

## Az interakció értelmezése, vizsgálatának lehetőségei a pedagógiában

*Az interakciók a társas érintkezés alapegységei. Igaz ez az iskolák világára is, ahol egy tanóra rengeteg interakciós helyzetből épül fel. Sikerességét a katedra eltérő oldalán helyet foglalók szempontjából többféleképpen lehet elemezni és értékelni. Az interakciók vizsgálatából következtethetünk például a tanulási folyamatban részt vevők viszonyára, a pedagógus – eredményességet nagyban befolyásoló – teljesítmény-visszajelző munkájára, vagy másik oldalról nézve a tanulók motivációs szintjére. Mindez aprólékos, de eredményességét nézve ígéretes munkát sejtet. De miképp lehet ezt kutatni? Munkámban az interakció eltérő értelmezésének bemutatását követően pedagógiai célú vizsgálatáról, annak fontosságáról, a kutatás során alkalmazható módszerekről írok.*

### Az interakció értelmezése

A köznyelvben is egyre gyakrabban említett interakció kifejezés olyan idegen eredetű fogalmunk, amit több tudományterületen való használata miatt szükséges interdiszciplináris vonatkozásban értelmezni. A következőkben ennek kronológiai összefoglalására teszek kísérletet a kommunikációelmélet, a szociálpszichológia, illetve a pedagógiaelmélet oldaláról, majd kitérek az oktatás területén megfigyelhető interakciós helyzetek vizsgálatának jelentőségére és lehetőségeire.

Buda (1986) a kommunikációval kapcsolatos átfogó könyvében arról ír, hogy a múlt század '60-as, '70-es éveiben a híres kaliforniai kommunikáció-kutató iskola képviselői (Haley, Watzlawick, Beavin és munkatársai) az interakció kifejezést egyszerűen a kommunikációval azonosították. A szerző a terület honi szakértőjeként megkülönbözteti az interakciót a pusztán kommunikációtól, arra alapozva véleményét, hogy a kommunikáció nem mindenáron szükséges – bár általában létező – velejárója a kölcsönhatás, mert ebben az esetben csupán a jelközlés aktuális csatornájának működése mellőzhetetlen. Az interakciónál viszont feltétel a megjelenő kölcsönhatás, kötelező viszontválasz képében. Számára az interakció tágabb értelmezésű, szinte mindent jelent ezen a területen. Így tartalmaz bárminemű cselekvéses megnyilvánulást, ami a másokkal történő együttműködés során létrehoz valami sajátosan megalkotott emberi produktumot. Szintén a kettő közti különbségnek titulálja, hogy míg a kommunikáció jellemzően kétszemélyes vagy arra bontható történéseket jelent (a még ide sorolható tömegkommunikáció esetén válaszlehetőség nem feltétlenül kínálkozik a befogadók számára), addig az interakciós helyzet kialakulhat csoportos, társas szituációban is, mégpedig nem is ritkán. Egy későbbi kéziratában az interakció alapvető történéseként szintén a kölcsönhatást jelölte meg, ami

