

A pedagógiai kommunikáció értelmezései

© SZŐKE-MILINTE Enikő

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Tanárképző Intézet, Piliscsaba
szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu

A hazai pedagógiai szakirodalom a pedagógiai kommunikációt, tudományos értelemben, meglehetősen távolságtartóan kezeli. Részét képezi ugyan a neveléseméleti és a didaktikai szakirodalomnak, saját szakirodalmat is magáénak tudhat (Zrinszky László, Zsolnai József, Perjés István), ezek az elméleti fejtegetések azonban nem törekedtek arra, hogy a pedagógiai kommunikációt a kommunikációtudományok perspektívájából, a maga elméleti komplexitásában próbálják megragadni. A szakirodalomban fellelhető pedagógiai kommunikációs elmélet, megmarad a köztudatba mélyen beleívódott tranzakcionális kommunikációs felfogás szintjén, néha megfigyelhető a kommunikáció interakciós szemléletének megjelenése, de hiányzik a kérdésfeltevés: milyen, a pedagógiai kommunikáció lényegéhez közel álló kommunikációs modellek, irányzatok léteznek? Ebben a tanulmányban kísérletet teszek arra, hogy a pedagógiai kommunikáció sajátosságait, a kommunikációtudományok oldaláról, alapvető paradigmaticus megközelítések alapján értelmezsem, és a bemutatott szemléletmódok szerint a pedagógiai hatását bemutassam.

A pedagógiai kommunikáció hagyományos értelmezései

Zrinszky László (1996) felfogásában a pedagógiai kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett kommunikációs formaként jelentkezik, amely pedagógiai szempontok szerint szabályozott és rendszerint intézményes keretek között, a pedagógusok és tanulók közvetlen személyes kapcsolataiban, gyakorta médiumok felhasználásával megy végbe.

Zsolnai József (1996:122) szerint a pedagógiai kommunikációelmélet egy kifejezetten interdiszciplináris terület. Perjés István az iskolai nevelés kommunikációs háttereinek azonosítására a szimbolikus interakció elméletének alkalmazását tartja megfelelőnek. Az iskolai kommunikáció jelentőségét abban látja, hogy hozzásegít ahhoz az információ cseréhez, amely a társadalmi jellegű tevékenységek végzéséhez szükséges szándékok kölcsönös kommunikációjában és felismerésében rejlik (Perjés, 2007).

Kron (2000) az enkulturációt öt alapviszony köré építi, melyek közül az egyik a dialogikus viszony, amelyet külön tételez a pedagógiai viszonytól, és amelyben Kron szerint arra törekszünk, hogy kölcsönösen vegyük tudomásul: soha nem vagyunk „késznek”, s életünket a permanens a „még nem” állapotban kell vezetnünk; tudásunkat és élettapasztalatainkat pedig ugyanilyen folytonossággal kell kommunikálnunk. Ebben az értelemben a tanár-diák közötti kommunikációs kapcsolat ugyan mély, de sohasem lehet egyenrangú. Megfigyelhető, hogy a kommunikációra mint folyamatra tekint, ugyanakkor nehezen értelmezhető, hogy miért tartja a pedagógiai viszonyt a kommunikációs viszonytól elválaszthatónak. A pedagógiai viszonyt ugyanis olyan helyzetnek tartja, amelyben a pedagógus a tanítványai műveltségre való általános emberi törekvését megerősíti.

A pedagógiai kommunikáció értelmezései a kommunikációs iskolák és irányzatok paradigmái szerint

A továbbiakban a legjelentősebb kommunikációs iskolák és irányzatok kommunikáció-értelmezéseiből kiindulva megvizsgálom a pedagógiai kommunikáció lehetséges paradigmáit. Az ötletet Em Griffin átfogó elméleti munkája, Forgó Sándor elektronikus kommunikáció elméleti tananyaga és Andok Mónika előadásából merítettem.

