

TANÁRI SZEREPEK PERCEPCIÓJA: EGY ÁLTALÁNOS ISKOLAI FELMÉRÉS TANULSÁGAI

Sallay Hedvig

Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

Iskolásgyerekekkel beszélgetve több esetben is feltűnt, mennyire kritikusan szemlélik tanáraikat, milyen pontosan alakítanak ki benyomásokat az iskolai órák menetéről, azok hangulatáról. Több esetben a tanár személye egy „undok” tárgyat is képes megkedveltetni, máskor pedig épp ellenkezőleg: egy kedvelt tárgy válik „mumussá” a pedagógus személyisége miatt. E beszélgetések és saját korábbi iskolapszichológusi munkám vezettek el annak a problémának a vizsgálatához, amiről ez a tanulmány szól: vagyis ahhoz, hogy hogyan látják és értékelik felső tagozatos iskolások tanáraikat; ítéleteik, percepcióik hogyan szerveződnek egységbe, s milyen képük van a pedagógusokról. Ez a kép ugyanis a pedagógus-szerepkör percepciója – a tanulók szemüvegén keresztül.

A pedagógus személyi hatásának pszichológiai elemzése a pedagógiai pszichológiában már évtizedek óta kutatott probléma. A korábbi vizsgálatok egyértelműen igazolják, hogy a nevelői hatások több forrásból eredhetnek, s e hatások a személyes kapcsolatokon keresztül érvényesülnek az érzelmi ráhangolódás, a mintakövetés, azonosítás folyamatában. A pedagógiai szituációkban igen intenzív érzelmi kommunikáció folyik. Éppen ezért lényeges, hogy a pedagógus érzelmileg kiegyensúlyozott legyen, hiszen közvetlenül befolyásolja a tanulók emocionális életét. Például egy türelmetlen, hangulatilag instabil tanár feszültsége a diákokra is átragad, befolyásolva egyaránt azok iskolai közérzetét és teljesítményét.

A hatékony pedagógusnak modellként kell szolgálnia: mindenképpen egy szociális erővel rendelkező személy, akinek hatékonyságát szakértelme, büntető és jutalmazó hatásköre, személyes vonzereje, valamint szociális státusából eredő hatalmi pozíciója alapozzák meg.

A pedagógus személyisége nevelési stílusában is megnyilvánul, vagyis abban, ahogyan a büntetéseket és jutalmakat osztja, milyen órai légkört teremt, s ahogyan reagál a tanulóktól érkező jelzésekre.

A nevelői attitűdöket a pszichológia szakirodalmában már többen, különböző megközelítésekben tárgyalták (például *P. Balogh Katalin*, 1977). A kutatások egyaránt azt bizonyították, hogy az autokrata nevelői magatartás a nevelői célkitűzésekkel ellentétes irányú reagálást idéz elő a gyermekeknél, hosszú távon mindenképpen káros. Az oldott légkör, a kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat, a vélemények kifejezésének a lehető-

sége pedig alkalmat teremt az összehasonlításra, egymás megismerésére a tanulók között.

Mi szükséges tehát ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen? *Kelemen László* (1981) kiemeli a hivatásszeretetet, szuggesztivitást, szakmai és pedagógiai kulturáltságot, műveltséget, a tanulók iránti szeretetet és megértést. A jó pedagógusnak rendelkeznie kell egy megfelelő kapcsolatteremtési és szervezési készséggel is.

A pedagógus viselkedését azonban felfoghatjuk egyfajta szerepviselkedésként is, s ez további szempontot jelenthet a tanárról kialakított ítéletek, vélemények elemzéséhez. *Rosenthal és Jacobson* (1968) nyomán a figyelem a tanári elvárások felé fordult. A szerzők az úgynevezett Pygmalion-effektus leírásával szemléletesen demonstrálták, hogy a tanárok legtöbbször, aki azt várja a tanulóktól, hogy „okosak” vagy „buták” lesznek, nem szándékosan ugyan, de mégis elősegítik, hogy a diákok teljesítménye az elvárásoknak megfelelően alakuljon. Vagyis a tanárok többször mosolyogtak az „okos”-nak tartott tanulókra, többször bólogattak a jó válaszok során, több interakciót kezdeményeztek velük, gyakrabban dicsérték őket, mint azokat, akiket „buták”-nak tartottak. Ezeket a reakciókat természetesen nem minden tanárnál tudták megfigyelni. Ebben az értelmezésben a tanári szerep a tanulók iránti elvárásokhoz kapcsolódik.

A tanártól elvárt szerep azoknak az elvárásoknak az összességét jelenti, amelyeket a tanárokkal szemben támasztanak mind maguk a tanárok, mind pedig a tanulók, illetve más személyek. Ezek az elvárások különféle típusokban, formákban nyilvánulhatnak meg, s intenzíven befolyásolják a tanári magatartást. Az általános elvárások között szerepel például az, hogy legyenek korrektek, szolgálatkészek és segítőkészek, ne tegyenek különbséget a tanulók között, legyenek figyelmesek és barátságosak, rendet és fegyelmet tartsanak fenn az osztályban (*Wright és Alley*, 1977).

A fentiekből kitűnik, hogy a tanári viselkedés és ennek több oldalú megközelítése önmagában is igen összetett jelenség. Elemzéséhez különböző elméleti háttérrel indulhatunk, a társtudományok módszer- és eszköztárát többféleképpen alkalmazva (például tanár-diák interperszonális kapcsolat vizsgálata kérdőíves módszerrel; Tausch-féle vizsgálat; iskolai hospitálások, megfigyelések.) A tanári viselkedés típusainak megragadását már korábban is célul tűzték ki. Például *Ruppert* (1976) több tanulmányában is foglalkozott az iskolai- és osztályélet, valamint a pedagógiai vezetés különféle stílusaival. A hazai vizsgálatok közül mindenképpen meg kell említeni *Ungárné Komoly Judit* (1978) azon vizsgálatát, melyben tanítók nevelési stílusát igyekezett feltárni konfliktusos helyzetek megoldásakor. Értelmezésében a nevelési stílus a pedagógus személyiségjegyei és a nevelés lehetőségei által meghatározott olyan hatásrendszer, ami a diákok viselkedésének, megítélésének lényeges tényezője. Hipotézise értelmében a tanár-diák viszonylatban kifejeződő nevelési stílusok megkülönböztetése lehetségessé válhat azáltal, hogy elemezzük a tanulók emlékezetében élő, tanárok által alkalmazott konfliktus-megoldási módokat. Hat különféle nevelő-diák relációban megnyilvánuló nevelői stílust azonosított, melyek eltérő hatást gyakoroltak a csoportléggörre, a csoporttagok viselkedésére, a tanár-diák interakciók jellegére.

A jelen tanulmány kérdésfeltevésében részben hasonló a témakörben korábban megjelent vizsgálathoz, melyet *Cserné Adermann Gizella* végzett (1986) a Pygmalion-

hatással kapcsolatosan. A szerző vizsgálatának fontos eredménye, hogy a nevelők önkéntelenül jobb tanulási feltételeket teremtenek azoknak a tanulóknak, akiktől nagyobb iskolai sikereket várnak, mivel gyakrabban kérdezik őket és több verbális, valamint nemüverbális megerősítésben van részük. A gyerek „dekódolja” a tanári üzeneteket, s ez befolyásolni fogja motivációját, törekvésit, ezen keresztül pedig iskolai sikereit.

Az itt bemutatásra kerülő vizsgálat az előbb említettől ugyanakkor számos vonatkozásban el is tér: a gyerekek élményanyagára támaszkodik, kérdőíves formában igyekeznek információt gyűjteni – ugyanakkor szociálpszichológiai indíttatásból hangsúlyozni igyekeznek a jellemzőnek ítélt tanári viselkedések percepciójának szerveződési sajátosságait, s ezáltal ír le tipikus tanári megnyilvánulásokat. A tanulmány tulajdonképpen provokatívnak tekinthető, amennyiben tanulók szemüvegén keresztül tárulnak fel a tanári szerepnek bizonyos sajátosságai, melyek némely esetben nem igazán kedvezőek, de ugyanakkor mégis rendkívül izgalmasnak látszanak a szakember számára, s mindenképpen átgondolásra sarkallanak.

