek segítséget nyújtott, akkor igyekezett úgy **fordulni**, hogy mindenki lássa őt. Akihez **odament**, mindig **megérintette** a vállát vagy a fejét. A tevékenység során előfordult, hogy egyes gyermekek rosszul viselkedtek, az óvodapedagógus nem szólt rájuk, csak egy **fejbiccentés és szemkontaktus** segítségével javított a helyzeten. Ez után összeszedte a gyermekektől a feladatlapokat, és egy rövid kiértékelést végzett. A kiértékelés során a pedagógus mindenkivel létesített **szemkontaktust**. A gyermekek felé **fordulva egy helyben állt** és itt már **kevésbé használta a gesztikulációt**, mivel a kezében voltak a feladatlapok. **Mosolyogva** megdicsérte a gyermekeket. A tevékenység során mindenki kérdésére reagált, segítséget nyújtott és sokszor alkalmazta az érintést és a mosolyt.

A következő tevékenységi forma, amit megfigyeltünk, az a kint tartózkodás. Mikor a gyermekek besorakoztak az indulást várva, a pedagógus a gyermekek elé állt, hogy **mindenki lássa őt**. Elmondta az utasításokat és kivezette őket az udvarra. A gyermekek a kint tartózkodás első felében spontán játszottak. A pedagógus mindig úgy **állt**, hogy minden gyermekre megfelelően **rálásson**. Ha a gyermekeknek kérdésük volt, bátran megszólították az óvodapedagógust. A távolban játszó gyermekekkel, ha verbálisan kezdeményeztek is valamit, a pedagógus nem szóban válaszolt, csak bólintott és mosolygott a gyermekekre. Utána következett egy közös körjáték, amelyben a pedagógus is részt vett.

A két tevékenységi forma összehasonlítása

Az összehasonlítás alatt azt értjük, hogy az óvodapedagógus miként használta a nonverbális kommunikáció extralingvisztikai jelzéseit az edukációs tevékenység és a kint tartózkodás alatt. Az edukációs tevékenység során jobban és gyakrabban volt megfigyelhető az óvodapedagógus nonverbális kommunikációja, mint a kint tartózkodásnál. Ez azért volt így, mert az edukációs tevékenység alatt a pedagógus közvetlen a gyermekek mellett volt, a

kint tartózkodásnál pedig a gyermekek az udvaron játszottak. Az edukációs tevékenység során az óvodapedagógus mindig kommunikált a gyermekekkel. Az érintést és a mosolyt is többször használta az óvodapedagógus az edukációs tevékenységen belül. A kint tartózkodásnál a mimika és a testbeszéd dominált. A kint tartózkodáskor az óvodapedagógus által kezdeményezett játéknál ugyanannyi nonverbális kommunikációs szimbólumokat véltünk felfedezni, mint az edukációs tevékenységnél. Hiszen a kint tartózkodás alatt a pedagógus együtt játszott a gyermekekkel. A játék kezdete előtt bemutatta a pedagógus a gyermeknek a játékot, ez is segít a gyermekek ráhangolódását a játékra és itt még több nonverbális kommunikációs szimbólumot tudtunk megfigyelni a pedagógus részéről. A pedagógus és gyermekek közvetlen testközelben voltak és a pedagógus mosolyával bízatta őket a játék örömeire.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a nonverbális kommunikáció extralingvisztikai jelzéseinek kutatása során megismertük a közelség fontosságát. A közelség alatt a proxemikai értelemben vett, a kommunikálók közt lévő távolságot értjük. Minél közelebb került a pedagógus a gyermekhez, annál több extralingvisztikai jelzés volt észlelhető a pedagógus viselkedésében. Az extralingvisztikai jelzések a pedagógus viselkedésében a kommunikációt érthetőbbé, személyesebbé, érdekesebbé, közvetlenebbé teszik.

6 A kommunikáció zavarai

Evidensnek tekinthetjük azt, hogy a kommunikáció esetenként összezavarodik: néha szinte észrevétlen ez a zavar, esetleg csak igen rövid ideig áll fenn, néha viszont tartós és kijavíthatatlan. A zavar fennállásának természetét tekintve három különböző típust lehet megkülönböztetni. A zavar lehet **átmeneti** (amikor tele szájjal beszél valaki), lehet **tartós** (például olyan betegségből adódóan, amely elvonja a figyelmet) és lehet **rendszereszerű** (külső tényezők okozzák, például a rendszernek a meghibásodása, háttér- illetve a környezetből érkező zaj).

A kommunikációs zavarok (forrásaik, természetük, elhárításának módjai) igen kiterjedt témát jelentenek a mai kommunikációkutatásban. Nem mondható ugyanakkor az, hogy önálló, egyetlen kutatási irányra szerveződött tematikáról van szó. Ennek következtében nehéz is viszonylag áttekinthető és egységes képet adni róla.

A kommunikációs korlátok bemutatásánál Deák (2003, 38-40) meghatározását vettük alapul, amely 13 pontban részletes áttekintést nyújt a tárgyalt témáról. A kommunikációs korlátok jellemzése ezen a helyen általánosságban minősíthető, érthető.

Az elküldött üzenet hiányos

Sok esetben előfordulhat, hogy a befogadó már hiányos üzenetet kódol. Ennek oka lehet az, hogy a küldő számára is bizonytalanságokkal, homályos részletekkel terhes az üzenet, de az is lehet, hogy a küldő szándékosan tart vissza információkat.

Inkongruencia

A szemek, a száj formája, az arcizmok és még a testhelyzet is, többet mondhat el arról, hogy az emberek igazából mit gondolnak, mint a szavak, amiket használnak. Bizonyos értelemben ez segítség a kommunikációhoz és annak megértéséhez. A kommunikáció érthető, ha a nonverbális kommunikáció jelentése, illetve a verbális mondanivaló tényleges jelentése összhangban van egymással. Ezt hívjuk kongruenciának, hitelességnek. Ugyanakkor korlátozóvá válik, ha ez az összhang hiányzik, vagy ha az emberek félreértelmezik. Ekkor beszélünk inkongruenciáról.

Zsargon

Nemcsak az egyes szakmák, foglalkozások, de a közösségi csoportok is kifejlesztik a saját speciális nyelvezetét, az ún. zsargont. Ez a zsargon lehet érthető, értelmezhető, de nehezítheti az üzenet megértését, sőt lehet kirekesztő is.

A szemantika problémája

A nyelv alapvetően tényeket és érzéseket képviselő szimbólumok használatának módszere. A szó szoros értelmében nem jelentést, hanem szavakat továbbít a kommunikáció révén az egyén. Ugyanaz a szó, különböző jelentést sugallhat különböző embereknek. Bizonyos szavaknak bizonyos emberek számára szimbolikus jelentősége lehet, ami azt eredményezi, hogy az eredetileg szándékozottól teljesen eltérő benyomást keltenek. Hiba

lenne azt feltételezni, hogy ha valami egy bizonyos jelentéssel bír valaki számára, ez mások számára is egyértelműen csak ugyanazt jelentheti.

A szervezet nagysága

A modern szervezet mérete és komplexitása a kommunikáció egyik fő korlátja. Az üzeneteknek a vezetés különböző rétegein, vagy különböző egységek, funkcionális szervezetek között kell átküzdeniük magukat. Ezáltal zavarossá válhatnak, vagy soha sem fognak megérkezni. Az írott üzenetek sokkal megbízhatóbbak, mint a szóbeliek, viszont az írásbeliség a kommunikáció hatékonyságát erősen korlátozza. Ahogy a méret nő, úgy nő a formalitás is, és a formalitás növekedése növeli a kommunikáció korlátjait.

Emocionális keret

Az érzelmeink befolyásolják az üzenet fogadási és közvetítési képességet. Amikor bizonytalan valaki és aggodalmaskodik, akkor az, amit hall, sokkal inkább fenyegetésként hat, mint amikor magabiztos és megbékélt a világgal. Amikor mérges valaki, vagy lehangolt, akkor hajlamos azonnal elutasítani azokat a dolgokat, amelyek egyébként logikus és jó ötletnek hangzanának. A viták során számtalan olyan dolog mondható, amelyeket nem ért meg a másik fél, vagy pedig félreértelmez.

