

Kaszap Livia

OSZTÁLYTERMI INTERAKCIÓK MEGFIGYELÉSEK ALAPJÁN TÖRTÉNŐ TIPIZÁLÁSA

A kutatás címeként is megjelölt osztálytermi interakciók vizsgálata, olyan interdiszciplináris tudományterület (*Falus, 2000*) – a szociálpszichológia és a neveléstudomány határait összemosva –, amelynek szakirodalma csupán az elmúlt évtizedben kezdett gyarapodni, hiszen a szakma ekkor ismerte fel, hogy a hatékony tanulás feltételeinek feltárásához az oktatási intézményekben zajló kommunikáció vizsgálatán keresztül lehet eljutni és ekképp van lehetőség annak pozitív irányú fejlesztésére is.

Ezen ismeretek alapján terveztem meg és folytattam le a kutatást, amely a tanár–diák között zajló interakciókra irányul. Ahhoz, hogy a magyar tanulók felnőve megállják helyüket a nemzetközi munkaerőpiacon, elengedhetetlen a kommunikációs képesség magas fokú fejlesztése, ahogy a *Nemzeti Alaptanterv* is írja.

A dolgozat első részében a kommunikáció alapjait, tényezőit jártam körül a megfigyelésükhöz szükséges interakció-típusokat, kiemelten a *Flanders-* és *Bales-féle* tipizálást. A két interakció-elemzést összevetve, összeállítottam egy saját gondolatmenet alapján haladó elemzési modellt, amelyet a megfigyelésem alapjául tettem.

A kutatási részben kis mintával dolgoztam, négy általános iskolában végeztem megfigyeléseket, minden intézményben a 6. évfolyamon magyar irodalom óra keretében. Minden intézményben 2–2 tanóra megfigyelése történt, így átfogóbb képet kaphatta egy-egy intézmény munkájáról. Feltevésem szerint irodalom órán nyílik a legnagyobb lehetőség arra, hogy a tanulók a legtöbb alkalommal interakcióba kerüljenek az őket tanító pedagógussal, kifejezhessék véleményüket, gondolataikat. Ezt *Szőke-Miliente* tanulmányában (2012) megfogalmazott kutatási eredményekkel támasztottam alá, miszerint a művészetek és az anyanyelv műveltségterületek azok, ahol a kommunikáció komponensei közül a legtöbb hangsúlyosan jelenik meg.

A tanórai megfigyelések után az órát tartó pedagógussal végeztem félig strukturált interjút saját tanári kommunikációjukról való vélekedésüket állítva középpontba.

A dolgozat fontosabb elemeit, a kérdéseket alátámasztva vagy cáfolva összegeztem az eredményeket, amelyek nem tekinthetők reprezentatívnak az alacsony minta miatt. Értékeltem az interakció-tipizálásom eredményességét. Ezek alapján megfogalmaztam, milyen irányban fejleszthető a tanár–diákok közötti interakció a megfigyelt tükrében, amely a tanítás-tanulás folyamatának hatékonyabb megjelenését eredményezheti, valamint hogyan fejleszthető a kommunikációs képességek fejlesztésének gyakorlata, milyen további kutatásokra adnak lehetőséget az eredmények.

1. Elméleti háttér

1.1. A kommunikációs készség fejlesztésének megalapozottsága

A mai oktatás leghangsúlyosabban fejlesztendő kompetenciaterülete a kommunikáció, mind a pedagógusok, mind a diákok szemszögéből.

A kommunikációs kompetencia összetettségét *Szőke-Miliente Enikő* fogalmazta meg az általános kommunikációs készségek taxonómikus elrendezésével¹, ebből is következik, hogy mind a kutatás, mind a kommunikációs készségek fejlesztése sokrétű és nehéz feladat: „*Olyan komponenskészlet, melybe beletartoznak az általános kognitív motívumok, képességek és ismeretek, valamint a többi kompetencia kognitív motívumai, képességei és ismeretei is.*” (*Szőke-Miliente*, 2005)

A kevésbé hatékony a tanári kommunikáció oka lehet, hogy a magyar oktatásra leginkább a frontális munka jellemző, osztálytermi környezetben a legtöbb esetben a tanárok kezdeményeznek, ami 55–80%-át teszi ki a tanórai interakcióknak (*Szító*, 2007). A tanár viszonya a tanulóhoz befolyásolhatja az interakciók számát, minőségét, megjelenhet a tanórákon az abdukció, amely feltételezésen alapuló következtetést jelent (*Gyészli és Sántha*, 2015), a pedagógus minden verbális és nem verbális megnyilvánulását befolyásolja.

1.2. Az ismeretháttér vizsgálata az osztálytermi interakciók tükrében

A társas környezet velejárója, hogy a benne lévők kommunikálnak, hatnak egymásra folyamatos interakció zajlik. Az emberi beszédre jellemző a leválasztottság, miszerint egy interakció vonatkozhat az adott szituáción túlra is; a nyitottság, az új nyelvi elemek beépülése az egyén nyelvrendszerébe; a hagyományozás és a kreativitás, ami lehetővé teszi az ismert nyelvi elemek végtelen számú variációjának felhasználását (*Horváth*, 2004), ami függ a nyelvet használó nyelvvel kapcsolatos ismereteinek gazdagságától.

A verbális kommunikáció jellemzően kétirányú folyamat, ahol a kommunikáló felek hol információ közlő, hol vevő szerepben vannak, ám ahhoz, hogy az interakció létrejöjjön, szükséges a felek közös tudása, amely alapján dekódolni tudják az üzenetet, azonos kontextus (akár konvencionális, akár kontextuális) birtoklása (*Zrinszky*, 1994), így jön létre az interakció, vagyis a kommunikáló felek egymásra hatása.

Az interakció természeténél fogva tükrözi a kommunikáló felek közötti viszonyrendszert, kapcsolatuk minőségét, annak intenzitását (*Gáspár*, 2003). A kommunikáció tényezőinek szerkezetét vizsgálva, elmondható, hogy „*képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, valamint a tudat koordinációja alatt áll.*” (*Szőke-Miliente*, 2012). Összetett folyamat, amelynek számos alkotóeleme van,

¹ A szerző által meghatározott és kifejtett készségeket itt felsorolásszerűen említem, a kutatásnak nem tárgya, de a továbbiakban gazdagíthatja az adatelemzést.

amelyek meglétével jöhet létre a személyek közötti információcsere. Ha bármelyik elem hiányzik, zavar támad, vagy nem jön létre a kommunikáció. A kutatás tükrében zavart okozhat a tanteremi interakciókban a magas zajszint, azonban az üzenet többszöri megismétlésével, redundanciával elkerülhető az üzenet félreérthetősége. A befogadó reagálása tükrözi a kommunikáció sikerét (reakciók).

A pedagógiai kommunikáció a hétköznapi kommunikációtól abban tér el, hogy az mindig alárendelt a pedagógiai céloknak. Mindig valamilyen előzetes tervezés jellemzi, amely a kitűzött pedagógiai cél teljesülése érdekében zajlik, azonban ez a tervezés eltér a gyakorlattól, hiszen néhány változó tényezővel nem lehet előre számolni a tervezés során (Zrinszky, 1993).

1.3. A tanári kommunikáció hatékonysága

Zétényi foglalkozott a tanári hatékonysággal, gondolatait külföldi kutatók, Hetherington és Morris munkásságára alapozva írta le. A tanári hatékonyság abban mérhető, hogy a tanulók maguk számára követendő példaként, modellként tekintenek-e a tanárra. Smith azt nevezi meg hatékony tanárnak, aki képes az osztályt, külön-külön a tanulókat irányítani és megszervezni az oktatáshoz szükséges körülményeket (Zétényi, 1997). A jó tanár szerinte az alábbi tulajdonságokkal bír: „*felelősségteljes, szereti az embereket, szervezett, jól kommunikál, világossá tudja tenni a tárgyat és elfogadható mennyiségű munkát kíván meg a tanulóktól.*” (Zétényi, 1997. 288.o.). Ezen felül a jó kommunikációnak alapja az érthetőség, változatosság, feladatorientáltság, önreflexiós képesség (N. Kollár, 2004). Ahogy Bábosik (2004) is írja, a pozitív pedagógus-gyerek kapcsolat az interakciók hatékonyságának feltétele², a jó kapcsolat ad terepet az értékek közvetítésének, emiatt a tanuló elfogadja a számára közvetítendő információt. A pedagógus empatisztikus képessége, megteremtheti a tanár-tanuló közötti jó viszonyt.

A pedagógus személyisége határozza meg egy tanóra hangulatát, a tanulók motivációs szintjét, a tanár kapcsolatteremtő képessége, nyitottsága járul hozzá a tanulók fejlesztéséhez (Kozma, 2001). Balázs Sándor gondolatát – „...a kommunikációs viselkedés része a személy teljes viselkedéskultúrájának és szorosan összekapcsolódik szakmai kompetenciájával is...” (Balázs, 2000. 168. o.) – támasztja alá Zrinszky László (1994) vélekedése, miszerint a kommunikációs készségek mélyen a személyiségbe ágyazottak, ennek fényében elképzelhetetlen a kommunikáció fejlesztése személyiségfejlesztés nélkül.

A témát kutató szakemberek a hatékony kommunikáció vizsgálatokor ok-okozati összefüggéseket igyekeznek feltárni a megfigyelték alapján az adott körülményeket, helyzetet szem előtt tartva és nem hasonlítva egy elvárt, ideális állapothoz képest (Griffin, 2001).

Ahhoz, hogy hatékonyság fejlesztéséről beszélhessünk, számba kell venni a tanári kommunikáció előnyeit és buktatóit, amellyel Thomas Gordon foglalkozott behatóbban.

² Bábosik két indokot jelöl meg, azonban a kutatás tükrében a másik indokot nem jelölöm a dolgozatban – ez a jó kapcsolat kihatással van a szülő-pedagógus, szülő-intézmény kapcsolatára is.

Könyvében a tanár–diák között fellelhető problémákról, konfliktusokról írt, amely a dolgozat témájába vág, hiszen az együttműködésre, megértésre és támogatásra épülő kapcsolat alapköve lehet a hatékony kommunikációnak, a tanulók motivációjának fenntartására. Gordon (2010) alapvetései (A kommunikáció gátjai/segítői) az 1. mellékletben olvasható.

A Gordon által leírt módszer után ráirányult a figyelem a pedagógusok személyiségére, arra, miként nevezhetünk egy pedagógust hatékonnak, „jónak”. A magyar szakirodalomban Sallai Éva munkáját érdemes megemlíteni, kifejti a jó pedagógust jellemző három alapképességet (elfogadás, empátia és kongruencia) (Falus, 2013).

1.4. Osztálytermi interakciók

Barkó Endre (1998) megfogalmazását vettem alapul, miszerint „*Az interakció társas kölcsönhatás, olyan emberi történés, amely lehetőséget ad arra, hogy kapcsolatot építsünk egyrészt a másik emberrel, másrészt a társadalommal.*” (Barkó, 1998) Funkciója, amennyiben a tanár–diák interakciót vesszük, az hogy a pedagógus irányítsa, és ellenőrzés alatt tartsa az egyes tanulókkal és az osztállyal fenntartott kapcsolatrendszer (Falus, 2013). A tantermi interakciók kevésbé változatosak, mint a tantermen kívül lezajlók, hiszen azt átszövi a pedagógiai cél, a pedagógusnak van domináns szerepe a folyamatban (Barkó, 1998).

1.4.1. Az interakciók szintjei

Az interakcióknak három szintjét határozza meg Szitó Imre (2007), vagyis az *intrapersonális* kommunikáció az egyénben játszódik le, jelen esetben az órán feltett kérdésekre vagy feladatokra a válasz kidolgozását jelenti. A két fél között lezajló kommunikáció az *interperszonális* kommunikáció, tanár–diák, diák–tanár, diák–diák előfordulása lehetséges. Jellemzője, hogy a kommunikáló felek többször is megcserélik a kezdeményező és a befogadó szerepet.

A harmadik és a leggyakrabban előforduló formája az osztályteremben zajló kommunikációnak a *csoportkommunikáció*, több fajtája jelenik meg, a tanár a csoportnak, a csoport a tanárnak, vagy egy tanuló a csoport többi tagjának küld üzenetet.

1.4.2. Az osztálytermi interakciók elemzése

Az osztálytermi interakciók valamelyest könnyedebb terepet nyújtnak a megfigyelésnek, az interakciók szabályozottabban zajlanak, domináns a tanári kezdeményezés, az interakciók irányítása. „*A beszéddel töltött idő például valószínűleg jó jelzése egy csoporttag viszonylagos dominanciájának és vezetői helyzetének a csoporton belül.*” (Forgács, 2002. 318. o.) Az ilyesfajta megfigyelés előtt szükség van egy előre kidolgozott megfigyelési rendszerre, amely segít keretben tartani a megfigyelést, és az adatok értékelését egyértelművé teszi (Forgács, 2002).