A vizsgálat leírása

A vizsgálat célkitűzése az volt, hogy a tanári szerep egyes oldalait, megnyilvánulásait a diákok percepcióján, értékelésén keresztül ragadja meg, s ezáltal jellegzetes tanári viselkedésekre vonatkozó mintákat tárjon fel. Korábbi kutatási eredményeket átlapozva tapasztalható, hogy e vizsgálatok a tanári viselkedésnek – tanulói értékelések tükrében – csupán egy-egy aspektusát emelik ki, s ezt értelmezik. Azzal azonban kevésbé foglalkoznak, hogy a tanárról kialakított kép, tudás, illetve ismeretek hogyan szerveződnek egységes benyomássá, s milyen tipikus mintázatot képeznek. Mindezt figyelembe véve a vizsgálni kívánt hipotézisek a következőképpen alakultak:

1) Különbőféle tanári viselkedésekről való benyomások egészes képpé szerveződve jellegzetes tanári mintákat, típusokat mutatnak. Ezek a jellegzetes minták a tanári szerepnek, mint egészesnek valamilyen tipikus oldalát mutatják be, melyek egymást nem kizárják, hanem sokkal inkább kiegészítik.

2) A vizsgálat további célkitűzése a már korábban említett Pygmalion-effektus jelentkezésének feltárása volt. Ezzel kapcsolatosan a következő hipotézis fogalmazódott meg: A tanulók beskatulyázása egy olyan önmagát beteljesítő jóslat, melyet a tanulók saját bőrükön érzékelnek és mint tendencia különbözőképpen kapcsolódik az egyes tanári viselkedési mintákhoz.

3) Az a probléma, hogy a tanár miként viszonyul a gyengébb tanulmányi eredményt mutató diákokhoz, a következő hipotézishez vezetett: A gyengébb tanulók iránti attitűd meghatározott tanári viselkedéssel párosul.

Mivel olyan mérési módszer, mely maradéktalanul megfelelt volna a hipotézisek ellenőrzésének, a szakirodalomban nem található, ezért sor került egy ilyen eljárás kidolgozására. A neveléssel kapcsolatos skálák ugyanis többnyire a családra koncentrálnak (például *Itkin*, 1952; *Stott*, 1940), s nem az iskolára. Egy új eljárás bevezetése és kipró-

bálása természetesen mindig kockázatos, s előre be nem jósolható, mennyiben hozza meg a kívánt eredményeket. Ebben az értelemben a jelen vizsgálat egy kísérleti próbálkozásnak tekinthető. Egy korlátozott nagyságú mintán való kipróbálás és alkalmazás viszont azzal az előnnyel jár, hogy lehetőséget teremt olyan módszer bevezetésére, melynek a későbbiek során megfelelő nagyságú mintán való alkalmazása és statisztikai feldolgozása által megbízható és hiteles eljáráshoz juthatunk.

A vizsgálati eljárás kidolgozása

Az első lépésben célunk egy állítás-sor létrehozása volt: ehhez „első kézből” kívántunk információkat szerezni arról, hogy a tanárok miként észlelik diákjaikat, értékeléseiket milyen szempontok alapján hozzák, s melyek azok a tényezők, amelyek szerintük döntő fontosságúak egy sikeres tanár-diák kapcsolat kialakításában. Első pillantásra talán felmerülhet az a kérdés, hogy miért nem diákokkal történt ez a beszélgetés. Nézetünk szerint ők mindenképpen egy sajátos szemszögből, kissé elfogultan és egyoldalúan válszoltak volna, s számos olyan tényező figyelmen kívül maradt volna, ami viszont a tanárokkal készített interjúkban döntő fontosságúnak tűnt.

Különböző oktatási intézményekben, városi általános- és középiskolákban dolgozó pedagógusokkal (N=15), akik többéves oktatási tapasztalattal rendelkeztek – félig strukturált interjúkat vettünk föl 1993 őszén. Az interjúk a következő főbb kérdéscsoportokat ölelték át:

- Mióta és milyen tárgyakat oktat?
- Hogyan szokta értékelni a tanulók teljesítményét? Milyen tényezők segítik, illetve gátolják ebben a munkában? Van-e szerepe az első benyomásoknak? Előfordult-e már, hogy kezdeti benyomásai valamely diákjáról beigazolódtak?
- Milyen könnyen változtatja meg véleményét valamelyik tanulóról?
- Milyen tanárt kedvelnek manapság leginkább a gyerekek? Hogyan lehet ennek az elvárásnak megfelelni?
- Van-e véleménye szerint olyan, hogy „rossz” tanár valaki? Milyen az ilyen tanár?
- Hogyan viszonyul a gyengébb teljesítményt nyújtó tanulókhöz?
- Mit tart eddigi legnagyobb sikerének tanári pályáján? Volt-e kudarcélménye?
- Mit szeretne elérni pályáján?

Jelen keretek között sajnos nincs lehetőség arra, hogy az interjúk teljes terjedelemben való közlésére és részletes elemzésére vállalkozzunk. Az interjúk végső soron egy letisztult képet mutattak a feltett kérdésekkel kapcsolatban. Kiténik belőlük, hogy a hosszabb ideje oktatók igen kifinomult értékelési szisztémával élnek. Előbb-utóbb azonban – saját bevalásuk szerint – kezdeti benyomásaik igazolódását tapasztalják diákjaik megítélésében. Szerintük ebben az játszik szerepet, hogy nagyon sok és sokféle gyereket ismernek meg. Személyes elfogultságaikra néha csak hosszabb idő után döbbennek rá, – legyen ez a torzítás akár kedvező, akár kedvezőtlen. Tudatosan igyekeznek formálni tanári magatartásukat, de bizony ez nem egyszerű: ezt befolyásolja az egyes osztályok összetétele, karaktere is. A

helytelen tanári magatartásról, ennek megnyilvánulási formáiról nagyon elítélően vélekednek. Élesen bírálják az igazságtalan, a gyerekek jóhiszeműségét kihasználó viselkedést, valamint a gyermeki személyiséget elhanyagoló, gépként működő tanártársaikat. Így gondolják, hogy a jelenlegi óraterhelések mellett viszont nehéz ideális kapcsolatot tartva a tanulókkal az ismereteket a teljesség igényével átadni.

Az interjúk alapján végül egy 97 megállapítást tartalmazó állítás-sort hoztunk létre, melynek a priori rendszere a következő dimenziókból épült föl:

1) *A tanulók teljesítményének értékelése, ennek módjai, eszközei és körülményei:* Ez a dimenzió azt írja le, hogy a pedagógus mennyire szigorú – elnéző, igazságos – igazságtalan, illetve elfogult a diákokkal szemben. Fontos, hogy milyen súlyt fektet az önálló gondolkodásra, a tanulásra való buzdításhoz milyen eszközöket vesz igénybe : a büntetés vagy jutalmazás-e az, amivel célját leginkább eléri.

2) *A fegyelmezés:* Ebben a dimenzióban szélsőséges példák illusztrálják a lehetséges fegyelmezési módszereket. Az egyik végletet a mindent megengedő, laissez faire-típus, a másikat pedig az autokratikus vezetés képviseli, amikor a légy zümmögését is hallani lehet az órán.

3) *Az órai légkör:* Szorosan az előbbihez kapcsolódik. A tanulók számára lényeges az, hogy hogyan érzik magukat, milyen szubjektív érzéseket hív életre egy adott tanóra: tartalmaz akkor lehet, ha valóban gyarapítják ismereteiket a tanulók, megértik a magyarázatokat – de mindezt nem görcsösen kell tenniük, hanem egy kiegyensúlyozott, megértést sugalmazó légkörben, ahol fontos a tanár számára az, hogy emberileg is adjon valamit a diákjai számára.

4) *A tanári személyiség:* A tanár természetesen csak akkor lesz képes az előbb említett feladatnak eleget tenni, ha személyiségében alkalmas erre. Olyan módon ragadják meg a tanári személyiség jellemzőit az egyes állítások, hogy ezek a diákok szemében észrevehető sajátosságokat mutassanak be, s egyes tanárok tipikus megnyilvánulásaiként tartásuk számon őket. Ilyen például az, ha valaki rendszeresen késik az óráiról; ha könnyen el tudják terelni a figyelmét – ezzel megúszva a számonkérést stb.

5) *A tanár mint példakép:* A tanári személyiség lehet olyan kiemelkedő, hogy akár példaképpé is válhat – amint ezt az ötödik dimenzió állításai taglalják.

6) *A Pygmalion-effektus jelentkezése:* Sajátos viszonyulást, pedagógiai magatartást mutat be a Pygmalion-effektust leíró dimenzió, melynek jellemzőit a későbbiekben ismertetjük részletesen.

7) *A tanár szaktárgyi tudása:* A tanár felkészültsége, szakmai hozzáállása kerül terítékre olyan megközelítésben, ahogyan ezt a tanulók látják. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy igen hamar észreveszik a diákok, ha valaki tudásában bizonytalan, ismeretei nem megfelelőek.

8) *Személyes kapcsolatok tanár-diák között:* A pedagógusról alkotott képhez alapvetően hozzátartozik a tanár-diák kapcsolat alakulása is. Hiába tud esetleg sokat egy tanár, s tanít igen eredményesen, ha nem sikerül jó kapcsolatot kiépítenie diákjaival. Ez még az eredményességet is beárnyékolhatja, hiszen emberileg nem vonzódnak hozzá tanítványai. Taszító lehet maga a személytelenség, de az is, ha úgy érzik a tanulók, hogy min-

den magánjellegű eseményben részt akar venni a tanár vagy abba beleavatkozik. Itt egy egészséges arányra van szükség, melyet nagy mértékben befolyásol a tanulók életkora.

