Kommunikáció az iskolában

Szitó Imre

Bevezető

Ebben a tanulmányban az iskolai keretek között folyó kommunikációval foglalkozunk. Az iskolai kommunikáció minősége meghatározza, milyen kognitív színvonalat érnek el a diákok a tanulás során, és milyen interperszonális kapcsolat alakul ki a tanárok és a diákok között.

Először bemutatjuk a kibernetikából és információelméletből kölcsönzött fogalmakat, amelyekkel a kommunikáció átfogóan jellemezhető. Ezek után sorra vesszük azt a három környezeti–ökológiai tényezőt, amely meghatározza az iskolai kommunikáció alapvető kontextusát, típusát és mintázatát. Ennek kapcsán elemezzük a szociokulturális környezet, a tárgyi elrendezés, valamint az osztálylétszámok által meghatározott előfeltételeket.

A továbbiakban különböző szempontok szerint elsősorban a tanárral foglalkozunk, aki az osztálytermi kommunikáció legfőbb kezdeményezője. Kutatási eredményekre építve bemutatjuk, milyennek látják a diákok a hatékony tanárt, beszámolunk néhány előadói típusról, foglalkozunk a kérdezés módjával, valamint a kérdések és a válaszok kapcsolatával. Rámutatunk arra, hogy az osztály irányítása, a fegyelmezéssel kapcsolatos preventív lépések mennyiben határozzák meg az oktatási kommunikációs stratégia színvonalát.

A Pygmalion-effektus tárgyalása arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanár, amikor a korábban sorra vett oktatási kommunikációs stratégiákat alkalmazza, megkülönböztetően reagál a tanulókra, melynek következménye a kognitív teljesítmény és a magatartás kívánatos vagy nemkívánatos irányban történő alakulása. A tanári elvárások elemzése átvezetést képez a főként oktatási hangsúlyú, kognitív teljesítményt meghatározó kommunikációs módok és a tanár–diák kapcsolatot befolyásoló interakciók tárgyalása között.

Az átvezetés után rátérünk azokra a tényezőkre, amelyek a személyes kapcsolatokat érintik. Ilyen nézőpont alapján mutatjuk be a nem-hatékony és a hatékony dicséret fajtáit. A dicséret a kibernetikai fogalomkörben ugyanakkor a visszajelzés egyik markáns változatát képezi. A visszajelzés egyféle módja az elbátortalanítás nyelvezete is, mely az osztálytermi kontextus egyéb jellemzőivel együtt hozzájárul ahhoz, hogy a tanár–diák interakció elidegenültté váljon, s a diákok túlélési stratégiákat alkalmazzanak a kudarc elkerülésére, valamint a

belebonyolódás színlelésére. Ennek részleges feloldására kerül sor a személyre orientált nyelvezet alkalmazásának ismertetésével.

A további két fejezetben szeretnénk érzékeltetni, hogy a kommunikáció szinte sosem csak valamilyen technika vagy technológia, hanem értékképző és értékátadó folyamat. Erre utal a tanári önértékeléssel és az értékek kommunikálásával foglalkozó fejezet.

A megfelelő kommunikációs stratégia tulajdonképpen eszköze azon értékek kinyilvánításának, amelyek iránt a tanár, mint egyén elköteleződött. Az interperszonális kapcsolatok alakulásának bázisát ezeknek az értékeknek a cseréje képezi.

Több témakör kifejtésénél rámutatunk arra, hogy az iskolai kommunikációs folyamat reciprok interakció révén valósul meg, ami a kommunikációban résztvevő felek egymásra hatását kívánja hangsúlyozni. Azt is jelenti ugyanakkor, hogy a kommunikáció folyamatjellegű, míg az oktatás–nevelés inkább eredményhangsúlyú fogalom, s a kettő kölcsönös függésben áll egymással. A nevelési folyamat lényegében kommunikációs folyamat, a kommunikációnak mint folyamatnak a minősége viszont meghatározza az oktatási– nevelési eredmények minőségét. Az eredmény pedig serkentő vagy gátló módon visszahat a kommunikációs folyamatra.

A záró fejezetekben a kommunikációs készségek fejlesztésének lehetőségeiről esik szó – az önfejlesztésre és mások visszajelzéseire történő támaszkodás révén. Ebbe a folyamatba kapcsolódik be az iskolapszichológus is saját szakmai tevékenységével. Az iskolai kommunikáció elemzésének legfőbb célja, hogy támpontokat nyújtson az iskolapszichológusnak tanácsadói és konzultációs tevékenysége megvalósításához. Az iskolapszichológusnak fontos feladata, hogy észlelje az iskolai környezetben fellépő kommunikációs akadályokat, felfedezze az előrejutáshoz vezető lehetőségeket, s ezeknek ismeretében alakítson ki beavatkozási programot

A kommunikáció kontextusa

A kommunikáció érzelmek, gondolatok kicserélése és megosztása olyan szimbólumok segítségével, amelyek a beszélgető felek közös fogalmi tapasztalatait reprezentálják. A kommunikációs tevékenység mindig valamilyen összefüggés-rendszerben, kontextusban folyik, mely meghatározza azt, hogy a kommunikált üzenetnek milyen jelentést tulajdoníthatunk. Ez a kontextus most elsősorban az osztályterem lesz.

Az osztálytermi kommunikáció folyamatai hasonlóak a más környezetben lejátszódó információcseréhez, de funkciójukban és mintázataikban eltérnek. Míg az ipari szervezetekben pl. a kommunikáció főként arra irányul, hogy egy egész csoport céljait befolyásolja, addig az osztályteremben létrejött kommunikáció inkább az információnyújtást szolgálja.

A kommunikációnak vannak olyan általános elemei, amelyek bemutatása viszonyítási keretet nyújt a továbbiakban a különböző iskolai jelenségek elemzéséhez (Barker, 1982).

A kommunikációs folyamat elemei

a) A kezdeményező (az adó)
Az a személy, aki az üzenetadást kezdeményezi. Osztálytermi környezetben a tanár a leggyakoribb adó. Attól függően, hogy mennyire domináns a tanár viselkedése, az esetek 55–80%-ában a tanárok kezdeményezik a kommunikációt.

b) Enkódolás
Ebben a folyamatban a gondolatok szószimbólumokká, testmozgásokká, arckifejezésekké, gesztusokká alakulnak. A kezdeményező személynek tisztában kell lennie, hogy milyen a saját kommunikációs mintázata, nyelvezete, enkódolási rendszere, ahhoz, hogy felmérje, megérti-e az üzenetet kapó személy az üzenet tartalmát.

c) Átvitel
Az átvitel nem más, mint kódolt üzenetek küldése különböző csatornákon keresztül. Ezek a csatornák legtöbbször vizuálisak vagy auditívak.

d) Az üzenet
Az üzenet jelentést visz a reagáló személyhez. Az üzenetek feloszthatók annak alapján, hogy milyen hatást próbálnak kifejteni a reagáló személyre. Az elsődleges üzenetek a legfontosabb gondolatokat közvetítik azon a csatornán, amit az adó kiválaszt annak alapján, hogy azt a leghatékonyabbnak tartja az üzenetközvetítés számára. A legtöbb osztálytermi kommunikáció esetén ez az auditív csatorna. A másodlagos üzenetek szintén fontos gondolatokat közvetítenek, és általában az elsődleges üzenet jelentését erősítik meg vagy tovább hangsúlyozzák. Ilyenek például a jó válaszra adott fejbólintás vagy a kézmozgások az utasítások adása közben. Az említett elsődleges és másodlagos üzenetek szándékoltak, viszont az adó nem szándékolt üzeneteket is küldhet, amelyek minősíthetik (vagy zavarhatják a szándékolt üzenetek jelentésének felfogását. Ilyen például az ápolatlan

megjelenés vagy valamilyen rossz szokás a gesztusok, a hanghordozás területén, illetve az elmondott tartalmat kísérő mimikai megnyilvánulások, amelyek kételkedést vagy lelkesedést fejezhetnek ki stb.

e) Csatornák

Csatorna az az út, melyen az üzenet halad. Intraperszonális (személyen belüli) kommunikáció esetén ezek a csatornák az idegpályák vagy a simaizmok. Interperszonális (személyek közti) kommunikáció esetén viszont leggyakrabban vizuális és auditív csatornák használatáról van szó.

f) Kommunikációs klíma

A kezdeményező és a reagáló személy múltbeli és jelenlegi örökletes, társas és személyes tapasztalatainak összessége, melyek befolyásolják személyiségfejlődésüket. A kommunikációs klímát leggyakrabban az elfogadó–elutasító jelzőkkel írhatjuk le. Kommunikációs klíma éppen annak alapján keletkezik, hogy a kommunikáció során nemcsak gondolatok cseréje történik, hanem érzelmek kommunikálása is folyik a közreadott tartalommal párhuzamosan. A mosoly, az érdeklődést és biztatást kifejező szemkontaktus pl. pozitív emocionális klímát teremthet a beszélgetés során.

g) Vétel

Egy adott pillanatban az embereket számtalan inger bombázza. Ebből a szelektív figyelem működése segítségével csak néhányat választ ki az egyén, amelyet befogad az érzékszervek révén.

h) Dekódolás

Az enkódolási folyamat fordítottja. Szavakat, gesztusokat gondolati szimbólumokká alakítunk át. A megértés tulajdonképpen az átalakítás hatékonyságán múlik, és annak függvénye, hogy milyen értelmezési keretbe ágyazzuk be az érkező információt, vagyis milyen kognitív sémába illesztjük bele.

A befogadó személy kognitív sémái már eleve meghatározzák, hogy mennyire szelektíven észleli a hozzá intézett üzenetet. Ha ezek a sémák, mint értelmezési keretek rugalmasak akkor az új onnan érkező információhoz történő akkomodációjuk, módosításuk következik be, feltéve, ha nem szokványos, hanem új információ érkezik a kezdeményezőtől. A merev sémák jelentés szelektivitást gyakorolnak már az észlelés szintjén az információ befogadására, sőt, torzíthatják is az észlelést, és hozzájárulhatnak, hogy a befogadó az üzenetet csak egyféleképpen vagy tévesen értelmezze. Elősegítik az erőteljes asszimilációs folyamatokat, melynek során az új ingerek a régi értelmezési keretekben kapnak helyet. Oktatási környezetben az akkomodációs tevékenységre helyeződik a hangsúly a diákok

szempontjából, mivel a tanár szerepkörében az információnyújtás a legfontosabb feladat. A tanítás során a feszültségek abból származnak, hogy a tanár által kedvelt domináns értelmezési keret különbözik attól, ahogyan a tanulók értelmezik az eseményeket és a hallott információkat. Ez nemcsak megértési nehézségeket, hanem motivációs problémákat is okoz.

i) A reagáló személy (a vevő)

A reagáló személy a küldő üzenetének a célpontja. Ha az üzenet vétele megtörtént, akkor ezt egy erre adott reakció követi. Ha nem történik reagálás, akkor nem tekinthetjük a kommunikációs ciklust befejezettnek. Az osztályteremben néhány üzenetre azonnal lehet reagálni, legtöbb üzenetre azonban csak késleltetve. Amikor ilyen késleltetett reagálásról van szó, akkor az üzenetet küldőnek érzékenynek kell lennie arra, hogy kivárja, amíg a reagálás megformálása megtörténik. A reagálónak, hasonlóan a kezdeményezőhöz, verbális és nem-verbális reagálási módok állnak rendelkezésére, valamint ezek kombinációja.

j) Visszajelzés

Az interperszonális kommunikációban többféle visszajelzés lehetséges:

1. Pozitív visszajelzést kap a kezdeményezőé, ha a reagáló jelzi, hogy megértette az üzenetet.

2. Negatív visszajelzés születik a reagálás teljes hiánya vagy olyan reagálás esetén, amely arra utal, hogy nem értették meg az üzenetet vagy nem észlelték azt.

3. Kétértelmű kifejezésről van szó, amit a kezdeményező pozitív vagy negatív visszajelzésként is értelmezhet (pl. a semmibe bámulás). Amikor a kezdeményező a kétértelmű kifejezést negatív hangsúllyal értelmezi, akkor igen gyakran ahhoz folyamodik, hogy átfogalmazza az üzenetet. Osztálytermi környezetben a tanár a tanulóknak a visszajelzést aktívan nyújtja viszonylag rövid szekvenciájú kommunikáció után, s ezek a visszajelzések jórészt verbálisak, minősítő erejűek, kritikák vagy dicséretek formáját öltik. A diákok viszont a tanár részére főként nem-verbális módon nyújthatnak minősítést. Visszajelzést a tanárnak aktívan kell kérnie (számonkérés, feleltetés, felszólítás a válaszadásra). A tanár számára tehát az lesz a visszajelzés az ő kommunikációjáról, hogy a diák megértette-e az előadott információt, valamint a diák metakommunikatív megnyilvánulása, arckifejezése; nem pedig a szóbeli kritika vagy dicséret.

Az osztálytermi kommunikáció szintjei

a) Intraperszonális kommunikáció
Az egyénen belül folyó kommunikációról van szó. Ennek skálája a gondolkodástól, a hangos beszéden 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 diák intraperszonális kommunikációjából, nem is tudhatja pontosan (csupán metakommunikatív jelekből), hogy egy frontális óravezetés során milyen folyamatok mennek végbe a diák fejében.

b) Interperszonális kommunikáció
Két személy vesz benne részt. Osztálytermi környezetben ennek három változata lehet: tanár a diáknak, diák a tanárnak, diák a diáknak küld üzenetet. Fő jellemzője, hogy mind a kezdeményező, mind a reagáló többszörösen szerepet cserél egy kommunikációs aktuson belül. Egyéni feladatmegoldások, számonkérések, valamint párokban történő tanulás szolgáltatnak példát a fenti helyzetekre.

c) Csoportkommunikáció
Ez a leggyakoribb kommunikációs forma az osztályban. Ismét több változat kerülhet szóba: a tanár a csoportnak, a csoport a tanárnak, s egy tanuló a többi tanulónak küldhet üzenetet. Ilyen típusú kommunikációról van szó viták, előadások, magyarázatok esetén, valamint, ha csoportosan oldanak meg a gyerekek 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 elterelni a gondolatmenet irányát. Az elterelhetőség mértékét olyan szempontból érdemes értékelnünk, hogy mennyiben képes fenntartani a tanulás iránti motivációt.

Az itt bemutatott gondolatmenet talán azért hasznos, mert átfogja a kommunikációs folyamat teljességét, azonban az egyes fogalmak körébe tartozó jelenségek még kidolgozatlanok. Valamilyen üzenet kibocsátására még korai lenne az enkódolás fogalmát használni, s az üzenetek megfejtésére, valamint rögzítésére túlzás lenne a dekódolás fogalmait alkalmazni, mikor csupán arról van szó, hogy bizonyos szabályok szerint két vagy több személy beszélget egymással. Ezeknek a fogalmaknak az alkalmazása hasznos a gondolatmenet teljességének érzékeltetése szempontjából. Gyakori alkalmazásuk azonban inkább még csak a tudományosság igényét vagy annak látszatát kelti. A kibernetika és az információelmélet fogalmainak használata mindenképpen segítségünkre lehet egy globális működési séma kialakítása szempontjából, de a felhalmozott ismeretanyag még nem teszi indokolttá, hogy a köznyelvi kifejezéseket feltétlenül a kölcsönzött, inkább az analógiás gondolkodást segítő fogalmakkal helyettesítsük.

Családi szocializációs hatások

Az iskolában középponti jelentősége van a verbális információszerzésnek, ezért nem közömbös, hogy az iskolába érkező gyereket a családban milyen típusú nyelvi szocializációs hatás érte. A gyerek iskolai sikerességét meghatározza az a tényező, hogy olyan típusú szocializációs hatás érte-e a családban, amely az iskolában is fontos lehet. Hess és Holloway, 1984-ben rámutatnak arra, hogy a tanár–diák interakciók többsége három részből áll. A tanár feltesz egy kérdést – erre egyetlen gyerek válaszol –, majd a tanár értékeli a választ. A kérdés–válasz–értékelés típusú kommunikációs mintázat nem feltétlenül jellemző a szülő–gyerek kapcsolatban, kivéve azokban a családokban, ahol szisztematikusan odafigyelnek a gyerek nyelvelsajátítására.

