

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Бакалаврська робота
ВПЛИВ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ
ПІД ЧАС УРОКУ НА СОЦІАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ УЧНЯ

ФЮЗЕШЕРІЙ БЕРНАДЕТТ СТЕПАНІВНА

Студент(ка) IV-го курсу
Спеціальність: 013 Початкова освіта
Освітній рівень: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри
Протокол №1/2019

Науковий керівник:

Гуттерер Єва В.
ст. викладач

Завідувач кафедрою _____

Біда Олена А.
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 2020 року

Протокол № _____ / 201_

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

Кафедра педагогіки та психології

Бакалаврська робота

**ВПЛИВ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ
ПІД ЧАС УРОКУ НА СОЦІАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ УЧНЯ**

Освітній рівень: бакалавр

Виконала: студент(ка) IV-го курсу
спеціальності 013 Початкова освіта
Фюзешерій Бернадетт Степанівна

Науковий керівник: Гуттерер Єва Войтехівна,
ст. викладач

Рецензент: Балог Лівія Іванівна,
ст. викладач

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

**A PEDAGÓGUS TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓJA ÉS ANNAK HATÁSA
A GYEREKEK TÁRSAS VISELKEDÉSÉRE**

Szakdolgozat

Készítette: Füzesséry Bernadett

IV. évfolyamos Tanító

szakos hallgató

Témavezető: Hutterer Éva

főiskolai adjunktus

Recenzens: Balogh Livia

főiskolai adjunktus

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
I. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ.....	8
1.1. Історія виникнення теорії «педагогічне спілкування»	8
1.2. Поняття «педагогічне спілкування»	9
1.3. Особливості педагогічного спілкування	13
1.4. Характеристика стилів педагогічного спілкування.....	15
1.5. Особливості ефективного та неефективного педагогічного спілкування.....	20
1.6. Вербальна та невербальна комунікація на уроці	21
1.7. Бар'єри спілкування у відносині вчитель-учень.....	26
II. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІД ЧАС УРОКУ НА СОЦІАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ УЧНЯ	29
2.1. Умови дослідження	29
2.2. Методи, використані під час дослідження	30
2.3. Результати.....	34
2.3.1. Результати спостережень уроків	34
2.3.2. Визначення стилів спілкування на основі результатів анкет	38
2.3.3. Результати соціометрії	38
2.3.4. Результати анкети «Ставлення до свого класного колективу»	44
2.3.5. Порівняльний аналіз результатів двох класів	47
ВИСНОВОК	50
РЕЗЮМЕ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	54
ДОДАТКИ.....	57

TARTALOM

BEVEZETÉS.....	6
I. A PEDAGÓGIAI ÉS A TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓ.....	8
1.1. A pedagógiai kommunikációelmélet kialakulása.....	8
1.2. A pedagógia kommunikáció fogalma.....	9
1.3. A pedagógiai kommunikáció sajátosságai.....	13
1.4. A pedagógus vezetési és kommunikációs stílusa.....	15
1.5. A hatékony és nem hatékony tanári kommunikáció jellemzői.....	20
1.6. Verbális és nonverbális kommunikáció az osztályteremben.....	21
1.7. Kommunikációs gátak a tanár-diák kapcsolatban.....	26
II. A PEDAGÓGUS KOMMUNIKÁCIÓJA ÉS ENNEK HATÁSVIZSGÁLATA A GYEREKEK TÁRSAS VISELKEDÉSÉRE.....	29
2.1. A kutatás körülményei.....	29
2.2. A kutatás során alkalmazott módszerek.....	30
2.3. Eredmények.....	34
2.3.1. A tanórák megfigyeléseinek eredményei.....	34
2.3.2. A tanár vezetési stílusának meghatározása a kérdőív eredményei alapján....	38
2.3.3. A szociometriai vizsgálat eredményei.....	38
2.3.4. A saját közösség iránti attitűd felmérésének eredményei.....	44
2.3.5. A két osztály eredményeinek összehasonlítása.....	47
ÖSSZEFOGLALÁS.....	50
REZÜMÉ.....	52
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	54
MELLÉKLETEK.....	57

BEVEZETÉS

„A jó kommunikáció olyan, mint az élet levesében a só.”
(Norbert Potthoff)

Azoknak, akik emberekkel foglalkoznak, és személyiségfejlesztést is végeznek, egyik legfontosabb képességük, sőt munkaeszközük a kommunikáció. A pedagógusok szakmai tevékenységük során többféle kapcsolat szereplői – leginkább a tanár-diák, tanár-tanár és az oktatásban a tanár-szülő kapcsolat a jellemző. A kommunikáció nélkülözhetetlen munkaeszköze a tanárnak, napi tevékenységeik során állandóan használják minden formáját és csatornáját. A XVII. századig általánosan elfogadott nézet volt, hogy aki rendesen elsajátít egy ismeretet, az tanítani is tudja. Ezért rendkívüli hangsúlyt fektettek az ismeretátadás hordozójára; a gondolat ősi hangszerének megszólaltatására, a beszédre.

Szakedolgozatunk témájául *A pedagógus tanórai kommunikációját* választottuk. Témaválasztásunkat az indokolta, hogy napjainkban is fontos szerepet játszik a nevelésben, hogyan kommunikál a tanár az órán. Ennek jelentőségéről pedagógusi munkánk során is megbizonyosodtunk. A pedagógus kommunikációjától függ, mennyire érti meg a diák a tananyagot, de ennek függvénye az is, hogy a különféle pedagógiai szituációkat, akár váratlan helyzeteket, konfliktusokat, mennyire tudja jól, hatékonyan kezelni. A pedagógus kommunikációja egyfajta minta a diák számára, amit akaratlanul is utánoz, átvesz és sok esetben személyes kapcsolataiban ösztönösen érvényesít.

Dolgozatunk célja a téma szakirodalmának minél részletesebb feltárása, a témában folytatott kutatások megismerése, hogy alátámasszuk azt a hipotézisünket, miszerint a tanári kommunikáció stílusa alapvetően meghatározza a tanulás légkörét, a tanulás eredményességét és hatással van a tanulók társas viszonyaira is.

A munkánk két nagy fejezetből és több alfejezetből áll. Az első fejezetben a pedagógiai kommunikáció fogalmát, sajátosságait mutatjuk be. Ezenkívül a tanórai kommunikációval, a hatékony és nem hatékony tanári kommunikáció jellemzőivel foglalkozunk. Ennek feldolgozásában nagy segítséget nyújtottak számunkra Ungárné Komoly Juditnak a nevelési stílussal kapcsolatos kutatásai, Tóth László *Pszichológia a tanításban* című könyve, illetve Zrinszky László munkái.

A második fejezetben megfogalmazott kutatási célunknak megfelelően tanórákat, konkrét pedagógiai szituációkat figyeltünk meg, elemeztük a pedagógus tanórai kommunikációját, a nevelési stílusra utaló jegyeket, kérdőívvel is rákérdeztünk a nevelési

stílusra, szociometriai felméréssel vizsgáltuk a pedagógus kommunikációjának lehetséges összefüggéseit a gyerekek társas viselkedésére. A szociometriai vizsgálat eredményeit két táblázatba rendszereztük: kölcsönösségi és gyakorisági. A csoportszerkezet jellemzése érdekében szerkezeti mutatókat számítottunk ki. Ezen kívül, a kölcsönös választások alapján készítettük el a szociogramot, amely átláthatóbbá teszi a társas kapcsolatokat.

Dolgozatunk összefoglalásában a szakirodalom és a kutatás során végzett megfigyelések, mérések feldolgozása során elért eredményeket ismertetjük.

I. A PEDAGÓGIAI ÉS A TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓ

1.1. A pedagógiai kommunikációelmélet kialakulása

Már az ókori filozófusok is felismerték az emberi viszonyok nevelésben betöltött létigény-értékét. A legkorábbi írásos szöveg a pedagógiai kommunikáció jelentőségéről Isokrates nevéhez fűződik: azt mondom, hogy az okos nem cselekszik nyelv nélkül, hiszen a nyelv minden cselekedetnek és gondolatnak féke, és azoknak, akik ezt a legjobban használják, legnagyobb a bölcsességük” (Holik, Sanda, 2015).

Már az ókori Egyiptomban is úgy gondolták, hogy a neveléshez nem szükségesek a szavak: „A gyermekek lelkére ... a szavak közvetítésével próbáltak hatni, erkölcsi szózatok, intelmek útján” (Pukánszky, 1996:27).

A tanító szava dominált az iskolában évszázadokon keresztül. Comenius *Nagy Oktatóstan* című munkájában olvashatjuk, hogy „...a szellemet aligha táplálták valahol is a dolgok velejével: jórészt csak a szavak és vélemények héjával (levegőverdeséssel és szajkózással) a dolgok léhájával és pelyvájával terhelték őket” (Comenius, 1992:88).

Meghatározó fordulatot az iskolai nevelésben a XVII. századtól vehetünk észre, viszont a verbalizmus, a klasszikus retorika tanórákon megmaradt irányító szerepben. Az erkölcsi és vallási, de a tudományos nevelés legeredményesebb módjának még ebben a korban is a szóbeli oktatást vélték. Az iskolai nevelés legfontosabb célja a szép beszéd, bizonyítás- és cáfolás-technikák, a grammatika, a stilisztika, valamint a poétika magas minőségű elsajátítása volt. A diákok teljesítményét produktivitását a szövegismeret, szókincs alapján értékelték (Holik, Sanda, 2015).

A XIX. századtól olyan tudományok lettek nagy hatással a pedagógiára, mint a pszichológia, a szociálpszichológia, az információelmélet, a kulturális antropológia, illetve a kommunikáció. A pedagógia egyre inkább figyelembe veszi a nem verbális kommunikációt is. Manapság, a tanári munkában, az élő beszéd mellett alapoznak a nem verbális kommunikációra, ábrákra, képi illusztrációkra, szövegekre, mozgóképekre, videókra. Az interaktív tábla segítségével össze tudjuk vonni a munkában és egyszerre használni őket (Holik, Sanda, 2015).

A kommunikáció más-más pedagógiai szintéren különböző vonással rendelkezik. Ezek tudatosítása után alakult ki a pedagógiai kommunikációelmélet. A tradicionális ismeretátadó iskolával ellentétben a korunkbeli oktatás készségfejlesztő és tevékenységközpontú. Napjainkban a tanulók és szüleik már más kommunikációt várnak el

tőlünk, mint a közelmúltban. A diákok és a tanár közötti kapcsolat a partnerségen alapszik, viszont nemrég még az alá- és fölérendeltség volt jellemző. A tanulóközpontú pedagógiának újabb, korszerű kommunikációra van szüksége. Az informatikai forradalom is befolyásolja a tanár kommunikációját.

A pedagógiai kommunikációelmélet önálló szaktudomány, melynek a tárgya egy jellegzetes kommunikáció, az oktatási-nevelési szituációkban történő, a kommunikáció általános jegyeivel definiálható kommunikáció.

Mivel is foglalkozik a „pedagógiai kommunikációtan”? Erre a kérdésre Zsolnai József így ad választ: *„A pedagógiai kommunikációtan ma már interdiszciplináris területe a pedagógiának. Tárgykörébe tartoznak a pedagógia világának különböző szintjein a pedagógiai alapviszony lényegiségét kifejező kódhasználat, szerepcserék, információcserék, illetve a kommunikációs aktusok és folyamatok eredményeként keletkező kommunikátumok, amelyek manifesztálódnak, írott és elmondott szövegekben éppúgy, mint gesztusokban, mimikában, öltözködésben stb. A pedagógiai kommunikációtan funkciója a pedagógia szervezett, szabályozott és spontán világában tetten érhető szabályosságok és kommunikációs sajátosságok számbavétele, leírása és tipizálása”* (Zsolnai, 2010:121).

1.2. A pedagógiai kommunikáció fogalma

A kommunikáció nem más, mint információcsere egy azonos jelrendszer, kódrendszer szerint. A hétköznapiakban, amikor a kommunikációról van szó, akkor többnyire közlést értenek, ez viszont csak némileg fedi az igazságot. A kommunikáció ugyanis nagyjából viszonzott információátvitel, amely vonatkozhat az információra való reagálás és a viszontválasz kibocsátására is, ezenfelül a kommunikáció általában nem egy alkalommal történik, hanem valamilyen szabályszerűség szerinti történések sorozata (Jászi, 2015).

A kommunikáció lehet többfajta, ide tartozik a csoportközi, szervezetek közötti, nemzetközi és csillagközi kommunikáció is. A személyközi kommunikáció egy forrás és egy célszemély között történő információcsere, amely általában szemtől szemben történik, de folyhat levél formájában, telefonon, illetve más elektronikus eszközök révén is. Ezenkívül beszélhetünk tudományos, hétköznapi és esztétikai kommunikációról. A hétköznapihoz tartoznak a mindennapos beszélgetések, a híresztelés, a pletyka és a tömegkommunikáció (Pálvölgyi, 2015).

A pedagógiai kommunikáció – pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, félig-meddig tervszerűen előkészített és levezetett

kommunikáció, melynek alapját a család és az iskola alkotja, ezek szerint legfontosabb szereplői a nevelők és a növendékek (Holik, Sanda, 2015).

A kommunikatív kapcsolat lényeges célja a fejlesztő, személyiséggazdagító, azt kibontakoztató szándék. A pedagógiai kommunikáció sajátossága, hogy a pedagógiai céloknak alárendelt és pedagógiailag szabályozott kommunikáció. Ez a kommunikáció több célból történhet. Ide tartozik az intellektuális és a pszichomotoros képességek fejlesztése, illetve attitűdformáló hatásból, továbbá az érzelmi terület fejlesztése miatt. A diák önálló igényének befolyásolása már nehezebb feladat a tanár számára. A kitűzött célok eléréséhez alkalmazható eszközök nem speciálisak ugyan, de a választás és a felhasználás módja jellegzetes (Tóth, 2000).

Mielőtt áttérnénk az osztálytermi kommunikációra, figyelmet kell fordítanunk a „jel” és a „jelzés” közötti különbségre. A jel egy dolog, amely információtartalmat birtokol. Például, ha egy szépen kidekorált osztálytermet látunk, ebből arra következtetünk, hogy egy szorgalmas osztályközösségről van szó. A jelek egyenesen rámutatnak a velük kapcsolatos információkra. A jelzések élőlényektől keletkező jelek. Az állatok jelzésekkel társalognak egymással. Vegyük, például, a madarakat, akik jellegzetes hangokkal hívják párjukat. Az emberek is jelzéseket használnak, azonban ezek összetettebbek, amiket szimbólumoknak nevezünk. Az utóbbiak absztrakt jelentéssel rendelkeznek, értelmüket aszerint kapják, milyen közösségben használják (Pálvölgyi, 2015).

A nyelv egy szimbólumrendszer, mely hangzósorozatokból áll, valamint az információk termelésének, továbbításának, befolyásának és tárolásának elengedhetetlen eszköze. A nyelv ismertetőjelei tanulmányozása nélkül nem vizsgálhatjuk meg a pedagógiai kommunikáció területét. A nyelvi szimbólumoknak lényeges jellegzetessége, hogy többféleképpen is értelmezhetjük őket. A kommunikációs hibák (zajok) számtalanszor ennek függvényében következnek be. A nyelvi kommunikáció alapformája a beszéd. A beszéd hangokból áll, melyek eljutnak minden olyan emberhez, aki a közelben tartózkodik, még ahhoz is, akire az adott információ nem tartozik. Ennek következtében gyakran más megoldást kell választanunk, pl. a szintén nyelvi kommunikációs eljárást, az írást. Az írás olyan kommunikáció, mely vizuálisan jeleníti meg az információt. Az írásbeli kommunikáció javarészt sokkal pontosabb, kidolgozottabb, elvégre üzeneteinket, gondolatainkat átgondolva, megfontolva rögzítjük és tároljuk (Tóth, 2000).

A kommunikációnak különböző fajtája és funkciója van. A szakirodalmak tanulmányozása közben többféle rendszerezését felfedezhetjük. A legnépszerűbb közé

tartozik az UNESCO számára összeállított ún. MacBride-jelentésben található lista, mely a különféle felosztásokat összegezve nyolc kommunikációs funkciót ír le:

1. tájékoztatás,
2. szocializáció,
3. motiváció,
4. vita és eszmecsere,
5. oktatás,
6. kulturális fejlődés,
7. szórakoztatás,
8. integrálás (Csepeli, 1997).

A listában látható funkciókon kívül, a kommunikációnak van egy rejtett funkciója – mások manipulálása. Azok az üzenetek, melyeket befolyásolási, manipulálási célokra használunk voltaképpen verbális cselekvések. Ez az oka annak, hogy az ilyen kommunikatív megmutatkozásokat beszédaktusoknak hívják. Az iskolában sűrűn alkalmazzuk a beszédaktusok által adott esélyeket. A beszédaktusok funkcióit leggyakrabban az következő három csoportba különítjük el:

1. Megerősítések szabályozása. Ezek a beszédaktusok leginkább feltételes vagy feltétlen fenyegetések, vagy ígérek. Ha a feltételes fenyegetésről beszélünk, akkor a forrásszemély büntetést tesz kilátásba, ha a célszemély a követelménynek nem megfelelően cselekszik. Feltétel nélküli fenyegetés akkor áll fenn, ha büntetést tudósítunk. A feltételes ígéretnél a forrás jutalmat helyez előtérbe, ha a célszemély eleget tesz a követelménynek. Ennél az ígéretnél elmondjuk a jutalmazás adatát (Pálvölgyi, 2015).

2. Információ szabályozása. Sajátos formája a rábeszélés. Vannak különböző fajtái: a figyelmeztetés, a biztatás és rábírás. Az első az a valószínűleg bekövetkező negatív esemény továbbítása, a második az előzőnek az ellenkezője. A rábírás lényege, hogy némely célok elérése érdekében a célszemély az elképzelt módon cselekedjen (Pálvölgyi, 2015).

3. Benyomáskeltés szabályozása. A harmadik csoportnak lényege a hovatarozás imitálása. Hamis én-közlésre akkor van igény, ha az ember különbséget vesz észre saját identitása és a tőle elvart identitás között. Ennek leplezése érdekében úgy társalog, hogy a tőle elvart identitás látszatát keltse. Ha nem tenne így, akkor előnytelen benyomás alakulna ki róla. Ide tartozik a jóvátétel, mely a bántó viselkedés kompenzálása. Két fajtája van: az elnézés kérése (a felelősség vagy a szándékosság kiküszöbölése), illetve a mentegetőzés (a felelősség elvállalása, de félig-meddig jogszerű okokra hárítása). A benyomáskeltés szabályozására használt beszédaktusokhoz tartozik az érdem hangsúlyozása (pozitív

történések okozójaként demonstrálja magát), illetve az érdem felnagyítása (a pozitív események következményeinek értékét eltúlozza). Mind a kettőt az elismerés igénye idézi elő (Pálvölgyi, 2015).

