

Flanders-féle megfigyelés a dualizmus korát tárgyaló általános iskolás történelemórákon

SZABÓ L. DÁVID

Flanders' observation in primary school history classes discussing the age of dualism

Abstract

One of the possible ways of observing and examining classroom interaction is the use of Flanders observation. With this observation method, it is possible to analyse the communication of the teacher and of the student. The recording of the interactions makes it possible to compare the observed phenomena with typical teacher behaviour patterns, as well as to highlight the essential characteristics of the pedagogical atmosphere manifested in the teacher's educational style and the relationship between the student group and the teacher. The purpose of this research is to examine the interaction style of a primary school history teacher in a Slovak Hungarian environment. For this the Flanders interaction analysis in three different classes was used, and the obtained results were compared. Interaction analysis also plays an important role in competency-based education, since the development of students' competencies cannot be imagined without the active presence of students in the classroom. Flanders created the observation categories according to how the teacher reacts to the student expressions, how he initiates interaction with the students, and how the students react to the teacher's expressions, for which he developed a total of 10 categories. The audio material of the lessons was recorded using a dictaphone, and then, based on the audio material, the statements made in the lessons were classified into one of 10 categories. The corresponding category number was written every 5 seconds. Once these data were recorded, we prepared their arrangement in a matrix, and then analysed the obtained results.

Keywords: Flanders; classroom interaction; observation; history lesson; primary school

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.093-105

Bevezetés

Mivel a pedagógus személyisége és stílusa kihat a tanuló–tanár kapcsolatra – ezáltal elősegítheti, de éppen gátolhatja is a pedagógiai hatás eredményességét –, ezért fontos az egyes tanulócsoportokban (osztályokban) észlelhető nevelési stílus

meghatározása és kategorizálása is. Ennek meghatározására egy olyan módszerre volt szükség, amely megbízható adatokat közöl az adott pedagógus nevelési stílusáról (Ungárné 1978). Az osztálytermi interakció megfigyelésének, megvizsgálásának egy másik módja a Flanders-féle megfigyelés. Ezzel a megfigyelési módszerrel lehetőség van a tanári és tanulói kommunikáció elemzésére. Több magyarországi szakirodalom is foglalkozik ezzel a megfigyelési módszerrel (Porkolábné – Gergencsik 1974; Ungárné 1978; Kosáné et al. 1984).

Elméleti áttekintés

Ezen módszer alkalmazásával a tanító–tanuló interakciók lényegi elemei megnyilvánulásának a megfigyelésére van lehetőségünk. *„Az interakciók rögzítése lehetővé tette a megfigyelt jelenségek egybevetését a tipikus tanítói viselkedésmintákkal és a tanítói nevelési stílusban megnyilvánuló, illetve a tanulócsoport–tanító relációban kialakult pedagógiai légkör lényegi jellemzőinek kiemelését. Mindezekhez annak a szférának a megfigyelésére volt szükség, amelyben a tanító tantermi magatartása megnyilvánul és amely leginkább a nevelési stílus fogalmával határozható meg.”* (Ungárné 1978, 47)

Fontos azonban különbséget tenni a nevelési és a vezetési stílus között, amelyet sokszor csak globálisan és formálisan határozunk meg. Erre pedig azért van szükség, mert a „vezetési stílus” nem teszi lehetővé a pedagógiai folyamat, valamint a tanár–tanuló interakciók lényeges sajátosságainak a helytálló magyarázatát (Ungárné 1978).

A nevelési stílus fogalmát két értelemben használják a különböző források, amelyek azonban nem teljesen ugyanazt jelentik, ezért fontos ezeket is tisztáznunk. Az egyik értelmezésben a nevelési stílust az adott pedagógus (nevelő) minden nevelői tevékenységének jellemzőjeként értelmezik (McGee 1955; Ryans 1960), míg a másik értelmezésben a pedagógiai eljárások alapelehetőségeit vizsgáló gyűjtőfogalomként értelmezik (Gallagher 1957; Tausch 1960; Hermann 1966). Erre a különbségre világít rá Ungárné (1978) is.

