

A tanári kommunikáció hatása a tanulók viselkedésére

Az iskolai oktató-nevelő munka eredményessége több tényező kölcsönhatásától függ, amelyek mindegyike befolyásolja a tanulók teljesítményét és magatartását. Közvetlen hatást azonban a tanár a tanítás révén fejt ki a tanulók tevékenységére (Friedrich, 1982). A tanítási órán lezajló kommunikációt az oktatás hatékonysága szempontjából több szerző elemezte (Wright és Nathall, 1970; Flanders, 1977; Jecker, Maccoby és Breitrose, 1977), s e kérdéskört érintik a tanári elvárások hatásait vizsgáló Pygmalion-kutatások is (Cooper, 1979). Vizsgálatunk kiindulópontja — az elvárások feltételezése nélkül — azokhoz a tanári kommunikációt leíró eredményekhez kapcsolódik, melyeket ezek a kutatások tártak fel, ezért röviden ismertetjük az előzményeit is.

A kutatás előzményei

A Pygmalion-effektus a másokkal szembeni elvárások erejét példázza. Ennek értelmében *az emberek olyanokká válnak, amilyen elvárásokat támasztunk velük szemben, amit hiszünk róluk*. Ha egy bizonyos tudást, képességet feltételezünk másokról, és erre vonatkozó nyílt vagy rejtett elvárásainkat kifejezésre is juttatjuk, akkor ezek önmagukat beteljesítő jóslattá válnak (Merton, 1980).

Ennek a jelenségnek mitológiai előzménye *Pygmalion* történetében található meg. A görög hagyomány szerint Pygmalion Kypros szigetének királya volt. A király szerelmes lett *Aphrodité* istennőbe. Az istennő azonban elérhetetlen volt számára, ezért hódolata és vonzalma jeléül elefántcsontból kifaragta *Aphrodité* szobrát. Pygmalion olyan kitartóan könyörgött és fohászkodott az istennőhöz, hogy *Aphrodité* végül is megszánta, beköltözött a szoborba, és *Galateia* néven életre keltette azt. Az életre kelt szoborhoz hasonlóan válik intellektuális értelemben *Galateiává* az a tanuló, aki-ről a tanár azt feltételezi, hogy nagyfokú intellektuális kibontakozás előtt áll.

A Pygmalion-effektust bemutató alapkísérletet *Rosenthal* és *Jacobson* 1968-ban végezte el. A kutatók egy iskola tizennyolc osztályában a tanulókkal egy nem verbális intelligenciatesztet vettek fel, majd véletlenszerűen kiválasztott tanulókról azt mondták a tanároknak, hogy ezek a gyerekek nagyfokú intellektuális kibontakozás előtt állnak, jöllehet a véletlenszerű kiválasztással éppen azt alkarták elérni, hogy a gyerekeknek ez a csoportja ténylegesen semmiben sem különbözzék az iskola többi diákjától. Nyolc hónappal később ismét felvették a gyerekekkel az intelligenciatesztet, és azt tapasztalták, hogy a kiválasztott gyerekek intelligencia pontszáma jelentősen nőtt a többi gyerekek pontszámához képest (Cooper, 1979; Good, 1980; Strom és Bernard, 1982).

A kísérletet többen kritizálták, rámutatva arra, hogy nem minden iskolai helyzetben keletkezik ilyen jelentős változás az elvárások hatására, a mai napig azonban már több száz tanulmány született e témakörben, igazolva a jelenség fontosságát. Az újabb kísérletek némelyikében ismét mesterséges módon hoztak létre elvárásokat, más részükben természetes oktatási helyzetben kérdezték meg a tanárokat, hogy a különböző tanulók iránt milyen elvárásokkal élnek. A tanulmányok jelentős része a negatív elvárások hatásaival is foglalkozik, vagyis azzal, hogy a Galateaiák ellentétéként hogyan születnek a negatív elvárások következtében a Gólemek.