A kommunikációra mint tranzakcióra tekintő kommunikációs modellek

A korai kommunikációs modellek a kommunikációra egyszeri aktusként tekintettek, egyszerű üzenet átadásként fogták fel adó és vevő között. Ezáltal, a kommunikációs modellek kulcsszava az átadás lett, és a kommunikációs aktus elsősorban az adó tevékenységét hangsúlyozza, amely arra irányul, hogy információt juttasson el a vevőhöz (Hartley, Shannon-Weaver, Barnlund, Jacobson). A tranzakciós megközelítést jól példázza a levélírás –olvasás folyamata, de nehézkesen működik egy párbeszéd modellálásakor. Ezek a modellek a társas érintkezés egységét tranzakciónak nevezik, ami egy tranzakciós ingerből és egy tranzakciós válaszból áll. Az elméletek az átadásra, az átadás „útvonalának” a megtervezésére koncentrálnak, hogy az információ az adó birtokából a vevő birtokába kerülhessen (Forgó, 2010).

Az egyik lényeges tranzakcionális elmélet Berne játszmaelmélete (Berne, 1984), aki a személyiséget énállapotokban ragadja meg és a kommunikációt az énállapotok közötti tranzakcióban vizsgálja. Az foglalkoztatja hogy milyen énállapotok mozgósították a tranzakciós ingert és milyenek váltották ki a tranzakciós választ. Elméletének központi kategóriája a játszma, amelyet előre megtervezett forgatókönyvvel rendelkező tranzakciók sorozataként határoz meg, a forgatókönyvet mindig az adó tervezi meg egy rejtett cél elérése érdekében, és gondosan vigyáz, hogy célja rejtve is maradjon a játszma végéig a siker érdekében.

A kommunikáció mint tranzakció pedagógiai következményei

Az információ átadást központi kategóriává emelő kommunikációs szemlélet sajátos pedagógusi attitűdöt feltételez, mely kizárja a tanulót a felfedezés, felismerés folyamatából és egyszerű befogadói szerepet kényszerít rá. A tervezés és a pedagógiai elemzés szintjén számol ugyan a tanuló személyiségével, hiszen érettségének és fejlettségének megfelelő tartalmat választ a kommunikáció tárgyául, de a pedagógiai kommunikációban egy, a pedagógus által előre megtervezett úton vezet végig a tanulót, nem hagy arra lehetőséget, hogy a tanuló elkanyarodjon, letérjen a számára kijelölt útról. Kiszámítja a tanuló reakcióit, előrevetíti lehetséges válaszait, és megtervezi és időzíti a tranzakcionális ingereket, amelyek a pedagógus által elvárt tranzakcionális válaszokat fogják eredményezni. (A pedagógus jelölt vagy a gyakorló pedagógus a tranzakcionális kommunikáció-felfogás értelmében előre fölírja a lehetséges kérdéseit, de előre kitalálja a tanulók lehetséges válaszait is és ehhez fogalmaz meg újabb kérdéseket.) Didaktikai követelményeknek –

tervezhetőség, szervezhetőség, ütemezhetőség, kiszámíthatóság, szabályozás – a leginkább megfeleltethető pedagógusi attitűd, az eltervezett és a megvalósuló pedagógiai kommunikáció között a legkisebb eltérést eredményezi. A pedagógus maximálisan kontrollálja a pedagógiai kommunikációt, minden „oda nem illő” megnyilatkozást távol tart, hogy ne kanyarodhassanak el az általa nagyon precízen megtervezett „témától”. Nevelési értelemben, ellenségeként pozicionálja a tanulót, aki megnyilatkozásaival eltereli a figyelmet a lényegről, a kitűzött célokról, olyan pedagógusi attitűd, amely a „tanulókat meg akarja nevelni” és amely előre tudja, hogy , a „tanulók ellen akarnak állni”. Kommunikációs stratégiája tehát versengő, győzelemre törekszik, nevezetesen, az előre eltervezett célok megvalósítására. Ez önmagában nem jelent problémát, hiszen a pedagógiai kommunikációban fontos a célirányosság és a célok tudatos megvalósítása. A probléma abból adódik, hogy kihagyja a tervezésből és a megvalósítás lényeges elemeiből a tanulókat. Ezért, a tanulóakra gyakorolt hatások közül jellemző, hogy a tanulók úgy érzik magukat mint egyszerű végrehajtói egy „utasítás-sornak”, mint akiket megfosztottak a felfedezés örömeitől.