A fenti két szerző több kutatási eredmény áttekintése során a következő összefüggésekre hívja fel a figyelmet a nyelvel sajátítással kapcsolatban:

1. Kommunikatív kompetencia

Azok a szülők, akiknek gyerekei sikeresebbek az iskolában, már korán elkezdik spontán módon tanítani a nyelvhasználat elemeit. Ennek legegyszerűbb változata a kérdés–felelet szekvenciák alkalmazása. Az anyák egy része már dialógushelyzetet teremt akkor, mielőtt a gyermek kimondaná az első szavakat, azáltal, hogy reagál a gyermek által kibocsátott hangra és várja, hogy a gyerek ismét reagáljon erre.

A párbeszéd egy másik formája olyan egyszerű játékok gyakorlása, amely nyelvi mintázatok ismétlődését teszi lehetővé, ilyenek pl. a mondókák. Ebből szinte

szervesen nő ki a mesék együtt történő olvasása. Az ismétlődő játékos fordulatok, és a mesékben megjelenő dialógusok elősegítik annak a megtapasztalását a gyerek számára, hogy most ő következik, ezáltal megtanulja a párbeszéd apró elemeit. Ezekben az esetekben a szülő azt várja el a gyerektől, hogy olyankor is megnyilatkozzon, amikor nyilvánvaló, hogy a szülő tudja a választ, de most a gyerektől kérdi azt. Az olyan családokban, ahol a gyerekektől elsősorban akkor kérdeznek dolgokat, ha valamilyen tájékoztatást kér tőlük a szülő, amikor tehát a szülővalóban nem tudja, hogy távollétében a gyerek mit csinált, arra tanítják a gyereket, hogy csak olyan esetekben tartsa természetesnek az interakciót, amikor neki kell tájékoztatnia valamiről a felnőttet. Az iskolai helyzetek kérdés–válasz–értékelés dialógusai azonban éppen az olyan beszélgetést részesítik előnyben, amikor a tanár tudja vagy várja a megfelelő választ. Valószínű, hogy ebben az esetben nemcsak a nyelvi kompetencia elsajátításáról van szó, hanem arról is, hogy a gyerek megtanul alkalmazkodni a beszélő gondolkodásmódjához, kognitív stílusához.

A kommunikatív kompetencia kialakítása szempontjából igen lényeges, hogy a szülő a gyerek számára fontos szavakat mennyire könnyen észlelhető helyre teszi, pl. a közlés végére, ahol az jobban észlelhető. A nyelvtani szerkezet elsajátítását a kutatások szerint azok a szülök tudták hatékonyabban megvalósítani, akik olyan egyszerű mondatstruktúrákat alkalmaztak, amit már a gyerek is használt, s ezt bővítették tovább.

2. Az olvasási teljesítmény

A gyerek iskolai olvasási teljesítménye annak függvényében is alakul, hogy a családban mennyire támogatták az olvasástanulás előzetes készségeit. A kutatások az alábbi mozzanatokra mutatnak rá.

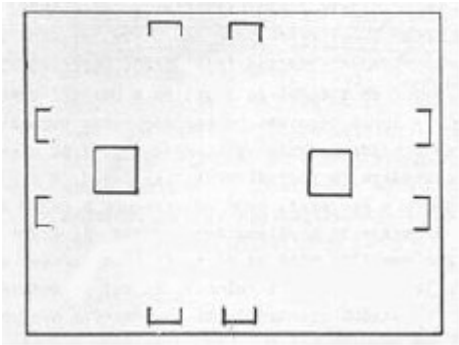
Fontos, hogy a szülök milyen értéket tulajdonítanak az olvasásnak. Ez abban nyilvánul meg, hogy a szülök mennyit olvasnak, és hogyan fejezik ki érdeklődésüket az olvasás iránt, amikor erről beszélgetés történik. A kutatások eredményei arra utalnak, hogy a korán olvasni tudó gyerekek szülei lényegesen többet olvasnak, mint azon gyerekek szülei, akik szokványos időben tanulnak meg olvasni. Az is fontos azonban, hogy a korán olvasó gyerekek szülei csak elvétve próbálják szisztematikusanolvasásra tanítani gyerekeiket. Az viszont gyakran előfordul, hogy a szülők szívesen válaszolnak a gyereknek a betűkkel kapcsolatban feltett kérdéseire, akár naponta többször is. Továbbá a szülők rendszeresen olvasnak a gyerekeiknek, s ha a gyerek kéri, akkor többször is hajlandók újra elolvasni kedvenc történetét.

Ha az olvasáshoz, íráshoz szükséges anyagok már a családban könnyen hozzáférhetőek a gyerek számára, ez jelentős lehet az olvasási teljesítmény szempontjából. A korán olvasó gyerekek családi környezetét vizsgálók azt találták, hogy a normál időre olvasni tudók szüleihez képest a szülök sokkal többször adtak a gyereknek papírt. Ceruzát vettek neki, többször fordult elő, hogy képes ABC-jük volt, s gyakrabban biztatták a rajzolásra.

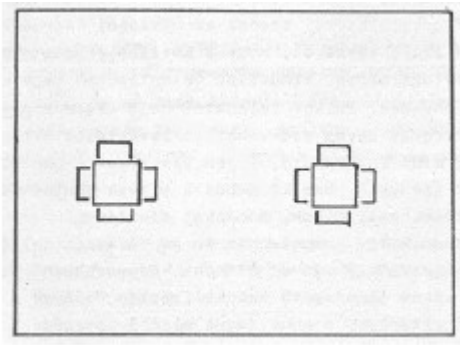
Ha a szülő a gyereknek hangosan olvas, ez több szempontból elősegíti az olvasási készség fejlődését. Egyrészt különbséget tud tenni a gyerek ezáltal az írott és a beszélt nyelv fordulatai között. A könyv képeinek nézegetése során tapasztalatot szerez a gyerek a kezdeményezés– válaszolás–értékelés szekvenciáiban, melyet a tanárok is használnak az iskolában. A szülő ugyanis gyakran megkéri a gyereket, hogy nevezze meg a képen látható tárgyat, majd visszajelzi a válasz helyességét. Az ilyen közös olvasás azt is elősegíti, hogy az olvasott történeteket emlékezetből megtanulja a gyerek és a felnőtt. Ez azt eredményezi, hogy a gyerek fejlettebb szinten kezdi használni a nyelvet, mint amilyen mértékben spontán képes lenne erre. Bővül a szókincse és a nyelvtani szerkezettel kapcsolatos ismeretei is.

Ha különböző együttlétek (pl. vacsorázás vagy feladatmegoldások, de akár az öltözködés, tisztálkodás, játékok elrakása vagy a játékok használata) során alkalma van a gyereknek beszélgetésre (verbális interakcióra), akkor e családi környezetben jelentős tapasztalatokat szerez az olvasási készségek terén. Fontos lehet a szülő részéről, hogy a kevésbé értett szavakat, mondatokat újrafogalmazza, kibővítse jelentésüket vagy egyértelműsítse azt. Lényeges, amikor feladatot hajt végre a gyerek, hogy a feladatvégzés egyes szekvenciáit ismertesse a szülő (pl. az öltözködés, mint interakció, ilyen szakaszokra bontást és együttműködést igényel). Nem közömbös a szavak pontos kiejtésének megkövetelése, szójátékok, mondókák tanítása.

A kommunikatív kompetencia és az olvasási teljesítmény kialakulásának kezdeteit már az otthoni környezetben nyomon követhetjük. Az ilyen természetű szocializációs' hatások a különböző családokban eltérőek, s ennélfogva eltérő készségszinttel érkeznek a gyerekek az iskolába. Kérdéses, hogy ezek a különbségek a művelődésbeli hátrány, illetve előny szimbólumaivá lesznek, vagy úgy reagálunk rájuk inkább, mint öröklött különbségekre illetve markánssá vált képességekre, személyiségvonásra.



szociofugális elrendezés



szociopetális elrendezés

1. ábra

Mindenképp felvetődik azonban az a kérdés, hogy ha a gyerekek különböző elő történettel és készségszinttel érkeznek az iskolába, akkor egy differenciált oktatási rendszerben miként küszöbölhetők ki ezek a családból hozott különbségek. A művelődési hátránnyal rendelkező gyerekek számára indított programok ezen „készségek kompenzálását lennének hivatva betölteni. A tantervi célok rugalmasabb strukturálása nélkül, a módszertani segédeszközök széles skálája hiányában, valamint a szülőknek a gyerek tanításába történő bevonása nélkül, aligha lehet számítani jelentős változásra. Számot kellene vetni azzal, hogy a jelenlegi osztálylétszámok mellett, és az oktatási segédeszközök viszonylagos szerény volta mellett (speciális készségeket fejlesztő programok: munkafüzetekkel, audiovizuális anyagokkal) nem marad-e csak vágyott, de meg nem valósítható cél a gyerekek differenciált foglalkoztatása? Szükségessége ugyanis egyre nyilvánvalóbbá válik.

Oktatási környezetek és kommunikáció

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 inkább.

Osmond (1970) pszichiátriai osztályok termeit vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy az interakcióra gyakorolt hatás szempontjából két típusú teret lehet megkülönböztetni. A szociofugális terek elrendezése olyan, hogy azok nem kedveznek a személyek közötti interakció kialakulásának, míg a szociopetális terek elősegítik az interakciót (1. ábra). Valójában az a legkedvezőbb, ha nem végleges a helyiségek bútorainak elrendezése, hanem a kívánt feladatnak megfelelően változtatható (Mazis és Canter, 1979).

Iskolai környezetben a bútorok elhelyezésének két főbb típusa lehetséges (Davies, 1981):

1. Formális mód:
Ilyenkor a padokat szabályos sorokban helyezhetjük el, és a padok egyirányba néznek. Elől foglal helyet a tanári asztal, esetleg pódiummal, valamint tábla, vetítővászon. Az ilyen típusú elrendezés alkalmas előadáshoz, konferencia lebonyolításához vagy frontális óravezetéshez. 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 (talán tűzbiztonsági okokból vagy azért, hogy ne tűnjön el egyik helyiségből sem a bútorzat) össze vannak csavarozva. Az így elrendezett padok önmagukban üzenetet hordoznak arról, hogy milyen típusú oktatási tevékenység dominál kereteik között. A tárgyak bizonyos mértékig meghatároznak egy kontextust, amelyben egy adott típusú kommunikáció folyik.

A formális 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.

2. 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, tutorhelyzetben 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 gyerek a térben hol ül.

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 végpontjával összekötő vonal egy háromszöget képez. Ez az a tartomány, amelybe a (legtöbb tanári kommunikáció irányul frontális óravezetés esetén. Azok a gyerekek, 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 P, bizonyos gyerekek számára nagyobb odafigyelést biztosítson. Az ültetés a diákok alcsoportjainak kohézióját is képes formálni azáltal, hogy a közel ülőkkel óra közben is több kommunikáció folyhat a gyerekek között.

Davies (1981) utal olyan kutatásokra is, amelyek kimutatták, hogy milyen típusú interakcióknál milyen ülésrendet kedvelnek az egyének, amennyiben választhatnak. A hétköznapi beszélgetés során az asztal két szomszédos oldalán ülést kedvelték, együttműködő interakció esetén pedig az egymás mellett ülést részesítették előnyben.

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, mivel ez még sok más tényezőtől függ.

A tárgyi környezet feltételeinek ilyen meggondolásból történő mellőzése azonban akadályozó tényező lehet az oktatási folyamat minőségi fejlesztése során.

Az oktatott csoport nagysága

Az oktatási környezet alapvető meghatározója a térbeli elrendezés mellett az oktatott csoport nagysága (Davies, 1981).

A 25–40 fő közötti csoportnagyság esetén a tapasztalatok azt mutatják, hogy előadásra, magyarázatokra támaszkodó frontális óravezetésre lehet építeni. Megbeszélések és vitacsoportok maximum 5–7 fővel működnek sikeresen. A nagy létszámú csoportokban olyan típusú kommunikáció valósítható meg, ami elsősorban információátadást szolgál, ami kiemel, kihangsúlyoz bizonyos lényeges összefüggéseket, típuspéldára vagy tipikus folyamatokra hívja fel a figyelmet. A nagycsoportok nem feltétlenül rosszabbak, ha olyan tanulási célokat tűzünk ki, amelyek adatok, tények és alapvető információk elsajátítását kívánják meg.

Kis létszámú csoportok viszont nélkülözhetetlenek, ha készségeket, attitűdöket kívánunk tanítani, ha a tanulási célok magasabbrendű formáit kívánjuk elérni, mint pl. az alkalmazást, analízist, szintézist, döntéshozatalt, értékelést. Az ilyen típusú elsajátításhoz olyan kommunikáció szükséges, ami biztosítja a személyességet, ami egyéni segítségnyújtás lehetőségét teremti meg, s a tanulók egymás közti interakcióinak felhasználására épít. Az ilyen típusú kommunikációt és cél elérést a kis létszámú csoportok képesek biztosítani.

A magas osztálylétszámokat és az iskolai helyiségek berendezésének kötöttségeit ismerve elmondhatjuk, hogy a rejtett tanterv megléte ezekben is megnyilvánul. A meghirdetett oktatási célok olyan hagyományos fizikai és társas környezetbe épülnek bele, melynek következtében a meghirdetett és ténylegesen elérhető célok között sokkal nagyobb ellentmondás feszül, mint ahogy ez az oktatási tevékenység természetéből következne. Hozzájárul ehhez, hogy a családi szocializációból eredő különbségeket csak elvi szempontból vesszük figyelembe, de valójában az oktatási szerkezetbe nem építjük be azokat a módokat, amelyek megoldási lehetőségeket nyújtanának. Ezek a problémák túlmutatnak az egyes pedagógus felelősségén és erőfeszítésén, szervezeti valamint oktatás–fejlesztési kérdéseket érintenek.

Mit tartanak fontosnak a diákok a hatékony tanárok kommunikációjában?

Check (1986) olyan vizsgálatokat végzett, amelyek azt igyekeztek feltárni, hogy a diákok milyen jellemzők alapján különböztetik meg a hatékony tanárokat a nem hatékony tanároktól. 747 főiskolai hallgatóval, 104 érettségiző diákkal és 93 8. osztályos tanulóval folyt a vizsgálat. A különböző életkorokban alkalmazott kérdőíves felmérésekben a kérdések tartalma azonos volt, bizonyos megfogalmazásbeli változtatás mellett.

A tanári kommunikációra vonatkozó eredményeket az alábbiakban összegezzük:

a) Megjelenés: Jelentős mértékben igényelték, hogy a tanár jólöltözött legyen, s ezt a nőtanároknál fontosabbnak tartották, mint a férfi tanároknál. Előadás tartásánál kedvezőbbnek ítélték, ha a tanár helyváltoztató mozgásokat végez.

b) Oktatási kommunikáció: A csak előadásra építő módszert kevésbé kedvelik. Főként, az alacsonyabb életkorokban a vita sokkal népszerűbb. Ha azonban előadásról van szó, akkor sokkal jobban kedvelik minden életkorban a strukturált, esetleg vázlattal is kísért előadást. Elvárják, hogy a tanár az előadás fontosabb

körvonalait ismertesse. Inkább meghallgatnak egy strukturált, de monoton és kissé unalmas előadást, mint az olyat, ami szóvirágokkal van telitűzdelve. A következő igények merültek még fel: Velünk beszéljen, ne csak hozzánk. Értékes, naprakész információi legyenek. Képes légyen a tanulók szintjén kommunikálni. Példákat mond a fogalmak szemléltetésére. Érzékelje, hol tartanak a diákok a tanulási folyamatban. Előnyben részesül az, aki hatékonyan képes alkalmazni a humort, a viccet, és szellemes megjegyzései vannak.

c) Kapcsolati, emocionális válaszok: A hatékony tanárok segítséget adnak a kötelező csoportos oktatáson kívül. Barátságosan közelednek tanulóikhoz, és őszintén érdeklődnek irántuk. Lelkesednek a tanítás és a tanítványok iránt. A tanulókat egyedként kezelik, nem pedig unalmas emberek csoportjaként. Kapcsolatkialakításukban érződik, nem felejtették el, hogy valaha ők is tanulók voltak. Megalapozott ismereteik vannak és képesek erről beszélni.