A kutatások két fő kérdéscsoportot vizsgálnak az elvárásokkal kapcsolatban. Az egyik, hogy *milyen tanulói jellemzők befolyásolják a tanári elvárások keletkezését*. A különböző szerzők eredményei szerint jelentősen befolyásolja a tanárnak az adott tanulóval szembeni elvárását, hogy ismeri-e a tanár a tanuló idősebb testvéreit, s azok milyen iskolai teljesítménnyel rendelkeztek. Hasonlóképpen befolyásoló tényező lehet, hogy fiúról vagy lányról van-e szó. Ha például egy matematikatanár határozott meggyőződése, hogy a fiúk matematikából többre képesek, mint a lányok, akkor ez a nézet és az adott tanuló neme jelentős elvárási hatás kifejlődését teszi lehetővé. Támponként szolgálhat a tanuló iskolai előtörténete is, amelyet a kollégák terjesztenek a tanulóról egymás között. Így pl. az egyik tanuló konkrét megismerését az a hír előzi meg, hogy szorgalmas, tehetséges és a közösségi tevékenységben aktív, egy másik tanuló viszont arról lesz közismert, hogy tevékeny részt vállalt az osztálynapló előkészítésében. Az előtörténet egyik részét képezi, hogy korábban milyen érdemjegyeket kapott a tanuló a különböző tantárgyakból. A tanár személyes preferenciájától függően lényeges lehet, hogy milyen a tanuló külső megjelenése, gondozottsága, ápoltsága. Fontos lehet az is, hogy a tanári munka számára készített pszichológiai vélemény milyen diagnosztikus kategóriákkal jellemzi a gyerek jelenét és jövőjét (Good, 1980; Seaver, 1973; Mason, 1973; Dion, 1972; Foster, Ysseldyke és Reese, 1975). Nem törvényszerű, hogy ezek az ismeretek előítéleteket alakítsanak ki a tanárban, amennyiben ezeket a tényeket nem kapcsolja össze a tanuló teljesítményére vagy jövőbeli magatartására vonatkozó következtetésekkel. A tanár azonban személyes tapasztalataitól és hiedelmeitől függően, rejtetten vagy tudatos módon a fenti információkból bizonyos következtetéseket von le, amelyek már befolyásolják a mindennapi viselkedését a tanulóval szemben. Ez a másik fő kérdéskör, amellyel a Pygmalion-effektus kutatói foglalkoznak: *Hogyan kommunikálja a tanár a tanulók iránti elvárásait?*

Négy fő szempont köré csoportosítható az elvárások kommunikálásának módja: 1. Milyen emocionális klímát teremt a tanár? 2. Milyen feladatokat ad a tanulóknak? 3. Mennyiben támogatja a tanulók válaszadását? 4. Milyen visszajelzést ad az elhangzott válaszra? (Cooper, 1979)

Az *emocionális klíma* kialakítását kísérletileg úgy igazolták, hogy videoszalagra vették a tanítási órákat, s ennek alapján tanulmányozták a tanár metakommunikatív viselkedésének néhány mozzanatát. A felvételek elemzése során kiderült, hogy amikor a tanárok úgy hiszik, hogy jobb intellektuális képességű tanulókkal kerültek kapcsolatba, akkor többször mosolyognak, bólintanak, közelebb hajolnak hozzájuk, többször néznek a szemükbe, mint amikor olyan tanulók előtt állnak, akikkel szemben alacsony teljesítményelvárással élnek. Ezáltal a tanulók egyik csoportja számára melegebb, elfogadóbb emocionális klímát teremtenek, míg a másik csoport számára kevésbé elfogadó vagy éppen elutasító klímát hoznak létre.

A *feladatok elosztásánál* azt figyelték meg, hogy a tanárok azoknak a tanulóknak, akik iránt alacsony elvárást tanúsítottak, kevesebb olyan feladatot adtak, amely optimálisan tette volna próbára erejüket és képességeiket. A túl

könnyű vagy a túl nehéz feladatok viszont nem kedveznek az igényszint és a teljesítmény megfelelő alakulásának.

A *válaszadás támogatása* területén azt találták, hogy azoknál a tanulóknál, akikkel szemben magas elvárással élt a tanár, hosszabb ideig várt, amíg a tanuló választ adott a kérdésre. Ha a gyerek nem tudott válaszolni a kérdésre, akkor gyakran előfordult, hogy a tanár megismételte a kérdést, vagy válaszadást segítő rávezetést alkalmazott, illetve átfogalmazta a kérdést.

A *visszajelzés* tekintetében kimutatták, hogy az alacsony teljesítményelvárással illetett tanulók több kritikát és kevesebb dicsőretet kaptak tanáraiktól.

Amikor a kutatók értelmezték ezeket a jelenségeket, sohasem vélekedtek úgy, hogy az elvárási hatások keletkezése és érvényesülése valami olyan tulajdonság lenne, amiért a tanárt morálisan felelősségre kellene vonni, vagy el kellene marasztalni. Ennek a jelenségnek a figyelembevétele, elemzése, az elvárás esetleges megváltoztatása távol áll mindenféle morális értéktől. A kutatások szerint az elvárás kommunikálása azonban befolyásolja a tanuló iskolai teljesítményét, növeli vagy csökkenti azt, ezért foglalkozni kell magával a jelenséggel. A fenti információkra támaszkodva a következőképp jellemezhetjük ezt a folyamatot (Cooper, 1979). A tanár szeretne sikeres lenni a tekintetben, hogy megtanítsa a tanulókat a program szerinti ismeretanyagra. Amikor megismerkedik az osztály tanulóival, a fentiekben felsorolt jellemzők úgy befolyásolják, hogy bizonyos tanulókkal kapcsolatban magas, másokkal szemben alacsony elvárásokat alakít ki. A sikeres tanításhoz a tanárnak szüksége van arra, hogy kontrollálni tudja az osztályban végbemenő interakciót. A tanárnak az idő legnagyobb részében olyan típusú kommunikációt kell folytatnia, hogy az általa közölt ismeretanyag tartalma megfeleljen az óra tervének, ugyanakkor olyan megfogalmazással és olyan kontextusban kell ezt előadnia, hogy az osztályban levő átlagos képességű diákok számára érthető legyen. A tanár akkor tudja igazán kontroll alatt tartani az osztálytermi interakciót, ha átlagos vagy ennél jobb képességű diákokkal kommunikálhat. Kevesebb támogatja tehát azoknak a diákoknak a megszólalásra vonatkozó kezdeményezéseit, akikről elvárásaira építve alacsony teljesítményt feltételez, mert ez oly mértékben egyedi interakciót eredményezhet, amelynek tartalma csak az adott tanuló számára fontos, s ennek hatására a többiek figyelmetlenné válnak. Az olyan diákot tehát, akiről a tanár alacsony teljesítményt feltételez, lassanként negatívabb klíma veszi körül. A viszonylagosan negatívabbá vált klíma és a pozitív visszajelzések relatív csökkenése csökkenti a tanulói kezdeményezést és erőfeszítést, melynek következtében csökken a teljesítménymotiváció és a teljesítmény. A tanuló alacsony teljesítménye viszont igazolja a tanár elvárásait, és így előről kezdődik a folyamat. Amennyiben az ilyen típusú interakciós helyzet hosszú ideig fennmarad, akkor ez fenntartja a tanuló alacsony teljesítményét. Ugyanez a pozitív elvárások vonatkozásában is elmondható, csupán ellentétes eredményhez vezet (Cooper, 1979; Good, 1980; Brophy, 1983).

