

A TANÁR-DIÁK TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓ ÉS A KRÍZISHELYZET FOGALMA A HAZAI ÉS KÜLFÖLDI KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

MOLNÁR NIKOLETTA

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató*

Absztrakt

A tanulmány összefoglalja a releváns kommunikációkutatásokat, azok módszereit, céljait és eredményeit. Célja egy nagyobb kutatás megalapozása, amely az utóbbi évek krízishelyzetében (pl. Covid19-járvány, orosz–ukrán háború) megváltozott tanórai kommunikáció jellemzőit kívánja majd feltérképezni. A háború közvetlen és közvetett hatásai jelentős mértékben befolyásolják az Ukrajnában élők mindennapjait, így feltételezhetően az a tanórai tanár-diák kommunikációra is kihat. A tanórai kommunikációt a hazai és a külföldi szakirodalom egyaránt vizsgálja, így e tekintetben jelentős mennyiségű kutatás áll rendelkezésre egy, a korábbiaknál specifikusabb és mélyebb kutatáshoz a háborús krízishelyzetben működő iskolák tanórai tanár-diák kommunikációjára vonatkoztatva. A pedagógiai, ezen belül a tanár-diák kommunikációt vizsgáló kutatásokról elmondható, hogy azok gyakran nem csupán annak mélyebb megismerésére irányulnak. Jelentős részük annak optimalizálási, fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése céljával készül. A ukrainai háborús helyzet alatt működő iskolák tanórai tanár-diák kommunikációja olyan jógyakorlatokat tartalmazhat, melyek kérdőívvel, majd pedig interjúval történő feltárása szakmai támaszt nyújthat más, akcidentiális krízishelyzetet átélő pedagógusok számára.

Jelen írásban arra vállalkozom, hogy sorra veszem a tanórai kommunikáció vizsgálatához szükséges, az azt megalapozó fontosabb fogalmakat: kommunikációs folyamat, pedagógiai kommunikáció, osztálytermi kommunikáció, a kommunikációs helyzet összetevői, a kommunikáció tervezettsége, nyelvi kódok, tanári beszédviselkedés. Aktualitása és gyakorolt hatásai okán áttekintetem a krízis fogalmát, a krízishelyzet típusait, viselkedésre gyakorolt hatásait.

Kulcsszavak: kommunikáció, tanár-diák kommunikáció, kommunikációkutatás, krízis

A tanár-diák kommunikáció

„A pedagógus szakmai fejlődésének egyik alapfeltétele az elemzési képesség” (Sallai, 1996. 68.). Napjainkban a folyamatosan változó körülmények miatt egyre nagyobb jelentőséggel bír a tanár elemzési képessége. Egyrészt saját munkájának elemzése, másrészt a munkájára kiható külső tényezők hatásainak felismerése és elemzése nagyban segítheti a szakmai fejlődést (Szitó I. , 1987). A tanár-diák verbális tanórai kommunikáció vizsgálatára számos módszer alkalmazható, pl.: megfigyelés, videófelvétel alapján történő elemzés, reflexiók kérdőív (Kovácsné Dúró, 2022). A tanítási órák videón való megtekintése segít a pedagógusoknak a szakmai módszertani fejlődésben, különböző szituációk kezelésében, valamint jól megfigyelhető általuk a tanár-diák kommunikáció egy-egy tanórán. A Mestertanár Videoportál fontos mérföldkő a pedagógusképzés során, valamint a pedagógusok egyéni fejlődése, a tanárok továbbképzése tekintetében. A portál olyan videókat tartalmaz, melyek a pedagógusképzésben kiválóan segítik a tanárjelöltek szakmai felkészítését, valamint a tanári hatékonyság fejlesztésére és a pedagógusok önképzésére is alkalmasak. Egyrészt elméleti előadásokat tartalmaz, másrészt konkrét tanórákat, az egyes momentumokhoz, órai elemekhez kapcsolódóan szakszerű magyarázattal társítva. (Sallai, 2011/3)

A tanári munka meghatározó része a kommunikáció, ezen belül az osztálytermi tanár-diák kommunikáció (Szitó I. , 1987). Az osztálytermi kommunikáció elemzéséhez és a tanár-diák verbális kommunikáció mélyebb megértéséhez indokolt áttekinteni az osztálytermi tanár-diák kommunikáció sajátos jegyeit. A tanórai szóbeli kommunikációval a diskurzuselemzés foglalkozik, amire példaként terjedelmes mennyiségű tanulmány áll rendelkezésre (Antalné Szabó, 2005; Asztalos, 2022/4; Asztalos, 2015; Asztalos, 2020/2; Sáfrányné Molnár, 2016).

