

Műhely

Csölle Anita

Osztálytermi környezet

Mi az „osztálytermi környezet”? Hogyan mérhetjük, vizsgálhatjuk? Milyen hatással van a tanulói teljesítményre? Mi a kapcsolat a tananyag és a környezet között? Hogyan befolyásolhatja a tanár a környezetet? Miként hat az osztálytermi környezet az óravezetésre, a fizikai elrendezés és a környezetre? Ezekre a kérdésekre kerestek választ az elmúlt két évtized osztálytermi környezetkutatásai.

Az osztálytermi környezet elemei

Moos¹ három fő környezeti területet különít el egymástól: az első a *kapcsolati dimenziók*, melyek a környezeten belüli személyes kapcsolatok természetére és intenzitására vonatkoznak, és méri, hogy az adott közösség tagjai mennyire támogatják egymást; a második a *személyes fejlődés dimenziói*, melyek az egyéni előrejutásra és egyéni fejlődésre vonatkoznak; végül a *rendszerfenntartási és -változtatási dimenziók*, melyek méri, hogy a környezetben milyen mértékben van jelen a rend, mennyire világosak a kövelfelmenyek és a szabályok, és mi a reakció a változásokra. Ez az a három fő irány, melyek mentén Moos a kutatásait végezte, és mindegyik lényeges változót (pl. kohézió, támogatás, megelégedés, rend, versenyszellem stb.) valamelyik dimenzióhoz rendelte.

Withall (*Soar* és *Soar*)² ettől teljesen eltérő csoportosítást használ, amikor a „klímáról” beszél, mely „olyan érzelmi tónust képvisel, ami a személyek közötti interakció törvényszerű velejárója”. Kategóriáit a tanárcentrikus és tanulócentrikus kontinuumra építi, és csupán tanári megnyilvánulásokkal foglalkozik. Ezek a következők: *tanulót támogató, elfogadó és tisztázó, problémastrukturáló, semleges, utasító vagy figyelmeztető, dorgáló vagy szidó és tanárt alátámasztó*. Az első három kategóriában a tanár tanulócentrikusnak, az utolsó háromban tanárcentrikusnak mondható. A semleges kategória figyelmen kívül hagyható.

Walberg³ a tanulói teljesítmény és az osztálytermi környezet kapcsolatát kutatta, és a környezet összetevőit az alapján határozta meg, hogy miként befolyásolják a teljesítményt. Eszerint a pozitív környezet elemei a következők:

1. *Megelégedés*: az osztálytermi munka kedvelése.
2. *Nehézség*: az osztálytermi munka nehézségi foka.
3. *Kohézió*: a tanulók ismerik, segítik egymást.
4. *Fizikai környezet*: a konkrét elrendezés.
5. *Demokrácia*: a tanulók egyenrangú felek a döntéshozatalban.

¹ Moos, R. H.: Connections between school, work and family setting. In: Fraser, B. J.-Walberg, H. J. (szerk.), Educational Environments. Oxford, Pergamon, 1991.

² Soar, R. S.-Soar, R. M.: Classroom Climate. In: Dunkin, M. J. (szerk.), The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford, Pergamon, 1987.

³ Walberg, H. J.: Educational productivity and talent development. In: Fraser, B. J.-Walberg, H. J. (szerk.), Educational Environments. Oxford, Pergamon, 1991.

6. **Célirányultság:** világos közös célok.
7. **Versenyszellem:** a tanulók versengenek az elismerésért és a jó osztályzatért.
8. **Formális:** a magatartást szabályok vezérlik.
9. **Sebesség:** az osztálytermi munka gyors olvégzése.

A negatív környezethez sorolható elemek:

1. **Diverzió:** a tanulók érdeklődésének különbsége egyre erősödik.
2. **Apátia:** a tanulók nem szívesen végzik el a feladatokat.
3. **Kivételzés:** a tanár bizonyos tanulókat kedvezőbb bánásmódban részesít.
4. **Klikkek:** különböző tanulócsoporthok nem hajlandóak egymással dolgozni.
5. **Dezorganizáció:** a feladatok zavarosak és rosszul megszerkesztettek.
6. **Frikció:** feszültség és vita a tanulók között.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola által kidolgozott kritériumrendszer komplex képet kíván nyújtani a tanítási óra légköréről.⁴ Itt a légkör elemei egyúttal óramegfigyelési, óravizsgálati szempontok is:

1. **Az óra eseményeinek hangulata** (élénk, vidám, közönyös, fáradt, fásult, nyomott, szorongó, nyugtalan, zaklatott, féktelen, anarchikus).
2. **A légkör domináns tényezői** (anyag, taneszközök, munkaformák, a tanár személyisége, az osztály közösségének szokásai, hagyományai, a jelenlévő vendégek, alkalmilag ható külső tényezők).
3. **Az óra légköre és a tanár személyiségének összefüggései.**
4. **A tanár pedagógiai képességeinek megnyilvánuló vonásai** (kommunikatív, konstruktív és szervezőképesség, pedagógiai fantázia és intelligencia).
5. **A tanár vezetési stílusa** (direkt vagy indirekt, demokratikus vagy autokratikus).
6. **A tanítási óra továbbmutatása** (indíttatás a megszerzett ismeretek bővítésére, továbbépítésére).
7. **Az aktív és passzív tanulók aránya.**
8. **A tanulók kapcsolata** (együttműködés, versengés, közöny, agresszió).
9. **Az óra jelentősége** (maradandó élmény, hatástalan jelenlét, tananyagtól elidegenítő tapasztalatok).

Az ismertetett kategorizálás mellett számos más elemzés is napvilágot látott, azonban ennyi is érzékelteti, hogy az osztálytermi környezet fogalma meglehetősen komplex, sokrétű.

Az osztálytermi környezet megfigyelésének módjai

Az első feladat az osztálytermi környezet vizsgálatakor annak eldöntése, hogy objektív tényeket vagy a résztvevők szubjektív értékelését vesszük-e alapul. „A pszichológiai irodalom határozottan elkülöníti a direkt objektív környezeti megfigyelést és a szubjektív megfigyelést, mely a közvetlen résztvevők érzékelésén alapul. Murray bevezette az *alfa-tényező* (*alpha press*) és a *béta-tényező* (*beta press*) fogalmát. Az előbbi a környezetet a külső megfigyelő szemével látja, míg az utóbbi a résztvevők percepciójára utal.” (Fraser és Walberg)⁵

Stern, Stein és Bloom (Fraser, 1986) továbbfejlesztették ezt a modellt, és a béta-tényező két alelete közt tesznek különbséget: *egyéni-béta tényező* (*private beta press*), mely nem más, mint a környezetnek az egyénre lebontott képe, melyet az egyén tulajdonságai és a környezet együttesen hoz létre; valamint a *konzenzuson alapuló béta-tényező* (*cosensual beta press*), mely a tagok közös értékelésére utal. Gyakran előfordul, hogy az egyéni és a konzenzuson alapuló béta-tényezők különböznek egymástól, és egyúttal különböznek a kívülálló által megadott alfa-tényezőtől is.⁶

⁴ Óraelemzési szempontok. Főiskolai jegyzet, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, 1991.

⁵ Fraser, B. J.-Walberg, H. J.: Introduction and Overview. In: Fraser, B. J.-Walberg, H. J. (szerk.), Educational Environments. Oxford, Pergamon, 1991.

⁶ Fraser, B. J.: Classroom Environment. London, Croom Helm, 1986.

A tervezésnél sok fejfájást okoz a kutatóknak az a tény, hogy sem az egyéni, sem a konszenzuson alapuló béta-tényező sem mutatja be, hogy milyen „valójában” a környezet. Az egyéni béta-tényezőt inkább olyan kutatásokban célszerű alkalmazni, melyek a tanulóra, mint egyénre összpontosítanak, ugyanakkor a konszenzuson alapuló béta-tényező az osztályt és a tanárt egy egységként kezeli, és ezáltal olyan tanulmányban hasznos figyelembe venni, mely azt vizsgálja, hogyan hat a tanár a tanulócsoportha mint egységes egésze.

Mériben más megközelítési módot dolgozott ki *Rosenshine* (Fraser, 1986:2), aki különbséget tesz *tényszerű mutatók* (low inference measures) és *értékelő mutatók* (high inference measures) között. Az előbbi nyilvánvaló jelenségekkel foglalkozik (például a tanulói kérdések száma), míg az utóbbi esetén a válaszadónak véleményt kell formálnia az osztályban zajló események jelentéséről (például mennyire barátságos a tanár). Tehát az értékelő mértékek azzal foglalkoznak, hogy milyen pszichológiai jelentőségűek az események a tanulók és a tanár számára.