A tanári elvárásokra vonatkozó kutatások tehát rámutatnak arra, hogy a tanuló teljesítményét a tanári kommunikáció mennyisége és minősége befolyásolja. *Ezekre az eredményekre támaszkodva indokoltnak érezzük a tanári kommunikáció vizsgálatát az elvárások meglétének feltételezése nélkül is*, hiszen a tényleges hatást nem maguk az elvárások hozzák létre, hanem az elvárások nyomán született interakciók.

A problematikus viselkedésű gyerekek felé irányuló tanári kommunikáció

Vizsgálatunk elsősorban a problematikus viselkedésű gyerekek felé irányuló tanári kommunikációval foglalkozott. Kérdésfeltevésünk az volt, hogy milyen típusú kommunikáció irányul a szociálisan adaptív és a nem adaptív viselkedésű tanulók felé. A vizsgálatot két különböző általános iskola két azonos évfjára felső tagozatos osztályában végeztük. A tanárok véleménye alapján azokat az osztályokat választottuk ki, amelyekben a fegyelem fenntartása a legnehezebbnek bizonyult. Egy-egy osztályban két-két tanár négy-négy tanítási óráját jegyzőkönyveztük. Mindegyik osztályban az osztályfőnök és egy olyan szaktanár óráit figyeltük meg, aki magas óraszámban tanította az osztályt. A problematikus viselkedésű gyerekek körét a tanárokkal folytatott egyéni interjú és egy tulajdonságlista segítségével határoztuk meg. A tulajdonságlista a problematikus viselkedés különböző tüneteit tartalmazta (Philips, 1968; Ormai, 1969; Reinert, 1976). A több oldalról összegyűjtött információ eredményeként végül is osztályonként hat-hat gyerek minősült nem adaptívnek.

A tanári kommunikáció feljegyzését két szinten végeztük, a verbális és a nem verbális megnyilatkozások területén. A verbális megnyilatkozásokból csak az értékelő jellegűeket jegyeztük fel, s ehhez a Gádorné—Harsányi által összeállított szempontrendszer alkalmaztuk (Gádorné és Harsányi, 1965). A szempontrendszer a következő főbb kategóriákat tartalmazta: pozitív és negatív értékelő megjegyzések, melyek a) a tanuló magatartására, b) ismereteire, tudására, c) a tanuló személyére, d) a helyzet egészére vonatkoztak, és a tanár alapvető attitűdjét fejezték ki. Ezen kívül még egy kategória is létezett, amely az ún. komplex pedagógiai értékeléseket tartalmazta. Ezek alapvetően pozitív tartalmú megjegyzések, de egyszerre hordoznak kritikai észrevételt és elismerést is.

A nem verbális, metakommunikatív jelzések feljegyzésénél három kategóriát alkalmaztunk: rögzítettük az arckifejezést, a hanghordozást és a test kifejező mozgásait, ezeknek a pozitív és negatív tartalmát.

A megfigyeléseket kéthetes időtartamban végeztük el. Az osztályok létszáma huszonnyolc, illetve harmincegy volt.