Jelen tanulmányunkban a nevelési stílus fogalmát a nevelői magatartás egy olyan, viszonylag egységes alapformájaként értelmezzük, amely a pedagógus eljárásaiban, pontosabban fogalmazva az oktató–nevelő tevékenységben általánosan megnyilvánul, ezáltal körülhatárolható változásokat idéz elő a tanulók tanórai tevékenységében, valamint viselkedésében.

Mivel a pedagógus magatartásának kialakulásában a pedagógus személyiségjegyei meghatározó szerepet játszanak, így a nevelési stílus a pedagógus személyiségjegyei és a nevelés lehetőségei által integrált, a tanuló–tanár relációban érvényesülő olyan hatásrendszer, amely a tanulók értékelésének és viselkedésének lényegi összetevője (Ungárné 1978).

A pedagógus nevelési stílusának meghatározásához olyan módszert kell keresnünk, mely: (a) alkalmas arra, hogy rögzítse a pedagógus és a tanuló nevelési stílusmeghatározása szempontjából lényeges interakcióit; (b) olyan megfigyelési kategóriákat tartalmaz, melyeknek előfordulási gyakorisága rövidebb megfigyelési

idő alatt is biztosítja az észlelést; (c) nem zavarja a tanítási óra megszokott menetét; valamint (d) dokumentációja hiteles, a kapott adatok megbízhatónak tekinthetők (Ungárné 1978, 48).

Ezeknek a szempontoknak leginkább a Ned Flanders által létrehozott interakciós analízis felel meg (1965; 1970). Ennek az interakciós analízisnek az a lényege, hogy a tantermi szituációk elemzésével Flanders szerint megállapítható, hogy milyen hatást gyakorol a tanulók magatartására a direkt domináló (autokratikus, tanárközpontú), valamint az indirekt-integratív (tanulóközpontú, demokratikus) tanári magatartás. Flanders kutatásaiban azt figyelte meg, hogy az indirekt tanári magatartás növeli a tanulók teljesítményét (Ungárné 1978).

A kutatás céljai és módszere

Jelen kutatás célja, hogy szlovákiai magyar környezetben megvizsgáljuk egy általános iskolás történelemtanár interakciós stílusát a Flanders-féle interakciós elemzés segítségével három különböző osztályban, majd a kapott eredményeket összehasonlítsuk. Az interakciós elemzésnek fontos szerepe van a kompetencia alapú oktatásban is, hiszen a tanulók aktív osztálytermi jelenléte nélkül nem képzelhető el a tanulók kompetenciáinak a fejlesztése sem.

A vizsgálati módszer alkalmas arra, hogy megfigyeljük, majd értelmezzük az osztályteremben zajló interakciókat. Flanders a megfigyelési kategóriákat aszerint alkotta meg, hogy a pedagógus miként reagál a tanulói megnyilvánulásokra, milyen módon kezdeményez interakciót a tanulókkal, valamint a tanulók miként reagálnak a tanár megnyilvánulásaira (Szitó 2007). Erre összesen 10 kategóriát dolgozott ki, melyeket az első táblázatban közlünk (Falus 1996, 141).

	Interakciós kategóriák	A kategóriák pontos leírása
Tanári beszéd Válasz	1. Elfogad érzelmi megnyilvánulásokat	A tanár barátságos hangnemben elfogadja és tisztázza a tanulók érzelmi megnyilvánulásait, magatartásukat, állásfoglalásukat, amelyek egyaránt lehetnek pozitív, illetve negatív irányúak.
	2. Dicsér, bátorít	Dicséri vagy bátorítja a tanulók tevékenységét, viselkedését. Idetartoznak a helyeslést kifejező fejbólintások, a bátorító „hümmögések”, a feszültség oldását célzó – de nem más kárára történő – humoros megjegyzések is.
	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, magyaráz	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 és válasz	8. A tanuló verbálisan válaszol	A tanuló szóban válaszol a tanár által feltett kérdésre, gondolatra. A válasz kereteit, struktúráját a tanár kérdése szabja meg.
	9. A tanuló verbálisan kezdeményez	A tanuló spontán módon, kéretlenül megjegyyez valamit, magától, vagy a tanár kérésére kifejti véleményét, egyéni gondolatait – túllépve a tanár által megszabott gondolatkört.
Interakciós szünet	Csönd, zűrzavar	A kommunikáció menetében átmeneti szünet, csönd áll be, illetve zavar támad (külső zaj, egymás szavába vágás stb.), ami miatt a megfigyelő nem érti, hogy a jelenlevők mit mondanak.

