

KOMMUNIKÁCIÓ AZ OSZTÁLYTEREMBEN

A korszerű didaktikai elméletek szerint a tanítás-tanulás folyamata interakciók sorozatán keresztül valósul meg. Az interakciók legtöbbször a tanár és a diák között zajlik, aminek következtében a tanár hat a tanulóra és a tanuló is hat a tanárra. Az oktatási módszerek közül talán legjobb példa erre a megbeszélés, mint a legtöbb tanár-diák interakciót kívánó eljárás. A tanítási órákon azonban gyakran zajlik diák-diák típusú interakció is, mely legnagyobb mértékben a csoportmunkában jelenik meg.¹ Ugyanakkor a modern nevelési elképzelések gyakran kortársi interakciók formájában működtetik az indirekt nevelői hatásrendszereket is. Ilyenkor a tanár felelősi konstrukciót alkalmazva, kiválasztott diákokon keresztül végzi nevelő-irányító munkáját.² A szakirodalom komoly empirikus kutatási eredményekkel támasztja alá azt a törvényszerűséget, hogy egy nevelő-oktatási intézmény pedagógiai határfoka egyenesen arányos tevékenységi kínálatának szélességével, s ezen belül az alkalmazott interakciók számával.³ Látható tehát, hogy manapság igen nagyra értékeljük az interakciók pedagógiai szerepét. A fentiek miatt szükségszerű, hogy foglalkozzunk az interakciók megvalósításának eszközével, a *tantermi kommunikációval* is.

Általános felfogás szerint mindaz kommunikáció, melynek keretében egy közösen ismert kódrendszer alapján jelzéseket cserélünk. A kommunikáció többnyire kölcsönös információátvitel, melybe a teljes átviteli folyamat, az információra reagálás sőt a viszontválasz kibocsátása is beletartozhat. Az iskolai kommunikáció személyek között zajlik. A személyközi kommunikáció olyan információátvitelre vonatkozik, amely egy forrás és egy célszemély között valósul meg. A kommunikáció általános modellje Shannon és Weaver (1949) elképzeléséhez kötődik, akik a kibernetika elveit alkalmazták az emberi kommunikációra. Talán nem haszontalan, ha kommunikációs rendszerük lényegét röviden összefoglaljuk. Ebben a rendszerben a kommunikáció *forrása* a kommunikátor agya, az *üzenetet* az *adó* kódolja, és valamilyen *csatornán* továbbítja a másik ember felé. A forrás információközvetítő eszköze lehet pl. a beszéd, a testjel, az írás vagy más egyéb. A kódolt üzenetet az *adó jel* vagy *jelzés* formájában küldi a *vevőnek*, aki az üzenetet *dekódolja*. Az üzenet *címzettje* a célszemély agya. Az információ pontos továbbítását a *zaj* teheti bizonytalanná, ami nem egyértelmű kódolásból, a csatorna átviteli problémáiból, vagy a dekódolás hibájából jöhet létre. Ha két ember nem érti meg egymást, annak nem feltétlenül a zaj az oka. Gyakran a nézeteltérések okozzák a személyek közötti kommunikáció lehetetlenné válását.

A kommunikáció pedagógiai értelmezése

Mielőtt az osztálytermi kommunikáció kérdéseit tárgyalnánk, foglalkoznunk kell a „jel” és a „jelzés” közötti különbséggel. A *jel* egy információtartalommal rendelkező érzékelhető dolog. Például a szép osztálydekoráció alapján ügyes és szorgalmas tanulókra lehet következtetni. A jelek közvetlenül utalnak a velük kapcsolatos tényekre. A *jelzések*

¹ Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. p. 257-286.

² Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. p. 111-122.

³ Bábosik István: Alkalmazott nevelélmélet. OKKER, Budapest, 2003. p.23.

élőlényektől származó jelek. Az állatok jelzésekkel kommunikálnak egymással. A madarak pl. szép és jellegzetes hangokkal hívják párjukat. Az emberek bonyolultabb jelzéseket használnak: ezek a *szimbólumok*. A szimbólumok absztrakt jelentést hordoznak, értelmüket az őket használó közösségtől kapják.