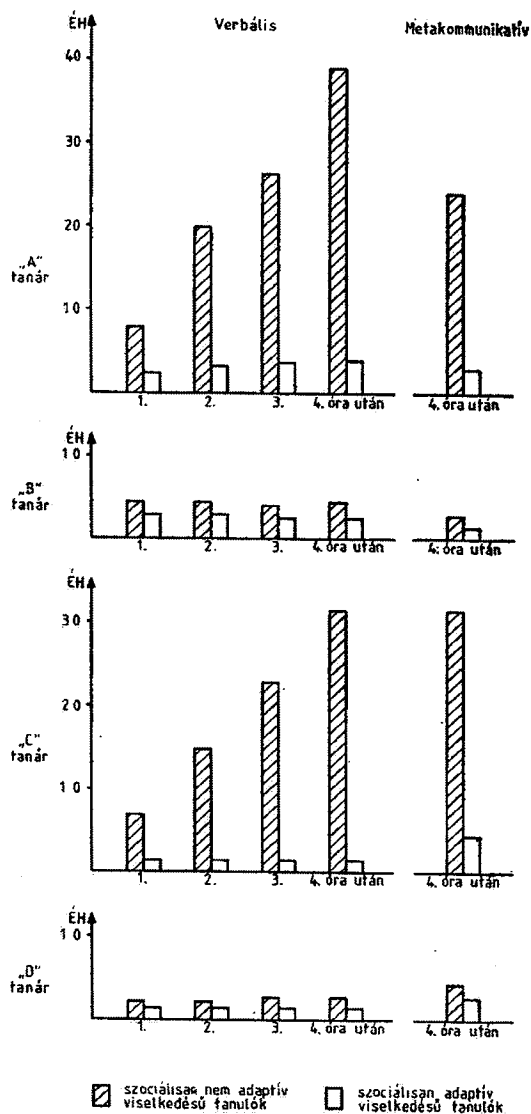
a) Megnéztük, hogy a két osztályban a tanulmányi átlagok hogyan oszlanak el a szociálisan adaptív és a nem adaptív csoport között. A negyvenhét adaptív tanuló tanulmányi átlaga 3,82, míg a tizenkét nem adaptív tanulóé 2,83. A Mann—Whitney statisztikai próbát alkalmazva a két csoport közötti különbség $R_1=254$, $p<0,05$, szignifikáns (Hajtman, 1971). A nem adaptív csoport tanulmányi eredménye tehát jelentősen alacsonyabb az adaptív csoportéhoz képest.

b) A nem adaptív viselkedési tünetek között első helyen szerepelt az agresszivitás, majd változó arányban szerepeltek a kiegyensúlyozatlan érzelmi állapotra, valamint az immorális viselkedésre utaló jegyek. A tanárok által elmondott környezeti okok körében elsősorban a családi körülményekre utaló tényezők szerepeltek, s ezen belül is gyakran merültek fel okként a következők: valamelyik szülő alkoholizmusa; a szülők valamelyikének munkakerülő, csavarogó életmódja; a válófélben levő szülők viszálykodásai; nagy gyereklétszám kicsiny lakással és alacsony jövedelemmel párosulva; a szülők kevés időt töltenek együtt a gyerekekkel az anyagi jövedelem növelése vagy mindkét szülő tartós munkahelyi elfoglaltsága miatt.

c) A tanár verbális értékelő reakcióinak megfigyeléséből származó adatokból egy értékhányados számolható, amely a negatív és a pozitív értékelő megjegyzések arányát fejezi ki. Ha ez a hányados egynél kisebb, akkor a pozitív kommunikáció nagyobb arányban fordul elő a tanítási órák alatt. Nálunk ez a hányados mind a négy tanár esetében egynél nagyobb volt, az átlag 3,02. Ezt

összehasonlítottuk a Gádorné—Harsányi (1965) szerzőpár által közölt adatokkal, ahol az általános iskolai statisztikai átlag 14 különböző tanár esetén 1,20. Ebből tíz tanár esetén az értékhányados (ÉH) értéke egynél kisebb, négy pedagógusnál pedig egynél nagyobb. A két csoport közötti statisztikai különbség — $R_1=58$, $p<0,05$ — szignifikáns. További elemzéssel azt találtuk, hogy az értékhányadosban jelentkező különbséget három tényező hozta létre, melyeknél a statisztikai különbségek $p<0,05$ szinten szignifikánsak. Ezek a tényezők: az általunk vizsgált osztályokban a tanárok több, személyre irányuló negatív értékelést adtak, és kevesebb pozitív pedagógiai helyzet, valamint kevesebb komplex értékelő reakció fordult elő.