Fraser (1986) olyan tanulmányokról számol be, melyek a „természetes interjú” és az „esettanulmány” irányvonalait követik: „Cusick például 6 hónapig gyűjtötte adatait, s eközben naponta ellátogatott egy középiskolába, felvette a kapcsolatot a tanulókkal, órákra járt, a diákkávézóban étkezett, és részt vett osztálytermi és folyosói beszélgetésekben” (Fraser, 1986:3).

Más megközelítési módok az emberi környezetet mérik, *ökológiai dimenziók*, *magatartási formák* és *személyiségjellemzők* szempontjából. *Ökológiai dimenziók* alatt a meteorológiai és földrajzi tényezőket, valamint a fizikai tervezést és építészeti elrendezést értjük. A *magatartási formák* a morális, viselkedési és ökológiai összefüggésekre vonatkoznak. A harmadik megközelítés szerint a környezet minősége a tagok természetétől függ, és a környezet legfőbb jellemzőit a tagok tipikus tulajdonságai határozzák meg.

Mérőeszközök

A leggyakrabban használt kérdőívek: tanulási környezeti kérdőív, egyéni osztálytermi környezeti kérdőív, osztálytermi környezetskála, osztályleltár, főiskolai és egyetemi osztálytermi környezeti kérdőív.

A továbbiakban két kérdőívet kívánok kiemelni és részletesen bemutatni: az egyéni osztálytermi környezeti kérdőívet (EOKK) és az osztálytermi környezetskálát (OKS).

Egyéni osztálytermi környezeti kérdőív (EOKK)

Az EOKK-ot annak érdekében fejlesztették ki, hogy különbséget tudjanak tenni a hagyományos és az egyén érdekein alapuló osztályok között. A végleges változat (1990) 50 kérdést tartalmaz, mindegyikre ötponos skálán válaszolnak a tanulók (szinte soha, ritkán, néha, gyakran, nagyon gyakran). A legfontosabb dimenzióelemek a következők:

1. *Perszonalizáció:* melynek során az egyénnek lehetősége nyílik arra, hogy a tanárral beszéljen saját fejlődése és haladása érdekében.
2. *Részvétel:* melynek során a tanár bátorítja a tanulókat arra, hogy aktívan részt vegyenek az órán.
3. *Függetlenség:* melynek során a tanulók döntéseket hozhatnak és irányíthatják saját tanulási folyamataikat és viselkedésüket.
4. *Vizsgálódás:* melynek során a tanulók önállóan oldanak meg egy-egy problémát.
5. *Differenciálás:* melynek során a különböző tehetségű és érdeklődésű tanulók más-más bánásmódban részesülnek.

Osztálytermi környezetskála (OKS)

Az OKS egyike a 9 önálló, ugyanakkor hasonló részből álló mérőeszköznek, az úgynevezett szociális környezetskálának (*Social Environment Scales*), melyet *Rudolf Moos* fejlesztett ki a *Stanford Egyetemen* annak érdekében, hogy az emberi környezeteket mérni tudja. A különféle környezetek között voltak pszichiátriai kórházak, börtönök, kollégiumok és munkahelyek.

Az eredeti OKS kilenc skálán tíz-tíz elemet tartalmaz, melyekre igaz-hamis válaszok adhatók. Az OKS a következő dimenziókat foglalja magában:

1. *Involválás*: a tanulók részt vesznek a megbeszélésekben, többletmunkát végeznek és élvezik az órát.
2. *Befogadás*: a tanulók megismerik és segítik egymást, és szeretnek közösen dolgozni.
3. *Tanári segítség*: a tanár segítőtárs, megbízik a tanulóiban.
4. *Célközpontság*: fontos az eltervezett feladatok befejezése, valamint az, hogy az adott anyagtól ne térjenek el.
5. *Versenyszellem*: a tanulók versenyeznek az elismerésért és a jó osztályzatért.
6. *Rend és rendezettség*: a tanulók fegyelmezettek, csendesen és udvariasan viselkednek, és a feladatok megfelelő elrendezésben követhetnek. Egyértelműek a szabályok, világosak, érthetőek, és a tanulók ismerik a mulasztás következményeit, a tanár következtetes a szabályok betartásában.
7. *Tanári kontroll*: a szabályok száma, betartása és betartatása, a büntetés mértéke.
8. *Innováció*: a tanár új, szokatlan, változatos feladatokat tervez, és serkenti a tanulók részvételét az órávezetésben.