A kommunikátorról kialakított benyomások

A fogadó nemcsak saját tudásháttere alapján értékeli a hallottakat, hanem figyelembe veszi az üzenet küldőjének személyét is. Korábbi tapasztalat, vagy pedig előítélet nem létező vonásokkal ruházhatja fel a kommunikátort. Vannak olyan emberek, akik mindenféle kollektív cselekedetet, konspirációnak tekintenek. Mások állandóan a sorok között akarnak olvasni és mindenféle, a felszínen meg nem jelenő motívumot keresnek az üzenetben. Rendkívül nehéz elkülöníteni azt, amit hall az egyén, azoktól az érzésektől, amelyek az üzenetet átadó személyhez kötődnek.

Azt hallja meg az ember, amit várt

Az, hogy az egyén mit hall és ért meg, amikor valaki beszél hozzá, nagymértékben a saját tapasztalatain, és hátterén múlik. Ahelyett, hogy azt hallaná, amit az emberek mondanak, azt hallja, amit a képzelete mond neki, a hallottak alapján. Úgy tűnik, hogy mindenkinek van valami előzetes elképzelése, arról, hogy az emberek mit gondolnak. Amikor valami újdonságot hall az ember, akkor hajlamos arra, hogy olyasmivel azonosítsa, amit már megtapasztalt a múltban. Az emberek szeretik az előre jelezhetőséget, és az emberi elme egyik legidőigényesebb tevékenysége a töredékek racionalizálása és logikává való felépítése. Amikor az emberek olyan információval szembesülnek, amely összhangban áll a saját hitükkel, akkor azonnal érvényesnek, igaznak fogadják el.

Azon információk figyelmen kívül hagyása, amelyek szembe kerülnek a megszerzett tudással.

Hajlamos az egyén arra, hogy figyelmen kívül hagyja, vagy visszautasítsa azokat az információkat, amelyek ellentétesek tapasztalataival, hiedelmeivel, hitével. A kommunikáció

nagyon gyakran elbukik, amikor a küldő a fogadó által már ismert információnak ellentmondó információt kívánt közölni – függetlenül attól, hogy ez az információ igaz-e, vagy hamis. Ha a fogadó fél nem is utasítja vissza, akkor is talál valamilyen módot arra, hogy megmásítsa, átformálja a jelentését, még hozzá úgy, hogy a kommunikáció alkalmazkodjon az előzetes elképzeléseihez. Az egyén kényelmetlenséget tapasztal akkor, amikor számára logikátlan felismeréseket közölnek neki valamilyen tárgyról, vagy eseményről, és így arra kényszerül, hogy attitűdje megváltoztatásán keresztül csökkentse a disszonancia és a kényelmetlenség érzését. A befogadás és a megértés, szelektáltan jelentkezik annak érdekében, hogy az egyén saját környezetét, tapasztalatait, akaratait, céljait és fiziológiai rendszerét tükrözze.

Az ellentmondás feloldására három megoldás kínálkozik:

- az objektív valóság elfogadása, internalizálódása,
- az ellentmondások feloldása a kényelmetlen objektív tények negligálásával,
- az ellentmondás jellegének csökkentése más összefüggéseket alátámasztó tények felsorakoztatásával, az ellentmondás bagatellizálásával, ideológia gyártásával.

Az emberek általában ellenállnak a változásnak, vagy a változást közvetítő, változásra felkérő kommunikációnak azért, mert az új elképzelések kívül esnek a referencia-keretükön. Ha a kommunikáció nem áll összhangban a már meglévő hittel, akkor a kommunikáció fogadója visszautasítja annak érvényességét, igyekszik elkerülni a jövőbeli találkozást vele, könnyedén elfelejté azt, amit hallott.

A referencia-csoport hatása

Az a csoport, amellyel az egyén azonosul, a referenciacsoport befolyásolja az attitűdjét, és az érzéseit. A munkacsoport csak úgy, mint a család, etnikai háttér, a politikai párt, illetve vallás alkotja azt a referencia-csoportot, amely kialakítja az információra való reagálást, viselkedést.

Az üzenet fogadójának korlátozottsága

Az ember korlátozottan tudja felfogni, kezelni, értelmezni a komplex információkat. Minél komplexebb az információ, annál valószínűbb, hogy a megértés korlátozott lesz. A koncentráció képesség, a figyelem sem egyenletes, időnként hullámvölgyek gyengítik azokat, és ez alatt az információ felvétel és értékelés korlátozottabb. Gyakran előfordul, hogy nagyobb jelentőséget tulajdonít az egyén olyan információknak, amelyek időben és térben közeli, és leértékeli azokat, amelyek távolabbiak térben és időben.

A visszacsatolás részben vagy egészben elmarad

A visszacsatolás nem automatikus, sok esetben akkor is elmaradhat, amikor az üzenet nem világos. Például a kudarckerülés, a csoportnyomás ellene hathat a visszacsatolás kezdeményezésének. A visszacsatolás nem feltétlenül érinti az üzenet egészét, s tovább futhat annak egyetlen részletén is.

Személyes támadás – védekezés

Mindenki hajlamos elutasítani azokat az üzeneteket, visszajelzéseket, amelyeket a személyük elleni támadásnak értelmeznek, függetlenül attól, hogy annak szántál-e vagy sem. Ezért a kialakuló párbeszéd, jellemzően a személyes támadás-védekezés síkján futhat tovább teljesen elkanyarodva és függetlenedve az üzenet tartalmától.

6.1 A pedagógiai kommunikáció lehetséges zavarai

A kommunikációs zavarok lehetnek általános kommunikációs zavarok (lásd az előző alfejezetet), és éppúgy gyökerezhetnek a pedagógus, mint a tanuló személyiségében, de létezhetnek a pedagógiai viszonyt különösképpen jellemző zavarforrások is.

Még a teljesen csendes osztályban is sokféle nem verbális kommunikatív megnyilvánulás mutatkozik a tanulók részéről. A tanárnak sokat kell ismételnie, átfogalmaznia, magyaráznia, hiszen különféle visszacsatolásokon át érzékelheti, hogy az üzenetek nem érik el a tanulókat, a közléseket nem értik, esetleg nem megfelelően értik. Ezeknek több különböző oka is lehet a fáradtságtól és figyelmetlenségtől kezdve, különböző személyiségtényezőkön át, egészen a verbális illetve nonverbális kód problémájáig. A tanári munkát vezérlő visszajelentések kommunikáción át jelentkeznek. A verbális közlésekből az iskolai szituációkkal összefüggő cselekvéseken át a nem verbális jelekig terjednek. A tanári kommunikáció nem értését nemcsak abból lehet észlelni, hogy a tanuló jelentkezik, hanem abból is, hogy a tanuló nem azt teszi, amit kellene. Ezek megmutatkozhatnak a tanulók tekintetében. A visszacsatolásban is érvényesülhet egyfajta észrevétel, amely nyugtalanságba megy át, ez a tanár számára feltűnő és egyértelműen jelzésértékű. A tanár számára a visszacsatolás nehezített kommunikációs sík, mivel minden gyerek másként viselkedik és másként hatnak rájuk a közlések.

A pedagógiai kommunikáció zavarai közül az alábbiakat lehet kiemelni (Zrinszky, 2002, 113):

- A pedagógiai kommunikáció aszimmetrikus jellege gyakran eleve meggyengíti a kommunikáció nyitottságát, közvetlenségét.
- Az aszimmetria és a pedagógiai kommunikáció szabályzatainak hangsúlyozása és a hozzájuk való túlzott ragaszkodás rugalmatlanná teszi a kommunikációt.
- A pedagógiai kommunikáció aszimmetrikus jellege gyakran gátolja az érzelmek kölcsönös kinyilvánítását.
- Az iskolai osztály heterogenitása megkívánná a differenciált, sőt egyénre méretezett közléseket és párbeszédet, erre azonban nincs mindig mód.
- Kommunikációs zavart okozhat az is, ha a tanár merev sémákat igyekszik érvényre juttatni az oktatási kommunikációban, és ezzel gátolja a tanulók kreativitását, önálló gondolkodását.
- A hatékony pedagógiai kommunikáció akadályá lehet az is, ha a tanulók nem rendelkeznek elég tapasztalattal, élményekkel a tárgyalt témával kapcsolatban.