A *nyelv* tagolt hangzósorozatokból álló szimbólumrendszer, mely az információk létrehozásának, továbbításának, manipulálásának és tárolásának fontos eszköze. A nyelv sajátosságainak elemzése nélkül nem közelíthetjük meg a pedagógiai kommunikáció területét. A nyelvi szimbólumoknak fontos tulajdonsága, hogy *több jelentésük* is lehet. A kommunikációs hibák (zajok) gyakran emiatt következnek be. A nyelvi kommunikáció alapformája a *beszéd*. A beszéd hangokból áll, melyek minden közelben lévő emberhez eljutnak, azokhoz is, akikre az információ nem tartozik. Emiatt szükség esetén más megoldást kell választanunk, pl. a szintén nyelvi kommunikációs módot, az írást. Az *írás* vizuálisan valósítja meg a kommunikációt. Az írásbeli kommunikáció általában sokkal pontosabb, kidolgozottabb, hiszen üzeneteink, gondolataink rögzítésére, tárolására alkalmas.

A kommunikációnak számtalan fajtája és funkciója van. A szakirodalomban többféle rendszerezését találhatjuk meg.⁴ Talán legismertebb az UNESCO számára készített ún. MacBride-jelentésben olvasható lista, mely a különböző felosztásokat összefoglalva nyolc kommunikációs funkciót ír le: (1) tájékoztatás, (2) szocializáció, (3) motiváció, (4) vita és eszmecsere, (5) oktatás, (6) kulturális fejlődés, (7) szórakoztatás, (8) integrálás. Ebből a sorozatból világosan kitűnik, hogy a kommunikáció legfontosabb, ám rejtett funkciója *mások befolyásolása*. A befolyásolási célokra használt üzeneteknél a kijelentések lényegében szóbeli cselekvések. Ezért az ilyen kommunikatív megnyilvánulásokat *beszédaktusoknak* nevezik. Az iskolában gyakran használjuk ki a beszédaktusok nyújtotta lehetőségeket. A beszédaktusok funkcióit általában az alábbi három csoportba sorolva különítik el.⁵

1. *Megerősítések szabályozása*. Ezek a beszédaktusok főképpen feltételes vagy feltétel nélküli *fenyegetések* vagy *ígéret*ek. Feltételes fenyegetés esetén a forrásszemély büntetést helyez kilátásba, ha a célszemély a követelménynek nem tesz eleget. Feltétlen fenyegetés akkor áll fenn, ha büntetést közlünk. A feltételes ígéretnél a forrás jutalmat helyez kilátásba, ha a célszemély eleget tesz a követelménynek. Feltétlen ígéret esetén közöljük a jutalmazás tényét.
2. *Információ szabályozása*. Jellegzetes formája a *meggyőző közlés* (rábeszélés). Fajtái a *figyelmeztetés* (várhatóan bekövetkező negatív esemény közlése), a *biztatás* (várhatóan bekövetkező pozitív esemény közlése) és az *elköteleződésre való rábírás*. Ez utóbbi lényege, hogy valamely vonzó következmény elérése érdekében a célszemély az elvárt módon viselkedjen.
3. *Benyomáskeltés szabályozása*. A beszédaktusok harmadik csoportjának lényege az identitás színlelése. Hamis én-közlésre akkor van szükség, ha az egyén különbséget érzél saját identitása és a tőle elvárt identitás között. Ennek elfedése érdekében úgy kommunikál, hogy a tőle megkívánt identitás látszatát keltse. Ha ezt nem tenné, akkor kedvezőtlen benyomás alakulna ki róla. Ilyen beszédaktus a *jóvátétel*, mely a sértő viselkedés kompenzálása. Két fajtája van: az *elnézés kérése* (a felelősség vagy a szándékosság elhárítása) és a *mentegetőzés* (a felelősség elvállalása, de részben legális okokra hárítása). A benyomáskeltésre szánt beszédaktusok további formája az *érdem hangsúlyozása* (pozitív események okozójaként tünteti fel magát) és az *érdem felnagyítása* (a pozitív következmények értékét eltúlozza). Mindkettőt az elismerés szükséglete váltja ki.

⁴ Pl. Zrinszky László: A kommunikáció fajtái; in. Balázs Sándor: A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. OKKER, Budapest, 2000. p. 23-36.

⁵ Csepeli György: Szociálpszichológia. Osiris, Budapest, 1997. p.172-179.

