

Zaja Roland

A kommunikáció és a szocializáció
összefüggésének vizsgálata
a kisházi Általános iskolában, 2005-ben

1. rész

Önálló kutatás

A gyermekek kommunikációja változik, fejlődik. Ahogy a csecsemők egyre mozgékonyabbakká válnak, és egyre bizalmatlanabban reagálnak új tárgyak és idegen emberek megjelenésére, a felnőttekkel való kommunikációjuk is fontos változásokon megy keresztül. A szociális mosoly kezdete összehangolt szerepcserélgetéssel jár együtt. 3 hónapos korra a csecsemők és gondozók egyaránt örömeiket lelik az egyszerű szemtől-szembeni interakciókban. Colin Travarthen (1980.) a csecsemő és gondozói közötti összehangolt szerepcserélgetést és megosztott érzelmeket elsődleges interszubsztivitásnak nevezi. A kommunikáció e korai formája a közvetlen, szemtől-szembeni interakcióra korlátozódik.

Körülbelül 7 hónapos korukban a gyerekek újabb és összetettebb kommunikációs viselkedésbe kezdenek, amelyet Trevarthen másodlagos interszubsztivitásnak nevez. Jellemző, hogy ekkor már a csecsemő és gondozója már saját magukon kívüli tárgyakra és emberekre vonatkozó érzelmekben osztoznak.

A másodlagos interszubsztivitás jellegzetes példája a szociális referencia. A gyerekek olyankor alkalmazzák ezt, amikor valami ismeretlennel találkoznak, és visszanéznek gondozóikra valamilyen jelzésért arról, mit kellene érezniük, és hogyan kellene cselekedniük. A mosoly és a többi arckifejezés azonban a kommunikációnak csak durva eszközeit jelenti.

A gyerekek 9 hónapos korukban kezdenek bizonyos szavakat és kifejezéseket megérteni, ha azok nagyon sajátos, gyakran ritualizált helyzetekben hangzanak el. Elizabeth Bates és munkatársai (1979.) leírnak egy kislányt, aki megérintette a fejét, amikor megkérdezték: „Hol vannak a kicsi gondolataid?”

A beszéd képességének kezdetei visszavezethetők a 10-12 hetes korban kezdődő gügyögésre és gurgulázásra. Az egészséges hallású csecsemők nem sokkal ezután nemcsak maguktól gügyögnek, hanem mások hangjára is gügyögéssel és gurgulázással válaszolnak.

A gagyogás az egészséges hallású csecsemőknél 4 hónapos kor körül kezdődik. Először még nem több, mint játék a hangokkal, amikor a csecsemők felfedezik, milyen sokféle hangot képesek képezni nyelvükkel, fogaikkal, szájpadlásukkal és hangszálaikkal.

Az első év vége felé a csecsemők szótagsorozatokot kezdenek kimondani olyan intonációval és hangsúlyozással, amely a leendő anyanyelvük mondataira jellemző. Az ilyen típusú hangadást nevezzük halandzsának. A süket gyerek hangadásának fejlődése tanulságos, ellentétben van a halló gyerekekével. A süket és halló csecsemők hangadásai jellegzetesen különböznek, és csak a kicsit mégiscsak halló süket gyerekek gagyognak ténylegesen.

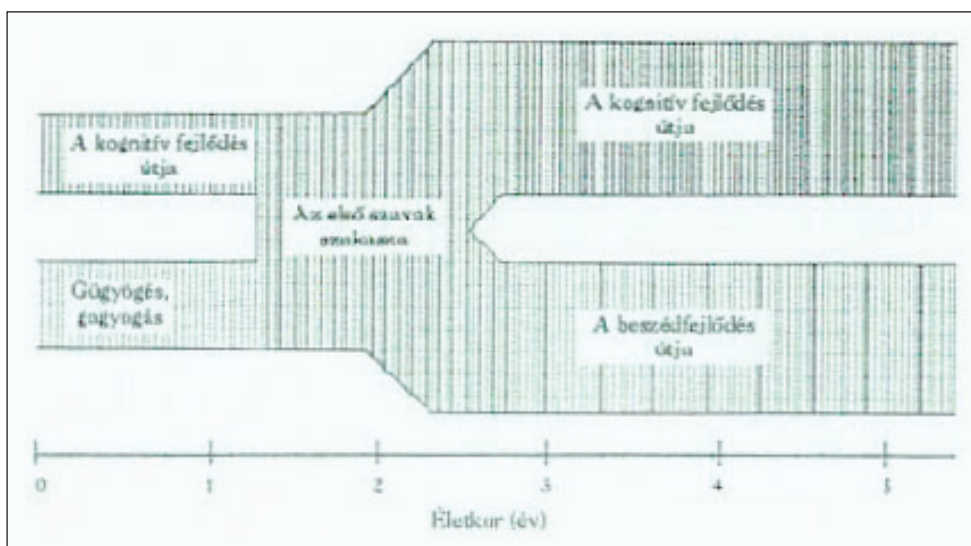
1 éves kor körül a süket gyerekek ritkán adnak hangot, de egy másfajta kommunikációs

rendszer kezd megmutatkozni. Ugyanakkor, amikor a halló gyerekek gagyogni kezdenek, a süket gyerekek a kezükkel „gagyognak”, olyan mozgásokat végezve, amelyek később a jelnyelv elemeivé válnak. (Cole, 2003.)

<p>Biológiai vonatkozások</p> <p>Az izmok növekedése és a csontok keményedése</p> <p>Az alsó törzsrész, a láb és a kéz mozgató idegsejtjeinek mielinizációja</p> <p>A kisagy, a hippokampusz és a homloklebény mielinizációja</p> <p>Az agykéreg új típusú EEG-aktivitása</p>
<p>Viselkedési vonatkozások</p> <p>A mászás kezdete</p> <p>Félelem a mélységtől</p> <p>Automatikus nyúlás és fogás</p> <p>Célok elérése érdekében összehangolt cselekvéssorok</p> <p>Cselekvésekben megnyilvánuló tárgyállandóság</p> <p>Emlékezeti felidézés</p> <p>Bizalmatlanság az újdonsággal szemben</p> <p>Gagyogás</p>
<p>Társas vonatkozások</p> <p>Bizalmatlanság az idegenekkel szemben</p> <p>Új érzelmi válasz a gondozóra (kötődés)</p> <p>Szociális referencia</p>

1. táblázat

A 7 és 9 hónapos kor közötti bio-szocio-pszichológiai átmenet elemei (Cole, 2003.)



1. ábra

A kognitív és verbális kommunikatív fejlődési utak egybeolvadása és újjászerveződése Vigotszkij szerint (Cole, 2003.)

Hozzávetőleges életkor	Tipikus viselkedés
Születés	Formaészlelés A nyelvi és nem nyelvi hangok megkülönböztetése Sírás
3 hónap	Gügyögés
6 hónap	Gagyogás A nem anyanyelvi fonémák közötti különbségtétel képességének elvesztése
9 hónap	Első szavak Holofrázisok
12 hónap	Szavak használata a szülő figyelmének felkeltése céljából
18 hónap	A szókincs ugrásszerű növekedése Az első kétszavas kifejezések (távirati beszéd)
24 hónap	Helyes válasz közvetett kérésekre („Be van csukva az ajtó?”)
30 hónap	Közvetett kérések képzése („Az én helyemen állsz!”) A hallgató figyelembevételének megfelelő beszédmódosítás A nyelvtani kategóriák felismerésének kezdete
Kisgyermekkor	A nyelvtani komplexitás gyors növekedése A nyelvtani szabályok túláltalánosítása
Iskoláskor	A nem megszokott szórend megértése („A labdákat elvitték a fiúk.”) Az írott nyelv elsajátítása
Serdülőkor	A specializált nyelvi funkciók elsajátítása

2. táblázat

A nyelv fejlődésének folyamata (Cole, 2003.)