A tanár-diák kommunikáció egy sor sajátos jellemzővel bír. Meghatározó ebben a tekintetben már maga a tanóra is, hiszen jórészt ennek keretei között történik. A tanóra egy rituálisan szerveződő tevékenység, meghatározott időtartama, rendje van. Az óra szakaszai sorban követik egymást: köszönés, jelentés, felelés, az előző órán tanultak felidézése, motiváció, az új anyag átadása, begyakorlás, összegzés, házi feladat megbeszélése. Egyes órai elemek az óra típusától függően kimaradhatnak (pl. begyakorló típusú órán nem történik új anyag átadása), azonban az események sorrendje minden esetben kötött. Mindezt 45 perces időkeretben történik és az egyes tevékenységekhez, szakaszokhoz megfelelő rituális elemek kapcsolódnak, például: köszönéskor felállás (bár ezt már néhány iskolában elhagyják), a tanulói jelentés a tábla előtt történik, fele-

léskor jelentkezés és felállás. Ezeket a szokásokat még hosszan sorolhatnánk, ráadásul intézményenként eltérőek is lehetnek (pl.: óra végén elmondják a tanulók, mi tetszett a legjobban az órán), de általánosságban elmondható, hogy a tanórai tanár-diák kommunikáció a rituális elemekből adódóan gyakran kiszámítható.

Irányát tekintve a kommunikáció a közlő (adó) felől a befogadó (vevő) felé halad, a befogadó személy reakciójával és visszajelzésével bezárólag (Szitó, 1987; N. Kollár & Szabó, 2004). Mint láthatjuk, a közlés vizsgálata nem választható el a szituációtól, a végbemenő kommunikáció mindig az adott helyzetben értelmezhető, vizsgálható. A tanítási órán végbemenő kommunikációt nem csupán a tanóra jellege határozza meg. Azt a külső, tanórától független, mégis az emberi életre jelentős hatást gyakorló tényezők is befolyásolhatják.

A konstruktivista felfogás nem a közlő, hanem a fogadó (feldolgozó) fél irányából értelmezi a kommunikációt. Pontosabban fogalmazva, konstruktivista szempontból a kommunikáltak tartalma, a közöltek értelmének befogadása a dekódoló fél függvénye. Ez azonban nem azt jelenti, hogy az elmondottak tartalma az adótól független lenne, hiszen a közlés során annak van konkrét szándéka, melyhez a megfelelő nyelvi eszközöket alkalmazza. Arról van szó, hogy a vevő a saját, meglévő nyelvi eszközei, előzetes fogalmi, nyelvi és egyéb háttérismeretei alapján tudja értelmezni a befogadott információt (Glaserfeld, 2007).

A konstruktivista szemlélet kialakulásakor elődeitől eltérően a tudást nem annak alanyától (a tanuló személytől) és annak előzetes ismereteitől függetlenként értelmezi. Ellenkezőleg: a megszerzett ismeret az egyén személyes tapasztalataihoz, előzetes tudásához kapcsolódik. Mintegy „előzetes ismerettől, előzetes tapasztalattól függően” épül be a már meglévő tudásba (Fer, 2016; Nahalka, 2002).

Ez alapján akár azt is gondolhatnánk, a tanórán zajló kommunikáció során megtörténhet, hogy nem a pedagógusé az irányító szerep. Azonban bármilyen munkaformát is választ a pedagógus a tanórán, a keretek és a szabályok kijelölése, a feladatok, részfeladatok koordinálása minden esetben – gyakorta a tanulói diskurzusok indikálása és moderálása is – a tanár feladata és felelőssége. Ezáltal az irányító, domináns szerep – ha rejtettebb formában is – továbbra is a pedagógusé (Herbszt, 2010). Önszabályozó tanulás estében a tanár a helyesen kiválasztott motiváció, az adekvát feladatok alkalmazása, a megfelelő mértékű kihívások állítása és az optimális iskolai tanulási környezet, klíma kialakítása tekintetében kap hangsúlyos szerepet (Katona, 2009).

Jelen tanulmányban érdemes kiemelni a tanár és a diák tanórai verbális kommunikációjának három fontos jellemzőjét. Ezek rituálisan megmutatkozó,

kívülről is jól megfigyelhető sajátosságok, a kommunikációban közös célokat biztosító elemek:

- intézményes,
- aszimmetrikus,
- együttműködő.