Az állításokat véletlenszerű sorrendben egy kérdőívbe rendeztük (ld. 1.sz. melléklet), s a személyeknek ötfokú Likert-típusú skálán kellett ítéleteiket megjelölniük (1= egyáltalán nem jellemző a szóban forgó tanítási órára, illetve tanárra; 5= teljes mértékben jellemző rá).

A vizsgálati személyek egy városi általános iskola nyolcadikos tanulói voltak. Tanulmányi eredményük tekintetében képviselték az összes lehetséges változatot – vagyis akadtak közöttük igen gyenge, kiváló tanulók, de legtöbben az „átlagosak” voltak. A tanulók több különböző tanítási óráról, az őket tanító pedagógusokról, a velük való kapcsolatokról nyilatkoztak az állításoknak megfelelően. Előfordult, hogy ugyanazt a tárgyat egy pedagógus több osztályban is tanította, így ugyanarról a tanárról több osztály tanulói is adtak értékelést. Főként olyan tantárgyakat választottunk ki a vizsgálat célpontjával, melyeket az osztályfőnökök tanítottak (őket az osztály jól ismerte, viszonylag szoros volt a vele való kapcsolata), másrészt pedig olyanokat, melyeket több éve ugyanaz a tanár tanított.

A mintaválasztást az is indokolta, hogy a nyolcadikosok számára már nem jelenthetett kockázatot az, hogy miként válaszolnak a „provokatív” állításokra. Őszintén kifejthették véleményüket, értékelhették a pedagógusokat anélkül, hogy annak a következményeitől, egy esetleges megtorlástól tartaniuk kellett volna. Ez a vizsgálat szempontjából alapvetően lényeges volt; egyébként torz eredmények születtek volna. A vizsgálatban az iskola mindegyik 8. oszt.-os tanulója részt vett. A kérdőíveket 1994 júniusában töltötték ki a tanulók (N=65) az utolsó tanítási héten. Az alacsonyabb osztályokba járó diákok épp a fentiek miatt kellett, hogy kimaradjanak a felmérésből. Ez természetesen annak a kockázatnak a vállalását is magával vonta, hogy a vizsgálati minta elemszáma viszonylag alacsony volt. Az egyes tantárgyakra, illetve tanárookra vonatkozó értékelések alakulását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: *Tantárgyi megítéléseket adó vizsgálati személyek száma*

Tantárgy	Értékelést adó személyek száma
történelem	65
magyar nyelv és irodalom	65
matematika	65
orosz nyelv	23
ének-zene	21

A tanulóknak a nevüket a kérdőíven külön feltüntetni nem kellett – erre kértük is őket. Biztosítottuk arról is őket, hogy válaszaikat együttesen, egységben kezeljük, s érté-

keléseik miatt semmiféle számonkérésben nem lesz részük. Megértettük velük, hogy véleményeik őszinte közlése jelentős segítséget nyújt egy fontos probléma vizsgálatához: a hamis és torz válaszok viszont lényeges kérdéseket kerdőzhetnek el, s ezzel a vizsgálat legfontosabb szempontjai eshetnek kútba.

Azok a tanárok, akiknek óráiról, illetve akikről a tanulók véleményt formáltak, annyit tudtak a vizsgálatról, hogy a diákok egy-egy kérdőívet fognak kitölteni a tanítási órákra vonatkozóan korábbi tapasztalataik alapján. A szóban forgó tanárok ehhez bejegyzésüket adták. Aki viszont ezt a kérést visszautasította, arra nézve kérdőívfelvétel nem történt.

A kérdőív kitöltése előtt a tanulók a következő instrukciót kapták: „Az alábbiakban különböző állításokat olvashatsz iskolai életteddel kapcsolatosan. Arra kérünk, olvasd el ezeket figyelmesen! A feladatod az lesz, hogy az egyes állításokkal kapcsolatosan egy 5 fokú skálán jelezd véleményedet az alábbi lehetőségeknek megfelelően:

- 1 : egyáltalán nem jellemző a szóban forgó tanítási órára, illetve tanárra
- 2 : kevésbé jellemző
- 3 : nem tudom eldönteni
- 4 : többnyire jellemző
- 5 : teljes mértékben jellemző

Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindenki saját véleményét írhatja le, névtelenül. Közreműködésedet előre is köszönjük!”

Ezután megmondtuk a tanulóknak, hogy milyen tanórára, illetve tanárra gondoljanak a kérdőív kitöltésekor: pl. arra a tanárra, aki a matematikát tanította az elmúlt négy évben, illetve a matematika órákon történtek alapján töltsék ki a kérdőívet. Egy kérdőív kitöltése kb. 25 percet vett igénybe. A következő kérdőív kitöltésére – mely valamelyik másik tanítási órára vonatkozott – akkor került sor, miután az elsőt az osztályban már mindenki befejezte. Egy ülés alkalmával két kérdőívnel többet nem vettünk föl egyszerre.

A statisztikai feldolgozás

A feldolgozás az SPSSPC+ statisztikai programcsomag segítségével történt. Három lépésben főkomponens-analízist hajtottunk végre az a priori rendszer szellemében azzal a céllal, hogy kiválasszuk azokat az itemeket, melyek megbízhatóan jól mérnek s egyben az adott dimenziót is megfelelően képviselik. Az utolsó főkomponens-analízis által végül lehetővé vált különböző tanári viselkedési minták megragadása – olyan típusoké, melyeknek a sajátosságai megfigyelhetők mind a tanítási óra menetében, mind pedig a tanár-diák kapcsolat jellemzőiben. (Az utolsó főkomponens-analízis eredményei a Mellékletben, a 2. táblázatban találhatóak.)

Az eredmények elemzése, értékelése

Különböző tanári viselkedési típusok bemutatása

Az adatok alapján lehetővé vált az 1. hipotézis igazolása. Milyen különböző tanári viselkedési típusokat szemléltetnek tehát az egyes faktorok?

Az 1. faktor egy *optimális tanári viselkedést* mutat be: egy olyan pedagógusét, aki tárgyat jól tudja tanítani, a lemaradásokat segít pótolni s emellett a tanulókkal nagyon jó, személyes kapcsolatokat alakít ki – a tanulók tehát szívesen vannak vele, jól érzik magukat együtt különféle osztályrendezvényeken. Nagyon ideálisnak látszik ez a kép. A kellemes légkör kialakítása igen fontos, végül is ez alapozza meg a tanuláshoz való hozzáállást, a teljesítés iránti igényt. Ez a típus tulajdonképpen példaképül is szolgálhat a diákok számára. Nevelési eszközül a dicséretet használja, ezzel buzdít a tanulásra. Rugalmasan alkalmazkodik a gyerekek aktuális állapotához – tekintettel van arra, ha fáradtak vagy rosszkedvűek (ld. 27. állítás).

A 2. faktor az *önmagát előtérbe helyező, a tanulókkal nem törődő* tanárt állítja elénk. Számára a pedagógusi munka inkább csak kellemetlen kötelességet, terhet, s nem hivatást jelent. A pedagógusi pályához való elhivatottság érzése nem alakult ki. Megnyilvánul ez abban, hogy sem a tárgyat nem tudja megfelelően oktatni (s ez feltehetőleg nem is zavarja különösebben), sem pedig a tanulókkal nem tud optimális kapcsolatot kialakítani – illetve a kedvezőtlen tanár-diák viszony számára nem zavaró. Nem okoz problémát, hogy emiatt nem tud sikeresen oktatni-nevelni. Aki a tárgyat tudja, azzal azért nem foglalkozik, mert úgyis tudja azt; aki viszont nem tudja, azzal „nem érdemes”. Így tűnik, mind a tanítás, mind a tanulók leginkább csak terhet jelentenek számára.

A 3. faktor egy újabb viselkedési típust ír le - az *autokratikusan nevelő*, a tanulók körében *népszerűtlen* nevelőt. Ő is egoista, hasonlóan az előző típushoz, de másképpen az. Míg az előző típust saját népszerűtlensége nem zavarta, itt ez problémát jelent: érzi, hogy a tanulókkal nem tud jó kapcsolatot kialakítani, fenntartani, de megpróbál ezen változtatni. A változtatáshoz azonban nem megfelelő eszközöket választ. A diákok számára idétlen viccelődés még népszerűtlenebbé teszi. Eléggé hangulatember, robbanékony, s ez is akadályozza egy kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat létrejöttét. Tanári ambíciói ugyan vannak, de ennek érvényesülését az elégtelen kapcsolatok gátolják. Autokrata módjára uralkodik tanítványai felett, így próbálja tekintélyét elismertetni.