lényegében a kommunikációt szolgálja. Más kontextusban is megerősíti a kommunikáció és interakció eltérő szinten való voltát, mivel jelzi, hogy „a kommunikáció tehát interakciós esemény, interakcióban sajátítjuk el, megtanulásához szükséges az interakció mindkét pólusa” (Buda, 1992, 35. o.), ami az ingert és a reakciót jelenti. Szintén a felek közötti akciók és reakciók sorozataként említi Forgó (2001) is a jelenséget, az emberek olyan, egymáshoz viszonyított rendszereként, ahol egy cselekedet befolyásolja egy másik személyt az azt követő tevékenységét. Az interakcióban részt vevők értelmezik egymás viselkedését, majd reagálnak egymásra, azaz interaktívvá válnak. Fodor (2003) az emberi kapcsolatok alaptörténekeként beszél a jelenségről, amely során a résztvevőkben közös az egymástól való függés, egymás befolyásolása. Az interakciót a kommunikációnál szintén tágabb jelentéstartalommal ruházza fel, azonosítva mindenféle cselekvéses megnyilvánulással, nem csupán jelközlés-váltással, azaz a kommunikációs csatornák egyszerű működésével. Így szintén nem osztotta a Palo Alto-i kommunikációkutatók azon véleményét, hogy a szociálpszichológia által interakciónak említett fogalom lényegében kommunikáció. Hisz az interakciók ennél magasabb szinten lévő, többnyire bonyolult felépült, egymás utáni történések, amelyekben „kifejeződik az emberi alkotó cselekvés, amely [...] létrehoz valami újat, valami sajátosan emberit” (Fodor, 2003, 19. o.). Megjegyzi, hogy ha egy interakciós jelenség lefolyása adott helyzetben azonosságot mutat, akkor szerepviselkedésről beszélhetünk.

A társas kapcsolatokat vizsgáló pszichológusok képviselői közül is többen többféleképpen értelmezték az interakciót. Donáth (1975) röviden személyek közötti érintkezésnek, egyfajta kölcsönhatásnak aposztrofálta. Szitó (1983), egyetértve a kaliforniai iskola képviselőivel, gyakorlatilag szintén kommunikációként említette, melynek során azonban a benne részt vevők hatást gyakorolnak egymásra, miközben gondolatok és érzelmek cseréje, megosztása zajlik, mindig valamilyen meghatározott kontextusban. Iskolapszichológusként megemlíti, hogy a nevelés gyakorlatilag egy interakciós folyamat. A személyközi kapcsolat kialakítására való fogékonyság jelentőségére hívja fel a figyelmet a nemzetközileg elismert szociálpszichológus, Forgács (1993), amit a gyakorlati élet számos területén alkalmassági követelménynek tart. Összegezi a társas interakciók létesülésének okait és fenntartóit, mint az öröm, a személyes előnyök keresése; a hatalom, az ellenőrzés megőrzése; az egymás számára nyújtott segítségadás; az ésszerűség; valamint a tudatosság mellőzésével érzelmi okokból lejátszódó cselekmény. Szabó (1994) minden interperszonális kapcsolat esszenciájaként aposztrofálja a kölcsönös egymásra hatáson alapuló interakciót, melyet a szereplők részéről egyeztetett jelentések szabályoznak a kapcsolat ésszerű alakítása céljából. Az interakció realizálódik, amint legalább az egyirányú befolyásolás lehetősége fennáll. Megkülönböztet felderítő jellegű interakciót, mely abban az esetben segíti elő a kapcsolat folytatódását, ha a szereplők számára felhasználható, hasznos eredménnyel kecsegtet. Az emberi érintkezésen alapuló kapcsolatot szociális interakcióként értelmezi, melynek legfőbb vonása a személyes örömszerzés keresése. Ír a jelenség eszközeiről is, melyek között a társas készségek és együttműködés mellett a kommunikációt is említi. Szintén a társas együttélést kutatva Csepeli (1997) a rétegzettebb felfogást képviselőkhöz társul, az interakciót szintén megkülönböztetve a kommunikációtól. Ennek révén tesz említést az érintkezés aktuálisáról, de aztán tágabb jelentés-magyarázattal is szolgál, mondván, „az interakció két vagy több személy között létesülő viszony, melyet közösen egyeztetett jelentések szabályoznak a felek mindenkori szükségleteinek megfelelően, amelyek a felek racionalitása, vezérlő értékei által meghatározottan arra indítják őket, hogy ésszerűen és hasznos hajtóan bonyolítsák le kapcsolataikat egymással” (Csepeli, 1997, 164. o.). Hangsúlyozza továbbá rendezettségüket és előrejelezhetőségüket, továbbá társas viselkedést ösztönző hatásukat. Kétféle megközelítésből ír az interakciók osztályozásáról is. A normatív elmélet szerint létrejöhetnek:

- Kölcsönös függőség megvalósulásával, amikor az egyén reakciójára mind a másik fél megelőző viselkedése, mind a saját terve, célja hatással van. Az eredeti terv természetesen változhat a társ reagálása függvényében. Fenntarthatósága a felek céljainak egybevágóságán alapul, mozgatórugója a személyközi bizalom (főképp erre épül az eredményes társas élet).
- Álfüggőséggel, azaz külső tényezők eredményeképp, amikor bár a résztvevők szinte „kényszerűségből” reagálnak egymás viselkedésére, mégis független szereplőknek tűnnek (például mise, kórházi nagyvizit).
- Aszimmetrikus függőséggel, azaz jelentős torzulással, amikor az egyik fél dominánsan ráerőlteti a másik félre cselekvését úgy, hogy egyben korlátozza annak reagálását (például fenyegetés).
- Reaktív függőség kialakulásával azon a síkon, hogy a helyzet szereplői csak egymás viselkedésére reagálva tudnak cselekedni, viszont a kontextustól függően csupán erősen behatároltan (például licitálás).

A másik szemléletből fakadó interpretatív paradigma szerint létrejötté nem az egyéntől függetlenített, társadalmi egyetértés műveinek tekintett normák előbb felsorolt passzív elfogadási módjaira, hanem a szereplők általi értelmezésére, ezzel kölcsönös szabályteremtésre épít. Itt az érintkezés alapegységei a lépések, melyeket a folyamat során megkoreografált szabályok befolyásolnak. Vörös (2004) a fogalom révén szintén a kommunikációt említi, de leszűkítve a szereplők közötti kölcsönhatásra, amely befolyásolja azok kapcsolatát, közérzetét. A részt vevő személyek interaktívak, az egyik fél jelzését a másik fél viszontjelzése követi. Kitér az interakció során megvalósuló információátadás folyamatára is, amikor az üzenet az adótól indul megfelelő kódolást követően, majd egy meghatározott csatornán „utazva”, dekódolás után érkezik meg a vevőhöz. Szintén kiemeli azt a mindig meglévő, de aktuálisan meghatározott kontextust, ami szükséges az üzenet pontos megértéséhez. Szól többféle funkciójáról, azaz tájékoztató-tényközlő, érzelmet kifejező, cselekvésre ösztönző, kapcsolatot létrehozó és fenntartó vagy esztétikai hatást szülő lehetőségéről.

Ha az egyszerű jelentését tekintve kölcsönös viszonyt, ráhatást, kölcsönhatást takaró ’interakció’ kifejezés tudományterületenként időrendben bemutatott értelmezési folyamatán végigmegyünk, konklúzióként az állapítható meg, hogy az interakció legalább két ember egymásra ható érintkezését jelenti viselkedésük befolyásolásának érdekében. A résztvevők tehát készen állnak magatartásuk, viselkedésük megváltoztatására, optimális esetben kétirányúan. Az interakció az emberi kapcsolatok feltételeként is értelmezhető, akciók és reakciók folyamatoként. Ehhez kapcsolódóan a kommunikáció gyakorlatilag az interakció eszközeként, megvalósulásának kritériumaként, illetve olyan elemeként fogható fel, melynek tartalma az információcserét hordozó jel. A kommunikáció beindulásáig az interakció további feltételeinek, azaz a másik észlelésének és a felé(jük) forduló pozitív viszonyulásnak meg kell valósulniuk.