Intézményes, mivel intézményes keretek között zajlik. Megvannak az adott formális keretek, melyek között zajlik az interakció.

Andorka (2006) az oktatási intézmények funkcióit a következőképpen foglalja össze: oktatás, nevelés, integráció. Az oktatás az ismeretek átadását, alkézségnek elsajátításához való hozzásegítést, a nevelés a személyiség alakítását, az integráció pedig az egyén társadalomba való beilleszkedéséhez való hozzásegítését jelenti. E hármás funkció az iskolát széles körű tevékenységi körrel ruházza fel (Andorka, 2006.). Ennek megfelelően az iskolának sajátos felépítése, működési módja, belső rendszere van. Ugyanakkor nem szabad elfeledkezni arról, hogy maga is egy nagyobb egész, rendszer része. Az iskola szervezetéről beszélve érdemes közelebbről megnézni annak struktúráját, ami segíthet megérteni, milyen sajátosságokkal bír az iskola más szervezetekhez képest. A szakirodalom szerint elsősorban a pedagógusok és a tanulók kapcsolatrendszerei, valamint a két csoport összekapcsolódása alapján írható le. A két csoport tagjainak, valamint a két csoportnak az egymással való kapcsolata adja a szervezet gerincét. Természetesen nem lehet eltekinteni az egyéb, ezt alkotó szervezeti egységektől (technikai személyzet, adminisztratív egységek stb.). Ezek azonfelül, hogy maguk is szervezeti egységként működnek az iskolán belül, összefüggésben állnak a korábban említett két főbb egységgel. Az iskolán belüli szervezetek tagjai egymással hivatalból előírt kapcsolatban állnak egymással. Az iskola funkcióinak megvalósulása, feladatainak teljesülése attól függ, hogy ezek a részegységek megfelelően működnek, és ezenfelül egymással is együttműködnek vagy sem (Kozma, 2001.). Az iskolai oktatás, a tanítás-tanulás folyamata kommunikációs interakciók révén valósul meg (Falus, 1998).

Az osztálytermi tanár-diák kommunikáció kapcsán érdemes áttekinteni a pedagógiai kommunikáció fogalmát. A pedagógiai kommunikáció nem egyszerűen az iskolai, intézményi kommunikációt takarja. Sokkal inkább egy specifikus, egyedi kommunikáció. Jellemzőivel a pedagógiai kommunikációelmélet foglalkozik. Elsődlegesen a kommunikációelméleti és a neveléstudományi területek kutatásai és kutatási eredményei segíthetnek a pedagógiai kommunikáció meghatározásában, leírásában, értelmezésében. A pedagógiai kommuniká-

ció célját tekintve többretű, azonban összességében a személyiségfejlesztésre irányul (kognitív és pszichomotoros képességek, érzelmi személyiségterületek, attitűdök formálása), melyet a pedagógus megfelelő eszközök használatával igyekszik elérni. A pedagógus kommunikációjára nagyban hatással van annak személyisége, személyi jellemzői. Ennek része az előzetes tapasztalat (akár tanulóként) és a tanultak (neveléstudományi képzése során) (Szecsei & Tóth, 2005).

Aszimmetrikus, mivel a tanáré a domináns szerep a tanórán. A tanóra egész koordinációja a tanár feladata. A pedagógus tanórán betöltött szerepe, annak tanórai kommunikációs tevékenysége meghatározó. Felelős a teljes órai tevékenységért, így központi mind a személye, mind a kommunikációja. Ezenfelül a legtöbb esetben a pedagógus indít egy-egy órai tevékenységet, így sok esetben többször szólal meg a tanórán, és rendszerint hosszabban, mint a tanulók. A választott munkaforma is nagyban megnövelheti a tanári beszédidőt, beszédmennyiséget az óra alatt (Antalné Szabó, 2015; Asztalos, 2016; Herbszt, 2010).

A tanár kezdeményező szerepéhez és a tanári dominanciához kapcsolódva érdemes megemlítenünk Antalné Szabó Ágnes kutatásait, melyek a tanári kommunikáció tanulókra, a tanulói kommunikáció alakulására gyakorolt hatásáról írnak. Elmondható, hogy a frontális szervezésű tanórán a tanár domináns szerepet tölt be, így kommunikációja mintául szolgál a tanulók számára. Pedagógiai szempontból a tanár a megnyilatkozásai különböző pedagógiai céllal bírnak. A tanári kommunikáció meghatározó egyrészt a tanóra menetét, másrészt a tanulói viselkedést és azok aktuális megnyilvánulásait illetően is (Antalné Szabó, 2013; Antalné Szabó, 2008).