6.2 A kommunikációs zavarok feloldása

Az általános végkövetkeztetése a fent említett összefoglaló korlátoknak az lehet, hogy senki ne feltételezze, hogy minden üzenet a szándékozott formában fog megérkezni a kommunikációt fogadó fél felé. Ha az emberek közötti tökéletes megértés nem is lehetséges, a kommunikációt akkor is lehet javítani. A következő lehetőségeket érdemes kihasználni a kommunikáció javítása érdekében.

Hozzáigazodni a fogadó világához

Ahhoz, hogy az üzenet keresztülmenjen, a fogadóhoz kellene igazodni. Ez azt jelenti, hogy előre kell gondolkodni, és ki kell gondolni azt, hogy hogyan fogják az üzenetünket fogadni. Meg kell érteni a fogadó szükségletét és potenciális reakcióit. A hatékony kommunikátor a befogadó érzései, és attitűdjei alapján ítéli meg az általa írott vagy közölt gondolatok hatását. Úgy formálja üzeneteit, hogy az illeszkedjék a fogadó szókincsébe, érdeklődési körébe, értékrendszerébe, és tudatában van azoknak a módozatoknak, ahogyan az információ félreértelmezhető lehet, a szimbolikus jelentések, a referencia-csoport miatt. A korlátok legyőzése empátiát kíván. Annak a képességét, hogy valaki más bőrébe bújjon, és megértse azt, hogy ő hogyan hallja és értelmezi az üzenetet.

Visszacsatolás használata

A visszacsatolás a teljesítménnyel kapcsolatos információ megszerzésének a folyamata annak érdekében, hogy az üzenet küldője korrigáló tevékenységet hajthasson végre, amennyiben szükséges. A kommunikáció során a visszacsatolás biztosítja azt, hogy a kommunikátor kapjon a fogadótól egy olyan üzenetet, amely elmondja, hogy mennyire értették meg. Ez az, amiért a szemtől szembe történő kommunikáció, sokkal hatékonyabb, mint az írásos kommunikáció, már amennyiben a kommunikáció ténylegesen kétirányú. Más szóval a fogadó számára adott a lehetőség, hogy reagáljon és válaszoljon.

Redundancia használata

A redundancia a kompenzáció eszköze, vallja Buda (1986, 201). Segíthet abban, hogy a meg nem értést minimalizáljuk. A redundancia megnyilvánulhat időben és extenzitásban. Időben azt jelenti, hogy azonos jelzések egymás után többször megismétlődnek. Az extenzitás a jeladás erősségében mutatkozik, vagyis hogy a közölnivalót hangosabban mondjuk. Az extenzitás mutatkozhat abban is, hogy a nonverbális kommunikációban többféle jelzés segítségével továbbítunk bizonyos információt, amelyekkel a megértést célozzuk. Az extenzitás mutatkozhat abban is, hogy az információt többféle csatornán (verbális és nonverbális is) közvetítjük. A szóbeli magyarázatot megerősítheti egy megfelelő gesztus. Telefonon, vagy egy találkozáson történt megállapodást, döntést levél, vagy jegyzőkönyv elküldésével meg lehet támogatni. Bizonyos kommunikációt írásban kell keresztülvinni annak érdekében, hogy az üzenet pontosan és a torzulás veszélye nélkül legyen közvetítve. Egyidejűleg a szóbeli összegzést egy írásos megerősítés követhet. A feleslegesnek látszó megkettőzés olykor nélkülözhetetlen feltétele a zajos fogadó közeg áttörésének.

Természetesen a redundanciának - csakúgy, mint a visszacsatolásnak - vannak időben és pénzben is kifejezhető költségei. Alkalmazásukkor e költségeket össze kell vetni a pontatlan értelmezésből következő elmaradó haszonnal.

Egyszerű nyelvezet használata

Nagyon sok ember képtelennek tűnik arra, hogy tisztán, világosan fejezze ki magát a zsargon nélkül, illetve felesleges jelzők, határozószók és alárendelt mondatrészek nélkül. Törekedni kell a minél egyszerűbb nyelvezet használatára, így nagyobb az esély arra, hogy a fogadó fél pontosan azt érti az üzenet alatt, mint a küldő fél. Természetesen ez nem jelenti, hogy egy teljesen primitív, kicsi szókincset használó kommunikáció az ideális.

Szemtől-szembe való kommunikáció használata

A szemtől-szembe való kommunikáció, sokkal hatékonyabb, mint az írásos szavak, a már említett okok miatt:

- Az üzenet küldője közvetlen visszacsatolást kap a fogadótól arról, hogy az mit hallott, illetve mit nem hallott. Az üzenet átadásának módját ezután meg lehet változtatni, igazítani lehet a kifejezésmódot, és meg is lehet erősíteni az üzenetet. Amennyiben szükséges, magát az üzenetet is meg lehet változtatni a közvetlen reakciók fényében.
- A legtöbb ember sokkal tisztábban és egyenesebb módon fejezi ki magát a beszélt nyelvben, mint az írásos nyelvben.
- A szóbeli üzenet sokkal emberibb és érthetőbb módon jut el a fogadóhoz, mint az írásos, és ez segít az információval kapcsolatos előítéletek legyőzésében. Ez azt is jelenti, hogy pl. a kritikát sokkal konstruktívabb módon lehet jelezni.
- Egy írásos kritika sokkal erőszakosabb, sokkal bántóbb, mint egy orálisan, élőszóban kifejezett.

A szemtől-szemben kommunikáció lehetővé teszi a személyes ügyek – pl. a rossz hírek, helyzet tisztázása stb. – megfelelően bizalmas kezelését. A felek rugalmasan alkalmazkodhatnak a szituációhoz, támogatást felajánlva, szimpátiát mutatva, bátorítást és közvetlenséget kifejezve.

Csökkenteni a méretből adódó problémákat

A méretből adódó kommunikációs problémák csökkenthetők, például egy szervezeten belül a menedzsment szintek számának csökkentésével, annak biztosításával, hogy a különböző tevékenységek a kommunikáció megkönnyítése alapján legyenek csoportosítva, és a hatáskörök decentralizálásával lehetséges. A szervezeten belüli informális kapcsolatokat egy határon belül bátorítani kell, és szervezeti, fejlesztési programokat lehet igénybe venni a bizalom és megértés elmélyítéséhez.

Nem hivatalos kommunikáció

Konkrét formáit kiszivárogtatásként, „füles”-ként, pletykaként emlegetik. Ezek jellemzője az, hogy nem a formális csatornában terjednek. Előnyeik közé sorolják a gyorsaságot, és azt, hogy anélkül lehet üzenetet útra bocsátani és arra visszajelzést kapni, hogy az információ küldője személyében elkötelezné vagy kompromittálná magát. Hátránya a pontatlanság, a torzulásra való fokozott esély.

A kommunikáció számára formális csatornákat kell biztosítani, de ezek hatékonysága függ az attitűdöktől, képességektől, lelkesedéstől, és a rendszert használó felelősségérzetétől. Az oktatási és képzési programoknak egy olyan hozzáállást kell kialakítani, amely tudatosítja, hogy a kommunikáció a vezetés lényeges része, és elsődleges megfontolást biztosít számára bármely döntéshozatal során. A kommunikátoroknak tudatában kell lenniük a kommunikációs korlátok okozta nehézségekkel, és rendelkezniük kell a megoldási képességekkel, illetve a megoldást elősegítő elemzés képességével. Tréninget kell biztosítani, speciális, kommunikációs képességek elmélyítésére, az írás, a beszéd, az értekezletek vezetése, és a meghallgatás képességének elsajátítására. Ezen képességek közül soknak a megismerése többé-kevésbé a hagyományos kurzusokon is lehetséges, de a leghasznosabb a csoportos gyakorlás és a szerepjátás.