A pedagógus verbális megnyilatkozásaiban sok a bíráló, a szabályozás, megelégszik az egyszavas válaszokkal, vagy csak azokat a szavakat emeli ki a tanulói válaszból, amelyekkel tovább tudja építeni előre megtervezett forgatókönyvét. Nemverbális kommunikációjában sok a hatalom és a státuszkülönbséget hangsúlyozó elem: erőteljes, katonás hangsúly, merev, feszes testtartás, magas álltartás.

A kommunikációra mint interakcióra tekintő kommunikációs modellek

Az interakciós kommunikációs modellek a kommunikáció folyamatát tartják fontosnak, az információ átadás elméletét elvetve, azt tételezik, hogy a kommunikációban résztvevők közös erőfeszítéseként jön létre a kommunikátum (jelentős képviselői Searle, Grice, Austin, Mead, Watzlawick, Beavin, Jackson). A kommunikációban résztvevők valamilyen közös cél elérésén tevékenykednek , és miközben a cél elérésén fáradoznak, létrehozhatnak üzeneteket, jelentéseket, vagyis a jelentésalkotás a kommunikációban résztvevő feleken múlik, az interakció során hozzák létre (Forgó, 2010; Griffin, 2003).

Mead elmélete kiemelt jelentőségű az interakcionális elméletek közül. A „szimbolikus interakción társadalmi interakció értendő, azaz emberek valamely adott helyzetben mutatott olyan cselekvése, amelynek értelme egymásra vonatkozik, függetlenül attól, hogy a cselekvést tevőlegesen megvalósítják-e, avagy cselekvésre egyáltalán nem kerül sor” (Mead, 1973). Az elmélet előfeltevése, hogy az ember úgy viszonyul a környezetéhez (másokhoz és a tárgyakhoz), ahogyan arról gondolkodik. A jelentés az emberek közötti társadalmi interakcióból ered. Végző soron a gondolkodást belső párbeszédként tartja számon, tehát gondolatainkhoz szükségünk van a nyelvre. Mead szerint a gondolkodás: másokkal gondolatban folytatott beszélgetés (minding). Az önmagunkról való képalkotás folyamatát Mead a következő képpen ragadja meg: mások szerepébe belehelyezkedve, kívülről nézzük magunkat, úgy, ahogy mások látnak (tehát nem önmegfigyeléssel), azt nevezi a tükrözött ének (looking glass self). Ebben az értelemben a kommunikáció valódi funkciója: az énkép kialakítása. Az én tehát az interakcióban születik meg (Mead, 1973).

A kommunikáció mint interakció pedagógiai következményei

Az interakciós kommunikációs modell sajátossága, hogy a pedagógus „nem lehet nem kommunikálni” watzlawicki attitűddel vesz részt a pedagógiai kommunikációban és pontosan tudja, hogy a pedagógiai kommunikáció gyakorlata nem egy általa elméletileg pontosan megtervezett forgatókönyv lenyomata, hanem egy dinamikus esemény, melyet ő maga és partnerei verbális, nemverbális és metakommunikatív jelzései folyamatosan alakítanak. Számol azzal, hogy bármelyik ponton váratlan fordulatot vehet a kommunikáció, akár stratégiaileg, akár a tartalmilag, de még a kommunikátor szerep szempontjából is, a pedagógiai kommunikáció egy folyamatosan változó konstrukció. Egy biztos fogódzó létezik a pedagógus számára: a közösen megfogalmazható, kitűzhető cél. Ezért a pedagógus számol a tanulóval akkor is, amikor a célokat fogalmazza meg, érdekli a partner nézőpontja, tapasztalata, állapota, ezért számíthat arra, hogy a tanulók is hasonlóan fognak viszonyulni a kölcsönösség jegyében, és tesznek azért, hogy az eredményeket közösen ériék el. Ez az attitűd lehetővé teszi, hogy a szerepek váltakozzanak, feltételezi az előzetes tudások és relevancia rendszerek összehangolását, az együttműködő stratégiák választását (Sperger & Wilson, 1988; Szőke-Milinte, 2008).