Együttműködő, mivel a tanuló és a pedagógus együttműködésén alapszik. A tanuló együttműködő hozzáállása nagyban segíti a megfelelő kommunikáció és közös munka megvalósulását (Tóth & et al., 2013; Herbszt, 2010).

A tanár beszédviselkedése, sőt egész viselkedése hatással van a tanulókra. Példamutatásával formálhatja az általa oktatott tanulók kommunikációját és megnyilvánulásait, hozzáállását is (H. Tomesz, 2017; Kovácsné Dúró, 2022) a pedagógiai folyamatban, ezen belül az osztálytermi kommunikáció során. A tanár kezdeményező szerepéről ír a pedagógiai pszichológia is (Kelemen, 1970; N. Kollár & Szabó, 2004). A tanórán nem csupán domináns, de a többségi szerepet is tanári kommunikáció tölti be (Herbszt, 2010; Sáfrányné Molnár, 2016; Antalné Szabó, 2015).

A tanár-diák kommunikáció egyik specifikus vonása a tanári kommunikáció tervezettsége. Ebből a szempontból a következő típusok sorolhatóak fel:

- tervezett beszéd,
- részben tervezett beszéd,
- spontán beszéd.

A tanóra keretein belül a tanár igyekszik megtervezni mondandóját, azonban a szituációtól függően módosíthatja vagy kiegészítheti annak részeit. Ezenkívül a helyzet megkövetelheti olyan közlések létrejöttét, melyeket a tanár előzetesen egyáltalán nem tervezett meg (Gósy, 2005; Szecsei & Tóth, 2005; Asztalos, 2015).

A tanár-diák kommunikáció jellemzőihez kapcsolódóan megfigyelhető egyfajta hármasság. Ez az interakció dinamikájához köthetően: a tanári kezdeményezés (kérdés, felvetés, instrukció stb.), a tanulói reakció (pl. szóbeli válasz) és a tanár értékelése (szóban, gesztussal stb.) (Tóth, 2005; Szitó, 1987).

A tanár-diák kommunikációt szociolingvisztikai vonatkozásban is megvizsgálva, releváns tényezőként jelennek meg a rétegspecifikus nyelvi kódok mint az iskolai teljesítőképességet meghatározó tényezők. Ez alapján a tanárnak a tanítási-tanulási folyamat során figyelembe kell vennie a tanulók nyelvi kódjait mint az oktatási folyamat releváns, annak eredményét befolyásoló elemeit (N. Kollár, & Szabó, 2004). A tantermi interakció során a pedagógus mindenképpen figyelembe kell vegye a tanulók kommunikációs képességeit. A tanulók már az iskolába lépéskor adott szókinccsel érkeznek. Ezt leginkább az addigi környezetük, elsősorban a család határozza meg. Bernstein (1975) kétféle nyelvi kódról ír:

- Korlátozott kód. Azok a gyerekek, akik aránylag kevés verbális kommunikációt biztosító környezetből érkeznek, viszonylag szűk szókinccsel rendelkeznek, ami nem csupán a beszédükre, de a megértésükre is hatással van. Érdeemes a tanárnak ezt figyelembe venni mind az elvárt beszédminőség, mind a közlések során.
- Kidolgozott kód. Azok a gyerekek, akik aktív verbális kommunikációt igénylő környezetből érkeznek, valószínűleg nagyobb szókinccsel rendelkeznek. Itt szerepet játszik a családi háttér, a szülők és a környezet szóhasználata. A választékosan beszélő szülők gyermeke valószínűleg választékosabb kommunikációra képes, nagyobb a szókinccse. Ezáltal mind a tanórán elvárható verbális kommunikációja, mind a közöltek megértésének minősége magasabb színvonalat képvisel (N. Kollár & Szabó, 2004; Andorka, 2006; Bernstein, 1975).

Érdeemes megemlíteni, hogy a tanár kommunikációját, annak minőségét, egyéni jegyeit is számos tényező befolyásolhatja:

- a pedagógus személyisége,
- a pedagógus szakmai tudása, módszertani kultúrája,
- a pedagógus beszédkultúrája (szókincse, beszédtempója stb.),
- a pedagógus aktuális jellemzői (fáradt, izgatott stb.),
- a pedagógus gyakorlottsága (először beszél az adott témáról, vagy már gyakorlott, gördülékenyen elmagyarázza az anyagot),
- a tanulók és a pedagógus közötti kapcsolat (távolságtartó vagy közvetlen),
- a tanulók jellemzői (pl. türelmesen hallgatják a tanárt, vagy többször közbevágznak, esetleg egymással is beszélgetnek a tanórán) stb.