Flanders egyedi módszert dolgozott ki arra, hogyan lehet megfigyelni és értelmezni az osztályteremben zajló interakciókat. Megfigyelési kategóriáit aszerint csoportosítja, hogy a tanár hogyan reagál a tanulói megnyilvánulásokra, milyen módon kezdeményez interakciót, illetve a tanulók miként reagálnak a tanári megnyilvánulásra (*Szító*, 2007). Ezek alapján az alábbi táblázat mutatja be *Flanders* 10 kategóriáját (1.ábra), amely további 2–4 alkategóriát tartalmaz Amidon nyomán (*Falus*, 2000), így összesen 29-et.

A FLANDERS-FÉLE INTERAKCIÓS ANALÍZIS KATEGÓRIARENDSZERE (FIAC)	
Tanári beszéd Válasz	1. ELFOGAD ÉRZELMI MEGNYILVÁNULÁSOKAT. A tanár barátságos hangnemben elfogadja és tisztázza a tanulók érzelmi megnyilvánulásait, magatartásukat, állásfoglalásukat, amelyek egyaránt lehetnek pozitív, ill. negatív irányúak. Idetartozik az érzelmi megnyilvánulások előrejelzése és felidézése is. 2. DICSÉR, BÁTÓRÍT. Dicséri vagy bátorítja a tanulók tevékenységét, viselkedését. Idetartoznak a helyeslést kifejező fejbolintások, a bátorító "hümmögések", a feszültség oldását célzó – de nem más kárára történő – humoros megjegyzések stb. 3. ELFOGADJA VAGY FELHASZNÁLJA A TANULÓK ÖNÁLLÓ GONDOLATAIT. A tanulók által felvetett gondolatokat, ötleteket tisztázza, épít rájuk, ezekre vonatkozó kérdéseket tesz fel, továbbfejleszti azokat. Ha azonban a tanulói gondolatból kiindulva saját gondolatait kezdi fejtegetni, a megfigyelőnek át kell váltani az 5-ös kategóriába!
Tanári beszéd Kezdeményezés	4. KÉRDEZ Saját gondolataira alapozva, azzal a szándékkal tesz fel kérdést, hogy arra a tanulók válaszoljanak. 5. ELŐAD, MAGTARÁZ. Saját vagy más (de nem a tanulók) véleményét, gondolatait ismerteti, felvilágosítást ad tényekről, idéz valakitől. 6. UTASÍT. Kér, utasít, parancsol azzal az elvárással, hogy a tanulók a felszólításnak megfelelően viselkedjenek. 7. KRITIZÁL. Valamit kifogásol, valakit leszid, nemtetszését fejezi ki. Elítéli a tanulók általa helytelennek ítélt viselkedését, és elfogadható viselkedésformákra ösztönöz, véleményét indokolja.
Tanulói beszéd Kezdeményezés Válasz	8. A TANULÓ VERBÁLISAN VÁLASZOL. A tanuló szóban válaszol a tanár által felvetett kérdésekre, gondolatra. A válasz kereteit, struktúráját a tanár kérdése szabja meg. 9. A TANULÓ VERBÁLISAN KEZDEMÉNYEZ. A tanuló spontán módon, kérés nélkül megjegyez valamit, magától, vagy a tanár kérésére kifejti véleményét, egyéni gondolatait – túllépve a tanár által megszabott gondolatkeret.
	10. CSEND, ZŰRZAVAR. A kommunikáció menetében átmeneti szünet, csend áll be, illetve zavar támad (külső zaj, egymás szavába vágás stb.), ami miatt a megfigyelő nem érti, hogy a jelenlevők mit mondanak.

1. ábra: Flanders interakció-elemző kategóriarendszere.

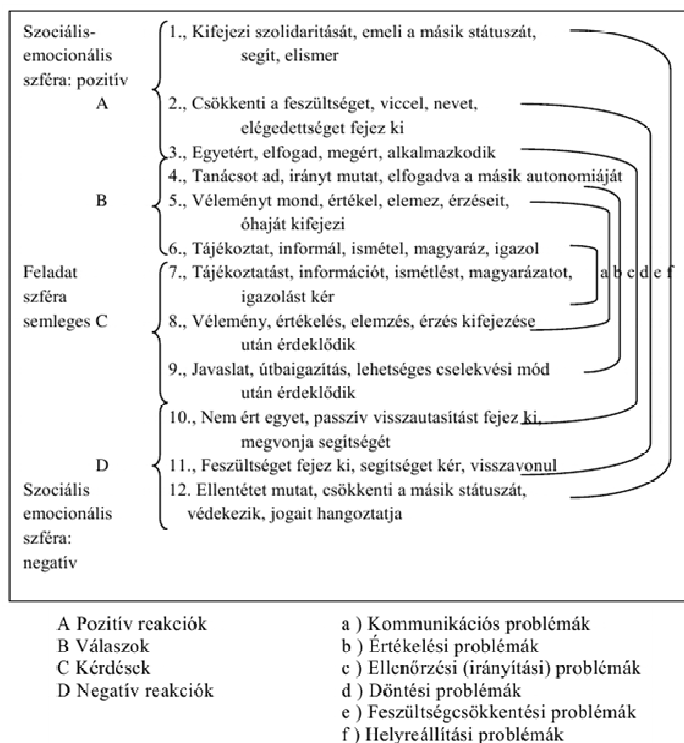
Forrás: Falus (2000, 113.o.)

Flanders elemzési rendszere támadható, problematikája több szempontban is megfogalmazódik. Többek között abban, hogy az aktuális tanórán kívüli érzelmi szálak átszövik az interakciókat, a dicséret és a bátorítás két kategóriába sorolandó, a kérdések típusainak megfelelő szempontok kialakítása, meg kell határozni a csend és a zaj kategóriákat didaktikailag (*Zrinszky*, 2002).

1.4.3. Bales kategóriarendszere

Bales az 1950-es években kidolgozott egy rendszert (2. ábra), amellyel az interakciók folyamatának elemzésére nyílt lehetőség. *Flanders* rendszeréhez képest több elemet tartalmazott, 12 kategóriába osztotta az interakciókat, amelyet további négy csoportba osztott, mint azt az alábbi táblázat is mutatja.

A négy csoport az interakciók két tényezőjét vette számba; a társas-érzelmi érintkezést valamint a feladatra irányuló viselkedést. Előbbi tényezőnek a pozitív és negatív megjelenése szerint csoportosította tovább, az utóbbinál aszerint, hogy válaszkísérletről vagy kérdésfeltevésről van szó. A tizenkét szemponttal megbízhatóan elemezhetők egy adott csoporton belüli interakciók (*Forgács*, 2002).



2. ábra: Bales kategóriarendszere a csoport-interakció rögzítésére.

Forrás: Falus (1996, 118.o.)

Ahogy *Forgács* (2002) írta, *Bales* rendszerét számos helyzetben alkalmazták megbízhatósága miatt. A megfigyelési rendszer kialakításánál *Flanders* modelljéből az interakció szereplőjére utaló kategóriákat használtam fel, valamint az interakció fajtáit vettem alapul, *Bales* rendszeréből a szociális-emocionális és feladatrendszerre irányuló gondolatmenetet használtam.

Adatgyűjtéskor természetes egységben figyeltem az interakciókat, vagyis minden új kategória megjelenését rögzítettem az előfordulási sorrend szerint. Ezzel még pontosabb képet kaphattam a tanóráról és elkerülhető volt az adatvesztés, ennek érdekében azonban vegyes elemzési módra volt szükség (kvantitatív és kvalitatív).

2. Módszertani háttér

A fejezetben meghatároztam a kutatás célját, a kutatás alapját képező kezdeti kérdéseket és az adatgyűjtés leghatékonyabb kutatási módszereit: a megfigyelést, a félig strukturált interjút és a témával kapcsolatos lehetséges kutatások eredményeit, vagyis módszertani triangulációról beszélhetünk.

2.1. A kutatás célja

Ahhoz, hogy a pedagógiai gyakorlatba valamilyen változást érvényesítsünk, amely fejlesztő hatású, szükséges először az a szükségleteket feltáró megismerés, amelyet a szociológiai kutatások biztosítanak. Így a pedagógia hatékony fejlesztésére végzett kutatások mindkét diszciplína területére kiterjednek, és együtt fejthetik ki hatásukat (Csepeli, 2006).

Az egyes intézményekben végbemenő pedagógiai folyamat is meghatározza az iskolai kommunikációt, és az interakciók minőségi és mennyiségi szempontból is értékelhetők. A kvantitatív jellemzők közé tartozik például a tanári megnyilvánulások mennyisége, ezzel párhuzamosan a tanulók közléseinek mennyisége. Kvalitatív jellemzői szerint vizsgálható a megnyilvánulások relevanciája, a tanári kommunikáció irányultsága, (Zrinszky, 2002). A tanórai interakciók megfelelő kódrendszerrel lefedhetők (Bales, Flanders), de Csepeli kijelentése szerint a kommunikáció teljes dekódolása sosem lehetséges, hiszen a kommunikáció komplex folyamat, amelyben a résztvevők személyisége, látásmódja, tapasztalásai folyamatos változásban vannak, így a megfigyelt folyamat értékelésekor is szem előtt kell tartani ezt a gondolatmenetet és a megértésből, feldolgozásból csupán korlátozottan következtethetünk, általánosíthatunk (Csepeli, 2000).

A kutatást olyan metodológia alapján folytattam, amely legjobban szolgálta a megismerési folyamatot, így elkerülhető volt, hogy a kutatás eltávolodjon valódi céljától. A legelemibb kutatást végeztem, miszerint a tanórán megjelenő interakciók jellegét vizsgáltam, kiegészítve azzal, hogy a tanulók gondolkifejtése, véleménynyilvánítása mennyire jelent meg a tanórákon. Az első vizsgálat feltétele volt a másodiknak, hiszen ahhoz, hogy egy mélyebb elemzést végezhessenek, kellett egy értékelési rendszer, amellyel kiszűröm a további vizsgálatához szükséges elemeket. Ezt a rendszert a korábbiakban közölt Bales és Flanders interakciós folyamat elemzéseinek alapján állítottam össze.

Céлом volt, hogy az empirikus kutatás hozzájáruljon a problémák, hiányosságok azonosításához és a fejlesztési irányok meghatározásához, felmérjem az osztálytermi interakciók természetét, az egyes típusok előfordulási gyakoriságát, minőségét. Az adatok összegzése után azonosítottam a problémás területeket, olyan következtetéseket fogalmaztam meg, amelyek alapját adhatják valamely jövőbeli kutatás irányának kijelöléséhez.

2.2. A kutatással kapcsolatos kezdeti kérdés- és problémakörök

A kutatásban az alábbi kérdéseket (K) és problémaköröket vizsgáltam:

- K1: Megfigyelhető-e jelentős eltérések, vonások a tanulók kommunikációját leginkább fejlesztő, a diákoktól összetett gondolatok kifejezését igénylő osztálytermi interakciók mennyiségében a különböző iskolatípusokra vonatkozóan?

- K2: Milyen összefüggés figyelhető meg a tanulók kommunikációs kompetenciája és a megfigyelt tanórákat jellemző pedagógiai kommunikáció között?
- K3: Megfigyelhető-e párhuzam a tanulók kommunikációjának fejlesztését elősegítő interakció-típusok száma és a tanulók magasabb szintű szocio-kulturális állapota között?
- K4: Megállapítható-e bármilyen kapcsolat, összefüggés a tantermi interakciók megjelenési aránya és a tanulók kommunikációs képessége között?
- K5: Mennyire alkalmas a megfigyeléshez kialakított kategóriarendszer a tanórákon létrejövő interakciók behatárolásához, lefedésére?

2.3. A vizsgált minta

A vizsgálat során kvalitatív módszereket alkalmaztam, mint a témában fellelhető dokumentumok tanulmányozása, a megfigyelés (ismert volt az identitásom, az óra menetébe nem avatkoztam bele) valamint a félig strukturált interjú. Ez viszont megfigyelési egységenként magas idő- és erőforrásigénnyel járt, emiatt korlátozott volt a minta nagysága. A populáció, amelyből a kutatáshoz szükséges mintát vettem, a budapesti és Budapest környéki oktatási intézmények hatodik évfolyamos tanulói, akik magyar nyelven tanulnak magyar irodalmat valamint az őket tanító pedagógusok.

Elméleti (szakértői) mintaválasztás alapján dolgoztam, amelynek során a populációról való speciális ismeretek birtokában választottam a kutatási kérdésnek megfelelő mintát. Jól körülhatárolt szegmens vizsgálatára és a minta minél nagyobb homogenitására törekedtem, hogy a kis minta is értelmezhető, jól körülhatárolható eredményeket tudjon adni.

Mintaválasztásomat olyan tényezők alakították, mint az intézményekbe való bejutás lehetősége, az intézménnyel való együttműködés, az elérhetőség, valamint a rendelkezésre álló idő- és költségvonat. Négy intézményben, 2–2 tanórán végeztem megfigyeléseket, ami kis mintának minősült, így statisztikai értelmezésre nem volt alkalmas, de a megfigyelések eredményei iránymutatóak lehetnek további vizsgálatokhoz.