A pedagógus pontosan tudja, hogy a pedagógiai kommunikációban egyformán fontos a tartalom és a kapcsolat, így nemcsak az ismeretanyag feldolgoztatásának a menetére figyel, hanem arra is, hogy a pedagógus-tanuló kapcsolatban a megbízhatóságé, a kiszámíthatóságé, az összehangolásé legyen a fő szerep (Griffin, 2003). Az interakciós szemlélet tanulóra gyakorolt hatása igen jelentős mind az oktatási mind a nevelési kommunikációban. A megismerés folyamatában a közös célok megfogalmazása és a közös célok interakcióban való megvalósítása, a jelentések közös megalkotása megismerési és gondolkodási modellt kínálnak a tanulók számára, az interakcióban gyakorolhatják a gondolkodás műveleteit. Nevelési szempontból lényeges annak a felismerése, hogy a jól koordinált, szabad interakcióban és kommunikációs gyakorlatokban a gyermek személyisége, énje artikulálódik.

A kommunikáció kultivációs irányzata

A Georg Gerbner nevéhez fűződő kultivációs kommunikációs irányzat arra a kérdésre, hogy a kommunikációnak milyen szerepe van az ember életében azt a választ adja, hogy szocializációs szerepe van. Az elmélet azt mondja ki, hogy a kommunikáció alakítja az emberek világról való tudását, így elsősorban a tömegkommunikáció jelenségeinek értelmezése felől közelíti meg a kommunikációt és azt vizsgálja, hogy a szocializáció szerepét miként vette, veszi át a szülőktől, tanároktól a média, elsősorban a televízió. A kultivációs modell szerint, a tömegkommunikációs intézmények iparszerűen termelik a közleményeket, és ez a jelekből szőtt világ saját társadalom –és világképet alkot, meghatározva jelenlétével a kulturális környezetet, a környezet szemléletének alapjait és kereteit, így meghatározó szerepe van a kulturális szocializációban is. A kommunikáció elsősorban nem esemény vagy aktus, hanem egy állapot, amelyet fenn kell tartani és szükség esetén módosítani, mert innét tudjuk, hogy mi az igazság, hogy mi a szép és mi a jó (Gerbner, 1997).

A kommunikáció, mint kultiváció pedagógiai következményei

A kommunikáció kultivációs elmélete arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógiai kommunikáció nem lehet eredményes ha csak és kizárólag önmagával van elfoglalva, hiszen nem függetlenítheti magát attól a kulturális kontextustól, amelyben létrejön és működik. A tanulók világról való tudását, kultúráját jelentős mértékben az a kommunikáció alakítja, amelyben nap mint nap részt vesznek, viselkedésük is, a társadalmi kommunikáció által meghatározott. A pedagógusnak nyitottnak kell mutatkoznia a sajátos világképek, viselkedéskultúrák felé, különben nem tud olyan pedagógiai kommunikációt alakítani, amelyben a társadalom által értékesnek tartott minták, mint a tanulók által ismert és gyakorolt kultúrák valódi alternatívái, helyet kaphatnak. Azért, hogy a pedagógiai kommunikációban ne erősödhesse fel torz vagy egyoldalú minták, a pedagógus kritikai attitűddel kell viszonyuljon a változatos viselkedéskultúrák és világképek felé. Például a diákszleng jelenségétől álszent módon nem kell elzárkózni, viszont szükséges a pedagógus részéről a szlenggel kapcsolatos kritikus reflexió gyakorlása. A pedagógus sokat segíthet a tanulók világképének kultiválásában a médiapedagógiában rejlő lehetőségek kihasználásával (Buckingham, 2005).