A gyermekek közti kapcsolatok

Amint a gyermekek jelentős mennyiségű időt kezdenek eltölteni kortársaik közt, meg kell tanulniuk, hogy a szociális csoporton belül miként alakítsanak ki sajátos helyet önmaguk számára. Ebben az új feladatban fontos támaszt jelent számukra, hogy a társas szabályokat fokozottabban méltányolják, valamint, hogy mások nézőpontját egyre inkább képesek figyelembe venni.

Barátság

A barátságot általában olyan kapcsolatnak tekintik, amelyre az egymást többé-kevésbé egyenlőnek tekintő emberek közti vonzódás, kölcsönösség és elköteleződés jellemző. (Hartup, 1992.) Willard Hartup szerint a barátságok négy fejlődési funkciót látnak el:

– olyan viszonylatok, amelyekben a gyermek elsajátítja és tökéletesíti a kommunikáció, az együttműködés és a már korábban létező csoportokban történő belépési képesség alapvető társas készségeit;

- az egyénre, másokra és a világra vonatkozó információk forrásai;
- érzelmi és kognitív erőforrásokat biztosítanak ahhoz, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, és hogy kezelni tudják a mindennapi élet gondjait;
- az élet későbbi szakaszában fontossá váló intim kapcsolatok modelljeiként szolgálnak.

A barátság életkori változásai

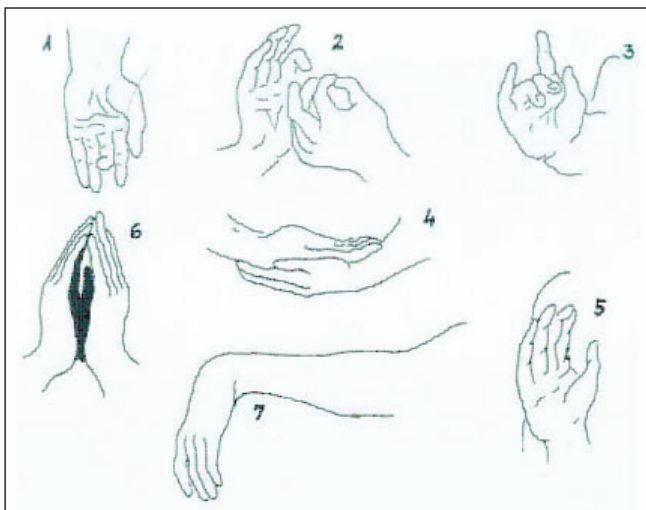
A 3 és 4 évesek közt a „barát” gyakran játszótársat jelent.

Gondoskodó attitűd	1-2. osztály	3-4. osztály	5-6. osztály
Szeret, törődik veled, vigasztal	22%	25%	21%
Nem üt, nem verekszik	5%	3%	5%
Védelmesz, vigyáz rád	5%	3%	5%
Elérhető, jelen van	3%	2%	3%

Megértés és együttérzés	1-2. osztály	3-4. osztály	5-6. osztály
Vele fontosnak érzed magad	19%	19%	26%
Megért téged	2%	3%	10%
Megérted őt	2%	5%	9%
Osztoztok egymás élményeiben	25%	24%	11%
Közös hobbijai, érdeklődése, dolgai vannak veled	6%	7%	6%

3. táblázat

Az ausztrál gyermekek jó barátról adott meghatározásaiban említett legfontosabb tulajdonságok (Az összes említett tulajdonság százaléka) (Cole, 2003.)



2. ábra

Különböző kéztartások, mudrák és jelentésük Baktay szerint (Fercsik – Raátz, 2003.)

A különböző kéztartások jelentése:

1. adományozó tartás; 2. oktató- és tanító tartás; 3. intő-, fenyegető- és érvelő tartás; 4. elmélkedő- és elmélyedő tartás; 5. megnyugtató tartás; 6. hódoló- és felajánló tartás; 7. elefánt ormányára emlékeztető, táncoló tartás.

A szóbeliség nem mindig releváns, hiszen mozdulataink is beszédes értékűek.

A nem verbális jelek csoportja:

- vokális jelek;
- tekintet;
- mimika;
- mozgásos kommunikáció:
 - gesztus (kinezika),
 - testtartás (kifejező mozgások),
 - térközsabályozás;
- emblémák (ruha, hajviselet, díszek);
- kronémia (az interakció időviszonya).

Szem, kéz, köz

„A szemnek egyébként a növekvő gyerekek is nagy jelentőséget tulajdonítanak, automatikusan a másik ember szemét figyelik, sokáig úgy próbálnak elrejtőzni, hogy nem néznek mások szemébe, és közben azt hiszik, hogy nem látják őket. A szemek különböző fantáziák forrásai is lehetnek, a szemektől meg lehet ijedni és meg lehet nyugodni.” (Buda, 1980.)

„Az intenzívebb érintkezésekben a szemkontaktus mennyisége igen finoman ki van porciózva. A hallgató valamivel többet néz a partnerére, mint a beszélő, kölcsönös szemkontaktus a teljes interakciós időnek csak egy rögzített arányában áll fenn... Egy tipikus kétszemélyes beszélgetésben az emberek az idő mintegy 61%-ában néznek egymásra, ebből tekintetük találkozik az idő mintegy 30%-ában... A kölcsönös nézés átlagosan kb. egy másodpercig tart, míg az egyes partnerek nézése általában három másodpercig. Ugyanaz a személy többet nézi partnerét, amikor hallgatja (az idő 75%-ában), mint amikor beszél (az idő 42%-ában).” (Forgas, 1989.)

„A kézfogás felnőtt férfiak között mindennapos kísérője a szóbeli üdvözlésnek. Egyes közösségekben szinte elmaradhatatlan, máshol csak ritkább találkozásnál vagy hosszabb időre való távozás esetén alkalmazzák. A kinyújtott kezét el nem fogadni súlyos sértés! A másik fő szabály, hogy férfi nőnek csak igen nagy rang- vagy korkülönbség esetén nyújthat kezét (pl. tanár a diákjainak), egyébként meg kell várnia, amíg a nő nyújtja a kezét. A nő számára egyszerű üdvözléskor nem kötelező a kéznyújtás, de hivatalos szituációban, különösen, ha a többi jelenlévő is kézfogással üdvözlí egymást, ajánlatos, és nem maradhat el semmiképpen sem a bemutatkozáskor. Ismerős nők még hűvösebb, magázó viszonyban is csak szóban üdvözlí egymást, nők között a kézfogás nagyon is hivatalos aktus. Baráti viszonyban inkább arcon csókolják egymást. A férfias kézfogás mindig erősebb, mint a női, nagyobb érzelmek kifejezésére pedig a férfiak nemcsak megszorítják, hanem meg is rázzák egymás kezét.”

Testtartás

„A jó tanuló az első padban ül, ahol hárman ülnek: ő a középén, a jó tanuló, Steinmann... Steinmann felel. Ez különleges, ünnepélyes pillanat. A tanár sokáig nézte a noteszt, halálos feszültség remeg az osztály felett. ... Az egyik lehajol a füzeté fölé, mint a strucc, hogy ne lássák. A másik merően szembenéz a tanárral, szuggerálja. A harmadik, idegember, egész elernyed és behunyja a szemeit: hulljon le a fejére a bárd. Eglmayer az utolsó padban egészen elbújik Deckmann háta mögé, ő nincs itt, köszönöm szépen, nem tud semmiről, őt írják be a hiányzók közé, törüljék ki az élők sorából, őt felejtsek el, béke poraira, nő nem akar részt venni a közélet küzdelmeiben... A tanár becsukja a noteszt. Steinmann! – mondta egész halkán és kivételesen.