2.4. Kutatási módszerek

Annak érdekében, hogy a kutatás érvényességét növeljem, többféle módszert alkalmaztam együttesen, amelyek egymást kiegészítették. Ez a módszertani trianguláció adott lehetőséget arra, hogy a kutatás problémájáról mélyebb és teljesebb képet kaphattam. Az elméleti háttér tudatában elvégeztem a megfigyeléseket összesen 8 hatodikos osztályban, majd a látottak megerősítésére félig strukturált interjút készítettem azokkal a pedagógusokkal, akiknél a megfigyeléseket végeztem.

2.4.1. Megfigyelés saját kategóriarendszer alkalmazásával

Az alkalmazott módszerek közül a tanórai megfigyelést emeltem ki elsőnek, hiszen ez képezte a kutatásom alapját. A megfigyelés olyan „*kutatási módszer, amelynek lényege a pedagógiai valóság feltárása érdekében végzett célszerű, tervszerű, rendszeres, objektív tényeken alapuló észlelés.*” (Falus, 2000. 167.o.). A módszer használatánál felmerült a megbízhatóság kérdése, hogy a megfigyelés során rögzített adatok, mennyire fedik a valóságot (Falus, 2000). Annak érdekében, hogy minimálisra csökkentsem az adatvesztést, valamint a szubjektivitást, ezért azokról a tanórákról, ahol sikerült beszerezni a tanári és szülői beleegyező nyilatkozatokat, hangfelvételt készítettem, amit az adatok rögzítésénél, az adatelemzésnél pontosabban tudtam feldolgozni. A hangfelvételeket a dolgozat leadása után törlöm, mint ahogyan a kiadott nyilatkozatokban is szerepelt.

Ennek a módszernek hátulütője lehet és az adatelemzésnél kihívást jelenthet, hogy a vizsgálat alatt megjelenik, hogy a megfigyelt résztvevők a megszokottól eltérő viselkedése (Csepeli, 2006), és ez a kis minta miatt torzíthatja az összképet, befolyásolhatja a következtetéseket.

Az osztálytermi interakciókat vizsgálva a tanár–diák közötti interakciók kerültek megfigyelés alá, aminek kategorizálása egyedi kódrendszer alapján történt (2. melléklet). A megfigyelt interakciókat a kódokkal jelölve rögzítettem a megjelenés sorrendjében. A kódok részletesebb tartalmi kidolgozásával célom volt, hogy a megfigyelt interakciók egy független kutató szemével is ugyanabba a kategóriába legyenek besorolhatók. A megfigyelést követően, az írott valamint a hangzó anyagok elektronikus dokumentálása után a kódokat alkalmaztam az interakciók kvantitatív adatainak lefedésére.

Laczkó tudományos munkájában merül fel kérdésként, hogy a tanulók túlságosan gyorsnak tartják a tanári beszédet, és ez ronthatja az auditív információfeldolgozást (Laczkó, 2015). Erre építve a tanórai interakciók során létrejövő zavar vagy csend fakadhatott ilyen jellegű problémákból. Ha a tanulók nem tudják pontosan követni az óra menetét, így elmaradhatnak a válaszok a megértés hiányában. Következtetni lehet a tanulók meg nem értésére a jelentkezés hiányából, vagy abból, hogy mást tesz, mint, amit a tanár kért (Buda, 1997).

2.4.2. Félig strukturált interjú

A megfigyelt tanórák után a tanórán tanító pedagógusokkal végeztem félig strukturált interjút. Ezzel a módszerrel a tanórán megfigyeltet kívántam alátámasztani. Az interjú váza előre összeállított kérdésekből állt, amelyek javarészt nyitott kérdések voltak, hogy a megkérdezett komplexebb válaszokat adhasson. A standard kérdések (3. melléklet) mellett a strukturálatlan interjúra jellemző kérdések is megjelentek. Nyílt és zárt kérdéseket is használtam az interjú folyamán, a standard kérdések nyíltak, míg az előre meg nem tervezett kérdéseknél zárságra törekedtem. Ezzel a kevert módszerrel felszínre kerülhetnek nézetek, élmények stb. (Falus, 2000), amelyeket a megfigyelés eredményeivel vizsgálva megbízhatóbbá tesz a kutatást.

Az interjúalanyok beleegyezésével hangfelvételt készíték a beszélgetésről, ami egyrészt az interjú dinamikusságát segítette elő, másrészt a tanórai adatelemzést követően, pontosabban összevethetőek voltak az adatok, információk.

A kutatásban tervbe vettem, hogy az eredményeket egyeztetem egy, a témában jártas szakemberrel, de szervezési problémák miatt nem jött létre az interjú.

2.4.3. Szakirodalom-elemzés

A témában fellelhető néhány kutatás (*Sáfránné*, 2016; *Antalné*, 2005a, 2005b) a verbális tanári instrukciók elemzésével és *Antalné* tanulmánya még konkrétabban a tanári kérdések elemzésével foglalkozott. A tanulmány (*Sáfránné*, 2016) eredményeként a bizonyítást nyert, hogy a tanári kommunikáció a domináns a tanítási-tanulási folyamatban és leggyakoribb kategóriaként a tanári instrukciót nevezi meg, *Antalné* (2005b) második tanulmányában a tanári kérdések jellegzetességeit vizsgálta, és hangsúlyozta a kérdések pontos, célszerű megfogalmazását a hatékonyság tükrében, amely egyben a pedagógus tanítási kompetenciáját is mutatja.

2.5. A vizsgálatok lebonyolítása

A megfigyelés kezdete előtt összeállított kategóriarendszer és az interjúkérdések után álltam neki a vizsgálatnak. A négy intézménnyel történő sikeres kapcsolatfelvétel után a szükséges hozzájáruló nyilatkozatok kiosztása következett. A négy intézménylátogatás előre egyeztetett időpontban zajlottak le.

2.5.1. A megfigyeléshez és az interjúkhoz használt szempontok, kérdések

Egyedei rendszer alapján vizsgáltam a tanórákon megjelent interakciókat, és a *Falus* (2000) által meghatározott kategóriarendszeres követelményeknek eleget tett a saját kódrendszer, amennyiben a kategóriarendszeres megfigyeléseknek meg kell felelniük két követelménynek, az inkluzivitásnak valamint az exkluzivitásnak.

A szakirodalom alapján elkészített egyedi kategória bővítését a tanulók megnyilvánulásainak minőségi mondanivalójára fókuszáltam. Ahhoz, hogy a legpontosabban tudjam a kategóriákat megállapítani, meglátogattam egy tanórát, aminek célja, hogy a tanórai interakciókat kategorizálni tudjam valamint a tanulói válaszokat értékeljem, azokkal kapcsolatosan vizsgáljam a tanári reakciót, a tanuló megnyilatkozásának azon elemeit, amely pontosabb megfigyelést tesz lehetővé és a későbbiekben az adatelemzést is segíti. További célom volt, hogy az eltérő intézményekben megfigyelt tanórák miatt felmerülő különbözőségek miatt minél inkább lefedhető legyen minden interakció a kategóriarendszerrel.

A kutatás sikerességére törekedve három kritériumra helyeztem fokozott figyelmet a tervezésnél: érvényesség, megbízhatóság, megfelelő mintavétel (*Csepeli*, 2006).

Az érvényesség kérdéskörébe tartozik, hogy torzulhat az ismeretelméleti kutatás, amelynek okai bizonyos esetekben a megfigyelésben résztvevők a szokásostól eltérő

viselkedésében figyelhetők meg, vagyis annak tudatában vannak, hogy megfigyelt személyek, így eltérő viselkedésformát vehetnek fel (Csepeli, 2006).

A megbízhatóság vizsgálatakor a tanórákról készített hangfelvételekkel és a pontos kódolással kívánom elérni (Csepeli, 2006).

A megfigyelésben résztvevő intézmények, tanárok és tanulók személyes adatai nem szerepelnek a dolgozatban, a pedagógusokat a megfigyelés sorrendjének megfelelően számozott „T”-vel, a tanulókat a példaként felhozott interakció bemutatásában „t”-vel jelöltem.

2.5.2. A megfigyeléshez választott intézmények

A megfigyeléseket valamint az interjúkat az alábbi intézményekben 2017 október–november hónapjában bonyolítottam le. Mivel nem állt rendelkezésemre az intézményektől arra vonatkozó nyilatkozat, hogy az intézmény nevét feltüntethessem a dolgozatomban, ezért Intézmény1, Intézmény2, Intézmény3, Intézmény4 kóddal jelölöm.

Minden látogatás előtt lehetőség szerint az oktatási intézmény honlapján tájékozódtam az iskola eszmeiségéről, a pedagógiai programjáról, amelyet Daróczi-Palotayné így határoz meg:

Egy intézmény egyedi arculata, sajátos jellemzője, mely magában foglalja a személyi és tárgyi feltételek megfelelő minőségét és strukturáltságát, ami elősegíti az intézményi folyamatok hatékonyságát. Optimális esetben a nevelők, a neveltek, az intézményi külső megjelenése, a tevékenységkínálat és –megvalósítás összhangban van egymással, megerősítve így mindenki számára a fejlődés lehetőségeit. (Daróczi-Palotayné, 2002.16.o.).

3. A megfigyelés során gyűjtött adatok elemzése

A fejezetben közlöm a kutatás során a megfigyelésből, a félig strukturált interjúból és az intézmények hivatalos dokumentumaiból gyűjtött adatokat, azokat elemeztem, értékeltem.

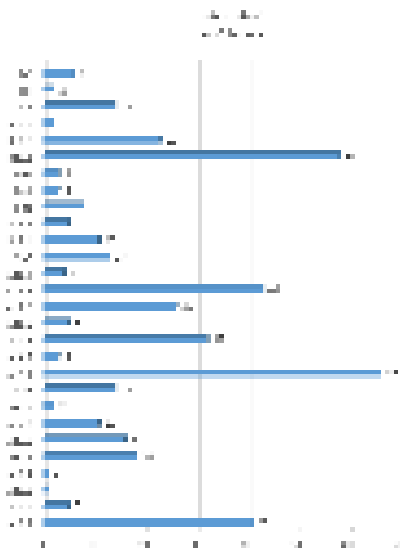
3.1. A tanórai interakciók összegzése

A megfigyelés és a kódolás során akadályokat állított eléem, hogy sokszor befejezetlenek maradtak a mondatok, valamint egy résztvevő egymás utáni megnyilatkozási között nem volt kellő hangsúly vagy szünet.

A megfigyelések leírása a tanóra látogatások időbeli sorrendjének felelnek meg. A digitálisan leírt interakciókat a kódrendszer segítségével összegeztem és minden tanórára vonatkozóan készítettem egy összegző ábrát, ami megmutatja az adott tanórán megjelenő interakciókat és azok előfordulásának összességét. Az ábrák horizontálisan 10 beosztásban mutatják meg az interakció-típusok mennyiségét, vertikálisan pedig a tanórán megjelenő interakció-típusosokat.

Intézmény1-ben végeztem először megfigyelést. Az első tanóra előtt volt lehetőségem kötetlenül beszélgetni T1-gyel és azt tapasztaltam, hogy segítőkész, nyitott és határozott pedagógus, a későbbi interjú megerősítette ezeket a megérzéseket. A hatodik évfolyamon egy osztály van, azonban magyar nyelv és irodalom órára csoportbontásban tanulnak a tanulók. A megoszlás aszerint van, hogy 5. év elején milyen területet választottak a tanulók, amit emelt óraszámában tanulnak. T1 annak a csoportnak tartja a magyar órákat, akik matematikát tanulnak emelt óraszámában, ők 14-en vannak. T2 pedig azokat viszi, akik a testnevelést választották emelt óraszámában, ebbe a csoportba 18 tanuló jár. Ez meg is látszott a két tanórán uralkodó fegyelmen, azonban T1 és T2 interjúja alapján is további következtetések vonhatók le.

A tanórán végbemenő interakció-típusok megjelenésére a 3. ábra nyújt adatokat. Az első tanórán a legkevesebbszer előforduló kategória az Aa1.3, mikor a tanár a feltett kérdésre nem vár választ, valamint a tanulói válasza, reakcióra történő tanári visszakérdezés megjelenése kevésbé támogatja a tanulói kommunikációs fejlesztését, ugyanis nem sarkallja a tanulókat további gondolatok, ok-okozati összefüggések megalkotására. (Aa1.4). Ezekből 1–1 alkalom fordult elő a tanórán. Az utóbbi kategória alacsony számú.



3. ábra: Az Intézmény1-ben végzett megfigyelés első tanórájának interakció típusai.
Forrás: saját megfigyelés.

A legtöbbször előforduló kategória tanári oldalról az Aa4.1, a feladatra, tevékenységre való utasítás, ez magasan a többi kategória felett van, ez a tanári dominanciára lehet bizonyíték, hogy kevésbé meri a tanulói válaszokra, tevékenységére bízni az óra menetét, mint az alábbi példa is mutatja.