A 4. faktorban a *pedagógusi pályára alkalmatlan* tanár jellemzői csoportosulnak. Megnyilvánul ez a szaktárgyi hozzá nem értésben, a nevelésre való képtelenségben, a kollegialitás hiányában egyaránt.

Specifikus tanári attitűdök jelentkezése

A két utolsó – 5. és 6. faktorok – specifikus célirányos viselkedéseket írnak le: részben a gyengébb tanulók iránti attitűdök, részben a Pygmalion-effektus jelentkezésére nézve. Az 5. faktor – enyhe mértékben ugyan – de jelez valamit egy olyasfajta tanári

magatartásból, ami kedvezőtlen attitűdöt jelent az olyan tanulókkal szemben, akik az adott tanár által tanított tárgyból gyengék. A tanár az ilyen tanulókat másként kezeli, mint az átlagot. A „beskatulyázás” jelensége figyelhető meg, hiszen aki gyenge, az jó jegyet nem kap, s nem is kedveli igazán. De az ördögi kör fordított irányú is lehet: akit nem kedvel, az eleve csak gyenge lehet az adott tárgyból! A Pygmalion-effektus itt különleges módon, a gyengébb tanulók vonatkozásában jelentkezik.

Ezzel szemben a 6. faktorban a Pygmalion-effektus általánosan tárul elénk. Így tűnik, a beskatulyázási hajlam a tanári viselkedési típusoktól különállóan, önállóan létező olyan specifikum, amely a tanulók szemszögéből nézve a tanárok alapvető jellegzetességei közé tartozik. Kérdés csupán az, hogy adott tanárok vonatkozásában milyen mértékben jelenik meg. A vizsgálat a későbbiekben kimutatja, hogy szoros kapcsolat áll fenn az itt leírt viselkedési típusok és a beskatulyázási hajlam között.

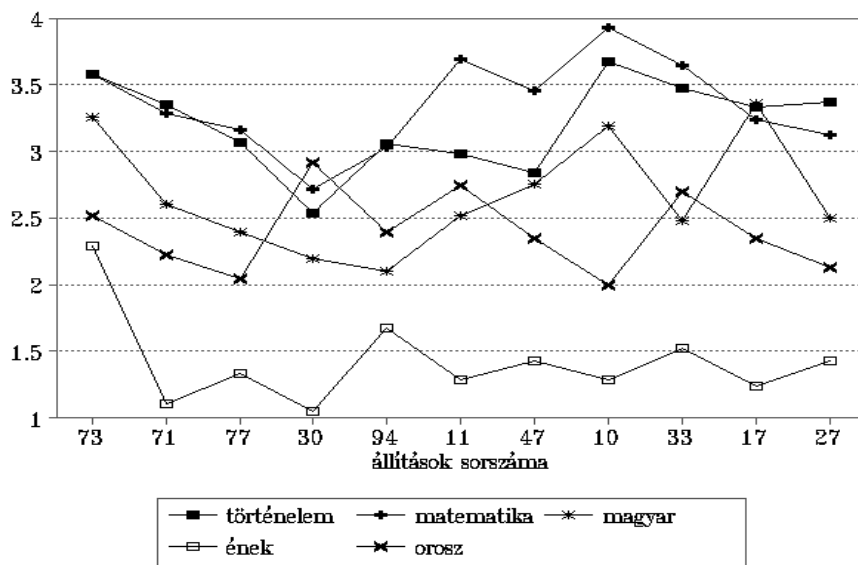
A pedagógusi szerep komplexitása

Az eddigi eredmények igazolják azt az előzetes elvárást, miszerint jellegzetes minták figyelhetők meg a tanári viselkedésekben. Szorosan kapcsolódik ide az 1. hipotézis, melynek értelmében az itt ismertetett típusok a tanári szerep egyes megnyilvánulási formáit képviselik, melyek egymást kiegészítik, s nem pedig kizárják. Talán túlságosan szélsőségesnek tűnhetnek első pillantásra : természetesen nem arról van szó, hogy a pedagógusok egyik vagy másik típusba besorolhatók lennének. Ez teljesen téves értelmezés lenne. Ezek az eredmények sokkal inkább azt fejezik ki, hogy a pedagógusi szerepkörnek különféle megnyilvánulási formái vannak, melyek közül hol egyik, hol másik válik dominánssá annak függvényében, hogy milyen személyi, tárgyi, helyzeti tényezők dominálnak az adott szituációban. Ez persze nem zárja ki azt, hogy egy adott pedagógusra inkább jellemző egy adott viselkedés, mint egy másik – s ezt a tanulók pontosan érzékelik. Reális kép egy tanárról azonban csak akkor kapható, ha mindegyik dimenzióban egyidejűleg vizsgáljuk meg a kapott értékeléseket. Ez az értelmezés összhangban áll *Trencsényi* (1988) pedagógusszerepről alkotott definíciójával, melynek értelmében a pedagógusszerep „Tipikusan jellemző, többnyire magatartási, viszonyulási, kommunikálási, kifejezési mód, ezek sajátos együttese, kombinációja, mely nem (vagy nem szükségképpen) adott viselőjére jellemző, hanem magára a szerepkörre... A személyiség vonásai a szerepkörrel való azonosulásban vagy eltérésben, a szerepkörben való feloldódásban értékelődnek, a szerepkörhöz (szerepviselkedéshez) való tudatos, vagy öntudatlan viszonyban bontakoznak ki.”

Mivel azonban az itt bemutatott tipikus viselkedések tanulói tapasztalatok összességének tükröződései, a vizsgálat arra is választ kívánt adni, hogy valóban mutatkoznak-e eltérések az egyes tanárok jellemzésében az itt leírt típusoknak megfelelően. Akkor lehet ugyanis igazán hitelesnek tekinteni ezeket a típusokat, ha alkalmasnak bizonyulnak arra, hogy általuk éles különbségek táruljanak fel a jellemzett tanórák, ill. tanárok között. Érzékenységre ez jelentene igazán bizonyítékot.

E kérdés igazolására az egyes típusokra vonatkozó átlagértékeket grafikusán ábrázoltuk a tanulók által megítélt tanárok esetében. A szóban forgó tanárok történelmet (tant.1), ma-

tematikát (tant.2.), magyart (tant.3.), éneket (tant.4.) és orosz nyelvet (tant.5.) tanítottak. Amint az 1. ábrán látható, az optimális viselkedés szempontjából a legkedvezőbb megítélést a matematika tanár kapta, s ettől messze elmaradt az énektanár értékelése.



1. ábra
Optimális tanári viselkedési minta

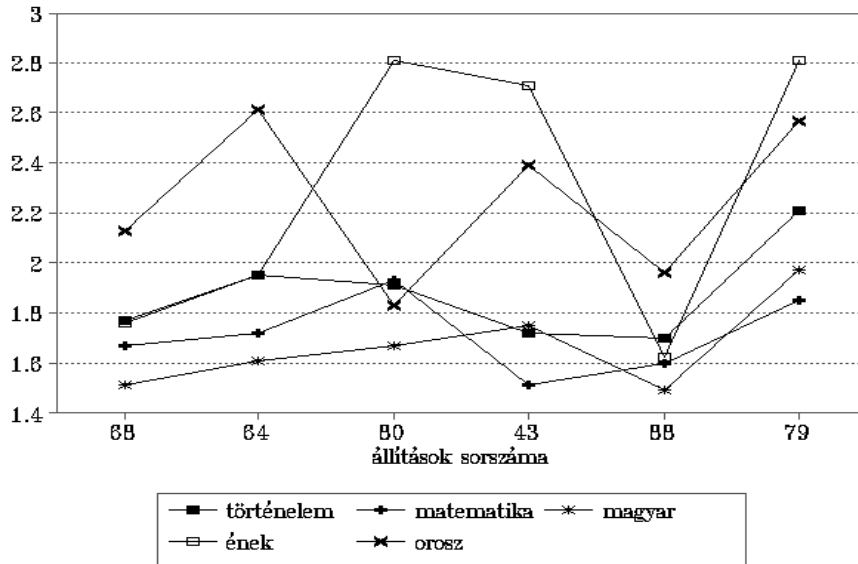
Az énektanárt tartják leginkább önmagát előtérbe helyező, nemtörődöm típusúnak (ld. 2. ábra).

A történelmet és orosz nyelvet tanító pedagógusok bizonyultak a leginkább autokratikusan nevelőnek és népszerűtlennek (ld. 3. ábra).

A pedagógusi pályára a legkevésbé alkalmasnak az énektanár tűnt (ld. 4. ábra).