1. táblázat: A Flanders-féle interakciós analízis 10 kategóriája és azok pontos leírása

Forrás: Falus (1996, 141) nyomán saját táblázat

A tanórák hanganyagát diktafon segítségével rögzítettük, majd a hanganyagok alapján a tanórákon elhangzott megnyilatkozásokat besoroltuk a tíz kategória valamelyikébe. A megfelelő kategóriaszámot 5 másodpercenként írtuk le. Miután ezeket az adatokat rögzítettük, elkészítettük azok mátrixba rendezését.

„A mátrix elkészítése érdekében az egymást követő számokat számpárokba kapcsoljuk össze. Minden egyes számpár a mátrixon meghatároz egy cellát, illetve a cellában egy előfordulást. A számpár első tagja mutatja meg, hogy a mátrix melyik sorába, a számpár második tagja pedig, hogy melyik oszlopába kell jelölést tennünk. Sorra el kell helyeznünk minden számpárt a mátrixon.” (Falus 1996, 143)

A megfigyelés eredményei és elemzése

Ebben a fejezetben bemutatjuk és elemezzük az általunk megfigyelt, dualizmus korszakát tárgyaló három történelemórát a Flanders-féle interakciós analízis módszerének segítségével.

Az első óra elemzése

Először az első megfigyelt tanóra alapján elkészített mátrixot mutatjuk be és elemezzük (2. táblázat).

kat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Összesen
1		1		2	3					3	9
2			1	1		1	1			4	8
3	1		1		2	1			1	1	7
4				4	4		1	19			28
5	1			6	69	2	4	8	9	27	126
6				1	4	1				1	7
7				1	4		14	3		7	29
8	3	5	2	7	4		4	16	3	7	51
9	3	2	2	2	5		2	1	3	1	21
10		1	1	4	29	3	2	3	7	23	73
Összesen	8	9	7	28	124	8	28	50	23	74	359

2. táblázat: Az első tanóra Flanders-féle interakciós elemzésének mátrixa

Forrás: saját táblázat

A mátrix elemzését Falus (1996, 144–145) szempontjai alapján hajtjuk végre. Az első négy oszlop összege az indirekt tanári tevékenység mennyiségét jellemzi, ami a mi esetünkben (8+9+7+28) 52. Az 5–7 oszlopok összege a direkt tanári tevékenységek mennyiségét jellemzi, ami a mi esetünkben (124+8+28) 160. A 8–9 oszlopok összege a tanulók beszédének mennyiségét tükrözik, ami a mi esetünkben (50+23) 73. Ezekből az adatokból kiolvasható, hogy az adott tanórán a pedagógus (52 – 160) direkt tanári tevékenysége dominál (autokratikus, tanárközpontú). A tanári tevékenységek a tanóra 59%-át tették ki (első hét oszlop értéke: 212), a tanulói tevékenységek a tanóra 20%-át fedték le (a 8. és a 9. oszlop értéke: 73), míg a tanóra 21%-át az interakciós csend jellemezte (10. oszlop értéke: 74).

Amennyiben megnézzük az átló mentén elhelyezkedő számpárokat – pl. (1;1) vagy (5;5) –, akkor az egyes kategóriák huzamosabb előfordulását kaphatjuk meg. Jelen esetben a legmagasabb átlóban fellelhető számpár a 69, amely az (5;5) koordinátában található, ami hosszasan tanári előadást jelent.

Az egyes sorok, valamint oszlopok is elemezhetők. A második oszlopon végig haladva azt állapíthatjuk meg, hogy mit követ dicséret. A második oszlopban összesen négy sorban szerepel szám, melyek közül a leggyakoribb a nyolcadik sorban

található (5), ami azt jelzi számunkra, hogy a legtöbb esetben a tanár által feltett kérdésre adott tanulói választ követi dicséret.