Dologi tényezők:

A tanár viselkedésére és beszédviselkedésére hatással vannak más külső tényezők. Az ideális tanárról koronként más és más kép születik. A releváns kutatások alapján az ideális tanár a következő tulajdonságokkal rendelkezik: segítőkész, figyelmes, barátságos, kedves, türelmes, korrekt, megértő, jó humorú (Fábián, 202).

A tanár instrukciói által nem csupán a tanulói tevékenységet, de a figyelmet is irányítja közvetlen vagy közvetett módon. Az utasítás tartalma mellett az utasítás megfogalmazása, megkonstruálása is történhet figyelemirányító céllal (Sáfrányné Molnár, 2016).

Látható, hogy a verbális osztálytermi kommunikációt számos kutatás vizsgálja, míg az interakciók nonverbális része kevésbé kutatott. Nem elhanyagolható azonban a nonverbális kommunikáció jelentősége. Ez – hasonlóan az általános személyközi kommunikációhoz – az osztálytermi diskurzus során meghatározó, az interakció szerves részét képezi. A beszéd során a paranyelv (az egyén hangtulajdonságai, a hangbéli módosítók és a hangkiadás tulajdonságai) mint nonverbális tényező jelentősen befolyásolja árnyalja, kiegészíti a mondanivalót (Gocsál, 2021; Holik & Sanda, 2015). Tóth (2005) az osztálytermi kommunikáció során a nonverbális jeleket vizsgálta. Ennek során megfigyelte a tanuló által közvetített pozitív nem verbális jelek mennyisége és a diák képességeinek tanár általi pozitív megítélése közötti összefüggést (Gocsál, 2021; Tóth, 2005). Tanulmányában következőképpen csoportosítja a tanórán megfigyelhető nem verbális jeleket, a kommunikáció nonverbális aspektusait:

- kinezika (mimika, testtartás, tekintet, gesztusok),
- érintés (oktatási helyzetben csak kivételes esetben, meghatározott keretek között megengedett),
- proxemika (térközsabályozás, fizikai távolságok),
- paralingvisztika (a beszéd kísérő jegyei: hanghordozás, hanglejtés, hang-erő, hangmagasság, beszédtempó stb.),
- készítmények (lényegében a külső jegyek, melyet a tanár vagy tanuló magán hordoz: ruházat, kiegészítők, külső testi tulajdonságok stb.).

A nem verbális kommunikáció a verbális üzenetekhez hasonlóan egyfajta kölcsönhatásként jelenik meg tanár és diák között. Egyszerűbben fogalmazva a tanulók nem verbális jelzéseire a tanár (akár tudattalanul is) azoknak megfelelő nem verbális jelekkel válaszol, mely interakció eredményeképpen létrejöhet egy hangulat, érzés az interakció vagy a tanóra kapcsán a résztvevő felekben (pl. elégedettség, vidámság a tanóra végén). Fontos figyelembe venni a kultúrkört, melyben a nonverbális kommunikáció történik. Ennek oka, hogy ami az egyik kultúrában nem elfogadott vagy sértő (pl. a beszélő nem néz a hallgató fél szemébe), az máshol normális, esetleg kimondottan elvárt dolog. Esetleg, ami bizonyos kultúrákban az interakció természetes része (pl. testi érintés), az máshol szinte tiltott, semmiképpen sem elfogadott része a tanár-diák viszonyoknak (Tóth, 2005). A pedagógusjelöltek nonverbális kommunikációja fejlesztésének szükségessége már korábban megállapításra került, hatásvizsgálatok is zajlottak hazánkban ennek kapcsán (Tóth, 2005; Balogh & Tóth, 1996).

A tanár diákok felé irányuló tanórai verbális kommunikációjára a külső tényezők nagyban befolyással vannak, mint pl. az oktatási intézmény jellemzői és a felsőbbrendű elvárások, szabályozások. A tanár-diák interakció érdekessége a kommunikáció folyamatos változása. Ez alatt értendő, hogy bár az oktatási folyamat szinte egész ideje alatt megmarad az alá-fölé rendelt viszony, a tanuló életkorának megfelelően (szinte arányosan) közelít az egyenrangú kommunikációhoz. Elsődleges színtere az iskola vagy az oktatás, képzés számára otthont adó hely. Ez, vagyis a kommunikáció környezete szintén egy, a kommunikációt befolyásoló tényező (Szecsei & Tóth, 2005). Amennyiben a környezeti tényezők megváltoznak, azok feltehetően a tantermi tanár-diák interakción is érezhető, mérhető változásokat eredményeznek.