„T1: Nézzük meg, hogy mi az, ami homályba vész!

„T1: Az lesz az egyéni munkában a feladatot, hogy abba bűzöd a mondatot, amelyik fajtájába tartozik a balladának!” (T1, Intézmény1)

Ennek tükrében nem meglepő, hogy a tanulói interakciók közül a tényszerű tanulói válaszadás (Bb1.1) jellemző az órára. A tanulók önálló gondolatokat tartalmazó válaszai (Bb1.2) 23 alkalommal jelentek meg a tanórán, ennek a kategóriának a vizsgálata utalhat arra, hogy milyen szinten van a tanulók kommunikációs fejlettsége. A következő példa mutatja, hogy a tanulók aktívan fogalmaznak, azonban az önálló gondolataikat még nehezen szövik bele a beszédükbe.

„T1: És mit tanultunk meg, ez az ismétlés, mindig szó szerint ugyanaz kell, hogy legyen?

t1: Nem, mert eltérések vannak benne.

T1: Lehet benne eltérés. Nagyon jó!

t2: Hogy mondjuk egy versszak és az első két sora ugyanaz, a második kettő más.

T1: Tehát nem feltétlenül kell szó szerint ismétlődnie, csak körülbelül. Találtál még?

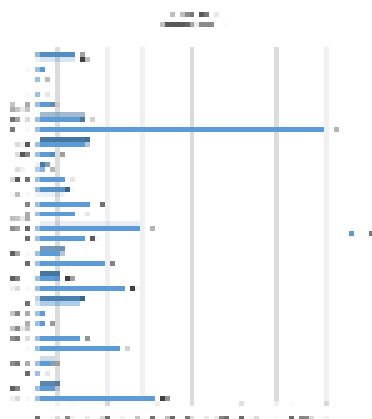
t3: Hivvány ebek.” (T1, Intézmény1)

A tanulói válaszokra jellemző volt az igényesség, vagyis ismét a tanulók motiváltságát támasztja alá, hogy válaszaik minőségek voltak, a tanári interakciókra releváns válaszokat, reakciókat adtak, így beszélhetünk hatékony tanári kommunikációról, amennyiben a tanulók eredményességét, tudását vesszük alapul, mindehhez hozzájárul a mai kor eszmeiségéhez kapcsolódóan a digitális eszközök megjelenése a tanórán.

A megfigyelések sorrendjében ezt követte egyazon intézményen belüli másik hatodikos csoport tanórájának meglátogatása. T2 tanárral közvetlenül az óra előtt találkoztam személyesen, s egy vidám, mosolygós tapasztalt pedagógust ismertem meg.

A második tanórát bemutató ábrán (4. ábra) látszik, hogy mindegyik interakciós kategória megjelent a tanórán, dominánsan vezet itt a tanulói tényszerű válaszok (Bb1.1), vagyis kimagaslóan, 169 tanulói válasz hangzott el a 45 perces tanóra alatt.

A nyolc megfigyelt óra közül itt történt a legtöbb interakció, 760 tanár–diák, diák–tanár közötti szám jellemzi. A tanóra viszonylag magas átlaghangerejéhez képest, a tanulás eredményesség nézőpontjából hatékonynak mondható, a T2 tanárra jellemző interakció-típusok a tartalomra történő kérdések (Aa1.1) valamint a feladatra, tevékenységre irányuló utasítások (Ab1.3). A tanulói válaszok arról tanúskodtak, hogy a tanulók ebben a csoportban is motiváltak, sok érdekes, egyedi gondolatuk, felvetésük volt a tanórán.



4. ábra: Az Intézmény1-ben végzett megfigyelés második tanórájának interakció típusai.

Forrás: saját megfigyelés.

Emellett 26 tanulói válasz volt, amely saját gondolataikat, ötleteiket tartalmazták, ezek mellett sokszor fordult elő nem várt tanulói megnyilvánulás (Ba4), amik túlnyomó részt a tananyaghoz kapcsolódtak. Egy példa a Bb1.2-re:

„t1: Azt várja, hogy egy gondolatát megerősítsék, például, ha ő azt mondja, hogy ő nem is szereti a népet, és azt várja, hogy megerősítsék, hogy szeretik őt.” (T2, Intézmény1)

Másodikként az *Intézmény*2-ben figyeltem meg két tanórát a 6.b és a 6.a osztályban, itt mindkét osztályban ugyanaz a pedagógus tanítja a tantárgyat; T3 vidám, mosolygós és határozott személyiség – rá is jellemző volt a segítőkészség és a közlékenység.

Az első tanóra egy pénteki nap első órájára esett, így ennek volt tulajdonítható, hogy a tanulók kezdetben kissé fáradtak voltak. A tanár és az osztály (24 fő) között láthatóan jó kapcsolat alakult ki, annak ellenére, hogy az interjúban elmondottak szerint csupán idén vette át az osztályt a pedagógus. Az osztályra nyugaltság és érdeklődés volt jellemző, ez a tanulói válaszokból is jól látszik. A leggyakrabban előforduló kategória (5. ábra), 106 előfordulással a tanulói tényszerű válaszadás (Bb1.1), amik a legtöbb esetben relevánsak voltak a feltett kérdésre, értelmes, értékelhető válaszokat adtak a tanulók, azonban meglehetősen alacsony volt a tanulók kifejtett válaszainak száma és azok is javarészt egy tanulóhoz voltak köthetők. Nézzünk a Bb1.1-re példát:

„T3: *Miről érdeklődik?*

t1: Walesről.

T3: *Így van! Wales hogy néz ki? Kapcsolódik-e a helyszín a történethez?*

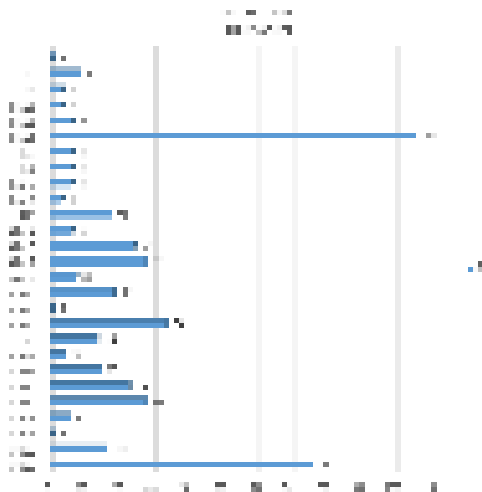
t2: Nem.

T3: Nem?

t2: *Jaj, de. Mert ugyanolyan kopár, mint hogy a versben leírja a tájat.*"

(T3 első órája, Intézmény2)

Ennek tükrében nem meglepő, ha a tanári oldalról a tartalomra vonatkozó kérdés jelent meg legnagyobb számban az órán. Hogy ez a tanulók aktuális állapotából származtatható vagy ez jellemző általánosságban a csoportra, erre nem kaptam választ.

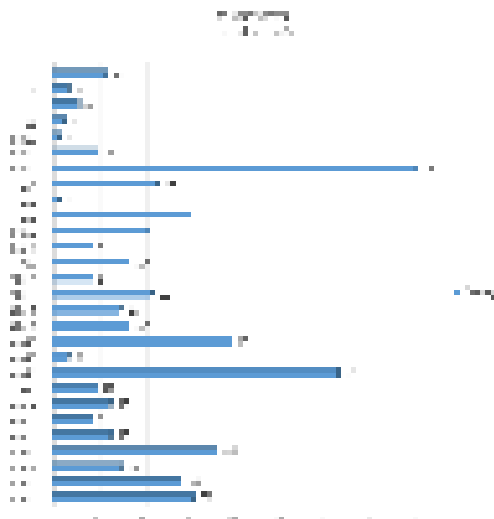


5. ábra: Az Intézmény2-ben végzett megfigyelés első tanórájának interakció típusai.

Forrás: saját megfigyelés.

T3 a második tanórára más állapotban ment be, ezt magam is észrevettem, hogy kissé feszültebb lett és ezt alátámasztotta a kissé nehezen induló órakezddés, mivel a tanulókat nehezen lehetett lecsillapítani. míg az előző tanórán alacsonyabb hangerő is elég volt, itt T3-nak magasabb hangerőn kellett az egész tanórát tartani. A kommunikáció fajtái közül érdemes itt megemlíteni a vokális kommunikáció jelentőségét, ami az emberi hanghoz kapcsolódó nem nyelvi elemeket jelenti, mint a hangszín, hangerő, beszédtempó stb. (N. Kollár és Szabó, 2004). Ebben a szituációban jól megfigyelhető volt ennek változása az adott osztályhoz alkalmazkodva.

Az interakciók alakulását mutató ábrán (6. ábra) látszik, hogy magas számban (79) jelenik ismét meg a tanulói tényszerű válaszok (Bb1.1), emellett érdemes megemlíteni a tanulók önálló gondolatait tartalmazó válaszok valamint a kezdeményező közléseket, amelyek 23 és 30 alkalommal jelentek meg a tanórán. A tanulók kommunikációjára jellemző volt a választékos szóhasználat, sokan sokféleképpen gondolkoztak egy-egy dologról, aminek hangot is adtak és a tanulók reagáltak egymásra is.



6. ábra: Az Intézmény 2-ben végzett megfigyelés második tanórájának interakció típusai.

Forrás: saját megfigyelés.

Az osztály kommunikációs szintje magas, sok aktív, értelmes, önálló véleménnyel rendelkező tanuló jár a magas (27) fős osztályba. Az alábbi tanulói megnyilvánulás bizonyítja, hogy összetetten, ok-okozatokat feltárva tudnak gondolkodni.

„T3: De ha nektek adnék feladatot, hogy írjál verset, miért ismételnél?

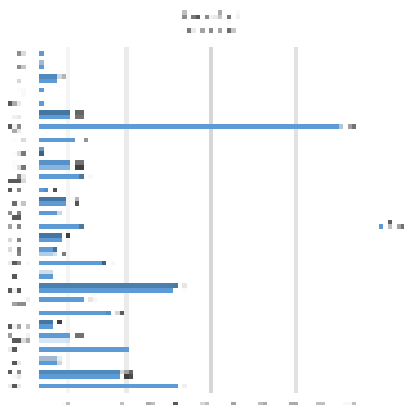
t1: Először is, van, hogy változik az ismétlés szövege. Hehváltoztatást is csinál, mert egyik beháshínről ugrik a másikra, másrészt olyan, hogy az első versszakban mondom, hogy megy, a másodikban már nagyon megy, a harmadikban már vágat.”

(T3 második órája, Intézmény2)

Megfigyeléseimet a csepeli *Intézmény3*-ban folytattam, ahol szívélyesen fogadtak, itt is lehetőség volt a tanórák előtt beszélni a pedagógusokkal. Az erősebb képességű csoportot T4, a gyengébb csoportot T5 vezeti, aki pályakezdőként a lehető legnagyobb feladatot kapta ezzel a csoporttal.

Az első óra elején hosszas értékelés zajlott, amely befolyásolhatta egy átlagos tanóra interakcióinak típusait és számát. Ennek ellenére az ábrán (7. ábra) a tanulói interakciók közül a tényszerű válaszok (Bb1.1) számossága a legmagasabb 106 előfordulással emellett azonban kevésszer jelenik meg a tanórán a tanulói válaszoknak az önálló gondolatokkal kifejtett példája (Bb1.2) vagy a tanuló által kezdeményezett magyarázat (Ba3). Ezen az órán sem jelent meg az a fajta tanári válasz, ahol válasz nem várható. Példa a tanóra legmagasabb interakció-típusára:

„T4: Csak öt fogják mághyára küldeni?
t1: Az összes bárdot.
T4: Hányat összesen?
t2: Sokat.
t3: Százat.
t1: Ötszázat.
T4: Ott elhangzott, igen, ötszázat.” (T4, Intézmény3)

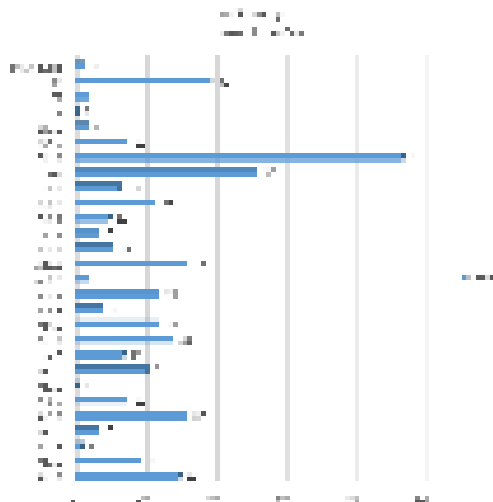


7. ábra: Az Intézmény3-ban végzett megfigyelés első tanórájának interakció típusai.
Forrás: saját megfigyelés.

A tanári kommunikációt az utasítások (Aa4.1) és a tananyagra irányuló kérdések (Aa1.1) tették ki javarészt.