H. P. Grice (1988) a produktív és hatásos kommunikáció szabályait az együttműködés alapelvéből következtette ki. Az együttműködés lényege, hogy a közlő és a befogadó ugyanúgy bízik a közlés információs tartalmának hitelességének. Grice regulái az iskolai kommunikációban is felismerhetők:

1. Mennyiség. Kizárólag a lényeges információt adjuk át. A nem megfelelő információmennyiség átadása akadályt okoz a feladatok elvégzésénél, a túl sok információ zavaró, s így lassítja a munkát.

2. Minőség. Ne osszunk meg valótlan, hamis információt, hisz a következménye bizalom- és tekintélyvesztés lehet.

3. Relevancia. Fontos, felfogható információkat adjunk. Ne felejtsük el, hogy a tanár logikus gondolkodása átvehető minta.

4. Modor. Fogalmazzunk röviden, egyszerűen. Terjedelmes mondatok, kétértelmű kifejezések félreértést okoznak, megnehezítik a hatékony befogadást (Grice, 1988).

Ezeknek az egyszerű elméleteknek a megsértése mindenféleképpen negatív következményeket von maga után: arról, aki közli az információt, rossz benyomás alakul ki, amit egy kis figyelemmel, tudatossággal el lehetett volna kerülni.

A pedagógiai munka leginkább interakciók formájában történik, s ezek az interaktív cselekvések kommunikációs folyamatokban mutatkoznak meg. A tanítási kommunikáció minősége függ a pedagógus szakmai nézőpontjától, céljaitól és felkészültségétől, ezenkívül a pedagógiai kultúra és a helyi tradíciók alapján ő szabja meg kommunikációja jellegét, funkcióját, stílusát. Ámde akármiképp is variálja a tanár egyéni kommunikációját, a következő három felfogás valamelyik típusa szól bele legjobban a kommunikáció koordinálásába:

1. A tanítás rendszeres és módszeres ismeretközvetítés. A tanórai kommunikáció a tananyagközlés-számonkérés-értékelés háromlépéses sémájának keretében történik. Különböző variációk használatával minden tantárgynál alkalmazható. Aszimmetrikus és merev tanári kommunikáció jellemzi, kevés lehetőséget ad tanulók közötti interakcióra (Zrinszky, 2002).

2. A tanítás személyközi kommunikációk sorozata. Kedvező alkalmakat teremt a résztvevők közötti változatos interakcióra. A tanár feladata a csapatmunka, együttműködés

szervezése és háttérirányítása. A kommunikatív kapcsolat rugalmas, együttműködő atmoszféra jellemzi (Zrinszky, 2002).

3. A tanítás komplex folyamat. A hagyományos oktatás és a modern didaktikai módszerek párosítása. A tanár feladata e két módszer-együttes dinamikus egyensúlyának megteremtése. A tananyag hatékony elsajátításának és a szociális tanulás interperszonális elemeinek egyensúlyban kell lennie (Zrinszky, 2002).

Ezenfelül el kell döntenünk, hogy mi a kommunikáció középpontja. Ide tartozhatnak a diákok, a téma, sőt a tanár produkciója is. A centrum kiválasztása nem azt jelenti, hogy a másik kettőt kizárjuk, hanem csak azt, hogy melyik ezek közül a domináns. Mindhárom esetben eléggé eltérő kommunikációt figyelhetünk meg. Tipikus megjelenési formák az engedékeny „gyermekszerető pedagógus”, a maximalista „tudós-tanár” és az önmagát kellettő „sztár-tanár”. Emellett a pedagógus kommunikációjában attitűdök is kifejeződhetnek (rokonszenv, tolerancia, felelősségérzet stb.). Fontos az is, hogy milyen mértékű a tanulói kommunikáció szabadságfoka, vagyis hogy van-e erős motiváció a szabad véleménynyilvánításra, vagy a vitára. S végül lényeges a tanulói kommunikáció irányításának módszere, hiszen a félénkebbeket bátorítani, a nagyhangúakat pedig csillapítani kell. A továbbiakban a verbális és a nonverbális osztálytermi kommunikáció részleteivel foglalkozunk (Pálvölgyi, 2015).

1.3. A pedagógiai kommunikáció sajátosságai

Az iskola egy rendszerezett, irányított munkahely, ahol a pedagógus szervezi a kommunikációt. A tanáron kívül a gyerekek és a szülők is pedagógiai kommunikáció szereplőikhez tartoznak. Értelemszerűen ez a kommunikáció nem egyfolytában közvetlen-személyes. Vannak különféle szempontok, amelyek befolyásolják a kommunikáció lehetőségét, fejlesztését. Ide tartozik a tanintézmény épülete, mérete, berendezése, az alkalmazott szemléltető eszközök, a diákok elhelyezése, a csoportok létszáma (Zrinszky, 1993).

A kommunikációs eszközöknek lényeges információhordozó szerepe van. Egyértelműen ezek nem pótolhatják a személyközi kommunikációt, ellenben hatással vannak rá. A kommunikációs eszközök ésszerű használatára meg kell tanítani tanítványainkat. A tanár munkáját segíti, hogy pedagógusi tevékenysége során alkalmazza az audiovizuális eszközöket. Továbbá új feladattá alakul, a mindezeket értővé, nyitottá való nevelés.

A pedagógiai kommunikáció jelen van a tanár és a diákok, diákok és diákok, valamint a tanulás tárgya és a diákok között. Az iskolai élet során létrejövő kommunikáció nagymértékben koordinált, befolyásolt. A tanár az iskolában lendületes, dinamikus emberi kapcsolatrendszer részese, melynek minőségéért legfőképp ő felel. Kölcsönös viszonyban van a tanulókkal, kollégákkal, szülőkkel (Zrinszky, 1993).

A pedagógus egész kommunikációs kapcsolat-rendszerének nélkülözhetetlen része a tanár kommunikációs képessége, a kommunikáció színtere és a kommunikációs helyzet. A pedagógus kommunikációjának hatékonysága összefüggésben van a személyiségével. A nevelőnek együttérzés készségét kell birtokolnia, illetve a nem-verbális kommunikáció hatásaival tisztában lennie.

A pedagógiai kommunikáció során néhány alapprobléma is felmerülhet. A pedagógus akkor lesz hiteles, ha szóbeli üzenetei szinkronban vannak szavak nélküli üzeneteivel. Azonban, ha ez nincs így, akkor a nem verbális üzenetek korábban válnak hihetővé, mint a verbális, s ezek közül is elsőként az akaratlan.

Nagyon fontos kérdése a tanári viselkedésnek a hitelesség. Amennyiben a verbális és nem verbális kommunikációja nincs szinkronban, megmutatkozásai nem eléggé őszinték, kézenfekvők, akkor erről a problémáról beszélhetünk. A diák érzékenyen reagál a tanár révén közölt információ mögöttes tartalmáról, s amennyiben eltérést észlel a kétféle információ között, a mondanivaló valódiságát megkérdőjelezi. A gyermek és felnőtt jelzőrendszere sokáig nem egyenértékű, főleg, ha a szóbeli kommunikációról beszélünk. Megtörténhet, hogy a gyerek félreérti a nevelőt, feltéve, ha nem egyformán értelmezik az információt, de megeshet az is, hogy a tanító rendkívül leegyszerűsíti szavait, csaknem "szájba rágja" azt, s ezzel az ellenkezőjét éri el. Hiba eredete lehet az is, ha nem a diák kommunikációjának a segítése a fő cél, hanem a tanár saját, nevelői szándéka érvényesítése.

A képzés és önfejlesztés révén alakul ki a pedagógus stílusa, amely valamilyenképpen megfelel az iskola elvárásaihoz, hagyományaihoz, de lényegében egyéni. Ennek a segítségével megfelelővé alakul a pedagógiai kommunikáció vezetése, illetve képessé teszi a tanulókat az alkalmas információserére. A vezetési, kommunikációs stílusa kialakulásában hangsúlyos szerepet játszik, hogy milyen kapcsolatot tud diákjaival kialakítani. A pedagógusnak nagyon észszerűen, tudatosan kell figyelnie a megjelenésének, viselkedésének, diákjaival való kapcsolatának legapróbb jeleire.

A pedagógiai kommunikáció helyszíne az iskola, azon belül az osztályterem. Minden kapcsolat, amely az iskolai élet során történik fontos, de a leglényegesebb az az osztály. Az osztályok különböző ülésrendje is, más-más kommunikációs eshetőséget adhat. A

kommunikáció hatékonysága függhet attól is, milyen közel tartózkodik a diák a tanárhoz, illetve tanulói létszámtól is. Minél több gyerek van az osztályban, annál több olyan tanuló lesz, aki igyekszik háttérben maradni, passzív részesévé válva a pedagógus és diák kommunikációjában. A tanárnak munkája alatt erre okvetlenül figyelmet kell fordítania. Megoldás lehet a rendszeres átültetés, az osztályteremben való kifogástalan helyváltogatás.

Jelenleg iskoláink nem biztosítják a termék különböző berendezését. A csoporton belül, az együttműködés hatására a gyermekek között viszonyok, kommunikációk alakulnak ki. Az osztály közös munkája során, a kölcsönös egymásra hatás következtében a kommunikációban résztvevő személyek személyiségjegyei jelentősen változnak.

A diákok közötti kommunikációk, interakciók (beszéd, gesztusok, jelzések...) során a csoport szabályai, értékrendje, szokásai alakulnak ki. Ha a csoportélmények eléggé erősek, akkor intenzív az osztályon belüli kommunikáció, közvetlen az információcsere. A csoport remek lehetőség a gyerekek helytelen személyiségfejlődésének javítására is. Az együttműködés, a közös kommunikáció segít az öntudatosság növelésében, a kommunikációs készségek fejlesztésében, új magaviselet kialakításában.

1.4. A pedagógus vezetési és kommunikációs stílusa

A tanár vezetési stílusa rendkívül nagy hatással van az osztályban kialakult légkörre. Lényegében a pedagógus három vezetési típusát különböztetik meg. Természetesen a valóságban a leggyakrabban kevert típusok fordulnak elő.

A vezető három típusa a további:

1. autokratikus vezető,
2. demokratikus vezető,
3. laissez-faire (liberális) vezető.

1. Az autokratikus vezető arról ismerhető fel, hogy a vezetése és a döntéseinek a meghozatala önállóak. A csoport tagjai alig vagy egyáltalán nem vehetnek részt a döntésekben, valamint azok előkészítésében. A leggyakrabban használt módszereihez az utasítás, a tiltás, a parancs tartozik. Az autokratikus vezető büntetést vagy jutalmazást alkalmaz, tiszteletet követel magának, a hibákra és gyengeségekre fókuszál. A tanár-diákok kapcsolatban nincs őszinteség és nyitottság. A formális pozitív eredmények mellett (jó tanulmányi eredmények, fegyelmezettség), az ilyen stílusban nevelkedő diákok visszahúzódóak lesznek, nem nyilvánítják a véleményüket (Horváth, 2004).

2. A demokratikus vezető, az előzővel ellentétben rengeteg lehetőséget ad a döntés előtt a dolgok megvitatására. Módszere mindenekelőtt a kompromisszum keresése a vita, a

meggyőzés által. Az ilyen csoportban közösen határozzák meg a célokat, és közösen hozzák meg a döntéseket. A vezető bírálatában és dicséretében is objektív, reális, igazságos. Igyekszik, hogy teljes értékű tagja legyen a csoportnak úgy, hogy ne vegyen át magára túl sok feladatot. A demokratikus csoportban a tagok maguk választhatják meg a munkatársaikat, valamint a feladatok megosztásáról egyaránt. Itt kialakul az egyéniségük, nem félnek kimondani az önálló véleményüket (Horváth, 2004).

Az iskola a diák személyiségének fejlesztésére van megbízva, ellenben ebben a rugalmas közös munkában a pedagógusi technikák, módszerek is tökéletesítődnek, fejlődnek. Az alábbiak alapján a demokratikus kapcsolatrendszernek ilyen sajátosságai vannak:

- egymás személyiségjegyeinek tudomásulvétele,
- egymásra figyelés,
- kitartás, nyitottság,
- új kérdezői technikák,
- a lényegre irányuló technikák,
- az ellenkezés vállalása, érvelés.

A demokrácia egy olyan emberi kapcsolatrendszer is, amelyet állandóan fenntartani, jobbítani kell (Dálnokiné Pécsi, 2001).

3. A laissez faire (liberális) vezetés a vezetés hiányát jelenti. Az alábbi vezetési stílust úgy is hívják, hogy ráhagyó. A vezető sok szabadságot ad a csoporttagoknak. Az ilyen csoportban a tanuló azt csinálhat, amit akar anélkül, hogy másokra figyelne. Az ilyen vezető kitűzi a célt és megjelöli a feladatot, de annak elvégzésébe nem szól bele, csak ha külön erre kéri. Nem igazán próbál részt venni a csoportmunkában (Horváth, 2004).

A liberális vezetőt konfliktuskerülőnek is nevezhetjük, mivel a csoportban nem oldja meg azokat, hanem inkább próbálja őket kikerülni.

A vezetési stílusokat Ungárné Komoly Judit bővítette az elvégzett kutatásai révén. A kutatása során pedagógusok nevelési stílusát figyelte meg és vizsgálta konfliktusos helyzetek megoldásakor. Szerinte a nevelési stílus ez egy olyan hatásrendszer, mely a tanító személyiségjegyei és a nevelés lehetőségei révén van meghatározva. Ez a tanulók magatartásának, megítélésének fontos összetevője. Hipotézise szerint a tanár-diák kapcsolatban megnyilvánuló nevelési stílusok megkülönböztetése lehetségessé válhat, hogy ha elemezzük a pedagógusok által használt konfliktus-megoldási módszereket. Hat különböző nevelő-diák kapcsolatban megmutatkozó nevelői stílust identifikált, melyek másfajta hatással voltak a csoportlétkörre, a csoporttagok viselkedésére, a tanár-diák interakciók típusára (Sallay, 1995).

Ungárné Komoly Judit (1978) a következő nevelői stílusokat állapította meg:

1. Nagyon autokratikus az a nevelő, aki parancsoláson kívül, magatartásával, szavaival is hatással van a diákokra:

- fenyegető: „Ebben a percben csináld meg, mert...!”
- gúnyolódó: „Na látod, már nálam van ez az ócska játékod!”
- megszégyenítő: „Úgy látszik nem tudod, hogy az, amit csináltál, az közönséges lopás!”
- gyanúsító: „Csak te törhetted el a vázát, hiszen ott láttalak!”

2. Autokratikus azokban az esetekben a nevelő, ha parancsoló. Gyakran rendreutasít, a gyermekek ellenérveit, okait figyelmen kívül hagyja.

- büntető: „Szétszórta a szemetet, azonnal szedd fel!”
- sablonos: „Már megint beszélsz, kiabálsz, halkán beszélsz...!”

3. Aktívan beavatkozó, ha a tanuló igényeit, fejlettségét veszi figyelembe a nevelő. Megmagyarázza a helytelen tetteket és segít a hibák kijavításában:

- javítató: „Fesd ki szebben a virágot! Na, látod. Most már elpakolhatsz.”
- erkölcsi normákra hivatkozik: „Úgy látom, elfeledkeztél arról, hogy...!”
- oktató: „Ennek semmi értelme, magadnak és másoknak is csak ártasz vele!”
- büntető: „A mai naptól te vagy a felelős azért, hogy mindig tiszta legyen a tábla!”

4. Passzívan beavatkozó, ha igazából lemond a nevelésről, „majd magától úgyis megoldódik a dolog” – elv szerint dolgozik:

- elnéző: „Ejnye, ejnye, de piszkos a kezed, megint nem mostad meg! Látod, milyen rossz vagy?”
- jóságos: „Tudom, hogy nehéz étkezés közben figyelni. Biztos véletlenül döntötted ki a teát!”
- panaszkodó: „Jaj, miért viselkedsz már megint így? Megbolondulok, ha ezt így folytatod!” (Ungárné Komoly, 1978).

A különböző pedagógiai szituációkban, helyzetekben, problémák megoldásában többféle módszerek alkalmazhatók. Ezek egyaránt utalnak a pedagógiai kommunikáció típusára. 5 tipikus nevelői magatartást ismerünk:

1. Agresszív megoldás: Sűrűn használják a gyanúsítgatást, a rágalmozást, a megalázó büntetést, kommunikációs megfélemlítést. Többnyire kiszolgáltatottak ebben a helyzetben a gyermekek és muszáj elviselni a felnőttek fölényességét (Ungárné Komoly, 1978).

2. A korlátozó pedagógiai megoldások: A felnőttek túlonként beleszólnak a menetbe. Az utasítás, a felszólítás, a parancs, a büntetés, a tiltás módszerei jellemzők (Ungárné Komoly, 1978).

3. Együttműködő megoldás lényege: A nevelő érvényt szerez a gyermekek jogainak, igényeinek, szükségleteinek, fejlettségi szintjének. A leggyakoribb módszerekhez az érdeklődés, a megértés, a segítség tartozik. Pozitívan áll a diákhoz, követelményeik, kérdéseik evidensek, következetesek (Ungárné Komoly, 1978).

4. Pedagógiai tehetetlenség jellemzi: a passzív, lusta, felkészületlen nevelőket. A gyerek „olyan, amilyen”. Csak a jól nevelt gyermekeket „szereti” (Ungárné Komoly, 1978).

5. Érzelem nélküli típusú nevelőt: nem érdeklik a diákjai. Hidegen, ridegen féken tartja a magatartásukat. Lekezelően, gúnyosan viselkedik a gyerekekkel. „Nem érdekel, hogy leszakadt a kabátod gombja, nem gombolod be, ennyi!” (Ungárné Komoly, 1978).

Természetesen az egyes nevelési-vezetési stílusok, megoldásmódok ennyire jól, egyértelműen nem észlelhetők. Egy-egy stílus uralkodása lesz megállapítható a nevelési folyamatban, mely a többféle helyzetekben, szituációkban, problémák megoldásában majd pontosan realizálódik, kibővül.

Az iskolai, valamint az osztálytermi kommunikáció nagymértékben vezérelt, strukturált. Egyértelmű szabályok vannak azzal kapcsolatban, hogy kinek mi a szerepe, ki mit engedhet meg magának. Jó néhány speciális egyezményes jel is feltűnik, ilyen a jelentkezés.

Az osztálytermi kommunikáció gyakorlatilag aszimmetrikus, mivel a tanárnak sokkal fontosabb a szerepe a kommunikáció manipulálásában, vezérlésében. A pedagógus az, aki kész tervvel, előre meghatározott célokkal érkezik az osztályba, és a tanulók kénytelenek ehhez akklimatizálódni.

A kutatók érdeklődését felkeltette a különféle tanári kommunikációs stílusok, amely az osztálytermen belül folyik. Sokféle álláspont, nézőpont szerint csoportosíthatók az alábbi kommunikációs mintázatok.