Nehéz, felszabadult sóhaj. Kivételes, ünnepélyes hangulat. Steinmann gyorsan feláll – a mellette ülő gyorsan kiugrik a padból, szerényen és udvariasan áll, míg a jó tanuló kimászik a padból: mint egy testőr, néma és mellékes, dekoratív szereplője egy nagy eseménynek. Maga a tanár is ünnepélyes. Oldalt ül le a székre és összetett ujjakkal gondolkodik. A jó tanuló a táblához megy és kezébe veszi akrétát. A tanár gondolkodik. A jó tanuló erre felkapja a spongyát és sebesen törölni kezdi a táblát: ebben végtelen előkelőség és önérzet van, ezzel azt akarja jelezni, hogy ő ráér, hogy neki nem kell most törni a fejét, ő nem fél, ő mindig készen van, ő addig is, míg a felelés kezdődik, valami hasznosat akar csinálni...” (Karinthy Frigyes: Tanár úr kérem, 1955.)

Kronémia

„A kommunikációs folyamat időviszonyait vizsgálja, azt, hogy a beszélgetés résztvevői az egyes beszélgetési szakaszokra (üdvözlés, közlés, búcsú stb.) mennyi időt fordítanak. Itt került elő a csend szerepe is, a csendé, melynek kommunikatív, közlő funkciója van. Önálló jelentése lehet, kifejezheti egy-egy helyzet kényelmetlenségét, melyet még nyelviileg is megfogalmazunk a „kínos csend” szószerkezetben.

A pedagógus a mindennapi munka során is sokat tehet azért, hogy a nyelvi és nem verbális kommunikáció a gyerekekben árnyaltabb, fejlettebb legyen. A gyerekek általában különösen jól reagálnak a ritmusra, zenére, rímre, ábrára, modellre, megmozgathatók a fantázián át, és figyelmük lekötése szempontjából fontos az élénk, nem verbális kommunikáció és a metakommunikáció. Számos vizsgálat mutatja, hogy a tanár megfelelő vokális kommunikációja nagyon jelentős abból a szempontból, mennyire tudja a gyerek figyelmét lekötöni. Korántsem csak a hangerőről van szó (bár bizonyos minimális hangerő és modulációs variabilitás elengedhetetlen).

A kommunikációs érzékenység fontos a gyerekek figyelmének, interakciós kedvének megállapítása szempontjából, amelyhez azután tudatosan vagy automatikusan a tanár nem verbális akcióit kapcsolhatja, vagy erősítheti intenzitásukat. Az iskolai szituációban is gyakori, hogy egyes gyerekek otthoni problémáikat jelenítik meg olyan viselkedésformákban, amelyek a tanár munkáját, vagy a gyerekek tanulását zavarják. E helyzeteket is kommunikációs megoldásokkal

lehet a legjobban megközelíteni, rendszerint a jutalmak és büntetések rendszere (e tekintetben az iskola a későbbi munkaszervezeti életére felkészítő szocializációs intézmény) önmagában nem elegendő. A tanárnak meg kell értenie a tanulói viselkedés rejtett értelmét és célmomentumait. Néha a tanulási nehézség és az ebből származó konfliktusanyag elsősorban a szülőknek szól, máskor a szülőkkel meg nem oldott feszültség tevődik át a pedagógus és a gyerek viszonyára, a gyerek mintegy átteszi a szülővel való ellentétét a pedagógusra.

A célmomentum megértése mindig nagyon fontos a nevelői tevékenység szempontjából a pedagógus részére. A gyerekek szabályszegő viselkedése nagyon gyakran nem más, mint én-fejlődési epizód, a gyermek szinte felkutatja ezzel a szituáció és a felnőtt kapcsolat határait. A viselkedés tehát mintegy a visszajelentések megszerzése érdekében történik. Ha ezeket az epizódokat a pedagógus megérti, reakcióinak nagy nevelői hatása lehet. Hasonló módon, mintegy orientációs tanulásként nagyon fontos az iskolai konfliktushelyzetek megoldása. Ilyen helyzetekben a pedagógus viselkedése mintaadó, fejlesztő lehet.” (Buda, 1988.)

Mi a nyelv? Hogyan vallanak erről a nyelvtudomány képviselői?

„Az emberi elme nagyszerű alkotásai között aligha van még egy, mely alapvető fontosságban vetekedhetnék a nyelvvel. A nyelv, gondolataink, érzelmeink kicserélésének ez a mindennapi használatú eszköze mindennemű emberi fejlődésnek egyik legfőbb tényezője, sőt föltétele. Neki köszönhető legnagyobbbrészt, hogy egymást felváltó nemzedékek tapasztalatai halmozódhatnak, s az utódokra átszállhatnak.” (Bárczi, 1975.)

„Az ember léte összeforrt a nyelvvel. Nincs normális személy e képesség nélkül, és nem ismerünk egyetlen más biológiai fajt sem, amelyik rendelkezne ezzel. Csak az emberi csecsemőben szunnyad a gagyogás ösztöne; ez készíti fel a beszédre, de sokévi tanulásra van szükség addig, amíg az egyén az anyanyelv használatában eléri a felnőtt művész szintjét. A nyelv, miután azt megszerzte, állandó társa marad minden emberi lények. Az egyén tulajdona ez, ugyanakkor az a kapocs, amely összefogja a társadalmat. A nyelv nem független az ember biológiai alkatától, de az nem határozza meg, és a nyelvek közötti különbségek nem kapcsolódnak az emberek közötti fizikai különbségekhez. Bárki bármelyik nyelvet megtanulhatja anyanyelve gyanánt.” (Lotz, 1976.)

„A nyelv – amint láttuk, számunkra és szemünkben – egy jelrendszer. Azt jelzi, hogy az egyik ember a másik emberrel kulturális csereviszonyban él. Ez a beszéd pillanatáig latens erő, helyzeti energia, a beszéd pillanatában azonban már élet, a nyelv élete.” (Karácsony, 1938.)

„A nyelv útvesztő, utak labirintusa. Jössz az egyik oldalról és kiismered magad; másfelől jössz ugyanoda, és nem ismered többé ki magad.” (Fercsik – Raátz, 2003.)

2. rész

A vizsgálat levezetése

2.1. A tanulók kiválasztása

A vizsgálat alanyai Heves megye mátraaljai településének, a gyönyörű fekvésű Kisnána község Általános iskolájának 7. és 8. évfolyamos tanulói voltak. Ennek az intézménynek közel százhusz tanulója van, s a 120 tanulónak csaknem az 50%-a cigány nemzetiségű, s a helyi roma kisebbséget alkotja. További jellegzetesség az is, hogy a tanulók közel 15%-a pedig a szlovák kisebbségből tevődik ki, akik már idegen nyelvként heti 1 órában foglalkoznak az anyanyelv megismerésével, a hagyományok megőrzésével.

A tanulók feladata – a választott témának megfelelően – az volt a vizsgálat során, hogy kiselőadás (7. évfolyam), illetve monológ (8. évfolyam) formában készítsék el munkáikat. Ezeknek a feladatoknak nem kellett az adott tantárgyhoz kapcsolódniuk, sőt! A szabadon választott témák a gyermekek sajátos érdeklődésének megnyilvánulásának lehetőségét rejtették magukban, s egyben további vizsgálati lehetőséget jelentettek.

Házi dolgozatként, munkájukat írásban is kidolgozták, ami a felkészülésüket segítette, de így számot kellett adniuk az írásbeli kommunikációról tanultakról is. A pedagógus így képet kaphatott arról, hogy a tanulók milyen mélységben használják az írásbeli és szóbeli kommunikáció során alkalmazható nyelvi és nem nyelvi jeleket.

A két évfolyamon összesen 41-en tanulnak, ebből vizsgálatom során 8-8 munkát választottam ki, ügyelve arra, hogy kellőképpen reprezentálják az adott évfolyamot. Fejlesztő pedagógusként – ismerve a tanulókat, illetve konzultálva a nevelőkkel – igyekeztem mind a hátrányos, mind pedig a rendezett háttérű tanulókat mintavételezni, hogy kellőképpen reprezentálják az adott mintát (az összes tanulót). Ily módon a vizsgált mintában az alábbi arányok alakultak ki (4. táblázat). Tekintettel a tanulók személyiségi jogaira, a továbbiakban monogramokat használok.