Minden olyan szakmában, amely segítő (vagy akár gyógyító) jellegű, amelyben a másik ember korrektív viselkedés-megváltoztatása a cél, a pedagógusi szakma kétségtelenül ilyen, a segítőknek - pedagógusnak jó kommunikációs képességekkel kell rendelkeznie. Különösen az interperszonális érzékenységének, a nonverbális kommunikáció és a metakommunikáció érzékelési képességének kell jónak lennie (Buda, 1986, 208). A pedagógus kommunikációs kompetenciáját éppen ebből a szemszögből kívánjuk megközelíteni.

7 A pedagógus kommunikációs kompetenciája

Előre le kívánjuk szögezni, hogy a fejezetben a pedagógus kommunikációs kompetenciáját nem a nyelvhasználat, vagy a nyelvhelyesség szempontjából fogjuk megközelíteni. Az oktatáseméleti szemléletmódot alkalmazván a témát a pedagógus eredményességét befolyásoló tényezők ismertetésével fogjuk feltárni. Ezért fókuszálunk leginkább arra, hogy felvázoljuk azt a folyamatot, amely a tanári mesterség gyakorlásához szükséges tudáshoz vezet.

Az oktatás egyik legalapvetőbb interakciója, a tanár-tanuló kommunikáció kulcsfontosságú mind a pedagógus, mind pedig a nevelés sikerességének a szempontjából. Az is nyilvánvaló, hogy a tanító adott helyzetben nemcsak kommunikációjával, hanem teljes személyiségével van jelen, és lép kölcsönhatásba a tanulóval. A tanár és a tanuló szerepe, amit az oktatási folyamatban betöltenek, bizonyos viselkedésminták készlete. Egy adott szerepben az adott társadalmi környezet várakozásainak megfelelően megjelenő viselkedésmintákat a szerep megvalósítójának, természetesen előzetesen ismernie kell, felkészülnie kell lennie a szerepmegvalósításra. A tanító szerepismerése alatt a felkészültségét értjük, a szakmai és egyben gyakorlati tudását, amellyel rendelkezik, amelyekre szert tett. Az alábbiakban röviden felvázoljuk azt a folyamatot, amely a tanári mesterség gyakorlásához szükséges tudáshoz vezet. És miért fontos ezt megtenni, miért érdekel ez bennünket? A válaszhoz Lenkovics (2014) szavait hívjuk segítségül, aki kutatásokra hivatkozva konstatálja, hogy a tanulók eredményességére a legnagyobb befolyással bíró tényező, a **tanár felkészültsége**. A sok lehetséges megközelítés közül a tanár felkészültségét a konstruktív tudásszerveződés szempontjából fogjuk körüljárni. Ennek egyszerű a magyarázata. Ugyanis „a kompetencia alapú tanítási-tanulási folyamatban meghatározó, hogy a pedagógus mennyire konstruktív, képes-e az adaptivitás megvalósítására, megismeri-e a tanulók előzetes tudását, s képes-e a tevékenységorientált módszerek birtokában a megfelelő feladatok megfogalmazására, a feltételek megteremtésére” (Kováts-Németh, 2010, 99).

A pedagógus tudásának legfontosabb rétegei a nézetek, az értékelő rendszer, a gyakorlati tudás és a reflexió. A **nézetek** igaznak vélt feltételezések a világról, de nem áll mögöttük feltétlenül igazságtartalom. Befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, döntéseinket. **Három forrásból** származnak: előzetes iskolai élmények és személyes élettapasztalat, képzés során beépült elméleti tudás, a képzés részeként zajló gyakorlatról szerzett tapasztalat és saját gyakorlati tanítás. A nézetek szerveződése értékelő rendszerként működik, szűri, szelektálja a tapasztalatokat. A tanári tudás szerveződése szempontjából fontos feltárni a nézeteket, ezek **öt területtel** kapcsolatosak: a tanárjelölt nézetei a tanulókról és tanulásról, a tanárjelölt nézetei a tanításról, a tanárjelölt nézetei a tantárgyról és tananyagról, a tanárjelölt nézetei a tanítás tanulásáról, a tanárjelölt nézetei önmagáról és a tanári szerepről. A pedagógus tudásának összetevői közül az értékelő rendszert és a gyakorlati tudást kell megemlíteni. Az **értékelő rendszer** kapcsolja össze a **nézeteket** és a **gyakorlati tudást**. A gyakorlati tudás forrása a tényleges gyakorlat. Csak az épül be a tudásba, amiről a tanár meg van győződve, látta, tapasztalta, avagy saját maga kipróbálta hatékonyságát, működését. A **reflexió** tevékenységként és a folyamat eredményeként létrejövő tudásként is értelmezhető. A pedagógiai tudásnak a

gyakorlati tevékenységnek a tudatosságát fokozó technikának is nevezhetjük. A tevékenység eredményességét remélhetjük attól, hogy a célok tükrében elemezzük a tevékenységet, keresve az okot, magyarázatot a viszonyukhoz, mivel lehet rejtett forrásokat mozgósítani a pedagógiai professzió fejlődéséhez. A reflektív paradigma alkalmazása a tanítási, oktatási-nevelési folyamatban a reflektív tanítást eredményezi. A reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektivitásnak alapvetően két irányát különböztethetjük meg: a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthoz történő viszonyaira, illetve a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseket (Szivák, 2010, 9). Saját munkájára azért reflektál a tanár, mert:

- önmagát, szakmai hozzáértését alakítani akarja, eredményesebb akar lenni,
- arra ösztönöz, hogy jobban megértse a tanulókat, szükségleteiket és képességeiket,
- a reflexió fejleszti az érzelmi intelligenciát, különösen, ha az érzelmek elemzésére is gondot fordítunk, ha tudatosulnak bennünk érzéseink, könnyebb kezelni őket,
- a reflexió a fejlődés kulcsa, fejlődni csak úgy lehet, ha elgondolkodunk azon, ami történt, elemezzük és további tudást és új utakat keresve folyton kísérletezünk (Hunya, 2014).

Összegezve elmondhatjuk, hogy a pedagógus azért reflektál a munkájára, mert eredményes akar lenni. A releváns pedagógiai szakirodalom (például Falus, 2003, 82–84) a rogersi személyiségközpontú pszichológiára támaszkodva (Rogers, 1981, 183), az eredményes pedagógus jellemzőit e három alapképességben látja: az empátia, a feltétel nélküli elfogadás képessége és a kongruencia.

Az **empátia** Buda (2006) megfogalmazása szerint „a személyiség olyan képessége, amelynek segítségével a másik emberrel való közvetlen kommunikációs kapcsolat során, bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába”. Az empátia segítségével lehetséges a helyzetet belülről, a tanuló oldaláról nézni anélkül, hogy a pedagógus elveszítené önmagát, vagy saját magát vinné bele a másikba. Az empátia jelentőségét a visszajelzések fontossága miatt szokták hangsúlyozni. Az empátia a nem verbális viselkedés érzékelésének viselkedését, megértésének képességét is jelenti. Ez személyiségre jellemző tényező, aktuális állapotból következő teljesítmény, melyet ronthat a fáradtság, a gond, a problématudat és a fokozott önfigyelés. Egyszerre tanítani és az osztályra figyelni komoly érzelmi – kognitív megterhelést jelent. Nem csak mechanikus fáradtságról lehet szó, hanem a tanulóktól érkező negatív visszacsatolásokról is. Az empátia szerepe, hogy nagyobb biztonságot és rugalmasságot ad a kommunikációs térben és a visszacsatolások információiból adódóan a munka hatékonysága növekedhet. Ezt az empatikus megértést a pedagógusok különféleképpen alkalmazzák. Egyesek szerint jelezhetünk verbálisan, mellyel a beszélgetést direkt módon mélyíthetjük; másrészt azonban a mozdulatokra, testhelyzetekre, nonverbális attitűdökre reagálhatunk nonverbális válasszal.

Fontos a meleg, bizalmi attitűd, a **feltétel nélküli pozitív elfogadás**, amelyben elfogadjuk a tanulót úgy, ahogy ő az adott pillanatban jelen van. A pedagógus nem marad semleges, hanem egyértelműen a tanuló mellé áll. Rogers a feltétel nélküli elfogadásra irányuló

szükségletet minden ösztönnél erősebbnek ítéli meg; ennek kielégítése során válnak feleslegessé a védekező mechanizmusok és nyílik meg az út a mélyebb rétegek felé.