Magas arányban jelent meg a második tanórán a D2 kódjelű interakció, nagy számban (52) jelent meg a bekiabálás (Ba4) sokszor trágár szavakkal kísérve, ahogy az alábbi példa mutatja:

„T5: Várjuk meg a csendet!
t1: Csend! Kussoljatok már!
t2: Aki elfogja Lúdas Matyit, annak adok száz pengő aranyat.
t1: Kussoljál már, hogy olvassa fel! Na olvass!
t3: Lúdas Matyit, ha valaki lefejezi, annak száz krucéart adunk. De ha csak megveri azért is fogja kapni ötvenet.
t1: Tessék itt van!
T5: Naa, nagyon jó, köszönjük! Ricsi, szeretnél egy beírást kapni az ellenőrződbe?
t1: Nem, nem, csak vicceltem.
T5: De ez nem viccelés, tudod jól!” (T5, Intézmény3)



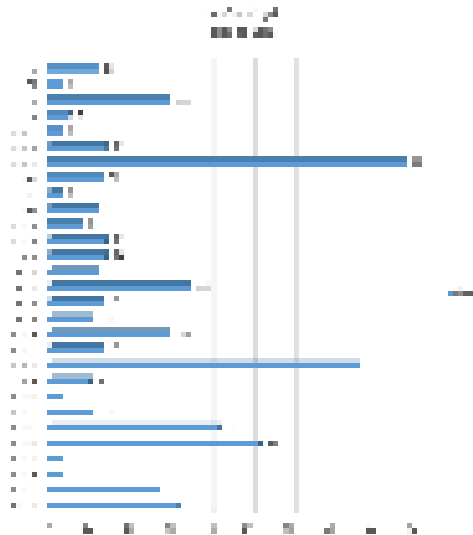
8. ábra: Az Intézmény3-ban végzett megfigyelés második tanórájának interakció típusai.
Forrás: saját megfigyelés.

Magas számban jelenik meg a tanulói válasz (Bb1.1), a tanóra menetében résztvevő tanulók sok (94) és sokféle választ adtak a tanári kérdésekre (Aa1.1), amelyből mindösszesen 30 jelent meg. T5 tanári kommunikációjára a leginkább a tartalomra irányuló kérdés (Aa1.1) a közlés (Aa2.1) és az utasítás (Aa4.1) volt jellemző, ami kevésbé segíti elő a tanulói kommunikációs kompetencia fejlődését, hiszen nem készíteti a tanulókat önálló gondolatok, vélemények megfogalmazására, a fegyelem hiánya okozhatja ezt a tanári kommunikációs stratégiát.

A fegyelem pedig „mindenfajta emberi közösség működőképességét, az egyes ember magatartását szabályozó, társadalmi meghatározottságú etikai érték.” (Daróczi-Palotayné 2002. 14. o.), ennek tükrében az adatok alapján kevésbé mondható hatékonynak a tananyag átadása valamint a tanári kommunikáció.

Utoljára a Budakalászon található *Intézmény4* intézményét látogattam meg, ahol kedvesen fogadtak, itt is volt lehetőségem a tanórák előtt néhány szót váltani a megfigyelésben résztvevő pedagógusokkal, T6-tal és T7-tel.

Az első órai interakciókat bemutató ábra (9. ábra) mutatja a tanulói interakciók magasan kiemelkedő értéke (88) a tanulók tényszerű válaszai (Bb1.1), a saját vélemény megformálása kevésbé jelenik meg a tanórán, habár az óra elején totós játékot játszottak, amely a tanári közlés és munkacsend (C2) interakciók emelkedését vonta maga után, ahogy az jól látható az ábráról. A tanári kommunikációt a feladatra, tevékenységre irányuló utasítás (Aa4.1) és mindkét közléstípus, a feladatra irányuló (Aa2.2) és a tevékenységre irányuló (Aa2.1) jellemezte. Ez a fajta irány kevés teret ad a tanulóknak arra, hogy saját véleményüket elmondják, elindítsa a kritikai gondolkodásukat.



9. ábra: Az Intézmény4-ben végzett megfigyelés első tanórájának interakció típusai.
Forrás: saját megfigyelés.

Az interakciós zavar (D2) viszonylag magas megléte a megfigyelést nem zavarta, mert hamar elcsendesedtek a gyerekek és azonnal felvették az óra menetét. Nézzünk erre példát!

„T6: Ha valaki rosszul van, nyugodtan menj ki a mosdóba! Megnyugszunk, leülünk! Benedek, te egyáltalán nem voltál rosszul?”

t1: Nem.

T6: Akkor megnyugodtam.” (T6, Intézmény4)

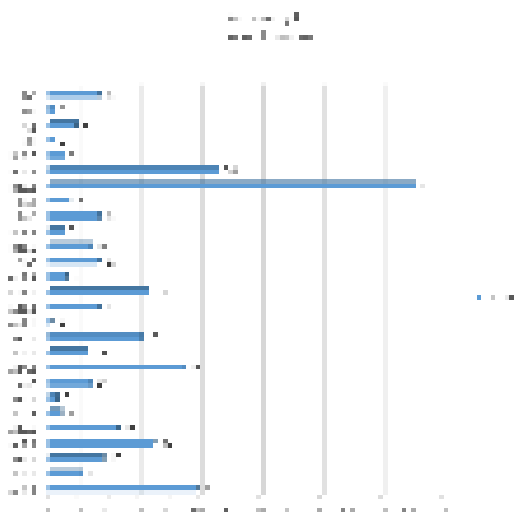
A második óralátogatás T7-nél egy egészen más típusú óravezetést mutatott be (10. ábra), ezen az órán is kimagasló megjelenése, 121 alkalom volt a tanulói tényszerű válaszoknak (Bb1.1) valamint magas arányban jelenik meg a tanulók saját gondolatokat, véleményeket, nézeteket tartalmazó véleménykifejtő válaszai (Bb1.2). A tanulói kommunikáció magas szintje volt megfigyelhető ezen az órán, a tanulók bátran, gyakran nyilvánultak meg, akár a hagyományos oktatásfelfogás szerint nem tanórára illő szavakat használva, azonban tapasztalhatóan motivált és aktív volt az osztály.

A tanári kommunikációra a tartalomra irányuló kérdések (Aa1.1) és az utasítások (Aa4.1) jellemzők 49 és 45 számú előfordulással. A tanóra utolsó harmadában a tanulók egy bírósági tárgyalást játszottak el, ahol meglepő relevanciával hoztak pro és kontra érveket a vállalt szerepüknek megfelelően az ügyben. A már említett fejlett tanulói kommunikációs szint nyomon követhető az órán és ez T7-tel végzett interjún is bizonyítást nyert, ugyanis az osztályt másodikos koruk óta ismeri, kezdetben napközis tanítójukként, majd felső évfolyamtól, mint magyartanáruk. És már a kezdetektől nagy hangsúlyt fektetett a kommunikáció fejlesztésére az osztályban, ezért ilyen fejlett az osztály kommunikációs kompetenciája. Az alábbi tanulói megnyilvánulások is bizonyítják ezt.

„t1: Annyira felidegesítették, és egy karót is beledobtak a vállába, és ezt már nem bírta, ezért felkapott egy malomkővet, amit ott volt és elhajította és az egyik szolgálat eltalálta.”

„t2: Az is benne lebegett, hogy ha megütné, akkor mindenki úgy tekintene rá, mint gyilkos. Mert Arany leírta, hogy erős termete szállja öklelése.”

„t3: Akármilyen történet, a lehetséges ütés miatt, nem történt meg, akármilyen is volt a szándéka, akkor sem történt meg. Viszont azután a György katonái, a talpnyalói elkezdtek idegesíteni Miklóst, illetve még testileg is megsérteni, így jogos önvédelem volt kinyírni az egyik katonáját!” (T7, Intézmény4)



10. ábra: Az Intézmény4-ben végzett megfigyelés második tanórájának interakció típusai.
Forrás: saját megfigyelés.

A magas osztálylétszámokkal magyarázható a tanóra töredezettsége, vagyis számolni kell azzal, hogy az egyes tanulók szóbeli megnyilvánulásaira kevesebbszer van lehetőség és kevesebb idő jut. Ebből következhet, hogy vannak olyan tanulók, akik keresik a megszólalásra nyíló lehetőségeket, akár gyakori jelentkezéssel, vagy kevésbé szabálykövető módon bekiabálással (Zrinszky 1993.).

3.2. A pedagógusokkal végzett interjúk elemzése

Az interjúk tartalmát az interjúkérdések alapján meghatározott legfontosabb szempontok szerint (4. melléklet) kódoltam. A kódolás a hangzóanyagok visszahallgatásával történt a vertikálisan meghatározott tartalmakra vonatkozó adatokat kiemelve. A kvalitatív kutatáshoz mérten az interjúk feldolgozásának módszereként az értelmezést használtam, vagyis a pedagógusok által adott információkat szűrtem.

Abban, hogy a pedagógusok mennyi ideje vannak a pályán, szinte fele-fele arányban oszlott meg a pályakezdő (T1, T3, T5) és a tíz éven felül a pályán lévők (T2, T4, T6, T7) aránya. A pályakezdők mindegyike megemlítette a tanári kérdés fontosságát, T1 saját kommunikációját leginkább a tanári kérdés-felelettel írta le, az interaktivitás fenntartása érdekében, T3 szintén a tanári kérdések pontosítására,

fejlesztésére helyezte a hangsúlyt, valamint T5 a tanári kérdés pontos megfogalmazásának nehézségéről szolt. Mellettük többen (T2, T6 és T7) saját munkájában is a tanári kérdést emelte ki, illetve nagy arányban jelent meg a tanárok leggyakrabban használt interakciójaként még a magyarázat, utasítás.

Annak hatékonyságáról a tanárok mást és mást emeltek ki, többen (T2, T6, T7) a tanár– diák közötti kiegyensúlyozott, nyitott és tiszteletteljes kapcsolatot tartották alapvetőnek, de ezek mellett a tanulók motiválását (T3) a sok kérdésfeltevést (T4) és a kommunikáció egyértelmű, tömör, rövidségét (T5) határozták meg. T1 ekként vélekedett:

„Főleg akkor hatékony egy tanári közlés, ha nem csak a tanár érzi úgy, hogy sikerült átadnia valami információt, vagy elindítani valamilyen gondolkodási folyamatot egy diákban, hanem ha magát a diákot, ha megkérdézzük, úgy érzi, hogy tényleg azt váltotta ki belőle a tanári közlés, amit tényleg a tanár szeretett volna, tehát, ha eléri a célját.” (T1)

A tanárok saját kommunikációjukra jellemzően mindannyian mást határoztak meg érthető módon, T2 az egyenrangúság híve, humorral és dramatikus eszközökkel él a nevelés terén:

„Szeretem egyenrangú félnek venni a diákokat és nem a földbe döngölni őket, ha valami kritikával akarom illetni. Akkor inkább humorral, bár nem túl jó a humorérzésem, de talán még nevetnek a vicceimen. Megtanultam, hogy nem rákiabálok a leghangosabbra, hogy maradjál csendben, hanem oda kell menni elé, megkérni és a szemébe nézni. A tisztelet a diák felé, nekem ez a legfontosabb, és hogy érezze azt, hogy fontos, amit mond.” (T2)

Ehhez a gondolatmenethez kapcsolódik T5 válasza, miszerint a legfontosabb dolog, hogy gyereket nem alázunk, bár a tanórán tapasztaltak alapján gyakran előfordult, hogy T5 kioktatón és kissé lekezelően szolt a tanulókhöz.