A kommunikáció participációs irányzata

A Horányi Özséb nevéhez fűződő participációs kommunikációs irányzat arra a kérdésre, hogy a kommunikációnak milyen szerepe van az ember életében azt a választ adja, hogy a problémamegoldásban, a probléma felismerése és megoldásához szükséges felkészültség hozzáférhetőségében van szerepe. Úgy véli, a kommunikációt az emberek arra használják, hogy felismerjék életükben a problémás helyzeteket, illetve közösen, segítséggel megoldják azokat. A kommunikáció a problémamegoldáshoz szükséges mi (tárgyi) típusú, hogyan (szabály) típusú és a melyik (érték) típusú tudások megszerzésének az eszköze.

Az irányzat nemcsak azt tartja figyelemre méltónak ha valaki átadott egy információt vagy ha valakik közös jelentésre jutnak, hanem legalább ennyire fontosnak tartja amikor mint lehetőségre tekintünk a kommunikációra, amikor nem egy esemény megtörténteként értelmezzük a kommunikációt, hanem inkább lehetőségként tekintünk rá. Így részesévé válhatunk a kommunikációnak ha az információ elérhetővé válik számunkra, mert tudatában vagyunk a létezésének, vagy, mert tudatában vagyunk a hozzáférés lehetőségének, ismerjük a hozzáférés módját. A kommunikáció ebben az értelemben egy állapot (Horányi, 1999).

A kommunikáció mint participáció pedagógiai következményei

A pedagógus, aki a participációs irányzat szellemében alakítja a pedagógiai kommunikációt, a pedagógiai kommunikációra úgy tekint, mint a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges felkészültség elérhetőségére, ő maga a kommunikáció folyamatában a probléma felismerésének és a megoldáshoz szükséges felkészültségek megszerzésének a facilitátora. Ezt a szerepet csak akkor képes betölteni, ha nyitott, rugalmas és kíváncsi, fel tudja mérni, hogy milyen

természetű probléma érinti meg a tanulókat vagy milyen természetű problémával küzdenek, és legitim felkészültségei vannak a problémák megoldásának a facilitálására. A pedagógusé tehát a felelősség, hogy többletfelkészültségei birtokában támogassa a tanulókat saját felkészültségeik megszerzésében. A pedagógiai kommunikáció akkor minősül eredményesnek, ha a tanulók számára minél több probléma megmutatkozott és megoldásukhoz minél több felkészültség hozzáférhetővé vált. Alapvető stratégiája az együttműködés, mely a probléma természete szerint segítő kommunikációs stratégiában (Szőke-Milinte, 2008) vagy didaktikai problémamegoldásban (Ferenczi & Fodor, 1996) konkretizálódik. A pedagógus gyakran dicsér, bátorít, érzékenyít, stílusa laza, humoros, verbális kommunikációja rugalmas. A tanulók többsége, a participációra épülő kommunikációs helyzetben, lehetőséget lát önmaga kibontakoztatására, sajátjának érzi, igazi probléma felismerővé, kreatív és alkotó probléma megoldóvá válik. Megtapasztalja és azonosul azzal a létélménnyel, hogy a kommunikátor folyamatosan probléma helyzetben van amelyet meg szeretne oldani, a pedagógiai kommunikációban pedig mintát kaphat arra, hogy ezek a problémák miként közelíthetők meg, ill. hogy miként lehet hozzáférni a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségekhez.