A 8. és 9. sor alapján azt állapíthatjuk meg, hogy mennyire van tekintettel a tanár a tanulók igényeire. Amennyiben a 8. és 9. sorban az 1–4 oszlop a gyakori, akkor a tanárok feltehetően tekintettel vannak a tanulók megnyilvánulásaira, azonban, ha az 5–7 oszlop a gyakori, akkor a tanárok figyelmen kívül hagyják a tanulók megnyilvánulásait. Jelen tanóra esetünkben az 1–4 oszlop összege 26, míg az 5–7 oszlop összege 15, tehát az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira.

A 8. és 9. oszlopból azt tudhatjuk meg, hogy mi váltja ki a tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait. A 8. és 9. oszlop összegének tekintetében a legmagasabb számot a 4. és 8. sorban találjuk (mindkét esetben 19). Ez azt jelenti, hogy a legtöbb esetben a tanulók válaszait a tanár saját gondolataira alapozott kérdések, valamint a többi tanuló kérdése váltja ki.

Az egyes oszlopösszegek hányadosainak elemzése is hasznos információkkal szolgálhat. Megtudhatjuk például az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonyát is, ha az első négy oszlop összegét elosztjuk az első 7 oszlop összegével, ami jelen esetben (52/212) 24,5%.

Amennyiben az első három oszlop összegét az 1., 2., 3., 6. és 7. oszlop összegével osztjuk el, akkor a (24/60) azon indirekt tanári beszéd viszonyát kapjuk meg, ami inkább a tanár stílusára érzékeny, mintsem a tananyag tartalmára. Ez a jelen esetben 40%.

Megnézhetjük a tanulók megnyilvánulásainak az eloszlását is annak függvényében, hogy mekkora hányada tartozik a reagáló, és mekkora hányada a kezdeményező jellegű megnyilvánulások közé. A reagáló tanulói megnyilvánulások esetében a 8. oszlop értékét kell elosztanunk a 8. és a 9. oszlop összértékével, ami jelen esetben (50/73) 68%.

Ungárné (1978, 52) szerint „*az I/D¹ arány megoszlása alapján Flanders a vizsgált pedagógusokat két kategóriába, az indirekt és direkt típusba sorolja. Indirekt-integratív típusú tanárnak tekinti a pedagógust akkor, ha elsősorban közvetett módszerekkel – kérdezéssel, dicséréttel, a tanulók megértésével, ötleteik alkalmazásával – próbál hatni, és ennek eredményeképpen a tanulók kezdeményezőkedve és aktivitása magas (I/D arány, 1 felett). Direkt-dominatív a pedagógus, ha közvetlen ráhatással dolgozik. Óráin dominál az autokratikus bírálat, a közlés, és ennek következményeképpen a tanulók kezdeményező kedve és aktivitása nem megfelelő (I/D arány, 0,70 alatt)*”.

Jelen esetben az I/D arány (24/36) 67%, tehát jelen pedagógus óráin az autokratikus bírálat és közlés dominál ezen meghatározás szerint.

A második óra elemzése

Először a második megfigyelt tanóra alapján elkészített mátrixot mutatjuk be és elemezzük (3. táblázat). A mátrix elemzése az előzőleg bemutatott szempontok alap-

¹ I/D arány: az 1–3. és a 6–7. oszlop bejegyzéseinek százalékaránya

ján történik (Falus 1996, 144–145). Az első négy oszlop összege az indirekt tanári tevékenység mennyiségét jelzi, ami jelen esetben (21+7+20+26) 74.

Az 5–7 oszlopok összege a direkt tanári tevékenységek mennyiségét jellemzi, ami a mi esetünkben (124+11+27) 162. A 8–9 oszlopok összege a tanulók beszédének mennyiségét tükrözi, ami a mi esetünkben (48+25) 73. Ezekből az adatokból kiolvasható, hogy az adott tanórán a pedagógus (74 – 162) direkt tanári tevékenysége dominál (autokratikus, tanárközpontú).

