

Doktori (PhD) értekezés

Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel

Suplicz Sándor

Debreceni Egyetem

BTK

2012

TANÁROK PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐI DIÁKSZEMMEL

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a pszichológia tudományágban

Írta: Suplicz Sándor okleveles pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája
(pszichológiai programja) keretében

Témavezető: Dr. Habil. Tóth László
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 2012... .

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 2012

NYILATKOZAT

Alulírott Suplicz Sándor teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Budapest, 2011. október 18.

.....

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetet mondok mindenekelőtt azoknak a tanároknak és diákoknak, akik elsőként segítettek munkámat és vállalták a vele járó nehézségeket. Köszönöm Dr. Tóth Lászlónak támogató, türelmes és alapos témavezetői munkájáért. Köszönöm Dr. Izsó Lajosnak a statisztikai eljárások alkalmazásában nyújtott útmutatását.

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	II
Bevezetés	IV
1. Az elővizsgálatok elméleti alapjai	1
1.1. A tanár személyével kapcsolatos kutatások áttekintése	1
1.2. Diákvélemények felhasználásának lehetőségei.....	16
2. Elővizsgálatok és tapasztalatai, a fejlesztés irányai.....	20
3. Újabb elméletek bevonása az elővizsgálatok tapasztalatai alapján	24
3.1. A személyiség és a szerep	24
3.2. Kapcsolatok, morál, érzelmek.....	27
3.3. A gyenge kapcsolatok szerepe a tanár munkájában.....	33
3.4. Érzelmek a tanári szerepben és a tanulásban	40
3.5. A humor a tanári szerepben is érték.....	50
4. Az empirikus kutatás bemutatása	53
4.1. Célkitűzések és hipotézisek.....	53
4.2. A kutatás folyamata.....	54
4.3. A vizsgálati minta	55
4.4. A vizsgálat módszerei	56
4.5. Az egyéni elemzések sajátosságai.....	58
5. A kutatási eredmények elemzése	59
5.1. Tanári jellemzők értelmezése.....	59
5.2. Tanári jellemzők elemzése.....	60
5.3. A tanár-diák kapcsolat minősége	65
5.4. Tanárok kapcsolata saját tárgyukkal	72
5.5. Tanárok hatékonysági mutatói	74
5.6. Rossz tanárok devianciái.....	79
5.7. Jó és rossz tanárok almintáinak összegző elemzése.....	80
6. Egyéni profilok elemzése.....	84
6.1. Az „A” iskola jó tanára, a 2. sz. vizsgálati személy.....	84
6.2. Az „R” iskola rossz tanára az 5. sz. vizsgálati személy.....	92
6.3. A „G” iskola rossz tanára a 6. sz. vizsgálati személy	102
6.4. Az „A” iskola rossz tanára, a 7. sz. vizsgálati személy.....	113

6.5. A „G” iskola jó tanára a 8. sz. vizsgálati személy	122
6.6. Az „R” iskola jó tanára, a 9. sz. vizsgálati személy	131
6.7. A Q-rende­zés eredményei	139
7. Összegzés és javaslatok a tanárképzés számára	144
7.1. A hipotézisekre vonatkozó megállapítások.....	144
7.2. Nem várt eredmények	147
7.3. Megállapítások és javaslatok a tanárképzés számára.....	148
Irodalomjegyzék	150
Rövid összefoglaló.....	159
Summary.....	162
Mellékletek jegyzéke	1
1. sz. melléklet – Kérdőív a középiskolai tanárokról	2
2. sz. melléklet – Interjú a tanárokkal	4
3. sz. melléklet – A Q-rende­zés állításai	7
4. sz. melléklet – Bar-On teszt	10
5. sz. melléklet - Mann-Whitney-próba a jó és rossz tanárok közti különbségek megállapítására.....	14
6. sz. melléklet – Spearman-féle korrelációk és faktoranalízis a jó tanárok jellemzői között.....	16
7. sz. melléklet – Spearman-féle korreláció és faktoranalízis a rossz tanárok jellemzői között.....	21
8. sz. melléklet – Kereszt­­tábla elemzések és Khi-négyszet próbák a nominális adatokkal	25

Bevezetés

Diákkorom tanárélményei nehezen megítélhetővé tették számomra kiből lehet jó tanár. Láttam világhírű fizikus professzort, aki mellé Sas Elemér személyében magyar–magyar tolmácsot kellett állítani, mert még a tudományt népszerűsítő televíziós műsorban sem volt képes egyedül érthető előadást tartani. Az óriási tudás, a nagy szellemi kapacitás önmagában nem volt elég ahhoz, hogy jó tanár legyen.