H. P. Grice (1988) az eredményes és hatékony kommunikáció törvényeit az együttműködés alapelveiből vezeti le.⁶ Az együttműködés lényege, hogy a közlő és a befogadó egyaránt bízik a közlés érvényes információs tartalmában. Grice maximái az iskolai kommunikáció világában is értelmezhetők:

1. *Mennyiség*. Csak a szükséges információt nyújtjuk. Az információhiány akadályozza a feladatok elvégzését, az információ-többlet felesleges zavart okoz, s ezzel lassítja a munkát.
2. *Minőség*. Ne adjunk hamis, bizonyítatlan és bizonyíthatatlan információt. Bizalom- és tekintélyvesztés lehet a következménye.
3. *Relevancia*. Lényegbevágó, a megértést szolgáló információkat adjunk. Ne felejtjük el, hogy a tanár logikus gondolkodása átvehető minta.
4. *Modor*. Fogalmazzunk tömören, koherens módon. Terjengős mondatok, kétértelmű kifejezések félreértést, „zajt” okoznak, megnehezítik a hatékony befogadást.

Ezeknek az egyszerű elveknek a megsértése minden esetben kínos következményekkel jár: a közlőről negatív benyomás alakul ki, amit egy kis figyelemmel, tudatossággal el lehetett volna kerülni.

Az eddigi áttekintésünk alapján láthattuk, hogy a pedagógiai munka főképpen interakciók formájában megy végbe, s ezek az interaktív cselekvések kommunikációs folyamatokban nyilvánulnak meg. Összefoglaltuk a kommunikáció legfontosabb sajátosságait, hogy a továbbiakban a verbális és a nonverbális osztálytermi kommunikáció kérdéseivel foglalkozhassunk. A tanítási kommunikáció döntő mértékben függ a pedagógus szakmai nézőpontjától, céljaitól és felkészültségétől. A mögötte álló pedagógiai kultúra és a helyi tradíciók alapján ő határozza meg kommunikációja jellegét, funkcióját, stílusát. Azonban bárhogy is alakítja a tanár egyéni kommunikációját, az alábbi három felfogás valamelyik változata szől bele legerősebben a kommunikáció szabályozásába.⁷

1. *A tanítás rendszeres és módszeres ismeretközvetítés*. A tanórai kommunikáció a tananyagközlés-számonkérés-értékelés háromlépéses sémájának keretében történik. Variációk bevonásával minden tárgy esetében használható. Aszimmetrikus és merev tanári kommunikáció jellemzi, kevés lehetőséget ad tanulók közötti interakcióra.
2. *A tanítás személyközi kommunikációk sorozata*. Kedvező alkalmakat teremt a résztvevők közötti változatos interakcióra. A tanár szerepe a kooperáció szervezése és háttérirányítása. A kommunikatív kapcsolat rugalmas, együttműködő atmoszféra jellemzi.
3. *A tanítás komplex folyamat*. A hagyományos oktatás és a modern didaktikai módszerek kombinációja. A tanár feladata e két módszer-együttes dinamikus egyensúlyának megteremtése. A tananyag hatékony elsajátításának és a szociális tanulás interperszonális elemeinek egyensúlyban kell lennie.

További fontos szempont annak tisztázása, hogy mi a *kommunikáció centruma*. A középpontban lehetnek a tanulók, állhat a téma, sőt a tanár produkciója is. A centrális helyzet nem jelenti a másik kettő kizárását, csak azt, hogy melyik a domináns tényező. Mindhárom

⁶ Grice, H. P. : Jelentés. In Pléh Cs. – Siklaki I. – Trestyeni T. (szerk.): Nyelv, kommunikáció, jelentés. 1. köt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. 203-250. o.

⁷ Zrinszky László: Neveléstudomány. MK Pedagógus Könyvek, Budapest, 2002. p. 270.

esetben jelentősen eltérő kommunikációt figyelhetünk meg. Tipikus megjelenési formák az engedékeny „gyermekszerető pedagógus”, a maximalista „tudós-tanár” és az önmagát kellettő „sztár-tanár”. A tanári kommunikációban *attitűdök* is kifejeződhetnek (rokonszenv, tolerancia, felelősségérzet stb.). Lényeges az is, hogy mekkora a tanulói kommunikáció *szabadságfoka*, vagyis hogy van-e erős motiváció a szabad véleménynyilvánításra, vagy a vitára. S végül fontos a tanulói kommunikáció irányításának módja, hiszen a félénkebbeket bátorítani, a nagyhangúakat pedig csillapítani kell. A továbbiakban a verbális és a nonverbális osztálytermi kommunikáció részleteivel foglalkozunk.