### **Az interakció pedagógiai jelentősége, vizsgálata a tanár-diák kapcsolatrendszerben**

Az előzőekből kitűnik, hogy az interakciók a társas együttélés nélkülözhetetlen elemeiként azonosíthatók. Ebből adódóan a tanulás-tanítás folyamata sem más, mint egy személyek közötti interakciós láncolat. Ezt felismerve nem véletlen, hogy a tanórákon megfigyelhető interakciós helyzetek már a múlt század ’60-as éveitől számos esetben kerültek a pedagógiai témájú vizsgálódások keresztüzébe. Mivel az oktató-nevelő munka eredményességét alapvetően határozza meg a pedagógus tevékenysége, interakci-

ós készsége, így a kutatások sokszor a tanulási folyamatot irányító szakember személyére fókuszáltak.

Ezeket a kutatásokat tehát létrejöttükben más és más motiválta. Leginkább a tanári, ott is elsősorban a verbális tevékenységre összpontosított a téma úttörője, az amerikai Flanders, aki a későbbiekben részletesebb bemutatásra kerülő megfigyelési kategóriarendszerének megteremtésével határozott elméleti alapot szolgáltatott az ezt követő megfigyelések beindulásához.<sup>1</sup> Cheffers a nem-verbális elemek megfigyelhetőségének lehetőségével még egzaktabb tanári tevékenység-elemzést tett lehetővé, sőt mindezt kiterjesztette a tanulók irányába is. Svoboda az osztálytermi interakcióktól sok esetben eltérő, testnevelésórai helyzeteket analizálta a jellemző tanári tevékenységek rendszerének aprólékosabb kidolgozásával, majd Tobey és Piéron szintén a tornatermek és sportudvarok világát kutatva eljutott oda, hogy a mozgástanítás alkalmával talán fokozottabb hatással bíró tanári teljesítmény-visszajelzésre koncentráltak. Megállapították, hogy ezek nagy része verbális. Jelentőségekre vonatkozóan is születtek álláspontok: Yerg és Twardy szerint a visszajelzés nélküli gyakoroltatás nem hatékony, Paese pedig úgy gondolta, hogy igazából az akár kisebb előfordulással bíró, de tartalomspecifikus visszajelzés vezethet a tanítás során eredményre. Maradva a testnevelés területén, hazánkban Bíróné a '80-as évek végén már igazán komplex, kategóriarendszeren alapuló vizsgálatokat végzett. Egyszerre több tanári és tanulói tevékenységet regisztrálva számos interakciót észlelt. Ezek alapján úgy vélte, hogy a pedagógus leggyakrabban – a felsorolás sorrendjében – magyaráz, figyel, hibát javít, szervez és ösztönöz, a tanulók legnagyobb arányban pedig motoros tevékenységet végeznek (idézi Bíró, 2007).

És hogy miért szükséges a nevelő és nevelt viszonylatában vizsgálni a közöttük megvalósuló interakciós folyamatot? Erre a kérdésre többféle válasz is megfogalmazható. Magyarázattal szolgálhat Donáth (1975, 74. o.) több, mint három évtizedes,

de jelentéstartalmát tekintve napjainkban is érvényes megfogalmazása: „A tanár-diák kapcsolat mintegy modellként szolgál a tanulók viselkedésében, tehát közvetlenül hat a közösségi életre”. Az iskola ezáltal olyan terepet biztosít a tanítási színterek mélyén meghúzódó folyamatok kutatása iránt érdeklődő szakembereknek, amelyek felszínre hozásával általános erejű pszichológiai, szociológiai összefüggések is levonhatók. De az oktató-nevelő munka hatásfoka is lemérhető az interakció-elemzéssel, hisz a vizsgálatot megfelelő spektrumra kiterjesztve képet kaphatunk a pedagógus nevelői stílusáról, ezzel kapcsolatos nézeteiről, eredményességéről, sőt akár az aktuális tanár-diák viszonyról is. A megfelelő spektrumot említve meg kell jegyezni, hogy nagyon fontos a szereplők nem-verbális, illetve metakommunikatív jelzéseinek elemzésbe való bevonása is. Ezek az elemek (például hangszín, mimika, testtartás, gesztus, térközsabályozás, érintés) sokszor hatásosabbak és többet elárulnak a verbálisan megvalósuló direkt közléseknél, hisz általában gyorsabbak, akaratlanul dekódolódnak és többször kontrollálatlanul születnek meg. Ezáltal nemcsak ismételhetik és felerősíthetik (nem túl szerencsés, valószínűleg ritkán előforduló esetekben kifejezetten gyengítheti is a verbális közlés hatását azt akaratlanul cáfoló jelentéstartalmával), de helyettesíthetik is verbális társaikat (Vörös, 2004).