Minta	7. évfolyam	8. évfolyam	Eredmény	
Tanulási probléma	HG, UZS	FR, FK	4/16	25%
Rendezetlen családi háttér, családi problémák	ZA, EV, FA	KZS, BKI, CSK, FV	7/16	44%
Rendezett háttér, jó tanulmányi eredmény	KC, BN, JÉ	BKr, HCS	5/16	31%

4. táblázat

A vizsgálatra kiválasztott tanulók

2.2. Vizsgálati szempontok

A tanulók szocializációs háttere

- családi körülmény, háttér (GYIV);
- szociometria (pl. az osztályközösségek szintjén hol állnak?);
- tanulmányi eredmény, tanulási nehézségek.

Nyelvi és nem nyelvi jelek vizsgálata a szóbeli és az írásbeli kommunikáció során

A tananyag és a követelményrendszer ismeretében az alábbi készségekkel a tanulóknak már rendelkezniük kell, hiszen azok használata már az 5-6. évfolyamon is követelmények voltak:

- nyelvi jelek használata, pl. szórend, szóhasználat, önálló szövegalkotás vagy másolás (szóban, írásban mutat-e eltérést?);
- nem nyelvi jelek használata (az írásbeli munka „külső” jegyei):
 - az írásbeli kommunikáció során,
 - a szóbeli kommunikáció során;
- a tanulók témaválasztása;
- betartják-e a kiselőadás és a monológ szabályait;
- a tanulók feladatának meghatározása.

A vizsgálat során alapvetően szem előtt kell tartani annak megfigyelését, hogy van-e kapcsolat a kommunikáció és a szocializációs háttér között – mivel ez a vizsgálatom alapvető célja, megfigyelési iránya.

A nyelvi jelek vizsgálatának szempontjai

- szövegalkotás (egyéni munka, vagy másolás?);
- mondatfajták használata;
- szórend;
- helyesírás;
- szókincs;
- szóbeli kommunikációja során mennyire beszél szabadon („magolás”);
- idegen szavak használata;
- szavak értelmezése (érti-e, amit mond?).

A nem nyelvi jelek vizsgálatának szempontjai

Használatukat szemléletesen is lehet ábrázolni (5. táblázat), amely megkönnyíti a téma sokirányú feldolgozását és áttekintésének lehetőségét az egyes tanulók vonatkozásában.

Nem nyelvi jelek	1. tanuló	2. tanuló	3. tanuló
Előlap	nincs	van, díszített	van
Tagolás	bekezdések vannak	nem tagol	jól tagol
Margó	nem hagy	túl nagy	túl kicsi
Sorok	jobbra, felfelé ívelő	lefelé ívelő sorok	egyenes
Szótávolság	kicsi	megfelelő	nagy
Betűtípus, szövegkiemelés	keretező kiemelés	aláhúz	nem használ
Színek	ízléses, színes ceruza	nem használ	-
Javítások	javítóval fest	firkál	nem javít

5. táblázat

A nem nyelvi jelek használata az írásbeli kommunikációban

Az írás tagolása és elrendezése

A tanultak értelmében, nem mindegy, hogy a leírt szöveg hogyan, hol és milyen külső formában jelenik meg a papíron. A tetszetős írás követelményeit az alábbiakban fogalmazhatjuk meg:

Margó – a munka elkezdése előtt célszerű képzeletben átgondolni a terjedelmet. Az egész lapot kitöltő írás nem tetszetős, ugyanígy a nagy margókkal körülvett sem. Általában az 1,5-3 cm-es margók használata ajánlott. A margón kívüli írás különösen rontja az írásképet.

Bekezdés – fogalmazásórákon már megtanulhatták a tanulók a tagolás szabályait, így feltételezem, tudják is alkalmazni a bekezdések használatát. Minden új gondolatot, tartalmi egységet, kiemelést célszerű új bekezdésbe írni. A túlzottan tagolt írás sem éri el a kellő hatást, akárcsak a teljesen tagolatlan.

Sorok – az írásos szöveg sorainak iránya, formája és egymástól való távolsága sok mindent elárul a kézíróról. Az egyenes és vízszintes futású sorok esztétikai igényességről, szépérzékről árulkodnak. Különösen rontják az írásképet az ellentétes irányú, vagy a ferdén elcsúszott sorok.

Szótávolság – a szavak elkülönítésére szolgál. Átlagos mérete az oválbetűkben könnyen mérhető („o” vagy „a” betű): kb. kétszer lehessen megrajzolni az egyes szavak között. Az írásjelek előtt és mögött nem szükséges betűközt hagyni (kötőjelek, vessző, pontosvessző, kettőspont, három pont, mondatvégi írásjelek).

Betűtípus és szövegkiemelés – nyomtatásban a számítógép használata során számos lehetséges módja létezik a kiemelésnek (betűfajták, félkövér vagy ritkított betűk, keretezés, aláhúzás, színezés, stb.). A kézírásban kevesebb lehetőség van a kiemelésre, de természetesen megvannak annak módjai, hogy amit fontosnak találunk, megjelöljük (pl. aláhúzás, nyomtatott betűk, színek használata).

Színek – ha van lehetőség, bátran lehet alkalmazni, hiszen elősegítik a figyelem felkeltését,

a szöveg mondanivalójának kiemelését, megértét – különösen ha az ízléses és nem túlzó. Megkönnyíti az ismeretek befogadását, legyen az egy színes reklámszöveg, vagy újságcikk – szemben egy sűrűn szedett, fekete-fehér írással.

Javítások – az első benyomások közé tartoznak, amelyek nagy mértékben meghatározzák az írásképet. Van-e egyáltalán, és milyenek? Használni lehet a föléírást, az áthúzást, a ráírást, a radírozást és az átfestést. Lehetőség szerint törekedni kell a javításmentes írásképre, melyhez segítséget adhat a vázlat készítése és a gyakorlás.

Egyéb nem nyelvi jelek

Sok mindent elárul írójáról a szöveg olvashatósága, a papír minősége, a toll megválasztása. Mindig figyelni kell az elérendő célra: milyen feladatot kell megoldani, hová kell elkészíteni az adott munkát (saját használat, vagy dolgozat). Ezeken kívül egyéb nem nyelvi jelek is alkalmazhatók a kommunikáció céljának megfelelően (6. táblázat).

A szóbeli kommunikációban	Az írásbeli kommunikációban
hangjelek	tagolás, elrendezés
tekintet	margó
arcjáték	bekezdés
gesztusok	sorok
testtartás	szótávolság
térközszabályozás	betűtípus, szövegkiemelés
ruha, hajviselet, díszek	színek
a csend	javítások

6. táblázat

Az egyéb nem nyelvi jelek

Kiselőadás

A témának megfelelően legelső feladat az előadás anyagának az összegyűjtése, megismerése. Ha a tanár adja meg a feldolgozandó irodalmat, akkor azt kell minél jobban megismerni, feldolgozni. Ha csak az előadás címe, témája adott, akkor a tanulónak kell az anyagot összegyűjteni (mint az a jelen vizsgálat során történt). Az anyaggyűjtésnek többféle formáját ismerhetik már a tanulók (saját könyvek, könyvtárhasználat, folyóiratok, számítógép, mások tapasztalatai, kísérletek, stb.).

A munka kezdetén célszerű elő-vázlatot készíteni, hogy tervszerűbbé váljon az anyaggyűjtés. Ezt követi az összegyűjtött anyag elrendezése, az előadás vázlatának elkészítése. A vázlat segít az előadás kidolgozásában, mely magában foglalja a szöveg megszerkesztését, formába öntését,

megfogalmazását. A szöveg kidolgozásához hozzátartozik a stílusformálás, illetve az önellenőrzés is. Érdemes a munka elkészültével újra áttekinteni, átolvasni az elkészült írást (fölepítés, tagolás, nyelvezet, stílus, nyelvi helyesség). Nagyon fontos a jó időbeosztás, miután célszerű arra törekedni, hogy a rendelkezésre álló időt és teret célszerűen használjuk fel (pl. ne legyen túl rövid, vagy éppen túl hosszú a mondanivaló).