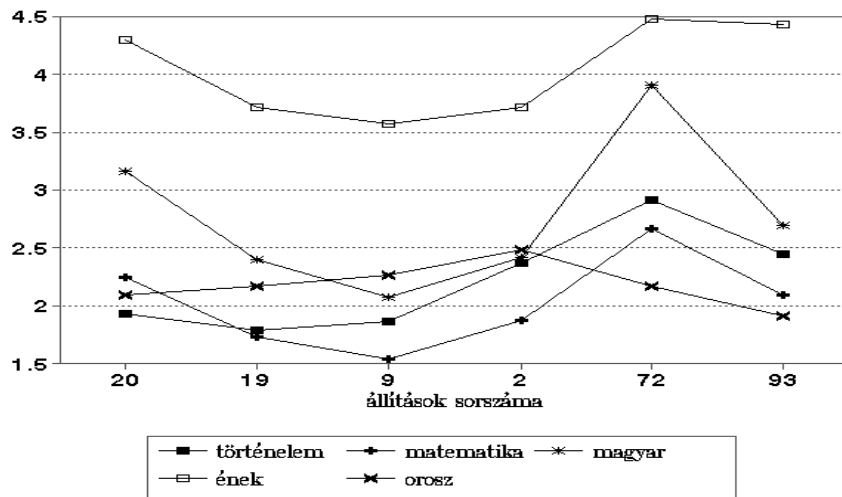
A közölt ábrák jól szemléltetik, hogy mennyire egyéni jellegzetességeket mutat az egyes tipikus viselkedések előfordulása, s az egyes tanárokról kialakított benyomásokat hogyan árnyalják a feltárt karakterisztikumok.

Tanári szerepek percepciója: Egy általános iskolai felmérés tanulságai



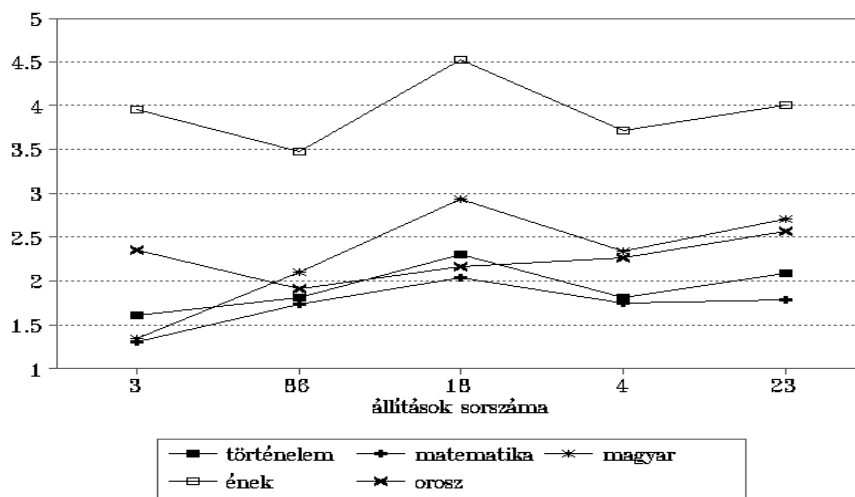
2. ábra

Önmagát előtérbe helyező nemtörődöm viselkedési minta



3. ábra

Automatikus, népszerűtlen viselkedési minta

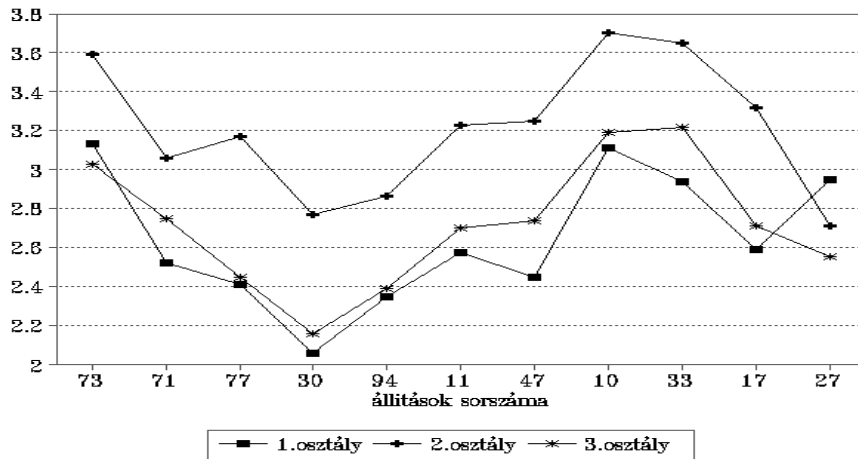


4. ábra
Pedagógusi pályára alkalmatlan viselkedési minta

Az egyes típusok megítélése a különböző osztályokban

Az eredmények értelmezésének egy következő lépése arra keresett választ, hogy a fentebb leírt típusok típusokat a vizsgált osztályok hogyan látják érvényesülni: ugyanaz a benyomás alakult-e ki az egyes osztályokban, vagy pedig mindegyik önálló, egymástól független benyomások alapján hoz ítéleteket. Tapasztalati tény ugyanis, hogy egy-egy tanár különböző osztályokkal eltérő kapcsolatokat tud kialakítani. A kapcsolat jellegét több tényező együttesen determinálja: közrejátszik benne az oktatott tárgy, a tanár személyisége, az adott osztály összetétele, tanulmányi teljesítménye, érdeklődése is. Statisztikailag szignifikáns eredményeket kaptunk χ^2 próbák alapján mind a négy leírt viselkedési típusra nézve (optimális típus: $F=50,829$, $p \leq 0,000$; önmagát előtérbe helyező típus: $F=34,087$, $p \leq 0,000$; autokratikus, népszerűtlen típus: $F=45,247$, $p \leq 0,000$; pedagógusi pályára alkalmatlan: $F=45,126$, $p \leq 0,000$). Ezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy az itt bemutatott típusokat az egyes osztályok egymástól függetlenül észlelik: az eredmények alakulását tehát nem befolyásolja az a tény, hogy a tanulók melyik osztályba járnak. Abban viszont, hogy milyen mértékben látják megnyilvánulni e viselkedési típusokat, egymástól természetesen eltérnek a vizsgált osztályok. S éppen ez az a pont, ahol képet kaphatunk arról, hogy a három osztály milyen benyomásokat szerzett a pedagógusi szerepköréről, s milyennek látja annak különböző megnyilvánulási formáit. Jól szemlélteti ezt a 4. ábra, ahol az optimális tanári viselkedés percepciója követhető nyomon a vizsgált osztályokban.

Az összesített eredmények együttesen arra utalnak, hogy az 1. vizsgált osztály gyűjtött a legkevésbé kedvező tapasztalatokat az optimális tanári viselkedésről (ld. 5. ábra).



5. ábra
Optimális tanári viselkedési minta osztályonkénti megítélése

Talán nem meglepő, hogy éppen ők azok, akiknek olyan személyes élményeik vannak, melyben kimagasló szerepet kap a pedagógusi pályára abszolút alkalmatlan tanár. Ugyanakkor (vagy éppen szerencséjükre) a „beskatulyázás” hatását kevésbé, illetve átlagos mértékben tapasztalják. Hozzájuk viszonyítva a második vizsgált osztály kedvező benyomásokat szerzett az optimális tanári viselkedésről, sokkal jobbat, mint a másik két osztály. Különösnek tűnik viszont, hogy ugyancsak ők azok, akik leginkább autokratikusnak tartják a pedagógusokat, s olyannak, aki feltétlenül népszerűsége törekszik. A Pygmalion-effektust is ők érzik a leginkább érvényesülni. A harmadik vizsgált osztály átlagosnak tűnik a legtöbb vonatkozásban. Ők értékelik a legkevésbé autokratikusoknak, népszerűsége törekvőnek a pedagógusokat, s úgy vélik, ezen a pályán jól meg is állják a helyüket.

A vizsgálatnak ezek az eredményei igazolják, hogy a korábbiakban bemutatott pedagógusi szerepkör specifikus megnyilvánulásai sajátos mintázatot alkotva típusokat hoznak létre. Ezek a típusok jól körvonalazhatók, viselkedési szinten viszonylag jól felismerhetők. Az is bebizonyosodott, hogy a tanár-diák interakciók, a pedagógusnak az osztállyal kialakított kapcsolata alapvetően fontosak egy optimális pedagógusi szerepkör teljesítéséhez. A pedagógusoknak különbözőképpen alakulhat egy-egy közösséggel való kapcsolata, s ezt a diákok pontosan tudják. Erre utalnak a vizsgálatban kapott eredmények is.