A tanítás, nevelés és tanulás folyamán meghatározó a tanító őszintesége, hitelessége, melyhez magas szintű önismeretnek kell kapcsolódnia és így alakul ki a **kongruencia** (egymásnak megfelelés), azaz “a tanító valódi, személyes kapcsolatba kerül a tanulóval ... minél jobban el tudja fogadni azt, ami benne végbemegy és félelem nélkül azonosulni tud érzelmei teljes komplexitásával, annál kongruensebb” (Rogers, 1983. o.).

A pedagógusok ennek megfelelően kellő tudatossággal és odafigyeléssel, valamint utólagos önreflexióval kell, hogy biztosítsák és elemezzék saját kommunikációs viselkedésüket mind a viszony, mind pedig a beszédhelyzet kívánalmainak megfelelően. Ez a támogató légkör biztosítja a tanulói személyiség fejlődésének a környezetét. Kifejezőnek gondoljuk Vekerdy (2011, 109) gondolatát: „...a nevelésben, a tanításban, a gyerekekkel való mindennapos együttélésben a legfontosabb tényező a személyiség. Csak személyiséggel lehet személyiséget nevelni, vagyis a gyerekek személyiségének kibontakoztatását lehetővé tenni”. A pedagógusi személyiség kérdése gyakran merül fel a pályaszocializációval, a szakmai és a pedagógusi identitás felépítésével, nem utolsósorban a tanári eredményességgel, sikerességgel és a tanárok értékelésével kapcsolatban. Igaznak véljük azt is, amit Vajda, Kósa (2005, 334) állítanak, mégpedig, hogy a tanári tevékenység lényege bizonyos mértékben megfoghatatlan, formális leírása aligha lehetséges, mivel hogy a tanár egész személyiségével hat. A probléma sokrétűségére való tekintettel az általunk választott szempont, amely segítségével próbáljuk egy kicsit a témát körüljárni, a tanári szerepkörök szempontja lesz.

7.1 A tanári szerepkörök

A tanári szerep nem más, mint a tanárok által megvalósított viselkedések összegzése. Függ attól is, hogy milyen iskolafokon, milyen osztályban, milyen szakon tanít az adott pedagógus. Trencsényi László (in N. Kollár, K., Szabó, É., 2004) a tanárszerepet differenciáltan közelíti meg. Szerinte a tanári pályán a személynek három szerepkörben kell megjelennie: a nevelői, a szakemberi (szaktanár) és a tisztviselő hivatalnoki szerep követelményeit egyszerre vagy váltogatva kell teljesítenie. Ezek a viselkedéses és attitűdökre vonatkozó előírások gyakran konfliktusba is kerülhetnek egymással, hiszen más-más kívánatos tulajdonság, esetleg viselkedési stílus szükséges az adott szituációban a megfelelő helytálláshoz.

A pedagógiai, pszichológiai és szociológiai aspektusú kutatások különböző alapállásból vizsgálják a pedagógus magatartásának alakulását. A pedagógia jellegű kutatások azt a hatásmechanizmust kívánják megragadni, amely a tanár-tanuló interakcióban az átadás-befogadás egységén alapul. A pszichológiai kutatások a személyiség, pályamegfelelés, a pedagógus személyiségének, alakításának a kérdését tekintik fontosnak. A szociológia a pedagógus társadalmi szerepével, a tanári magatartás szerepsajátosságával foglalkozik, míg az etika az életértékek, hivatásértékek oldaláról közelíti meg a pedagógus személyiségének kutatását (Fáyiné, 2011, 2). A kutatások alapszempontjai gyakorta keresztezik és átfedik egymást. Bizonyítja ezt például Bagdy (in Vajda, Kósa, 2005, 341, vagy Fáyiné, 2011) kutatása is, amely a pedagógus személyét a tanulók és a szülők elvárásai alapján optimálisnak tartott pedagógiai képességek oldaláról közelíti meg. Az eredmények azt mutatják, hogy a

pedagógusnak gyakran eszményítő elvárás rendszereknek kell eleget tenniük. A megkérdezettek a legfontosabbnak az atmoszféra-, a biztonságteremtés képességét, a megértő magatartást, a magas fokú intelligenciát, valamint a jó apai és a jó anyai képességeket tartják. A nemkívánatos jellemzők között a megalkuvást, a konformizmust, az agresszív fölényeskedést jelölik.

Eltekintve attól, mely pedagógusszerepet, illetve kutatási irányzatot tartjuk a szem előtt, ne feledkezzünk meg arról, hogy a tanár az iskolában, az osztályban vezetői-hatalmi pozíciót tölt be. Léteznek olyan megközelítések, amelyek a tanárt az alkalmazott irányítási stratégiája alapján jellemzik (Vajda, Kósa, 2005, 325-328). Ezek a stratégiák az iskolai fegyelmezetlenség kezelését veszik alapul. A fegyelmezés része a pedagógus vezetői szerepkörének, vélik N. Kollár, K., Szabó, É. (2004). Az osztály társas közege és a fegyelmezés közötti kapcsolat kölcsönös: a fegyelmezés befolyásolja a csoport jellemzőit, működési dinamikáját és a tanár-tanuló viszonyt, ugyanakkor megfordítva is igaz: ezek a tényezők hatnak a pedagógus fegyelmezési módszereire. Az **ökológiai stratégiát** alkalmazó tanár alaposan előkészíti az óra menetét, lendületesen irányítja és fenntartja a tanulók érdeklődését. Elvárja, hogy a tanulók figyeljenek, ugyanakkor figyelmével folyamatosan pásztázza az osztályt. Az ökológiai stratégia jellegzetessége a gyerekek viselkedésének közvetett befolyásolása, a feltételrendszer állandó kontrollja alapján. A fegyelmezetlenséget ebben a stratégiában a tanár elsősorban mellőzésekkel, jelzésekkel igyekszik elhárítani. Az ökológiai módszer része a proximitáskontroll, amikor a tanár egyszerűen közeledik a nem megfelelő viselkedést tanúsító tanuló felé. Nem kizárt a tanítási óra tervezett menetének a megváltoztatása, ha a szituáció úgy kívánja. A **szervezeti hatásokon alapuló stratégia** lényege a jó szabályozás, amely egyértelműen meghatározza a tanárok és tanulók számára az egymástól elvárt magatartást. Ez a stratégia lehetővé teszi a tanulóknak, hogy ők is ellenőrizzék a szabályok betartását. A szervezeti szabályok megszegésére a tanár és a tanulók együtt keresik a megoldást. A gyerekek egyéni fejlődési sajátosságain alapuló stratégiák azon alapulnak, hogy a gyerekek életkoruknak, érdeklődésüknek megfelelően különböző módszerek alkalmazását igénylik. Céljuk a nem kívánatos viselkedés kiiktatása. A **pszichodinamikus stratégia** lényege, hogy a tanár igyekszik feltárni a gyerek fegyelmezetlenségének rejtett okait, illetve céljait, melyek összefügghetnek valamilyen az iskolától független motívummal. Más forrás (például Dornai) a konfliktusszituációk megoldása szempontjából osztja a tanárokat jól fegyelmező és rosszul fegyelmező tanárookra. A **jól fegyelmező tanárok** órái rendkívül mozgalmasak, mindenkit bevonnak a feladatok megoldásába, a többség számára érdekes problémát jelentő feladatokkal képesek fenntartani a figyelmet, érdeklődést, az egyéni feladatok kiosztásánál figyelembe veszik a képességbeli különbségeket. Igyekeznek megelőzni a rendbontást. A **rosszul fegyelmező tanárok** rosszul időzítik ilyen helyzetekben a beavatkozást, célponti hibákat vétenek, nem találják meg a megfelelő hangot, túlságosan bevonódnak a konfliktusba, kiabálnak, nem őrzik meg higgadtságukat.