Napjainkban a krízishelyzetek aktualitása (pl. a pandémia közvetlen, az orosz-ukrán háború közvetlen vagy közvetett hatásai) okán a pedagógusjelöltek és pedagógusok krízishelyzetben történő kommunikációjának vizsgálata, majd pedig fejlesztése is szükségessé válhat.

A krízis fogalma

A krízis kifejezés korai változatát már az ókori görög nyelvben is megtalálhatjuk. Az ókori görög nyelvi kifejezés, a „krizei” szóból eredeztetik a ma is használatos formáját. A kapcsolódó szakirodalom nem feltétlenül egységes a kifejezés magyarázatát illetően. A két legelterjedtebb megközelítés szerint *elakadást* vagy *fordulatot* jelent. A pszichológia az életben zajló események, változások alapján közelíti meg a fogalmat. Így a krízis lefolyásának szempontjából a két szómagyarázat rendelkezik egy közös elemmel, ez pedig a fordulópontra. A krízis olyan fordulat az események láncolata (ez lehet pl. maga az élet) során, melyet követően a dolgok más irányt vesznek, a krízist átélő egyén élete már nem lesz ugyanolyan, mint a krízis megtörténte előtt (Bóna, 2015; Bolgár & Szekeres, 2009).

A krízis fogalmával kiterjedten foglalkozik a pszichológia, ezen belül a mentálhigiéné, valamint a kifejezés megjelenik a pszichiátriai fogalomtárban is. Elmondható, hogy a krízisfogalomról és annak emberre gyakorolt hatásairól a lélektani tudományterületek kutatásai széles körű információt nyújtanak. Ezek a krízist a lelki eredetű vagy lélektani betegségek egyik lehetséges forrásaként, egyfajta zavart okozó problémaként értelmezik (Buda, 1994).

Hasonló, mégis némileg más megközelítésből Hamvas (1936) az emberi életben lezajló krízist egyfajta áthidalandó dologként, elakadásként értelmezi. Az egyén életének szakaszaihoz kötődően taglalja, az élet egyik fázisából a másikba való átlépése során. A megközelítés szerint egyfajta megrekedés, elakadás az átlépés folyamatában, ami az ember jellemétől és a körülményektől függően különböző dolgokból eredhet. Okozhatja maga a krízist átélő személy (tudatosan, a változást nem akarva vagy a változás okozta félelem miatt) vagy valamilyen külső, az egyén akaratától független tényező, amely nem engedi az egyént továbbhaladni (Bóna, 2015; Hajduska, 2010).

A fejlődési (vagy más kifejezéssel: normatív) krízis fogalmát megalapozó pszichoszociális fejlődésmodellt Erikson alkotta meg 1950-ben (Erikson, 1963). Ez a modell dinamikus, a fejlődés a felnőtt élet szakaszait is tartalmazza. Ebben az értelmezésben a krízis az élet normális velejáráója, a fejlődési folyamat és az életszakaszok közötti átmenet része. Caplan (1964) kríziselmélete a váratlan, hirtelen bekövetkező kríziseket foglalja magába. Ezek lehetnek természeti katasztrófák (árvíz, földrengés stb.), társadalmilag vagy a technika által előidézett katasztrófák (háború, terrortámadás stb.), balesetek, az egyént érő személyi, anyagi, egzisztenciális veszteségek (haláleset, fontos kapcsolat megszakadása, munkahely elvesztése stb.), súlyos betegség. Közös elemük a krízishelyzet előidézése tárgyvesztés. Caplan szerint a krízishelyzetben vagy

annak következtében történő viselkedészavarok, érzelmi zavarok (érzelmi felindultság), a pszichés egyensúlyvesztés lényegében a helyzetre adott specifikus reakciók, feltéve, hogy előzőleg az egyén egészséges volt (pszichológiai és pszichiátriai értelemben). A krízishelyzetben halmozottan megjelenő veszteségek az egyén reakcióit is fokozhatják (pl. háborús helyzetben az otthon és a munkahely elvesztése) (Caplan, 1964; Hajduska, 2010; Bóna, 2015). Ezekből a megközelítésekben kiindulva a krízishelyzetek két csoportra oszthatóak: fejlődési (az új életszakaszhoz köthető) és akcidentális (külső esemény váltja ki, véletlenszerű) (Hajduska, 2010).