Nemi különbségek a pedagógusi szerepkör percepciójában

A hipotézisek mellett az adatok arra is lehetőséget teremtettek, hogy megnézzük, mennyire hasonlóan észlelik a fiúk és a lányok az egyes típusokat. A χ^2 -próbák eredményei alapján megállapítható, hogy két esetben valóban eltérően értékelik a fiúk és a lányok meghatározott viselkedési minták jelentkezését. A fiúk jellemzőbbnek tartják egyrészt az önmagát előtérbe helyező viselkedést ($F=10,563$, $p\leq 0,031$), másrészt az autokratikus, népszerűtlen típust ($F=14,457$, $p\leq 0,005$). Elképzelhető, hogy velük szemben a tanárok valóban szigorúbbak, többet kell, hogy fegyelmezzék őket, s kevésbé tudnak közös nyelven beszélni. További befolyásoló tényezőt jelenthet, hogy a megítélt tanárok egy kivételével mind nők. Vizsgálati mintánk nagysága, illetve az értékelt tanárok korlátozott száma azonban nem tette lehetővé, hogy ezt a kérdést differenciáltan kezeljük – s emellett ez a probléma eredetileg sem szerepelt a vizsgálni kívánt aspektusok között.

A Pygmalion-effektus és a tanári viselkedési minták közötti kapcsolat

A 3. hipotézis arra vonatkozott, hogy a Pygmalion-effektus jelentkezése meghatározott tanári viselkedési mintákkal együttjár-e. Az idevágó vizsgálati eredmények ismertetése előtt érdemes röviden áttekinteni a Pygmalion-effektusra vonatkozó legfontosabb tudnivalókat.

A jelenség leírása *Rosenthal* (1969) nevéhez fűződik. Számos kísérlet elvégzésével kimutatta, hogy a tanári elvárások messzemenően befolyásolják a tanulók teljesítményét, önbeteljesítő jóslatként működnek. Amennyiben a tanár úgy tudja, hogy például *Laci* okos gyerek, ezzel összhangban lesznek a vele kapcsolatos elvárásai is, s végül olyan sajátos interszónális kapcsolat alakul ki kettejük között, melyben igazolódni fognak a tanár elvárásai – vagyis *Laci* jól fog teljesíteni. Ha a tanár kiemelkedő teljesítményt vár el diákjaitól, jobbat, mint az átlag, ezt az elvárást négyféle módon tudja közölni vele:

1) *A klíma által*: Bizonyított tény, hogy a tanárok melegebb szocio-emocionális légkört teremtenek „kiváló” diákjaik számára. Több metakommunikatív jelzést adnak neki (többet bólogatnak, mosolyognak, gyakrabban néznek a tanuló szemébe, hosszabb ideig fordulnak felé).

2) *Visszajelentések révén*: *Brophy* és *Good* (1970) alapos megfigyelésekkel bizonyították, hogy a tanárok az általuk favorizált tanulóknak szignifikánsan több visszajelentést adnak, függetlenül attól, hogy a gyerek által adott válasz korrekt volt-e vagy sem. A negatív feedback ugyanakkor nemcsak egy differenciált visszajelentésre utal, mely segítséget jelenthet a gyerek számára, hanem a diák által percipiált tanári közeledő viselkedést csökkenti: úgy érzi a tanuló, hogy a tanár kevésbé kedveli őt, s mindenképpen negatív tanári elvárásként fogja ezt a megnyilvánulást értékelni.

3) *Input által*: Több szerző is igazolta (például *Rist*, 1970), hogy a tanárok az általuk okosnak tartott diákoknak több és nehezebb anyagot hajlamosak megtanítani.

4) *Output által*: *Rowe* (1969) kimutatta, hogy a tanárok tovább várnak egy jó tanulónál a helyes válaszra, több kiegészítő és rávezető kérdést tesznek fel neki, mint egy rossz tanulónak.

Érdeemes még egyszer megemlíteni *Cserné Adermman Gizella* (1986) vizsgálatát, melyben hangsúlyozta, hogy az „elvárás hatás” működésének megértéséhez a tanár-diák interakció értelmezése nyitja meg a kaput.

Ezek a vizsgálatok mind közvetlen megfigyeléseken alapultak. Jelen esetben ilyenre nem kerülhetett sor, hiszen csupán egy részét képezte felmérésünknek a Pygmalion-effektus feltérképezése. A jelenség felmérése közvetett módon, állításokkal történt: ezek az állítások a Pygmalion-effektus eredményét, a tanulók adott elvárások alapján történő beskatulyázását írták le valamilyen formában. Ezzel a módszerrel érdekes és értékes adatokhoz jutottunk az „önbeteljesítő jóslat” elemzésében. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók meghatározott tanári viselkedésekhez kapcsolódva érzékelik a beskatulyázási tendenciát. A korrelációs elemzések – melyeknek célja különféle változók egymástól való függésének feltárása – egyértelműen bizonyították, hogy az optimális tanári viselkedési minta kivételével mindegyik típus szoros összefüggésben áll a Pygmalion-effektussal. (A részletes eredmények a Mellékletben a 3. táblázatban találhatóak.)

A gyengébb tanulókkal szembeni attitűd és a tanári viselkedési minták összefüggése

A 4. hipotézis a gyengébb tanulókkal szembeni attitűdök és a tanári viselkedési minták összefüggéseit firtatta. A főkomponens-analízis ötödik faktorának elemzésekor rámutattunk arra, hogy itt tulajdonképpen a Pygmalion-effektus egy speciális megnyilvánulásáról van szó, arról, hogy a gyengébb tanulmányi teljesítményt mutató diákok mennyire „áldozatai” a kedvezőtlen beskatulyázásnak. Annak érdekében, hogy összefüggéseket lehessen kimutatni az egyes viselkedési minták és e szóban forgó attitűdök között, korrelációs elemzéseket hajtottunk végre. (Ezek pontos eredményeit a szerző kérésre rendelkezésre bocsátja, de hely hiánya miatt a közléstől eltekintünk.) Az eredményekből megállapítható, hogy itt is hasonló tendencia érvényesül, mint a Pygmalion-effektus esetében: vagyis míg az optimális tanári viselkedés erősen negatívan korrelál ezzel a sajátossággal, a többi típus ezzel ellentétes módon – szoros pozitív korrelációt mutat vele. Ebből következik, hogy ez utóbbi viselkedési mintákra mind érvényes a gyengébb tanulókhöz való kedvezőtlen viszonyulás.

Összegzés

Pedagógusnak lenni nagyon komoly és nehéz hivatás. A sikeresség érzéséhez, élményéhez sok munka és erőfeszítés szükséges. Sok esetben a pedagógusok azt érzik, hogy ők minden tőlük telhetőt megtettek egy adott cél eléréséhez – de hiába. Csak valami „apróság” hiányzik ahhoz, hogy minden simán menjen, csak épp rájönni nehéz, hogy mi lehet az. Munkánk talán az ilyen „apróságok” felismeréséhez nyújthat segítséget. Azt gondoljuk, hogy az itt bemutatott viselkedési minták – mely a pedagógusi szerepkör összetevői – egyfajta tükörképet jelenthetnek s elvezethetnek a hiányzó „apróság” megtalálásához. Az ábrázolt minták egyike-másika talán végleletet képvisel, viszont ha tompítjuk e végletek megfogalmazását, a lényeg sikkadhat el.

Kezdeti álláspontunk – egy egységes benyomás megtalálásának az igénye – így vezetett el bonyolult tanári viselkedési minták megragadásához. A tanulók élményanyagára, értékeléseire építve jött létre az a módszer, amelynek a segítségével tipikus viselkedési minták ragadhatók meg. A pedagógusi szerepkör egy-egy oldala tárul föl ennek révén: a leírt minták többé-kevésbé minden pedagógusnál megjelenhetnek, s részben a személyiségvonások, részben a szituáció jellegzetességei, illetve e kettő kölcsönhatása határozhatja meg, hogy mi válik dominánssá, s mi az, ami a tanulók figyelmét megragadja. A közölt minták feltehetőleg jóval komplexebbek, mint ahogyan ezt a vizsgálat tükrözi, ámde az adott keretek között a feltárt tipikus viselkedések bizonyítása volt az elsődleges cél. A minták bonyolultságát mutatja az is, hogy például kifejezhetnek kedvező vagy kedvezőtlen attitűdöt a gyengébb tanulókkal szemben, vagy épp a tanulók elfogult értékelésére való beállítódásra (Pygmalion-effektus) utalhatnak. Azt, hogy a pedagógus milyen attitűdöt fog kialakítani valamely tanulóval szemben, a személyes befolyásokon túl a családi háttérre és az előző iskolai teljesítményre vonatkozó információk határozzák meg (Cserné, 1986).

Így véljük, hogy a viselkedési minták megismerése már önmagában is egy kezdő lépést jelent a pedagógusi szerep tudatosítása, kritikus felvállalása felé, de itt megállni semmiképp sem szabad. A továbblépés mindenképpen kötelező. Kutató és pedagógus számára egyaránt.