T3 a hangsúlyt a tanulók fegyelmezettségére irányította, az egymás meghallgatása mindennél előbbre való számára:

„Az alapszabályok nálunk, amit minden osztályba lefektetek, ha beszélgetünk, kommunikálunk, akkor hallgassuk meg egymást, nem egymás szavába vágva. Nem szeretem, ha egymás szavába vágna és bekiabálnak, ettől rosszul vagyok nagyon.” (T3)

Az utolsó intézményben tanító pedagógusok az elfogadást a nyitottságot emelték ki, valamint T7 volt az egyetlen, aki diákjaival tegeződő viszonyban áll. Ennek oka lehet az, hogy már 5. éve foglalkozik az osztályba járó gyerekekkel (alsóban napközis nevelőjük volt), de az is, hogy waldorfi nevelési elveket vall és tegeződik diákjaival:

„Tegeződöm a gyerekekkel, azonban nem hiszem, hogy ez a tisztelet rovására menne.” (T7)

Arról, hogy a tanulók kifejtsék véleményüket egyet értettek, hogy mindenképpen fontos szerepe van a tanórán, főleg a magyar irodalom óra a legalkalmasabb terepe. Az ezekre a tanulói megnyilvánulásokra adott válaszok, reakciók már eltérnek abból a szempontból, hogy lehetőség szerint adnak –e mindig időt erre (T3, T5, T6, T7) vagy

néhányukat hallgatják meg az időfaktor miatt (T1, T2, T4). Azonban T2 és T4 órák után általában meghallgatja a tanulókat. T6 és T4 így fogalmazott ezzel kapcsolatban:

„Szeretem, mikor a gyerekek elmondják, ami a szívüket nyomja vagy érdekli őket egy témában. Múltkor vagy fél óra azszal telt el, hogy azt boncolgatták, vajon Kőműves Kelemennét élve vagy halva falazták be és hogyan ölték meg őket. Úgy belelendültek, hogy öröm volt hallgatni!”(T6)

„Egyénként ez olyan társaság, akik nagyon mondanák. Az első padban ülő Bettinának mindenhez, de mindenhez van véleménye, meg sokaknak is, ami nem baj.”(T4)

A tanári reakciók a tanulók által megfogalmazott új gondolatokra, az, hogy mennyire épít a tanórán, erre nagy egyetértésben elhangzott, hogy amennyiben nem tér el nagyon az óra témájától, úgy beépítik az óra menetébe és az előzetes óratervet megváltoztatva az új felvetéssel foglalkoznak. T3 ennek előnyeit fogalmazta meg:

„Kőműves Kelemen példája, vagy a Walesi bárdoknál, vagy kevésbé tragikus alkotásoknál, egy egyszerű novellánál is kijöhet az, hogy a problémákat milyen békés, higgadt úton lehet megoldani és kommunikálni azt. Az irodalom erre a legalkalmasabb, hogy ezt fejlesszük.”(T3)

Egy tanár(T4) volt, aki azt mondta, ő meghallgatja, reagál rá, és ha eszébe jut valami elmondja, de nem vezeti azon a szálon tovább az órát.

T5 megemlített olyan esetet is, ahol a következő óra tevékenységét építette a tanulók előző órai felvetésére:

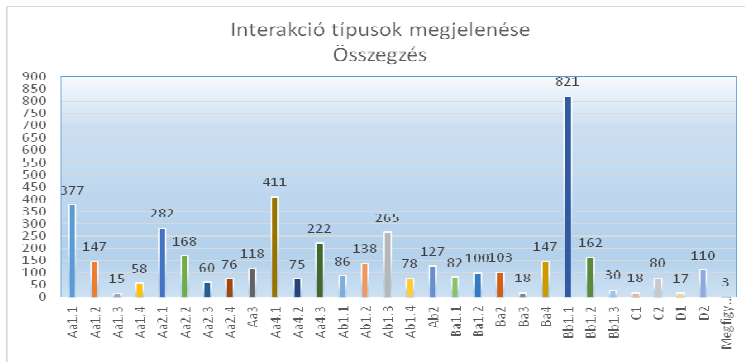
„Próbáltam bevinni Facebookos, Instagram történettel, bebozták a Snapchatet. Következő órára beboztam, hogy írjátok meg, mit üzenne Mátyás anyja Mátyásnak snapchaten, akkor az már nem ment. Elcsúszott valahogy, visszásan sült el.”(T5)

Összességében elmondható, hogy a tanárok interjúi és a tanórákon megfigyeltek korrelálnak egymással, némely esetben további megfigyelések lennének szükségesek az igazoláshoz vagy cáfolathoz.

3.3. A kutatási kérdések megválaszolása

A kezdeti kérdésekre keresett válaszokat a tanórákon megfigyelt interakciókból vonhatók le. Az interakció-típusok mennyiségi megjelenését a 8 megfigyelésre vonatkoztatva az összegző táblázat (5. melléklet) mutatja be.

Az interakciók összegzését a 11. ábra mutatja meg, ebből is jól látható, hogy milyen arányban van jelen a tanórán a tanulói válaszoknál a tényszerű és a saját véleményt, gondolatokat megformáló megnyilvánulás. Az alábbi ábráról leolvasható, hogy a leggyakrabban előforduló interakció-típus a tényszerű tanulói válasz, a tanár feladatra, tevékenységre irányuló utasítás valamint a tanári tartalomra irányuló kérdés.



11. ábra: A megfigyelt órák interakció-típusai (összegzés).

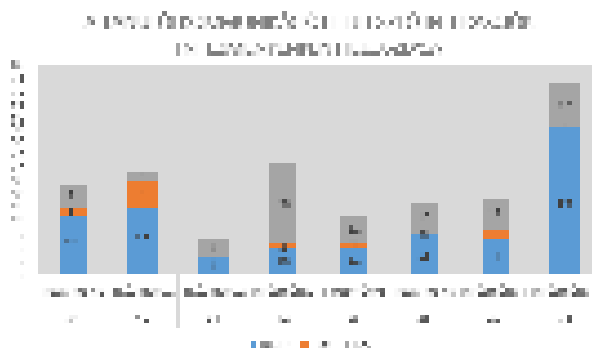
Forrás: saját megfigyelés.

K1: Megfigyelhetők-e jelentős eltérések, vonások a tanulók kommunikációját leginkább fejlesztő, a diákoktól összetett gondolatok kifejezését igénylő osztálytermi interakciók mennyiségében a különböző iskolatípusokra vonatkozóan?

Az első kérdés megválaszolására az alábbi ábrából (12. ábra) kaptam választ, a tanulói kommunikációs képességet legeredményesebben fejlesztő interakció-típusból állt össze, vagyis a tanulók kezdeményezte közlésekből (Ba2), és magyarázatokból (Ba3), valamint a tanulói gondolatokat kifejtő válaszokból (Bb1.2). A vízszintes tengelyen haladva az órák megfigyelésének sorrendjében vannak feltüntetve a tanórák, alattuk pedig a fent említett három interakció-típus összege. Függőlegesen pedig az adott tanórán megjelenő három interakció-típus előfordulási száma látható.

A legnagyobb anyagi támogatottsággal ellátott intézményben, az *Intézmény1*-ben a tanulói válaszok megfigyelhetően magas arányban jelentek meg, a tanulók leggyakrabban valamilyen tanári kezdeményezésre feleltek úgy, hogy saját gondolataikat, véleményüket megfogalmazták. A másik két típus a két tanórára vizsgálva megoszlott, így nem állítható egyértelműen, hogy melyik lenne a másik leggyakrabban használt kommunikáció fejlesztő interakció-típus.

Az *Intézmény2*-ben, ami egy specializáció nélküli, hagyományos, állami kézben lévő általános iskola, ahol egyértelműen megfigyelhető volt, hogy magas a tanulók kezdeményezéséből fakadó közlés, véleményformálás, valamint a tanári kérdésre adott válasz, azonban ennek mennyisége a két osztály között lényegesen eltért.



12. ábra: A tanulói kommunikációt leginkább fejlesztő interakció-típusok intézményenkénti megjelenése

Forrás: saját megfigyelés.

Az *Intézmény3* művészeti specializációval bír, akár csak az utolsó *Intézmény4*. Az előbbi intézmény tanóráin közel azonos arányban jelent meg a két osztályban a tanuló kezdeményezte közlés valamint a tanári kérdésre adott önálló gondolatokat tartalmazó tanulói válasz.

Az utóbbi intézményben szintén az önálló véleményt megjelenítő tanári kérdésekre adott válasz jelent meg nagy arányban, amit a tanulói közlés követett.

A legtöbb támogatást kapó oktatási intézményben (*Intézmény1*) közel azonos arányban jelentek meg a vizsgált interakció-típusok. A művészeti specializációval rendelkező intézmények (*Intézmény3* és *Intézmény4*) megfigyelt órái közül hármon közel azonos mértékben jelentek meg a kommunikációs képességet fejlesztő interakció-típusok, az utolsó tanórán azonban jelentősen eltért a többitől, több mint kétszerese ezeknek az interakció-típusoknak a száma. Nem teljesen magabiztossággal állapítható meg, hogy ezekben az intézményekben közepes mértékben van jelen a tanulói kommunikációjának fejlesztése. Az utolsó tanórához hozzá kell tenni, hogy T7 személyes beszélgetésünk során elmondta, hogy saját gyermeke Waldorf iskolába jár és saját munkájában is igyekszik azon az elven haladva tanítani, és az órán tapasztaltakból is az látszott, hogy több drámapedagógiai elem is megjelenik óráján.

A harmadik iskolatípusnál, a hagyományos elveken nyugvó általános iskola (*Intézmény2*) Nem állapítható meg egyértelműen, hogy erre az iskolatípusra mi jellemző, hiszen a két tanóra közötti interakciók számában nagy eltérést mutattak a vizsgálatok.

A K1 kérdésre felelve elmondható, hogy a különbségek valószínűsíthetően nem az intézmény típusoktól függenek, mint inkább a pedagógus órávezetői stílusától, nyitottságától, attól, hogy mennyire ad teret a tanulók kezdeményezéseinek, milyen mértékben reagál a tanulói válaszokra, előmozdítja-e a tanulók további gondolkodását. z intézmény típusok között nem figyelhető meg jelentős különbség, ami alátámasztaná a K1 feltevést.

K2: Milyen összefüggés figyelhető meg a tanulók kommunikációs kompetenciája és a megfigyelt tanórákat jellemző pedagógiai kommunikáció között?

Ezt a kérdést a tanórai megfigyelésekből kiindulva lehetett értékelni, a pedagógusokra jellemző kommunikációs stratégiát fentiekben már tárgyaltuk és annak eredményekképpen elmondható, hogy a tanulókra a pedagógus kommunikációja volt nagy hatással.

Az utolsó, nyolcadik tanórát vizsgálva, mint a nyílt, gyermek- és tanulásközpontú órát vizsgálva elmondható, hogy a pedagógiai kommunikációt az elfogadás jellemezte, hiszen a tanulói válaszokra reagált, azokat úgy javította, hogy nem oktatta ki a tanulót, pl.

„T7: Szedjük össze, hogy eddig mi minden érte Miklóst, ami miatt eljutott ebbe a lelki állapotba? Mi minden történt vele:

T7: Frici!

t1: Egrészt nem mehetett el a katonákkal és rá tett egy lapáttal, hogy ugye György pofán vágta és ezért gonoszul viselkedett vele.

T7: Így van! Na most azt, hogy pofán vágta, mondjuk el úgy ahogy...

t1: Arcon csapta.

T7: Látod, tudsz te!” (nyolcadik tanóra, Intézmény4)

Az egész órára jellemző volt, hogy a tanulók bátran kimondták gondolataikat, és egyszer sem fordult elő, hogy a tanár megemelte volna a hangját, még ha fegyelmezési helyzetre is került sor. Mindig tisztelettel és partneri viszonyban beszélt a tanulókkal, miközben tudatosan irányította az óra menetét teret engedve a tanulók véleményének.

Ezzel ellentétben a hatodik tanórán láthatóan, hallhatóan és adatszerűen is észlelhető volt, hogy a tanár és a tanulók között semmilyen mélyebb kapcsolat nem alakult ki. A pedagógiai kommunikációra ezen az órán a rendszeres fegyelmezés volt jellemző, ami nagyrészt fenyegetések sorából állt pl.:

„T5: Bandi, nem hallom őket, pedig itt állók mellettük!
T5: Bandi! Már nem tudok több szaktanárt beírni, nem fér be!
T5: Bandi, szeretnél menni az igazgatóhoz, hogy vele megbeszéljed?”
(betedik tanóra, Intézmény3)

Valamint előfordult a tanulók kioktatása pl.:

„T5: Itt vagyok rendet tenni Ricsi, nem neked kell! Mindenki magára figyel!
t1: Harmincöt van tanárnő!
T5: Majd mondom, hogy mikor van vége az órának!
t2: Nekem ez nem tetszik.
T5: Nekem is van órám.” (betedik tanóra, Intézmény3)

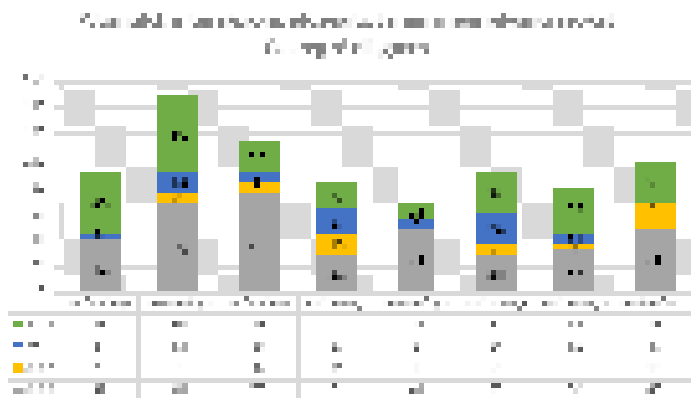
Ezt a feltevést így bizonyítottnak látom, vagyis egyértelmű párhuzam vonható a tanári kommunikációs attitűd és a kommunikációs kompetencia fejlettségi szintje között.

K3: Megfigyelhető-e párhuzam a tanulók kommunikációjának fejlesztését elősegítő interakció-típusok száma és a tanulók magasabb szintű szociokulturális állapota között?