---

*A tanóra gyakorlatilag társas térben lezajló interakciókból épül fel, ahol a tanár meghatározott céllal jelenik meg, kölcsönhatásba lép az akár egymással is érintkezésbe kerülő tanítványjaival, aktuális tartalmi és módszertani feladatokat ellátva eközben. Végül ezek a lejátszódó akciók-reakciók határozzák meg a folyamat sikerességét*

---

Még egyet említve a lehetőségek sorában, a tanár-diák közötti interakciók vizsgálata a nyíltság, őszinteség, törődés, a kölcsönösen kielégített igények megvalósulásának vonatkozásában, valamint az arra adott megfelelő tanári reflexiók elősegíthetik a múlt század végén elhíresült jó kapcsolati modell<sup>2</sup> kialakítását (Gordon, 1990).

### A kutatás során alkalmazható módszerek, rövid bemutatásuk

A tanár-diák közötti interakciós folyamatok korszerű, reális eredményt elváró kutatása kellően átgondolt, alapos tervezőmunkát feltételez. Az alkalmazandó kutatási módszer kiválasztásánál célszerű a vizsgálat koncepcionális keretének meghatározása, melynek figyelembevételével kétféle kutatási paradigma mellett dönthetünk:

- Egyfelől alkalmazhatjuk a pozitívista, kvantitatív alapú metodológiát, melynek során külső szemlélőként, a jelenségtől kellő távolságot tartva végezhetjük mérésünket. Az interakciók eme módszerrel történő észlelésének lehetősége a megfigyelés. Az objektivitás elvárt szintjének teljesülése érdekében célszerű (és gyakran alkalmazott) módszere a strukturált megfigyelés lett, mely során a megfigyelő aktívan részt véve, vagy a háttérbe olvadva; természetes formában, vagy előre meghatározott kódok segítségével; közvetlenül, vagy technikai eszközök segítségével végzi el munkáját (Falus, 2000).
- Másfelől élhetünk az értelmező, kvalitatív metodológia adta lehetőséggel, ahol a vizsgált személy aktuálisan előidézett jelenségekkel kapcsolatos gondolatainak feltárása a cél, azaz véleményének, az adott cselekedetet okozó szándékának megismerése. Ebben az esetben a vizsgálatban érintettek azonos jogon nyilatkozhatnak meg aktív kutatói jelenlét, sőt a folyamatot kutató és kutatott személy interakciója közepette (Szabolcs, 2001). Erre legalkalmasabb a videóról lejátszott tanóra támogatott felidézéssel történő elemzése.