1. ábra

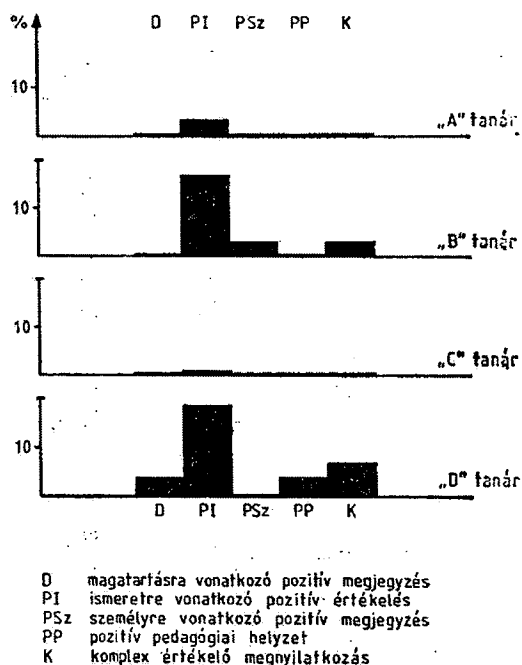


d) Az általunk vizsgált tanárok kommunikációjának alakulását az 1. ábra foglalja össze. A négy tanárt az ábécé betűivel jelölve: A és B tanár az egyik osztályban, C és D tanár a másik osztályban tanít. B és D tanár osztályfőnöki funkciót lát el, míg A és C tanár egy-egy tantárgyat tanít az osztályban. Az ábra azt szemlélteti, hogy tanáronként az 1., 2., 3. és 4. tanítási óráig elérve hogyan alakul a nem adaptív és az adaptív viselkedésű gyerekek felé irányuló verbális akciók aránya. Mint már említettük, ha ezeknek a hányadosoknak az értéke egynél nagyobb, akkor a negatív akciók túlsúlya jellemző. Leolvasható az ábráról, hogy A és C tanár igen nagy arányban ad negatív reakciót a nem adaptált gyerekek számára, továbbá az is megfigyelhető, hogy ez a különbség óráról órára rohamosan nő. Jelenségszinten ez a növekedés abból fakad, hogy ezeknél a tanároknál nem emelkedik a nem adaptív viselkedésű gyerekek felé irányuló pozitív értékelő reakciók száma.

B és D tanár szintén negatívabb értékelő reakciót ad a nem adaptív tanulóknak felé, de azt tapasztaljuk, hogy az értékhányados értéke alig nő, szinte stagnál, mert a negatív reakciók ellensúlyozódnak a pozitív megnyilvánulások révén.

Az ábra jobb oldalán található személyenkénti összesítésben az adaptív és nem adaptív viselkedésű tanulók felé irányuló negatív és pozitív nem verbális reakciók arányának alakulása. A metakommunikatív reakciók eloszlása hasonló képet mutat a verbális reakciók alakulásához akkor is, ha tanáronként vizsgáljuk meg az adatokat, s akkor is, ha az adaptív és nem adaptív dimenziót szemléljük.

2. ábra



e) A negatív és pozitív értékelő reakciók arányán kívül különbséget találunk B és D, valamint A és C tanár között abban, hogy az előbbi kettőnél a tanulók ismereteire, tudására adott pozitív reakciók száma viszonylagosan nagyobb mennyiségű. A nem adaptív viselkedéssel rendelkező gyerekek felé irányuló pozitív tanári kommunikáció eloszlását mutatja be a 2. ábra.

Az eredmények értelmezése

a) A vizsgálatunkban szereplő nem adaptív viselkedésű gyerekek magatartási problémái nem értelmezhetők a tanulási nehézségek figyelembevételével. A magatartási probléma iskolai keletkezésének okát ajánlatos a teljesítményzavarral együtt szemlélni. A két tényező együttes szemléletét javasolják a különböző szerzők (Cruickshank és Paul, 1980; Porkolábné, 1985/b).

b) A tanárok által felsorolt környezeti okok meglétét támasztják alá a szakirodalmi adatok (György, 1980; Kósáné, 1981; Ferge, 1980), amelyek arra utalnak, hogy a teljesítmény és a magatartási problémák jelentős része a családi környezet hatásaiból származik. Az iskolai ártalmak csak ezekre épülnek rá.

c) Az általunk vizsgált két osztályban tanító tanároknál negatív hangsúlyú interakciós mintázatot találtunk. Ez az eredmény, véleményünk szerint, annak a következménye, hogy eleve az iskola egyik problematikus osztályát kerestük. Úgy tűnik, hogy a nehezebben irányítható osztály gondjaira az általunk vizsgált pedagógusok fokozottabb kritikával s viszonylag csökkentett pozitív értékelő reakcióval reagálnak.

A személyre irányuló negatív értékelő megjegyzések magas száma arról tanúskodik, hogy autokratikusabb, tekintélyelvűbb szerepviselkedést vesznek fel a tanárok, amikor az osztálybeli problémákkal találkoznak. Különösképp hiányoznak a tanári reakció közül az ún. komplex pedagógiai reagálások, a kritikával társuló elismerések, a követeléssel párosuló bátorítások, melyek egészséges középutat jelentenek az esetleges elvtelen elismerés és a személyt hibáztató kritika között. A tekintélyelvű reagálás részben onnan ered, hogy a tanárnak a tananyag átadását a problematikus osztályban nehezebb körülmények között kell elvégeznie és ugyanannyi idő áll rendelkezésére, mint a kedvezőbb feltételeket élvező osztályoknál. Ha a tekintélyelvű válasz csupán egy kezdeti reagálás lenne annak érdekében, hogy ne terjedjen tovább a rendbontó viselkedés, akkor szükséges reakciónak tekinthetnénk. A négy tanár azonban már két éve tanít ezekben az osztályokban, tehát egy állandósult stratégiáról van szó. Az állandósult tekintélyelvű stratégia viszont olyan ellenállást képes kitermelni és fenntartani, amely fegyelmetlenül viselkedésben nyilvánul meg (Schmuck, 1978; White és Lippitt, 1965). A tekintélyelvű stratégia biztosítja azt a kontrollt, amely megvédi a problematikus osztályt a dezorganizálódástól, ugyanakkor lehetőséget teremt a fegyelmetlenül viselkedés újratermelődésére is. Ahhoz, hogy a pedagógus el tudjon szakadni ettől a stratégiától, szüksége van olyan tanár kollégára, akivel beszélgetést folytathat a fegyelmetlen problémák okairól és a lehetséges beavatkozási stratégiákról. Ugyanezt a célt szolgálja az iskolapszichológussal folytatott konzultáció is (Porkolábné és Szitó, 1985; Strom és Bernard, 1982; Katona és Szitó, 1985).