A tanári tevékenységek a tanóra 66%-át tették ki (első hét oszlop értéke: 236), a tanulói tevékenységek a tanóra 20%-át fedték le (a 8. és a 9. oszlop értéke: 73), míg a tanóra 14%-át az interakciós csend jellemezte (10. oszlop értéke: 50).

kat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Összesen
1	3			3	4		3	3	4	2	22
2		3	2						1	1	7
3			3		11		1	1	3	1	20
4				2	1			21	1	1	26
5	1			8	62	3	7	9	10	24	124
6		1	1		3	3		2		3	13
7					2	1	13	4	2	3	25
8	7	1	4	10	18	1	1	6		2	50
9	10	1	9		4	1	1				26
10		1	1	3	19	2	1	2	4	13	46
Összesen	21	7	20	26	124	11	27	48	25	50	359

3. táblázat: A második tanóra Flanders-féle interakciós elemzésének mátrixa

Forrás: saját táblázat

Jelen esetünkben a legmagasabb átlóban fellelhető számpár a 62, amely az (5;5) koordinátában található, ami hosszasan tanári előadást jelent. A második oszlopon végighaladva azt állapíthatjuk meg, hogy mit követ dicséret. A második oszlopban összesen öt sorban szerepel szám, melyek közül a leggyakoribb a második sorban található (3), ami szintén a dicséretet jelenti, így ezt figyelmen kívül hagyjuk. Az összes többi esetben a mennyiség 1, így ebből nem tudunk semmiféle következtetést levonni.

A 8. és 9. sor alapján azt állapíthatjuk meg, hogy mennyire van tekintettel a tanár a tanulók igényeire. Amennyiben a 8. és 9. sorban az 1–4 oszlop a gyakori, akkor a tanárok feltehetően tekintettel vannak a tanulók megnyilvánulásaira, azonban, ha az 5–7 oszlop a gyakori, akkor a tanárok figyelmen kívül hagyják a tanulók megnyil-

vánulásait. Jelen tanóra esetünkben az 1–4 oszlop összege 42, míg az 5–7 oszlop összege 26, tehát az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira.

A 8. és 9. oszlopból azt tudhatjuk meg, hogy mi váltja ki a tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait. A 8. és 9. oszlop összegének tekintetében a legmagasabb számot a 4. sorban találjuk (22). Ez azt jelenti, hogy a legtöbb esetben a tanulók válaszait a tanár saját gondolataira alapozott kérdések váltják ki.

Az egyes oszlopösszegek hányadosainak elemzése által megadhatjuk az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonyát, ha az első négy oszlop összegét elosztjuk az első 7 oszlop összegével, ami jelen esetben (74/236) 31,4%. Amennyiben az első három oszlop összegét az 1., 2., 3., 6. és 7. oszlop összegével osztjuk el, akkor a (48/86) azon indirekt tanári beszéd viszonyát kapjuk meg, ami inkább a tanár stílusára érzékeny, mintsem a tananyag tartalmára. Ez a jelen esetben 56%.

A tanulók megnyilvánulásainak az eloszlását is megvizsgáltuk annak függvényében, hogy mekkora hányada tartozik a reagáló, és mekkora hányada a kezdeményező jellegű megnyilvánulások közé. A reagáló tanulói megnyilvánulások esetében a 8. oszlop értékét kell elosztanunk a 8. és a 9. oszlop összértékével, ami jelen esetben (48/73) 66%.

Az Ungárné (1978, 52) szerinti megfogalmazás szerint jelen esetben az I/D arány (48/38) 1,26, tehát jelen elemzés indirekt-integratív típusú tanárnak tekinti a pedagógust, vagyis elsősorban közvetett módszerekkel (kérdéssel, dicsérettel, a tanulók megértésével, ötleteik alkalmazásával) próbál hatni a tanulókra, aminek eredményeképpen a tanulók kezdeményezőkedve és aktivitása magas.