1. Különbségek az előadásmódban

Brown, Bakhtar és Youngman (1984) egyetemi tanárok előadói stílusát kérdőíves módszerrel vizsgálták. Majd a válaszokat faktoranalitikusan elemezték, s ez által 5 típust szeparáltak:

- Verbális előadó: Mindenekelőtt szóbeli képességeit használja, nem alkalmaz szemléltető eszközöket. Jól szervezett, de az óra célját nem tünteti ki.

- Kiváló előadó: Céltudatosan kézben tartja az órát, melynek a vázlatát, célját értelemszerűvé teszi, a fontos részeket kiemeli, kihangsúlyozza. Az ilyen előadó gyakran használ szemléltető eszközöket (Brown, Bakhtar, Youngman, 1984).
- Információnyújtók: Igyekeznek minél több információt átadni az óráikon. Kiválóan felépítik előadásaikat, viszont gyakran beleolvasnak a jegyzeteikbe.
- Amorf módon előadók: Rosszul strukturáltak az óráik, a gondolataik gyakran máshol járnak, az anyagot gyengén tudják átadni.
- Önmagukban kételkedők: Nehezen választják ki az anyagot és nehezen építik fel a tanórát. Nem tartanak ki az elképzeléseiknél, túlnyomórészt elégedetlenek magukkal (Brown, Bakhtar, Youngman, 1984).

2. A tanári elvárások kommunikálása

Az implicit (rejtett) tanterv vizsgálatai során figyeltek fel arra, hogy milyen jelentős szerepet játszik a diákok megítélésében a tanári elvárásoknak. Ezek az előítéletek, hozzáállások önmagát beteljesítő jóslattá válhatnak. Az igények kommunikálásában különböznek egymástól a pedagógusok:

- A proaktív, más szóval magától cselekvő tanárok a gyengébbeket is ösztönzik, bíznak az előrehaladás esélyében, így náluk pozitív feltételi hatások kialakulása várható. A proaktív megközelítéshez tartozik a tanulók bevonását az osztályon belüli szabályok kivitelezésében (Szitó, 1987).
- A túlreagáló tanárok sokkal inkább megítélik a tanulókat, hajlamosak a diákok között különbséget tenni. Náluk negatív elvárás hatások vannak jelen (Szitó, 1987).
- A reaktív, vagyis reagáló tanárok nem feltétlenül kötődik saját elképzeléseikhez, nyitottak a tanulók igényei alapján változtatni, adaptívan alakítják ítéleteiket a diákoktól kapott visszajelzések szerint (Szitó, 1987).

3. Konfliktusszituációk megoldásmódjai

A tanteremben előforduló konfliktusszituációk megoldása óriási feladat a tanár számára, főleg, ha nagy létszámú osztályról van szó. Johnson rendkívül jól, valamint rosszul fegyelmező tanárok óráinak videofelvételeit elemezve azt vette észre, hogy a jól fegyelmező tanárok órái tevékenységgel teli voltak, mindenkit igyekeztek bevonni a feladatok megoldásába, a többség számára izgalmas problémát kifejező feladatokkal fenntartották a figyelmet, érdeklődést, az önálló feladatoknál differenciálás történt. Igyekeztek úgy vezetni, felépíteni a tanórát, hogy hangzavar ne jöjjön létre. A rosszul fegyelmező tanárok leginkább rosszul időzítették ilyen szituációkban a közbelépést, célponti hibákat követtek el, nem

találták meg az alkalmas hangot, túlságosan beavatkoztak a konfliktusba, kiabáltak, nem tudtak higgadtak maradni (Szitó, 1987).

Ezt a jól fegyelmező tanári típust Kossakowski a demokratikus-centralisztikus nevelési stílussal definiálja. Ennek egy végletes változata a technokrata stílus. Az óravezetés zökkenőmentes az érzelmek kikapcsolása mellett. Az ilyen típusú tanár csupán az óra menetére összpontosít, a tanulók személyiségét figyelmen kívül hagyja, a rendbontásra nem ad lehetőséget.

A fegyelmezési kérdésekben a demokratikus szociálintegratív vezetés kritika tárgyát képezheti, mivel úgy tűnik, kellemes, pajtáskodó légkör teremtésével elmossa a konfliktusokat. Ehelyett a tanár irányítását feltételező csoportra orientált interakcióforma konstruktívabbnak tűnik. A fegyelmi konfliktusokat az osztály a tanár vezetésével felelősségteljes együttes döntéssel oldja meg (Dornai, 1995).

Hagyományos oktatási kommunikáció szerint funkcionáló osztályokban különböző tanulói megnyilvánulás zavarónak, fegyelmezetlennek számít, ellenben a nyitott osztályokkal, ahol bizonyos időben többféle tevékenység közül választhatnak a diákok. A hagyományos osztályokban a pedagógusok több alkalommal érzékelték a gyerekeket rendetlennek, több kormányzási, vezetési, kritizáló megnyilvánulást kellett alkalmazni (Dornai, 1995).

1.5. A hatékony és nem hatékony tanári kommunikáció jellemzői

Check 1986-ban végzett kutatásával kimutatta, hogy a diákok milyen tulajdonságok szerint különböztetik meg a hatékony tanárokat a nem hatékonyaktól. A vizsgálatot 747 főiskolai hallgatóval, 104 érettségiző tanulóval és 93 8. osztályos diákkal végezte el. Tartalmilag a kérdőívek megegyeztek, különbség a megfogalmazásban volt az eltérő életkor végett.

A következő eredményeket kapta:

1. Megjelenés: fontos, hogy a tanár jólöltözött legyen, s ezt a nőtanároknál lényegesebbnek tartották, mint ellenkező nemű tanároknál. Optimálisabbnak vélték azokat, akik nem egy helyben állnak, hanem helyet változtatnak az előadásuk közben.
2. Oktatási kommunikáció: kizárólag az előadásra építő módszer kevésbé népszerű, mint a vita. Ellenben, ha előadásról van szó, akkor jóval nagyobb mértékben preferálják a strukturált, esetleg vázlattal is kísért előadást. Szeretnék, hogy a pedagógus az előadás lényegre törőbb mozzanatait ismertesse. Szívesebben

hallgatnak meg egy felépített, de egyhangú és enyhén unalmas előadást, mint az olyat, ami szóvirágokkal van bonyolítva. Előnyben részesítik azt, aki effektíven tudja használni a humort, s vicces megjegyzései vannak (Zrinszky, 1993).

3. Kapcsolati, emocionális válaszok: a hatékony tanárok nem csak a csoporton belül segítenek, hanem az oktatáson kívül is tanácsokkal látják el a diákokat. Rokonszenvesen közelednek diákjaikhoz, és őszintén érdeklődnek irántuk. Jellemző a lelkesedés a tanítás folyamata, s a tanítványok irányában egyaránt. A diákokat önálló egyedként kezelik, nem úgy, mint egy unalmas emberekből álló csoportot. Eszükben van az, hogy valamikor ők is az iskolapadban ültek. Alapos, indokolt ismereteik vannak és meg van a képességük erről beszélni (Holik, Sanda, 2015).

A vizsgálat alapján a nem hatékony tanárokat a következők jellemzik:

1. Megjelenés: a külsője ápolatlan, önelégült, lenéző, becsmérő.
2. Oktatási kommunikáció: az ilyen tanár előadása unalmas, monoton. Amikor gondolkodik a mondanivalóján vagy zavarban érzi magát, akkor hosszú szüneteket tart az előadása közben, és ismétlődő szavakat használ. Ahelyett, hogy a diákoknak beszélne, a táblához fordul. Nem rendelkezik elegendő információval, összefüggéstelen, elvonatkoztatott. Úgy beszél, hogy majdnem az asztalra fekszik. Logikátlan megnyilatkozásai vannak (Holik, Sanda, 2015).
3. Kapcsolati, emocionális válaszok: a humorérzéke hiányzik és nem tud lelkesedni. Számtalanszor alkalmaz sértő megjegyzéseket és nevetségessé tesz tanulókat mások előtt. Sok esetben használ hétköznapi kifejezéseket, kétértelmű történeteket. Távolságtartó, barátságtalan a tanulókkal. Megvetően kommunikál. Mindenki előtt megszegyenít némely tanulókat (Holik, Sanda, 2015).

1.6. Verbális és nonverbális kommunikáció az osztályteremben

Az osztálytermi kommunikációval kapcsolatban két irányzatot különítünk el: a behaviorista és mennyiségi szemléletű logikai-empirikus irányzatot, valamint az intuitív és minőségi szemléletű értelmező irányzatot.

A logikai-empirikus irányzat a beszédeseteket rendszerezésére és gyakoriságuk meghatározására igyekszik. Az alábbi irányzatnak az úttörője az amerikai Romiett Stevens-t tartják, aki négy éven át vizsgálta és rögzítette az iskolákban, ezen belül az osztályokban történő kommunikációt. A kutatásai alatt során arra a következtetésekre jutott, hogy a tanító okszerűtlenül rengeteget beszél, ami melleleg nem hat fejlesztően a diákok önálló

gondolkodására. A 60-as években több kutatás is volt ezzel a témával kapcsolatban, melyek tulajdonképpen megerősítették Stevens következtetéseit (Tóth, 2000). Az egyik legnagyobb terjedelmű kutatást Bellack végezte 1966-ban, aki az alábbiakat állapította meg:

- Az egész beszédidőnek kb. 75%-ában a tanító, 25%-ában a diák beszél. Átlagos osztálylétszámnál egy gyerekre a beszédidő 1%-a jut (ez kb. 20 másodperc).
- A kérdések 90%-át a pedagógus teszi fel, a többi 10% a tanulói kérdésekre vonatkozik, viszont ezek nagyrésze a szervezéssel kapcsolatosak, nem a tananyaggal. A tanári kérdések a típusuk alapján rendszerint nem gondolkodtatók, hanem felidézők (Tóth, 2000).
- A pedagógusi beszédidő 35%-a kérdés, 40%-a reagálás, 20%-a fegyelmezés.
- A tanári kérdések – tanulói válaszok – tanári reagálások egy tanóra 60%-át veszik igénybe. Percenként közepesen két kérdés hangzik el, s ha a diák nem válaszol rögtön, a pedagógus másik tanulót kérdez (Tóth, 2000).

További kutatók továbbfejlesztették Bellack módszerét és jelentősen több csoportba ragadták meg az osztálytermi kommunikációt. Flanders 1970-ben már 10 csoportra osztotta a tanár-diák közt történő kapcsolatokat a tanteremben. Mindketten abból a hipotézisből indultak ki, hogy a kommunikáció pedagógiai funkciói formalizálhatók, számszerűsíthetők, és ezáltal mérhetőek. Mindemellett nem számoltak azzal a ténnyel, hogy egy kategória többfajta funkciót is betölthet. A pedagógus kérdése pl. lehet a tananyagra irányuló igazi kérdés, lehet udvariassági formula, vagy akár lehet vicc stb.

A következő vizsgálatok alapján elágazást észlelhetünk. A szociológiai megközelítésű irányzat a sajátos beszéd-viselkedési formákat, a rituális mozzanatok és a tanító/diák szerepköröket elemezte. A kutatók a vizsgálatok szerint megállapították, hogy a jellegzetes beszédmintázat a tanárra nehezedő nyomás eredménye, mivel a rövid tanítási óra alatt minden fontos dologra időt kell szánnia. Egy másik irányvonal modern funkcionális nyelvészetre támaszkodva a tantermi beszéd logikai felépítésének elemzését tűzte ki célul (Tóth, 2000). Az említett kutatás alapján ilyen eredmények születtek:

1. A tanítás-tanulás menetének kulcsfontosságú közvetítő eszköze a nyelv,
2. A tanulás eredményessége ugyanolyan mértékbe függ a diákok aktív, értelmező részvételétől, mint a tanárral átadott üzenetektől.

Az értelmező irányzat a néprajz felőli oldalából közelíti meg az osztálytermi kommunikációt, és a kutató résztvevő megfigyelő szerepét emeli ki. Visszautasítja az előzetes megfigyelési szerkezet megjelenítését, helyette azt igyekszik értelmezni, hogy az

adott aktuális helyzetben mi a helyi jelentése annak, amit a résztvevők tettek, valamint mondtak. Az áramlat úttörője Barnes, aki egy elsős középiskolai osztályban 12 órát vizsgált. Ilyen következtetésekre jutott:

- Leggyakrabban maga a pedagógus nehezíti meg a tanulást, amikor már az elejétől a tárgy szaknyelvét alkalmazza, viszont a diákok ezt még nem értik.
- A tanító-tanuló között sokkal közelebbi a kapcsolat a tanítás lépései alatt, mint a fegyelmezés során.
- A nyelv a tanítás leglényegesebb eszköze, de hátránya is lehet, ha a diákok nem tudják a megszerzett tudásukat szóban kifejezni. A tanulás alapköve az aktív nyelvhasználat.
- A tanári kérdések többnyire ténykérdés, ezért nem gondolkodtat.

Watson és Young a diákok válaszainak a pedagógus révén történő újrafogalmazásának kihatásait vizsgálta. Ez egy olyan területe az osztálytermi kommunikációnak, melyet a legkevésbé vizsgáltak. Eredményeik alapján csupán a hibák javítása megalapozott, az újra fogalmazás nem, mert a tanító a tanulságokat pedig maga vonja le, a gyerek helyett. A jó tanári reagálás biztató és igény esetén a válasz újragondolására ösztökéli a diákot. Érdekes Barnes egyik későbbi kutatása, amelyben megfigyelte, hogy a tanulók egymás között sokkal hatásosabban beszélgetnek, mint a tanító jelenlétében. Az órai helyzet bizonyosan arra készítette őket, hogy a pedagógusnak tetsző válaszokat adjanak. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy sokan kritizálták Barnes kutatási beszámolóit, kifejezetten kétségbe vonva azok tudományos jellegét. Mehan kifogásolta, hogy ezek a kutatások eléggé kevés adattal dolgoztak és más adatforrásokat nem vettek figyelembe. Véleménye szerint az adatok alapos elemzéséhez előtte felállított kritériumok kellene (Pálvölgyi, 2015).

E két irányzat eredményei az osztálytermi szóbeli kommunikáció értelmezéséhez azért fontosak, mert felismerték azt, hogy a nyelvi kompetencia elengedhetetlen feltétele a hatékony tanulásnak. A nyelvi kompetencia kialakításának helyszíne nem csak az iskola, a tanárok sokat tehetnek azért, hogy a diákok birtokolják és aktívan használják a nyelvet, egyszerűsítve ezzel a gyerekek számára a tanulást az iskolában és az életben is (Tóth, 2000).

Most áttérünk a nonverbális osztálytermi kommunikációra.

Minden, ami az osztályban a tanulók, illetve a tanár és a tanulók között folyik, több apró jelzésváltáson keresztül történik meg. A jelzések egyik csoportját a nyelv közvetíti, a másikhoz pedig a nem nyelvi jellegű formák vonatkoznak. A hétköznapi szóhasználatban ezt sűrűn metakommunikációval identifikálják, viszont ezek egyáltalán nem egyeznek. Az

alapvető különbség az, hogy a metakommunikáció mindig tudattalanul, akaratlanul történik, addig a nonverbális jelzések tudatosak és szándékosak is lehetnek. Ha például egy diáknak nem szándékosan összeráncolódik a homloka, mert gondolkodik azon, amit a tanító mondott, akkor metaszinten elmond valamit önmagáról. Azonban, ha a szóban forgó diák szándékosan összeráncolja a homlokát, mert a „gondolkodóba esés” megjátszásával időt akar nyerni a kérdés során, akkor ugyanaz a nonverbális megnyilvánulás nem nevezhető metakommunikációnak, mivel előre megtervezett, szándékos jelzés (Pálvölgyi, 2015).

A nemverbális jelzések közül legtöbbször a kinetika területeit szokták elemezni. Az alábbi területhez tartoznak a gesztusok, a testtartás, a mimika és a tekintet. A gesztusok lényeges szerepet játszanak, hiszen a legtöbb egyezményes jelet ők továbbítják. A tanárok és a diákok egyaránt rengeteg gesztust alkalmaznak, javarészt tudatosan (pl. figyelmeztetés, jelentkezés). A gesztusok remek segítséget nyújtanak a kommunikációs folyamatok szabályozásában, kérhetjük a társunkat gyorsításra vagy lassításra, kifejezhetjük, ha a kommunikáció során valami zavaró dolgot észlelünk. A fej gesztusai többségében egyértelműen értelmezhetők. A fejtartás típusai: az egyenes tartás korlátozott figyelemre, érdeklődésre, a feltartott fej az önbizalom, a büszkeség, rosszabb esetben gög jele. A leeresztett fej mindamellert bíráló, elutasító, néha ellenszenves, míg a kis mértékbe félrehajtott vagy félrebillentett fej nyilvánvalóan érdeklődést tükröz.

A testtartás tudatos szabályozása szerephelyzettel van kapcsolatban (pl. tanítás, dolgozatírás). A nem szándékos testtartások érzéseket, véleményeket, viszonyokat jelentenek (pl. a tanár ellazult testtartása elfogadó attitűdöt sugároz).

A tekintet is nagyon lényeges, ami a figyelem és a megértés által nyilvánul meg. A közvetlen emberi kapcsolatban a hosszú szemkontaktus bizalmasságot, viszont uralkodásra igyekvést, agressziót is jelenthet. Ha valaki leereszti a szemét, az kifejezhet behódolást, de szégyenkezést is. A félrenézés jelenthet érdeklődéshiányt, illetve közönyt. A tekintetnek a társas érintkezés kezdeményezésében is szerepet játszik: ha valakire rátekinünk és az visszanéz, az azt jelzi számunkra, hogy ő is kész a kapcsolatfelvételére. Ezenkívül érzelmeket is sugározhat (pl. szúrós szem a bizalmatlanságot, ellenszenvet). A szemkontaktus hiánya az elutasítás jele, ellenben a gyakori és hosszú pedig a szimpátia jele.

A mimika, más szóval arcjáték, amit az épp átélt, tudatosan vagy spontán ránk törő érzelmeink, indulataink irányítanak. A mindennapokban változatosabb, mint az iskolában. Ennek az a magyarázata, hogy a tanóra nagymértékben szabályozott és irányított, nincs sok lehetőség a mimikai megmutatkozásokra. Némely helyzetekben ugyanakkor indokolt. Például, a remekül sikerült dolgozatról a tanuló boldogságtól sugárzó arccal beszél, vagy

szomorú arccal fogadja a rossz jegyet. A tanári mimika, mosollyal van a nyugodt és felszabadult légkör megteremtésével előnyösen hat a diákok attitűdjeire és teljesítményére (Pálvölgyi, 2015).