Nem hatékony tanárokra adott válaszok:

a) Megjelenés: Ápolatlan a külseje, hányaveti. Úgy beszél, hogy majdnem ráfekszik az asztalra. Bizarr megnyilatkozásai vannak.

b) Oktatási kommunikáció: Unalmas, monoton. Hosszú szüneteket tart előadás közben, és ismétlődő töltelékszavakat használ, amikor gondolkodik vagy zavarban van. A táblának és nem a tanulóknak beszél. Nem eléggé informált, összerendezetlen, elvont.

c) Kapcsolati, emocionális válaszok: Nincs humorérzéke és nem tud lelkesedni. Gyakran használ cinikus megjegyzéseket és nevetségessé tesz tanulókat mások előtt. Gyakran használ profán kifejezéseket, kétértelmű sztorikat vagy szex-témájú humort. Érzéketlen a diákok szükségletei iránt. Magas lóról beszél. Az egész osztály előtt megszégyenít egyes tanulókat.

Ennek a vizsgálatnak az eredményei arra utalnak, hogy a külső megjelenés, a tanítási tevékenység során végzett mozgások, a kommunikáció verbális tartalmának szerveződése és az érzelmi üzeneteket közvetítő kommunikációs elemek egyaránt fontos tényezők a diákok számára, s meghatározzák a tanár sikerességét. Az ilyen vizsgálatok nem elemzik az oktatási kommunikáció folyamatát, de rámutatnak azokra az érzékeny pontokra, amelyek a tanulók és a hallgatók szempontjából fontosnak látszanak. Az ilyen elemzés nagyfokú hiányossága abban rejlik, hogy összegyűjt, osztályoz, de a jelenségek dinamikus összekapcsolásával nem foglalkozik.

Előadások, kérdések és válaszok

Az előadások technikai kivitelezéséről többféle javaslatot lehet olvasni. Amikor előadást tart a tanár, akkor szinte csak egyirányú kommunikációt végez. Ilyenkor tulajdonképpen egy színpadi monológnak megfelelő szerepet játszik el, melynek forgatókönyvét ő maga készíti el. Az előadások technikai javaslatai arra vonatkoznak, hogyan érdemes kezdeni az előadást, milyen típusú struktúrában lehet felépíteni a szöveget, milyen érvelést érdemes használni, mennyiben ajánlatos a következtetések levonása. Előadás során a hallgatók metakommunikatív jelzései adhatnak támpontot arra vonatkozóan, hogy mennyire sikerül meggyőzővé tenni a közlés folyamatát.

Az ilyen technikai javaslatok kevésbé épülnek vizsgálatokra, s olyan normatív szempontokat tartalmaznak, amelyek követése és megjegyzése a tanárokat kevésbé foglalkoztatja. E tényezők sorra vétele helyett most inkább egy olyan vizsgálat eredményeit mutatjuk be, amelyben osztályozták a különböző előadói típusokat.

Brown, Bakhtar és Youngman (1984) 258 főiskolai tanárnak küldött kérdőívet, amely az előadással és az előadásra való felkészüléssel kapcsolatos kérdéseket tartalmazott. Az adatokat klaszter-elemzéssel dolgozták fel, mely módszer arra alkalmas, hogy személyek közti hasonlóságok és különbségek alapján kategóriákat tudjunk létrehozni. Az elemzés során 5 előadói stílust különítettek el. Jellemzőik a következők:

1. *Verbális előadó*: Az előadást megfelelően strukturálja, de nem túlzottan lelkesedik azért, hogy az előadás céljait pl. írásban megfogalmazza, s azért sem, hogy tájékoztassa a hallgatókat ezekről a célokról. Nem szívesen használ táblát, írásvetítőt vagy diagramokat. Elsősorban verbális képességeire támaszkodik, amikor előad.

2. *Kiváló előadó*: Ezek az előadók ellenzik az előadás felolvasását és a túlzottan részletező információk közreadását. Magabiztosnak tűnnek és az előadásokat meghatározott céljaiknak megfelelően szervezik. Erényeik között említhető, hogy az előadás szövegének szerkezetét logikusan építik fel, vizuális segédeszközöket használnak. A lényeges részeket megismétlik, kihangsúlyozzák, fontossági sorrendet teremtenek ott, ahol erre szükség van.

3. *Az információnyújtók*: Ezek az előadók hírmondóként viselkednek előadásaikon. Jól strukturálnak, de hajlamosak jegyzeteikből felolvasni. Ez befolyásolja az előadás

prezentálását, amiben gyengén teljesítenek, jóllehet használnak vizuális segédeszközöket és magabiztosnak tűnnek. Túl sok részletet próbálnak közölni, és ezek mindegyikét át akarják adni a diákoknak.

4. *Amorf módon előadók*: Az ebbe a csoportba tartozó előadóknak nincsenek határozott céljaik, és nem strukturálják jól a mondani valójukat. Nagyon gyengén képesek prezentálni az anyagot.

5. *Önmagukban kételkedők*: Erre a csoportra az a jellemző, hogy nehezen választják ki és nehezen strukturálják az anyagot. Nem ragaszkodnak jegyzeteik tartalmához és struktúrájához sem, s általában a legtöbb előadás végén úgy érzik, hogy nem érték el a céljaikat.

A kevés oktatási tapasztalattal (mindössze néhány évvel) rendelkező oktatók között igen sok az információnyújtó, míg a 10 évnél több oktatási tapasztalattal vagy elismert előadói minősítéssel rendelkező személyek körében magasabb a kiváló előadói típus aránya. Az ilyen adatgyűjtés és elemzés érdekes abból a szempontból, hogy bemutatja azokat az egyéni stílusokat, melyekkel jellemezhetők az egyes oktatók, de adós az olyan interaktív elemzéssel, amely a tanulók és az oktatók között lezajló kölcsönhatásokat mutatná be.

Ha azt vizsgáljuk, hogy milyen kérdéseket alkalmaz a tanár, és mi ennek a jelentősége az oktatás szempontjából, akkor az interaktív szempont kerül az előtérbe. Ha a tanár kérdéseket tesz fel, és ezek nem csupán egy előadáson belül feltett költői kérdések, akkor erre verbális választ vár, melyet természetesen nem-verbális üzenetek is mindig kísérnek. Ez esetben interperszonális vagy csoportos kommunikáció indul meg – kezdeti definíciónk értelmében.

A tanári kérdezés jelentőségét a kutatások egy része abból a szempontból mérlegeli, hogy mennyi várakozási időt hagy a tanár, amikor feltesz egy kérdést a tanulónak, illetve a tanuló válasza után hagy-e még gondolkodási időt. A kérdezéssel összefüggő kivárási időtartam vonatkozásában Rowe 1974-ben végzett alapvető megfigyeléseket (Johnson, 1979). Természettudományi tanító tanárok óráit figyelte meg a kérdezés szempontjából, és arra az eredményre jutott, hogy a tanári kérdés befejezése után a diáknak általában egy másodpercen belül el kell kezdenie a válaszadást. Ha nem válaszolna ilyen rövid időtartam múlva a tanuló, akkor a tanár megismétli vagy átfogalmazza a kérdést, vagy valaki mást hív fel. Ha a tanuló választ adott, akkor a tanár általában 0,9 másodpercen belül azzal reagál, hogy újabb kérdést tesz fel vagy megjegyzést tesz, értékeli a tanuló teljesítményét. A kivárási idők rövidsége miatt a tanulók válaszai mindig töredékszerűek és a

tanulók gondolatai mindig befejezetlenek. Ilyen gyors tempó mellett a tanulók nem is tesznek fel a tanárnak vagy egymásnak kérdéseket.

Bár az ismétlések esetén alkalmas lehet az ilyen gyors kérdezés, de nem felel meg pl. a felfedezéses tanulásnál vagy olyan alkalmakkor, amikor mélyebb gondolkodást várunk el a tanulótól. Rowe kutatásai szerint a tanulók általában szaggatottan beszélnek, 3–5 másodperces szüneteket tartanak egy-egy gondolati egység között. Ez azt jelenti, hogy a tanárnak kétfajta kivárási idővel is számolnia kell: az egyik a tanári kérdést követő kivárási idő. Ajánlatos a tanárnak 3–5 másodpercet várnia (azaz magában 5-ig elszámolnia), mielőtt újrafogalmazza, megismétli vagy megváltoztatja a feltett kérdést.

A másik: a tanuló válaszát követő kivárási idő, ahol ismét ennyit érdemes kivárni, mielőtt reagálnánk a tanuló válaszára, illetve újabb kérdést tennénk fel. Lehet ugyanis, hogy a tanuló még mindig az általa adott válaszokon gondolkodik, azt fejleszti tovább, értékeli vagy megváltoztatja.

Amikor Rowe arra képezte ki a tanárokat, hogy legalább 3 másodpercre növeljék a várakozási időket, akkor ennek a viszonylag egyszerűnek látszó, de nem könnyen megvalósítható változásnak a hatására a következő eredmények születtek:

A tanulók részéről: nőtt az általuk adott válaszok száma és hossza. Csökkent a nem tudom válaszok aránya. Növekedett az elméleti problémákat felvető válaszok aránya. Több elfogadható érv, bizonyíték jelent meg a válaszokban. Az alacsony szinten teljesítő tanulók is jobban bekapcsolódtak a válaszadásba és az óra alatti tevékenységbe.

Annak hatására azonban, hogy megváltozott a tanulók válaszadásának minősége, megváltozott a tanárok kérdésfeltevésének mintázata is. A tanárok többféle kérdést tettek fel, és növekedett azon kérdések száma, amelyek bonyolultabb gondolati tevékenységet igényeltek. A tanárok rugalmasabbá váltak abban a tekintetben, hogy milyen válaszokat fogadnak el és melyeket bocsátják vitára.

Más szavakkal azt is mondhatjuk, hogy ún. reciprok interakciós folyamat jött létre, ami azt jelenti, hogy kölcsönösen hatottak egymásra az interakciót folytató felek úgy, hogy megváltoztatták egymás viselkedését. Az oktatási folyamat az ilyen reciprok interakciók nagy számát tartalmazza, de csak nagyon kevés területet tártak fel az eddigi kutatások (Salomon, 1981).

Nemcsak a várakozási időtartam, hanem a kérdezés módja is hozzájárul ahhoz, hogy milyen színvonalú válaszokat kapunk. Attól függően, hogy a tanár milyen szintű

gondolkodást követel meg, annak megfelelő kérdést ajánlatos alkalmaznia. Az alapvető kérdezési kategóriák három nagy csoportja ismeretes (Orlich és mtsai, 1980). Ezen alapvető kategóriák a következők: konvergens, divergens és értékelő kérdések.

a) Konvergens kérdések

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 alacsonyabb kognitív szinteket céloz meg. Nem lehet azt mondani, hogy a konvergens kérdések önmagukban rosszak vagy jók lennének. Annak függvényében ajánlatos megítélnünk őket, hogy alkalmazójuknak milyen céljaik vannak. Egy tanítási óra bevezetésénél, ismétlésnél, idegen nyelv tanításakor a szókincs gyakoroltatásánál vagy pl. helyesírás gyakoroltatásánál az ilyen típusú kérdések célszerűek lehetnek. Gyors alkalmazásuk lehetővé teszi, hogy sok tanuló bevonódjék a válaszadásba. 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. Példa: Róma melyik ország fővárosa? Milyen körülmények között fog a víz 100°C alatt is forrni? Ki fedezte fel Amerikát? Miért él viszonylag kevés ember a sivatagokban? Hogyan kérdezünk az állítmányra?

b) Divergens kérdezés

A divergens kérdezés természetszerűleg 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. A meghallgatási készség területén kezdetben a tanár nyújt mintát, s ezzel még a továbbiakban fogunk foglalkozni.

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 információs

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. Példák: Mi történne; ha az iskolában nem lennének szabályok? Milyen hatással lesz az életszínvonalra, ha néhány évtized múlva kimerülnek a Föld olajkészletei?

c) Értékelő kérdések

Az értékelő kérdezés olyan divergens kérdéseket tartalmaz, amelyeknek értékelő eleme is van. Alapvető probléma, hogy a nézetek kifejtésénél a diákok szem elől tévesztik az értékelés kritériumát, s ennek felelevenítéséhez arra van szükség, hogy a tanár megítéléstől mentesen újrafogalmazza az értékelési kritériumot. Példák: Mennyiben lett jobb a világ a számítógépek megjelenése óta? Miért lehet fontos szerepe Magyarországnak a nemzetközi politikában, annak ellenére, hogy kis ország? Milyen szempontból előnyös vagy hátrányos, ha együtt tanulsz valakivel, vagy ha egyedül tanulod meg a leckét?

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 bátorítania 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 a bemutatott problémahelyzetet. A tanulói kérdezés nem spontán kifejlődő folyamat. Még olyan oktatási környezetben sem, ahol nem gátolják a tanári megnyilatkozások a kérdések lehetőségét. A tanárnak címzett tanulói kérdések fejlesztésére Suchman dolgozott ki néhány szempontot, melynek lényegét ismertetjük (Johnson, 1979):

Miután a tanár bemutatott egy problémahelyzetet (pl. egy filmrészletet arról, hogy a víz hegynek felfelé folyik) vagy feltett egy bonyolultabb kérdést, felszólítja a tanulókat arra, hogy találjanak ki magyarázatokat a jelenség mibenlétére. A tanulóknak a következő alapszabályokat kell betartani eközben: Kérdéseiket úgy kell megfogalmazni, hogy azokra a tanár egyszerűen igen-nel vagy nem-mel válaszolhasson vagy valamilyen információval szolgáljon. Amikor rákerül a sor az egyik tanulóra, akkor annyi kérdést tehet fel, amennyit csak akar, mielőtt átadná a kérdezés jogát másnak. A tanár nem válaszolhat értékelő módon olyan esetben, amikor a magyarázatuk helyességét kérik tőle számon a gyerekek, mert azokat nekik kell kitalálni. Bármelyik tanuló bármilyen elméletet kipróbálhat. A tanulók szabadon összeülhetnek, és megbeszélhetik a problémát egymással. Felhasználhatnak különböző információforrásokat, amire csak szükségük van.

A tanár megszólalásainak tehát az a szerepe, hogy a problémamegoldást serkentse. Amennyiben magnetofonra rögzítik a folyamatot, akkor utólag, akár a tanulókkal együtt is elemezni lehet, melyek voltak azok a kérdések, amelyek előbbre vitték a problémamegoldási folyamatot.

A tanári kérdezés tehát problémamegoldási folyamatot indít el, kognitív konfliktust teremt a gyerek fejében már meglévő ismeretek és az új vagy szokatlanul egymás mellé helyezett információk között. Ezzel a gyereket arra ösztönzi, hogy azt a kognitív sémát, értelmezési keretet, amivel már rendelkezik, módosítsa vagy az új információt elhelyezze abban. Az ilyen kognitív konfliktusok létrehozása, az ebből származó viták, valami a nézőpontegyeztetés a tanulás intrinsic (belső ösztönzésre épülő) motivációs lehetőségeire épít.

A gyakorlati oktatómunkát megfigyelve azonban arra a követetésre lehet jutni, hogy a tanítási órák többségében a magasabb kognitív válaszokat előhívó kérdések előfordulási aránya a várakozásokhoz képest jóval kisebb, s nincs olyan átfogó elmélet sem, amely megfelelően értelmezné, hogy, ez miért is működik így. Az iskolai fegyelem fenntartásával és az osztály irányításával kapcsolatos kutatások azonban, bizonyos értelmezési keretben, indirekt módon utalnak arra, hogy miért' okoz nehézségeket az oktatási kommunikáció ilyen értelmű hatékonyabbá tétele.