d) Az adaptív és nem adaptív viselkedésű tanulók iránti tanári kommunikáció mind verbális, mind metakommunikatív szinten oly módon különbözik, ahogyan azt a Pygmalion-effektus kutatói az alacsonyán teljesítő és a magasán teljesítő tanulók esetében kimutatták. A bevezetőben már ismertettünk egy magyarázatot arra, hogy a kommunikációban megnyilvánuló különbségek eltérő teljesítményt hozhatnak létre. Ezt az értelmezést ki kell egészítenünk olyan magyarázattal, amely megindokolja, hogy a negatív hangsúlyú értéke-

lés nemcsak az alacsony teljesítményt idézi elő, hanem fenntartja a problematikus viselkedést is.

A magatartási problémák iskolai alakulását két szempontból közelítjük meg. *A magatartási probléma egyrészt megjelenhet az alacsony teljesítményre adott reakcióként, mivel az alacsony teljesítmény következtében frusztrálódik a tanuló teljesítménykészítése és kompetenciakészítése.* Mint ahogyan a Pygmalion-hatás ismertetésekor bemutattuk, az alacsony teljesítményt iskolai körülmények között a pozitív-negatív értékelést hordozó tanári kommunikációk is képesek kialakítani vagy fenntartani. Ennek nyomán a korábbi, családon belüli tapasztalatok szelektív hatására ráépülve a teljesítménymotívum és a kompetenciamotívum frusztrációja — végső soron az önértékelés sérülése — következtében fegyvelemsértő reakciók jelenhetnek meg. (A családban szerzett tapasztalatok szelektív hatására szorongó, visszahúzó viselkedés is megjelenhet.)

A másik lehetséges magyarázat, hogy *az a tanuló, aki sorozatosan átéli a tanár hátrányosan megkülönböztető kommunikációját, és így gyakran tapasztal mellőzöttséget vagy elmarasztalást, egy idő után kontrollálni kívánja a tanár viselkedését, hogy ezáltal státust szerezzen kortársai körében; lehetővé tegye, hogy a tanárral gyakrabban kommunikálhasson; átélje, hogy ő kezdeményezhet bizonyos viselkedéseket a magas státusú tanárral szemben.* A tanuló mindezt fegyvelemsértő, agresszív, immorális viselkedés útján is elérheti, ellenében azokkal a társakkal, akik normakövető magatartással, magas teljesítménnyel, a tanulás kezdeményezésével érnek el státust vagy kontrollt társaik körében és a tanárral szemben (Lewin, 1975; Schmuck, 1978; Tedeschi és Lindskold, 1976). A kommunikáció eloszlása tehát elősegítheti a fegyvelemsértő viselkedés keletkezését és fennmaradását.

Fontosnak tartjuk a tanárok egyéni reakcióiban megnyilvánuló különbséget. Ha az 1. ábrát megnézzük, láthatjuk, hogy *a nem osztályfőnök szaktanárok lényegesen negatívabb hangsúlyú reakciókat adnak a nem adaptív tanulóknak, mint az osztályfőnök.* Ennek az eltérésnek az okát azzal magyarázzuk, hogy eltérő az adott osztályban tanító szaktanár és az osztályfőnök érdekeltsége az osztály irányításában. Az osztályfőnök az osztály életének minden megnyilvánulásáért felelősséggel tartozik, ezért nagyobb hangsúlyt helyez a tanulók személyes fejlődésére, az osztályban elfoglalt pozíciójára. Az osztályban tanító szaktanárnak pedig végső soron elégtételt jelenthet, ha az osztály néhány tanulóval olyan szinten kommunikálhat, ami azt a visszajelzést nyújthatja számára, hogy a tanulók az ismeretanyagot megértették. Az eltérő helyzetből adódó érdekeltség, úgy véljük, megjelenik a kommunikációban, méghozzá igen hangsúlyosan.

Az osztályfőnök sajátos helyzete több lehetőséget is nyújt az osztály tagjainak befolyásolására. Így például alaposabban ismeri a tanulókat, több tanításon kívüli közös élmény fűzi őket össze. Aki csak szaktanárként tanít egy problematikus osztályban, annak igen nehéz helyzete van, mert a fegyelmezetlen tanulók befolyásolása szempontjából fontosak a személyes kapcsolatok, amelyeket igen gyakran a tanulási tevékenységtől független élmények teremtenek meg (kirándulás, táborozás, ünnepek előkészítése, akadályverseny stb.). Ezekben viszont többnyire nem vesz részt a szaktanár.