A tanári kommunikációs módokat a tanár nevelési stílusa is behatárolja. Sokféle klasszifikáció született, de a lényegét tekintve a legtöbb elnevezés elhelyezhető az autokratikus-demokratikus dimenzió mentén. A jól fegyelmező tanári típust az **autokratikus-centralisztikus nevelési stílussal** lehet jellemezni. Ennek egy szélsőséges változata a

technokrata stílus. Itt az óravezetésre a gördülékenység és az emocionalitás kikapcsolása a jellemző. Csak az óra menetére koncentrálnak az ilyen típusú tanár, a tanulók személyisége nem fontos számára, a fegyelmi konfliktusok kirobbanására nem enged sem teret, sem időt (Dornai). A **demokratikus vezetésre** az jellemző, hogy a fegyelmi konfliktusokat az osztály a tanár vezetésével felelősségteljes együttes döntéssel oldja meg. Egyéb kutatások azt bizonyítják, hogy a nevelési stílus és a konfliktusszituációk megoldásának a módja függ a tanárok tapasztalatától, és a pályán eltöltött évek függvényében változik. Míg a fiatal, pályakezdő tanárok inkább az autokratikus vezetést alkalmazzák, a több éves tapasztalattal rendelkező pedagógusokra inkább a demokratikus konfliktusmegoldás a jellemző.

A vezetés és az irányítás lehetőségét, a tanulókra való pozitív ráhatást a **tekintély** teszi lehetővé. A **személyes tekintély**, amely a jól informáltság, a szaktudás, a felkészültség következtében kialakuló jellemző, leginkább a szakemberi pozíció betöltésénél kerül előtérbe. A személyes tekintélyt **kiérdemelt tekintélynek** is nevezi a szakirodalom (N. Kollár, K., Szabó, É., 2004). A kapcsolatban jelentkező tekintély, ami a gyerekekkel szemben elfoglalt pozíciót jelenti, és utal a tanár elismert, vezető szerepére, de ugyanakkor a tanár és a szülők, kollégák, felettesek, fenntartó közti kapcsolatban is jelen van, a tisztviselő hivatalnoki szerepkörben dominál. Általában abban az esetben, ha a tanárnak nem sikerül kiérdemelnie a szaktudáson alapuló személyes tekintélyt, a tanár egyre inkább a **hatalmon alapuló tekintélyt** igyekszik alkalmazni. Ez általában a **jutalmazás** (mosoly, dicséret, pontok, matricák, képek szorgalmas gyűjtögetése) és **büntetés** (beírások, intők, szidás) eszközeinek a túlzott, vagy fokozott használatában jelenítődik meg. Ebben a vonatkozásban szükségesnek tartjuk megemlíteni, Vajda, Kósa (2005, 353) a büntetést éppoly fontosnak és helytállónak gondolják, mint a jutalmazást, vagy dicséretet. Nézetük szerint a büntetés, negatív visszajelzés nemcsak az iskolai minősítés nélkülözhetetlen eszköze, hanem a mindennapi élet természetes tartozéka is. Véleményünk szerint ezekkel az eszközökkel az a gond, hogy hamar elvesztik az erejüket.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a XXI. század kompetenciakészlete megváltozott, főleg a segítő szakmákban, így a pedagógiában is. A hierarchikus elrendeződés manapság már inkább partneri, kliens-központúvá vált, amely eleve feltételezi a kölcsönhatások erőteljesebb áramlását a pedagógus és tanítványa között, vallja Strédl (2013, 281). A terapeuta-szerep, gondolják átellenben Vajda, Kósa (2005, 341) nehezen egyeztethető össze a normatív tanári szereppel.

Nyilvánvaló, hogy az iskolai életben a tanár-diák kapcsolat aszimmetrikus mivoltja gátolhatja az egyenlőségen, partnerségen alapuló kapcsolat kialakulását.

Mi azonban úgy véljük, egy dologban igenis a tanáré a főszerep. Éspedig a megfelelő kommunikációs technikák birtokában neki kell lépéseket tennie az egyenrangú viszony, a nyílt kommunikáció kialakítása érdekében.

Befejezés

A kommunikáció az utóbbi időben nagyon elterjedt, gyakran használt kifejezés. Kommunikációs kultúra nélkül a fejlődéssel lehetetlenség lépést tartani.

Mi teszi szükségessé, hogy kiemelt helyet kapjon iskoláinkban, pedagógusképzésünkben a kommunikáció problémaköre? A megváltozott képzés, a társadalom elvárásai, modern képzettségű pedagógust igényel. A pedagógusok számára napjainkban nélkülözhetetlenek az alapvető kommunikációs ismeretek. Úgy végezhetik sikerrel munkájukat, ha képesek környezetük kommunikatív megnyilvánulásaira reagálni. Így nem csak a tanulók felkészítése szempontjából kerül előtérbe a kommunikáció kérdésköre, hanem a pedagógusok képzése szempontjából is. Megváltoztak az iskolával és a pedagógussal szemben támasztott követelmények is, mivel mindkettő esetében a hatékonyság növelése, a pedagógusoknál pedig még hatványozottabban az eredményesség a mérvadó.

A pedagógiai kommunikáció című kötet a pedagógiai kommunikáció elméletét és annak legfőbb oktatásméleti szemléletmódját foglalja össze.

Az első fejezet, A kommunikáció dimenziói, megkísérli röviden áttekintve bemutatni az emberi kommunikáció történetét, fókuszál a kommunikáció szerepére az ember életében és a társadalomban. Jelzésszerűen feltünteti a kommunikáció dimenzióit, amelyeket történelmi változások útján (a kommunikáció vertikális dimenziója) és a tudományterületek formálódása útján (a kommunikáció horizontális dimenziója) is értelmez. A fejezetben igyekezetet teszek az iránt is, hogy megragadjam a kommunikációelmélet és a neveléstudomány, mint a társadalomtudomány egyik komponense közötti lehetséges összefüggéseket. Ezzel kívánok hozzájárulni a pedagógiai kommunikáció tudományterületének elméleti megalapozottságához.

A második fejezet címe A kommunikáció értelmezésének irányzatai. Itt kívánom értelmezni a kommunikáció fogalmát, felvázolni a kommunikáció horizontális dimenzióját alkotó kommunikációs elméleteket, feltárni a széles kiterjedésű kommunikációelméletek egyes tárgyköreinek a pedagógiához való viszonyát.

A kötet harmadik fejezetében, amelynek címe A pedagógiai kommunikáció, a pedagógiai kommunikáció sajátosságaira figyelek. Egyes alfejezetek tárgyalják a pedagógiai kommunikáció funkcióit, típusait, csatornáit, színtereit, a tanulási környezet fontosságát a folyamat hatékonysága érdekében.

A következő két fejezetben a tisztelt olvasót a pedagógiai kommunikáció verbális és nonverbális megnyilvánulásainak világába kívánom kalauzolni. Előrebocsájtom, hogy a verbális és nonverbális csatornák együttesen működnek, ezért a kommunikációs csatornákat pusztán elméleti megfontolásból választottam külön.

A verbális pedagógiai kommunikáció, a könyv negyedik fejezete tárgykörét elsődlegesen **elméleti síkon** kívánom körbejárni. A fejezetben a pedagógiai kommunikáció

elemzésénél az oktatáselmélet szemszögét helyezem előtérbe. A tanári verbális kommunikációra vonatkozó jellemzések megragadására a tanóra processzuális felfogásának premisszáját választottam. Ez azt jelenti, hogy a tanóra egyes fázisai és ezeket a fázisokat jellemző didaktikai módszerek függvényében rendszerezem és vizsgálom a tanórai verbális kommunikációt. A monologikus és a dialogikus jellegű pedagógiai kommunikációt a magyarázat, az előadás, a vita és az irányított beszélgetés által közelítem meg. Figyelem nem csak a tanár, de a tanuló verbális megnyilvánulásait is. Törekszek közben a tárgyalt témakörök **gyakorlati alkalmazhatóságára**. Külön alfejezetekben tárgyalom a tanár verbális viselkedésének sajátosságait, a tanári kérdéseket és a redundanciát. Az utóbbi témát nemcsak elméleti, de **empirikus megvilágításban** is prezentálok. Jelzésszerűen érintem a verbális kommunikáció másik fontos formáját, az írást. Az utolsó alfejezetben a tanórák kommunikációs jellegzetességei vizsgálatának eredményeit mutatom be.