Verbális tantermi kommunikáció

Az osztálytermi kommunikációról szóló szakirodalom alapvetően két irányzatot különít el: a behaviorista és mennyiségi szemléletű *logikai-empirikus irányzatot*, valamint az intuitív és minőségi szemléletű *értelmező irányzatot*.

A logikai-empirikus irányzat a beszédesemények kategorizálására és gyakoriságuk megállapítására törekszik. A problémával először az amerikai Romiett Stevens (1912) foglalkozott, s kutatásai során megállapította, hogy a tanár indokolatlanul sokat beszél, de ez nem fejleszti a tanulók önálló gondolkodását. A 60-as években fellendülő kutatások lényegében megerősítették Stevens megállapításait. Az egyik legnagyobb szabású kutatást Bellack (1966) végezte, aki többek között az alábbi eredményeket kapta:⁸

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

Más kutatók továbbfejlesztették Bellack módszerét és lényegesen több kategóriában ragadták meg az osztálytermi beszédet. Így Flanders (1970) már 10 kategóriára osztotta a tanteremben lejátszódó tanár-diák interakciókat.⁹ Mindketten abból a feltevésből indultak ki, hogy a kommunikáció pedagógiai funkciói *formalizálhatók*. Ugyanakkor nem számoltak azzal a ténnyel, hogy egy kategória többféle funkciót is betölthet. A tanári kérdés pl. lehet a tananyagra vonatkozó valódi kérdés, lehet udvariassági formula, lehet tréfa stb.

A további kutatások elágazást mutattak. A szociológiai szemléletű irányzat a sajátos beszéd-viselkedési mintázatokat, a rituális jelenségeket és a tanár/diák szerepköröket vizsgálta. A kutatók arra jutottak, hogy a sajátos beszédmintázat a tanárra nehezedő nyomás eredménye, hiszen a rövid tanítási óra keretében minden lényeges dologra időt kell biztosítani. Egy másik irányzat a modern funkcionális nyelvészetre támaszkodva a tantermi beszéd logikai struktúráinak feltárását tűzte ki célul (Sinclair és Coulthard, 1975). E kutatásból végeredményben az derült ki, hogy (1) a tanítás-tanulás folyamatának elsődleges közvetítő eszköze a nyelv, és (2) a tanulás sikeressége legalább annyira függ a tanulók aktív, értelmező részvételétől, mint a tanár által kibocsátott üzenetektől.

⁸ Tóth László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, é.n. p. 324-327.

⁹ Flanders módszeréről részletesen ld. Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban, Budapest, 1996. p. 141-145.

Az értelmező irányzat a néprajz felől közelíti meg a tantermi beszédet. A kutató itt olyan megfigyelő, aki tevékenyen részt vesz az órai munkában. Elveti az előzetes kategóriarendszerek felállítását, ehelyett az összefüggések figyelembe vételével igyekszik a látottakat, vagyis a konkrét szituációt értelmezni. Ilyen elemzést először Barnes (1969) végzett, aki az alábbiakat állapította meg:

- a) Legtöbbször maga a tanár akadályozza a tanulást, amikor kezdettől fogva a tárgy szaknyelvét használja, pedig a tanulók ezt még nem értik.
- b) A tanár-diák kapcsolat a jó tanítás lépései alatt lesz a legszorosabb.
- c) A nyelv a tanítás legfontosabb eszköze, de akadály is lehet, ha a tanulók nem tudják verbalizálni tudásukat. A tanulás alapja az *aktív* nyelvhasználat.
- d) A tanári kérdések nagy része ténykérdés, ezért nem gondolkodtat.

Watson és Young (1980) a tanulók válaszainak a tanár által történő újrafogalmazásának következményeit kutatta. Eredményeik szerint csak a hibák javítása indokolt, az újrafogalmazás nem, mert a tanár a diákba fojtja a szót, a tanulságokat pedig saját maga vonja le. A jó tanári reagálás biztató jellegű és szükség esetén a válasz újragondolására készíti a tanulót. Meglepő Barnes egyik későbbi kutatása (Barnes és Todd, 1977): amelyben megfigyelte, hogy a diákok egymás között sokkal hatékonyabban kommunikálnak, mint a tanár jelenlétében. Az órai szituáció nyilván arra kényszerítette őket, hogy a tanárnak tetsző válaszokon törjék a fejüket. Nem hallgatható el, hogy sokan bírálták Barnes kutatási beszámolóit, egyenesen kétségbe vonva azok tudományos jellegét. Mehan (1978) kifogásolta, hogy ezek a kutatások nagyon kicsi mintával dolgoztak és más adatforrásokat figyelmen kívül hagytak. Szerinte az adatok kimerítő elemzéséhez előzetesen felállított kritériumokra van szükség.