Az osztályteremben a tanító-tanuló közötti érintés csak ritkán történik, mivel általában olyan fokú intimitást feltételez, ami a formális helyzettel nem köthető össze. A gyerek a szigorú megszabások révén előbb fokozatosan rátanul arra, hogy ez a fajta kommunikáció csupán néhány szituációban megengedett, kis idő elteltével pedig arra is rádöbben, hogy a tiltás a társadalmi együttélési szabályok miatt kellenek. Az érintés nem jó hatással van a tanár-diák kapcsolatra, mert általában olyan erős érzelmeket vált ki, amelyek szétfeszítik a kapcsolat szokásos kereteit. A tanító érintése a diák felé, akkor, ha erre a gyerek diák igényt tart. Ez leggyakrabban kisiskolásoknál észlelhető. Később ellenben célszerű kerülni, mert kényes szituációkat alkothat (Pálvölgyi, 2015).

Proxémikán vagy térközszabályozáson a személyek közötti fizikai távolság viszonyulását értjük. Ha az osztálytermet nézzük, ide tartozik a diákok ülésrendje, a tanító és a tanulók közötti fizikai távolság és a pedagógus térhasználata. Az ismeretek alapján a gyerekek osztálytermi helye számottevően kihat az órai aktivitásukra. A tradicionális tanteremben – ahol két vagy három oszlopban helyezkednek el a leggyakrabban kétszemélyes padok – az első sorokban ülők aktívabbak az órán, mint azok, akik a hátsó padokban ülnek. Abban az esetben, ha a pedagógus az első sor előtt, középen helyezkedik el, sűrűn egy ún. részvételi háromszög formálódik, amely azokból a diákokból alakul ki, akik az első sorban és a középső oszlop második-harmadik padjában ülnek. A megfigyelések alapján az olyan pedagógus óráján, aki az órán legfőképp az első sor előtt lévő tanári asztal mögött ül vagy áll, alacsonyabb az aktivitás, kevesebbet beszélgetnek, a kommunikáció is leginkább csak egyoldalúvá válik, ellenben annál, aki nem egyhelyben ül és a gyermekek között mozog, aktívabb a munka az órán és a kétoldalú beszélgetés dominál (Pálvölgyi, 2015).

A tanulók aktivitása növekszik, ha a padok U alakban, a tanári asztal pedig az U alakkal szemben van.

Paralingvisztika. A nemverbális kommunikáció kategóriájába a hangerő, a hangszín, a tempó, az akcentus, a szünetek is hozzátartoznak, melyek fontos szerepet játszanak az osztálytermi kommunikációban. A pedagógus érzelmi állapotát átadják a hangszínváltásai. A hangerőt fegyelmező eszközként is alkalmazzák. Ha a diák felelete közben sok szünetet veszünk észre, akkor valószínű nem készült fel eléggé (Pálvölgyi, 2015).

A szimbólumok csoportjába olyan dolgok tartoznak, mint a ruházat, a hajforma és a hajszín, ékszerek, kiegészítők stb. Ezek tükrözik a személyiség jellegzetességeit vagy egy adott közösség megfelelési normáit. Például az iskolaköpeny a tanulói státuszt jelzi, a feltűnő öltözködést pedig valószínűleg a kortárs ízlésmintáknak való megfelelés igénye motiválja. A tanórai kommunikációban a szimbólumoknak minimális szerepük van (Balogh, Tóth, 1996).

A szóvá tett nemverbális csatornák nem függetlenek egymástól, hanem egyidejűleg észlelhetők az órai együttműködésben, kommunikatív mintázatokat kialakítva. A kommunikáció funkcióját a kommunikatív viselkedés határozza meg. Mindemellett lényeges az a környezet is, melyben a kommunikáció folyik, ugyanis ez ad jelentést a kommunikatív viselkedésnek.

1.7. Kommunikációs gátak a tanár-diák kapcsolatban

A tanár-diák kapcsolatban sűrűn észlelhetők kommunikációs gátak, amelyek megakadályozzák a gyerekek közléseit, lelassítják, vagy teljesen képtelenné teszik a kétirányú kommunikációt (Gordon, 1994).

Ezek a kommunikációs gátak a következők lehetnek:

- Parancsolás, utasítás, irányítás. Például: „Fejezd be a nyávigaszt és csináld meg a feladatot!”
- Figyelmeztetés, fenyegetés. Például: „Ideje lenne tanulni, ha le akarsz vizsgázni!”
- Prédikálás, megleckéztetés. Például: „Az a dolgod, hogy tanulj. Nem nekem, vagy a szüleidnek, hanem saját magadnak tanulsz!”
- Tanácsok, javaslatok vagy megoldások ajánlása. Például: „Az lenne a megoldás, ha jól beosztanád az idődet, akkor igyekeznél megtanulni mindent, s jól sikerülne a dolgozat.”
- Kioktatás, logikus érvelés. Például: „Ne felejtse el, hogy már csak három hét van a vizsgáig.”
- Bírálat, kritizálás, helytelenítés, hibáztatás. Például: „Te csak a lustaság miatt nem akarsz megtanulni a verset.”
- Szidás, megrovás, címkézés. Például: „Úgy viselkedsz, mint egy óvodás, az óvodában lenne a helyed nem pedig az iskolában.” (Szecsei - Tóth, 2005).
- Értelmezés, elemzés, meghatározás. Például: „Csak el akarsz kerülni a dolgozat írását.”

- Dicséret, egyetértés, pozitív viselkedés (a dicséret zavarba hozhatja a befelé forduló személyiségű diákokat). Például: „Valójában nagyon ügyes vagy. Biztos vagyok benne, hogy rájössz, hogyan lehetne ezt megoldani.”
- Biztatás, ösztönzés, rokonszenv, vigasztalás, támogatás. Például: „Nem csak te vagy ezzel így, én is így éreztem magam, amikor nehéz feladatom volt. Kezdd neki, egy kis idővel biztosan belejössz.” (Itt a problémák elfedését, hátrítását jelentheti ez a megnyilvánulás. Nem arra kíváncsi a tanár, hogy a diák mit érzett, hanem csak a saját problémáit szeretné elmondani) (Szecsei-Tóth, 2005).
- Kérdegetés, vallatás, faggatózás. Például: „Miért késtél el?” „Miért nem készítettél el a házi feladatot?”
- Visszavonulás, kizökkentés, gúnyolódás, humorizálás. Például: „Beszéljünk inkább valami másról.” „Erre most nincs időnk.” „Folytassuk inkább a feladatot.” „Úgy látom, ma rossz napod van” (Szecsei - Tóth, 2005).

Amit mondunk, annak rendszerint többféle értelmezései lehetnek, ezért nem egyszerű a gétek hatásait értelmezni. A tanuló ezeket a rejtett üzeneteket olvassa ki a kommunikációból.

Például: „Szerintem másként alakult volna a dolog, ha jobban igyekeztél volna...”

Ez a kijelentés értelmezhető így is:

- „Te vagy a hibás.”
- „Te rontottad el.”
- „Pontatlan vagy” (Szecsei - Tóth, 2005).

Gordon szerint a pedagógusnak az elfogadás nyelvén kell fordulni a diákhöz. Elfogadását kifejezheti nonverbálisan (gesztusaival, testtartásával, arckifejezésével), de úgy is, ha nem szól bele a diák által végzett tevékenységbe, hanem hagyja, hogy megélje a hibázás lehetőségét vagy az önálló alkotás örömét. Támogathatja a gyereket passzív figyelmével, meghallgatva a diákot, valamint szavakkal is tudathatja, megerősítheti, hogy érdekli az, amit mond.

Gordon „hívogatóknak” nevezi azokat a szavakat, mondatokat, kifejezéseket, amelyek további közlésre készítetik a diákot: például „Értem.”, „Tényleg?”, „Érdekes.”, „Ne mondd!”, „Érdekelne a véleményed!”. A tanító próbálja meg aktív odafigyeléssel, figyelemmel értelmezni, hogy mit érez a másik (Holik, Sanda, 2015).

Gordon felhívja a figyelmet arra, hogy a tanár a mondanivalóját nagyjából úgy nevezett „te-üzenetek” formájában továbbítja, vagyis a „te” lesz a közlés alanya: „Máris

fejezd be!”, „Szégyelld magad!”, „Figyelmetlen vagy!”. Ezek a „te-üzenetek” csak erősítik a tanuló ellenállását, pusztítják az énképét (Holik, Sanda, 2015).

Gordon azt a módot tartja hatékonyabbnak, eredményesebbnek, amikor a tanító „én-üzenetek” formájában közöl, vagyis ilyen esetben a mondat alanya az „én” lesz, ezzel hangsúlyozva, hogy szeretné megértetni a másikkal, milyen érzéseket váltott ki a pedagógusból a viselkedése: „Nagyon zavar, hogy beszélgettek, miközben magyarázom az anyagot” (Holik, Sanda, 2015).

II. A PEDAGÓGUS KOMMUNIKÁCIÓJA ÉS ENNEK HATÁSVIZSGÁLATA A GYEREKEK TÁRSAS VISELKEDÉSÉRE

2.1. A kutatás körülményei

A kutatás célja: a pedagógus kommunikációjának hatásvizsgálata a tanulók társas kapcsolatára.

A vizsgálat elvégzéséhez az Ungvári Magyar Tannyelvű Elemi Iskola és Drugeth Gimnázium 4. osztályait választottuk. Az első vizsgálatot 2018-ban végeztük el, a másodikat pedig 2019-ben, mind a kétszer az adott év negyedik osztályában. A továbbiakban a 2018-as 4. osztályt A osztálynak fogjuk nevezni, a 2019-est – B osztálynak. Az A osztályban 33 gyerek tanul, ebből 17 fiú és 16 lány. A B osztályban 30 gyerek tanul, ebből 18 lány és 12 fiú. Nagy létszámú osztályokról van szó, a pedagógusok elmondása szerint az A osztály jól fegyelmezett, a B kevésbé szófogadó.

A felmérést a tanórák megfigyelésével kezdtük. Összesen 8 órát látogattunk mind a két osztályban, ezek közül hat órát az osztályfőnök és kettőt más tanárok tartottak. Így megfigyelhettük a tanulók magaviseletét az osztályfőnök és más tanárok óráján. Továbbá, a szüneteken is megfigyeltük a gyerekek viselkedését egymással abból a célból, hogy megfigyeljem, változik-e a magatartásuk az osztályfőnök jelenléte nélkül.

A pedagógusokkal kérdőíves lekérdésezést végeztünk a vezetési stílusuk megállapítása érdekében. A mérést egyenként végeztük el a tanárokkal. Mielőtt kitöltötték volna a kérdőívet, elmagyaráztuk számukra, hogy képzeljék bele magukat az adott szituációkba és úgy válasszák ki a válaszokat, amit valójában tennének. A kérdőívek kitöltésére elegendő volt 20 perc.

A megfigyelések után szociometriai felmérést végeztünk a tanulókkal. A kérdőív felvételére egy osztályfőnöki óra keretében került sor. Mind a két esetben az osztályfőnökkel mentünk be a terembe, akik elmondták a gyerekeknek, hogy egy házi feladatunk elkészítéséhez kérjük a segítségüket. Ezután elmondtuk a tanulóknak, hogy miért jöttünk, összefoglaltuk nekik a szociometriai felmérés lényegét. Hangsúlyoztuk, hogy a kérdőívet bizalmasan fogjuk kezelni, és nem mutatjuk meg azt senkinek. Felhívtuk a figyelmüket arra, hogy fontos lenne, hogy mindenhová írjanak neveket, ahova csak tudnak, de maximum három osztálytársukat nevezhetik meg. Ezen a napon az A. osztályból sajnos négyen hiányoztak az osztályból, hogy őket se hagyják ki válaszaikból: a hiányzók nevét felírtuk a táblára. Elmondtuk, hogy ha bármi kérdésük van, nyugodtan szóljanak akár írás közben is,

hogy mindent pontosan tudjanak, hogy kell csinálni. Ezután elkezdtek megválaszolni a kérdéseket. A kérdőív kitöltése az egész órát igénybe vette.

Az utolsó teszt, amelyet elvégeztünk a gyerekekkel, a saját közösség iránti attitűd. Minden gyerek megkapta a kérdőívet. Elmagyaráztuk a diákoknak, hogy minden kérdés után vannak válaszok az értékelésükkel, amelyek közül egyet ki kellett választani. Ezzel a tesztel a gyerekek 20 perc alatt végeztek.

2.2. A kutatás során alkalmazott módszerek

Az első módszer, amelyet használtunk, az a *megfigyelés* volt. Az objektív tényekre alapozott tudományos megfigyelés célirányos, tervezett tevékenység.

A pontosan definiált célok feltétele a probléma, a pedagógiai jelenségek megjelölése, a megfigyelési szempontok rögzítése.

A tervezés során meghatározzuk:

- a megfigyelés tárgyát,
- a helyét és az idejét,
- a megfigyelés időtartamát, a megfigyelési periódusokat,
- a megfigyelendő mintát,
- a megfigyelési technikát, az adatrögzítés módját, eszközét.

A pedagógiai gyakorlatban elterjedt megfigyelési eszköz a jegyzőkönyv. A leírás lehet teljes (teljességre törekvő) vagy szelektív. Az utóbbi a jelenségek csak bizonyos – szelektálással kiemelt – körének teljes leírását jelenti. Metodológiailag kevésbé kötöttek a naplók, a feljegyzések. A strukturált megfigyelés módszerénél a vizsgált jelenségeket szempontsor szerint, kategória- és jelrendszerek segítségével írják le. A becslési skálák esetében a megfigyelő feladata annak megítélése, hogy az adott szempontoknak milyen mértékben felel meg a jelenség (Kontra, 2011).

Kutatásunk ideje alatt megfigyelésünk tárgya a pedagógus tanórai kommunikációja volt, a gyerekek beszéde a tanárokkal, az osztálytársaikkal a tanórán és a szüneteken egyaránt. Ezáltal próbáltuk meghatározni a pedagógusok vezetési stílusát. Egyúttal arra is szeretnénk volna választ kapni, a pedagógus kommunikációja hatással van-e a tanulók társas kommunikációjára. A megfigyeléseink időtartama mind a két osztályban 1-1 hét. Mielőtt hozzákezdünk volna, kitűztünk magunk elé azokat a szempontokat, melyekre leginkább figyelmet fordítottunk. A következő fő kritériumokat emeltük ki a tanárok megfigyelésére az órákon:

- felkészültség,

- lehetőségadás a kérdésre,
- nonverbális kommunikáció,
- reagálás váratlan helyzetekre,
- dicséret, elmarasztalás,
- a munka légköre.

Szemponatok a tanuló megfigyelésére a tanórák alatt:

- felkészültség,
- magatartás, fegyelmezettség,
- aktivitás,
- együttműködés tanárral, osztálytársakkal.

Ahogy fentebb említettük, nem csak órákra látogattunk el, hanem szüneteken is bent maradtunk, így erre a célra is meghatároztunk néhány szempontot, amire érdemes odafigyelni:

- kommunikáció a gyermekek között,
- lehetséges csoportok kialakulása,
- vannak-e magányos diákok,
- problémamegoldások,
- osztályfőnök jelenléte a szüneteken,
- kommunikáció az osztályfőnök és diákok között.

A szükséges adatokat a megfigyeléseink során írásban rögzítettük.

Az osztályfőnökök *kommunikációs stílusának megállapításához* egy *kérdőívet* alkalmaztunk, mely segítségével megállapítható, hogy a tanárnak melyik vezetési stílushoz van hajlama. Az említett módszert, Jevgen Ilyin orosz pszichológus dolgozta ki. Az ő általa fejlesztett módszereket számos tudományos kutatásban használják.

A kérdőív 18 kérdést tartalmaz. Minden kérdéshez 3 választási lehetőség tartozik, melyek az autokratikus, demokratikus és liberális vezetési stílusokat jelölik. Minden választásért 1 pont jár. Mivel a hajlam kifejezetten egy vezetési stílus iránt gyakorlatilag nem mutatható ki, ezért az eredményben általában kevert típust kapunk. Az értékelésben segítséget nyújt a megoldókulcs, mely használatával kiszámítható hány választást kapott egy-egy vezetési stílusra irányuló kérdés.

Az eredmények kiszámításában a következő szempontokat kell figyelembe vennünk:

- ha a demokratikus vezetési stílust jellemző válaszok száma meghaladja a 12-t, akkor a demokratikus stílus iránti hajlamról beszélhetünk,

- ha ezek száma kevesebb 12-nél, valamint az autokratikus stílus választásai 3-mal többek a liberálisnál, akkor autokratikus-demokratikus stílust feltételezhetünk,
- abban az esetben, ha a liberális választások minimum 3-mal meghaladják az autokratikusát, akkor az liberális-demokratikus stílusra utalhat (Ilyin, 2008).

A diákok társas kapcsolatainak megvizsgálására a *szociometriai felmérést* használtunk. A felmérés a közösségen belül kialakult társas kapcsolatokat vizsgálja, rokonszenvi és ellenszenvi választások alapján. Jacob Levi Moreno volt az a kutató, aki először vizsgálta magát a társas alakzatot, és abban meghatározta az egyén helyét. Nem az egyén alkalmazkodási vagy kapcsolatteremtési készségét figyelte, hanem azt, hogy az egyén hogyan illeszkedett be abba a társas mezőbe, amelyben élt. A beilleszkedést nem személyiségjegyekkel, hanem a személy társas pozíciójával határozta meg. Moreno munkáját továbbfejlesztette Mérei Ferenc, és így jelent meg a többszemponú szociogram. Az a célja, hogy ne csak a társas kapcsolatokat vizsgáljuk, hanem a közösséget, csoportot is, ezért nevezik több szempontúnak.

A vizsgálat során használt kérdőív 14 kérdést tartalmaz. Részleteiben 3 rokonszenvi, 1 bizalmi, 1 szervezői funkcióra vonatkozó, 5 intellektuális képességre, 1 szolidaritásra, 1 szorgalomra, 2 népszerűsége irányuló kérdés, illetve egy-egy negatív intellektusra, bizalmatlanságra, bizalom hiányára és negatív társas helyzetre irányuló kérdés. Mindegyik kritérium limitált számú, maximálisan három választást lehetséges. A negatív kritériumok (nem választás) segítségével időben feltárhatóak a folyamatban lévő konfliktusok és ellenszenvék (Tóth, 2004).

A szociometriai vizsgálat segítségével kapott eredmények rendszerezése két táblázat – a kölcsönösségi és a gyakorisági táblázat használatával történik.

A kölcsönösségi táblázat – a rokonszenvi kritériumoknak vonatkozóan – a kölcsönös választások számát és megoszlását foglalja magába. A táblázat felső vízszintes sorában és első függőleges oszlopában az osztály tagjainak neve szerepel (Tóth, 2004).

A gyakorisági táblázat tartalmazza az összes kritériumok szerinti választások megoszlását. A függőleges részére a vizsgált személyek névsora kerül, a vízszintes tengelyre pedig a kritériumok, melyek alapján a kérdőíven a választásokat a személyek megtették. Az egyes mezők (a sorok és az oszlopok találkozási pontja) azt mutatják, hány alkalommal választották az illető diákot az adott kritérium szempontjából. A személyenkénti (soronkénti) összegezés kritériumcsoportonként és összesen mutatja, hány szavazatot kapott az adott tanuló (Tóth, 2004).