A szöveg megtanulása a következő lépcső, amely ne „magolás” legyen, hanem lehetőség szerint inkább szabadon elmondott kiselőadás, semmint egyszerű, „monoton,” felolvasás. Meg kell találni azt a hangot, kifejezésmódot is, amely a legjobban illik az adott kommunikációs helyzethez és az előadóhoz (pl. ne legyen túl hangos vagy halk). Célszerű átgondolni a gesztusokat, a testtartást. Akinek szükséges, érdemes odahaza – hangosan, félhangosan – gyakorolni, s egyben oda lehet figyelni a megfelelő időbeosztásra is, így talán még az utólagos javításokra is marad idő.

Hatásos, ha az előadás vázlata, vagy teljes szövege segítségével szabadon fogalmaz az előadó, és a hallgatósággal közben kontaktust is tart (legalább feljűk néz). A vázlat segít a téma követésében, illetve abban az esetben, ha az előadó elakad mondandójában. Az idézeteket és az adatokat bátran fel lehet olvasni.

A kiselőadás megfogalmazásakor szem előtt kell tartani azt, hogy kiknek készült az előadás. A hallgatók vélhetően ismerik-e már az elmondani szándékoltat, vagy új ismeretekkel találkoznak (pl. szakemberek vagy nem hozzáértők a hallgatók).

A kiselőadás általános fölepítése

- bevezetés: az érdeklődés felkeltése, a téma megnevezése, a témaválasztás indoklása, a feldolgozott források megnevezése, a kifejtés menetének vázlata;
- tárgyalás: a témakör kifejtése, részletezése tételekkel, érvekkel, ellenérvekkel, bizonyítékokkal (adatokkal, példákkal);
- befejezés: összefoglalás, értékelés, kitekintés.

2.3. A 7-8. évfolyam vizsgálata kommunikációs aspektusból

A vizsgálat és értékelése

Empirikus vizsgálatomat a kommunikáció és a szocializáció összefüggéseit elemezve, két iskolai évfolyamra vetítve dolgoztam fel, melyekben úgy vélem, talán jól kivehetőek a tanulók kommunikációs és szocializációs hátterei, illetve azok összefüggései.

A vizsgálatom leíró jelleggel mutatta meg tanulónként a megvalósított feladatokat. A tanulók otthon készítették el a dolgozataikat. Utánajártak, anyagokat, ismereteket gyűjtöttek egy-egy

kiselőadás vagy monológ köré csoportosítva a tudnivalókat a községi könyvtárból és a világhálóról. Ezeket a munkákat szóban elő is adták. A feladatok megoldása közben kutattam egyrészt a közvetlen személyközi kommunikációt, amikor az adó, a tanuló, és a vizsgált személy, illetve a vevő, az osztály, valamint a nevelő. Másrészt a közvetett kommunikációs kontextusban való kutatás tárgya maga a beadandó dolgozat és annak formátuma, minősége, a követelményeknek való megfelelés milyensége volt.

2.3.1. Kiselőadások írásban, szóban (A 7. évfolyam vizsgálata)

UZS kiselőadása az első irodalmi Nobel-díjasunk életéről, Kertész Imréről szól. A borítón elmosódva olvasható a „kiselőadás” felirat, amely szótagolva úgy íródott, hogy „kiselőadás”. A borítón látható, hogy ki készítette a dolgozatot. A 2 cm-es margó meghagyása, mely követelményként volt támasztva, megtörtént. A munkához vázlat is készült. A felhasznált irodalom is jól kivethető. Sajnos, a kiselőadás írásbeli részéről elmondható, hogy nem másolta le a füzetéből, ahol neki már meg volt adva az összes adat, amit gyűjtött a feladat elkészítéséhez. Itt pusztán a Nobel-díjasokról olvashatunk, a Kertész Imre életével kapcsolatos élmények feldolgozása nem történt meg. A tanuló azt a dokumentumot, ahonnan dolgozott, egyszerűen lefénymásolta. Szóban korlátozott nyelvi kódban beszél. Mondandóját egy nagyon szép idézettel kezdte az író „Sorstalanság” című művéből. A dolgozatról sajnos nem derül ki a mű címe. Csak a Nobel-díjasokig jutott el, az író életét és pályáját nem taglalta. Szinte utolsóként adta elő kiselőadását a gyermek. A szóbeli előadás során a tanuló testtartása görnyedt volt, a kezét tördeli, miközben a svéd Alfréd Nobelről beszél. A gyermek láthatóan nem vette komolyan a feladatot, túl azon, hogy ez volt a feladata. A hetedik osztályban ez feladat, hogy egy általa szabadon választott témából egy kiselőadást el tudjon készíteni a gyermek.

KC Kölcsey Ferenc életéből írt dolgozatot. A bevezetéséből már kiderül, hogy milyen feldolgozott irodalmat talált a kiselőadása elkészítéséhez. Az írásbeli munkájában a figyelmet felkelti képek és kazetták segítségével. Megnevezi a kiselőadás témáját, ami Kölcsey Ferenc élete. A témaválasztást indokolja. KC azért választotta ezt, mert érdekli Kölcsey Ferenc élete, és hetedikes anyag is a költő élete. Kitér a kifejtés menetére. Először bemutatja a születésének a körülményét és a halálának milyenségét. A tárgyalásban érvekkel, bizonyításokkal is szolgál. Érvként hozza föl, hogy hol született. Korán felismerték a tehetségét. Az érveket bizonyítékokkal támasztja alá. Nagyon szép a befejezés egy összefoglalással. Kölcsey életének az értékelése is megtörténik. A dolgozat nagyon igényes és szép munka. Kiemelést is alkalmazott a tanuló, ami még elmélyültebb jártasságot enged feltételezni. Nagyon szépen felsorolja, bemutatja a bibliográfiáját. Hét szakirodalmat is talált a téma köré. Szóbeli előadása során nyílt és kellemes, kedves hangvételen

keltett érdeklődést bennünk a téma iránt. Pillantásaiból és testtartásából következtetvén nagyon érdekelhette a téma. A tanulótársainak a kérdéseiből következtetvén arra lehet következtetni, hogy a többiek érdeklődését is képes volt felkelteni.

ZA kiselőadásának már a borítóján is látható, hogy sokat dolgozott vele a gyermek. Nemcsak az önnön nevét írta a címoldalra, hanem azét is, akinek a könyvből munkálkodott. Egy rövid bevezetésben megindokolja írásban, hogy miért választotta ezt a témát. Az első világháborút is szépen bevezeti, taglalja kialakulásának az előzményeit és körülményeit. Valószínűsíthető, hogy Gondos Ernő könyvből másolhatta ki az első világháború kialakulásának a körülményeit. Sajnos, ebben a dolgozatban se jutunk el magához a témához, az első világégéshez. Mivel lényegét se emelt ki, hanem feltehetően csak másolt, így nem jutott el a fő témához. A tanuló szóbeli előadását egy jókora nyegleség jellemezte. Nem az osztályközösségnek adott elő, csak a szaktanárra koncentrált, hogy megkapja az elégséget. Egyedi testtartásában a térdét meg-megbiccentve, egyik lábáról a másikra helyezvén át testének súlypontját adta elő feladatát. Magáról az első világháborúról 5-6 mondatot mondott el, azt is csak mintegy közlés szintjén.

A tanulók közül UZS és ZA is korlátozott nyelvi kóddal beszélt, míg KC a kidolgozott nyelvi kódra jellemző irodalmi nyelvet használta. A korlátozott nyelvi kódból én arra következtek, hogy ezek a gyerekek nem tudják megfelelően kifejezni magukat, noha lett volna bennük néhány gondolat, aminek nem azért nem tudtak verbalitást adni, mert rossz vagy gyenge intellektusúak, hanem mert egész egyszerűen nem is tudták, hogy hogyan is kezdhethék el mondanivalójukat. Következésképpen úgy vélem, nem mélyedtek el kellőképpen a témában. Csak másoltak, de nem tanulták meg... így azt sem tudták, hogy mit írtak.