Meg kell még említenünk, hogy a szaktanárokkal folytatott beszélgetés alapján úgy láttuk, ezek a pedagógusok büntetésként, háttérbe szorításként élték meg azt, hogy problematikus osztályban kell tanítaniuk. Ennek következtében a tanítás iránti lelkesedésük, motivációjuk csökkent, ami azután megmutatkozott a tanulókkal folytatott interakció minőségében is. Az ilyen osztályokban tanító tanároknak az átlagosnál valamivel magasabb ambícióval kell

rendelkezniük ahhoz, hogy képesek legyenek a szükségesnél is több egyedi interakcióra, amit a nem adaptív tanulók igényelnének. Jelen esetben a tanári ambíció alacsonyabb szintje olyan tanári kommunikációt hozott létre, amely csupán az adaptív tanulókkal fentartott kapcsolat számára volt kielégítő. *A tanári interakció alakulását nem csupán a tanulókkal szembeni elvárások hatásaként magyarázhatjuk, hanem úgy is, milyen a tanár reakciója egy nagyobb erőfeszítést kívánó helyzetben. Figyelembe kell vennünk, mit vár el önmagával szemben a tanár, mennyire lehet sikeres ebben a helyzetben.*

e) A 2. ábra — mint elmondottuk — azt szemlélteti, hogyan tesz kísérletet a két osztályfőnök arra, hogy a problematikus gyerekekkel a tanítási órán pozitív tartalmú kapcsolatot keressen. Feltűnően magasak a nem adaptív tanulók tudására adott elismerő, pozitív reakciók. Az osztályfőnök értékelő reakciói, értékhányadosai éppen azért lettek csak enyhén negatívak, mert többször tettek kísérletet arra, hogy elismerjék a nem adaptív tanulók teljesítményét. A szaktanárokhoz képest többször próbálkoztak azzal is, hogy követelést és bátorítást egyaránt tartalmazó megjegyzésekkel motiváló hatást gyakoroljanak a tanulókra. Ebből az adatból úgy tűnik, hogy a tekintélyelvű és az alacsony ambícióhoz társuló stratégia helyett első lépésként talán azoknak a pozitív értékelő reakcióknak a prezentálását lehet elvárni, amelyek az ismeretek körére vonatkoznak. Ezután várható el a pozitív, személyre szóló megjegyzések és a komplex értékelő megjegyzések gyarapodása a tanári kommunikációban.

Összegzés, következtetések

Vizsgálatunk az osztálytermi interakció egy részterületével foglalkozott. A tanári értékelő megnyilatkozások eloszlását figyeltük meg, és olyan típusú különbségeket találtunk az adaptív és a nem adaptív viselkedéssel rendelkező tanulók esetén, amelyhez a Pygmalion-hatással foglalkozó kutatások nyújtottak értelmezési keretet. A vizsgálat lebonyolításakor és az eredmények értelmezésekor azonban nem tartottuk szükségesnek a tanulók iránti elvárások hatását feltételezni. Jóllehet nem utasítjuk el az elvárások szerepét, mégis megpróbáltuk pragmatikusan úgy tekinteni a tanári kommunikációt, hogy annak eloszlása másfajta oki tényezővel is magyarázható.

Az eredmények elemzése során azt tapasztaltuk, hogy a különböző magatartást produkáló tanulókkal szemben eltérő a tanári kommunikáció. Felhasználtuk azt a korábbi értelmezést, miszerint a kommunikáció bizonyos típusa fenntarthatja az alacsony teljesítményt az osztályban. Ezt a magyarázatot kiegészítettük azzal, hogy ugyanez a kommunikáció képes fenntartani a problematikus viselkedést is.

Az osztályfőnököknél és a szaktanároknál a kommunikáció eltérő mintázatát tapasztaltuk, de ezt nem a diákok felé megnyilvánuló elvárások hatásának tulajdonítottuk, hanem az eltérő helyzet következményének, tehát annak, hogy másfajta felelősséggel, érdekeltiséggel, motiválási lehetőséggel dolgozik a szaktanár és az osztályfőnök.

Vizsgálatunkat problémafelvetésnek szántuk. Olyan jelenséggel foglalkoztunk, amelyet többféle kontextusban ellenőrizni kell. A bevezetőben említett interakciós modell többféle alternatívát kínál a változók befolyásának ellenőrzéséhez.

Néhány következtetés:

1. A tanulási teljesítmény problémáinak minél korábbi kiküszöbölése vagy csökkentése szükséges ahhoz, hogy megelőzzük a magatartási problémák iskolai tényezőkre visszavezethető kialakulását. Ehhez az alap-kultúrtechnikák elsajátítására érdemes helyezni a hangsúlyt, mert ezeknek a készségeknek a felhasználásához

nálása szolgáltató előfeltételeket az önálló tanuláshoz és a későbbi iskolai sikerhez (Porkolábné, 1985/a).

2. A tanári interakció eloszlásának befolyásolásához visszajelzési feltételek megteremtése szükséges. A mikrotanítás és a konzultáció megfelelő lehetőséget nyújt erre (McKnight, 1977). Konzultatív partner lehet egy kiválasztott tanár vagy az iskolapszichológus.

3. A tanítás során megnyilvánuló tanári védekező viselkedések körét jelentősen szűkíthetné egy olyan rendszeres információcsere, melynek során a pedagógusok támogatást nyújthatnának egymásnak az osztályteremben előforduló nevelési nehézségek megértésével kapcsolatban.