Cumming és Cumming (1962) meghatározása a krízis három csoportját különbözteti meg. Ezek a következők:

- Nem elkerülhető krízisek. Ide tartoznak pl. a biológiailag meghatározott krízisek (serdülőkor stb.).
- Részben vagy bizonyos mértékig elkerülhető krízisek. A szakirodalom a részben elkerülhető krízisekhez sorolja a kivándorlást vagy a társadalom egy részére, rétegére vonatkozó mobilitást.
- Véletlen okozta krízishelyzetek. Ez az egyéntől független, rajta kívül álló esemény vagy események sorozata. Ebbe a csoportba tartoznak a katasztrófák, a balesetek, a háború (Hajduska, 2010).

A felsoroltak alapján nem meglepő, hogy a katasztrófavédelem széles körű szakirodalmat nyújt a krízishelyzetekkel és azok kezelésével kapcsolatosan. Ezek részletesen foglalkoznak a *kríziskommunikáció* fogalmával. A kríziskommunikáció nem összetévesztendő a krízishelyzetben történő kommunikációval. A kríziskommunikáció és annak kérdésköre magára a krízis, a bekövetkezett esemény kommunikálására vonatkozik. Jellegét tekintve információkövetítő, főleg társadalmi vonatkozású kommunikáció. A fogalom megjelenik a vállalati, szervezeti működéssel foglalkozó szakirodalomban is, itt már az esetleges károknak és a krízis következményeinek az enyhítésére helyeződik a hangsúly (Bolgár & Szekeres, 2009; Pintér, 2018).

A krízis hatással van mind az egyén, mind a csoport, közösség viselkedésére (Pintér, 2018. 27. 56.). Az utóbbi időben egyre aktuálisabbá vált a krízishelyzetben, krízis befolyásolta élethelyzetekben zajló interakciók vizsgálata. Elmondható, hogy a kommunikáció mint interakció viselkedés által befolyásolt tevékenység (Szecső, 2000). A krízis emberre gyakorolt hatása a viselkedésben számos különböző módon nyilvánulhat meg, ezek között egymással ellentétes magatartási formák is megjelenhetnek:

- teljes inaktivitás,

- elvonulás a szociális térből,
- érzelmi kitörések (sírás, nevetés),
- indokolatlan intolerancia, agresszió,
- feltűnő beszédesség vagy hallgatagság,
- hiperaktív viselkedés (Bolgár & Szekeres, 2009).

A körülmények és a viselkedés megváltozása az addigi kommunikációs gyakorlat megváltoztatását hívhatja életre (Pintér, 2018).

Összegzésképpen elmondható, hogy a tanítás-tanulás folyamatának szerves részei a tanár-diák interakciók. Ezek az interakciók főképpen kommunikációs folyamatokon keresztül valósulnak meg. A tanár-diák kommunikáció egy sor specifikus jellemzővel bír, melyek feltárása, valamint a tanár saját kommunikációját befolyásoló tényezőknek az ismerete kulcsfontosságú az egyéni kommunikációs fejlődést illetően. A pedagógus kommunikációs felkészültsége és fejlődése napjaink változó körülményei között egyre aktuálisabb. A krízishelyzetek olyan kommunikációs stratégiákat hívhatnak életre, melyek a korábbi kommunikációs gyakorlat megváltoztatását indokolhatják. Ehhez elengedhetetlen a tanár-diák kommunikáció és a krízishelyzet sajátosságainak, annak személyre gyakorolt hatásainak feltárása, ismerete. Korábban a kommunikáció jógyakorlatai jelentek meg. A személyre gyakorolt hatás más a kommunikáció feltérképezésénél tágabb vizsgálatot tesz szükségessé. Az orosz-ukrán háború akcidentiális krízishelyzet, mely feltehetően a tanórai tanár-diák kommunikációra is jelentős hatást gyakorol a háborús krízishelyzet alatt működő iskolákban. A pedagógusok új kihívásokkal szembesülnek, melyek új megoldásokat igényelnek, a tanórai tanár-diák kommunikációt tekintve új kommunikációs stratégiák és technikák használata válhat szükségessé. Ezek feltérképezése, az esetleges jógyakorlatok feltárása hozzájárulhat egy, a pedagógusok szakmai fejlődését támogató anyag elkészültéhez.

Irodalom

- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris.
- Antalné Szabó, Á. (2005). A tanári beszéd kérdéshalakzatai II. *Magyar Nyelvőr*.
- Antalné Szabó, Á. (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Antalné Szabó, Á. (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Antalné Szabó, Á. (2013). A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia*.