Az oszlopok adatai alapján összesíthető:

- az adott kritérium szerinti választások összege,
- ennek megoszlása a gyerekek között (hány diákra vonatkozik),
- szóródáseloszlási mutató: az első és a második szempont hányadosa.

Ez utóbbi nagysága, illetve alacsony volta a csoport egységes vagy megosztott közvéleményére utal (Tóth, 2004).

A választások motivációs háttere feltárható a különféle kérdésekre adott válaszok összefüggése szerint. A tanulók választásai elemezhetők aszerint, hogy egyes kérdésekre adott válaszok más kérdésekre adott választásokkal esnek egybe. Például, ha a sok szimpátia-választásban részesülő gyereket egyben az engedetlen, normaszegő szerepet jelző kérdéseknél is megnevezik, ez arra figyelmeztet, hogy az osztály közvéleménye az ilyen magatartással rokonszenvez.

A csoportszerkezet jellemzésére Mérei a következő szerkezeti mutatókat dolgozta ki:

- CM – (centrális-marginális) mutató: százalékban kifejezi a csoportszerkezet központjának és a peremnek a viszonyát. Központnak tekinthető az a személy, akinek a kapcsolati köre a zárt alakzatban eléri a csoport egynegyedét.
- Társas alakzatok: zárt, lánc, csillag, pár, magányos helyzet.
- Kohéziós mutatók – kölcsönösségi index, a csoport hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. Átlagérték: 85-90 %. Sűrűségi index, a csoporton belül hány kölcsönös kapcsolat esik egy személyre. Csoportkohéziós index, a lehetséges kölcsönös kapcsolatok hány százaléka realizálódott. Viszonozottság, a deklarált kapcsolatok hány százaléka kölcsönös. Átlag: 40-50% (Tóth, 2004).

A túl kevés és túl sok viszonzott kapcsolat egyaránt jelezhet működési problémákat. Egy alakuló csoportnál természetes, ha még kevés a viszonzott választás, ellenben sok a vágyott kapcsolat. Viszont ha egy régóta együtt működő csoportban kevés a viszonzott kapcsolat, ez jelezheti bizonyos csoportok be nem fogadását.

- Az egész csoportra vonatkozóan Mérei a következő szerkezeti típusokat írja le:
 1. Halmazszerkezet: zárt alakzat nincs, lánc, csillag és sok magányos tag jellemzi.
 2. Laza szerkezet: páros és láncszerű kapcsolatok vannak túlsúlyban.
 3. Egyközpontú, széles peremű szerkezet: egyetlen zárt alakzat, a többi peremhelyzetű lánc, pár, magányos tag.

4. Tömbszerkezet: nagy kiterjedésű tömb, a közösség felét átfogja. Kevés a peremhelyzetű és a magányos tag.
5. Több központú: 2-4 zárt alakzat, amelyeket csillagok és láncok hálózatba kapcsolnak össze (Tóth, 2004).

A csoportlégek mutatója: a rokonszenvi választásoknak és a funkcióválasztásoknak a szóródása mutatja a beszabályozottságot, konformizmust. Akkor tekinthetők adekvátnak a közösség szociometria választásai, ha a személyes viszonylatokban elsősorban szubjektív motívumok irányítják a választásokat, míg a funkciók betöltését illetően a közösség normáihoz igazodnak. A harmonikus közösség jellemzője, hogy a tagok a személyes kérdéseikben szubjektíven választanak, míg a funkcióra vonatkozóan a csoportnormákhoz igazodnak (Kollár, 2004).

A szociometriai elemzések eredményeként, a kölcsönös választások szerint rajzolható meg a szociogram.

A következő kérdőíves eljárás a tanulóknak a saját osztályközösségük iránti kedvező vagy kedvezőtlen attitűdjét tárja fel, azaz az osztályhoz való érzelmi viszonyulásukról ad felvilágosítást.

Ez a kérdőív mindössze 10 tételből áll. Ebből egy tétel az osztályközösség megítélését kéri, egy másik tétel viszonyítást kér, hogy az iskola többi osztálya között hova helyezi saját osztályát. Hat tétel a részletekbe megy, az osztályközösség életének, tevékenységének egy-egy területének értékelését kéri. Egy tétel az érzelmi viszony minősítését kéri. Egy pedig „kilóg” a sorból, mivel nem az osztály megítélését kéri, hanem egyfajta önértékelést (Tóth, 2004).

A kérdőívet úgy értékeljük, hogy a 10 tételre adott pontszámot összeadjuk és elosztjuk 10-zel. Így az attitűd egyetlen számban fejeződik ki, ezáltal a tanulókat összehasonlíthatjuk és kiszámíthatjuk az osztály saját közösség iránti attitűdjét (Tóth, 2004).

2.3. Eredmények

2.3.1. A tanórák megfigyeléseinek eredményei

A osztály

Az adott osztályt egy héten keresztül figyeltük meg, 8 órára látogattunk el. Az órák 40 percesek. 2 matematika, 1 olvasás, 2 magyar nyelv, 1 egészségtan, 1 ukrán és 1 ének órára mentünk be. Arra lettünk figyelmesek, hogy a gyerekek magaviselete az osztályfőnök óráin jobb, mint a többi tanárén.

Az első óra, amit megfigyeltünk, egy matematikaóra volt. A gyerekek számára először furcsa volt a jelenlétünk, többször is hátrafordultak, feszélyezve érezték magukat. A következő órákon már ezekre a jelekre nem voltunk figyelmesek. Az egyik matematika órán az előző órán írt dolgozatot elemezték. Az elemzés közben a tanár kissé ingerültté vált, mert nem értek el elég jó eredményeket a tanulók. Leszidta, figyelmeztette a diákokat: „Nem figyeltek az órán! Nemsokára vizsgázni fogtok és még ezt sem tudjátok megoldani?”. Amikor az egyik gyerek a táblánál volt és nem értette a feladatot, a tanár ilyen szavakkal fordult hozzá: „Fejen nyomlak! Mi van veled?” Ez után az óra légköre kissé fásulttá vált. Meggyőződésünk szerint ebben a helyzetben a tanárnak érdemes lett volna tisztázni, hogy mit nem ért a tanuló és ha szükséges, újból elmagyarázni azt.

A matematika, olvasás és magyar nyelv órákon a tanulók nagyon intenzíven dolgoztak, egy kis pihenőre sem volt idejük. Ezeken az órákon több volt az elmarasztalás, mint a dicséret. A tanár egy-egy magyarázat után adott lehetőséget a kérdésésre, bár a tanulók nem éltek vele. Megkérdezte, hogy a gyerekek mindent értettek-e, senki nem mondott semmit, aztán hozzátette: „Ajánlom is!”. Feltételezésünk szerint a gyerekek féltek jelezni, hogy nem értik a hallottakat. Ezt alátámasztja a gyerekekkel való beszélgetésünk a szünetekben, ahol elárulták, hogy félnek a tanító néninek bármit is mondani. A pedagógus az órákon szigorú volt.

Az órákon megfigyelhető volt, hogy lenézik a „gyengébb” tanulókat, erre abból következtettünk, hogy amikor a tanár feleltette ezeket a diákokat a többiek elkezdtek kuncogni, gúnyosan nézni. Ebben a tanár is közrejátszik, mivel velük néha ő is gúnyosan beszélt: „Miért is gondoltam, hogy fogod ezt tudni? Na, gyere ki a táblához, bár, meglepődnék, ha megoldanád!”.

Ha megfigyeljük a tanár nonverbális kommunikációját, akkor elmondható, hogy a mimikájával tisztán sugározta érzelmeit, gesztikulált, nem állt egyhelyben, folyton járt az osztályteremben. A gyerekek figyeltek az órákon, amikor lankadt a figyelmük, figyelmeztetést kaptak.

Az egészségtan órán a gyerekek felszabadultabbak voltak, motivációként a tanár kreatív feladattal készült, ami a diákoknak tetszett.

A szünetekben megfigyeltük, hogy kialakultak kisebb csoportok az osztályban. Leginkább azonos nemű tanulók között formálódtak ezek a csoportok, mely jellemző a 9-10 éves gyerekekre. Voltak olyanok is, akik egyedül ültek a padban és senkivel nem beszélgettek. Az osztályfőnök jelen volt majdnem minden szüneten a teremben, szívesen

mentek hozzá a gyerekek beszélgetni személyes, családi dolgokról. Tehát, az a „félelem” inkább az órákra jellemző, a szünetek alatt bátran közeledtek a pedagógushoz.

A szakirodalom tanulmányozása során tudatosult bennünk, hogy a pedagógus vezetési stílusát nem egyszerű megállapítani, hiszen a való életben leggyakrabban kevert stílusokat észlelünk. A megfigyeléseink alapján a tanár nevelési stílusa autokratikus, demokratikus megnyilvánulásokkal. Autokratikus, mivel parancsoló, gyakran rendreutasít, különbözik a bánásmódja az „erősebb” és a „gyengébbek” diákokkal, a gyermekek félnek bármit is kérdezni az órán. Demokratikus megnyilvánulásai pedig a szüneten voltak észlelhetők a gyerekek közötti konfliktus megoldása közben.

B osztály

Ezt az osztályt is egy héten keresztül figyeltük meg, és azonos órákat látogattunk. Itt is szembevetendő az, hogy a gyerekek jobban viselkednek azokon a tanórákon, amelyeket az osztályfőnök vezet.

Az első óra, amit megfigyeltünk, magyar nyelv volt. Néhány diáknak szokatlan volt, hogy jelen voltunk, párszor nézték is, hogy mivel foglalkozunk, de ez egy pár perc múlva el is múlt. Az óra elején volt egy kis hangzavar, de a tanár megkérte a gyerekeket, hogy csendesebben dolgozzanak: „Ne kiabáljatok! Fáj a torkom, nem bírok és nem fogok kiabálni!”. A többségre hatott ez a kérés, viszont pár tanulónak nem keltette fel az érdeklődését, ekkor külön-külön szólt hozzájuk, ezután csendben folyt a munka.

Az egyik matematika órán új téma tanulása közben, egy diák sokáig volt a táblánál, amikor elkezdtek a többiek beszélni. Pár perc kisebb zaj után, a tanító nem hagyta szó nélkül, s fegyelmezte őket.

Megesett, hogy a feladatok felírásánál hiba volt a táblán, amit a tanár nem vett észre, viszont néhány diák igen. Ekkor nem féltek jelezni, hanem bátran felemelték a kezüket és elmondták észrevételeiket, amire a tanár pozitívan reagált: „Ügyesek vagytok! Látjátok, én nem tudtam.”. Az egyik gyerek valamilyen oknál fogva elkezdett „cincogni”, az osztályfőnök nem kezdett el kiabálni, hanem tréfásan válaszolt, amit a gyerekek értékelték: „Kidobom az egeret!”.

Az osztályfőnök igyekezett mindenkit bevonni a munkába. Akik, esetleg, elkalandoztak, azokat többször kérdezte az óra folyamán. Amikor az osztály nagy része elfáradt, ekkor tornapercet vezetett le vers formájában, amelyet minden diák tudott, ami azt jelenti, hogy ezt rendszeresen vezet. Elmondhatjuk azt is, hogy a gyerekek nagy része aktívan dolgozott.

A tanító néni nonverbális kommunikációjával kapcsolatban azok az észrevételeink, hogy az érzelmeit tisztán átadta, sugározta az osztály felé. Nem ült vagy állt egyhelyben, hanem állandóan járt a padok között, figyelve a gyerekek munkáját.

A szüneteken megfigyeltük, hogy kialakultak kisebb csoportok, viszont nem vettük észre, hogy valaki egyedül ült volna. Az osztályfőnök majdnem mindig ott volt a szüneteken is, amikor épp az ő órái voltak.

Nem minden tanárnál volt jó az osztály magaviselete. Többen panaszkodtak rájuk, hogy a szünetekben, amikor nincs velük tanár, akkor rosszul viselkednek, káromkodnak. Illetve más tanárok óráin is, amelyeken jelen voltam, nagyobb volt a hangzavar. Kifejezetten a napközis nevelővel viselkednek rosszul, amire először az étkezés közben lettünk figyelmesek. Feleselnek vele, tiszteletlenül beszélnek és viselkednek vele, hiába szidja őket, eredménytelen. Ezt látva, párszor bementünk a napközibe, ahol ez az egész folytatódott. Szépen kérte a gyerekeket a házi feladat végzésére és hogy tegyék el a telefont, azonban egyáltalán nem hallgattak rá. Csak pár gyerek követte az utasításait. Nem találtunk okot erre a viselkedésre, így úgy döntöttünk beszélünk az osztályfőnökkel. Ő is tud erről, beszélt a gyerekekkel. Amikor ő is jelen van, jól viselkednek, de amint elmegy, folytatódik. Az osztályfőnök szerint ennek az az oka, hogy először túl sokat „engedett” a napközis nevelő a tanulóknak, így ezt ők kihasználják, most hiába próbál „keményebb” lenni, már nincs hatással a gyerekekre.

Először arra a megállapításra jutottunk, hogy a tanár vezetési stílusa demokratikus, mivel az óráin több volt a dicséret, mint a szidás. Ha lankadt a figyelmük rendreutasította őket, viszont legtöbbször ezt nyugodtan, humorosan végezte. Látva ugyanakkor azt, hogyan viselkedik az osztály a napközis nevelővel, illetve más tanárokkal, arra a következtésre jutottunk, hogy a tanár magatartása megengedő, liberális a tanulók viselkedését, magatartását illetően. A demokratikus vezetésből az következne, hogy a tanulók más tanárokat is ugyanúgy elfogadnak, mint az osztályfőnököt, nem lennének ekkora különbségek a viselkedésben. Egy alapvetően tekintélyelvű iskolaközösségben azonban, ahol csak egy-egy csoporton belül valósul meg a demokratikus nevelés, és az osztálytermen kívül még erősen keverednek az autokratikus és demokratikus elvek, a tanulók viselkedése egyszerű „lázadásként” is értelmezhető a tekintélyelvű rend ellen. Mindezek alátámasztására azonban további vizsgálatokat kellene végezni, mert a rendelkezésünkre álló adatok alapján ezt sem bizonyítani, sem cáfolni nem tudjuk.

Mint ahogy erre már korábban is utaltunk, a legtöbb esetben nem beszélhetünk egyértelműen meghatározható nevelési stílusokról, inkább a stílusok keveredése figyelhető

meg, ezért arra a megállapításra jutottunk, hogy tanítónak demokratikus és liberális megnyilvánulásai egyaránt vannak.

2.3.2. A tanárok vezetési stílusának meghatározása a kérdőív eredményei alapján

Mind a két osztály tanárával ugyanazt a kérdőívet töltöttük ki, melyből következtethetünk milyen vezetési stílus jellemző inkább rájuk.

Az A osztály tanítójának válaszai alapján, a 18 kérdésből 5-ször választott demokratikusan, szintén 5-ször liberálisan és 8-szor autokratikusan. Ezekből az eredményekből egyértelműen csak az autokratikus vonásokra következtethetünk, mivel a demokratikus és liberális nevelésre utaló válaszok száma 5-5. A fegyelmezésre irányuló kérdésekben autokratikusan, a tanár-diák kapcsolat kérdéseire leggyakrabban demokratikusan, s a munka, feladatok elvégzésére és felosztására szánt kérdésekben liberálisan választott.

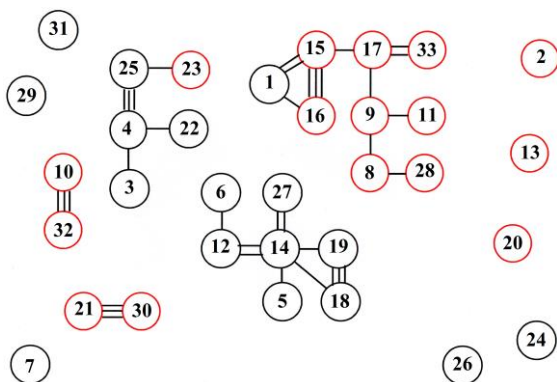
A B osztály pedagógusának a teszt szerint a következő eredményei születtek: 9 - demokratikus, 6 - liberális, 3 – autokratikus választás. Megállapítható, hogy a nevelési stílusa demokratikus-liberális, mivel a demokratikus választások nem haladják meg a 12-t, illetve a liberális 3-mal meghaladja az autokratikust. A tanító némely fegyelmezési kérdése autokratikus, néhány viszont demokratikus, szintén így választott a tanár-diák kapcsolat kérdésekben. Liberálisan pedig a feladatok felosztására, elvégzésére irányuló kérdésekben.

Elemelve az eredményeket, elmondható, hogy egyik tanító vezetési stílusa a megfigyelési szempontokat is figyelembe véve inkább autokratikus-demokratikus, a másiké pedig demokratikus-liberális.

2.3.3. A szociometriai vizsgálat eredményei

A osztály

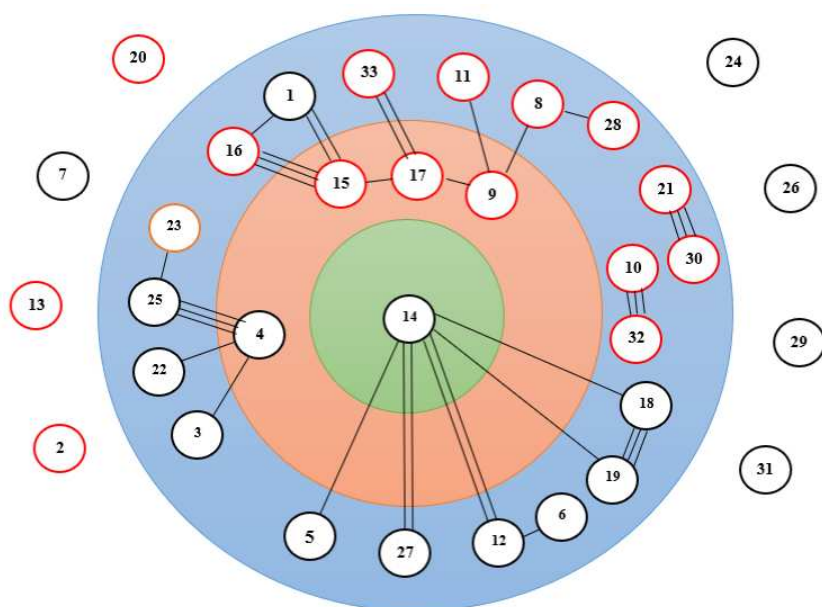
A szociogram rajza, amelyet a lenti ábrán láthatunk, többközpontú szerkezetet mutat.