Rövidített változatok

Annak ellenére, hogy az osztálytermi környezet mérőeszközeinek hosszú változata sikeres volt, igény mutatkozott olyan tesztek kifejlesztésére, melyeknek értékelése és pontozása kevesebb időt vesz igénybe (*Fraser, 1991*).⁷ Ennek köszönhetően születtek meg a fent említett mérőeszközök rövidített formái. Három fő változtatást végeztek el az eredeti teszteken: a kérdések számát minden tesztben legfeljebb 25-re csökkentették; a kérdéseket olyan formába rendezték, mely lehetővé tette a könnyű kézi pontozást. Mind a rövid változat, mind az eredeti forma alkalmazható, a kutató, illetve a tanár döntheti el, melyiket választja.

A tanulói teljesítmény és az osztálytermi környezet összefüggései

Az osztálytermi környezet kutatásának elmúlt évtizedében megkülönböztetett figyelem irányult az osztálytermi környezet és a tanulói teljesítmény kapcsolatára.

Walberg (1991) két fő kutatási irányvonalat követ nyomon: az egyik a hatékony tanulás maximalizálását vizsgálja, a másik pedig azokra az alapfeltételekre összpontosul, melyek elősegítik a tehetség fejlődését mind az iskolában, mind a társadalomban. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az *adottság*, az *instrukció mennyisége és minősége* és a *pszichológiai környezet* alapvetően befolyásolják a tanulást és a tehetség fejlődését.

Fraser (1986) táblázatba foglalta mintegy 45 kutatás eredményét, mely az osztálytermi környezet és a tanulói teljesítmény kapcsolatát tükrözi. A tanulmányokat a felhasznált mérőeszközök szerint csoportosította. Az összegzésből kitűnik, hogy határozottan jobb eredményt tudtak felmutatni azok az osztályok, melyekben alig volt jelen a *dezorganizáció* és a *frikció*, valamint nagymértékben jelen volt a *kohézió*, a *megelégedés* és a *célirányultság*.

⁷ *Fraser, B. J.*: Two decades of classroom environment research. In: *Fraser, B. J.-Walberg, H. J.* (szerk.), *Educational Environments*. Oxford, Pergamon, 1991.

Fraser és Fisher (Fraser, 1986) egy kiterjedtebb kutatást is végzett, melynek során a tanulói eredményeket és az osztálytermi környezet érzékelését vizsgálták. Három fő pontban tértek el a hagyományos kutatási módszerektől: először is az adatokat hat különböző módon elemezték, hogy össze tudják hasonlítani az eltérő módszereket alkalmazó tanulmányok eredményeivel; másodsor két mérőeszköz használt (OKS és EOKK), így lehetőség nyílt arra, hogy pszichometrikus összehasonlítást végezzenek a kérdőívek fő jellemzőiről; végül pedig két elemzési egységet hasonlítottak össze, magát a tanulót és az osztálytárgyat. Az eredmények azt mutatják, hogy az osztálytermi szervezés és rend hangsúlyozása kedvezően befolyásolja a tanulók teljesítményét, továbbá az igen nagy számú tanulmány metaanalízise fényt derített a környezeti dimenziók, nevezetesen a *kohézió, célirányosság és demokrácia* pozitív hatásaira.

Fraser (1986) a következőképpen foglalta össze megfigyeléseit. „Az említett tanulmányok számos bizonyítékkal támasztják alá azt az általános feltételezést, mely szerint az osztálytermi környezet természete alapvetően elősegíti a tanuló kognitív és attitűdbeli céljainak elérését. Együttal ezek a kísérleti eredmények fontos gyakorlati útmutatást nyújtanak olyan kutatóknak és tanároknak, akik a tanulást úgy kívánják elősegíteni, hogy megteremtik azokat a tanulási feltételeket, melyekről bebizonyosodott, hogy pozitívan befolyásolják a tanulási folyamatokat.” (118. old.)