- Antalné Szabó, Á. (2013). A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Antalné Szabó, Á. (2015). Osztálytermi kommunikáció. In Á. Antalné Szabó, & J. Raátz, *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10.* (old.: 55–68). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Asztalos, A. (2015). A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Asztalos, A. (2015). A tanulói kifejezőképesség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In Á. Antalné Szabó, & É. Major, *Tanórátervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen.* Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 103–127.
- Asztalos, A. (2016). A tanári és a tanulói beszéd vizsgálata. In J. T. Karlovitz, *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok.* pp. 57–65.
- Asztalos, A. (2020/2). Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusbán. *Anyanyelv-pedagógia*, 20–33.
- Asztalos, A. (2022/4). A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusbán. *Anyanyelv-pedagógia*, 5–37.
- Balogh, L., & Tóth, L. (1996). Tanárszakos egyetemi hallgatók személyiségjellemzői. In L. Balogh, & L. Tóth, *Pszichológia a tanárképzésben.* Debrecen: A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének a kiadványa.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control.* London: Routledge.
- Bolgár, J. P., & Szekeres, G. (2009). Katasztrófa és kríziskommunikáció lélektani alapjai. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kar.
- Bóna, A. (2015). A krízis lélektana. In E. C. Kiss, & H. Sz. Makó, *Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana.* Pro Pannonia Kiadói Alapítvány. pp. 123–137.
- Buda, B. (1994). *Mentálhigiéné.* Animula Egyesület.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry.* Basic Books.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society.* W. W. Norton & Company.
- Fábián, G. (2021). *A modern nyelvtanárszerep hazai aspektusairól.*
- Falus, I. (1998). *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fer, S. (2016). The effectiveness of the model of „social constructivist learning environment” through research. *Global Journal on Humanites & Social Sciences*, 87–95.
<https://doi.org/10.18844/gjhss.v0i0.284>
<https://doi.org/10.18844/prosoc.v2i1.284>
- Glaserfeld, E. v. (2007). The Constructivist View of Communication. In: In

- A. Müller, & K. Müller, *An Unfinished Revolution*. Echoraum. pp. 351–360.
- Gocsál, Á. (2021). A beszéd egyedi hangzásának szerepe a tanár-diák kapcsolatban: Kutatási irányok, fejlesztési lehetőségek. In J. T. Karlovitz, *Szakmódszertani és pedagógiai tanulmányok a világválság idején*. International Research Institute sro. pp. 352–332.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- H. Tomesz, T. (2017). A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban. In S.-M. E. (Ed.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. pp. 39–53.
- Hajduska, M. (2010). *Krízisélektan*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Herbst, M. (2010). *A tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Holik, I., & Sanda, I. (2015). *Tanári kommunikáció*. Óbudai Egyetem.
- Katona, N. (2009). Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7.(2-3) 129–158.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.07>
- Kelemen, L. (1970). *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó.
- Kovácsné Dúró, A. (2022). Tanár-diák interakciók az osztályteremben. *Publicationes Universitatis Miskolcensis*, 147–156.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pintér, D. G. (2018). A szituációs kríziskommunikációs elmélet és a kommunikációs keretezés elmélet kapcsolódási pontjainak, korlátainak és fejlesztési lehetőségeinek feltárása a 2016-os budapesti robbantással kapcsolatos rendőrségi sajtótájékoztató médiaelemzése során. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Sáfrányné Molnár, M. (2016). A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Sallai, É. (2011/3). Mestertanár videoportál (Szekszárdi Júlia). *Anyanyelv-pedagógia*.
- Szecsei, A. M., & Tóth, E. (2005). *Pedagógiai kommunikáció*. Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet.
- Szecső, T. (2000). Köznapi kommunikáció. In S. Dr. Balázs, *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. Szöveggyűjtemény*. OKKER kiadó. pp. 66–85.

Szitó, I. (1987). *Kommunikáció az iskolában*. ELTE.

Szitó, I., & Katona, N. (1986). A tanári kommunikáció hatása a tanulók viselkedésére. *Pedagógiai Szemle*, 1059–1069.

Tóth, L. (2005). Nem verbális kommunikáció az osztályteremben. In L. Balogh, & L. Tóth, *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht.

Tóth, S. D., Basch, É. D., Erdei, T., Gaál, Z., Herbszt, M. D., Juhász, V. D., et al. (2013). *Jegyzetek a nyelvről*.