A harmadik óra elemzése

Először a harmadik megfigyelt tanóra alapján elkészített mátrixot mutatjuk be és elemezzük (4. táblázat). A mátrix elemzése az előzőleg bemutatott szempontok alapján történik (Falus, 1996, 144–145). Az első négy oszlop összege az indirekt tanári tevékenység mennyiségét jelzi, ami jelen esetben (18+3+37+14) 72.

kat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Összesen
1	1	1	2	1	6			3	2	3	19
2					3						3
3	3		5	2	12	1		6	1	2	32
4	2							11	2		15
5			1	8	109	2		14	12	34	180
6					3						3

7											0
8	9	2	16	1	4			4		1	37
9	3		10		4						17
10			3	2	34				1	13	53
Összesen	18	3	37	14	175	3	0	38	18	53	359

4. táblázat: A második tanóra Flanders-féle interakciós elemzésének mátrixa

Forrás: saját táblázat

Az 5–7 oszlopok összege a direkt tanári tevékenységek mennyiségét jellemzi, ami a mi esetünkben (175+3+0) 178. A 8–9 oszlopok összege a tanulók beszédének mennyiségét tükrözik, ami a mi esetünkben (38+18) 56. Ezekből az adatokból kiolvasható, hogy az adott tanórán a pedagógus (72 – 178) direkt tanári tevékenysége dominál (autokratikus, tanárközpontú).

A tanári tevékenységek a tanóra 69,6%-át tették ki (első hét oszlop értéke: 250), a tanulói tevékenységek a tanóra 15,6%-át fedték le (a 8. és a 9. oszlop értéke: 56), míg a tanóra 14,8%-át az interakciós csend jellemezte (10. oszlop értéke: 53). Jelen esetünkben a legmagasabb átlóban fellelhető számpár a 109, amely az (5;5) koordinátában található, ami hosszas tanári előadást jelent.

A második oszlopon végighaladva azt állapíthatjuk meg, hogy mit követ dicséret. A második oszlopban összesen két sorban szerepel szám, melyek közül a leggyakoribb a nyolcadik sorban található (2), ami azt jelzi számunkra, hogy a legtöbb esetben a tanár által feltett kérdésre adott tanulói választ követi dicséret.

A 8. és 9. sor alapján azt állapíthatjuk meg, hogy mennyire van tekintettel a tanár a tanulók igényeire. Amennyiben a 8. és 9. sorban az 1–4 oszlop a gyakori, akkor a tanárok feltehetően tekintettel vannak a tanulók megnyilvánulásaira, azonban, ha az 5–7 oszlop a gyakori, akkor a tanárok figyelmen kívül hagyják a tanulók megnyilvánulásait. Jelen tanóra esetünkben az 1–4 oszlop összege 41, míg az 5–7 oszlop összege 8, tehát az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira.

A 8. és 9. oszlopból azt tudhatjuk meg, hogy mi váltja ki a tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait. A 8. és 9. oszlop összegének tekintetében a legmagasabb számot az 5. sorban találjuk (26). Ez azt jelenti, hogy a legtöbb esetben a tanulók válaszait a tanár saját vagy más (de nem a tanulók) véleménye, gondolatainak ismertetése vagy tényekről való felvilágosítása, másoktól való idézete váltja ki.

Az egyes oszlopösszegek hányadosainak elemzése által megadhatjuk az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonyát, ha az első négy oszlop összegét elosztjuk az első 7 oszlop összegével, ami jelen esetben (72/250) 28,8%. Amennyiben az első három oszlop összegét az 1., 2., 3., 6. és 7. oszlop összegével osztjuk el, akkor a (58/61) azon indirekt tanári beszéd viszonyát kapjuk meg, ami inkább a tanár stílusára érzékeny, mintsem a tananyag tartalmára. Ez a jelen esetben 95%.

A tanulók megnyilvánulásainak az eloszlását is megvizsgáltuk annak függvényében, hogy mekkora hányada tartozik a reagáló, és mekkora hányada a kezdeményező jellegű megnyilvánulások közé. A reagáló tanulói megnyilvánulások esetében a 8. oszlop értékét kell elosztanunk a 8. és a 9. oszlop összértékével, ami jelen esetben (38/56) 68%.

Az Ungárné (1978, 52) szerinti megfogalmazás szerint jelen esetben az I/D arány (58/3) 19,3, tehát jelen elemzés indirekt-integratív típusú tanárnak tekinti a pedagógust, vagyis elsősorban közvetett módszerekkel (kérdéssel, dicsérettel, a tanulók megértésével, ötleteik alkalmazásával) próbál hatni a tanulókra, aminek eredményeképpen a tanulók kezdeményezőkedve és aktivitása magas.