Az osztály irányításában szerepet játszó kommunikáció

A fegyelmezés interakciós mintázatát vizsgálva Kounin 1970-ben 80 általános iskolai tanár óráját vette videószalagra, olyanokét, akik kiváló vagy különösen rossz fegyelmező hírében állottak (Johnson, 1979). A hatékony osztályirányítás szempontjából a felvételek elemzései szerint a következő tanári tevékenységek voltak fontosak:

A jól fegyelmező tanár kellően előkészítette a tanítási órák menetét, ennek következtében az órák rendkívül élénkek voltak, kevés időt kellett fordítani arra, hogy a tanulók átváltsanak az egyik tevékenységből a másikra. A tanulók figyelmét és érdeklődését azzal is ébren tartotta, hogy ha az egész csoporthoz szólt, akkor olyan kérdéseket intézett az osztályhoz, amely a gyerekek többsége számára érdekes problémát jelentett, az egyéni feladatok során pedig figyelembe vette a tanulók egyéni képesség szintjét és szükségleteit. Rendszeresen pásztázta figyelmével az osztályt, ennek következtében folytonosan észlelte, mi történik. Időben be tudott avatkozni, mielőtt még a helyzet túl komollyá vált volna.

A rosszul fegyelmező tanárok a következő hibákat vétették: Rosszul időzítették a rendbontásra történő reagálásukat, s eközben a helyzet már súlyossá változott. Célponti hibákat vétettek, nem vettek észre minden rendetlenkedőt, illetve olyanokat is figyelmeztettek, akik nem fegyelmezetlenkedtek. Gyakran estek a túlreagálás hibájába, kiabáltak, hisztérikussá váltak, noha a helyzet éppen higgadtságot követelt volna meg.

Láthatjuk, hogy ez a vizsgálati eredmény hallgatólagosan tartalmazza az óra levezetésének egy igen pergő menetét. Olyan nagyfokú figyelmet és éberséget igényel, amely megelőző beavatkozásokat tesz lehetővé. Amennyiben az osztály irányításának problémáját e fenti interakciós mintázatok alapján kívánjuk értelmezni akkor arra a következtetésre jutunk, hogy ez a helyzet nem kedvez a kérdezés várakozási ideje meghosszabbításának, nem segíti elő a divergens vagy értékelő kérdezés növekedését, és a kutató–kérdező tanulói tevékenység kibontakozását sem. Tulajdonképpen azzal ér el a tanár preventív beavatkozást, hogy olyan feszített programot ad, amiben ő döntően erőteljesen kontrollál azáltal, hogy aktív szerepet játszik. Ilyen feltételek mellett mintegy nem jut ideje a gyereknek rendbontó viselkedést produkálni. A jó fegyelmezés ára tehát a felgyorsult tempó, amelyet gyakran lehet tapasztalni, ha valaki megfigyeléseket végez az iskolai osztályokban. A vizsgálat egyébként mellőzi az értelmezés során annak figyelembevételét, hogy a tanár a dicséreteivel és kritikáival alapvetően milyen kommunikációs klímát teremt az osztályban, milyen létszámú osztályok irányításáról van szó, és mennyire eltérő tudásszinttel rendelkező tanulók csoportosulnak egy-egy osztályban, milyen a végzett tevékenység kognitív színvonala. Nem eléggé tisztázott tehát az a kontextus, amelyben a tanárok közötti különbségeket kimutatták, jóllehet, ezek a hiányosságok nem kisebbítik a vizsgálat eredményeinek fontosságát.

Árnyaltabb kép bontakozik ki a tanári kommunikációval kapcsolatban, ha összegezzük azokat a vizsgálati eredményeket, amelyek a Pygmalion-kutatások területén történtek.

A tanári elvárások kommunikálása

A tanári elvárásokkal kapcsolatos vizsgálatok arra építenek, hogy az egy osztályban tanuló gyerekekről a tanár eltérő fejlődési lehetőségeket feltételez. Ezek a feltételezések, a gyerek jövőbeli teljesítményével kapcsolatos elvárások, meghatározzák a tanárnak a gyermekkel szembeni kommunikációját, mely olyan hatást ér el a gyermek viselkedésében, hogy az igazolni fogja a tanárnak a

gyermekkel kapcsolatos elvárásait. Így jön létre a Pygmalion-effektus, az önmagát beteljesítő jóslat (Brophy, 1983; Cooper, 1979).

A tanárokat az elvárás kialakításának kezdeti fokán olyan tanulói jellemzők befolyásolják, mint pl. a tanuló szüleiről és idősebb testvéreiről szerzett ismeretek, a társadalmi réteghez vagy etnikumhoz való tartozás, a tanuló neme, fizikai megjelenése, öltözködése, iskolai múltjának története, korábban szerzett érdemjegyei, róla készült tanári és pszichológiai vélemény. Az ilyen információk különbséget képezhetnek a tanár számára két tanuló között, annak ellenére, hogy intelligenciateszttel vagy teljesítmény-teszttel mérve e két tanuló között esetleg nincs különbség, vagy nincs különbség a pillanatnyi érdemjegyek tekintetében.

Az így szerzett információk kapcsán nem arról van szó, hogy a tanár feltétlenül ilyen sztereotipizált módon kíván viselkedni a tanulókkal szemben, ám ezekhez a sematikus jellemzőkhöz még hozzájárulhatnak az osztálytermi helyzetben olyan egyedi tanulói jellemzők, amelyek megerősíthetik a kezdeti pozitívabb vagy negatívabb képet. Így pl. az osztálytermi körülmények között bizonyos tanulók aktívabbak, így jobban odafigyel rájuk a tanár, s ha ez az aktivitás nem a rendbontó viselkedés formáját ölti, akkor módjukban áll a tanár által kialakított kezdeti képet változtatni.

A kevésbé kezdeményező tanulók elősegítik, hogy félrevezető elvárásokat tarthasson fenn róluk a tanár, mivel kevésbé látványosan és ritkábban bizonyítják magukról, hogy tulajdonképpen milyenek is. Azokat a tanulókat sokkal inkább alulteljesítőknek észlelik a tanárok, akik kevésbé érdeklődőek, kevesebbet figyelnek és mosolyognak a tanárra, másolnak a szomszédaik füzetéről, könnyen feladják a tanulással kapcsolatos erőfeszítést. Bizonyos esetekben a tanárok fenyegetettnek érzik saját magukat az, ilyen tanulói viselkedés esetén, mert úgy élhetik meg, hogy ezek a tanulók sikertelenségük bizonyítékai. Ugyanígy az ellenkező irányú folyamat is igaz.

Hogyan kommunikálja a tanár a tanulóval kapcsolatos elvárásait?

Ezzel kapcsolatban a különböző kutatások a következő eredményeket hozták. Akikkel szemben alacsonyabb elvárásokat tanúsítanak a tanárok, távolabbra ültetik a tanári asztaltól, ritkábban létesítenek velük szemkontaktust és kevesebbet mosolyognak rájuk, kevesebb odafordulást tanúsítanak, gyérebb a biztatást jelentő fejbólintások száma.

Verbális kommunikáció esetén rövidebb ideig várnak, hogy választ adjon a tanuló, ha felszólítják. Gyakran előfordul, hogy nem várják ki, amíg megmondja a választ,

hanem a tanár maga mondja meg azt. Nem adnak visszajelzést a nyilvános szereplésről. Kerülik az osztály előtti nyilvános szerepeltetést, mivel az olyan egyedi interakciót kívánhat meg; hogy ezáltal nem tudják fenntartani a többi gyerekkel a kontrollt. Vele inkább négyszemközt kommunikálnak. Amennyiben határeset helyzetben vannak, pl. valamilyen érdemjegy-odaítélése tekintetében, akkor kevésbé döntenek a javára.

A visszajelzés minőségére jellemző, hogy siker esetén ritkábban dicsérik meg, viszont gyakrabban kritizálják a hibákért.

Az ilyen kommunikációs módok létrejöhetnek alacsony képességűnek tartott vagy fegyelmezetlennek minősített osztállyal szemben is, nemcsak az egyénekkel szemben, továbbá nemcsak az alacsonyelvárásból fakadó hatásokra értendők a fentiekben elmondottak, hanem ellenkező irányban, olyan tanulók esetén is, akikkel szemben magas elvárás alakult ki.

Ezen vizsgálati eredmények bemutatása nem szabad, hogy azt sugallja, a tanárok nem képesek az információk korrekciójára. Nem ajánlatos úgy gondolkodnunk ezekről az összefüggésekről, hogy a tanulók teljesítményének alakulása lényegében a sztereotípiákra épülő tanári bánásmód következménye. Vannak ugyanis olyan szempontok, amelyek megkötéseket jelentenek az elvárások érvényesülésével kapcsolatban, de felhívják a figyelmet arra is, hogy milyen helyzetek, események kedveznek az elvárások erőteljes kialakulása számára. Az elvárási hatások pontosabb elhelyezése nem jelenti azt sem, hogy teljesen mellőznünk kellene a velük való foglalkozást.

Az elvárások felerősödését elősegíti több szituatív tényező. Minél nagyobb az osztálylétszám, és minél gyorsabb haladási tempót kell diktálni a tananyag elsajátításában, annál inkább érvényesülnek az elvárások hatásai. Mint már említettük, azokban a helyzetekben, amikor a tanároknak nagy létszámú osztállyal kell együtt dolgozniuk, nagy tempót kell diktálniuk, különben érdektelenségbe fullad a munka, sokkal nehezebb a tanár számára, hogy kivárjon vagy egyedi magyarázatokat alkalmazzon, amikor a felszólított személy összekavar dolgokat.

A tanárok egyéni jellemzői és az oktatással kapcsolatos nézetei is jelentősen hozzájárulnak az elvárások kialakulásához. Ebből a szempontból megkülönböztethetők az ún. proaktív, a túlreagáló és a retroaktív tanárok.

A proaktív tanárok kevésbé támaszkodnak mások véleményére, amikor tanulóikról képet alkotnak. Határozott célokat alakítanak ki akár gyengébb képességűnek, akár jó képességűnek látják a tanulót, és úgy vélik, elegendő ötlet és eszköz áll

rendelkezésükre ahhoz, hogy akár a leggyengébbnek tartott tanulót is megfelelően oktassák, tehát haladást érjenek el nála. Ilyen esetben nagyobb a valószínűsége a pozitív elvárási hatások létrejöttének.

A túlreagáló tanárok merev sztereotípiákban észlelik a tanulókat, tehát jelentősen beépítik a tanulókról kialakított képükbe a már általunk is érintett sematikus információkat. Ezeknél a tanároknál a negatív elvárási hatásfok érvényre jutása jelentős.

A reaktív tanárok nem kezelik tanulóikat sztereotipizált módon, de nem is próbálják formálni őket meghatározott elképzeléseik alapján. A legtöbb tanár ilyen jellemzőkkel rendelkezik. E tanárok könnyedebben kezelik elvárásaikat, nyitottabbak a visszajelzésekre, a tanulóról kialakított kép módosulására. Legkisebb a valószínűsége annak, hogy egyéni jellemzőkből fakadóan elvárási hatások lépjenek fel náluk.

Érdemes még azt a kísérleti eredményt bemutatni, amit Swann és Snyder 1980-ban a tanárok tanításról alkotott nézeteivel kapcsolatban kaptak (Brophy, 1983). Azt találták, hogy azok a tanárok, akik olyan elmélettel rendelkeztek, hogy tanulóik teljesítményét az érés és az erőfeszítésre épülő motiváció határozza meg (ezek voltak az intrinsic elmélet képviselői) inkább az alacsony képességűnek tartott tanulókkal foglalkoztak többet, mert úgy érveltek, hogy a jobb képességű gyerekek egyedül is képesek lesznek tanulni. Azok a tanárok viszont, akik úgy vélekedtek, hogy a büntetésen, jutalmazáson és a tanár által alkalmazott módszereken múlik a tanulók teljesítménye (ők voltak az extrinsic elmélet képviselői), sokkal inkább foglalkoztak a jobb képességűekkel, mert úgy vélekedtek, hogy legalább őket meg tudják tanítani a ki tűzött kritériumnak megfelelően.

Ennek a kísérletnek az eredménye azt sugallja, hogy ha a tanárokat irreális mértékben felelőssé tesszük az oktatási eredmények alakulásáért azzal, hogy főként saját oktatási munkájukon múlik a tanulók tanulmányi eredményessége, akkor elősegítjük olyan rejtett mechanizmusok kialakulását, amelyek az osztályban tanuló gyerekek kedvezőtlen megkülönböztetéséhez vezetnek.

A fentiekben tárgyalt folyamatok – ismételten hangsúlyozzuk – rejtett folyamatok/mechanizmusok, ugyancsak a rejtett tanterv részei, melyekkel egy oktatáscentrikus, egységesített tanterv nem képes számolni. Mégis léteznek, meghatározzák az iskolai munka hatékonyságát, de olyan finoman és áttételesen érvényesülnek, hogy nem lehet őket morális kérdésnek tekinteni. Az elvárások megváltozása sem etikai kérdés, hanem részben pszichológiai, részben pedig szociológiai jellegű.

A most bemutatott Pygmalion-effektus ugyancsak az oktatási környezetben gyakori reciprok interakciós folyamat egyik megnyilvánulása. Az iskolapszichológusnak nemegyszer olyan gyerekkel kell foglalkoznia, aki egy negatív hurokhatás (reciprok interakciós folyamat) foglya, s annak ellenére, hogy ehhez a tanári elvárás is hozzájárult, a tanár kolléga mégis úgy tüntetheti fel – énképének védelme érdekében –, hogy az adott tanulási vagy magatartási probléma a gyerek személyiségtulajdonságával, illetve alacsony képességével magyarázható. Ennek következtében, véleménye szerint vagy a helyzet változtathatatlan, vagy a gyereken kell valamit változtatni, nem pedig az interakciós folyamaton. A megoldás azonban az lenne, ha ez a felgyorsuló negatív hurok megszakadna.

A dicséret kommunikálása

A dicséret a másik személy elismerését jelenti, egy személy által végzett dolog jóváhagyását fejezi ki. A dicséretnek (s ugyanígy a kritikának) fontos szerepe van a tanári elvárások kommunikálásában, a tanulók önértékelésének és teljesítménymotivációjának alakulásában. A dicséret fogalma sokkal többet takar, mint a tanulói válasz egyszerű helyeslését vagy tudomásulvételét. Dicséret esetén a tanár saját érzelmeit is kifejezi, meglepődését, boldogságát. A tanuló viselkedését a tanári dicséret egy kontextusba helyezi olymódon, hogy információt nyújt a tanuló viselkedéséről. A dicséret különböző kontextusokban elhangozva különböző jelentést hordoz, s lehetséges, hogy nem éri el a kívánt hatást vagy ellentétes eredményre vezet.

Brophy (1961) a tanárokkal és tanulókkal folytatott beszélgetések alapján a következő funkcióit sorolja fel a tanári dicséretnek:

1. A dicséret, mint a kritika ellensúlyozása
Gyakran előfordul olyan tanulóknál, akik színvonaluk alatt teljesítenek, hogy a tanár kritikát alkalmaz. Majd amikor a tanuló jobb minőségű munkát ad le, akkor azonnal megdicséri. Ilyen esetben a dicsérettel azt is igazolja a tanár, hogy a korábbi kritikája helyes volt, „mert hiszen, látod, tudsz te rendesebben is dolgozni, ha akarsz”. A tanár ezzel önmagát igazolja, de minél több ilyen ön igazoló elemet tartalmaz a dicséret, annál kevésbé lesz hatékony.

2. Dicséret, mint modellnyújtásra tett kísérlet
Ez esetben a tanár megdicsér az osztályban egy tanulót valamilyen viselkedéséért, mert ezzel az a célja, hogy a többi tanuló számára példaként állítsa. „Nekem nagyon tetszik, ahogy Zsuzsa rendbe tette a padját.” Hacsak nem nagyon fiatal vagy éretlen,

érzelmileg függő személy a megdicsért tanuló, akkor manipuláltnak érzi magát azzal, hogy példaként állították mások számára. Végülis a helyzetet büntetésként fogja fel, mert eszköz a tanár számára ahhoz, hogy az osztályt kontroll alatt tartsa.