1. ábra. A osztály szociogramja

A szociogram alapján 3 kialakult csoport van, amelyben 2 zárt szerkezet látható, ez láncszerkezetben folytatódik, valamint 2 páros kapcsolat van jelen, a peremre nyolcan kerültek a 33-ból. A szüneteken is észrevettük, hogy vannak magányos gyerekek az osztályban. Különböző érdeklődésű, motivációjú párok vagy csoportok nem kapcsolódnak össze. A páros kapcsolatok lányok között jöttek létre. Az egyik csoport kizárólag fiúkból áll, a másik lányokból és egy fiúból, a harmadik ellenkezőleg, tehát fiúkból és egy lányból.

A céltábla-szociogram (2. ábra) ugyanazt ábrázolja, mint a szociogram, viszont láthatóbbá teszi a tanulók helyzetét az osztályközösségben. Az értelmezésénél fontos tudni, hogy a kölcsönös kapcsolatok száma nő, ahogy haladunk befelé a körökön (körökön kívül 0, aztán 1-2, 3, 4-5).



2. ábra. A osztály céltábla-szociogramja

Az alábbi ábrán nagyon jól látható, hogy a közösség közepét a 14-es (MM) fiú alkotja. Ő egy csillag középpontjában áll, tehát sztárhelyzetben van. Neki van a legtöbb viszonzott kapcsolata a csoportban.

A kölcsönösségi index 75,8 %, ami nem éri el az átlagos értéket (85-90%), ezek szerint az osztály negyede nem kötődik senkihez, ami azt jelenti, magas a magányosak száma.

A kölcsönösségi index átlag alatti értéke arra utal, hogy a csoport nem nyújt megfelelő biztonságot minden tagja számára. Feltételezésünk szerint ez nem vonatkozik azokra a csoporttagokra, akik a tömbben vagy ahhoz kapcsolódóan helyezkednek el a társas mezőben.

Sűrűségi mutató - a társas mezőben egy személyre 0,7 kölcsönös kapcsolat jut, ami szintén alacsonyabb az átlagnál (0,9-1,1), tehát az értéke instabil közösségre utal.

A kohéziós index 7,6%, amely az átlagérték (10-13%) alatt van. Ez arra utal, hogy a szolidaritás alacsony, ami a csoportteljesítmény szempontjából kedvezőtlen.

A viszonzott kapcsolatok mutatója arra utal, hogy a deklarált kapcsolatok hány százaléka kölcsönös. Az adott osztályban ez 33,3%, amely szintén az átlag (40-50%) alatt van. Az átlag alatti érték a kapcsolatok bizonytalanságát jelenti. A viszonzott kapcsolatok mutatójának csoportértéke szerint a tagok közötti kapcsolódások bizonytalanok, a kapcsolatok instabilak. Természetesen ez nem vonatkozik azokra a diákokra, akik kölcsönösen választották egymást.

Csoportléggör mutató – 2,1 – 3,3, ahol a bal oldali szám a szimpátiaválasztások szóródása, a jobb – funkcióválasztások. A szimpátiaválasztások szóródásának átlaga 2-2,6, tehát az eredmény átlagon belül van, ami azt jelenti, hogy a személyes kérdéseknél szubjektíven gondolkoznak. A funkcióválasztások szóródásának átlaga 2,6-3,9, így az osztály értéke alapján, a közösség objektíven gondolkozik az adott kérdésekben.

Az 1. táblázatban láthatjuk a gyakori választásokat kritériumokra lebontva.

	Rokonszenvi			Bizalom	Aktivitás	Intellektuális			Népszerűség		Szorgalom	Negatív intellektus		Bizalmatlanság		Népszerűtlenség	Posztív összesen	Negatív összesen	Összesen
	2	4	10	11	3	1	8	6	13	7	9	5	12	14					
1 Bv	1	1	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	0	6		6
2 Bo	4	0	1	0	0	0	1	1	5	2	0	2	1	1	12	4	16		16
3 Ht	2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	5	1	6		6
4 He	2	1	2	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	2	8	2	10		10
5 Jk	5	2	3	3	0	0	2	0	0	0	7	5	5	6	15	23	38		38
6 Ke	3	1	1	0	0	2	3	0	0	1	0	5	5	2	11	12	23		23
7 Kad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	4	4		4
8 Kd	0	2	3	3	1	0	0	0	1	2	0	0	0	1	12	1	13		13
9 Kl	2	2	4	3	8	0	4	8	4	5	0	0	4	0	40	4	44		44
10 Ka	1	3	1	2	0	0	0	0	0	0	2	1	3	7	7	13	20		20
11 Kem	2	2	0	1	0	1	1	0	2	1	0	0	2	1	10	3	13		13
12 Ksz	0	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	6	0	6		6
13 Km	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	6	4	1	6	3	17	20		20
14 Mm	4	5	6	2	6	19	6	10	12	7	0	0	3	0	77	3	80		80
15 Mt	4	5	1	2	3	0	6	3	6	5	0	0	0	0	35	0	35		35
16 Ma	3	3	2	2	1	0	2	1	1	0	0	0	0	0	15	0	15		15
17 Mcs	1	2	2	1	9	1	2	7	5	10	0	0	1	0	40	1	41		41
18 Mid	3	2	3	4	1	8	3	3	2	3	0	0	0	0	32	0	32		32
19 Mod	2	2	3	3	1	5	1	5	3	6	1	4	4	1	31	10	41		41
20 Nd	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	3	1	4		4
21 Nzs	2	1	1	1	11	0	0	2	2	0	0	3	6	1	20	10	30		30
22 Om	0	3	2	2	0	2	4	1	1	2	0	1	1	2	17	4	21		21
23 Pm	0	2	1	0	0	2	3	1	0	2	0	0	1	1	11	2	13		13
24 Pks	0	1	2	2	0	0	1	1	0	0	4	4	1	7	7	16	23		23
25 Ps	2	2	2	2	1	1	3	0	1	3	0	0	0	0	17	0	17		17
26 Pa	0	0	1	0	0	0	0	3	2	0	3	6	1	0	6	10	16		16
27 pis	2	2	4	3	0	2	2	1	0	0	3	2	0	2	16	7	23		23
28 Rk	1	3	1	0	2	1	1	0	1	1	0	3	1	0	11	4	15		15
29 Sl	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	5	2	4	1	17	18		18
30 Szd	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	4	1	5		5
31 Tm	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9	4	1	11	1	25	26		26
32 Vm	2	2	2	1	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	13	0	13		13
33 Zk	1	0	1	2	5	5	2	8	7	8	0	0	0	0	39	0	39		39
Összesen	49	52	51	45	49	53	51	61	57	62	45	49	44	57	531	200	731		731
Eloszlás	22	23	28	22	12	15	22	19	17	18	12	14	19	17	32	25	33		33
Elosztási mutató	2,2	2,3	1,8	2,1	4,1	3,5	2,2	3,2	3,4	3	3,7	3,5	2,3	3,3	16,6	8	22,2		22,2

1. táblázat. A osztály szociometriai felmérés kritériumainak gyakorisági táblázata

Ha megnézzük a népszerűségi kérdéseket, vagyis a tanárok által és az osztályban legjobban szeretett gyerekeket, akkor láthatjuk, hogy az osztályból legtöbbször a 14-es (MM) tanulót választották, illetve sok választás esett még a 9-es (KL), 15-ös (MT), 17-es (MCS) és 33-as (ZK) tanulóira.

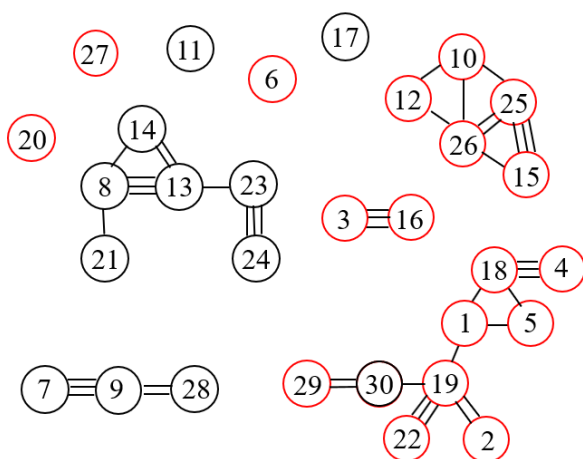
Összehasonlítva az átlagokkal, észrevesszük, hogy ezek a diákok kitűnőek. Az osztályválasztása alapján a legszorgalmasabb gyerekek is ők, amit alátámasztott az osztályfőnök is. Tehát a népszerűség az osztályban a tanulmányi eredményekkel összeköthető.

Közülük a 31-es gyerek peremen van és a negatív kérdésekben őt választották a legtöbbször, aki valószínű magányos a közösségben, szívesen barátkozna másokkal, de ez nem kölcsönös. A megfigyeléseink alapján, az említett diák visszahúzódó, a szüneteken többnyire egyedül ül. Ez a tanuló sok kérdésben választotta az 5-öst, de ő nem viszonzta. Az 5-ös diák a 14-est választotta, minden pozitív kérdésben, de ez a választás csak egy esetben volt kölcsönös. Arra a kérdésre, hogy kinek van a legjobb érzéke a matematikához, a 14-es tanulót tizenkilencen választották és a rokonszenvi kérdésekben is ő kapta a legtöbb szavazatot.

Azok a gyerekek, akik valamilyen okból nem kapcsolódnak a csillaghoz és a lánchoz, kirekesztődnek a tömbből, magányosságra vannak ítélve. Ezek közül, ahogy már említettük, a 31-es, illetve a 29-es, 13-as, 24-es tanulókat sokan választották a negatív kérdésekben. Az osztályfőnök is alátámasztotta, hogy ezek a gyerekek nem kedveltek az osztályban, úgy jellemezte őket, hogy „bambák”, „buták”. Ebből az vonható le, hogy a pedagógus sem igazán kedveli őket.

B osztály

A szociogram (3. ábra) alapján látható, hogy többközpontú szerkezetről van szó.



3. ábra. B osztály szociogramja

3 csoport van kialakulva, 1 páros kapcsolat, 1 hármas kapcsolat, amely láncszerkezetű. A peremre öten kerültek a 30 diákból, ebből három lány és két fiú. A páros kapcsolat lányokból áll, a hármas pedig fiúkból. A csoportok közül az egyik csak lányokból áll, a másik kizárólag fiúkból, a harmadik csoport is lányokból áll, viszont egy fiú is bele került. A csoportokon belül 5 zárt szerkezet is észlelhető.

A kölcsönösségi index 83,3%, alacsonyabb az átlagnál, ami azt feltételezi, hogy nem ad elég biztonságot az osztály minden tagja számára. Ez alól kivételt élveznek azok, akiknek vannak kölcsönös kapcsolataik.

A sűrűségi index – 0,8 kölcsönös kapcsolat egy személyre a társas mezőben, ami 0,1-el alacsonyabb az átlagnál.

A kohéziós mutató 10,1%, ami az átlagon belül van. A csoportteljesítmény szempontjából ez kedvező, illetve arra utal, hogy a csoportléggör magabiztos.

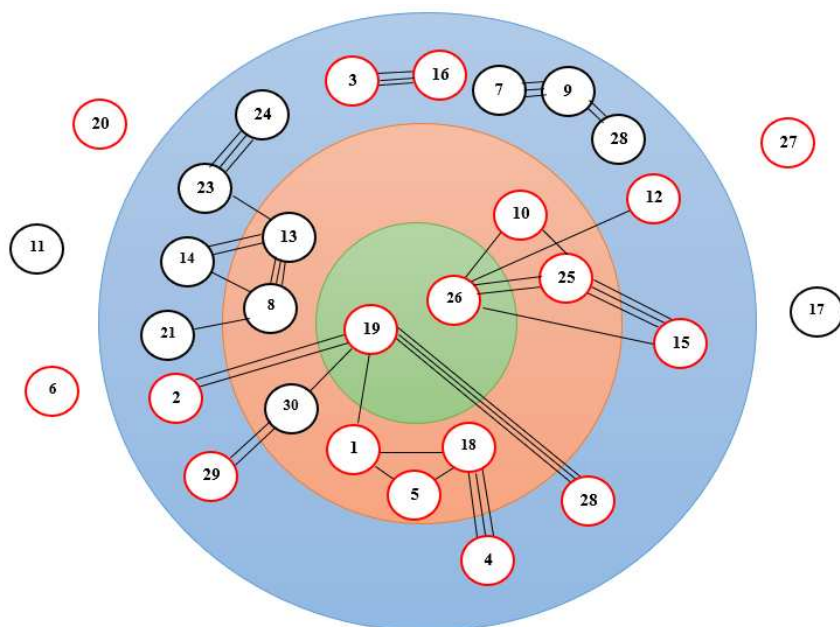
A viszonzott kapcsolatok száma 37,9%, amely az átlagérték alatt van. Ebből az feltételezhető, hogy a kapcsolatok bizonytalanok, nem stabilak a gyerekek között. Természetesen, ez nem vonatkozik azokra, akiknek vannak kapcsolataik.

Csoportléggör mutató – 2,4 – 4,1. A személyes oldal átlagon belül van, ami azt feltételezi, hogy a választásoknál a diákok szubjektíven gondolkoznak. A funkció oldal magasabb az átlagnál, amelyből az a következtetés vonható le, hogy a közösségen belül a csoportnorma erős.

Az alábbi céltábla-szociogramon (4. ábra) jól látható, hogy a 19-es (PE), illetve 26-os (SZZS) diák van a csoport középpontjában. Mind a két lánynak 4-4 viszonzott kapcsolata van. Közöttük viszont egyáltalán nincs kapcsolat.

Csillag szerkezetben azok a diákok állnak, akiknek 4 vagy több tanulóval van kölcsönös kapcsolatuk, és a csoport többi tagja nincs egymással kapcsolatban. Egy ilyen csillag észlelhető a szociogramon, amely középpontjában a 19-es (PE) tanuló áll, tehát ő sztárhelyzetben van. Ez a kislány kitűnő tanuló, a pozitív kérdésekben sok diáknál esett rá a választás, a negatívban csupán egyszer.

A 26-os (SZZS) lánynak is, mint ahogy már említettük, 4 kapcsolata van, viszont a többiek is kapcsolatban vannak egymással. Az a szerkezet, amelyikben ő van három háromszögből áll, és ez a diák mind a háromban jelen van. Viszont az is érdekes, hogy őt 12 tanuló választotta a negatív kérdésekben, a legtöbb ebből a bizalmatlanságra utal.



4. ábra. B osztály céltábla-szociogramja

A gyakorisági táblázat (2. táblázat) szerint észrevehető, hogy két diák van, akiknek nincs egy választásuk sem a negatív kérdésekben, 1(AJ), 15 (LD) és 30 (SM). Az 1-es tanulóval azt mondhatjuk az eredmények alapján, hogy rá esett a legtöbb választás a pozitív kérdésekben, a személyes és a funkció kérdésekben egyaránt. Kiváló tanulóval van szó, a kislány tanulmányi átlaga (11,3) a legmagasabb az osztályban.

	Rokonszervi		Bizalom		Aktivitás		Intellektuális		Népszerűség		Szorgalom		Negatív intellektus		Bizalmatlanság		Népszerűtlenség		Pozitív összesen		Negatív összesen		Összesen	
	2	4	10	11	3	1	8	6	13	7	9	5	12	14										
1 aj	6	6	7	7	15	17	16	12	6	18	0	0	0	0	110	0	110							
2 bzs	2	4	4	6	8	9	3	12	4	10	0	1	0	1	62	2	68							
3 bp	1	1	2	0	0	1	2	0	1	0	2	2	4	7	8	15	23							
4 vk	1	2	1	1	1	1	0	1	1	4	1	1	0	0	13	2	15							
5 gzs	3	3	0	1	0	1	1	1	4	1	1	2	5	1	15	9	24							
6 hx	2	1	1	0	0	1	3	0	1	0	0	0	2	0	10	2	12							
7 hm	1	4	1	2	0	7	1	2	1	5	0	0	1	0	24	1	25							
8 dm	7	5	6	2	0	0	3	2	0	0	1	1	0	0	25	2	27							
9 dd	2	2	2	3	1	1	2	0	1	2	1	1	4	1	16	7	23							
10 kd	2	1	2	1	2	0	2	3	2	1	0	5	1	0	16	6	22							
11 kod	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	4	1	2	0	4	7	11							
12 kb	3	0	1	0	1	0	0	3	4	1	1	0	1	0	13	2	15							
13 kj	3	3	2	2	0	0	0	1	2	0	6	1	1	6	13	14	27							
14 lm	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	12	3	2	4	4	21	25							
15 ld	1	2	2	2	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	11	0	11							
16 le	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	3	3	5	4	12	16							
17 ms	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	1	0	6	1	11	12							
18 op	4	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	9	1	10							
19 pe	3	6	6	5	10	18	7	13	0	17	0	0	1	0	85	1	86							
20 pa	1	0	1	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	5	1	6							
21 pk	1	3	1	2	0	0	0	0	1	0	1	3	2	3	8	9	17							
22 rh	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	1	4							
23 rs	1	2	3	1	3	3	3	0	1	3	0	0	2	1	20	3	23							
24 ra	1	1	1	1	3	2	0	0	1	2	0	2	3	3	12	8	20							
25 szm	6	4	5	4	2	1	3	3	3	1	0	0	1	0	32	1	33							
26 szzs	3	1	3	2	7	2	3	9	10	1	2	4	6	0	41	12	53							
27 sza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	7	1	8	0	24	24							
28 fv	3	2	2	1	0	0	0	0	3	0	3	1	5	1	11	10	21							
29 csa	0	2	1	1	2	3	2	0	0	1	0	1	4	0	12	5	17							
30 sm	3	2	1	2	2	0	2	1	1	3	0	0	0	0	17	0	17							
Összesen	61	61	59	49	57	66	60	64	53	71	48	41	51	47	594	189	797							
Eloszlás	24	25	25	22	13	14	19	14	23	16	17	19	20	13	29	27	30							
Elosztási mutató	2,5	2,4	2,4	2,2	4,4	4,7	3,2	4,6	2,3	4,4	2,8	2,2	2,6	3,6	20,5	7	26,6							

2. táblázat. B osztály szociometriai felmérés kritériumainak gyakorisági táblázata

Az osztályfőnök is alátámasztotta, hogy egy nagyon szorgalmas, jólnevelt, segítőkész lányról van szó. A szociogramon látható, hogy az 1-es lánynak van egy zárt szerkezetű kapcsolata, illetve kapcsolatban áll a 19-es diákkal, aki sztárhelyzetben van. Őt is sokan választották a pozitív kérdésekben, a negatívban csak egyszer. Szintén kitűnő tanuló.

A negatív kérdésekben a legtöbb választás a 14-es (LM) és 27-es (SZA) diákokra esett. Az utóbbi az egyetlen diák az osztályközösségből, akit senki nem választott pozitív kérdésekben. Ha szemügyre vesszük a szociogramot, akkor láthatjuk, hogy a 27-es tanuló a peremen helyezkedik el, míg a 14-es zárt kapcsolatban van. SZA több kérdésben is választotta a 19-es és 2-es diákokat, akikkel ez a kapcsolat nem kölcsönös. Ez azt jelentheti, hogy ki van rekesztve.