A kommunikáció rituális irányzata

A rituális kommunikációs irányzat arra a kérdésre, hogy a kommunikációnak milyen szerepe van az ember életében azt a választ adja, hogy a kultúrateremtésre és fenntartásra használjuk a kommunikációt. A kommunikáció rituális elméletének megalkotója, James W. Carey (1992), úgy véli, hogy a valóságra nem mint valami eleve adottra kell tekintenünk, hanem éppen a kommunikáció által létrehozott társadalmi jelenségre. A kommunikáció nemcsak a valóság létrehozására, de annak folyamatos fenntartására is szolgál. A kommunikáció rituális felfogása nem az üzenet térbeli eloszlását, hanem az emberek időben egységgé kovácsolódását teremti meg. Minden kommunikáció dráma, amelyben bizonyos szerepeket vállalunk vagy nem vállalunk és soha nem az információszerzés kedvéért kommunikálunk, hanem azért, hogy megerősödjön bennünk egy adott világnézet. Carey (1992) elméletében a hírekkel való találkozásra összpontosít, és megfigyeli, hogy nem az információ megszerzése a lényeges, hanem az, ahogyan a hírekben az olvasó (befogadó) találkozik a világgal, esetleg csatlakozik a világhoz. Az elmélet központi eleme tehát az, hogy mi a reprezentáció szerepe az olvasó életében és hogyan épül be abba.

A rituális meghatározás szerint a kommunikáció olyan fogalmakkal kapcsolható össze mint „kölcsonös megosztás”, „részvétel”, „egyesülés”, „szövetség” és az „általános hit birtoklása”. A kommunikáció rituális szemléletben nem az üzenetek térben való továbbítására, hanem a társadalom időben való összetartására való. Addig, amíg a kommunikáció transzmissziós szemléletének archetípusa az irányítás érdekében történő üzenet átadás, küldés, a rituális szemléletben a központi elem a (szent) szertartás, amely a testvériességben és a hasonlóságban összefogja az embereket (Carey, 2003). A szimbolikus rend megteremtésének és működtetésének nem célja az információ hanem a konfirmáció (pl. nem azért táncolnak a táncházban, mert informálni akarnak bárkit bármiről, hanem mert szeretnének kifejezni valamit önmagukból).

A kommunikáció mint rituálé pedagógiai következményei

Amennyiben a valóságra úgy tekintünk mint a kommunikáció által létrehozott társadalmi jelenségre, és elfogadjuk, hogy a kommunikáció képes mind a valóság megteremtésére mind pedig annak reprezentálására, úgy könnyen beláthatjuk, hogy a pedagógiai kommunikációban minden egyes szereplőnek felelőssége van azért, hogy mi jön létre, milyen pedagógiai valóságot teremt. Nyilván, a pedagógusé a felelősség tetemes része, hiszen felkészültségénél fogva, a pedagógiai kommunikáció minden pillanatában tudatosan teremt, míg a tanuló ösztönösen teszi ezt. Vagyis az, hogy milyen pedagógiai valóságot teremtünk a magunk számára, rajtunk, a pedagógiai kommunikációban résztvevőkön múlik. A kommunikáció tehát dráma, amelyben nem a forgatókönyv a lényeg, mint a transzmissziós modell esetében, hanem az, hogy milyen szerepeket vállalunk benne és ezeket a szerepeket miként alakítjuk. Miközben pedagógus és tanuló alakítja a kínálkozó szerepeket, aközben az általa fontosnak tartott hiteket, meggyőződéseket reprezentálja, hogy a közös drámában megerősítse vagy éppen lecserélje ezeket. Azok a pedagógiai kommunikációs helyzetek a legsikerültebbek, ahol olyan szerepek és a szerepeken olyan reprezentációk, hitek, meggyőzések formálódnak, melyek a közösség által vállalhatók, támogathatók, melyekben a közösség egységesen állást tud foglalni, amelyek mellett ki tud állni. A pedagógus részéről több kell mint nyitottság, rugalmasság, könnyedség: olyan erőre van szükség, amelynek birtokában képes felismerni azokat a létigazságokat, amelyek megszülehetnek az egyes pedagógiai kommunikációs helyzetekben és olyan képességekre, amelyek segítségével lehetővé teszi ezeknek a létigazságoknak a kibontakozását a partnerekkel (tanulókkal) folytatott kommunikációban. Az Angyalbárányok című mese „tanítása” során például, a dramatizálás rítusában olyan sajátos világot lehet felépíteni a gyermekekkel közösen, amelyben megszületik a felismerés, mint eleven valóság, miszerint nem az arany vagy az ezüst az igazi boldogság, hanem a lélek üdvössége. Egy olyan sajátos szemléletmódról szól a rituális pedagógiai kommunikáció, melyben minden kommunikatív aktusnak tett értéke van, ezért minden résztvevő, a pedagógiai kommunikáció minden percében felelős a kommunikatív aktusokért. Ennek megtapasztalása feltételezi mind az erkölcsi mind a szellemi fejlettség egy minimumát, ám ha a pedagógus következetesen gyakorolja a tanítványok előbb-utóbb felnőnek a rituális pedagógiai kommunikációhoz.