Hajdani osztályfőnököm nagyon szeretett minket, szerettem és szerettem, még diákként is gyenge tanárnak tartottam, pedig jeles voltam a tárgyból, de ez sem írta felül ítéletemet. Szeretete és az igyekezete, a kiosztott jó jegyek sem voltak elegendők ahhoz, hogy jó tanárnak tartsam.

Láttam, mennyire más órát tartanak egyes tanáraink, ha szakfelügyelő érkezik, mint ha magunk között vagyunk. Másképp jó az óra és a tanár a szakfelügyelőnek, mint ha magunk között vagyunk?

A legnagyobb szakmai tekintélynek örvendő tanáraink egyike, kemény és megközelíthetetlen ember, a két lábon járó autoritás volt, akinek kétségbeesetten igyekeztünk megfelelni. Megkövetelte a precizitást, sokan jó tanárnak tartották, aki műszaki igényességben Isten földi helytartójaként viselkedett, akiről számos történet kering az osztálytalálkozókon ma is. Később kollégája lettem és kollégaként egy másik embert ismertem meg. Diákkorom igényes, magabiztos embere, akit féltünk és tiszteltünk, kollégaként furcsa dolgokat árult el magáról. Írása szorongást tükrözött, az igényes mérnök autójának ajtaja dróttal volt bekötve, hogy ki ne essen. Többször felsóhajtott a tanáriban, hogy mi lesz a színvonallal, ha majd egyszer a fiatalabb kollégái veszik át a tantárgyait. Legnagyobb meglepetésünkre a fiatal tanárok által felkészített diákok jobban érettségiztek ugyanabból a tárgyból, mint az ő osztálya. Jobban megismerve beláttam, volt mit kompenzálnia. Humán műveltsége bántóan hiányos volt. A maszk egy idő után átlátszóvá vált, a hitelesség és vele a tanári tekintélye kollégái előtt összeomlott. A szigorú szabályokra épült, jól kidolgozott szerep mögött láthatóvá váltak a személyiség gyengeségei.

Ismertem jó szándékú, felkészült, nagyszerűen szemléltető, lelkiismeretes középiskolai tanárt, akit az osztály jámborsága, és lassú reakciói miatt céltáblának tekintett, akit

valakik, gyaníthatóan a diákok köréből felbérelt figurák, egy sötét külvárosi utcában meg is vertek. Nagyon megrázott az eset, pedig néhány csínytevésben előtte magam is részt vettem. Később egy négyszemközti beszélgetésben naivan megígértem neki, hogy *„én úgyis pszichológus leszek, és megfejem az okát annak, hogy vele miért is történhetett meg ennyi méltatlanság”*. Az igyekezet, a jó szándék, a jól kidolgozott módszerek, a szép szemléltető anyagok is kevésnek bizonyultak. A személyiségében volt valami, amiért nem sikerült jó tanárrá válnia.

Jó tanárnak a kémia tanáromat tartottam. Élvezettel tanította tárgyát, amit kezdetben nem szerettem, de megkedveltette velem. Intelligens volt, társnak tekintett, elvárásai voltak, úgy éreztem, hogy büszkébb a jó feleleteimre, mint én magam. Ismert, bízott bennem, és nem csak pedagógiai módszerként használta a bizalmat. Jobbnak, okosabbnak látott, mint amilyennek magamat gondoltam. Ez fontossá tette a tárgy tanulását és megsokszorozta erőfeszítéseimet. Nekem ő volt a legjobb középiskolai tanárom.