2.3.4. A saját közösség iránti attitűd felmérésének eredményei

A osztály

Az A osztály saját közösség iránti attitűdje 3,5, amely a jó és a közepes között van (3. táblázat). Ez a teszt is alátámasztja, hogy a kapcsolat a közösségben lehetne jobb, harmonikusabb.

A saját közösség iránti attitűd																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Bv	Bo	Ht	He	Jk	Ke	Kad	Kd	Kl	Ka	Kem	Ksz	Km	Mm	Mt	Ma	Mcs	Mid	Mod	Nd	Nzs	Om	Pm	Pks	Ps	Pa	Pis	Rk	Sl	Szd	Tm	Vm	Zk
3	3,3	3,8	4,5	4,2	4,3	2,6	3,4	3,9	3,6	2,6	3	3,8	3,9	4	4,2	3,7	3,7	3,2	3,5	2,9	3,4	3,4	3,2	3,7	3,3	3,8	3,9	3,6	3,9	2,6	3,9	3,3
Átlag																																3,5

3. táblázat. A osztály saját közösség iránti attitűd kérdőív eredményei

A legalacsonyabb eredményei ebben a kérdőívben ismételt a 31-es, illetve a 7-es tanulónak vannak. Mind a két diák a peremen van a szociometriai felmérés alapján. A legmagasabb attitűdje a 4-es diáknak van, aki ugyanannyi választást kapott a népszerűségi és a népszerűtlenégi kérdésekben is. Rajta kívül, magas az attitűdje az 5-ös, 6-os, 15-ös és 16-os diákoknak. Érdekes, hogy az 5-ös, 6-os gyerekeket sokan választották a negatív kérdésekben, mégis magas a saját közösség iránti attitűdjük. Ez azt jelentheti, hogy ők szeretnének az osztály közösségbe tartozni, de őket kirekesztik.

Az osztály tanulmányi átlagát a következő táblázatban láthatjuk, amely szerint megállapítható, hogy egy jó tanuló osztályról van szó.

Tanulmányi átlag																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Bv	Bo	Ht	He	Jk	Ke	Kad	Kd	Kl	Ka	Kem	Ksz	Km	Mm	Mt	Ma	Mcs	Mid	Mod	Nd	Nzs	Om	Pm	Pks	Ps	Pa	Pis	Rk	Sl	Szd	Tm	Vm	Zk
10	10	9,5	9,3	7,3	9,8	8,6	10,3	10,8	8,5	9,2	9,8	8,5	10,8	10,6	9,5	10,8	10,5	10,8	8,6	10,2	8,3	10	8,3	10,3	8,6	9,2	10,3	7	9,5	7	10,5	10,5

4. táblázat. A osztály tanulmányi átlaga

Ha összevetjük a tanulók átlagát és kiszámoljuk az osztályét, akkor 9,5 kapunk, ami jónak számít. A vizsgálat szerint az osztálynak fontos a tanulmányi eredmény, szívesebben barátkoznak a jó tanulókkal. A gyenge tanulókat lenézik, kiközösítik. Ebben szerepet játszik az osztályfőnök is. A jó tanulók a „kedvencei” közé tartoznak, szebben, kedvesebben beszél velük, mint a gyengébbekkel.

Az osztály tanulmányi eredményeit nézve azt mondhatjuk, hogy eredményes a pedagógus szigorú, tekintélyelvű nevelési stílusa, a gyerekeknek nagyon fontos a teljesítmény, a jó eredmény. Ha a társas viszonyokat is megnézzük, azt látjuk, hogy sok a magányos, kiközösített gyerek, ez egyúttal összefüggést mutat a tanulmányi átlagukkal is. A pedagógus sokat tehetne ezeknek a gyerekeknek a befogadása és felzárkóztatása érdekében.

B osztály

A B osztály saját közösség iránti attitűdje szintén 3,5, ami a jó és a közepes között van. Tehát a két osztály attitűdje azonos.

A saját közösség iránti attitűd																														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
aj	bzs	bp	vk	gzs	hx	hm	dm	dd	kd	kod	kb	kj	lm	ld	le	ms	op	pe	pa	pk	rh	rs	ra	szm	szzs	sza	fv	csa	sm	
3,3	3,9	2,5	4,2	4,1	4	3,5	2,9	4,3	3,2	3,6	3,7	3,6	4,1	3,3	3,4	4	3,9	3	3,5	3	3,6	2,5	4	3,7	3,2	2,9	4	3,2	4,1	
																													Átlag:	3,5

5. táblázat. B osztály saját közösség iránti kérdőív eredményei

A legalacsonyabb attitűdje a 8-as (DM), illetve a 27-es (SZA) diákoknak van. Ahogy az előbb említettük, SZA-t választották legtöbbször a negatív kérdésekben. Érdekes, hogy a 8-as tanulónak csak 2 negatív választása van, és sokan választották a pozitívban.

A sztárhelyzetben lévő 19-es lánynak a saját közösség iránti attitűdje 3, ami közepes.

A legmagasabb attitűdje a 9-es (DD) diáknak van, akinek van egy háromszoros és egy kétszeres kapcsolata.

Szintén magas eredményeket a 4-es (VK), 5-ös (GZS), 6-os (HX), 14-es (LM), 17-es (MS), 28-as (FV) és 30-as (SM) tanulók értek el. Közülük, a 17-es fiú a peremen van, tehát nincs kölcsönös kapcsolata, illetve a 14-es diák több negatív választást kapott. Ez azt jelenti, hogy ők nyitnának a közösség felé, de az őket kirekeszti. A 28-as fiúnak a pozitív és a negatív választások aránya majdnem azonos. Neki van egy kétszeres stabil kapcsolata.

A gyerekek jegyei szerint az osztály tanulmányi átlaga 8,8, amiről az mondható el, hogy az osztály jól tanul.

Tanulmányi átlag																														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
aj	bzs	bp	vk	gzs	hx	hm	dm	dd	kd	kod	kb	kj	lm	ld	le	ms	op	pe	pa	pk	rh	rs	ra	szm	szzs	sza	fv	csa	sm	
11	11	8,8	11	8,3	8,6	11	9,3	8,2	9,8	10	9,7	6,2	5	9,8	6,8	4,5	8,2	11	7	6,8	7,5	10	10	10	10	6,3	6,8	10	9,7	
																													Átlag:	8,8

6. táblázat. B. osztály tanulmányi átlaga

A legalacsonyabb átlaga a 17-es, 14-es fiúknak van, az előző a peremen helyezkedik el, az utóbbi viszont két kölcsönös kapcsolattal rendelkezik. Azok közül, akik magányosak, alacsony átlaga van még a 27-es tanulónak. A 11-es (KOD) fiú kitűnő tanuló, mégis a kirekesztettek között van. Az osztályfőnök elmondása szerint ez azért lehet, mert a fiú zárkózott, nem igényli mások támogatását, megerősítését, egyedül is jól érzi magát, ezért a többiek sem közelednek felé. Aki viszont próbál vele barátkozni azok felé ő nem nyit.

Az eredmények és a megfigyelések alapján, ebben az osztályban a tanulók nem feltétlenül a tanulmányi eredmények szerint válogatják meg a barátaikat. Látszólag a pedagógus viszonya minden diákkal azonos, nem észleltünk olyan különbségeket, mint az előző osztályban.

2.3.4. A két osztály eredményeinek összehasonlítása

A megfigyeléseink alapján mind a két osztálynak jó, s jobb a magaviselete az osztályfőnöke óráin, mint más tanárén. Ez érthető is, hisz alsó tagozatos gyerekekről beszélünk, akik ragaszkodnak az első tanítójukhoz, gyakran példakép is számukra. Az A osztály magatartása a napközis nevelő, más tanárok jelenlétében sem romlik, viszont a B. osztályé igen. Az A osztály fegyelmezettebb a B osztályhoz képest, ennek oka vélhetően az autokratikus neveléssel magyarázható.

A két osztályfőnök vezetési stílusa eltér. Az A osztály tanáré autokratikus, demokratikus megnyilvánulásokkal. A kérdőív autokratikus válaszait a megfigyelések is alátámasztották, az ő kommunikációjára jellemző volt a gúnyos, lekezelő megnyilvánulás azok irányában, akik épp nem értettek vagy nem tudtak valamit, több volt az elmarasztalás, mint a dicséret, a diákok féltek a tanítótól bármit is kérdezni. A tanító viszonyulása a tanulásban gyengébben teljesítő diákokkal szemben a gyerekek viselkedésében, kommunikációjában is megfigyelhető volt.

Észrevehető volt, hogy a diákok a magyar nyelv, matematika órákon intenzívebben dolgoztak, mint pl. az egészségtanon. Ez azzal is magyarázható, hogy a tanár az előző órákat lényegesebbnek tartja, s a tanterv sűrűsége miatt igyekezett minél gyorsabban és hatékonyabban átvinni az anyagot. Érdekes ellentmondás volt, ahogy azt az előzőekben is említettük, hogy a gyerekek az órán féltek bármit is mondani vagy kérdezni az osztályfőnöktől, ugyanakkor a szüneteken megosztották vele gondjaikat és segítségét is kérték a problémáik megoldásában, melyeket jól kezelt. Magatartásának ezeknek a vonásai alapján gondoljuk úgy, hogy nevelési stílusa autokratikus-demokratikus.

A B osztály pedagógusának magatartása épp ellenkezőnek mondható. A tanórákon több volt a dicséret, mint az elmarasztalás, a gúnyos megszólításokat mellőzte, ehelyett tréfásan próbált fogalmazni, amit a gyerekek is értékelték. A pedagógus egyformán kommunikált a „gyengébb” és az „erősebb” tanulókkal. Itt nem volt észlelhető különbség a más-más tantárgy tanórai munka intenzitásában. A B osztály osztályfőnökének vezetési stílusa demokratikus, erős liberális vonásokkal. A liberális nevelési vonásokat az is alátámasztani látszik, hogy a tanórákon kívül és más tanárok jelenlétében negatív irányban változik a tanulók magatartása.

A nonverbális kommunikációról azt mondhatjuk, hogy mindkét pedagógus mimikájával tisztán sugározta érzelmeit, nem álltak vagy ültek egy helyen az órák alatt. Folyamatosan figyelték a diákok munkáját. Tudjuk, hogy sok esetben a nonverbális kommunikáció fontosabb, hatásosabb, mint a verbális. Legfőképpen az alsó tagozatos tanulóknál, akiknek ki kell mutatni az érzelmeinket, de oda kell figyelni, hogy ez mértékkel történjen.

A megfigyeléseinket alátámasztotta, pontosította a kérdőíves felmérés, amelyet a pedagógusokkal végeztünk a vezetési stílus feltárása érdekében. A felmérés alapján szintén azokat az eredményeket kaptuk, hogy az A osztály osztályfőnökének stílusa jellemzően autokratikus, egyenlő arányban demokratikus és liberális vonásokkal, míg a B osztályé demokratikus-liberális.

Az A osztályban 8 magányos gyerek van a 33-ból, míg a B osztályból 5 a 30-ból. Százalékban a magányosok száma így néz ki: A osztály – 24,2 %, B osztály – 16,6 %. Tehát, az A osztályban több a kirekesztett, ami összeköthető a tanulmányaikkal. A B osztályra ez nem vonatkozik. Ott „jó” tanuló is került a peremre, illetve „gyengébb” kölcsönös kapcsolatba. Ezek alapján elmondható, hogy a tekintélyelvű és nagymértékben eredményközpontú magatartás megfigyelhető az A osztály tanulóinak társas kapcsolataiban is, a B osztályban ugyanakkor a társas kapcsolatok kialakulását nem a tanulmányi eredmények befolyásolják, azt más szempontok határozzák meg.

A saját közösség iránti attitűd kérdőív eredményeit összevetve a két osztály értékei teljes mértékben megegyeznek, ezek értéke 3,5. A kapcsolat tehát lehetne harmonikusabb, úgy az A, mint a B osztályban. Mind a két csoportra az a jellemző, hogy a népszerűbb diákoknak a saját közösség iránti attitűdje alacsonyabb. Ők kritikusan viszonyulnak az osztályközösséghez, kevésbé érzik fontosnak a csoporthoz való tartozást, mint az alacsonyabb átlaggal rendelkező társaik.

A tanulmányokban összességében az A osztály eredményesebb. Ez azzal magyarázható, hogy az autokratikus vezetési stílussal könnyebben és gyorsabban el lehet érni, hogy a gyerekek jól teljesítsenek.

A lenti táblázatban (7. táblázat) láthatjuk a két osztály összesített eredményeit a szociometriai vizsgálat alapján. Itt a B osztály jobban teljesített. Míg az A osztály minden mutatója, kivéve a csoportlégkört, átlagon alul van, addig a B osztály vagy eléri az átlagot, vagy nagyon közel van hozzá.

Mutató	Átlag	A osztály	B osztály
Kölcsönösségi	85 - 90 %	75,8 %	83,3 %
Sűrűségi	0,9 - 1,1	0,7	0,8
Kohéziós	10 - 13 %	7,6 %	10,1 %
Viszonzott kapcsolatok	40 – 50 %	33,3 %	37,9 %
Csoportlégkör	személyes: - 2-2,6 funkció: 2,6 – 3,9	2,1 3,3	2,4 4,1

7. táblázat. Szociometriai vizsgálat összesített eredményei

A kölcsönösségi index mind a két esetben alacsonyabb az átlagnál, viszont a B osztály eredményei megközelítik azt. A kevesebb érték arra utal, hogy a csoport tagjai számára nem nyújt elegendő biztonságot a csoport, amely feltevéseink alapján, csak a kirekesztettek vonatkozik. A viszonzott kapcsolatok eredményeképpen elmondható, hogy a kapcsolatok bizonytalanok a vizsgált osztályokban. Nyilvánvalóan ez nem vonatkozik azokra, akiknek szoros kapcsolatuk van mással. A kohéziós mutató jócskán magasabb a B osztályban, mely a csoportlégkör stabilitására utal.

A szociogram megrajzolása után látható, hogy a szóban forgó osztályokban 3-3 csoport van kialakulva. Mind a kettőben „jó” tanulók vannak a középpontban. A leginkább észrevehető különbség abban nyilvánul meg, hogy az A osztályban a peremre a „gyengébb” átlaggal rendelkező tanulók kerültek, míg a B osztályra ez nem jellemző. „Jó” tanulók is kerültek a peremre, s „rosszabbak” viszonzott kapcsolatba. Ennek okaira a pedagógusok diákokkal szembeni megnyilvánulásaiból is következtethetünk.

Ha a kialakult társas viszonyokat vesszük figyelembe, akkor a B osztály tanárának vezetési stílusa hatékonyabb. Viszont mind a két osztályban lehetne még fejleszteni a gyerekek közötti társas kapcsolatokat.

Összességében elmondható, hogy a vizsgált osztályokban kimutatható összefüggés a pedagógus kommunikációja és gyerekek társas kapcsolatai között, egyúttal a tanulmányi eredményeik alapján való megkülönböztetés is megjelenik a társas kapcsolatokban. Az erősen autokratikus és eredményközpontú vezető osztálya jól fegyelmezett, jó tanulmányi átlaggal, ugyanakkor gyengébb csoportmutatókkal, a kevésbé eredményközpontú, a

gyerekek önállósági törekvéseinek nagyobb teret adó, demokratikus-liberális vezetési stílusú osztályban jobbak a csoportmutatók, a tanulmányi eredmények is elfogadhatók, a gyerekek magatartására azonban nem normakövető.

ÖSSZEFOGLALÁS

A pedagógiai kommunikáció - pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, félig-meddig tervszerűen előkészített és levezetett kommunikáció, melynek alapját a család és az iskola alkotja, ezek szerint legfontosabb szereplői a nevelők és a növendékek. Célja személyiségfejlesztő, az azt kibontakoztató szándék.

Dolgozatunkban a szakirodalom alapján a pedagógiai kommunikációt tanulmányoztuk, a pedagógus vezetési stílusát és kommunikációját, a hatékony és nem hatékony tanári kommunikáció jellemzőit, illetve a verbális és nonverbális kommunikáció közötti kapcsolatot.

A dolgozatunk célja a pedagógus tanórai kommunikációjának vizsgálata, illetve annak hatásának feltárása a gyerekek társas viselkedésére, hogy alátámasszuk: a tanári kommunikáció stílusa alapvetően meghatározza a tanulás légkörét és a tanulás eredményességét is.

A téma szakirodalmának feldolgozása a munka első fejezetében olvasható. Eredményként megfogalmazható, hogy a tanórai kommunikációval kapcsolatos elvárások a különböző történelmi korszakokban eltérőek voltak és sokat változtak. A tanári kommunikációra hatással van a gyerek életkora, de az újonnan megjelenő kommunikációs eszközök is. Nagyon fontos tudnunk, hogy a nonverbális és a verbális kommunikáció kiegészítik egymást, és az a jó, ha tanár verbális és nonverbális megnyilvánulásai egymással nem ellentmondóak. Összességében tehát elmondható, hogy a tanár kommunikációja hat a személyiségfejlődésre.

A második fejezetben a kutatás körülményeit, a felhasznált módszereket és az eredményeit ismertetjük. A vizsgálat helyszíne az Ungvári Magyar Tannyelvű Elemi Iskola és Drugeth Gimnázium volt, ahol pedagógusként dolgozunk. Két éven keresztül, 2018-ban és 2019-ben végeztük a megfigyeléseket, mind a kétszer az adott év 4. osztályában. Így két pedagógusnak a tevékenységét és két osztály társas kapcsolatainak az elemzését volt lehetőségünk elvégezni.

A vizsgálat alatt órákat figyeltünk meg és a pedagógus kommunikációját elemeztük. A tanulók társas viselkedését szociometriai és a saját közösség iránti attitűd kérdőívvel vizsgáltuk. A megfigyeléseink alapján az A osztály osztályfőnökére az autokratikus-demokratikus vezetési stílus a jellemző, amely a tanulók teljesítményére jól hat, a társas viselkedésére viszont negatívan, a csoportban sok a magányos gyerek, akiket negatív megnyilvánulásaival a tanár is kiközösít. A B osztály pedagógusa nevelési stílusát illetően

demokratikus-liberális. A gyerekek kapcsolatai stabilabbak, az eredményeik jók, ennek ellenére vannak kiközösített diákok, valamint akadnak gondok a tanulók és más tanárok közti kommunikációval.

A saját közösség iránti attitűd kérdőív szerint kapott értékek mind a két esetben alacsonyak. Ez arra utalhat, hogy a pedagógusok kommunikációjában és tanulókkal való kapcsolatában a csoport, a közösen végzett tevékenység értéke, az egyes tevékenységek egyenértékűsége és azok megbecsülése mint alapvető demokratikus érték feltételezhetően nem jelenik meg olyan mértékben, ahogy kellene.