3. Dicséret, mint pozitív útmutatás

Ez olyan alkalmakkor fordul elé, amikor a tanárok már belefáradtak abba, hogy egy adott tanuló számára újból és újból kritikával éljenek, vagy a követelményeket fogalmazzák meg ismételten. Elkapnak egy olyan pillanatot, amikor a gyerek enyhén megfelel a követelményeknek, és ilyenkor megdicsérik, mintegy azzal a célzattal, hogy mindig ezt várják el tőle. S lám, sokkal jobb egy barátságosabb légkörben együttélni, tehát ha dicsérhetnek, mintha folyton a mulasztásokra kellene figyelmeztetni.

4. Dicséret, mint a jég megtörése

Az ilyen típusú dicséret arra használható, hogy azokkal a tanulókkal, akikkel hosszabb ideje megszakította a tanár a kapcsolatot, most újra felvegye. Ez olyan esetben fordul elő, amikor valakit komolyabban meg kellett büntetni vagy kritizálni. Ezzel adja a tanár a diák tudtára, hogy már nem áll büntetés alatt. Hasonló szerepet töltenek be az öltözködésre és a megjelenésre vonatkozó bókok.

5. Dicséret, mint a tanuló által kiprovokált elismerés

Több tanuló olyan magatartást tanúsít, amivel kiprovokálja a tanártól a nagyszámú dicséretet. Ezek a tanulók általában jókedvűek, extrovertáltak, elvégzett munkájukat gyakran odaviszik a tanárhoz megmutatni, s burkoltan vagy nyíltan azt kommunikálják a tanárnak, hogy elismerést várnak tőle.

6. Dicséret, mint tevékenységváltási rituálé

Az ilyen típusú dicséret olyan helyzetben jellemző, amikor a tanár több tevékenységet kíván a tanulóktól egymás után, de elvárja, hogy jelezzék, amikor egy-egy közbülső feladattal készen vannak. Ilyenkor a tanári dicséret arra vonatkozik, hogy tudomásul vette a tevékenység befejezését, és át lehet térni egy újabb feladatra.

7. Dicséret, mint vigaszdíj

A magasabb életkorú gyerekeket tanító tanárok körében jellemző, hogy ritkán dicsérnek meg egy-egy tanulót az óra menetében. Főleg a lassan dolgozó tanulóknál, különösen, ha együttműködő viselkedéssel rendelkeznek, a tanár türelmet tanúsít. Segítőkész, felveszi a bátorító, védelmező magántanító szerepét. Az ilyen pozitív odafordulás gyakran
olyan esetben is előfordul, amikor helytelen választ ad a tanuló vagy éppen gyenge teljesítményt produkál – megerősítő hatékonysága tehát kétséges.

A különböző kutatások nyomán a hatékony dicséret jellemzőit a következőkben lehetne összegezni: következetesen adják, ugyanakkor spontán, változatos és magán viseli az őszinteség jegyeit.

Azt sugallja, hogy megkülönböztető figyelmet fordít a tanár a tanuló személyes fejlődésére. Információt nyújt a tanuló teljesítményének értékéről. A tanuló saját korábbi teljesítményét használja fel a jelenlegi teljesítmény viszonyítási alapjaként. A sikert az erőfeszítésnek és a képességnek tulajdonítja, nemcsak egyiknek vagy másiknak, mert ezzel implicit módon szorgalmasnak, de butának illetve zseniálisnak, de felelőtlennek tekintené az egyént. Elősegíti olyan attribúciók létrejöttét, amelyek arra utalnak, hogy a feladat öröméért vagy készségfejlesztésük, kompetencianövelésük érdekében emelik a tanulók teljesítményüket.

Az elbátortalanítás nyelvezete

A Pygmalion-effektus bemutatásánál a tanári kommunikációs módokat arra az esetre soroltuk fel, amelyek a tanítás során negatív énképet eredményeznek a tanulók körében, és csökkentik teljesítményüket. Ezek után a hatékony dicséretek elemzésével foglalkoztunk, amelyek figyelembevétele lehetővé teszi, hogy a kommunikációnk révén pozitív személyes kapcsolatot alakítsunk ki tanulóinkkal, s ennek egyik területe, ahogyan dicséretet adunk. Most olyan területtel foglalkozunk, amikor valamelyik tanuló problémával fordul hozzánk, mint tanárhoz, esetleg osztályfőnökhöz, de mi olyan kommunikációs módokat alkalmazunk, amelyek elkedvtelenítik a gyereket a további segítségkéréstől, de talán attól is, hogy önállóan megoldja problémáját:

Az elbátortalanítás nyelvezetével a humanisztikus pszichológia gondolatkörében Gordon (1974) és Martin (1980) foglalkozik. Ha problémával fordul hozzánk a gyerek, akkor a következő formában gátolhatjuk a probléma kifejezése és megoldása felé vezető utat:

1. hibáztatással, vádlással;

2. vallató kérdezéssel;

3. bűntudatkeltéssel;

4. utasítás és tanácsadás nyújtásával.

Összességében a meghallgatás hiányával okozunk kommunikációs gátakat, ami azt jelenti, hogy a fenti értelemben vett sztereotipizált üzeneteket küldünk, de azt is jelenti, hogy valóban nem maradunk csendben és nem figyelünk oda arra, milyen problémával állt elő a gyermek. Néhány példával is szemléltetjük ezeket a fordulatokat:

Diák: „Kiborít ez a rossz osztályzat!”

Tanár, szülő vagy barát elbátortalanító válaszai:
– „Keményebben kellett volna tanulnod.” (vádlás, hibáztatás)
– „Miért nem tanultál többet?” (vallató kérdés)
– „Megérdemled!” (bűntudatkeltés)
– „Jobban teszed, ha máskor többet tanulsz!” (utasítás)
– „Miért nem alakítasz ki egy jobb tanulási módszert?” (tanács)

Saját kommunikációnk észleléséhez érdemes megfigyelnünk és elemeznünk más személyek párbeszédeit. A következő párbeszéd egy általános iskolai tanár és Zsuzsa nevű diákja között zajlik le:

Tanár: Azt kéred Zsuzsa, hogy ültessem el mellőled Nikolát. Miért kéred ezt tőlem?
Zsuzsa: Mert állandóan beszél hozzám.
Tanár: Te egy nagyon ügyes és okos kislány vagy (hamis dicséret), és nagyon szereted azt csinálni, amit a tanár kér tőled (bűntudatkeltés) ... Tehát nem akarsz senki olyan mellett ülni, aki beszélget.
Zsuzsa: Igen.
Tanár: Hát ez egy csodálatos tulajdonság (hamis dicséret). Azonban mivel egy ilyen okos kis tanuló vagy (hamis dicséret), én úgy gondolom, valószínűleg segíteni tudnál Nikolának azzal, ha jó példát mutatsz számára (dicséret a modell-nyújtás érdekében, tanácsadás). Ha Nikola továbbra is melletted ül, nem gondolod, hogy valószínűleg abbahagyja a sok beszélgetést, és igazán jól fog majd viselkedni? (megkérdőjelezés, tanácsadás)
Zsuzsa: Igen, tanár néni.
Tanár: Tehát Zsuzsa, hajlandó lennél arra, hogy Nikola továbbra is melletted üljön? (tanács, megoldási javaslat, mely teljes mértékben figyelmen kívül hagyja Zsuzsa kérését)
Zsuzsa: Igen, tanár néni.
Tanár: Hát... ez igazán nagyszerű. Köszönöm, Zsuzsa. Van még valami más?
Zsuzsa: Nincs, tanár néni.
Tanár: Rendben van, köszönöm.

E beszélgetés pozitívuma, hogy nem hibáztatja Zsuzsát, de egyébként igen sok olyan elemet tartalmaz, amely az elbátortalanítás nyelvezetét demonstrálja. A beszélgetés alaphangulata azt sugallja, hogy a tanár nem tartotta ténylegesen problémának azt, amit Zsuzsa annak tekintett, s tulajdonképpen szociálisan elfogadható megoldásokat alkalmazott. Amennyiben csakugyan erről van szó, akkor a konfrontáció vállalása hitelesebbé tette volna a beszélgetést.

Túlélési stratégiák

Az elbátortalanító tanári üzenetek, rossz osztályzatok következtében, valamint a túlzott sikerre törekvés miatt a tanulók túlélési stratégiákat alakítanak ki (Martin, 1980). Az ilyen stratégiák kialakulása részben szervezeti, tantervi és módszertani okokra vezethető vissza, részben pedig arra, hogy a tanár a pályaszocializációja során milyen alapvető kapcsolatot tud kialakítani a gyermekkel egyénileg vagy a gyerekek csoportjával az oktatási környezetben. A tanítási órákon megnyilvánuló túlélési stratégiákat felfoghatjuk úgy is, mint elidegenülést az interakciótól (Goffman, 1978). A hétköznapi beszélgetések elidegenedési helyzeteit elemezve Goffman a következő szempontokat veszi figyelembe:

a) Megtörténhet, hogy elkalandozik a hallgató fél.

b) Előfordulhat, hogy a kelleténél jobban figyel arra, mennyire viselkedik helyesen vagy helytelenül, ilyenkor a személyes én-re figyelés áll a centrumban.

c) Középpontba kerülhet maga az interakció, mert pl. a csend kínos lenne.

d) Ha a beszélgetőpartnerek kerülnek a centrumba, akkor azzal foglalkozik a beszélő, hogy milyen benyomást kelt azokban, akiknek beszél.

e) A belebonyolódás esetén az egyén úgy tesz, mintha érdekelné a dolog, de csak azért teszi ezt, hogy ne érje, megrovás vagy veszteség, míg más alkalommal az unalom leplezett vagy leplezetlenebb jelei mutatkoznak
meg.

Iskolai környezetben a Martin (1980) által elemzett interakciós helyzetek, mint tanulói túlélési stratégiák főként a goffmani „belebonyolódás színlelése” kategóriát merítik ki. Néhány ilyen stratégia jellemzője és szabályai:

1. *A mintagyerek*: Mindig úgy nézz ki, mintha próbálkoznál az adott feladattal. Mindig tégy úgy, mintha rendkívül elfoglalt lennél. Mindig úgy tűnjön, mintha

tudnád a választ, és ha véletlenül felhívnak, tégy úgy, mintha éppen zavarba jöttél volna.

2. *Nem értem*: Ha az első próbálkozásra nem vagy sikeres, mondd azt a tanárnak, hogy nem érted. Amikor a tanár utasításokat ad, emeld fel a kezedet és mondd, hogy nem érted. Első nekifutásra ne halld meg az utasítást, kérd, hogy a tanár ismételje meg.

3. *Kérdések feltevése*: Ne válaszolj közvetlenül a tanár kérdésére, hanem te kérdezz helyette. Sok tanár úgysem tud ellenállni, hogy a kérdésre ne maga válaszoljon. Pl. „Nem tudom, mit ért pontosan ez alatt a tanár úr...".

4. *Várakozás a jóváhagyásra*: Mindig meg kell várni, amíg a tanár azt mondja: „Rendben van. Jól van." Semmit ne tégy addig, amíg ez a jóváhagyás meg nem történik.

5. *Csodálkozó nézés*: Nem tudod, hogy mit tegyél? Nézz úgy a tanárra, mintha valami nagy ostobaságot mondott volna. Fontos, hogy biztos legyél abban, a tanár látja ezt a csodálkozó nézést.

6. *Minimax stratégia*: Soha ne adjunk a feltett kérdésre egyenes választ. Ne legyen egyértelmű álláspontunk, így sohasem mondhatják azt, hogy rossz az érvelésünk.

7. *Suttogás és érthetetlen mormogás*: Amikor hangosan kell olvasni és olyan szóhoz érsz, amit nem ismersz, halkítsd le a hangod és mormogj valamit. A megfelelő szavak így esetleg kideríthetők a tanár segítségével.

8. *A válasz a tanár arcára van írva*: A tanuló ilyenkor nem-verbális jelzéseket keres a tanár arcán ahhoz, hogy válaszának helyességét eldöntse. Pl. ha a tanár a táblánál áll, esetleg a helyes válaszhoz közel áll, ami a táblára van írva. Bólogat a fejével, ráncolja a szemöldökét, lebiggyeszti a száját, stb.

9. *Jelentkezési stratégiák*: A felszólítással fenyegetett tanulók a következő stratégiákat alkalmazhatják: A tanár azokat a tanulókat szereti felszólítani, akik nem készültek. Jelentkezz és tűnjél magabiztosnak! Valószínű, hogy a tanár nem fog felszólítani.
Ha azt akarod, hogy felhívjanak, csinálj úgy, mintha zavarban lennél vagy csodálkoznál, és emeld fel a kezedet. Amikor majd a tanár felszólít, és tudod a választ, igencsak meglepődik.

Az ilyen és ehhez hasonló stratégiákat úgy küszöbölhetjük ki, ha foglalkozunk azzal, milyen érzelmi üzenetet közvetítenek ezek számunkra, s megpróbáljuk a tanuló számára ezt visszatükrözni. Továbbá megpróbáljuk megérteni, hogy saját viselkedésünkben mi volt az, ami kiváltotta az ilyen tanulói viselkedést.

A személyre orientált kommunikáció, a segítségnyújtás nyelvezete

Amikor a tanuló valamilyen problémával, személyes kéréssel fordul a tanárhoz, akkor a sztereotipizált fordulatok helyett megkísérelhető, hogy az alábbiakban bemutatott meghallgatási készségek valamelyikével reagáljon (Gordon, 1974).

1. Passzív meghallgatás (csend)
Ha a tanuló problémáját szeretné feltárni és csenddel reagálunk a kezdeti biztatás után, akkor ez olyan üzenetet jelez vissza a tanuló számára, hogy „elfogadnak engem”. E helyzet arra bátorítja, hogy egyre többet és többet mondjon el.

2. Hatékony tudomásulvételt jelző reakció
A csend nem akadályozza a tanulót abban, hogy problémáját elmondja, de nem is kap biztosítékot arról, hogy valóban odafigyel a tanár. Segítséget jelent, ha beszédszünetekben olyan verbális és nem-verbális jelzéseket használunk, amelyek kifejezik, hogy valóban lépést tartunk a mondanivalóval. Ilyenek: a bólogatás, előrehajlás, mosoly, egyéb testmozgások. Az ilyen közbevetések mint: aha, óóó, értem, látom, szintén azt jelzik a tanuló számára, hogy odafigyelünk.

3. „Jégtörők” közbeiktatása
Időnként további biztatásra van szükség ahhoz, hogy egyáltalán elkezdődjék a probléma elmondása, vagy hogy mélyebbre lehessen jutni a feltárásban. Ilyen kiegészítő üzenetek a „jégtörők”. Pl. „Nem mondanál többet erről?” „Úgy tűnik, hogy elég erőteljes érzelmeid vannak ezzel kapcsolatban! Szeretnél még erről beszélni?”

4. Aktív meghallgatás
Az aktív meghallgatás lényege, hogy üzenetet küldünk arról, hogyan értettük meg, amit a gyermek elmondott. Ilyenkor nem azt hangsúlyozzuk, hogy értjük, amit a diák mondott, hanem saját szavainkkal újrafogalmazzuk, vagy is parafrazeáljuk, amit véleményünk szerint kifejezett. A parafrazeálás kettős természetű, mert részben visszatükrözzük azokat a gondolatokat, amelyeket a gyermek érintett, de visszatükrözzük az érzelmeket is, amelyek esetleg csak burkoltan, rejtetten voltak benne mondandójában. Az ilyen üzenetküldéssel hatékonyan serkenthetjük a probléma feltárásának és saját erőből való megoldásának folyamatát.

Több olyan feltétel együttesére van szükség azonban ahhoz, hogy a tanuló ne érezze cinikusnak vagy manipulatívnak az aktív meghallgatás folyamatát. Ilyen feltételek például:

a) A tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy elfogadja a tanuló általküldött üzenetet, mégha azok eltérnek saját nézeteitől.

b) A tanárnak úgy kell átélnie a tanuló érzelmeit, mintha a sajátja lenne, de nem hagyhatja, hogy valóban a sajátjává váljék.

c) Tiszteletben kell tartania a feltárt részletek személyes, bizalmas jellegét.