Irodalom

- Brophy, J. E. és Good, T. L. (1970): Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, **61**, 365-374.
- Cserné Adermann Gizella (1986): *Az önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Itkin, C. W. (1983): Some relationships between intra-family attitudes and pre-parental attitudes toward children. In: Hunyady, Gy. (szerk.): *Attitűdök mérőeszközei a szocializáció és személyiség alakulása tárgykörében*. A Debreceni Komplex Tudatvizsgálat dokumentumai. Debrecen, 39.o.
- Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin és Gerencsik Eszter (1977): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rist, R. C. (1970): Students' social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, **40**, 411-451.
- Rosenthal, R. és Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. Holt és Rinehart- Winston, New York.
- Rosenthal, R. (1969): Interpersonal expectations. In: Rosenthal és R. Rosnow, R. L. (szerk.): *Artifact in behavioral research*. Academic Press, New York.
- Rowe, M. B. (1969): Science, silence, and sanctions. *Science and Children*, **6**, 11-13.
- Ruppert, J. P. (1976): Az iskolai és az osztályélet stílusai. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 394 – 427.

Tanári szerepek percepciója: Egy általános iskolai felmérés tanulságai

- Stott, D. H. (1940): Parental attitudes of farm, town and city parents in relation to certain personality adjustments in their children. In: Hunyady György (1993, szerk.): *Attitűdök mérőeszközei a szocializáció és a személyiség alakulása tárgykörében*. A Debreceni Komplex Tudatvizsgálat dokumentumai. Debrecen, 1983. 67.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 12.
- Ungárné Komoly Judit (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wright, R. E. és Alley, R. (1977): A profile of the ideal teacher. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 61, 60-64.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: A vizsgálat során alkalmazott kérdőív állításai

I. A tanulók teljesítményének értékelése; ennek módja, eszközei és körülményei

1. Nem veszi komolyan az osztályozást.
2. Túl gyakran írat röpdolgozatot.
3. Sokszor megdicsér és ezzel segíti, hogy otthon is szívesen vegyem elő a tankönyvet.
4. Mindig igazságosan osztályoz.
5. Többnyire szidással buzdít minket a tanulásra.
6. Sokra becsüli, ha valaki szorgalmas.
7. Elégedetlenségét már egy szemvillantással is ki tudja fejezni.
8. Az tud jó jegyet szerezni nála, aki önállóan gondolkodik.
9. Nem ismer tréfát, ha tanulásról van szó.
10. Az értékeléskor az órai munkát nem veszi figyelembe.
11. Nagyon nehéz nála jó jegyet szerezni.
12. Nem szokott se dicsérni, se szidni.
13. Néha túl szigorúan osztályoz, máskor pedig kifejezetten engedékeny.
14. Ha feleltet, nem szól azért, ha a felelőnek sügnak.
15. Nem veszi figyelembe, ki mennyit tanul otthon, csak azt, hogy mit tud.
16. Sokszor dicsér.
17. Mindannyian félve megyünk be az órájára, olyan szigorú.
18. Ha jókedve van, osztogatja az ötösöket annak is, aki nem érdemli meg.
19. Csak a magoló diákokat kedveli.

II. A fegyelmezés problémája

1. Minden kisebb fegyelmezetlenséget szigorúan megtorol.
2. Mindig kiabál és fegyelmez.
3. Nem tartja számon, hogy ki mikor lóg el az órájáról.
4. Csak akkor büntet meg bennünket pl. beírásokkal, ha jó szóval nem tud hatni ránk.
5. Leginkább azzal tud valakit büntetni, ha nem figyel arra, amit mond.
6. Így próbál rendet tartani, hogy beírásokkal fenyeget bennünket.
7. Nem zavarja, ha az óráján fecsegünk vagy mással foglalkozunk.
8. Minden problémával, ami a magatartásunkkal kapcsolatos, az igazgatóhoz fordul segítségért.
9. Pisszenni se lehet az óráján, olyan fegyelmet követel.
10. Nem veszi észre, ha néhányan ellógunk az órájáról.
11. Amikor belép a terembe, megfagy a levegő.

III. Az órai légkör

1. Hol jó a kedve, hol rossz, és minden ennek megfelelően alakul az órán.

2. Igyekeznek jó hangulatot teremteni.
3. Együtt örülünk annak, ha valamelyikünknek sikerül jó eredményt elérni a tanulmányi versenyen.
4. Soha nem lehet kiszámítani, mire hogyan fog reagálni.
5. Óráján vicceket lehet mesélni.
6. Óráin mindenki figyel.
7. Óráján annyira elfáradunk, hogy utána képtelenek vagyunk figyelni a következő órán.
8. Minden aprósággal felbosszantja magát és hamar türelmetlenné válik.
9. Néha úgy érezzük, alig várja már, hogy kicsengessenek.
10. Közösen beszéljük meg az elvégzendő feladatokat.
11. Becsengetéstől kicsengetésig teljes zűrzavar uralkodik a teremben az ő óráján.

IV. A tanári személyiség

1. A többi tanár kollegájára rosszindulatú megjegyzéseket tesz előttünk.
2. Semmiféle kérdésben nem tűri az ellenvéleményt.
3. Az óráin mindig a saját problémáit panaszolja el.
4. Könnyen el lehet terelni a figyelmét.
5. Gyakran késik az óráról.
6. Önálló feladatokat ad ki azért, hogy saját ügyeit intézhesse.
7. Ha valamelyik tanárra panaszkodunk neki, akkor rögtön visszamondja az illetőnek.
8. Buta tréfákkal próbál népszerű lenni körünkben.
9. Így gondolja, az a leghelyesebb, ha nézeteltéréseinket egymás között intézzük el az ő személyes beavatkozása nélkül.
10. A hiányzóknak utólag segít feldolgozni a tananyagot.
11. Ha az utolsó órára elfáradunk, igyekeznek kevésbé nehéz feladatokkal terhelni bennünket.
12. Arra nevel bennünket, hogy figyeljünk egymásra és segítsünk a másikon, ahol tudunk.
13. Óráin arra törekszik, hogy minél több olyan feladatot adjon nekünk, amiben össze tudjuk mérni egymással tudásunkat.
14. Mindenkivel meg tudja kedveltetni az unalmasabb anyagrészeket is.
15. Nagyra értékeli, ha a gyengébb tanulóknak segítünk a felkészülésben.

V. A tanár mint példakép

1. Ő a legrosszabb tanár, akivel valaha is találkoztam.
2. Mindenki fölnéz rá.
3. Ő a legjobb tanár azok közül, aki bennünket tanít.
4. Szívesen lennék olyan tanár, mint ő.
5. Eszünkbe se jut, hogy ne figyeljünk rá, vagy ne fogadjuk meg azt, amit mond.

VI. Pygmalion-effektus

1. Ha egyszer elkönyveli magának hogy ki a jó és ki a rossz tanuló, bárhogy is igyekeznek valaki, nem fog másfajta jegyet kapni nála.

2. Vannak kedvenc diákjai, akiknek mindent megenged.
3. Vannak az osztályban olyan tanulók, akik bármennyit is tanulnak, úgyis rossz jegyet ad nekik.
4. Ha egyszer valaki bevágódott nála, mindig jó jegyet fog kapni.
5. A gyengébb tanulóknak olyan kérdéseket tesz föl, amelyekkel be tudja bizonyítani, hogy úgysem tudnak semmit.
6. Ha valaki jól tudja a tárgyát, akkor annak bármit szabad az óráján csinálni.
7. Nem áll szóba azokkal, akik gyengék az ő tárgyából.
8. Ha nem kedvel valakit, akkor az hiába tanul sokat, sohasem fog jó jegyet kapni.

VII. Szaktárgyi tudás

1. Feltett kérdéseinkre ritkán tud kielégítő választ adni.
2. Rossz néven veszi, ha az új anyag magyarázatánál kérdéseket teszünk föl neki.
3. Azt hiszi, hogy az ő tárgya a legfontosabb.
4. Sokszor még kicsengetéskor sem enged ki bennünket annyira belemerül a magyarázatokba.
5. Senki sem figyel rá, úgysem lehet megérteni a magyarázatait.
6. Tudása miatt sokra tartom.
7. Így igyekszik magyarázni, hogy a gyengébb tanulók is követni tudják gondolatait.
8. Könnyen zavarba lehet hozni azzal, ha keresztkérdéseket teszünk föl neki.
9. Még a saját tárgyát sem érti igazán.
10. Olyan kérdésekben is állást foglal, amihez egyáltalán nem ért.