Ha a tanulmányi eredményességet vesszük figyelembe, akkor megállapítható, hogy az A osztály tanulói jobb eredményekkel rendelkeznek. A pedagógus tanórai kommunikációja tehát hatással van a tanulás eredményességére, ugyanakkor nem mindegy, hogy ezt a pedagógus pozitív megnyilvánulásokkal, a meggyőzés erejével éri el, vagy megfélemlítéssel.

Összességében megfogalmazható, hogy vizsgálataink alátámasztották azokat a szakirodalmi tényeket, miszerint a pedagógiai kommunikáció csak abban az esetben produktív, ha a légkör demokratikus, azaz a kölcsönös tiszteletre és együttműködésre épít. A tanár képes objektíven kezelni a problémahelyzeteket, képes a megfelelő kommunikációs stílust megválasztására a szituációnak megfelelően, a verbális és nem verbális üzenetek összehangolására, a legfontosabb szempont a hitelesség megtartása érdekében. A kommunikatív képességek fejlesztése ezért minden pedagógus számára szükséges és hasznos.

РЕЗЮМЕ

Тема нашої бакалаврської роботи «Вплив стилю педагогічного спілкування вчителя під час уроку на соціальну поведінку учня».

Наша робота поділяється на дві основні частини. У першому розділі описується історія виникнення теорії «педагогічного спілкування» та його особливості. Крім цього, розглядаються стилі педагогічного спілкування, в якому нам допомогли дослідження Унгарне Комой Юдіт. Тут звертається увага на особливості ефективного і неефективного педагогічного спілкування, роль вербальної та невербальної комунікації та їхнього взаємозв'язку на уроці.

У другому розділі ми описуємо свої спостереження конкретних уроків, аналізували спілкування педагогів на уроці, його вплив на соціальну поведінку учнів. Місцем проведення дослідження була Ужгородська угорськомовна гімназія ім. Другетів. Спостереження проводили у 2018-му і в 2019-му році, в обох випадках у 4-ому класі. Так ми змогли аналізувати діяльність двох педагогів і взаємовідносини школярів у двох класах.

Під час дослідження ми проводили спостереження за учнями та педагогами на уроках і на перервах. Для виявлення зв'язку між стилем педагогічного спілкування вчителя і взаємовідносинами школярів провели соціометрію.

Аналізуючи результати дослідження, ми зрозуміли, що стиль педагогічного спілкування вчителя має величезний вплив на навчальну та виховну атмосферу під час уроку, а також від цього залежать результати учнів у навчанні. У класного керівника А класу, автократично-демократичний стиль спілкування, що має негативний вплив на соціальну поведінку учнів, оскільки у класі багато самотніх дітей, в чому велику роль відіграє педагог, а також рівень відносин свого колективу виявився низьким. Якщо звернемо увагу на навчання класу, то побачимо, що їхній рівень знань високий, який досягнуто завдяки авторитарному стилю. У класного керівника Б класу стиль спілкування є ліберально-демократичним, де відносини дітей є більш стійкими, проте присутні самотні учні. Крім цього, спостерігалися проблеми у спілкуванні з іншими педагогами. У цьому класі навчальні досягнення є нижчими. Таким чином, довелося, що спілкування педагога на уроці має величезний вплив, як на навчання школярів, так і на їхню соціальну поведінку.

В загальному можна сказати, що наші дослідження доказують ті наукові факти, що педагогічне спілкування буде продуктивним лише тоді, коли ґрунтуватиметься на повазі до особистості учнів, розумінні їх потреб та інтересів, на вмінні правильно

оцінювати ситуації і обирати необхідний стиль спілкування. Важливо, щоб педагог був здатний об'єктивно контролювати проблемні ситуації, здатний обирати необхідний стиль спілкування відповідно до ситуації, а також вербальні і невербальні комунікації були у гармонії. Тому педагогам є необхідним розвивати свої комунікативні навички.

На завершення бакалаврської роботи ми вивіли короткий висновок. У кінці зробили список використаної літератури та резюме.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Balogh L., Tóth L. (1996): Tanárszakos egyetemi hallgatók személyiségjellemzői. In: Balogh László – Tóth László (szerk.) *Pszichológia a tanárképzésben*. A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének a kiadványa, Debrecen. http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0007/balogh_pedpszich0007.html

Letöltés dátuma: 2018. 09. 22.

Brown, G. A., Bakhtar, M., Youngman, M. B. (1984). Toward a typology of lecturing styles. *British Journal of Developmental Psychology*, 84(54), 93-100.

Comenius; Komenský, J. A. (1992 [1657]): *Didactica Magna*. (ford. Geréb Gy.). Budapest: Seneca Kiadó. 88.

Csepeli Gy. (1997). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.

Dálnokiné Pécsi K. (2001). Az iskola belső világa – Kommunikáció. *Új pedagógiai szemle*, 51(7-8), 171-179. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-mu-Dalnokine-Iskola.html>

Letöltés dátuma: 2018. 09. 22.

Dornai E. (1995). A beszéd funkciói és jelentésének meghatározói. *Pszichológia*, 15(1), 113-130.

Пуйн Е. Р. (Е. П. Ильин) (2008). *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер.

Holik I., Sanda I. D. (2015). *Tanári kommunikáció*. Óbudai Egyetem. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanari_kommunikacio/tananyag/00-borito-150604a-halvanysarga-09-Holik.Ildiko.html

Letöltés dátuma: 2019. 10. 05.

Falus I. (1998). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Grice H. P. (1988). *Nyelv, kommunikáció, jelentés*. 1. köt. Budapest: Tankönyvkiadó.

Horváth Gy. (2004). *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Jászik É. (2015). *Kapcsolati készségek*. Eger: Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek együttműködése.

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/04_jasz/211a_kommunikci_fogalmnak_rtelmezse.html

Letöltés dátuma: 2019. 10. 05.

Kelemen L. (1981). *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Koleszniczenko L. A. (Л. А. Колесніченко) (2008). *Психологія та педагогіка*: Навч. посіб. - К.: КНЕУ.

Kollár K., Szabó É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/index.html

Letöltés dátuma: 2018. 11. 14.

Kontra J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem.

Pálvölgyi F. (2015). *Kommunikáció az osztályteremben*.

[https://btk.ppke.hu/uploads/articles/180416/file/Kommunik%C3%A1ci%C3%B3%20az%20oszt%C3%A1lyteremben%20\(PF\).pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/180416/file/Kommunik%C3%A1ci%C3%B3%20az%20oszt%C3%A1lyteremben%20(PF).pdf)

Letöltés dátuma: 2018. 11. 15.

Páskuné Kiss J. (1993). Kommunikáció az osztályteremben. *Világító Ceruza*, 11. sz.

Pukánszky, B., Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 27.

<http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>

Letöltés dátuma: 2018. 11. 14.

Sallay H. (1995). Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar pedagógia*, 95(3-4), 201-227.

http://magyarpedagogia.hu/document/2_133_Sallay%20Hedvig.pdf

Letöltés dátuma: 2019. 01. 10.

Szitó I. (1987). Kommunikáció az iskolában. *Iskolapszichológia*. Budapest.

Tóth L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Tóth L. (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó.

Ungárné Komoly J. (1978). *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Vincze T. (2000). Attitűd és nyelvhasználat. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7-8), 40-47.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Vincze-Attitud.html>

Letöltés dátuma: 2019. 01. 16.

Zrinszky L. (1993). *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zrinszky L. (2002). *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Budapest: ADU-FITT IMAGE.

Zrinszky L. (2002). *Neveléstudomány*. Budapest: Pedagógus Könyvek.

Zsolnai J. (2001). *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalom pedagógia kutatások körében*. Pápa.

<https://ru.scribd.com/doc/282692357/Zsolnai-Jozsef-Paradigmak-es-paradigmavaltasok-a-magyarorszag-nyanyelv-es-irodalompedagogiai-kutatasok-koreben>

Letöltés dátuma: 2019. 01. 16.

Zsolnai J. (2010). *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa. 12

Ábrák és táblázatok jegyzéke

1. ábra: A osztály szociogramja	39
2. ábra: A osztály céltábla-szociogramja	39
3. ábra: B osztály szociogramja	42
4. ábra: B osztály céltábla-szociogramja	43
1. táblázat: A osztály szociometriai felmérés kritériumainak gyakorisági táblázata... 41	41
2. táblázat: B osztály szociometriai felmérés kritériumainak gyakorisági táblázata... 44	44
3. táblázat: A osztály saját közösség iránti attitűd kérdőív eredményei..... 45	45
4. táblázat: A osztály tanulmányi átlaga..... 45	45
5. táblázat: B osztály saját közösség iránti attitűd kérdőív eredményei 46	46
6. táblázat: B osztály tanulmányi átlaga 46	46
7. táblázat: Szociometriai vizsgálat összesített eredményei 48	48

A tanár vezetési stílusának meghatározása kérdőív

1. Az osztály életével kapcsolatos döntéshozatal esetében, Ön:
 - a) megbeszéli a diákokkal,
 - b) megpróbálja magára vállalni a felelősséget,
 - c) önállóan dönt.
2. A tanulói feladatok elvégzésének megszervezése esetében, Ön:
 - a) szabadságot ad a diákoknak a feladattípus kiválasztásánál, általános irányítás mellett,
 - b) nem fog beleavatkozni a feladatok elvégzésének a menetébe, tudva azt, hogy maguk mindent kellőképpen elvégeznek,
 - c) utasításokkal fogja irányítani a gyerekek munkáját.
3. A tanulók tevékenységének ellenőrzése során, Ön:
 - a) szigorúan fogja értékelni mindegyik diákot,
 - b) önértékelésre fogja ösztönözni őket,
 - c) úgy véli, az ellenőrzés nem kötelező.
4. A gyerekek számára váratlan, szokatlan helyzetben, Ön:
 - a) megbeszéli velük,
 - b) magára vállalja az irányítást,
 - c) az irányítás kezdeményezését teljesen átadja az osztály vezetőjének.
5. A diákokkal való kapcsolatok felépítésében, Ön:
 - a) maga kezdeményezi a beszélgetést,
 - b) abban az esetben beszél velük, ha ők maguk fordulnak Önhöz,
 - c) a beszélgetés szabadságát támogatja saját maga és a gyerekek között.
6. A tanulók tevékenységének irányítása során, Ön:
 - a) mindenkinek külön segítséget nyújt,
 - b) úgy véli, hogy a diákok ügyei nem szükségesek beleavatkozni,
 - c) érdeklődik mindenki dolgával, kiemelve a saját udvariasságát.
7. A tanár-diák viszonyban, Ön:
 - a) igyekszik jó személyes kapcsolatot fenntartani, akkor is, ha ez nem válik az ön javára,
 - b) csupán üzleti kapcsolatot részesíti előnyben,
 - c) igyekszik fenntartani az üzleti és a személyes kapcsolatot egyaránt.
8. A megjegyzésekkel kapcsolatban, Ön:

- a) nem engedi a megjegyzéseket a saját irányában,
 - b) meghallgatja és figyelembe veszi,
 - c) közömbösen fogadja őket.
9. A fegyelem megtartása érdekében, Ön:
- a) a teljes engedelmségre fog törekedni,
 - b) megtudja tartani a fegyelmet emlékeztetés nélkül,
 - c) abból fog kiindulni, hogy ez nem a legfontosabb és nem fogja nyomás alá gyakorolni a diákokat.
10. A tanulók Önről való véleményükkel kapcsolatban:
- a) nem érinti meg Önt,
 - b) arra fog törekedni, hogy Önt jónak gondolják, kerülve a konfliktusokat,
 - c) változtat a viselkedésén, ha negatív véleményt hall magáról.
11. A tanulók és a tanár munkamegosztása után, Ön:
- a) folyamatos jelentést követel a diákoktól,
 - b) a felelősség érzetükre támaszkodik,
 - c) csak általános ellenőrzést végez.
12. Ha nehézségek jönnek elő pedagógusi döntések során, Ön:
- a) figyelembe veszi a tanulók nézőpontját,
 - b) figyelmen kívül hagyja a szemszögüket, mivel úgymint önállóan kell meghozni a döntést,
 - c) figyelembe veszi a nézőpontjukat, akkor is, ha ebben nincs különösebb szükség.
13. A diákok tevékenységének irányítása során, Ön:
- a) dicséri őket, kiemeli a pozitív eredményeket,
 - b) elsősorban a hibákat keresi, kiemeli azokat a javítás lehetőségét megadva,
 - c) irányítani csak részlegesen fog (miért beleavatkozni a tevékenység menetébe).
14. A tanulók tevékenységének szabályozása alatt, Ön:
- a) úgy rá tud parancsolni a diákokra, hogy azok kitűnően elvégzik a feladatokat,
 - b) inkább kérést használ, mint parancsot,
 - c) egyáltalán nem képes parancsolni.
15. Abban az esetben, ha nincs elég tudása pedagógusi döntéshozatalhoz, Ön:
- a) mindenről önállóan dönt, hiszen Ön a tanár,

- b) nem fél megbeszélni a gyerekekkel,
- c) elnapolja a döntéshozatalt, abban bízva, hogy úgylis megoldódik idővel.

16. Hogyan értékeli magát a tanulók tevékenységeinek irányítása során?

- a) szigorúnak,
- b) aki követel, de igazságos,
- c) sajnós, nem olyannak, aki eleget követelne.

17. A diákokkal folytatott interakciók újításával kapcsolatban, Ön:

- a) konzervatív marad,
- b) bevezetem őket, ha megfelelőek,
- c) ha hasznosak, akkor parancs segítségével vonja be a diákokat.

18. Mi a véleménye a tanár-diák interakcióval kapcsolatban?

- a) a diákokat ösztönözni kell az önálló munkára erős irányítás nélkül,
- b) folyamatosan erős irányítás alatt kell, hogy legyenek a tanulók, hiszen az ő lelkiismeretükre nem ésszerű hagyatkozni,
- c) a gyerekek önállóan el tudják dönteni a munkafolyamatot.

Megoldókulcs a kérdőívhez

№	Válaszok		
	a	b	c
1	D	L	A
2	D	L	A
3	A	A	L
4	D	A	L
5	D	A	L
6	D	A	L
7	D	A	L
8	A	D	L
9	A	D	L
10	A	L	D
11	A	L	D
12	D	A	L
13	D	A	L
14	A	D	L
15	A	D	L
16	A	D	L
17	L	D	A
18	D	A	L

D – demokratikus

L – liberális

A - autokratikus

Szociometriai felmérés kérdései

1. Kinek van az osztályban legjobb érzéke a matematikához?
2. Ki az az osztálytársaid közül, akivel szívesen találkoznál órák után?
3. Ha valamelyik tanárotok nem lenne az órán, ki tudná helyettesíteni?
4. Ha nagy bajba jutnál, osztálytársaid közül ki segítene?
5. Kire számíthatnál legkevésbé?
6. Kik azok, akiket a tanárok legjobban szeretnek?
7. Kik közültek a legszorgalmasabb tanulók?
8. Kit tartasz közültek a legtehetségesebbnek?
9. Ki szerinted a legkevésbé tehetséges?
10. Kit szeretsz legjobban az osztálytársaid közül?
11. Kinek mondanád el a titkodat?
12. Kinek nem mondanád el?
13. Kik azok a gyerekek, akiket legjobban szeretnek az osztályban?
14. Kik azok a gyerekek, akiket legkevésbé?

A saját közösség iránti attitűd kérdőív

1. Milyen közösségnek tartod az osztályodat? (Якою спільнотою вважаєш свій клас?)
 - 5 – nagyon jó/дуже добре
 - 4 – jó/добре
 - 3 – közepes/середній
 - 2 – gyenge/слабий
 - 1 – nagyon gyenge/дуже слабий
2. Milyen az osztályod a tanulmányi munkában? (Який клас у навчанні?)
 - 5 – nagyon jó/дуже добре
 - 4 – jó/добре
 - 3 – közepes/середній
 - 2 – gyenge/слабий
 - 1 – nagyon gyenge/дуже слабий
3. Hogyan értékeled osztályodat a magatartásban? (Який твій клас у поведінці?)
 - 5 – nagyon jó/дуже добре
 - 4 – jó/добре
 - 3 – közepes/середній
 - 2 – gyenge/слабий
 - 1 – nagyon gyenge/дуже слабий
4. Milyen az osztályotok a társadalmi munkában? (Який твій клас у громадській роботі?)
 - 5 – nagyon jó/дуже добре
 - 4 – jó/добре
 - 3 – közepes/середній
 - 2 – gyenge/слабий
 - 1 – nagyon gyenge/дуже слабий
5. Hogy érzed magad az osztályban? (Як почуваш себе в класі?)
 - 5 – nagyon jól/дуже добре
 - 4 – jó/добре

- 3 – közepes/середньо
2 - rosszul/погано
1 – nagyon rosszul/дуже погано
6. Egyetértesz-e osztályod céljaival? (Чи ти згідний з метою вашого класу?)
5 – teljesen/повністю
4 – igen/так
3 – részben/на половину
2 – nem/ні
1 – egyáltalán nem/взагалі ні
7. Helyesled-e az osztályban kialakult szokásokat? (Чи вважаєш правильними звички у твоєму класі?)
5 – teljesen/повністю
4 – igen/так
3 – részben/на половину
2 – nem/ні
1 – egyáltalán nem/взагалі ні
8. Egyetértesz-e azzal, amit tőled elvárnak osztálytársaid? (Чи ти згідний з тим, що від тебе очікують твої однокласники?)
5 – teljesen/повністю
4 – igen/так
3 – részben/на половину
2 – nem/ні
1 – egyáltalán nem/взагалі ні
9. Osztályodnak te milyen tagja vagy? (Який ти член класу?)
5 – nagyon értékes/дуже цінний
4 – értékes/цінний
3 – közepes/середній
2 – értéktelen/нецінний
1 – nagyon értéktelen/дуже нецінний
10. Helyezd el osztályodat az iskola többi osztálya között: (Яке місце посідає твій клас серед інших класів школи?)
5 – legjobb/найкращий
4 – jó/добрий
3 – közepes/середній

2 – gyenge/слабый

1 – leggyengébb/найслабший

Власник документу:
Моца Андрій Андрійович

Дата перевірки:
11.05.2020 14:56:57 EEST

Дата звіту:
11.05.2020 15:17:44 EEST

ID перевірки:
1002985026

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

ID користувача:
92712

Назва документу: Füzesséry Bernadett

ID файлу: 1002999171 Кількість сторінок: 52

Кількість слів: 14083 Кількість символів: 105944 Розмір файлу: 1.27 MB

0.73% Схожість

Найбільша схожість: 0.15% з джерело <https://studfile.net/preview/5643768/page:11>

0.38% Схожість з Інтернет джерелами	13	Page 54
0.5% Текстові збіги по Бібліотеці акаунту	12	Page 54

0% Цитат

Не знайдено жодних цитат

0% Вилучень

Вилучений текст відсутній

Підміна символів

Не знайдено заміненних символів