E két irányzat legfőbb eredménye, hogy felismerték: *a nyelvi kompetencia a tanulás alapvető feltétele*. Ennek kialakítása nem csak az iskolától függ, de a pedagógus igen sokat tehet az aktív nyelvhasználat elsajátításának területén.

Nonverbális tantermi kommunikáció

Az osztálytermi információcsere a nyelvi természetű jelenségeken kívül apró jelzésváltásokon keresztül valósul meg. Nem verbális kommunikáción az emberi interakciós folyamatot befolyásoló összes nem nyelvi természetű jelenséget. A mindennapi szóhasználatban ezt gyakran azonosítják a metakommunikációval, holott ezek korántsem esnek egybe. A lényeges különbség az, hogy a metakommunikáció minden esetben tudattalanul, nem szándékosan zajlik, addig a nonverbális jelzések tudatosak és szándékosak is lehetnek. Melyek a legfontosabb osztálytermi nonverbális jelzések?

A nonverbális jelzések közül leggyakrabban a *kinezika* területeit szokták vizsgálni. Ide tartoznak a gesztusok, a testtartás, a mimika és a tekintet. A *gesztusok* kitüntetett szerepe abból adódik, hogy a legtöbb egyezményes jelet ők hordozzák. Mind a tanár, mind a diákok gesztusok széles skáláját alkalmazzák jórészt tudatosan (pl. hívás, figyelmeztetés, jelentkezés). A *testtartás* tudatos szabályozása szerephelyzethez kötött (pl. tanítás, dolgozatírás). Az akaratlan testtartások érzéseket, véleményeket, viszonyokat tükröznek (pl. a tanár ellazult testtartása elfogadó attitűdöt sugall). A *tekintet* jelentősége abban áll, hogy a figyelem és a megértés tükröződik benne. A tekintet érzelmeket is tükrözhet (pl. szúrós szem a bizalmatlanságot, ellenszenvet). A gyakori és hosszas szemkontaktus a szimpátia jele, ennek hiánya pedig az elutasításé. A *mimika* osztályban kevésbé változatos, mint a hétköznapi

életben. Ennek oka, hogy tanítási óra erősen szabályozott és feladatvezérelt, nincs sok alkalom a mimikai megnyilvánulásokra. Bizonyos szituációkban azonban indokolt. Például a jól sikerült dolgozatról a diák örömtől sugárzó arccal beszél, vagy gondterhelt arccal fogadja a rossz jegyet. A tanári mosolynak szerepe van a nyugodt és felszabadult osztálylégkör kialakulásában, ezen keresztül pedig előnyösen hat a tanulók attitűdjeire és teljesítményére.

Az *érintés* olyan fokú intimitást feltételez, hogy az osztálytermi munkában csak ritkán fordul elő. A tanár részéről történő megérintés csak akkor helyes, ha erre a diák igényt tart. Ez leginkább kisdíákoknál fordul elő. Később azonban célszerű kerülni, mert kényes helyzeteket teremthet.

Proxémikán vagy térközszabályozáson a személyközi fizikai távolság kezelését értjük. Ide tartozik a tanulók ülésrendje, a tanár és a tanulók közötti fizikai távolság és a tanár térhasználata. A tanár közvetlen közelében ún. részvételi kör alakul ki. Ez a frekvenciát helyzetben levő tanulók aktivitását fokozza. A hatás az egész osztályra kiterjeszhető, ha a tanár az óra folyamán a tanterem több pontján is elidőzik. Az U alakú padrend növeli az általános aktivitást.

Paralingvisztika. A nonverbális kommunikáció kategóriájába a beszéd nem nyelvi természetű összetevői is beletartoznak vagyis a hangerő, a hangszín, a tempó, az akcentus, a szünetek stb. Az osztálytermi kommunikációban igen nagy jelentősége van. A tanár hangszínváltásai érzelmi állapotát tükrözik. A hangerő fegyelműző eszköz is lehet. A szünetekkel tarkított felelet a tanuló késületlenségéről árulkodik stb.