VIII. Személyes kapcsolatok

1. Még a klubdelutánunkra se hívjuk meg örömmel.
2. Elzárkózik a személyes beszélgetések elől.
3. Azonnal észreveszi, ha valakinek személyes problémái vannak és megpróbál segíteni.
4. Nélküle nem éreznénk jól magunkat semmiféle osztályrendezvényen.
5. Mindenkihez van egy jó szava.
6. Az osztály gondjait-bajait meg tudjuk vele beszélni.
7. Szívesen megyünk vele osztálykirándulásra.
8. Mindenféle problémával lehet hozzá fordulni.
9. A szünetben is szívesen beszélgetünk vele.
10. Nem foglalkozik gondjainkkal-bajainkkal.
11. Kéréseinket igyekszik szem előtt tartani.
12. Ha úgy érezzük, hogy valamelyikönkkel szemben igazságtalan, ezt meg is mondhatjuk neki.
13. Mindannyiunkkal személytelenül viselkedik.
14. Nem szívesen vesz részt az osztály különböző rendezvényein.

2. táblázat. A végső főkomponens-analízis eredményei

1. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
73. Kéréseinket igyekszik szem előtt tartani.	0,718	3,24	1,37	11,125
71. Mindenkiel meg tudja kedveltetni az unalmasabb anyagrészeket is.	0,713	2,76	1,45	
77. Ő a legjobb tanár azok közül, aki bennünket tanít.	0,712	2,66	1,40	
30. Nélküle nem éreznénk magunkat jól semmiféle osztályrendezvényen.	0,710	2,31	1,22	
94. Szívesen lennék olyan tanár, mint ő.	0,674	2,52	1,49	
11. A hiányzóknak utólag segít feloldozni a tananyagot.	0,669	2,81	1,45	
47. Szívesen megyünk vele osztálykirándulásra.	0,666	2,79	1,38	
10. Igyekszik jó hangulatot teremteni.	0,659	3,32	1,40	
33. Mindenkihez van egy jó szava.	0,650	3,25	1,34	
17. Sokszor megdicsér és ezzel segíti, hogy otthon is szívesen vegyem elő a tankönyvet.	0,627	2,86	1,35	
27. Ha az utolsó órára elfáradunk, igyekszik kevésbé nehéz feladatokkal terhelni bennünket.	0,597	2,75	1,39	

2. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
68. Nem zavarja, ha az óráján fecse- günk vagy mással foglalkozunk.	0,723	1,72	1,18	
64. Ha valaki jól tudja a tárgyát, ak- kor annak bármit szabad az óráján csinálni.	0,643	1,82	1,16	
80. Néha úgy érezzük, alig várja már, hogy kicsengessenek.	0,616	2,02	1,26	
43. Senki sem figyel rá, úgysem lehet megérteni a magyarázatait.	0,610	1,89	1,18	
88. Még saját tárgyát sem érti igazán.	0,573	1,63	1,09	
79. Önálló feladatokat ad ki azért, hogy saját ügyeit intézhesse.	0,438	2,04	1,26	
3. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
20. Sokszor még kicsengetéskor sem enged ki bennünket, annyira bele- merül a magyarázatokba.	0,700	2,61	1,56	1,908
91. Buta tréfákkal próbál népszerű lenni körünkben.	0,658	2,12	1,46	
19. Az óráin mindig saját problémáit panaszolja el.	0,619	1,96	1,36	
2. Hol jó a kedve, hol rossz, és minden ennek megfelelően alakul az órán.	0,527	3,22	1,46	
9. Semmiféle kérdésben nem tűri az ellenvéleményt.	0,480	2,33	1,28	
72. Minden aprósággal felbosszantja magát és hamar türelmetlenné vá- lik.	0,463	2,59	1,38	

Tanári szerepek percepciója: Egy általános iskolai felmérés tanulságai

4. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
3. A többi tanár kollegájára rosszindulatú megjegyzéseket tesz előtünk.	0,677	1,63	1,13	1,456
18. Azt hiszi, az ő tárgya a legfontosabb.	0,576	2,57	1,50	
23. Többnyire szidással buzdít bennünket a tanulásra.	0,575	2,36	1,33	
4. Feltett kérdéseinkre ritkán tud kielégítő választ adni.	0,546	2,24	1,38	
86. Minden problémával, ami a magatartásunkkal kapcsolatos, az igazgatóhoz fordul segítségért.	0,530	2,01	1,31	
5. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
96. Ha nem kedvel valakit, akkor az hiába tanul sokat, sohasem fog jó jegyet kapni.	0,667	2,22	1,39	1,245
95. Mindannyian félve megyünk be az órájára, olyan szigorú.	0,659	2,00	1,24	
62. A gyengébb tanulóknak olyan kérdéseket tesz föl, amelyekkel be tudja bizonyítani, hogy úgysem tudnak semmit.	0,584	2,03	1,31	
76. Nem áll szóba azokkal, akik gyengék az ő tárgyából.	,568	1,67	,95	
57. A gyengébb tanulókra mindig rosszindulatú megjegyzéseket tesz.	,560	1,54	1,23	

6. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
12. Ha egyszer elkönyveli magának, hogy ki a jó és ki a rossz tanuló, bárhogy is igyekszik valaki, nem fog másfajta jegyet kapni nála.	0,693	2,28	1,36	1,092
51. Ha egyszer valaki bevigódottnál, mindig jó jegyet fog kapni.	0,634	2,47	1,35	
14. Vannak kedvenc diákjai, akiknek mindent megenged.	0,627	2,51	1,40	

3.táblázat. Korrelációs értékek a Pygmalion-effektus jelentkezése és az egyes tanári viselkedési minták között

Az optimális tanári viselkedéssel

Állítások sorszáma	V12	V51	V14
V30	-0,1369	-0,2903**	-0,2256**
V77	-0,1956*	-0,1931*	-0,2469**
V71	-0,2916**	-0,1766*	-0,2780
V10	-0,3708**	-0,3074**	-0,2352**
V11	-0,3242	-0,2915**	-0,1951*
V47	-0,2764**	-0,3290**	-0,2357**
V73	-0,2063*	-0,1893*	-0,2155**
V94	-0,1994*	-0,2581**	-0,2907**
V17	-0,2828**	-0,2317**	-0,2110**
V33	-0,3449**	-0,2760**	-0,2032*
V27	-0,2630**	-0,2533**	-0,1351
V89	-0,2377	-0,1892*	-0,1547

szignifikancia-szint : * p< 0,01 ** p< 0,001

3. táblázat folytatása

Autokratikus, népszerűtlen

állítások sorszáma	V12	V51	V14
V20	0,3131**	0,2416**	0,3062**
V91	0,2388**	0,2742**	0,2623**
V9	0,4281**	0,2410**	0,3906**
V2	0,3321**	0,2066*	0,3261**
V72	0,4218**	0,2653**	0,3647**
V93	0,3647**	0,2624**	0,3393**

Önmagát előtérbe helyező viselkedési mintával

állítások sorszáma	V12	V51	V14
V68	0,1212	0,0960	0,2277**
V64	0,2187**	0,1782*	0,2655**
V80	0,1448	0,1384	0,2304**
V43	0,2798**	0,2043*	0,3286**
V88	0,1218	0,0915	0,1150
V79	0,2000*	0,1148	0,2432**

Pedagógiai pályára alkalmatlan viselkedési mintával

állítások sorszáma	V12	V51	V14
V3	0,3535**	0,1643*	0,2819**
V86	0,2816**	0,1816*	0,3386**
V18	0,4663**	0,3261**	0,4281**
V4	0,3357**	0,2467**	0,3559**
V23	0,2884**	0,1575*	0,2496**

szignifikancia-szint : * p< 0,01 ** p< 0,001

ABSTRACT

HEDVIG SALLAY: PERCEPTION OF TEACHERS' ROLES: LESSONS FROM A STUDY IN AN ELEMENTARY SCHOOL

The purpose of this pilot study was to explore how students perceive teachers' behaviour, how they form homogenous impressions about them. The subjects of the study were pupils from the 8th grade in an urban elementary school. They filled in questionnaires relating to lessons and teachers teaching them. The items of the questionnaire connected to all those areas that play an important role in forming impressions about teachers. The dimensions of the questionnaire were as follows: (1) evaluation of pupils' achievement; (2) maintaining discipline in the classroom; (3) atmosphere during the lessons; (4) the teacher's personality; (5) the teacher as an ideal model; (6) the Pygmalion-effect; (7) the teacher's professional knowledge; (8) interpersonal relationships between teachers and pupils. The results of statistical analyses revealed well-characterized behaviour patterns of teachers, i.e. (1) optimal behaviour; (2) emphasizing him/herself while neglecting the students; (3) autocratic, unpopular among his/her students; (4) unsuitability for the role of a teacher. These patterns also involve easily-identifiable attitudes toward pupils showing poor academic achievement and an inclination to be biased toward certain students (Pygmalion-effect). The different behaviour patterns described above show some facets of the role of a teacher; the manifestation depends both on personality traits and situational variables, as well as their interaction of these factors.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3–4. 201–227. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hedvig Sallay, Department of Psychology, Lajos Kossuth University, H – 4010 Debrecen, Pf. 28.