Az ötödik fejezet A nonverbális pedagógiai kommunikáció. Tárgykörét szintén elsődlegesen **elméleti síkon** kívánom megközelíteni. A fejezetben a nonverbális pedagógiai kommunikációt két csoportra bontom. Alfejezetek keretén belül bemutatom a **paranyelvi kommunikáció** megnyilvánulásait (artikuláció, hangerő, hanglejtés, hangszín, hangsúly, beszédtempó, beszédszünet) és az **extralingvisztikai jelzéseket** (kinezika, proxemika, taktilika, olfaktorika, kronemika, kulturális jelzések). Törekszek közben a tárgyalt témakörök **gyakorlati alkalmazhatóságára**. Beszámolok egy **empirikus** kutatás eredményeiről, amely az extralingvisztikai jelzések vizsgálatára irányult.

A kommunikációban evidensnek tarthatom azt, hogy a kommunikáció esetenként összezavarodik. Néha szinte észrevétlen ez a zavar, esetleg csak igen rövid ideig áll fenn, néha viszont tartós és kijavíthatatlan. A könyv hatodik fejezete ezekről a tényezőkről számol be, különös tekintettel a pedagógiai szituációkra. A pragmatikus jellegét a fejezetnek az az alfejezet adja, amelyben a kommunikációs zavarok feloldására adok néhány, reményeim szerint megfogadható, hasznosítható tanácsot.

A kötet A pedagógus kommunikációs kompetenciája című fejezettel zárul. Az oktatás egyik legalapvetőbb interakciója, a tanár-tanuló kommunikáció kulcsfontosságú mind a pedagógus, mind pedig a nevelés sikerességének a szempontjából. Az is nyilvánvaló, hogy a tanító adott helyzetben nemcsak kommunikációjával, hanem teljes személyiségével van jelen, és lép kölcsönhatásba a tanulóval azzal a céllal, hogy a tanítás, tanulás és nevelés folyamata eredményes legyen. Az oktatáselméleti szemléletmódot alkalmazván a pedagógus kommunikációs kompetenciájának témáját a pedagógus eredményességét befolyásoló tényezők ismertetésével fogom feltárni. Ezért fókuszálok leginkább arra, hogy felvázoljam azt a folyamatot, amely a tanári mesterség gyakorlásához szükséges tudáshoz vezet.

Irodalom

ALBERT, S., 2005. *A pedagógiai kutatások alapjai*. Dunaszerdahely : Lilium Aurum. 99 o. ISBN 80-8062-281-7.

ALBERTNÉ HERBSZT, M., 2004. *Pedagógiai kommunikáció*. Az Eötvös József Főiskola Pedagógiai Főiskola képzési kínálatának bővítése, fejlesztése.

ANTALNÉ SZABÓ, Á., 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest. 115 o. ISBN 9637530835

BAKOS, F., 2002. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 723 o. ISBN 963-057-875-1

BALOGH, L., TÓTH, L., 2005. Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Budapest: Neumann Kht., 2005. [online]. Elérhető: mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm. [idézve 2019-11-05.]

BALOGHOVÁ, E., 2013. *Az óvónő nonverbális kommunikációja*. Komárno: UJS. 54 o.

BARKÓ, E., 1998. *A kommunikatív didaktika*. Budapest: Dinasztia Kiadó. 263 o. ISBN 963-657-227-5.

BARABÁSI, T., 2008. *Kommunikáció és tanulásszervezés az iskolában*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 169 o. ISBN 978-973-610-742-9

BUDA, B., 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: ANIMULA. 240 o. ISBN 963 333 043 2.

BUDA, B., 2003. *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó. 2003, ISBN: 96319-4452-2.

BUDA, B., 2006. *Empátia*. Budapest : Urbis. 105 o. ISBN 963 9706 06 X

DEÁK, CS., 2003. A kommunikáció zavarai. *Magyar Grafika*, 2003. 1. sz. 38-40. p. [online]. Elérhető: http://www.uni-miskolc.hu/deak/publications/a_kommunikacio_zavarai.pdf. [idézve 2019-11-03.]

DEZSÉNYI, P., 2002. *Kérd kölcsön a medve kalapácsát! (De úgy, hogy oda is adja!)*. Budapest : Bagolyvár Könyvkiadó. 157 o. ISBN 9639197912.

DORNAI, E. A beszéd funkciói és jelentésének meghatározói. [online]. Elérhető: http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0006/balogh_pedpszich0006.html [idézve 2020-03-04.]

FÁYNÉ, DOMBI, A., 2011. *Pedagógusképzés, pedagógus pálya, kiterjesztett pedagógus szerep*. Oktatási segédanyag a Gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz. Szegedi Tudományegyetem. Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. [online]. Elérhető: <http://www.jgypk.u->

szeged.hu/tamopb/download/tananyag/Pedagoguskepzes_pedagogus_palya_kiterjesztett_pedagogus_szerep.pdf. [idézve 2020-03-04.]

GYARMATHY, É., 2000. Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY. Pszichológia 20/3. 243-270.

GYARMATHY, É., 2010. Diszlexiás tanulókról - felsőfokon. (About dyslexic learners at high level) MTA Pszichológiai Kutatóintézet, Budapest. Elérhető: <http://www.diszlexia.hu/>. [idézve 2020-01-05.]

ENGLERT, L. et al., 1966. *Lexikon der Kybernetischen Pädagogik und der Programmierten Instruktion*, Quickborn: Shnelle. 243 p. ASIN: B0000BSCZF

ERDÉLYI, M., 2011. *Esztétika – Irodalom – Kommunikáció*. Dunaszerdahely : Nap Kiadó. 230 o. ISBN 978-808104-037-5

ERDÉLYI, M., 2013. *Olvasás és szövegértés*. Dunaszerdahely : Nap Kiadó. 170 o. ISBN 978-80-8104-068-9

Falus, I., 1993. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest : Keraban könyvkiadó. 540 o.

FALUS, I., 1998. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest : Nemzeti tankönyvkiadó. 539 o.

FERCSIK, E., RAÁTZ, J., 1999. *Kommunikáció szóban és írásban*. Budapest : Krónika Nova Kiadó. 184 o. ISBN 963-85658-0-2.

FISKE, J., 2002. *Introduction to Communication Studies*. Taylor & Francies e- Library. 203 o. ISBN 0-203-13431-1

FORGÓ, S., 2011. *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola.

FULÖP, G., 2001. Társadalom és információ. In T. Molnár, G. *Bevezetés az emberi kommunikáció történetébe*. Szeged : JGYF Kiadó. 2001. 28-41. ISBN 0250446.

GAVORA, P., 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda. 248 o.

GAVORA, P., 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : UK. 197 o. ISBN 978-80-223-2327-7

GÁSZPOR, R., 2010. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Kolozsvár : Scientia Kiadó. 124 o. ISBN 978-973-1970-31-8

GRIFFIN, E., *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó. ISBN 9639148 52 0.

GRUNER, G., GEORG, W., KAHL, O., 1974. *Kleines Berufspädagogisches Lexikon*. Bielefeld: Bertelsmann. 193 p.

HALÁKOVÁ, Z., 2012. *Pedagogická komunikácia pre študentov učiteľstva*. Bratislava : UK. 116 s. ISBN 978-80-223-3179-1

HERBSZT, M., 2011a. *Osztálytermi kommunikáció*. Szeged. [online]. Elérhető: http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/Osztalytermi_kommunikacio.pdf [idézve 2014-11-04.]

HERBSZT, M., 2011b. *A tanári beszédviselkedés jellemzői*. Szeged. [online]. Elérhető: http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/A_tanari_beszedviselkedes_jellemzoi.pdf [idézve 2014-11-05.]

HÍVEŠOVÁ, J., 2014. *Redundancia, mint tanítói beszédaktus*. Komárno : UJS.

HORÁNYI, Ö., 2001. *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség*. Budapest : General Press kiadó. 368 o. ISBN 963 9459 04 6.