Ennek a kérdésnek a megválaszolásához a megfigyelésnek azon elemét kellett vizsgálni, hogy melyek azok az elemek a tanári kommunikációban (13. ábra), amelyek elősegítik a tanulói beszédet. Ezeket a kategóriákat (Aa1.1, Aa1.4, Ab1.1 és Ab1.3) összegeztem, majd ez alapján és a tanórai tapasztalatok alapján vizsgáltam a párhuzam meglétét. A kiválasztott kategóriákat azzal indokoltam, hogy a tanár által a tartalomra való kérdezés elsődleges eszköze az interakció létrejöttének, a tanulói válasza történő kérdezés is ahhoz járulhat hozzá, hogy a tanulót további gondolatokra sarkallja. Ahogy Falus állítja az „*Empirikus vizsgálatok általában pozitív összefüggést mutatnak a kérdések száma és a tanulók teljesítménye között...*” (Falus, 2003. 269. o.), erre a feltevésre is választ adtak az eredmények vizsgálata. A jó kérdés abba az irányba visz, amit nem tudunk, ami gondolkodásra ösztönöz, és a kezdeti bizonytalanságérzet után, mindig a megoldás felé irányít (Zrinszky, 2002).

A tanári válasz a tanulói kérdésekre is lehet olyan irányú, ami a tanulói kommunikációt fejleszti akár interperszonálisan, akár intraperszonálisan és végül fontosnak tartottam a tanulók motiválását a dicsérettel, mert ez adhat biztonságot és bátorságot a tanulónak kommunikációjában. Az összegző ábrából kiolvasható, hogy a legjobb szociális háttérrel rendelkező tanulók (Intézmény1) intézményében magas arányban jelent meg mindkét tanórán a tanári kommunikációs képesség fejlesztése, és

igen sokrétűen a kommunikációs kompetencia összetettségének tekintetében (Szőke-Miliente, 2005). Az átlagos szociális háttérrel rendelkező tanulók két intézményében (Intézmény2 és Intézmény4) a tanári interakciót elősegítő kezdeményezései tanóránként változóan ugyan, de átlagos mértéket mutattak, a legnehezebb szociális háttérrel rendelkező tanulók (Intézmény3) esetében pedig mindkét esetben 100 alatti az előfordulás.



13. ábra: A tanulók interakcióját elősegítő tanári megnyilvánulások intézményenkénti megjelenése.
Forrás: saját megfigyelés.

Abból a gondolatból kiindulva, hogy „Általában minél inkább betartja a személyiség a verbális közléssel kapcsolatos tilalmakat vagy kívánalmakat, annál szorosabb és aktívabban vállalt a viszonya a szociális csoporthoz, amelytől az ilyen elvárások származnak.” (Buda, 2005 In: T. Kiss, 2005.39.o.) következtetni lehetett az egy osztályba járó tanulók viszonyát az osztályközösséghez.

A fenti adatok alapján állítható, hogy némi összefüggés volt meghatározható, ami elképzelhetően a tanulók motiváltságából és a tanuláshoz való felfogás milyenségéből adódhat, hiszen az interakció kölcsönösségen alapszik, és ekként feltételezhető, hogy a motiváltabb tanulói állomány, motiváltabb tanári munkát hív elő. Egy kevésbé motivált csoportnál kevesebb késztetést érezhet a pedagógus a tanulókkal való interakcióba lépéshez, és sokszor ez a próbálkozás is zsákutcába futhat.

K4: Megállapítható-e bármilyen kapcsolat, összefüggés a tantermi interakciók megjelenési aránya és a tanulók kommunikációs képessége között?

Erre a kérdésre az összesített táblázatban (5. melléklet) leolvasható egyes tanórák interakcióinak számossága, a 12. ábra adatait és a tanórán megfigyelt tanulói megnyilvánulások minősége adtak feleletet³. A legnagyobb interakció számossággal a második tanóra bírt, 760 interakcióval és elmondható, hogy a tanulói válaszokból egyértelműen látszik, hogy a tanulók törekedtek a választékos megfogalmazásra,

³ A tanulók kommunikációs képességét csoport-, osztályszintre határozom meg, hiszen a vizsgálat nem tért ki az egyes tanulók megnyilvánulásainak vizsgálatára, így az értelmezésnél azt is figyelembe kell venni, hogy nem biztos, hogy minden tanuló megszólalt vagy mindenki ugyanolyan szintű interakcióban vett részt.

releváns indoklásokkal élnek, és aktívan kommunikálnak. Feltételezhető, hogy a magas arányú interakciók miatt a tanulók kommunikációs képessége is aktívan fejlődik. Második legtöbb interakció a hetedik tanórán volt, ahol a tanulókra szintén jellemző volt az igényes fogalmazás, az önálló gondolatok megjelenése, elmondható, hogy megfelelő szinten van a tanulók kommunikációs fejlettsége, de nem kiemelkedő.

A negyedik tanórán előforduló alacsonyabb számú interakcióknál (541 db) hasonló a tanulók kommunikációs képességek fejlettségi szintje, több irányba ágazó gondolataik, véleményeik vannak, amiket még kevésbé összeszedetten tudtak közölni. Szintén ilyen arányban jelent meg a 6. és a 8. tanórán az interakciók mennyisége, azonban itt óriási különbségek voltak megfigyelhetők a két osztály kommunikációjának minőségében. A hatodik tanórán kevés igazán jó minősítéssel ellátható tanulói megnyilvánulás volt, sok bekiabálás, a tanórához nem kapcsolódó közlés volt jellemző és a tanulók szókinccse, nyelvhasználata jóval a kívánt alatt volt. Míg a nyolcadik tanórán megjelenő tanulói megnyilvánulások többszörösen összetettek, relevánsak és korukhoz képest kimondottan fejlettek voltak, a kommunikációs képességük rendkívül magas szinten volt.

A három legalacsonyabb interakciót tartalmazó tanórákon a tanulók megnyilvánulásai közel azonos szintre voltak tehetők, az első, a harmadik és az ötödik tanórán a diákok közléseire jellemző volt az átlagos jellemző szókinccs, nyelvtani szerkezetek használata.

A K4 kérdésre a tapasztaltak alapján elmondható, hogy párhuzam állítható a tanulók kommunikációs fejlettségének szintje és az egyes tanórán megjelenő interakciók száma között, azonban ez az állítás akkor releváns, amennyiben a csoport-, osztály fegyelmezettségi szintje eléri azt az állapotot, hogy zavartalan oktatási folyamat mehessen végbe.

K5: Mennyire alkalmas a megfigyeléshez kialakított kategóriarendszer a tanórákon létrejövő interakciók behatárolásához, lefedésére?

Az általam feltett kérdések vizsgálatához kellően megalapozottnak és végiggondoltnak tekintettem a megfigyelés alapját képező kategóriarendszert, hiszen minden tanórán megjelenő megnyilvánulást be tudtam sorolni egy és csakis egy kategóriába, amely feltétele a kategóriarendszeres megfigyelésnek.

Összegzés

A dolgozat egy kis mintán alapuló, az osztálytermi interakciókat vizsgáló kutatás, melynek célja volt, hogy feltárja a mai magyar oktatás kommunikációbeli hiányosságait és ezek alapján meghatározhatóak legyenek a fejlesztési irányok.

A kezdeti kérdések az interakciók mennyiségi és minőségi, valamint a tanulók kommunikációs szintjének összefüggéseire, a tanári kommunikáció hatására irányultak, hogyan függ a tanulók válasza a tanár tanítási módszerétől, személyiségének vonásaitól. Az interakciók tipizálása nehéz feladatot adott a gyakorlat hiánya miatt, azonban a kutatáshoz illesztett kategóriarendszerrel egyértelműen behatárolhatók voltak a megnyilatkozások.

A kutatás során megfigyeléseket végeztem négy oktatási intézményben, ahova különböző szociokulturális háttérű tanulók járnak, más infrastrukturális adottságokkal rendelkeznek az intézmények, más a specializációjuk. Az intézményenkénti két-két tanóra megfigyelése után a tanárokkal végzett félig strukturált interjúk a megfigyelés érvényesítésére szolgáltak.

Az interakciók és az interjúk kódolásával kapott eredmények megoszló arányban igazolták a kérdéseket. A K1 kérdést nem támasztotta alá kutatás, nem vonható párhuzam az interakciók száma és az intézmény típus között. A második kérdésre, K2 azonban egyértelmű összefüggést bizonyítottak az adatok, ahogy a K3 feltevésre is, bár további megerősítést kívánna. A negyedik kérdés (K4) beigazolódott az eredmények alapján és az utolsó kérdés, hogy a saját tipizálás lefedi-e az interakciók összességét, szintén megerősítést nyert. Itt meg kell említeni, hogy az interakciók kódolásához használt rendszer nyilvánvalóan tartalmazhat hiányosságokat, a fenti állításomat a kutatási kérdések megválaszolásainak sikerességére alapoztam.

A kutatás eredményei arra világítanak rá, hogy az osztálytermi interakciók a megfigyelt tanórák alapján nagyban a tanári kezdeményezésekre épülnek, és a tanulók kommunikációja nagyon sokszor kimerül a tanári kérdésekre adott feleletekben. Kevés órán jelentek meg a tanulók önálló gondolatai, véleményei, és azok is sok esetben még kiforratlanok voltak. Az utolsó tanóra mutatott rá arra, hogy tudatos és következetes pedagógiai munkával elérhető az, hogy a tanulók bátran megnyilatkozzanak, kérdezzenek és magas szintre

Pedagógiai tanulságként levonható a kutatásból, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a kommunikációs készségek fejlesztésére mind tanári, mind tanulói szinten. A tanári kommunikáció hatékonysági foka, minden esetben a pedagógusok tudatosabb, önkritikusabb gyakorlatától függ, valamint attól, hogy a kommunikáció középpontjába a tanulói megnyilvánulások kerüljenek.

A hatékony tanári kommunikáció eléréséhez minél több kooperatív technika alkalmazása ajánlott és párhuzamosan futó interakciók szervezése szükséges. Az elsődleges elérendő cél, hogy a tanulóknak minél több lehetőségük, idejük legyen a megnyilatkozásra, kifejezni gondolataikat.

A pedagógiai gyakorlatban figyelmet kell fordítani a tanulók minél többszöri, releváns pozitív megerősítésére – szem előtt tartva *Gordon* (2010) kommunikációs stratégiáit –, a visszajelzés pontosságára és állandóságára, a magasabb rendű kérdések megjelenésére, amik a tanulókat gondolkodásra sarkallják.

Érdekes volna abban az irányban kutatni, hogy van-e összefüggés a kommunikáció fejlődésében és a tanár–diák közötti kommunikáció tegeződő vagy magázódó formája között. Arra vonatkozóan, hogy a tanulók milyen kommunikációs szinttel és minőséggel rendelkeznek, érdemes volna vizsgálni az általános iskola alapozó szakaszában (1–4. évfolyam) és a felső tagozat közötti összefüggéseket, például megváltozik-e a tanulók megnyilatkozásainak száma, mikor felső tagozatra kerülnek, mennyiben tér el az alsó tagozatos tanítók és a felső tagozatos tanárok osztálytermi kommunikációja, milyen jellemzői vannak.

1. Melléklet: a megfigyeléshez megalkotott kódrendszer

Tizenkét akadályozó tényezőt határoz meg. Legelsőként a *parancsolás, utasítás, irányítás* alapjaira épülő tanári attitűdöt említi, a *figyelmeztetést és fenyegetést* sorolja, a *prédikálás, megleckéztetés, „kellene” és „jobb lenne, ha”* kifejezéseket veszi számba. Ezzel párhuzamba állítható a *jó tanácsok, javaslatok vagy megoldások ajánlása, a tanítást, kioktatást, logikus érvelést* említi, a *bírálat, kritizálás, helytelenítés, biztatás* mind-mind olyan kommunikációs tevékenység, amely negatív énkép, önbecsülés kialakulásához vezet. A *dicseret, egyetértés, pozitív értékelés*, amennyiben a tanuló önértékelésével szemben állnak ezek a szavak, bizonytalanság érzetet kelthetnek. A *szidás, megbélyegzés, kifigurázás* ellenérzéseket kelt, a tanári *értelmezés, elemzés, megállapítás, a biztatás, rokonszenv, vigasztalás és támogatás* a kommunikáció befejezésével jár a tanulók részéről. A kommunikációt befolyásoló negatív beszédminták még a *kérdézetés, vallatás, kikérdezés, keresztkérdések* valamint a *visszavonulás, kiűzköztetés, gúnyolódás, humorizálás, a figyelem elterelése* (Gordon, 2010).

Az imént felsorolt kommunikációt megnehezítő, akadályozó tényezők mutatják, hogy a nevelés-oktatás gyakorlatában milyen körülmények között kell fogalmaznia pedagógusnak minden egyes szituációban, legyen az tanórai vagy éppen tanórán kívüli szabadidős tevékenység. Ez is jól alátámasztja, hogy mekkora szerepe van a tanulók megismerésének abban, hogy az iskolában lezajló interakciók sérülésmentesek, hatékonyak legyenek és elősegítsék az oktató-nevelő, személyiségfejlesztő munkát. A kommunikáció elősegítésének négy technikáját határozza meg Gordon, hatékonyság szerint rangsorolva a legtöbb pozitívummal bír az *aktív hallgatás*, az *„ajánlójító” segítő kérdések*, a *megerősítő reagálások*, végül a *passzív hallgatás* (Gordon, 2010).