Fraser (1986) nemcsak azt vizsgálta, hogy milyen hatással van az adott osztálytermi környezet a tanulói teljesítményre, hanem kíváncsi volt arra is, hogy a különbség az adott és a kívánt környezet között szintén hat-e a tanulói teljesítményre. A tanulók két hasonló kérdőívet töltöttek ki. Az egyik az adott, létező környezetre, a másik pedig egy optimális, kívánt környezetre vonatkozott. Az eredmények azt mutatták, hogy az osztály teljesítménye jobb volt azokban az osztályokban, ahol az adott és a kívánt környezet között a legkisebb volt az eltérés. Ugyanakkor nem jelenthetjük ki, hogy egy adott tanuló eredményei jobbak lesznek pusztán attól, hogy egy olyan környezetbe helyezték át, mely megegyezik az általa kívánttal.

Az eddigiek alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók teljesítménye jobb a kívánt környezetben, és a tanár feladata, hogy olyan környezetet biztosítson, mely a lehető legközelebb van ehhez. Ezért a tanárnak tisztában kell lennie a különbségekkel, melyek az „ideális” (a tanuló által kívánt) és az „érezkelt” (a tanuló által érezkelt) környezet között vannak.

Számos tanulmány ad példát arra, hogyan hasonlították össze a kutatók ezt a két környezetet (Fraser, 1986; Fraser, 1991) annak érdekében, hogy gyakorlati tanácsokkal szolgáljanak az osztálytermi környezet javításához. Az a folyamat, melynek során tanárok és kutatók együtt próbálták az osztálytermi környezetet fejleszteni, a következő alapvető lépéseket tartalmazza:

1. *Mérés.* Az adott kérdőívet (OKS, EOKK stb.) kiosztják a tanulóknak. Általában először a kívánt, ideális környezetről szóló kérdőívet töltik ki, majd a valódi, érezkelt környezetről szólót egy héttel később.

2. *Visszacsatolás.* Az adatokat kézzel vagy számítógéppel elemzik a kutatók, és beszámolnak a tanárnak. Az osztály által adott pontok átlagát veszik figyelembe, és a kutatók elmagyarázzák a tanárnak a számok jelentését, továbbá felhívják figyelmét azokra a szükséges változtatásokra, melyek eredményeképpen csökkenne az eltérés az adott és a kívánt környezetek között.

3. *Reflektálás és megbeszélés.* A tanár eldönti, hogy mely dimenziókon szeretne a jövőben változtatni. A két legfontosabb szempont, amit figyelembe kell venni az, hogy az adott változó értéke az érezkelt és a kívánt környezetben jelentős különbséget mutatson, és a tanárnak legyen fontos, hogy ezt a különbséget csökkentse, és tegyen meg mindent ennek érdekében.

4. *Intervenció.* A tanár elindít egy egy-két hónapos intervenció szakaszt, melynek során megkísérelti a szükséges változtatások végrehajtását. Az alkalmazott stratégiák, ötlettek közül

néhány a kutatókkal folytatott megbeszélés során merül fel, míg néhányat maga a kérdőív tartalmaz vagy sugall.

5. *Újraértékelés.* Az intervenció végén a tanulók újból kitöltik az adott környezetről szóló kérdőívet annak érdekében, hogy kiderüljön, mennyiben változott az adott környezetről kialakított kép.

Ez a folyamat jól szemlélteti, hogy milyen hasznos lehet, ha maguk a tanárok is alkalmazzák ezeket a kérdőíveket abból a célból, hogy információhoz jussanak osztályukról, és fejleszteni tudják az osztálytermi környezetet.

Osztálytermi óravezetés

Duke szerint (*Doyle*, 1986:394) „az osztálytermi óravezetés olyan eljárásokra és intézkedésekre utal, melyek egy olyan környezet megteremtéséhez és fenntartásához szükségesek, melyben az instrukció és a tanulás kap kulcsszerepet”. A kifejezés magában hordozza a „fegyelem” fogalmát, valamint megannyi más tanári feladatot, mint például a hiányszások ellenőrzése, az iskolai tulajdon óvása, a szabályok betartatása, a tanulók csoportosítása, reagálás a váratlan eseményekre, az anyag kiosztása, állandó figyelés stb. (*Doyle*, 1983; *Doyle*, 1986).⁸

Az osztálytermi óravezetéssel foglalkozó kutatások a rendfenntartás kérdései köré csoportosulnak. A „rend” nem feltétlenül teljes csendet, passzivitást vagy alázatot engedelmel jelent, bár ezek a feltételek néha nélkülözhetetlenek bizonyulnak (például egy fontos teszt megírásakor). Az osztálytermi rend egyszerűen azt jelenti, hogy elfogadható határokon belül a tanulók olyan programot követnek, mely szükséges egy adott osztálytermi esemény megvalósításához (*Doyle*, 1986).