HG hetedik évfolyamos sajátos nevelési igényű, enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermek. Az épekkal integráltan nevelt tanuló. Kiselőadásában Weöres Sándor gyermekköltészetét fejtette ki. Egy nagyon szép előlap fogadja a dolgozat olvasóját: egy vidám, kövér, minden tekintetben bizalmat árasztó napocskával, ami azt hiszem, jobban ki se fejezhetné Weöres Sándor melegséget sugárzó verseit. Szép mottót adott dolgozatának a „Mi volnék?” című verssel. Egy kerek vázlatot készített nevelői segédlettel. A könyv felépítése tárul elénk vázlatosan, melynek a címe: „Ha a világ rigó lenne”. A 2 cm-es margókat meghagyta. Írásbeli kiselőadásában fokozatosság figyelhető meg. Az írás elején HG figyelme még összeszedett, majd ahogyan telik az idő, úgy esik szét a figyelme. Csak a végén indokolja meg, hogy miért is választotta ezt a témát. Van bibliográfia, pontos megjelöléssel. A kiselőadás szóbeli részénél nehezen tudja kifejezni magát a gyermek. Kezét hátrakulcsolva billeg a tanári asztalra támaszkodva, miközben nem a többieknek ad elő, hanem a tanárnak, mintegy megvédve a kis beadandó dolgozatát. Úgy tűnik, inkább fél, tart

társai reakciójától. Többször vakarózik, főleg akkor, amikor olyan kérdést kap, amire nem tudja a választ. Korlátozott nyelvi kóddal beszél. Figyelme szétszórt, csak egy dologra tud figyelni. Mivel frusztrációs helyzetben van, így figyelme gyakorta szétesik. Nagyon tetszett az előadásnál, hogy mottóját – a „Mi volnék?” című verset – kívülről megtanulta.

BN munkájához nagyon szép borítót készített, melyről egy erdélyi táj néz le ránk: egy hegy tején egy különleges formájú kereszt látható. Egy tucatnyi fenyőágot felkap a szél, és szerte-szét hordja azt a havasokban. A vázlat frappáns és egyedi – a hármas egységet jelöli a tanuló. Nagyon jól szerkesztett dolgozat. Érvekkel és bizonyítékokkal jön elő a tanuló, a befejezés nagyon részletes. Igényesen elkészített írásbeli munka, amelyből egy erdélyi kötődésű, családi kapcsolatokkal rendelkező gyermek tűnik elő, aki nyári élményként is megélte az erdélyi utazást. Munkája megfigyeléseken, tapasztalatokon alapszik. Szóbeli előadásmódja kidolgozott nyelvi kóddal történik. A társainak ad elő. Szemkontaktust vett fel mind a diákokkal, mind a nevelőkkel. Előadása közben megfigyelhető volt, hogy kapkodott, figyelme néha elkalandozott, újabb témába csapott, majd visszatért.

FA általánosságban a gyógynövényekről tartott kiselőadást, melynek külső borítóján hétféle gyógynövény van lerajzolva. Felhasznált irodalmat és kiemelést is találunk a dolgozatban. Sajnos azonban, érvek és bizonyítékok nincsenek felsorakoztatva a témával kapcsolatosan. Nincs bevezetés, és nem tudjuk, hogy mikor van vége. A tanuló korlátozott nyelvi kóddal beszél. A családot zárt szereprendszerű családnak nevezhetjük. Nincs hipotetikus gondolkodás. Ebben a családban csak feketét és fehéret ismernek. FA előadása közben nem a gyerekeknek beszél, hanem a tanárnak.

EV kiselőadása a halakról íródott, melynek előlapján egy tórészlet látható grafitrajz formájában, két halacskával, melyek ellentétes irányba úsznak. A halak szeme tengerkék színű. Viktor már az első oldalon közli velünk a kiselőadásának a felépítését. A kiemelések jól kivehetőek. Szép, tiszta, igényes munka. Van bibliográfia is. Szóbeli felelete az osztálynak szól. Beszédtempója megfelelő. A tanuló kidolgozott nyelvi kóddal bír. Olyan témát választott, ami érdekli.

A hetedik évfolyam összesítése

A gyermekek a kitzűzött feladatnak, egy kivétellel meg tudtak felelni. A kivétel JÉ volt, aki még egy hónapos késéssel sem adta le dolgozatát, mondván, hogy nem volt géppapírja (miután úgy követelte meg a szaktanár, hogy A/4-es lapot használjanak). Állítólag nem állt rendelkezésére, holott többször fölajánlottuk a segítségünket számára. Ez a gyermek annak dacára sem volt hajlandó elkészíteni a dolgozatát, miután én, mint fejlesztő pedagógus, mikro-csoportosan a kiselőadásának a vázát is fölépíttettem. Gyakorlatilag, amit tennie kellett volna, az annyi, hogy

átmásolja azt. Korlátozott nyelvi kóddal beszél. Frustrációs helyzetben dühödt és agresszív lesz. Szóbeli feleleteinél megfigyelhető nála, hogy vállait előre hajtja. Hangszíne mély, beszéde sokszor érthetetlen, dörmögő. Nála az is probléma, hogy otthon zárt szereprendszerű család várja, ahol csak feketét és fehéret ismernek. A „talán”, „esetleg” és a „lehet” fogalom-meghatározások az ő beszédére nem jellemzőek. A „próbáld meg így” meghatározás is hiányzik nála.

Összességében a gyermekek megértették, elsajátították a kiselőadás felépítését, de nem mindig alkalmazták. Hiba lehet, hogy gyakran más tantárgyaknál elfogadják azt, hogy felolvassák a kimásolt anyagot. Amit megtanultak az egyik tantárgynál, nem alkalmazták a másikonál. Megértették a kiselőadás lényegét, hogy érveket, ellenérveket kell felsorakoztatni, és bizonyítani kell azt. Vázlatot kell írni, az önálló gondolatokkal pedig le kell zárni a mondanivalójukat.

Akiknél ez hiányzott, azok zárt szereprendszerű családban élnek, korlátozott nyelvi kóddal beszélnek a bernstein-i modell szerint, nincs feltüntetve a felhasznált irodalom. Nincs margó, nincs rendszer az egész dolgozatban. Ahol van vázlat, bibliográfia, saját vélemény a befejezésben, azok a gyerekek kidolgozott nyelvi kóddal beszélnek, és nyílt szereprendszerű családban élnek. A nyílt szereprendszerű családokból jövő gyermekek tehát verbális erősséggel bírnak a zárt szereprendszerű családokkal szemben. A magabiztosság igazolása terén a testtartás, a mimika és a gesztusok megfelelő használata volt a jellemző, míg a zárt szereprendszerű korlátozott nyelvi kóddal beszélő gyerekeknél a hangerővel való túlzott visszaélés volt megfigyelhető az előrehajtott vállak, billegés egyik oldalról a másikra testjelzések mellett.

2.3.2. Monológok szóban, írásban (A 8. évfolyam vizsgálata)

A nyolcadik osztályosok monológjait is csakúgy, mint a hetedik évfolyamosok kiselőadásait, írásban és szóban is számon kérték a gyerekektől. A monológ sajátosságai lehetővé teszik a belső hangok, impressziók, valamint a tudattalan kinyitását. Ez feladat a tanuló önálló véleményének, megérzésének kötetlenebb formában való megélését jelenti. Itt jobban el is tértek a leírt monólógtól. Valószínűleg saját érzésük, gondolatuk irányította mondanivalójukat, ami a gyermekkor felső szakaszában egészen meglepő fordulatokra képes.