2. Melléklet: a megfigyeléshez megalkotott kódrendszer

Kódrendszer							
	A kommunikáló		Az megnyilvánulás fajtája		A megnyilvánulás típusa	A megnyilvánulás irányultsága	KÓD
A	Tanár	a	Kezdeményezés	1	Kérdés	1 Tartalomra irányuló	Aa1.1
						2 Tevékenységre irányuló	Aa1.2
						3 Nem vár választ	Aa1.3
						4 Tanulói megnyilvánulásra reagál	Aa1.4
				2	Közlés, előadás	1 Tevékenységre irányuló	Aa2.1
						2 Tartalomra irányuló	Aa2.2
						3 Lezáró megnyilvánulás (jó, rendben, szuper stb.)	Aa2.3
						4 Visszatekintés, munka minősítése	Aa2.4
		b	Válasz, reakció	3	Magyarázat		Aa3
							Aa3
							Aa3
							Aa3
				4	Utasítás	1 Feladatra, tevékenységre irányuló	Aa4.1
						2 Visszatekintésre irányuló	Aa4.2
						3 Felkészítés	Aa4.3
							Aa4.3
B	Tanuló	a	Kezdeményezés	1	Kérdés	1 Válasz reakció a tanulói kérdésre, megnyilvánulásra	Ab1.1
						2 A tanulói válasz ismételése	Ab1.2
						3 Dicseret, elismerés, bátorítás	Ab1.3
						4 Tanulói válasz javítása	Ab1.4
				2	Magyarázat	Tanulói válasz pontosítása, kiegészítése	Ab2
		b	Válasz, reakció	1	Közlés, magyarázat,	1 Tényszerű	Bb1.1
						2 Kifejtett, önálló gondolatot tartalmaz	Bb1.2
C	Interakciós szünet, csend	1	Válaszhiány				C1
		2	Feladatmegoldás, didaktikailag megindokolt				C2
D	Interakciós zavar, zaj	1	Órai feladathoz kapcsolódik (megbeszélés, felkészülés, nevetés)				D1
		2	Fegyelmezetlenségből adódó				D2

3. Melléklet: a félig strukturált interjú standard kérdései

A. Bevezető kérdések

- Mióta dolgozik az intézményben?
- Mi a véleménye az iskola eszmeiségéről, mire fordít nagy hangsúlyt?
- Mi a vonzáskörzete az iskolának?

B. A kutatási kérdések megválaszolásához szükséges kérdések

- Melyek a hatékony tanári közlés jellemzői? Kérem, sorolja fel őket!
- Mi a véleménye a saját intézményének kommunikációjáról?
- Hogyan jellemezné saját tanórai kommunikációját?
- Mi befolyásolhatja a tanár–diák közötti interakció minőségét?
- Óráin mennyire van lehetőségük a tanulóknak arra, hogy kifejtsek saját véleményüket?
- Ezekre hogy reagál? Hogyan építi be az óra menetébe?
- Milyen a kapcsolata az osztállyal (amelyben a megfigyelést végeztem)?
- Ön szerint az interakciók melyik fajtája fordult elő legtöbbször a megfigyelt tanórán?

C. Egyéb, az eredmények értelmezését segítő kérdések

- Hogyan és mikor szokott reflektálni munkájára?
- Mennyire jelenik meg oktató-nevelő munkája során a digitális eszközök bevonása, mint a kommunikációfejlesztés egyik eszköze?

4. Melléklet: a félig strukturált interjú kódolása

A félig strukturált interjú kódolása							
Megfigyelt elemek	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Gyakorlottság	2. éve dolgozik, gyakornok	17 éve dolgozik az intézményben	2. éve dolgozik, gyakornok	kb. 15 éve dolgozik az intézményben	1 éve dolgozik, gyakornok	13 éve dolgozik itt	5 éve dolgozik itt, korábban más foglalkozást végzett
Az iskola eszmeisége	tehetséggondozás (sport), felzárkóztatás		hagyományok tisztelet, újító dolgok bevonása	felzárkóztatás, tehetséggondozás, mindenféle gondozás esélyegyenlőség		gyermekközpontúság, tehetséggondozás	
Iskola tanulói	többségében 12. kerületi, jól szituált, értelmiség, támogató szülői háttér, kiegyensúlyozott tanulók		az iskola környéki kertváros, lakótelep	csepeli, szigetszentmiklósi, erzsébeti sok a nehéz szociális háttérű tanuló		budakalászi, pomázi, szentendrei általában motivált, kiegyensúlyozott gyerekek, támogató szülői háttér	
A hatékony tanári közlés jellemzői	a tanuló is érzi, hogy hatékony volt, elindítson egy gondolkodási folyamatot, tevékenységre irányuló utasítás	tisztelet a tanuló felé, non verbális kommunikáció fontossága kritika elfogadása, önirónia	tanulók motiválása,	sok kérdés	egyértelmű, rövid, tömör	kiegyensúlyozott kapcsolat,	nyitottság, hogy a gyerekek is legyenek középpontban
Saját kommunikáció jellemzése	interaktivitás, kérdés-felelet jellegű	egyenrangú fél a tanuló, humorral nevel, fegyelmeztetésnél drámas eszközök	egymás meghallgatása,	a sok új anyag miatt, leginkább a magyarázat, közlés	gyereket nem alázunk, teret ad a megnyilatkozásoknak	elfogadás, pozitív megerősítés	nyitottság a tanulói megnyilvánulásokra tegeződés
A tanári kommunikációra legjellemzőbb interakció-típus	tanári kérdés, magyarázat	utasítás, kérdés	tanári kérdés	közlés	magyarázat, a kérdés nehéz	magyarázat, utasítás	kérdés, utasítás
A tanulók véleményének kifejtése	meghallgatja, de nincs mindig idő rá	szívesen meghallgatja, de nem lehet mindenkit meghallgatni ha tananyagon kívüli, leállítja	meghallgatja lehetőség szerint	kaphatna, érdekli, de az időfaktor bejön nem fér bele az időbe	teret ad a tanulók gondolatainak	szereti, ha elmondják a véleményüket	preferálja, a cél, hogy meg tudják fogalmazni érzeléseiket,
Tanári reakció a tanulók gondolat kifejtésére	beépíti, de a témától függ ha nagyon eltér, akkor visszatér az óra menetét	lehetőség szerint beépíti az órába	a tanulók érdeklődésének megfelelően változtat az óra menetén, mederben tartva	reagál rá ha észbe jut valami arról, elmondja, elkalandoznak, de nem nagyon épít rá	ha azonnal nem is, a későbbiekben ennek megfelelően tervez	olykor teret ad neki, de közben tartja az óra menetét	reagál a tanulói kezdeményezésére, a tanulói gondolatmenetet mélyíti

Önreflexió megléte	hetente végiggondolja a hét eseményeit	órák után végiggondolja	mentori megbeszéléseken	Nem volt válasz	órák után végiggondolja	Nem volt válasz	tanárban, egy-egy lyukas órában gondolja végig
Óravezetése általában	frontális	frontális	frontális	frontális	frontális	frontális	dramatikus elemekkel, frontális
Egyéb közlések	e-learning felület rendszeres fogalmazás	szünetben meghallgatja a tanulókat	hospitálások, mentori megbeszélések fejlesztési célok	német órán páros, csoportmunkát	nem mindig jön össze az új ötlet	a dolgozatokhoz ők írják, húznak kérdéseket	dramatikus tevékenység
Digitális eszközök megjelenése	igen, ppt	nem	igen, projektor, interaktív tábla, otthoni munka	nincs megfelelő eszköz-állomány	nincs megfelelő állomány, otthoni keresgélés	szokott használni	nem nagyon használ

5. Melléklet: az intézményenkénti interakciók összesítő táblázata

Kód/ Tanóra	Intézmény 1 1. óra	Intézmény 1 2. óra	Intézmény 2 1. óra	Intézmény 2 2. óra	Intézmény 3 1. óra	Intézmény 3 2. óra	Intézmény 4 1. óra	Intézmény 4 2. óra	Össz
Aa1.1	41	69	76	31	49	30	32	49	377
Aa1.2	5	11	17	28	29	19	27	11	147
Aa1.3	1	1	1	0	7	2	3	0	15
Aa1.4	1	8	6	15	0	7	3	18	58
Aa2.1	18	49	28	36	32	32	52	35	282
Aa2.2	16	25	23	13	11	15	42	23	168
Aa2.3	11	4	15	9	5	1	11	4	60
Aa2.4	2	4	5	13	25	21	3	3	76
Aa3	14	26	14	10	16	14	10	14	118
Aa4.1	66	51	34	62	48	28	77	45	411
Aa4.2	3	12	1	4	5	24	13	13	75
Aa4.3	32	40	19	39	23	8	30	31	222
Ab1.1	5	14	8	17	6	24	11	1	86
Ab1.2	26	27	28	15	8	4	13	17	138
Ab1.3	43	60	25	22	15	32	35	33	265
Ab1.4	4	22	7	9	7	11	12	6	78
Ab2	13	31	18	17	10	7	14	17	127
Ba1.1	11	17	4	9	3	10	14	14	82
Ba1.2	5	16	7	21	15	23	8	5	100
Ba2	8	5	7	30	11	13	12	17	103
Ba3	3	9	0	2	1	0	3	0	18
Ba4	3	29	7	23	13	52	13	7	147
Bb1.1	58	169	106	79	106	94	88	121	821
Bb1.2	23	26	7	10	11	15	14	56	162
Bb1.3	2	8	4	2	2	4	3	5	30
C1	0	1	4	3	2	1	5	2	18
C2	14	1	9	6	7	4	30	9	80
D1	2	4	0	4	2	0	3	2	17
D2	6	21	1	12	2	39	12	17	110
Megfigyelő	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Összesen	436	760	481	541	471	537	593	575	

BIBLIOGRÁFIA

- Antalné Szabó Ágnes (2005a): A tanári kérdés alakzatai I. Magyar nyelvőr, 2005/2. sz. 173–185.
<http://epa.oszk.hu/00100/00188/00038/pdf/129204.pdf>
- Antalné Szabó Ágnes (2005b): A tanári kérdés alakzatai II. Magyar nyelvőr, 2005/3. sz. 319–337.
<http://www.c3.hu/~nyelv/or/period/1293/129305.pdf>
- Balázs Sándor, dr.(2000, szerk.): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Okker Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2004): *Nevelélmélet*. Nevelés az Európai Unióban. Osiris Kiadó, Budapest.
- Barkó Endre (1998): *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Buda Béla (1997): *Kommunikáció az osztályban: A tanári munka kommunikációs eszközei*. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–22.
- Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Czike Bernadett (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiába*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Daróczi Mária és Palotayné Lengváry Judit (2002): *Neveléstan i kalauz A–Z*. Élmény'94. Bt., Nyíregyháza.
- Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_531_pedagogia/ch06s02.html
- Falus Iván (2013, szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzedékek tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Forgács József (2002): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Gáspor Réka (2003): *Verbális és nonverbális kommunikáció*. Pontfix Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Gordon, Thomas (2010): *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon Kiadó, Budapest.
- Griffin, Em (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Gyeszli Edit és Sántha Kálmán (2015): *Abdukción az osztálytermi interakcióban*. Iskolakultúra, 12. sz. 19–27.
- Horváth György (2004): *Pedagógiai pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Béla (1996): *Pedagógia I*. Comenius Bt., Pécs.
- Laczkó Mária (2015): *Hogyan dolgozzák föl a tanulók a tanári beszédet?* In: Bátyi Szilvia és Vigh-Szabó Melinda (szerk.): *A nyelv- rendszer, használata, alkalmazása*. Pszicholingvisztikai tanulmányok V. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 71–91. o.
- Nemzeti alaptanterv (2012) Magyar Közlöny 2012/ 66. sz.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Sáfrányné Molnár Mónika (2016): *A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I*. Anyanyelv-pedagógia IX. 2016/2. 30–42.
http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Any_p_IX_2016_2_3.pdf
- Szító Imre (2007): *Kommunikáció az iskolában*. Argumentum, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő (2005): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Az általános kommunikációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő (2012): *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában*. Anyanyelv-Pedagógia 2012/ 2. sz.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- T. Kiss Tamás (2005): *Beszélő viszony*. Személyközi kommunikáció a kultúraközvetítés gyakorlatában. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- Vörös Anna (2004): *Osztálytermi kommunikáció, tanár–diák interakciók*. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 395–417.o.
- Zétényi Ágnes (1997): *A hatékony tanár*. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 284–292. o.
- Zrinszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zrinszky László (1994): *A kommunikáció I*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Adu-Fitt Image, Budapest.