Előfordulhat, hogy tanítási óra menetében és nemcsak személyes probléma esetén reagál a tanár parafrazeáló üzenettel. Ennek lehet olyan pozitív eredménye, hogy megszűnnek az olyan stratégiák is, melyekkel a gyerekek a kudarcok ellen védekeznek, s amelyeket az előbbiekben bemutattunk. A mélyebb megértést tanúsítja az alábbi, délutáni tanulás során elhangzott beszélgetés is:

Tanuló: Nem fejeztem be a házi feladatomat.
Tanár: Úgy tűnik, ez meglehetősen kiborít.
Tanuló: Igen, nem akarok fát kapni.

Aktív meghallgatással akkor élhetünk sikeresen, ha nem fenyegető a légkör, és az általunk visszatükrözött üzenet sem a megszégyenítést, a megfélemlítést, hanem a nagyobb mérvű elfogadást szolgálta. Azt is mondhatjuk, hogy nagy valószínűséggel akkor alkalmazható hatékonyan az aktív meghallgatás, ha a gyereké a probléma.

Gyakran előfordul azonban, hogy a tanítási órán felmerülő probléma a tanárt akadályozza valamiben, az is lehet, hogy a gyerek személyes problémájával azért fordul a tanárhoz, hogy valamire rejtett módon kényszerítse á tanárt, vagyis valamilyen játszmát játsszon. Ilyen esetben nem a meghallgatási készségekre, ha nem konfrontációra van szükség. A konfrontáció akkor hatékony, ha az ún. én-üzenetek formáját ölti. Az én-üzenetben három dolognak fontos kifejeződnie:

a) Nevezzük meg a zavaró viselkedést vagy helyzetet.

b) Fejezzük ki érzéseinket, ami az akadályoztatás miatt keletkezett.

c) Nevezzük meg, miben akadályoz a célba vett viselkedés.

Ennek szellemében egy elkéséssel kapcsolatban a következő én-üzenet fogalmazható meg: „Amikor későn érkezel a tanítási órára, mindig feszültnek érzem magam, mert félbe kell hagynom az órát, amíg elhelyezkedsz.”

Amíg az aktív meghallgatás esetén fenyegetett helyzetbe a gyerek kerülhet, most az én-üzenetek megfogalmazása esetén a tanár kerülhet fenyegetett helyzetbe, mert érzelmi állapotából fejez ki valamit, amitől sérülékenynek tekinthető. Előnye az, hogy ebben a feszült helyzetben is humánus kapcsolatot kíván fenntartani azzal, hogy érző emberi lényként mutatkozik meg a gyerek számára, nem pedig kérlelhetetlen hatalomként. El kell azonban döntenie a tanárnak azt is, hogy megterhelhető-e a gyerek ilyen üzenettel, különösen, ha fiatal gyerekről van szó.

A tanári önértékelés gondozása

A tanárok az osztály irányításával és az oktatással kapcsolatos problémákat, valamint a gyerekek személyes gondjaival való foglalkozást részben azért nem tudják saját megelégedésükre végezni, mert nem ápolják megfelelően önértékelésüket. A pedagógus szakma társadalmi presztízse olyan, hogy újratermeli az önértékelést sértő mozzanatokat, azonban mód van arra, hogy intrapszichikus kommunikáción keresztül valamilyen elemi formában, lelki-egészségét gondozza a tanár. A racionális emocionális tanácsadás, melynek módszerét Ellis dolgozta ki, a tanárok önértékelésének gondozása kapcsán különböző specifikus irracionális hiedelmekkel foglalkozik. Ezek a hiedelmek, mint hallgatólagosan beépült normák magas mércét állítanak a tanár számára, s a tanár ehhez a magas mércéhez viszonyítja saját mindennapi cselekvéseinek értékelését. Ilyen irracionális hiedelmeket gyűjtött össze néhány szerző (Gordon, 1974; Johnson, 1979), amelyek a jó tanár eszméjét kívánják fenntartani., Az önértékelés ápolása akkor lesz sikeres, ha önmagunk számára felfedezzük a saját, egyénre szabott irracionális hiedelmeinket, majd ezeket a sztoikus filozófus gondolkodásmódjának mintájára sikerül megkérdőjeleznünk. Álljon itt néhány irracionális hiedelem és annak megkérdőjelezése:

A jó tanár mindig nyugodt, Nem lehet kihozni a sodrából. Sohasem veszíti el a fejét, és sosem mutatja ki intenzív érzelmeit.

Én is érzelmekkel rendelkező lény vagyok, mint minden ember. Arra vigyáznom kell, hogy ne éljek vissza tanári hatalmammal, és ne fokozzam le a gyerekeket egyoldalú érzelmi szükséglet kielégítésem tárgyává. Úgy vélem azonban, akkor szerethetnek emberi lényként a gyerekek, ha ismerik intenzív érzelmeimet is.

A jó tanárnak nincsenek előítéletei. A jó tanár számára mindenki egyforma, legyen okos, buta, fiú vagy lány. A jó tanár nem tesz különbséget sem a nemek, sem az etnikumok között.

Én jó tanár igyekszem lenni, de számomra elfogadhatatlan, hogy ne lehessenek előítéleteim. Különbözőképpen vélekedhetek diákjaimról, mert egyesek sokkal inkább úgy gondolkodnak, ahogy én. Képes vagyok azonban arra, hogy észleljem ezeket a megkülönböztető nézeteimet, és megnyilatkozásaimban minimálisra csökkentsem az előítéletes reagálásokat. Érzek magamban nyitottságot is arra, hogy jobban megismerjem azokat a tanulókat, akikhez kevésbé tudok előítéletmentesen közelíteni.

Minden tanítványomnak és munkatársamnak szeretnie kell engem, és el kell ismernie mindenkor, különben kétségbeesett leszek.

Igen kellemes lenne, ha minden tanítványom és kollégám minden pillanatban szeretne és megbecsülne engem, de végülis meg tudok lenni a többség szeretete nélkül is. Azoknak a személyeknek a szeretetével és elfogadásával kell törődnöm, akik a barátaim, közel állnak hozzám, vagy akiknek közvetlen hatalmuk van felettem.

A további irracionális hiedelmekre – kérem – válaszoljon a kedves olvasó**:

Teljesen tökéletesnek kell lennem a tanítás minden vonatkozásában ahhoz, hogy értékesnek tarthassam magamat.
……
……
A jó tanár mindenekelőtt következetes. Sohasem változik, nem részrehajló, sosem felejt el dolgokat. Nincsenek rossz napjai, sosem téved.
……
……
A jó tanár minden választ tud. Bölcsebb a tanulóknál.
……
……
A jó tanárok támogatják egymást. Egységet képeznek a tanulók előtt, függetlenül saját személyes érzelmeiktől, értékeiktől vagy meggyőződésüktől.
……
……
** Ha nem foglalkozunk irracionális hiedelmeinkkel, akkor ezek kifejtik ártó hatásukat. Elégedetlen, megkeseredett, megfáradt emberként kell eljutnunk szakmai tevékenységünk végére.

Értékek kommunikálása

A tanári szakma olyan hivatás, amelynek során az élet vezetéssel kapcsolatos értékek kommunikálása folyik. Ez a kommunikáció nem feltétlenül szűkül le a tanítási órák idejére, hanem felöleli, s kiemeli a tanítási órán kívüli tanár–diák interakciók fontosságát. Sokkal több olyan tanulmány létezik, amely a tanári pálya alakulása kapcsán az elfásulás problémájával foglalkozik. Csak mostanában kezdenek olyan tanulmányok előtérbe kerülni, amelyek a tanári pályaszocializációt, mint a humanizálódás folyamatát fogják fel. Ez azt jelenti, hogy e hivatás keretében folytonos érzelmi segítségnyújtás és értékátadás történik, mely egyúttal hozzájárul a tanár személyének kiteljesedéséhez is.

Ebből a szempontból figyelemre méltó Blase (1986) kutatása. A vizsgálódás a szimbolikus interakcionalizmus elméleti alapjaira épít. Ennek következtében azt állítja előtérbe, hogy miként értelmezik a tanárok szakmai tapasztalataik alakulását, milyen jelentést tulajdonítanak a tanulókkal kialakított kapcsolatoknak. A szerző 123 tanárral készített interjút, több hónapon keresztül. Az adatok a pályaszocializációt a következőképp mutatják be.

a) Az alapvető kapcsolatok alakulása
A pályakezdők kezdetben az egyenrangúság oldaláról, egyfajta baráti szerepkörben közelítenek a diákokhoz.

Ez később a tanár belső érése és az iskolai követelmények, a fegyelmezés hatására megváltozik, s inkább szülőszereppé alakul. Azonban ebben a szerepben is nyilvánvalóvá válik, hogy az ilyen kapcsolatkialakítás is egy reciprok interakciós folyamat.

Részlet egy interjúból: *„Sok örömet jelent számomra, hogy látom őket felnőni, és látom, mivé válnak. Jó érzést ad az embernek, ha emlékeznek valamire, amit te mondtál annak idején, hogy van idejük megállni és beszélgetni veled. Azt hiszem, az egyik erős oldalam, hogy jó kapcsolatokat tudok kialakítani ezekkel a gyerekekkel. Bíznak bennem és tisztelnek engem. El sem tudják képzelni, mennyire fontos ez egy tanítási helyzetben.”*

A fiatalok kultúrája iránti érdeklődés lehetővé teszi a tanárok számára a pálya későbbi szakaszában is, hogy lépést tartsanak a fiatalok világával, ennek következtében fiatalabbnak is érezzék magukat. A barátságos légkör fenntartása

ugyanakkor folytonos erőfeszítést igényelt, s ennek sikeressége az elégedettség egyik lényeges forrása volt számukra.

b) Morális segítségnyújtás

A tanárok véleménye szerint minden tanulónak szüksége van morális segítségnyújtásra. Ezt példázza az egyik interjúrészlet is: *„Nem lehet elvárni, hogy úgy megy végbe a tanulás, mint ahogy a tanárképzőben tanítottak bennünket. Sokszor meg kell elégednünk azzal, hogy alapvető magatartási normákat tanítunk meg a gyerekeknek, pl. hogy mikor szólaljon meg, vagy ne verje agyon a másikat stb."*

Egy másik részlet így szól: *„Én magamat olyan pedagógusnak tartom, akinek hatása van a tanulók életére. Az a tény, hogy matematika tanár vagyok, csupán eszköz, aminek révén kapcsolatba lépek a tanulóval. Ha azt gondolnám, hogy az osztályteremben egyedüli célom az, hogy megtanítsam a tanulókkal a matematika összes szabályát és összefüggését, akkor nagyon hamar frusztrálódnék. Ugyanis az a kb. 120 tanuló, akiket tanítok, nem fogja használni ilyen szinten a matematikát a hétköznapi életben. Az a tény azonban, hogy tanítom ezt a tantárgyat, lehetőséget ad a tanulóknak, hogy megtanulják a felelősségvállalást, valamint az önfegyelmezés, a teljesítmény előnyeit, lehetővé teszi, hogy kipróbálják, a matematika mennyire az ő erős oldaluk.*"

A morális segítségnyújtás szükségességét azoknál a gyerekeknél emelték ki, akik másfajta szubkulturális normákkal érkeztek az iskolába, mint amit a nagy társadalom elfogad. Az interjúk áttekintése azt mutatta, hogy a tanárok nagy erőfeszítést tettek annak érdekében is, hogy ellensúlyozzák a diákok kortárskultúrájának negatív vonásait (az ivás, a drogok használata, az általános popkultúra, amely leegyszerűsített világot nyújt számukra a TV-n és videón keresztül). Ellensúlyozni kívánták a család és az iskola, mint intézmény negatív hatásait is. A tanárok az évek során ugyanakkor megtanulták azt is, lehetnek olyan kényes területek, amelyek a szülők világnézetével oly mértékben ütköznek, hogy nem érdemes az ilyen konfliktusokat felvállalni.

c) Segítségnyújtás a személyes problémákban

A tanárok minél többet tudtak meg tanítványaik személyes életéről, annál jelentősebb mértékben változtatták meg addigi nézőpontjukat. Sok tanár a beszélgetés során a következő témaköröket érintette: gyermekbántalmazás, droghasználat, öngyilkosság, terhesség, bűncselekmények, szexuális kapcsolatok, az iskolai élet feszültséget okozó helyzetei. Hosszú évek tapasztalata után a tanárok már nem akarták megváltani a világot, de a legtöbben kifejezték: úgy érzik, szükségük van arra, hogy néhány tanulót megmentsenek. A tanulók személyes

problémáiban való segítségnyújtás elősegíti, hogy a tanárok fontosnak, relevánsnak, nélkülözhetetlennek és kiteljesedettnek érezzék magukat.

Egy példával illusztrálnánk a személyes problémák elfogadásának alakulását:

„Mihelyt a tanuló felismeri, hogy a tanár is egy emberi lény, akinek gyötrelmei és szükségletei vannak, ugyanúgy mint bárki másnak, akkor a tanuló számára is könnyebb, hogy kapcsolatot keressen velünk, és nekünk is könnyebb szót érteni velük... Az ilyen viszony kialakítása is a munka része, mert a tanulók egy részének nincs hová fordulniuk; ha a tanuló szülei válnak, ugyan kihez fordulhatnának? Nem fordulhatnak a szüleikhez. Ilyen problémák esetén különösen nehéz helyzetben vannak a tanulók."

Az adatok azt tanúsítják, hogy a tanárok miközben humanizált kapcsolatok kialakítására törekszenek, saját empátiás készségeik is fejlődnek, éppen a tanulókkal kialakított kapcsolatok révén.

A tanárok kezdetben önmagukat naivnak, idealisztikusnak tartották. Arról számoltak be, hogy hibás feltételezéseik voltak arról, a valós világban hogyan élnek az emberek. Sokan arról számoltak be, kezdetben fontos értéket képezett számukra, hogy mindent ők tudnak legjobban a tanulókhoz képest, s ez meggátolta őket abban, hogy többet tudjanak meg tanulóikról. Miközben azonban egyre több ismeretet szereztek a tanulókról és problémáikról, empátiájuk egyre inkább mélyült. A legtöbb esetben ez a megnövekedett érzékenység együtt járt a nagyobb tolerancia kialakulásával.

A tolerancia összefügg azzal, hogy a tanárok elfogadnak olyan tanulói jellemzőket is, amelyeket korábban érthetetlennek, betegesnek, félelemkeltőnek vagy sértőnek tekintettek. Az évek során árnyaltabb viszonyítási keretet alakítottak ki, amelyen keresztül tanítványaikat szemlélték.

Nem mondhatjuk ezen eredmények ismeretében, hogy jelenleg a tanárok körében ilyen típusú pályaszocializáció lenne általános. Tény azonban az is, hogy az ilyen típusú tanári tevékenységek kívül esnek a tantervi célok fő vonulatán, a tanár–diák interakció rejtett dimenzióit képviselik. A kérdés az, hogy szükségképpen kívül kell-e esniük ezeknek a jelenségeknek az oktatási tevékenység körén vagy pedig olyanná alakulhat az oktatás, hogy azon belül is átélhetők ezek az értékátadó, értékképző folyamatok?

Az önészlelés és a megfigyelők észleléseinek jelentősége a kommunikáció értelmezésében

Eddig bemutattuk a tanári kommunikáció szerteágazó területét, s csak részben érintettük a kommunikációs tevékenység fejlesztésének lehetőségét. Az alábbi kísérlet azt példázza, hogy mennyiben lehet támaszkodni az önfejlesztés módszerére, és mennyiben érdemes bevonni külső megfigyelőket, amikor a kommunikációs készségeket kívánjuk fejleszteni.

Storms, 1973-ban végzett egy kísérletet, amelyben arra volt kíváncsi, hogyan ítélik meg egymás viselkedését különböző helyzetekben lévő személyek (Tedeschi – Lindskold, 1976).