Az óravezetésben a tanár szerepe a legfontosabb. Feladata és felelőssége nem csupán a tananyagig terjed, hanem a sikeres óravezetést – vagy ahogy *Brophy* és *Good* (1986)⁹ megfogalmazták, a sikeres kontrollt – is neki kell megalapoznia. Bizonyított tény, hogy a sikertelen óraszervezés és óravezetés a közös tanulás teljes leépüléséhez vezethet, és ennek egyenes következményei vannak a tanulói teljesítményben is (*Doyle*, 1983). Az óravezetés tehát a tanítás komplex folyamatának szerves része.¹⁰

A sikeres óravezetés előfeltétele: a szabályok tisztázása

„Az élet az osztályteremben a munkarendszer megalkotásával és a fenntartásához szükséges szabályok és eljárások leszögezésével kezdődik, (...) és ez a folyamat jelentős mennyiségű fáradozást és energiát emészt fel” (*Doyle*, 1986:413). A szabályok a csoportra, osztályra nézve speciálisan érvényes magatartási normák. Kettős szerepet töltenek be az osztály életében: egyrészt erősítik az összetartozás érzését, másrészt olyan szűrőt képeznek, melyen minden külső befolyás és követelmény fennakad (*Balogh* és *Gerencsik*, 1977).¹¹

⁸ *Doyle*, W.: Classroom organization and management. In: *Wittrock*, M. C. (szerk.), *Handbook of research on teaching* (3. 392–431). New York, Macmillan, 1986.

⁹ *Brophy*, J. E. és *Good*, T. L. Teacher behavior and student achievement. In: *Wittrock*, M. C. (szerk.), *Handbook of research on teaching* (3. 328–376). New York, Macmillan, 1986.

¹⁰ *Doyle*, W.: Academic work. *Review of Educational Research*, 1983. 53 (2), 159–199.

¹¹ *Balogh K.-Gerencsik E.*: *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

Miután megfogalmazódtak a világos „játékszabályok”, minden tanuló tudni fogja, mit vár el tőle a tanár. *Dörnyei* (1990) három kritériumot tart fontosnak a szabályokkal, normákkal kapcsolatban:

– A szabályokat egyértelműen kell megfogalmazni, és minden tanulónak ismernie kell jelentésüket.

– Az osztálynak meg kell beszélnie és sajátjaként el kell fogadnia ezeket a szabályokat a tanév legelején.

– A tanárnak nagyon komolyan kell vennie a szabályokat mind önmagát, mind pedig az osztályt tekintve. Ha például az osztály elfogadja, hogy a házi feladat elkészítése fontos alapszabály, a tanárnak következetesen figyelmet kell szentelnie a házi feladat ellenőrzésének a következő órán, és nem szabad megengednie, hogy bárki is következmény nélkül mulasszon.

Ha bármelyik kritérium hiányzik, fegyelmezetlenség üti fel a fejét, ami nem más, mint az óravezetés kudarca.¹²

A tanár mint csoportvezető és csoportfelelős hatással van a környezetre, ugyanakkor ő maga is a környezet hatása alatt áll. Vannak olyan tényezők, melyek a tanártól függetlenül az első pillanattól kezdve jelen vannak (*Doyle*, 1986).

1. *Többdimenziós metszet*, mely az osztályban megjelenő események és feladatok mennyiségét jelöli. A tanulók más-más képességekkel és tervekkel érkeznek az osztályba, így ugyanaz az esemény más és más hatással van a különböző tanulókra.

2. *Szimultán események*, ami azt jelenti, hogy egyazon időben több esemény történik az osztályteremben. A tanárnak figyelnie kell minden egyes tanulót és tevékenységét, miközben a megértés, illetve a zavartság jeleit kutatja, avagy épp a következő kérdést fogalmazza. Csoportmunka esetén az események száma nő, ami még inkább megnehezíti a tanár feladatát.