Remélhetőleg, a bemutatott pedagógiai kommunikáció értelmezések segítségével, a pedagógus jelöltek és a gyakorló pedagógusok átértelmezhetik a pedagógiai kommunikációról felhalmozódott tudásukat, és átalakíthatják a pedagógiai kommunikációs attitűdjüket, új lehetőségeit ismerhetik fel a pedagógiai kommunikációnak és tudatosabb résztvevői lehetnek.

Irodalomjegyzék

- ANDOK Mónika (2006): A hírek mint kulturális szimbólumok. In Balázs Géza és H. Varga Gyula (szerk.): *Társadalom és jelek. Társadalomkutatók a szemiotikai perspektívákról* (pp. 170-180). Semiotica Agriensis 2-3. Eger: Magyar Szemiotikai Társaság Líceum Kiadó.
- ANDOK Mónika (2012): *A hatékonyság fogalma eltérő kommunikációs modellekben*, előadás, elhangzott Tudatosság a kommunikációban V. A hatékony kommunikáció, Eger 2012. március 31.
- BERNE Eric (1984): *Emberi játszmák*. Budapest: Háttér.
- BUCKINGHAM David (2005): *Médiaoktatás Kommunikáció és média 1*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- CAREY James W. (2003): A kommunikáció kulturális megközelítése. In Kondor Zsuzsa és Fábri György (szerk.): *Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai* (pp. 252-270). Budapest: Századvég.
- CAREY, J. W. (1992): *Communication as Culture*. New York, London: Routledge.
- FERENCZI Gyula & FODOR László (1996): *Oktatáselmélet és oktatásstratégia*. Kolozsvár: Stúdium Könyvkiadó.
- FORGÓ Sándor (2010): *Kommunikációelmélet – kommunikációs ismeretek*. e-learning tananyag. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
http://www.ektf.hu/user/balint/moodledata/16/tananyag/obj/ie_0001_0_0_0/0001_0_0_0.htm
 [2012.12.27.]
- GERBNER, G. (1997): A kulturális mutatók. In Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció* (pp. 267-280). Budapest: KJK.
- GRIFFIN, E. (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest: Harmat.
- HORÁNYI Özséb (1999): A kommunikációról. In Béres István & Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest: Osiris.
- KRON, F. W. (2000): *Pedagógia*. Budapest: Osiris.
- MEAD, G. H. (1973): *A pszichikum az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat.
- PERJÉS István (2007): *Kommunikáció az iskolában. Multimédia és Pedagógia – Neveléselmélet*. Budapest: Apertus Közalapítvány.
- SPERGER, D., & WILSON, D. (1988): *Relevance*. London: Blackwell.
- SZÓKE-MILINTE Enikő (2008): A segítő kommunikáció mint pedagógiai kommunikációs stratégia. In: Kis Endre és Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai* (pp. 567-576). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézete.
- ZRINSZKY László (1996): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ZSOLNAI József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.