Két, egymás számára ismeretlen kísérleti személy ült egymással szemben az asztalnál. Néhány perces ismerkedési beszélgetésben vettek részt. Ők töltötték be a cselekvő személyek szerepét.

Két másik személy az asztal távolabbi végén ült. Feladatuk az volt, hogy egyikük az egyik cselekvő személyt, másikuk a másikat figyelje meg.

Videokamerákkal felvették a cselekvő személyek reakcióit.

Ezek után csak az egyik cselekvő személy videofelvételét volt alkalma mind a négy személynek megnéznie. Tehát ebben a helyzetben volt egy cselekvő személy, aki önmagát láthatta videón is; volt egy másik cselekvő személy, aki nem láthatta önmagát videón; volt egy olyan megfigyelő személy, aki az általa megfigyelt cselekvőt láthatta videón is, és a másik megfigyelő nem láthatta azt a cselekvő személyt, akit megfigyelt, hanem csak a másikat.

Ezek után az volt a feladat, hogy kérdőívek segítségével ítéljék meg a videón látható személy barátságosságát, beszélő hajlamát, idegességét, dominanciáját, és írják le azt is, hogy ezeket a tulajdonságokat külső, szituatív tényezőknek tulajdonítják-e, vagy személyiségvonásoknak, azaz belső tényezőknek.

A várakozásnak megfelelő eredményt kaptak abban az esetben, amikor a cselekvő személy nem látta önmagát a videón: ebben az esetben a saját tulajdonságait külső tényezőkkel magyarázta. Nem okozott meglepetést az az eredmény sem, amit az a megfigyelő adott, aki videón is láthatta a cselekvő személyt. Ez esetben személyes tényezőknek tulajdonította a megítélt tulajdonságokat.

Lényeges változás következett be azonban, amikor a cselekvő személy önmagát látta a videón, és amikor a megfigyelő az általa korábban meg nem figyelt személyt látta a videón. A cselekvő személy ez esetben önmaga külső megfigyelőjévé vált, és ennek következtében erős személyes attribúciókat tett önmagára nézve. A megfigyelő viszont az általa korábban meg nem figyelt cselekvő tulajdonságait külső tényezőknek tulajdonította, miután megtekintette a videóanyagot a másik személyről. Ez esetben azért változtak meg a tulajdonítások, mert a megfigyelő átértékelte a külső tényezők szerepét.

A kísérlet eredményéből származó következtetés: külső megfigyelő, ha több személy viselkedését figyeli meg, akkor a környezeti–szituatív tényezőknek nagyobb jelentőséget kezd tulajdonítani a viselkedés létrejöttében, míg az a személy, aki önmagát megfigyelheti, belső tényezőknek kezdi tulajdonítani viselkedését. A kommunikatív viselkedés befolyásolása szempontjából azt viszonylag egyszerű következtetést lehet levonnunk, hogy a külső megfigyelő és az önmagát megfigyelő cselekvő személy tapasztalatának együttes érvényesítésére van szükség ahhoz, hogy egy realisztikus fejlesztésben gondolkodhassunk. Ha a tanári kommunikatív viselkedés fejlesztését tűzzük ki célul, akkor ennek egyik járható útja a magnófelvételek és videofelvételek visszajátszása, meghallgatása.

Ezek az önfejlesztő tevékenységek azonban főként egyféle típusú attribúciós folyamatokat erősítenek meg. A tanár feltételezhetően azért folyamodik az önfejlesztéshez, hogy hibákat korrigáljon. Ha azonban a hibák észlelését csak személyes attribúciók kísérik, akkor ez negatív önértékelést alakít ki. Szükségesnek látszik tehát a külső megfigyelőkre való támaszkodás is a tanári kommunikációról történő visszajelzésben. Ezt a szerepet az arra felkért személyek betölthetik, így pl. a tanárnak az a kollégája, akiben megbízik, betöltheti ezt a szerepet az iskolapszichológus vagy olyan kiképző szakember, aki ezen a területen járatos.

A tanári kommunikáció megfigyelése

A tanári kommunikáció megfigyelésére és elemzésére dolgozott ki sajátos módszert Flanders (Flanders, 1977). A hazai szakirodalom is többször említést tesz róla és bemutatásával is foglalkozik (Porkolábné – Gergencsik, 1974; Ungárné, 1978; Kósáné– Porkolábné–Ritoókné, 1984). A megfigyelési kategóriák és az adatok elemzésének módja azonban nem vált széles körben ismertté, s bizonyos mértékben az évek során módosult is. Ezért szükségesnek látjuk közlését.

Flanders 7 kategóriát alkalmazott a tanári viselkedés megfigyelésére, kettőt arra, hogy a tanulók mint csoport kezdeményeznek vagy reagálnak-e, továbbá egyet az

interakciós szünet feljegyzésére. Összesen 10 szempontot vezet be, amelyek a verbális kommunikáció megfigyelésére alkalmasak. A tanári viselkedésre vonatkozó szempontok köre is két részre oszlik, kezdeményezésre és reagálásra. Az alábbiakban bemutatjuk a 10 megfigyelési szempontot:

A tanár verbális megnyilvánulásai:

Reagálások

1. Elfogadja az érzést: Elfogadja és tisztázza a tanulók érzelmeit, mindezt nem fenyegető módon teszi. Az érzelmek pozitívak és negatívak is lehetnek. Az érzelmek befolyása vagy felidézése is ide tartozik.

2. Bátorít vagy dicsér: Egy tanuló tevékenységét vagy viselkedését dicséri, bátorítja. Ide tartoznak a másokat nem sértő viccek, a hm, a fejbólintás, folytasd stb.

3. Elfogadja vagy felhasználja a tanuló ötleteit: Tisztázza, felhasználja vagy továbbfejleszti a tanuló által javasolt gondolatot. A tanár minél több saját ötletét vagy javaslatát hozza be, annál inkább az 5-ös kategóriában kell gondolkodni. Ide tartoznak viszont azok a kérdések is, amelyek a tanulók ötleteit fejlesztik tovább.

Kezdeményezések

4. Kérdést tesz fel: A tartalomra vagy az eljárásra vonatkozó kérdést tesz fel a tanár azzal a szándékkal, hogy a tanuló válaszoljon rá.

5. Előadás, elbeszélés, magyarázat: Az adott tartalomról vagy eljárásmód mond el tényeket vagy véleményt. Saját gondolatait fejezi ki. Költői kérdéseket tesz fel, amire nem vár válaszokat.

6. Utasításokat ad, irányít: Útmutatást, utasítást, irányítást ad és elvárja, hogy a tanulók kövessék ezt.

7. Kritizálás vagy a tekintély védelme: Olyan kijelentések tartoznak ide, amelyekkel a tanár a nem elfogadható tanulói viselkedést elfogadhatóvá igyekszik tenni. Annak kijelentése, hogy miért csinálja a tanár azt, amit éppen tesz, illetve túlzottan önmagára hivatkozik a tanár.

A tanulók verbális megnyilatkozásai

8. Tanuló reagál: A tanulók olyan verbális megnyilatkozása, amely tanári verbális megnyilatkozásra következik be. A tanár kezdeményezi a kontaktust vagy a tanár váltja ki a tanulói megnyilvánulást.

9. Tanuló kezdeményez: A tanulók olyan verbális megnyilatkozásai, amit ők kezdeményeznek. Amennyiben a tanár hívja fel a tanulót annak jelzéseként, hogy ő beszélhet, akkor a megfigyelőnek kell eldöntenie, hogy a tanuló valóban akart-e beszélni. Amennyiben beszélni kívánt, akkor ezt a kategóriát kell alkalmazni.

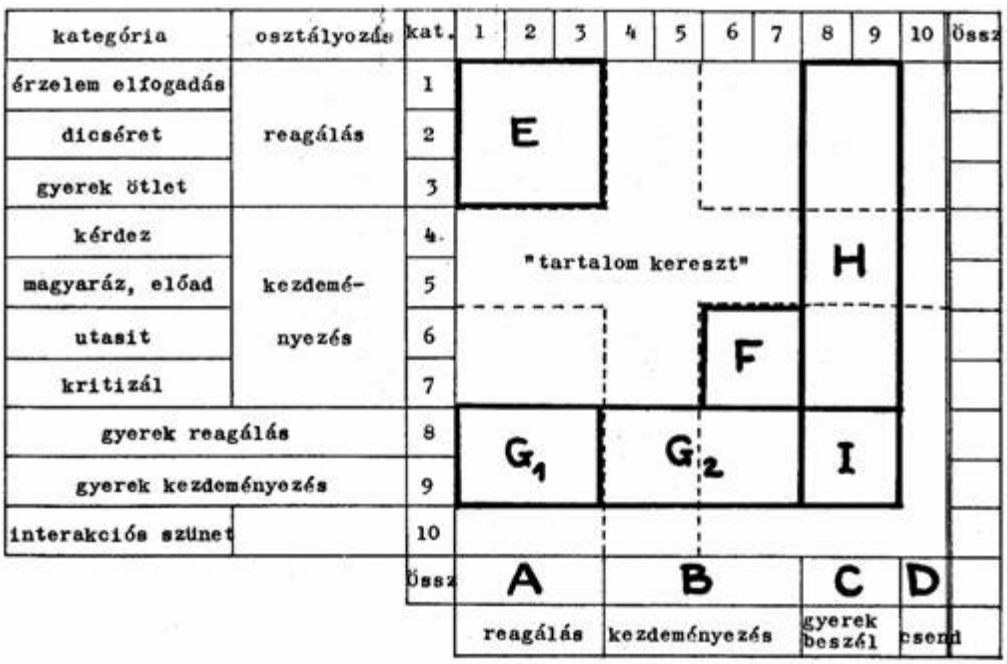
10. Csend: Kommunikációs szünet.

Az osztálytermi történések rögzítése történhet videóval, magnetofonnal, valamint közvetlen megfigyelés útján. Minden esetben hosszabb gyakorlás után érdemes a jegyzőkönyv-vezetést végezni.

Igen pontosan leképezi az interakció menetét, ha 3 másodpercenként végzünk feljegyzést. Közvetlen megfigyelés esetén azonban ez túlzottan nagy tempót jelenthet, előnyösebbnek látszik az 5 másodpercenkénti feljegyzés. Erre a célra egy négyzethálós táblázatot készítünk, amelyben a sorok száma megfelel annak a számnak, ahány percig folyamatosan megfigyelést kívánunk végezni, míg az oszlopok száma megfelel az egy perc felosztásának.

Az oszlopok száma 20, ha 3 mp-es feljegyzést alkalmazunk, és 12, ha 5 mp-es felosztással élünk. Ha tehát 25 percig kívánunk megfigyelést végezni, és ezt 5 mp-enként tesszük, akkor egy 25×12-es táblázat üres celláiba bejegyezzük annak a megfigyelési kategóriának a sorszámát, ami az adott időegységre esik. Ha már rendelkezésünkre állnak a megfigyelési adatok, akkor előállíthatjuk a viselkedések interakcióját. Ehhez egy 10×10-es táblázat celláiba bejegyezzük, hogy páronkénti összehasonlításban milyen típusú viselkedések milyen gyakorisággal követték egymást. Az ilyen típusú adatelemzés lehetővé teszi, hogy a tanárok és a diákok megnyilatkozásait egy dinamikus értelmezési keretbe helyezzük.

E táblázat tehát a viselkedési kategóriák páronkénti összehasonlításához szükséges. Ha elvégeztük az összehasonlítást, akkor a különböző órák lefolyásától függően az adatok eltérő mintázatát kapjuk. Flanders foglalkozott ezen interakciós mátrix néhány kitüntetett területének értelmezésével is. Ezeket a területeket a 2. ábra szemlélteti. Rövid értelmezésüket, illetve az elemzési szempontok lehetőségeit az alábbiakban közöljük.



2. ábra

Az értékelés szempontjai:

1. A táblázatban vagy a mátrixban az A, B, C és D területek egymáshoz való viszonya alapján meg lehet határozni a tanári és a tanulói megnyilatkozások százalékos megoszlását, valamint a csend százalékos gyakoriságát.

2. Az A és B egymáshoz való viszonya arról ad képet, hogy a tanári megnyilatkozáson belül milyen a kezdeményezés és a reagálás egymáshoz való viszonya. A kezdeményezés túlsúlya autoritatívabb, a reagálás túlsúlya indirektebb óravezetésre utal.

3. Az E terület kilenc cellából áll (1–3 és 1–3): Azt jelzi, hogy a tanár mennyire folyamatosan használja a dicséretet, mennyire építően reagál a tanulók érzelmeire, mennyire érzékeny a tanulók által felvetett gondolatokra.

4. Az F terület (6–7 és 6–7): Azt jelenti, hogy milyen tartósan használ a tanár utasításokat és kritikákat, és milyen gyakran követi az egyik a másikat. A 6–7 azt jelzi, hogy utasításból kritikába, a 7–6 pedig azt, hogy kritikából utasításba megy át a tanári kommunikáció. Ezeknek az átfordulásoknak a nagy száma azt jelzi, hogy a tanár elégedetlen az utasítások követésével, s végső soron fegyelmi problémákra utal az osztályban.

5. A G1 és G2 azt jelzi, hogy mi a tanár közvetlen reakciója arra, ha a tanulók abbahagyják a verbális megnyilatkozásaikat. A G1 (8–9 és 1–2–3), a G2 pedig (8–9 és 4–5–6–7) területet öleli fel. A tanári flexibilitásra utal, hogy milyen e két terület aránya. Ennek segítségével lehet megkülönböztetni a látszat dicséretet az árnyaltabb dicsérettől, és az ötlet elfogadásától. Ha a G1 és G2 aránya a G1 javára nagyobb, mint az A és B aránya, akkor ez azt jelenti, hogy a tanulói válaszokra adott jóváhagyások gyorsak, pergőek, rövidek, nem eléggé árnyaltak.

6. A H terület (1–2–3–4–5–6–7 és 8–9): Azt lehet belőle megtudni, hogy milyen tanári megnyilatkozások milyen arányban váltanak ki tanulói részvételt. Gyors és drillszerű óralefolyásra gondolhatunk akkor, ha nagy a cellagyakoriság a 8–4 és a 4–8 cellában. ugyanekkor a 8–8 cellában nincs semmi.

7. Az 1 terület (8–9 és 8–9): Tartós tanulói részvételt jelez. Ez a terület tartalmazza a néhány tanuló által tett hosszabb kijelentéseket, de a diák-diák interakciót is.

8. A „tartalom kereszt” azt jelzi, hogy milyen az osztály tevékenységének orientációja vagy tartalma. Ezt megkaphatjuk, ha a kereszt területén található gyakoriságokat a területen kívül eső gyakoriságokhoz viszonyítjuk. A kereszt területén fellelhető nagyobb gyakoriság arra utal, hogy az órán a tantárgyi tartalomra helyeződött a hangsúly, amit az elhangzó kérdések és magyarázatok nagy száma támaszt alá.

9. A diagonálisan elhelyezkedő cellák 1–1-től 10–10-ig azt jelentik, hogy a kommunikáló személy ugyanazt a kommunikációs kategóriát használja hosszabb ideig, folyamatosan. Minden más cella változást jelent, míg ezek a cellák változatlan állapotról tanúskodnak.

Foglalkoznunk kell azzal is, hogy ha a megfigyelt viselkedés nem eléggé spontán, hanem a tanár célja az, hogy e megfigyelő előtt jó benyomást keltsen, akkor a legprecízebb megfigyelés is csődöt mond. Csökkenteni lehet a jó benyomáskeltés lehetőségét, ha az alábbi szempontokat figyelembe vesszük:

a) A megfigyelő lehetőleg akkor menjen be az osztályba, ha a tanár hívja be.

b) Előnyös, ha a tanár és a megfigyelő valamilyen előre rögzített közös terv keretében végzi a jegyzőkönyvezést és az erről adott visszajelzést.

c) A megfigyelő és a tanár közötti hatalmi státuszbeli különbségnek minimálisnak kell lennie. Általában a tanár legjobb tanárkollégája van ilyen helyzetben vagy az

iskolapszichológus, ha már megfelelő bizalomteli kapcsolatot épített ki a pedagógus kollégák között.

d) Ha a megfigyelő személy lényegesen nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezik, mint a tanár, akit megfigyel, akkor a visszajelzés során erős dependencia alakulhat ki, melyet feltétlenül fel kell oldani, hogy a visszajelzés eredménye a tanár önállóságának növekedése legyen.