A főiskolán újabb meglepetések értek, ahol több jó tanár mellett tanított néhány „inkvizítor”, akiket diákként rettegtünk. Egyiküknek később kollégája lehettem. Oldalnézetben egészen másnak látszott. Emelkedett, értékrendjét szilárdan tartó és vállaló, kedves, humort, vidámságot, társaságot kedvelő, bár kissé nyers embernek éltem meg. Meghívott magához és elfogadónak tűnt egy zöldfülűvel szemben, mindaddig, míg főnökömmé ki nem nevezték, akkor újra tárgyként kezdett kezelni. Autoritása valószínűtlen magasságokba emelkedett, csakúgy, mint nyílt konfliktusaink száma. Komplexusai többször depresszióba sodorták, szinte felemésztették. Ismét felmerült bennem a kérdés, milyen hát a jó tanár, ha a szilárd értékrend és a szaktudás sem elég háttérnek?

Amikor tanári diplomámat kézhez vettem, elképzelhetetlennek tartottam, hogy katedrára álljak. Alkalmatlannak éreztem magam a tanításra. Idegennek tűnt a szerep, tudásomat és gyakorlati tapasztalataimat szánalmasan kevésnek tartottam.

Milyen lehet a jó tanár? Vívódásaimra nagy tekintélyű régi általános iskolai tanáromtól és igazgatómtól Ulrich Károlytól kértem választ. Felkerestem, és megkérdeztem: mitől lesz valaki jó tanár? Jegyzetfüzetet is vittem, hogy lejegyezhessem a vélhetően nem egyszerű választ. Legnagyobb meglepetésemre ő gyorsan és röviden válaszolt. *„Nagyon kell szeretni a diákokat, és nagyon kell tudni a tananyagot”*.

Ezzel befejezettnek tekintette továbbképzésemet, és kedélyesen elbeszélgetett velem a világ más, fontosabb dolgairól. Mivel őt nagyszerű embernek és jó tanárnak tartottam kiindulási alapnak elfogadtam megállapításait, és továbbgondoltam.

Az Óbudai Egyetem jogelődjeiben hét évig foglalkoztam a hallgatói vélemények gyűjtésével és az eredmények elemzésével. Amennyiben az érintett kollégák igényelték, a róluk készült véleményeket közösen értelmeztük. Ismertem kollégáimat, néhányan tanítottak is. A diákvélemények meglepő pontossággal rajzolták ki a karaktereket, és az egymást követő évfolyamok véleménye meglehetősen nagy egyezést mutatott, az adott személyre vonatkozóan.

A tanárkutatások többnyire a tanári hatékonyságra, a mérhető vagy dokumentálható tanári adatokra valamint a diákok és az oktatás más szereplőinek véleménye alapján kialakított tanárideálra irányultak. Több jeles tanulmány született a tanárképzés során lehetséges fejlesztő beavatkozások vizsgálatára is. A praktizáló tanárokról alkotott diákvéleményekre alapuló próbálkozások viszonylag ritkák. Pedig a valós személyekre vonatkozó élmények stabilabb, életszerűbb merítési bázist adnak, mint az ideákra épülők. Egyedül a tanórákon résztvevő diákok vannak abban a helyzetben, hogy a tanáraikról minden zavaró körülménytől mentes véleményt alkossanak. Ők élik meg azt a szubjektív valóságélményt, amely a tanulási környezet meghatározója. A diákok tudják megítélni, mennyire érthető számukra a tananyag, mennyire hiteles és motiváló a tanár. Külső megfigyelő zavarja a rendszert, csak a kiragadott órát látja. A diákok szubjektív élményeit nehéz elfogadtatni értékmérőként, pedig ezek a szubjektív valóságként megélt racionális és érzelmi elemek alakítják a tanulás belső feltételeit. A tanár által kifejtett hatások az osztályteremben a tanár-diák kapcsolati felületen érvényesülnek.

A kutatás során ezért a diákok számára érzékelhető tanári jellemzőket szerettem volna a legkisebb torzítással felmérni. A diákok saját megfogalmazásában született tanári jellemzők kategorizálásából indultam ki, majd a statisztikailag megragadható jellemzőkön és összefüggéseken túl tanárprofilok vizsgálatával, tesztekkel igyekeztem megerősíteni vagy cáfolni a diákok véleményét.

A tanár-diák felületről nyert diákvéleményeket, az érintett tanár interjúban kifejtett nézeteit, valamint a tanárról gyűjtött tesztek és megfigyelések adatait vetettem össze. A vizsgálat során több szempontból és több módszerrel készült adathalmaz kinyerésére

törekedtem, amelyben feltárulnak a tanári minőség meghatározó elemei. Azt reméltem, hogy az eredmények felhasználhatók lesznek a tanárképzés számára.