Megvitatás, konklúzió, a megfigyelt órák elemzéseinek komparációja

Ebben a fejezetben összehasonlítjuk a három megfigyelt, három különböző osztálynak tartott dualizmus korszakát tárgyaló tanóra interakciós elemzését a már bemutatott szempontok alapján (5. táblázat).

Megfigyelési szempont	Első óra	Második óra	Harmadik óra
Indirekt tanári tevékenység (1–4. oszlop)	52	74	72
Direkt tanári tevékenység (5–7. oszlop)	160	162	178
A tanulók beszédének mennyisége (8–9. oszlop)	73	73	56
Tanári tevékenység a tanóra alatt (1–7. oszlop)	59%	66%	69,6%
Tanulói tevékenység a tanóra alatt (8–9. oszlop)	20%	20%	15,6%
Interakciós szünet a tanóra alatt (10. oszlop)	21%	24%	14,8%
Átló mentén elhelyezkedő számpárok dominanciája	(5;5) 69	(5;5) 62	(5;5) 109
Mit követ dicséret (2. oszlop)	A tanár által feltett kérdésre adott tanulói választ	—	A tanár által feltett kérdésre adott tanulói választ

Mennyire van tekintettel a tanár a tanulók igényeire (8. és 9. sor)	Az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira	Az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira	Az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira
Mi váltja ki a tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait (8. és 9. oszlop)	A tanár saját gondolataira alapozott kérdések (19); illetve a többi tanuló kérdése (19)	A tanár saját gondolataira alapozott kérdések (22)	A tanár saját vagy más (de nem a tanulók) véleménye, gondolatainak ismertetése vagy tényekről való felvilágosítása, másoktól való idézete (26)
Az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonya	24,5%	31,4%	28,8%
Azon indirekt tanári beszéd viszonya, ami a tanár stílusára érzékeny (nem a tananyag tartalmára)	40%	56%	95%
A tanulók megnyilvánulásainak eloszlása	reagáló: 68% kezdeményező: 32%	reagáló: 66% kezdeményező: 34%	reagáló: 68% kezdeményező: 32%
I/D arány ²	67% (direkt-dominatív pedagógus)	1,26 (indirekt-integratív típusú pedagógus)	19,3 (indirekt-integratív típusú pedagógus)

5. táblázat: A három megfigyelt, három különböző osztálynak tartott dualizmus korszakát tárgyaló tanóra interakciós elemzésének összehasonlítása

Forrás: saját táblázat

Mivel mind a három tanórán ugyanazt a témát dolgozták fel a tanulók, valamint mind a három tanóra megfigyelési időtartama 30 perc volt, így a táblázatban szereplő adatok egymással átalakítás nélkül összehasonlíthatók. Az indirekt tanári tevékenységek mennyisége a második és a harmadik osztály esetében nagyjából megegyezett (74, 72), míg az első osztály esetében alacsonyabb volt (52). A direkt tanári tevékenységek száma mind a három osztályt illetően nagyjából megegyezik egymással (160, 162, 178). Ezek aránya azonban az első osztály esetében jelentősen eltér a második és a harmadik osztály átlagától. Ez abból is látható, hogy a megadott formula alapján (Ungárné 1978, 52) az első osztály esetében a pedagógusra a direkt-dominatív attitűd jellemző, míg a második és a harmadik osztály esetében ugyanazt a pedagógust az indirekt-integratív attitűd jellemzi.

A tanári tevékenységek tanórai mennyisége az első osztály esetében a legacsonyabb (59%), míg a harmadik osztály esetében a legmagasabb (69,6%), azonban mind a három osztály esetén a pedagógus tevékenységének dominanciája a

² Ungárné (1978) szerint.

mérvadó. A tanulói megnyilvánulások mennyiségei az első és a második osztály esetében azonosak (20%), míg a harmadik osztály esetében valamivel alacsonyabban (15,6%), azonban mind a három osztályra a tanulók tevékenységének alacsony foka a jellemző (15,6 és 20% között).