IRODALOM

- Brophy, J. E.* (1983): Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 5, 631–661. o.
- Cooper, H. M.* (1979): Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, Vol. 49, No. 3, 389–410. o.
- Cruickshank, W. M.—Paul, J. L.* (1980): The psychological characteristics of children with learning disabilities. = *Cruickshank* (ed.): *Psychology of exceptional children and youth*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 497–541. o.
- Cserné Adermann Gabriella* (1983): Az „önmagát beteljesítő jóslat” (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 178–186. o.
- Dion, K.* (1972): Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24. 207–213. o.
- Ferge Zsuzsa* (1980): Társadalomkritikai tanulmányok. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- Flanders, N. A.* (1977): Interaction analysis and inservice training. = *Morrison—McIntyre* (eds.): *The social psychology of teaching*. Penguin Books Ltd., Middlesex, 63–74. o.
- Foster, G.—Ysseldyke, J.—Reese, J.* (1975): I never would have seen it if I hadn't believed it. *Exceptional Children*, 41. 469–473. o.
- Friedrich, G. W.* (1982): Classroom interaction. = *Barker* (ed): *Communication in the classroom*. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 55–76. o.
- Gáborné Donáth Blanka—Harsányi István* (1965): A pedagógus értékelő megnyilatkozásai a tanítási óra keretében. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1014–1028. o.
- Good, T. L.* (1980): Classroom expectations: teacher-pupil interactions. = *McMillan* (ed): *The social psychology of school learning*. Academic Press, Inc., New York, 79–122. o.
- György Júlia* (1978): A „nehezen nevelhető” gyermek. *Medicina Könyvkiadó*, Bp.
- Hajtman Béla* (1971): Bevezetés a matematikai statisztikába. *Akadémiai Kiadó*, Bp.
- Jecker, J. D.—Maccoby, N.—Breitrose, H. S.* (1977): Improving accuracy in interpreting non-verbal cues of comprehension. = *Morrison—McIntyre* (eds.): *The social psychology of teaching*. Penguin Books Ltd., Middlesex, 126–138. o.
- Katona Nóra—Sztó Imre* (1985): Az iskolai fegyelem pszichológiai kérdései. ELTE-BTK Társadalom- és Neveléslelektani Tanszék. (Kézirat)
- Kósáné Ormai Vera* (1981): A pedagógus és a nehezen nevelhető gyermek. *Akadémiai Kiadó*, Bp.
- Lewin, K.* (1975): Csoportdinamika. *Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó*, Bp. 348–407. o.
- Mason, E.* (1973): Teachers observations and expectation of boys and girls as influenced by biased psychological reports and knowledge of the effects of bias. *Journal of Educational Psychology*, 65. 238–243. o.
- McKnight, P. C.* (1977): Microteaching in teacher training: a review of research. = *Morrison—McIntyre* (eds.): *The social psychology of teaching*. Penguin Books, Ltd., Middlesex, 138–156. o.
- Merton, R. K.* (1980): Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. *Gondolat Könyvkiadó*, Bp.
- Ormai Vera* (1969): Szociálisan inadaptált gyermekek az általános iskolában. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1074–1093. o.
- Phillips, B. N.* (1968): Problem behavior in the elementary school. *Child Development*, 889. o.
- Porkolábné Balogh Katalin* (1984): A tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 536–544. o.

- Porkolábné Balogh Katalin* (1985/a): Az alap-kultúrtechnikák elsajátítását meghatározó pszichikus funkciók, a fejlesztés perspektívái. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 837—846. o.
- Porkolábné Balogh Katalin* (1985/b): Teljesítmény- és magatartászavarok összefüggése óvodás- és kisiskoláskorban. Vas Megyei Pedagógiai Intézet kiadványa.
- Porkolábné Balogh Katalin—Szitó Imre* (1985): Az iskolapszichológus konzultációs tevékenysége. ELTE-BTK Társadalom- és Neveléslélektani Tanszék. (Kézirat)
- Reinert, H. R.* (1976): *Children in conflict*. The C. V. Moshby Company, Saint Louis.
- Schmuck, R. A.* (1978): Applications of social psychology to classroom life. = *Bar-Tal—Saxe* (eds.): *Social psychology of education*. Hemisphere Publishing Corporation, Washington. 231—256. o.
- Seaver, W.* (1973): Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology* 28. 333—342. o.
- Strom, R. D.—Bernard, H. W.* (1982): *Educational psychology*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Tedeschi, J. T.—Lindskold, S.* (1976): *Social psychology*. John Wiley and Sons. New York.
- Ungárné Komoly Judit* (1978): A pedagógus személyisége. = *Salamon—Voksán* (szerk.): *Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 375—390. o.
- White, R.—Lipitt, R.* (1969): A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle társadalmi klímában. = *Pataki Ferenc* (szerk.) *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 315—345. o.
- Wright, C. J.—Nuthall, G.* (1977): The relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. = *Morrison—McIntyre* (eds.): *The social psychology of teaching*. Penguin Books, Ltd., Middlesex. 293—311. o.