1. Az elővizsgálatok elméleti alapjai

1.1. A tanár személyével kapcsolatos kutatások áttekintése

A kultúra átörökítése nemzedékről nemzedékre bővülő feladatot jelent. Egy végtelen méretűvé vált kultúrkinccs kínálja magát, könyvekben, látványban, elektronikus felületeken, filmekben és más formákban, mely az egyén számára befogadhatatlan méretű. Egy kisvárosi könyvtár anyagának a tizedét sem tudnánk elolvasni és feldolgozni, még akkor sem, ha egész életünkben mást sem tennénk. Ha az ókori görög időkből csak egyetlen szerző ránk maradt műveit szeretnénk megértetni diákjainkkal, érezni fogjuk, hogy nehéz feladatot vállaltunk. Azóta exponenciálisan gyarapodtak a befogadóra váró ismeretek. Szelektálóra, közvetítőre kell hagyatkoznunk. Ráadásul nem csak ismeretek közvetítésére, hanem szocializációra, értékközvetítésre is kellene használnunk a tanórákon meglehetősen kevésnek tűnő időt. Pedig egyre több a kultúra áthagyományozására fordított idő. A mai képzési rendszerben ez minimum 10-12 év, egyetemi végzettség esetén 19-20 év az, amit egy foglalkozás betöltéséhez a társadalom megkövetel. A továbbképzések és a szakmaváltás éveit még ehhez kell toldanunk.

Ha meggondoljuk, hogy a munkában töltött idő maximum 40-45 év, akkor ennek harmadát, felét szervezett tanulással töltjük, amikor ez a fő és gyakran egyetlen feladatunk. Az itt eltöltött idő minőségét, hatásfokát a tanárok és az iskola határozza meg. A társadalom elemi (de gyakran csak szavakban képviselt) érdeke a jó minőségű oktatás. Ennek a sokszor alulbecsült, de bonyolult feladatnak terhét a tanítók, tanárok viszik. A család mellett ők a szocializáció és a kultúra átadásának kulcsszereplői. Az átadásra szánt ismereteket az adott társadalom elvárásai, intézményei határozzák meg. Az iskolában megjelenített értékrendet, stílust, emberi és kapcsolati modelleket viszont a pedagógus értékrendje, személyisége közvetíti. A társadalom elemi érdeke, hogy a következő nemzedékek egészséges testtel és lelkiállattal, használható tudással, műveltséggel, kulturális és szakmai identitással rendelkezzenek, az együttélés morális feltételeivel harmóniát találó emberekké váljanak. Ennek feltétele a minőségi oktatás. A minőségi munkát végezni képes pedagógusok, akiknek pozitív szelekciója csak a pedagógus pálya vonzóvá tételével érhető el. A minőségi nevelésre és oktatásra a pedagógusképzésnek kell felkészíteni a jelölteket.

A társadalmi feltételrendszer és presztízs évtizedek óta a közepesen, sőt gyengén képzett diákoknak jelent csak vonzerőt a pedagógus pályára. Ezt a felvettek tanulmányi eredményei bizonyítják. Személyiségen és szerepfelfogáson alapuló szűrés nincs. A diákvélemények csekély szerepet kapnak a tanárok minősítésében. Csermely Péter (2009. 12. p.) a Szárny és teher című kiadványban így fogalmaz: *„A hajdani pedagógusi tekintélynek mind az anyagi, mind az erkölcsi, társadalmi alapja egyaránt megrendült. A felsőoktatásba fokozódó mértékben bekerülő képzetlenebb és motiválatlanabb réteg számottevő arányban a pedagógusi szakterületre áramlott. A pedagógusok jelentős részének tűrőképessége, érzelmi és szellemi tartalékai mára kimerültek.”*

Ki alkalmas arra, hogy pedagógus legyen?

Ez a kérdés történelmi távlatokig vezethető vissza. A terjedelem csak néhány, a tárgy szempontjából máig érvényes szemlélet és iskola említésére ad lehetőséget. Ezek közül is kiemelkedik a piarista nevelés, amely az európai keresztény nevelés egyik zászlóshajója volt, kiváló személyiségekkel gazdagította a magyar tudományos életet, mint Széchenyi István, Eötvös Loránd vagy Oláh György, a Nobel-díjas kémikus.