3. *Azonnaliség*, mely az események gyors tempójára utal. A tanárnak igen kevés pihenője van, tehát nincs ideje mindent alaposan áttekinteni, hanem azonnal reagálnia kell.

4. *Kiszámíthatatlanság*, amely arra vonatkozik, hogy az osztálytermi események gyakran váratlan fordulatot vesznek. Gyakoriak a félbeszakítások, „elkalandozások”, tehát a tanárnak a lehető leggyorsabban kell reagálnia.

5. *„Közóra”*, ami azt jelenti, hogy a tanterem nem más, mint egyfajta „közterület”, ahol az eseményeknek (főként azoknak, melyekben a tanárnak is része van) maguk a tanulók a szemtanúi. Minden tanuló tapasztalja és figyeli, hogy a tanár miként bánik a többiekkel, és ekképpen levonják következtetéseiket a tanár óravezetéséről.

6. *Történelem*, mely arra mutat rá, hogy a tanulók több hónapon át a hét öt napján találkoznak, ily módon szert tesznek közös tapasztalatokra, gyakorlatokra és normákra, melyek alapvetően meghatározzák az osztály működését.

Az osztálytermi környezet ezen elemei bizonyos mértékű nyomást gyakorolnak a tanárra és a tanulóra egyaránt, attól függetlenül, hogy a tanár hogyan szervezi az órát. *Doyle* (1986:297) a következőképpen foglalta ezt össze: „Az óravezetés olyan stratégiákat és tevékenységeket jelent, melyeket a tanár a rend problémájának megoldására használ. Mivel a rend egy szociális rendszer jellemzője, az óravezetésnek az osztálytermi környezet csoportdimenzióira kell összponto-

¹² *Dörnyei Zoltán: Csoportdinamika és nyelvtanítás. Pedagógiai Szemle, 1990. 4. 307–318.*

sulnia, valamint azokra a kontextusokra, melyekben a rend megfogalmazódik és megvalósul. Az óravezetés több szempontból is összetett vállalkozás. Egyrészt azért, mert a rendet a tanulók és a tanár együttesen tartják fenn, másrészt pedig azért, mert számos körülmény befolyásolja a rend természetét, a beavatkozás szükségességét, valamint a tanári és tanulói tevékenységek következményeit.”

Gyakori témák az óraszervezés és óravezetés kutatásában

Doyle (1986) a következő fő pontokban foglalja össze az óraszervezéssel és óravezetéssel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat:

1. Az óravezetés olyan folyamat, mely a rend problémáját igyekszik megoldani, nem pedig a fegyelmezetlenségre reagál. Ebből következően a tanár feladata nem az, hogy büntesse a fegyelmezetlenséget, hanem hogy megalapozza és fenntartsa a munkarendszert.

2. A rendet meghatározza a tanulási tevékenységsorozat intenzitása és hosszúsága. A rend nem más, mint egyfajta harmónia a struktúra és a célkitűzések között.

3. A tevékenységsorozatot a tanulók és a tanárok együtt végzik el, miközben a tanárnak természetesen főszerep jut a kezdeményezésben és a szervezésben.

4. A tevékenységsorozatot az osztálytermi feladatokban a részvétel és a munka szabályai határozzák meg. Ezáltal a végzett munka a rendfenntartási folyamat szerves részévé válik.

5. A rend tartalomspecifikus, és különböző tényezők, például hibák, előre nem látható események hatnak rá. Mindennap újra és újra meg kell teremteni a rendet, és a tanárnak mindig figyelnie és védelmeznie kell a tanulási tevékenységsorozatot.

6. A sikeres tanári óravezetés kulcsa egyrészt az, hogy a tanár képes-e az események valószínű konfigurációját előre kidolgozni, másrészt az, hogyan tudja a tanár ezen információ ismeretében figyelni és irányítani a tevékenységet.

A fizikai környezet

A fizikai környezet fontos szerepet játszik az osztálytermi eseményekben. Közvetlenül befolyásolja a tanulók magatartását, és a klíma, az interakció és az elvárások indikátoraként szolgál. Következésképpen a fizikai környezet igen hasznos óravezetési eszköz és nagy hangsúlyt kap az instrukciókban is (Loughlin, 1992).¹³

A tanárnak ismernie kell a körülötte levő tárgyak által nyújtott lehetőségeket. Nem nehéz elképzelnünk, hogy a bútorok (székek, asztalok) elrendezése, a tanulók egymástól való távolsága, a terem alakja és mérete alapvetően meghatározzák a tanulók „sűrűségét”, az interakciók lehetőségeket és a terem arculatát.