### A kategóriarendszeres megfigyelés

A módszer leghíresebb képviselője a korábbiakban említett Flanders, aki olyan tanár-diák interakciók megfigyelésére szolgáló kategóriarendszert dolgozott ki, amely hét tanári és kettő tanulói tevékenységre vonatkozó kategóriáival képes a tanár és tanulói közötti összes létező verbális kommunikációt megjeleníteni (a tizedik kategória a csend jelzésére szolgál). A csupán a verbális elemekre vonatkozó, ezáltal korlátozott figyelmet arra a feltételezésére alapozta, miszerint ezen a szinten megy végbe a legtöbb tanítási folyamat. A megfigyelésből leszűrtek elsősorban a tanár saját munkájának elemzésére, az abból való okulásra, tapasztalatok felhasználására szolgált, mivel már akkor ismert volt a pedagógus interakciós készségének meghatározó volta hivatásának eredményes gyakorlása során. A vizsgálat alatt egy helyszínen lévő szakember (vagy magnófelvétel alapján utólagosan a pedagógus, kutató) egy úrlapon 3 másodpercenként megjeleníti az éppen legjellemzőbb tevékenységnek megfelelő kódot (minden időintervallumban csak egyet), majd ezt követően összesíti elemzés céljából. Fontos megjegyezni, hogy Flanders módszere (Flanders Interakciós Analízis Kategóriarendszere, FIAS) nem volt alkalmas a non-verbális és metakommunikációs jegyek megjelenítésére (pedig azóta ismert, hogy a három kommunikációs szint sokszor egyszerre hordozza az információkat, azaz összetartoznak), de elméletisége nagyszerű alapul szolgált a további, jóval professzionálisabb adaptációk megszületéséhez. A megfigyelés tudományos szempontból szükséges kellő érvényességéhez vagy a helyszíni kategorizálást végző két-három személy alapos felkészítése szükséges, vagy a videófelvétel alkalmazása a legalkalmasabb. Ebben az eset-

ben lényeges a folyamatos, minél szélesebb látószögű lencsével történő, kevés kamera-mozgást és közelítést-távolítást tartalmazó felvételkészítés, hisz mindez hű kép tárolását teszi lehetővé a megörökíteni kívánt társas interakciókról. A kameraman feltűnés nélküli szereplése nagyban hozzájárul az élethű szituációk megmutatkozásához, ráadásul így kiküszöbölhető a készítés során tapasztalható saját szempontjainak érvényesülése. Fodor (2003) az általa elsődleges csoportnak nevezett kisebb közösségben – mint egy iskolai osztály – a gyakran előforduló interakciós helyzetek elemzését nem kellő átgondolás esetén végtelen bonyolultságuk miatt problematikusnak látja, de megfelelő értékelési sémával, az adott vizsgálat szempontjai szerint kidolgozott kategóriarendszerrel történő vizsgálatát eredményesnek gondolja.

### A támogatott felidézés

E metodika célja a pedagógus tevékenységét befolyásoló szándékok, szubjektív nézetek, motivációs tényezők feltárása a szituációk videofelvételről történő újrátjátszása, illetve az azon „közreműködő” tanár magyarázó segítségével. Az élethű felidézés szempontjából szükséges a szituációkra fókuszáló pontos rögzítés. A támogatott felidézés módszerének jeles képviselője Falus, aki először a '80-as években Kotschy és Szokolszky társaságában végzett kutatást a tanórákon megfigyelhető tanári tevékenységek tudatosságára, illetve az egyes tanulókhöz fűződő viszony cselekvésmódosító hatására vonatkozóan (Poór, 1985). A rögzített óra lejátszása során egyrészt várták a vizsgált pedagógus látható esetekre szabadon érkező észrevételeit, vagy a számukra kritikus részeken megállítva a lejátszást kérdéseket tettek fel.

A módszerrel számos más tényező is jól elemezhető. Összehasonlítható gyakorló és tapasztalt tanárok döntéshozó képessége, mérhető az önreflexióra való hajlam, összevethető eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező osztályközösségek adott tanár nézeteire való hatásukat tekintve, de akár tanárok előítéleteinek megjelenése is nyomon követhető a tanulókkal való érintkezésük folyamán (Szivák, 2002). A támogatott felidézés szakszerű lefolytatásához az alább felsoroltakra kell gondot fordítani:

- A vizsgált személyek kiválasztása és felkészítése. Tanulók esetén nagy jelentőséggel bír a kommunikációs képességek ismerete szerinti választás. A kutatott személyt tájékoztatni kell várható feladatairól.
- A videofelvétel előkészítése. Fontos a kamera használata előtt a tanulók ráhangolása bemelegítő óra tartásával, valamint a kamerák helyének, számának jó megválasztása a vizsgálni kívánt folyamatok függvényében.
- Felvétel. Ezalatt kerülni kell a feltűnéseltést, illetve törekedni kell a lényeg kiszűrésére – ritkán alkalmazott zoomolással.
- Támogatott felidézés a felvétel lejátszásakor. Ehhez szükséges egy csendes szoba a rögzítést lehetővé tevő eszközökkel. A lejátszás legalább 45 percig tart és történhet lejátszást követően a történetek szabad kommentálásával; a lejátszás folyamán a kutató által fontosnak ítélt szituációkban kérdések megválaszoltatásával; illetve a megtekintés közben a kutatott alanyra bízott, számára lényeges helyzetek szabad megmagyarázásával.
- A hallottak aprólékos feljegyzése. Precíz elvégzése a feladat legjelentősebb részét képezi.
- Elemző munka, következtetések levonásával. Fontos szerepet kapnak a 4. pontban rögzítettek, hisz alapvetően befolyásolják az elemzés elvégezhetőségét (Újváriné, 2009).

## Összegzés

Dolgozatomban igyekeztem összefoglalni a társas, csoportos emberi kapcsolatok építő-elemeit biztosító interakciók legfontosabb ismertetőjegyeit, érintve kvalitatív és kvantitatív megközelítéssel is lehetséges pedagógiai kutatásuk aprólékos felépítésének vázlatát. Ebből kiderülhetett, hogy vállalva a módszerek alkalmazása által támasztott, tervező munkára és szakmai felkészültségre vonatkozó magas követelményeket, a területen végzett kutatás jelentős hozadékkal szolgálhat az esetünkben nem mindig egyértelmű, sokszor rejtetten megjelenő, izgalmas és tanulságos pedagógiai folyamatok feltárása során.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A kezdeti kutatások lefolytatásának publikálását követően a megfigyeléses vizsgálatokkal szembeni aggályokra hívta fel a figyelmet a cseh Miloslav (1972), aki szerint a legfőbb nehézséget az jelenti, hogy az interakció az adott személy szempontjából különböző fajsúlyú lehet. Ennek meghatározására még a legpontosabbnak vélt megfigyelési eljárás sem adhat pontos eredményt, mérje akár a kölcsönhatások számát, tartalmát, időtartamát.

<sup>2</sup> Tanár-tanuló viszonylatban is ennek a modellnek a megvalósításáért, azaz a kapcsolatfejlesztésért dolgozik a Dr. Sallai Éva vezette Videotrénings Egyesület. A tanárnő emellett fejlett infrastruktúrával rendelkező interakcióelemző műhelyt vezet pedagógusjelölt hallgatói részvételével.

## Irodalomjegyzék

Bíró Melinda (2007): *Tanítási-tanulási stratégiák az általános iskolai újszázadoktatásban, különös hangsúlyval az interakciós helyzetekre*. Doktori értekezés. Budapest.

Buda Béla (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest.

Buda Béla (1992): *Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Fodor László (2003): *A kommunikáció alapjai*. Perfekt Oktató és Kiadó Zrt., Budapest.

Forgács József (1993): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Forgó Sándor (2001): *Kommunikációelmélet*. EKF Liceum Kiadó, Eger.

G. Donáth Blanka (1975): *A tanár-diák kapcsolatról*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Mészáros Aranka (2002, szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Miloslav, P. (1972): *Szociometria*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Poór Ferenc (1985, szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szabó István (1994): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szitó Imre (1983): *Kommunikáció az iskolában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Gordon, Th. (1990): *T.E.T – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Újváriné Handó Melinda (2009): A támogatott felidézés módszere és alkalmazása a kutatásban. *Pedagógusképzés*, 7. 4. sz. 19–32.

Vörös Anna (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 395–413.