HORVÁTH, B., 2006. *Gyakorlati kommunikáció*. Budapest : Pont Kiadó. 187 o. ISBN: 963-7265-55-4

HORVÁTHOVÁ, K.- SZÖKÖL, I., 2016. *A pedagógiai kommunikáció*. Komárno: Univerzita J. Selyeho 2016, 137. p., ISBN 978-80-8122-175-0.

HORVÁTHOVÁ, K., ONDIKOVÁ, T., 2012. A tanár kommunikációs kompetenciája. - 1. vyd. In: *Zborník Medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho -2012 : "Vzdelávanie - identita - zdravie"*, Komárno 13.-14. september 2012. - Komárno : Univerzita J. Selyeho. - ISBN 978-80-8122-044-9, (2012), 350-359.

HORVÁTHOVÁ, K.- SZÖKÖL, I., 2013. *Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov v národnostných školách na Slovensku*. Monographiae Comaromienses 9., Komárno: Univerzita J. Selyeho 2013, 120. p., ISBN 978-80-8122-083-8.

HUNYA, M., 2014. Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. [online]. Elérhető: <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>. [idézve 2014-11-02.]

JAKOBSON, R., 1972. *Nyelvészet és poétika = Hang–jel–vers*. (Szerk.: FÓNAGY Iván, SZÉPE György.) Gondolat Kiadó. Budapest, 1972. (229–276.) 234.

KALHOUS, Z., 2002. *Školní didaktika*. Praha. 447 o. ISBN 80-7178-253- x63

KOVÁTS-NÉMETH, M., 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs : Comenius. 313 o. ISBN 978-963 9687 18 9.

KOVÁČOVÁ, V., 2014. *A tanulók és a tanár kommunikációja*. Komárno : UJS. 65 o.

KRAICINÉ SZOKOLY, M., 2006. *Pedagógus, andragógus szerepek az ezredfordulón*. ELTE PPK Andragógiai füzetek 1. ELTE Eötvös Kiadó. 2006.

LÁZÁR, J., 2001. *A kommunikáció tudománya*. Budapest : Balassi Kiadó. 134 o. ISBN 963-506-410-1

- LEDNECZKÁ, Gy., 2010. Alsó tagozatos olvasókönyvek összehasonlító vizsgálata. In: *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. Bratislava : TERRA. 69-81 o. ISBN 978-80-8098-136-5
- LENKOVICS, I., 2014. A tanítás tanulása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. [online]. Elérhető: http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf. [idézve 2019-12-06.]
- LISZKA, J., 2013. *Átmenetek folklór és nem folklór határán*. Komárom : Selye János Egyetem. 286 o. ISBN 978-808122-090-6
- MÉSZÁROS, A., 2002. *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest : Elte Eötvös Kiadó. 576 o. ISBN 963-463-085-5
- N. KOLLÁR, K., SZABÓ, É., 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest : Osiris Kiadó. ISBN 963-389-672-x. elérhető: www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch22s04.html
- NÉMETH, E., 1999. *Kommunikáció*. Budapest : SOTE. 76 o.
- NÉMETH, E., 2002. *Az önismeret és a kommunikációs készség fejlesztése*. Budapest : A Budapesti Kommunikációs Főiskola tankönyvei/2. 137 o. ISBN 963 9211 31 1.
- PUKÁNSZKY, B., 2014. A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái. Komárom : Selye János Egyetem. 119 o. ISBN 978-80-8122-096-8.
- ROGERS, C., 1981. A terápiás kapcsolat: a jelenlegi elméletek és kutatások. In: *Pszichoterápia*. Budapest : Gondolat Kiadó. 181–196 o.
- RÓKA, J., 2002. *Kommunikációtan*. Budapest : A Budapesti Kommunikációs Főiskola tankönyvei/1. 152 o. ISBN 963 9211 30 3.
- ROSENGREN, K., E., 2008. *Kommunikáció*. Budapest : Typotex Kiadó. 259 s. ISBN 963-9326-98-4
- SAMUHELOVÁ, M., 1988. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. 55-76. In: Gavora, P. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda. 248 o.
- STRÉDL, T., 2009. *Kommunikáció és konfliktuskezelés*. Révkomárom : UJS. 2009, 71 o. ISBN 978-80 970011-2-4
- STRÉDL, T., 2013. A szociális kompetencia professzionális dimenziói. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie UJS – 2013 : „Nové výzvy vo vede a vo vzdelávaní“ – Sekcie pedagogických a humanitných vied*. Komárno : UJS. ISBN 978-80-8122-073-9. 281-288 o.

STRÉDL, T., 2014. A nevelés sajátosságai. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie UJS – 2014 : „Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia“*. Sekcie pedagogických vied. Komárno : UJS. ISBN 978-80-8122-103-3. 430-443

SUGÁRNÉ, KÁDÁR J., 1985. *Beszéd és kommunikáció az óvodás és kisiskolás korban*. Budapest : Akadémiai kiadó, 1985. ISBN 963-05-34-52-5.

SZABÓ, K., 2002. *Kommunikáció felsőfokon*. Budapest : Kossuth Kiadó. 410 o. ISBN 963 09 4303 4.

SZECSKÓ, Z., 1994. *A tömegkommunikáció társadalmi hatásai. Bevezetés a tömegkommunikáció szociológiájába*. Budapest : Oktatókutató Intézet.

SZECSEI, A. M., TÓTH, E., 2005. *Pedagógiai kommunikáció*. Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet. Budapest. [online]. Elérhető: <http://mediatar.eti.hu/medialib/718B5DBC-D5A1-DB16-B38D-DEA1EE45FA85.pdf>. [idézve 2019-12-16.]

SZITÓ, I., 2007. *Kommunikáció az iskolában*. Budapest : Argumentum Kiadó. 68 o. ISBN 978-963446-458-7

SZITÓ, I., 1987. *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Iskolapszichológia 2. ELTE Eötvös Kiadó Budapest. 44 o.

SZIVÁK, J., 2010. *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [online]. Elérhető: tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf#page=8. [idézve 2019-12-05.]

T. MOLNÁR, G., 2001. *Bevezetés az emberi kommunikáció történetébe*. Szeged : JGYF Kiadó. 2001. 74 o. ISBN 0250446.

TÓTH, L., 2008. *Pszichológia a tanításban*. Debrecen : Pedellus Tankönyvkiadó. 372 o. ISBN 963 9224 57 x.

TÓTH, P., 2011. *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban : Tanulási stílus : Kutatási füzetek I*. Óbuda : Óbudai Egyetem, 222 o. ISBN 978-963-88946-5-6.

TÓTH, P., 2012. *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban : Tanulási stratégiák : Kutatási füzetek 7*. Óbuda : Óbudai Egyetem. 143 o. ISBN 978-963-88946-70

TÓTHNÉ SZECSKÓ, P., TÓTH, S., 2000. *Iskolába készülők*. Debrecen : Zen Kiadó. 176 o. ISBN 978-615-5171-08-6.

VAJDA, Zs., KÓSA, É., 2005. *Neveléslélektan*. Budapest. Osiris Kiadó. 564 o. ISBN 963-389-728-9.

VASS, Gy., 2003. *A kommunikáció és a retorika néhány fogalmi eleme*. Budapest : UNIÓ Lap- és Könyvkiadó Kereskedelmi Kft. 238 o. ISBN 963 388 337 7

VEKERDY, T., 2011. *Érzelmi biztonság*. Budapest : Kulcslyuk Kiadó. 215 o. ISBN 978-963-89026-9-6.

ZRINSZKY, L., 2002. *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Budapest : Adu- Fitt Image. 149 o. ISBN 963-20203-40.

ZSOLNAI, J., 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó. 122 o.

Szőkö, István

Hatékony pedagógiai kommunikáció

Első kiadás

Nyelvi ellenőrzés: Prof. PhDr. Erdélyi Margit, PhD.

Terjedelem: 4,95 Szerzői ív

Példányszám: 120

Kiadó: Metodicko-pedagogické centrum, 2020

ISBN 978-80-565-1450-4