A tanterem fizikai jellemzői építészeti terv eredményeként alakulnak ki (Loughlin, 1992), melyeket nem lehet napról napra alakítani, bár a bútorok elrendezését a tanár megváltoztathatja. Amikor a fizikai környezet jellemzői megfelelnek az instrukció szempontjából, a környezet megerősíti a tanítási stratégiákat és elősegíti a tanulást. Ugyanakkor, ha a fizikai környezet nem megfelelő, az „negatívan befolyásolja a tanár és a tanulók magatartását, gátolja az instrukci-

¹³ Loughlin, C. E.: Classroom physical Environment. In: Alkin, M. C. (szerk.), Encyclopedia of Educational Research. New York, Macmillan, 1992.

ök rugalmasságát, vagy arra kényszeríti a tanárt, hogy teljesen megváltoztassa a tananyagot, a tanítási módszereket és a szerkezetet, mivel semmilyen lehetőség nem mutatkozik a fizikai változtatásokra” (Loughlin, 1991:161).

Doyle (1986) ezt a jelenséget szinomorfiának hívja, ami nem más, mint a munkafolyamatok és a fizikai tényezők összeférhetősége. A tanár feladata, hogy kialakítsa, illetve megváltoztassa a fizikai környezetet. Weinstein szerint (Loughlin, 1992:162) „a térbeli elrendezésben (...) és a tananyag elrendezésében bekövetkezett változások a tanulók magatartásában is változást fognak eredményezni”.

A tanárnak tehát tudnia kell, hogy a fizikai környezetben milyen változtatásokra van szükség. A tanárnak ezen képessége a „környezeti kompetencia” (Loughlin, 1992), azaz a fizikai környezet olyan irányú alakítása, amely megfelel az emberi igényeknek, céloknak és folyamatoknak. A tanár úgy gyakorolja ezt a képességet, hogy a környezetet a tanítási célokhoz rendeli. Ennek során tisztában kell lennie azzal, hogy az elrendezés miként befolyásolja a tanulói magatartást és miként köti le a figyelmet.

Mind ez idáig a fizikai környezet és a tanulói teljesítmény közötti közvetlen kapcsolatot nem bizonyították, ennek ellenére nem kétséges, hogy (Loughlin, 1992) a fizikai elrendezés alapvetően meghatározza a tanulói magatartást, hasznos vezetési eszközként szolgál, ugyanakkor a pszichológiai környezet szerves részeként a tanulási folyamatot segíti elő.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a pozitív tanulási környezet önmagában is fontos tényező. Ugyanakkor a kedvező tanulási környezet láthatóan hatást gyakorol a tanítási-tanulási folyamat minden fázisára (Báthory, 1987),¹⁴ és jelentős előrejutást eredményez a tanulásban. Ezért a tanár felelősége, hogy minden lehető eszköz felhasználásával megteremtse a kívánt pozitív környezetet.

Az osztálytermi környezet vizsgálata a pedagógiai pszichológia része. A környezet, az őrvezetés sok közös vonást mutat a csoportdinamikával, ahogy azt a közös terminusok – normák elfogadása, fizikai környezet, klíma/atmoszféra, kohézió – is bizonyítják. A fizikai környezet mérésére szolgáló kérdőívek (Fraser, 1986) és a csoportdinamikai kérdőívek (Csölle, 1993)¹⁵ számos azonos kérdést tartalmaznak, melyek az atmoszférára, kohézióra, célirányultságra, nehézségi fokra, széthúzásra stb. vonatkoznak.

Szükség lenne olyan kutatásra, mely a tanár őrszervezési és őrvezetési szerepét csoportdinamikai szempontból vizsgálja. A rendelkezésre álló osztálytermi környezeti kérdőívek és csoportdinamikai kérdőívek segítségével tanárok és kutatók egyaránt vizsgálódhatnak, és olyan gyakorlati tapasztalatokra tehetnének szert, mint például a „pszichológiai környezet” létrehozása a tanulás elősegítése érdekében.

¹⁴ Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

¹⁵ Csölle Anita: A csoportdinamika szerepe az oktatásban. Iskolakultúra, 1993. III. évf. 12. szám, 74–78. o.