BK-ról a monológjának a „Dínók jelene és jövője” címet adta. Számomra nagyon érdekes, hogy a gyermekeket miért is foglalkoztatja az őslények világa? Talán ez a nagytetű, hatalmas, mindenkit eltaposni tudó lények nem a gyerekek képzeletében felnőttekként jelennek-e meg? BK-ról elmondható, hogy mostanában nehezen nyílik meg társai előtt. Szóbeli előadásában ez a szorongó gyermek sem az osztálytársaival, sem a szaktanárával nem vesz fel szemkontaktust, kezeit tördeli, és nyilvánvalóan mélyen megéli a témát. Kidolgozott nyelvi kódban ad elő.

HCS monológja nagyon szép, munkája tiszta, rendezett. Az állatok védelmében emelte fel a hangját, dolgozata a béke és a Green Peace jegyében született. A tanulóban a Green Peace zöld szervezet leendő aktivistáját lehet köszönteni. Szóbeli előadása kidolgozott nyelvi kóddal rendelkezik, az osztályának és a szaktanárnak ad elő. Tiszta, artikulált szép beszéddel fogalmaz, megfelelő érzékenységgel a téma iránt. Beszédtempója tökéletes. A tanulót egyenes testtartás és határozott előadásmód jellemzi.

CSK monológja a „Mi is a jövőm?” címmel fogalmazódott meg. A gyermek zárt szereprendszerű családból származik. Jó intellektusú. Monológja mindössze tizenhárom sor, amelyben kiemelte a „divattervező”, a „leszek” és a „vegyésszmérnök” szavakat, kifejezéseket. CSK megfelelő jövőképet próbál alkotni, ami – véleményem szerint – az ő lehetséges társadalmi mobilitását hozza felszínre. A mamája és ő együttesen felismerték, hogy tervei (cirkuláris mobilitása) csak tanulással érhetőek el. Ez kulturális mobilitás már. CSK korlátozott nyelvi kódokban beszélő, jó intellektusú tanuló. Úgy tűnik, sokkal többre képes, mint amit ő magából verbálisan meg tud mutatni. Sajnos, keveset írt és keveset mondott el terveiről. A monológjának a szóbeli ismertetése során ezt „feladatnak” fogta fel és nem volt önálló gondolata. Amit leírt, az főként az édesanyja véleménye volt.

BKl monológja a dohányzás káros hatásairól szólt – mindössze tizennyolc sorban. A tanuló zárt szereprendszerű családba született. A korlátozott nyelvi kóddal beszélő gyermek verbalitásában megfigyelhető, hogy nem vesz fel szemkontaktust, sem a gyerekekkel, sem a tanárral, annak dacára, hogy vele beszél. Nemcsak a tanárnak beszél. Érdekes, hogy ebből az osztályból egyedül ő adta be a dolgozatát határidőre. Dolgozatában kiemeléseket alkalmaz. Nem használ szakirodalmat monológjának elkészítéséhez.

FV zárt szereprendszerű családba született. Ő az igazi szerelmet választotta monológként, ami vélhetően a legjobban foglalkoztatja. Mindössze tizenhat sorban fogalmazta meg mondanivalóját, és feladatnak tekintette mindazt. Verbális megszólalására jellemző volt, hogy nem vett fel szemkontaktust, kezét hátul tördelvén, az egyensúlyát hol az egyik, hol a másik oldalára tette. Hangereje halk, holott a szünetekben az övé az egyik lehangosabb beszédhang.

FK a kábítószer és a tanulás kapcsolatát vizsgálta, amelyhez szakirodalmat is feldolgozott. Margót használt, munkája áttekinthető volt. A tanuló zárt szereprendszerű családba született. A szóbeli előadására jellemző, hogy mivel a monológ vázát segítséggel készítette el, így a fáradtságot már nem vette, hogy meg is tanulja azt. Segítő kérdésekkel kellett kihúzni belőle az elégséges osztályzatot. FK korlátozott nyelvi kóddal beszél. Csak a tanárral vesz fel szemkontaktust, néha

a diákok felé is tekint – mintegy segélykiáltásként –, hogy segítsenek neki.

FR szintén a kábítószer és a tanulás kapcsolatát vizsgálta. Dolgozatához felhasznált irodalmat készített. Kiemeli a nevelő segítségét, a családi szerepek és a drog kapcsolatát. A tanuló zárt szereprendszerű családban él. Korlátozott nyelvi kóddal beszél. Saját nyelvi határain belül csodálatosan oldja meg a feladatot. A monológ végére már-már az is érezhető, hogy megéli, illetve beleéli magát az adott helyzetbe. Érdeklődésből választotta ezt a témát.

A nyolcadik évfolyam összesítése

A tanulók egy kivétellel teljesítették a feladatot. KZS, aki ezt a feladatot nem készítette el, a szaktanárától és a fejlesztő pedagógusától sem kért segítséget. Ők segíthették volna munkáját, de a tanulónál sajnos a motiváció hiányára lehet következtetni.

Megfigyelhető a nyolcadik évfolyamosoknál, hogy a zárt szereprendszerű családból jövő gyerekek korlátozott nyelvi kódot használnak, míg a nyílt szereprendszerű családban élők kidolgozottat. Megállapítható, hogy egészen érzelemdús munkák is születtek. A gyerekek előadásmódja leginkább a feladat teljesítésére irányult, mint az érdeklődésből fakadó tevékenységre.

2.4. A két évfolyam vizsgálatának összevetése

A monológnál előnyt jelenthetett, hogy saját érzelmeit, gondolatait akkor is le tudta írni a tanuló, ha az adott témában nem végzett könyvtári kutatómunkát. Ezek csak pár soros írások lettek, de annál többet árult el a gyermek érzelmi világáról. Ha valaki nem akart „megdolgozni” a választott témával, csak saját tapasztalataira, véleményére hagyatkozhatott. Ettől ezek őszintébb, egyedibb monológok lettek, jobban felszínre törhetett a téma iránti érzékenység.

A verbális hátrányok összefüggésbe hozhatók a tanulás ez irányú tevékenységével. Egyes kommunikációs kontextusokban a gyerek intellektusa lehetővé tenné, hogy megértsen helyzeteket, viszont az ő beszédkészletében nem állnak rendelkezésre olyan szavak, mint a kidolgozott nyelvi kóddal bíró társaiknál. Ők – magukat ki nem fejezván – csak a csend drámai erejével tudnak válaszolni.

Empirikus vizsgálatom értékelése során arra az elhatározásra jutottam, hogy tetten érhetőek a kommunikáció és a szocializáció összefüggései. A gyermekek kiselőadásaiban és monológjaiban is felfedezhetőek és elkülöníthetőek a nyílt és a zárt szereprendszerű családok. Elkülöníthetőek a korlátozott és a kidolgozott nyelvi kóddal beszélő gyerekek.

Az iskolában megtanulandó ismeretek nyelvezete elég sajátos, s pusztán a lexikális tudást követeli meg. A reflexív tudásnak a szele még sajnos nem csapta meg a tananyagírók orcáját.

Szerintem minél több olyan kommunikációs kontextust kellene teremteni, ahol a korlátozott nyelvi kóddal író tanulók minél több kérdést tudnak megfogalmazni. Ezek a feltett kérdések elő fogják hívni, hogy minél jobban el tudjanak mélyülni egy-egy témában. Talán azt is vizsgálni lehetne, ha a segítő kérdéseket nem a tananyag végére tennék, hanem egy elsajátítandó irányként jelenhetnének meg a tankönyvben.

A családi szocializáció kihat a gyermek kommunikációs fejlődésére. Az iskolában mi nevelők vagyunk. Mi adunk egy bizonyos szerepköteget, amit a gyermekek le is mintáznak rólunk. Akár cselekvéses játékban, akár rajz formájában, verbálisan vagy non-verbálisan tudunkra adják, hogy tetteink, cselekedeteink beszédes értékűek. Az, hogy a gyermekek az iskolai szocializációjuk során mit tanulnak el tőlünk, függ a mi kommunikációs és empátiás képességünktől.