Az interakciós szünetek száma az első két osztály esetében magasabb, mint a tanulói aktív tevékenységek száma (21 és 24%), mivel a tanulók ezen interakciós szünetek többségében jegyzeteltek, illetve a füzeteikbe írtak. Csupán a harmadik osztály esetében magasabb valamennyivel a tanulói megnyilvánulások száma az interakciós szünetek számánál (t: 15,6%; i: 14,8%).

Mind a három osztály esetében az (5;5) átló mentén elhelyezkedő számpárok dominanciája figyelhető meg, ami az egyes kategóriák huzamosabb előfordulását jelzi. Ez jelen esetben a hosszas tanári előadás dominanciáját jelenti. Két osztály esetében (az első és a harmadik) kimutatható volt, hogy a tanár által feltett kérdésekre adott tanulói választ általában a tanári dicséret követi, azonban a második osztály esetében ez nem volt egyértelmű. Meg kell jegyezni azonban, hogy mind a három osztály esetében nagyon alacsony volt a tanári dicséretetek száma (9, 7, 3).

Mind a három osztály esetében megállapíthatjuk, hogy az adott pedagógus tekintettel volt a tanulók megnyilvánulásaira. A tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait (kérdéseit, aktivitásukat) mind a három esetben más váltja ki. Az első osztály esetében a tanár saját gondolataira alapozott kérdések, valamint a többi tanuló kérdése váltotta ki a tanulók megnyilatkozásait a legnagyobb számban. A második osztály esetében a legnagyobb számban a tanár saját gondolataira alapozott kérdések váltották ki. A harmadik osztály esetében a tanár saját vagy más (de nem a tanulók) véleménye, gondolatainak ismertetése vagy tényekről való felvilágosítása, másoktól való idézete váltotta ki. Ebből jól látható, hogy az adott pedagógusnak fontos tisztában lennie az adott osztály jellemzőivel, mivel mindegyik osztályt másféle módszerrel lehet a leghatékonyabban aktivizálni.

Megvizsgáltuk az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonyát is, ami a legmagasabb a második osztály esetében volt (31,4%), míg a legalacsonyabb az első osztály esetében (24,5%). Megnéztük azon indirekt tanári beszéd viszonyát is, ami a tanár stílusára érzékeny, tehát nem a tananyag tartalmára. Ebben a tekintetben a harmadik osztály esetében kimagaslóan magas számot kaptunk (95%), tehát ebben az osztályban volt a pedagógus indirekt megnyilvánulásainak a száma a legalacsonyabb a tananyag tartalmára vonatkozóan, míg az első osztály esetében a legmagasabb (40%).

A tanulók megnyilvánulásait aszerint is kategorizáltuk, hogy azon megnyilvánulások reakciók voltak valamely tanári megnyilvánulásra, vagy a tanulók maguk kezdeményezték a tanórai aktivitásukat. Mind a három osztály esetében ezen megnyilvánulások aránya nagyjából megegyezett (első: 68–32%; második: 66–34%; harmadik: 68–32%).

Irodalom

- Falus I. (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó.
- Flanders, N. (1965): *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*. Washington. U.S.: Government Printing Office.
- Flanders, N. (1970): *Analysing Classroom Behavior*. New York: Addison-Wesley.
- Gallagher, I. J. (1957): Authoritarianism and Attitudes Toward Children. *The Journal of Social Psychology*: Vol. 45, No. 1, 107–110.
- Hermann, T. (1966): Psychologie der Erziehungsstile: Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposium (283-313/1966). Göttingen: Hogrefe.
- Kósáné Ormai V. – Porkolábné Balogh K. – Ritoók P. (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- McGee, H. M. (1955): Measurement of authoritarianism and its relation to teachers' classroom behavior. *Genet Psychol Monogr*. 1955 Aug; 52(1), 89–146.
- Porkolábné Balogh K. – Gergencsik E. (1974): *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ryans, D. G. (1960): *Characteristics of teachers*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Szitó I. (2007): *Kommunikáció az iskolában*. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Tausch, A. M. (1960): A nevelők arckifejezésének hatása iskolás gyerekek magatartására szóbeli tilalmak esetén. Kísérletvizsgálat. *Psychologia*, 3–4., 255–277.
- Ungárné Komoly J. (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.