Az itt bemutatott interakcióelemzés nemzetközileg elterjedt és ismert formája az osztálytermi kommunikáció vizsgálatának. Nyilvánvaló azonban, hogy csak bizonyos korlátozott célokat elégít ki. A megfigyelő foglalkozhat a finomítás érdekében azzal, hogy az egyes kategóriákat részekre bontja és növeli a megfigyelési kategóriák számát. Ez a szempontrendszer nem tartalmazza a metakommunikatív üzenetek feljegyzését (kivéve a fejbólintást), jóllehet ezeknek a megnyilatkozásoknak a jelentőségét egyre inkább szükséges bevonni az elemzésbe. Gyakran merül fel olyan igény is, hogy azt nézzük meg, hogyan kommunikál egy-egy gyerekkel vagy gyerekcsoporttal a tanár az osztályon belül. Ehhez másfajta megfigyelési rendszerrel érdemes dolgozni.

A Flanders-féle interakció-elemzésben rejlő lehetőségek azonban a hazai viszonyok között még nincsenek igazán kiaknázva. E téren éppen az az egyik legfőbb kérdés, hogyan lehet az így szerzett adatokat a kutatási célokon túl a szakmai képzés és önképzés részévé tenni? Ehhez több olyan iskolai szervezeti normának, és a pedagógiai munkavégzés védekezésre irányuló beállítódásának kell megváltoznia, amelyek ma még jelentős akadályokat képeznek a továbbképzésben.

Az iskolapszichológus szakmai működése a kommunikáció szempontjából

Egy korábbi tanulmányban már kifejtettük, hogy az iskolapszichológus szakmai készségei tulajdonképpen kommunikációs készségek. Ezeknek a készségeknek valamint a hozzájuk társuló attitűdöknek és értékeknek a birtokában képes arra, hogy szakmai szerepkörének eleget tudjon tenni. Nincs lehetőség arra, hogy egy-egy készségterülettel ebben a tanulmányban foglalkozzunk, csupán azt kívánjuk érzékeltetni, hogy az iskolapszichológus specifikus készségeivel abban a kommunikációs mezőben foglal helyet, amely az iskolában folyik. Most csupán egyik alapvető szempontját kívánjuk kiemelni a tanácsadási és konzultációs munkában szükséges készségeknek, ez pedig az empátia. Mint ahogy e tanulmány korábbi részeiben is érzékelhető volt, az empátia nem kizárólag bizonyos szakemberek sajátja, fejlesztése sem csak ezen személyek esetében szükséges, de

azon személyeknél, akik segítő szakemberekként működnek, alapvető, hogy foglalkozzunk vele.

Az empátia a másik személytől érkező üzenet megértésének kommunikálása. Nem elegendő megérteni, hogy mit mondott a másik, hanem azt is meg kell hallani, hogy mit akart elmondani, mit szándékozott kifejezni ezzel az üzenettel. Egy olyan tanácsadói és konzultatív kapcsolatban, amelyben az iskolapszichológus dolgozik, azonban nem elegendő a puszta megértés, bármilyen mélységű is legyen, hanem ezt a megértést valahogyan kommunikálni szükséges a másik számára. Fontos a kommunikáció sikerességének megítélésében, hogy a másik személy megérti-e azt. Az üzenet megértésének, szavakba öntésének és viszontmegértésének problémája abból fakad, hogy az üzenet megfejtésének és viszontmegértésének részét képezi a ki nem mondott, de metakommunikatív módon jelzett érzelmi tartalom is.

Tulajdonképpen amikor az aktív meghallgatás jellemzőit fejtettük ki, akkor az empátia problémáiról esett szó. Alapvető kérdés, hogy a pedagógus és az iskolapszichológus számára milyen feltételek állnak rendelkezésre az empátiás megértés számára. Lényeges külső körülmény az a tény, hogy a tanárnak elsődlegesen oktatási tartalmakkal kell foglalkoznia, másrészt az osztálylétszám valamint az iskola rendje által meghatározott szabályok keretfeltételeit figyelembe véve lehet alakítania saját kommunikációját. Ezek a feltételek ugyan nem szükségképpen akadályozzák a tanár által ki-nem-fejezett üzenetmegértést, azonban jelentősen korlátozzák a visszajelzést, a megértés szóbeli kifejezésének lehetőségeit, mivel egészen más a kontextus, mint amit egy kétszemélyes kapcsolatban vagy társas készségfejlesztési célokkal indított kis létszámú csoportban meg lehet valósítani.

A külső körülményeken túl a személyes tapasztalatok és e területen történő készség fejlesztés is döntő. Ugyanúgy, a hogy a tanári kommunikációs tevékenység fejlesztéséhez szükséges annak mérése, megfigyelése, értékelése, visszajelzése – az iskolapszichológus munkájában is szükségesek ezek a mozzanatok. Ezt a lehetőséget kínálják fel az empátia szintjeit definiáló skálák, amelyeknek Carkhuff által összeállított változatát kívánjuk most bemutatni.

Carkhuff öt fokozatú skálára osztja fel az empátia szintjeit (Martin, 1983). Célját tekintve a skála minden emberi kapcsolatra alkalmazható. Jelen esetben a betűkkel jelölt személyek közül az A személy a segítségnyújtó pszichológust jelöli, a B személy pedig a kliensnek felel meg.

1. szint: Az **A** személy verbális és viselkedéses megnyilvánulásai nem reagálnak vagy lényegesen eltérnek a **B** személy verbális és viselkedéses kifejezéseitől, olymódon,

hogy kevesebbet fejeznek ki a **B** személy érzelmeiből, mint amit a **B** személy kommunikál.

Megeshet, hogy az **A** személy unatkozik is, nem érdekli őt a másik, vagy egyszerűen a saját előre meghatározott referenciakerete alapján működik, amely teljes mértékben kizárja a másik személy nézőpontját.

Ilyen válaszok azok, amikor a tanácsadó személy diagnosztikus kategóriákhoz kötődik, tanácsokat ad, utasít, vallat, kritizál vagy olyan nyelvezetet használ, amit a tanácskérő személy nem képes felfogni.

2. szint: Az **A** személy úgy reagál a **B** személyre, annak kinyilvánított érzelmeire, hogy közben mellőzi a **B** személy kommunikációjában megjelenő érzelmeket. Az **A** személy úgy jelez vissza, hogy az lecsökkenti a **B** személy által kinyilvánított érzelem erejét és eltorzítja az értelmi szintet is. Az **A** személy saját gondolatait kommunikálja arról, hogy éppen most mi történik, de ezek nem illeszkednek bele a **B** személy által kifejezettekhez.

Például:
Kliens: Életemben először pozitív érzelmeim vannak önmagammal kapcsolatban.
Tanácsadó: Tehát igazi előrehaladást lát abban az irányban, amerre most megyünk.

A tanácsadó megkísérli az empátiás reagálást, reagálása azonban eltorzítja a kliens kommunikációját. Jelen esetben a kliens érzelmeket fejezett ki, a tanácsadó viszont kognitív általánosítással reagált. A reakció önmagában véve nem pontatlan, de letöri a kliens lelkesedését.

3. szint: Az **A** személy úgy reagál a **B** személy által kifejezett érzelmekre, hogy azok felcserélhetőek a **B** személy megnyilvánulásaival. Ez azt jelenti, hogy az **A** személy kommunikációja, esetleg más szavakkal, de ugyanazt az érzelmi jelentést tartalmazza, mint amit **B** is kifejezett.

Például:
Gyerek: Nem tudom, mi történik. Keményen tanulok, de nem kapok jó jegyeket. Véleményem szerint ugyanolyan keményen dolgozom mint bárki más, de úgy érzem, felesleges. Nem tudom, mi mást tehetnék?
Tanácsadó: Feszültnek érzed magad, mert annak ellenére, hogy kemény erőfeszítéseket teszel, megbuksz.

Ez a reagálás már minimálisan facilitatív szintű.

A tanácsadó a nyíltan kifejezett dologra reagál, de csak ezekre érzékeny, s vagy nem hallja meg, vagy szándékosan figyelmen kívül hagyja a gyerek által elmondottakban benne rejlő implicit érzelmeket. Igen gyakran ez a legmegfelelőbb reagálás, amit éppen lehet adni. Ha azonban a tanácsadó mindig csak így reagál, akkor nem fog sok eredményt elérni.

4. szint: Az **A** személy reakciói hozzáadnak valamit a **B** személy által kifejezett dolgokhoz úgy, hogy egy szinttel mélyebben fejezik ki azokat az érzelmeket, amiket a B személy kifejezésre tudott juttatni.

Például:
Gyerek: Amikor elmentem otthonról, az anyám még csak nem is köszönt el tőlem.
Tanácsadó: Úgy tűnik, ott álltál és vártad, hogy édesanyád elköszönjön tőled, ami azt jelentette volna számodra, hogy te igazán fontos vagy neki. Meglehetősen üresnek érezted magad, amikor még ennyit sem szólt hozzád.

Itt a tanácsadó hozzáadott valami újat, mégpedig azt, ami benne volt implicit módon a gyerek szándékos üzenetében. Ezeket az üzeneteket nem verbális jelzőingerek alapján ismerjük fel.

5. szint: Az **A** személy reakciói jelentősen hozzáadnak valamit a **B** személy által kifejezett érzelmekhez és jelentésekhez, de úgy, hogy pontosan fejezik ki azokat az érzelmeket, amit a másik nem tudott így kifejezni, és ugyanakkor a B személy képes ezzel lépést tartani.

Például:
Gyerek: Nem tudom, mi történik. Keményen tanulok, de nem kapok jó jegyet. Véleményem szerint ugyanolyan keményen dolgozom, mint bárki más, de úgy érzem, felesleges. Nem tudom, mi mást tehetnék?
Tanácsadó: Nagyon elkedvetlenítő, hogy ugyanolyan sok erőfeszítést teszel, mint azok, akik átmennek a vizsgán, és te mégis megbuksz. Teljesen lehangolttá tesz és talán még egy kicsit sajnálod is magad.

Ezen a szinten a hozzáadott érzelmek mennyisége és mélysége lehet a fokmérő, amelyek még azonban benne rejlenek az üzenetben. Az ilyen reagálás igen kritikus, mert ha jól illeszkedik a folyamatba, akkor lényeges fordulópontot jelent az önfeltárás folyamatában. Ha viszont túl mély, akkor már inkább értelmezésről van szó, ami a kapcsolat kezdeti
szakaszán empátiás szempontból az 1. szinttel egyenértékű lehet vagy esetleg akadályt gördíthet a további feltárás elé, mert a kliens fenyegetettséget él át.

Az iskolapszichológus arra használhatja ezt a skálát, hogy saját tanácsadói beszélgetésének részleteit magnetofonról visszahallgatva értékelje, milyen teljesítményt nyújtott. A külső visszajelzés feltételeit a szakmai konzultáció teremti meg az iskolapszichológus esetében.

Mint már említettük, az itt bemutatott kommunikációs módok az iskolapszichológus feladatainak ellátásában a készségeknek csak egy töredékét képezik. Bővebben akkor nyílik lehetőség erről írni, ha az iskolapszichológiai munka szélesebb körben elterjed, és ezek a tapasztalatok közölhetőkké válnak. Most a jelenlegi fázisban inkább a képzést segítő és orientáló szerepük lehet.

A fentiek kiegészítéseképpen hozzá kell tennünk azt is, hogy az iskolapszichológusnak az érzelmi üzenetekben való jártassága nem jelent tévedhetetlenséget, és nem jelenti azt sem, hogy a mindennapi beszélgetések során a beszélgetőpartnerbe mintegy „belelátna". Az empátiás megértés nem fegyver, hanem munkaeszköz, a kapcsolatra pedig nem a harc jellemző, hanem a segítségnyújtás, amennyiben ezt igénylik. A kliensnek aktív szerepe van abban, hogy a saját problémájában mekkora előrehaladást kíván elérni, s ennek során mekkora felületet kíván ebből a problémából megmutatni, így a tanácsadó ennek a folyamatnak a serkentője lehet

Összegzés helyett

E tanulmányban bemutatott kommunikációs folyamatok leírásával azt kívántuk érzékeltetni, hogy a kommunikáció különböző módjai segítségével különböző minőségű oktatási teljesítmény érhet ő el, de ugyancsak a kommunikáció révén valósítható meg az emberi kapcsolatokat szabályozó és az egyéni életnek értelmet adó személyes értékek elsajátításának, illetve átadásának folyamata. Az iskolapszichológus saját kompetenciáival ebbe a minőségnövelő és humanizációs folyamatba kíván bekapcsolódni, miközben a tanárok és a gyerekek a velük kialakított kapcsolatban arra tanítják meg őt, hogyan lehet egy segítségnyújtó és tanácsadó szakembernek oly módon tevékenykedni, hogy működése a másik emberben ne a fenyegetettség érzését és a cselekvési önállóság elvesztésének félelmét növelje, hanem önbecsülését és magabiztosságát gyarapítsa.

Irodalom

Barker, L. L. (1982): An introduction to classroom communication. In:

Barker, L. L. (Ed.): Communication in the classroom. New Jersey: Prentice Hall. Pp. 1–15.
Blase, J. J. (1986): Socialization as humanization: one side of becoming' a teacher. Sociology of Education. Vol. 59. Pp. 100–113.
Brophy, J. (1981): Teacher praise: a functional analysis. Review of Educational Research. Vol. 51. Pp. 5–32.
Brophy, J. (1983): Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology. Vol. 75. Pp. 631–661.
Brown, G. A., Bakhtar, M., Youngman, M. B. (1984): Toward a typology of lecturing styles. British Journal of Educational Psychology. Vol. 54. Pp. 93–100.
Check, J. F. (1986): Positive traits of the effective teacher-negative traits of the ineffective one. Education. Vol. 106. Pp. 326–334.
Cooper, H. M. (1979): Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. Review of Educational Research. Vol. 49. Pp: 389–410.
Davies, I. K. (1981): Instructional technique. New York: McGraw-Hill.
Flanders, N. A. (1977): Interaction analysis and inservice training. In:
Morrison-McIntyre (Eds.): The social psychology of teaching. Middlesex: Penguin. Pp. 63 74.
Goffman, E. (1978): Elidegenülés az interakciótól. In: Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció. Budapest: Közgazdasági. 281–298. o.
Gordon, T. (1974): Teacher effectiveness training. New York: Peter H. Wyden Publisher.
Hess, R. O., Holloway, S. D. (1984): Family and school as educational institutions. In: Parke, R. O. (Ed.): Review of Child Development. Vol. 7. Pp. 179–222. Johnson, O. W. (1979): Educational psychology. New Jersey: Prentice Hall.
Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin, Ritoók Pálné (1984): Neveléslélektani vizsgálatok. Budapest: Tankönyvkiadó.
Martin, R. J. (1980): Teaching through encouragement. New Jersey: Prentice-Hall.
Martin, O. G. (1983): Counseling and therapy skills. California: Wadsworth.
Mazis, S., Canter, D. (1979): Physical conditions and management practices for mentally retarded children. In: Canter, O., Canter, S. (Eds.): Designing for therapeutic environments. Chichester: John Wiley and Sons. Pp. 111–158.
Orlich, D. C. et al. (1980): Teaching strategies. Toronto: D. C. Heath and Company.
Porkolábné Balogh Katalin, Gergencsik Eszter (1974): Pedagógiai pszichológia. Budapest: Tankönyvkiadó.
Salomon, G. (1981): Communication and education. Beverly Hills: Sage Publications.
Tedeschi, J. T., Lindskold, S. (1976): Social psychology. New York: John Wiley and Sons.
Ungárné Komoly Judit (1978): A pedagógus személyisége. In: Salamon,

Voksán (szerk.): Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia. Budapest: Kossuth. 375–390. o.

A tanulmány megjelent: Iskolapszichológia Füzetek, ELTE BTK, 1987.