Melléklet

Bibliográfia

Kommunikáció

- Axtell, R. E.: *Gesztusok – Ajánlott és tiltott testbeszéd-megnyilvánulások* (Pécs, Alexandra, 1997.) 226. p.
- Bärnkopf Zsolt: *A kommunikáció könyve* (Budapest, Flaccus, 2002.) 197. p.
- Barta Tamás: *Személyiség, kommunikáció, etika* (Budapest, Szókratész Külgazd. Akad., 2003.) 268. p.
- Bokor József – Szabó Tibor: *A kommunikáció elmélete és gyakorlata* (Békéscsaba, Booklands 2000., 2003.) 216. p.
- Bordás Sándor: *Kommunikáció és személyiség, beszéd és testbeszéd.* (In., Új Szó, 2002. nov) 28. p.
- Dezsényi Péter: *Kérd kölcsön a medve kalapácsát! – Kommunikáció a gyakorlatban* (Budapest, Bagolyvár, 2002.) 157. p.
- Frank, M. O.: *A 30 másodperces üzenet technikája, avagy hogyan érveljünk röviden és hatásosan* (Budapest, Bagolyvár, 1994.) 110. p.
- Gábor Kálmán – Kabai Imre: *Információs társadalom és az ifjúság* (Szeged, Belvedere Meridionale, 2003.) 54. p.
- Gibson, C.: *Jelek és jelképek – Képes kalauz* (Debrecen, Kinizsi, 1998.) 160. p.
- Honey, P.: *Problémás emberek – És hogyan bánjunk velük?* (Budapest, Bagolyvár, 2000.) 197. p.
- Kárpáti Andrea: *Az informatika hatása az iskola szervezetére, kommunikációs és oktatási nevelési kultúrájára* (In., Új Pedagógiai Szemle, 2003. máj.) 38-49. p.
- Lewis, D.: *Hogyan értessük meg magunkat? – A hatékony kommunikáció gyakorlati útmutatója* (Budapest, Bagolyvár, 2001.) 239. p.
- Moss, G.: *Az eredményes kommunikáció alapjai* (Budapest, Bagolyvár, 1998.) 186. p.
- Nierengerg, G. I.: *Tesztbeszéd-kalauz, avagy mit üzennek a gesztusok* (Budapest, Bagolyvár, 1998.) 191. p.
- Parker, S.: *Kommunikáció* (Budapest, Lilliput, 2000.) 229. p.
- Pease, A. – Garner, A.: *Szó-beszéd – A társalgás művészete* (Budapest, Park, 2002.) 125. p.
- Pease, A. – Garner, A.: *Testbeszéd – Gondolatolvasás gesztusokból* (Budapest, Park, 2002.) 186. p.
- Pléh Csaba – Síklaki István (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés* (Budapest, Osiris, cop. 1997.) 603-626., 672. p.

- Pőcze Gábor: Az érintkezés tréningje (In., Kultúra és Közösség, 1983., 1. sz.) 44-53. p.
- Róka Jolán: Kommunikációtan – Fejezetek a kommunikáció elméletéből és gyakorlatából (Budapest, Századvég, 2002.) 152. p.
- Szabó Katalin: Kommunikáció felsőfokon – Hogyan írjunk, hogy megértsenek? (Budapest, Kossuth, 2001.) 25-66., 404. p.
- Töreky Ferenc: Vizuális kommunikáció – Látáskultúra, rajzkultúra, képi látás (Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.) 9-37., 41-136., 214., 194-195. p.

Szocializáció

- Aronson, E.: A társas lény (Budapest, Közgazdasági és Jogi Kvk., 1999.) 395. p.
- Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok (Budapest, Tankönyvkiadó, 1977.)
- Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája (Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.) 323. p.
- Cseh-Szombathy László: Az értékek változásának hatása a családok működésére (In., Demográfia, 37. évf., 1994., 3-4. sz.) 366-372. p.
- Csepeli György: Előítéletek és csoportközi viszonyok (Budapest, Közgazdasági és Jogi K., 1980.) 286. p.
- Dálnokiné Pécsi Klára: Az iskola belső világa – Kommunikáció (In., Új Pedagógiai Szemle, 51. évf., 2001. júl.- aug.) 171-179. p.
- Falussy Béla: A gyermekek és az ifjúság helyzete – Tanulmányok (Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, 1997.) 261. p.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: Az együttélés rejtett szabályai (Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1985.) 267. p.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: Cigány gyermekek szocializációja – Család és iskola (Budapest, Aula, 1998.) 391. p.
- Giddens, A.: Szociológia (Budapest, Osiris, 1995.) 771. p.
- Haller József: Szorongás és életforma – Azonosítatlan célpontú félelmek (In., Élet és Tudomány, 53. évf., 1998., 14. sz.) 424-426. p.
- Horváth Sándor: A társadalmi beilleszkedés zavarai és korrekciói (In., Pedagógiai írások, Szombathely, 25. sz., 2000.) 40-46. p.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: A rajzfilm néhány alakváltozása (In., Jel-kép, 1994., 1997., 4. sz.) 39-46. p. (Animációs film – szocializáció – világkép témakörök)
- Karlovitcz János: Kommunikációs stratégiák a tankönyvekben (In., Könyv és Nevelés, 2001., 3. sz.) 104-113. p.
- Kulcsár K.: Szociológia (Budapest, Kossuth Kiadó) 458. p.

- Lengyel Zsolt: Hangzó beszéd, írott beszéd – Kommunikáció (In., Beszédkutatás, 1999.) 103-112. p.
- Lengyel Zsuzsanna (vál.): Szociálpszichológia – Szöveggyűjtemény (Budapest, Osiris, 1999.) 529. p.
- Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata (Budapest, Közgazdasági és Jogi Kvk., 1974.) 9-34., 132-317. p.
- Mérei Ferenc: A szociometria módszerei és jelenségvilága (In., Pedagógiai szemle, 1969., 7-8. sz.) 594-634. p.
- Mérei Ferenc – Binét Ágnes: Gyermeklélektan (Budapest, Gondolat, 1972.) 312. p.
- Mihályi Ottó: Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban (In., Új Pedagógiai Szemle, 51. évf., 2001., 1. sz.) 4-16. p.
- Mohácsy Viktória: 96 százalék nem szeretné, ha a gyermeke mellett cigány gyermek ülne (In., Mozgó világ, 2003., 11. sz.) 3-11. p.
- Olson, M. Jr.: A kollektív cselekvés logikája (In., Szociológiai füzetek, 1982., 29. sz.) 8-88. p.
- Pataki Ferenc (vál.): Pedagógiai szociálpszichológia (Budapest, Gondolat, 1976.) 387. p.
- Pléh Csaba – Somlai Péter: Nyelv, gondolkodás és kommunikáció az iskola felől (In., Jel-kép, 1999., 4. sz.) 73-80. p.
- Poroszlai Ákos: Nonverbális kommunikáció (In., Bolyai Szemle, 8. évf., 1999., 2. sz.) 87-93. p.
- Somlai Péter: A szocializáció (Budapest, Corvina Kiadó, 1997.) 215. p.
- Somlai Péter: A társadalom bennünk van (In., Magyar Hírlap, 30. évf., 1997., 279. sz.) 13. p.
- Somlai Péter: Triádok, közvetítők, koalíciók – Konfliktusok és egyensúlyok kettőnél több tagú szociális rendszerekben (In., Szociológiai Szemle, 1992., 4. sz.) 3-14. p.
- Szabó István: Bevezetés a szociálpszichológiába (Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.) 15-17., 33-38., 43-59., 122. p.
- Török Attila: „Ex uno plura” – Etikai szocializáció és átalakulási teljesítmény Kelet-Európa országaiban (In., Valóság, 44. évf., 2001., 4. sz.) 69-84. p.
- Várkonyi Zsuzsa, F.: Már százszor megmondtam... (Budapest, Gondolat, 1986.) 143. p.
- Várnagy Elemér: Roma fiatalok konfliktusai az iskolában (In., Embernevelés, 9. évf., 1997., 4. sz.) 52-58. p.
- Zsolnai Anikó: Kötődés és nevelés (Budapest, Eötvös J. Kiadó, 2001.) 78. p.