Az *emlékmák* csoportjába olyan változók tartoznak, mint a ruházat, a hajforma és a hajszín, gyűrű, fülbevaló stb. Az emlékmák személyiségbeli jellegzetességeket tükröznek, vagy egy csoport megfelelési normáit fejezik ki. Például az iskolaköpeny a tanulói státuszt jelzi, a feltűnő öltözködést pedig valószínűleg a kortárs ízlésmintáknak való megfelelés igénye motiválja. Órai kommunikációban az emlékmáknak nincs sok szerepük.

Az említett nonverbális csatornák nem függetlenek egymástól, hanem szimultán vannak jelen az órai interakcióban, ún. *kommunikatív mintázatokat* alkotva. A kommunikáció funkcióját a kommunikatív viselkedés egésze határozza meg. Ugyanakkor fontos az a kontextus is, melyben a kommunikáció végbemegy, hiszen ez kölcsönöz jelentést a kommunikatív viselkedésnek.

Összegző tanulságok

A tanításban nélkülözhetetlen interakciók csak hatékony pedagógiai kommunikáció mellett érik el céljukat. Az eredményes tanári munka előfeltétele a szakmai szempontból tudatosan alkalmazott kommunikáció és a célszerűen kialakított, elegáns kommunikatív stílus. Ennek kialakításához tanulságos elveket fogalmaz meg Buda Béla, a neves pszichiáter és kommunikációelmélet-kutató. Az osztálytermi kommunikációról szóló tanulmányunkat érdemes az ő gondolatai alapján zárni:¹⁰

A pedagógusok figyelmének nagyobb fokban és tudatosan kell irányulni a tanulók metakommunikatív megnyilvánulásaira. Képeznie kell magát ezeknek a finom kommunikatív jeleknek felismerésében és helyes értelmezésében. Tudatosítania kell, hogy ezek a jelek fontos visszajelentő funkcióval bírnak számára, mert ezeknek a jeleknek segítségével képes árnyaltan és maximálisan kihasználni a szituációs hatás jutalom- és büntetés-effektusait, ill. ellenőrizni e kapcsolatok állását a tanulókkal.

¹⁰ Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. In: Balázs Sándor: A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. OKKER, Budapest, 2000. p. 37-65.

A pedagógusnak tudatosabban kell szabályozni saját kommunikációját. Ebben segíti, ha a tanulók metakommunikációin állandóan kontrollálja saját megnyilvánulásainak következményeit. Törekednie kell megfelelő kapcsolatok kialakítására, kézben tartására és felhasználására kommunikatív eszközökkel. Tudatosítani kell, hogy a pedagógiai szituációkban egész személyiségével vesz részt, gyengéi és hibái óhatatlanul a felszínre kerülnek. Igyekeznie kell ezt részben nem szégyellni, hanem spontán megélni, másrészt személyiségét serkenteni, belső diszharmóniáit fokozatosan kiküszöbölni. Ilyen személyiségfejlesztő lehetőség, ha mindennapi munkájával tudományosan foglalkozik, önmegismerésre fokozottabban törekszik.

A pedagógusképzés során törekedni kell a tudományos alapon történő önmegismerés és személyiségintegrálás intézményes elősegítésére. A pedagógusnak alaposan el kell sajátítania a pszichológiai alapon alapozott kommunikációs elméleteket, s ezek eredményeit a tanításban tudatosan kell felhasználnia.

Felhasznált irodalom:

- Atkinson: Pszichológia. Osiris, Budapest, 1997.
- Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Bábosik István: Alkalmazott neveléstudomány. OKKER, Budapest, 2003.
- Balázs Sándor (szerk.): A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. OKKER, Budapest, 2000.
- Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. In: Balázs Sándor, 2000.
- Csepeli György: Szociálpszichológia. Osiris, Budapest, 1997.
- Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógia kutatás módszertanába. Keraban, Budapest, 1996.
- Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- Forgács József: A társas érintkezés pszichológiája. Kairosz, é.n.
- Grice, H. P. : Jelentés. In Pléh Cs. – Siklaki I. – Tretyényi T. (szerk.): Nyelv, kommunikáció, jelentés. 1. köt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- Pease, Allan: Testbeszéd. Park Kiadó, 1989.
- Tóth László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, é.n.
- Zrinszky László: A kommunikáció fajtái. In. Balázs Sándor, 2000.
- Zrinszky László: Neveléstudomány. MK Pedagógus Könyvek, Budapest, 2002.