A rend alapítója Kalazanci Szent József 1588-tól írott leveleiben határozott elvárásokat fogalmazott meg. A keresztény nevelőt, ahogyan Kalazancius elgondolta, nem csak józan ész, jó természet és erkölcsösség kell, hogy jellemezzék, hanem legyen erőteljes és egészséges. Nem engedte, hogy intézményében tanító legyen, aki idült fejfájásban szenvedett, bizonyos szellemi rendellenességeket mutatott, vagy súlyosabb beszédhibája volt. Jellemző a mélabús egyének felvételének a tilalma, minthogy nem rendelkeznek kiegyensúlyozott ítélőképességgel, és könnyen aggályossá válnak, főként pedig azért, mert képtelenek olyan tevékenységet ellátni, amelyet örömmel kell végezni. Divizia (1997, 5.p.) a korabeli leveleket idézve a következőket írja: *"A búskomor egyének elutasítása, azzal az indokkal, hogy képtelenek a gyerekekkel örömteli kapcsolatot létesíteni, továbbá a leveleiben vissza-visszatérő felhívások, hogy éljenek örvendezőn, haladjanak előre vidáman, türelemmel és örömmel éljék az életet, egy olyan nevelőt (Kalazanciust) állítanak elénk, aki egyáltalán nem a múlt ikonográfiájának alakja. Maga meg volt győződve, hogy az iskolai szolgálat hatástalan, ha nem alakul ki vidám, ösztönző, jókedvű környezet. Ezért ismétli önmagának és tanítóinak Pál szavait: Isten a jókedvű adakozót kedveli.”* Mint látjuk, az akkori megfogalmazások és elvárások nem

sokban különböztek a maiaktól: pszichésen egészséges, jó realitás érzékű, érett személyiséget írtak körül.

Comenius a tanárral kapcsolatos elvárásaiban olyan embert ír le, aki jámbor, szorgalmas, becsületes és saját példájával ösztönzi diákjait a helyes viselkedésre. A diákokhoz való viszont atyainak tekinti, ami a korban szokásos hivatalnok jellegű tanári szerepnél jóval elfogadóbb szerepmoddelt feltételez. (Szabó, 1999)

A tanár személyével, személyiségével kapcsolatos publikációk közel harminc éve jelentősen megritkultak. Abból a belátásból eredően, hogy a felmérések alapján nem lehetett egy, vagy néhány olyan személyiségtypust találni, amelyek lefedték volna a jó tanár karakterét. A kutatásokban a naivan hangzó „jó tanár” helyett az eredményes vagy sikeres tanár karakternonásait, jellemzőit kezdték keresni. A múlt század hetvenes éveitől egyre több kutatási eredmény látott napvilágot arról, hogy a pedagógusképzésben szerzett tudás minősítése és a gyakorlati eredményesség, valamint a tanári bevalás között nincs összefüggés. (Falus, 2008) Pedig világszerte nagy reményeket fűztek a könnyen mérhető paraméterekhez. Ilyen volt a tanár képzettsége, és gyakorlottsága, a pályán töltött idő. Goldhaber (2002) nagymintás vizsgálata, amelyben más kutatások eredményeit összesítette, meglepő eredménnyel zárult. Az oktatásban töltött idő hatásaként csak az első három évében mutatható ki számottevő fejlődés a tanár hatékonysága szempontjából. A magasabb képzettség nem, vagy csak nagyon kis mértékben gyakorolt pozitív hatást a diákok teljesítményében kimutatható eredményességre. Az oktatás hatásfokával, a tanár hatékonyságával kapcsolatos mérések elvi és gyakorlati nehézségek tömegével küzdenek. Ennek ellenére – főleg a pozitív előfeltételezések mellett – ezek az eredmények elgondolkoztatók. Ha nem a képzéstől lesz jó a tanár, akkor mitől? Ennyire gyenge lenne a tanárképzés hatásfoka? (Saád, 2006) Mi alapján mondhatjuk el egy tanárról, hogy alkalmas feladatainak elvégzésére, ha nem a képzettségét és alkalmasságát bizonyítani hivatott diploma alapján?

Számos olyan kutatási eredmény is született, amelyben azt kérdezték diákoktól, szülöktől, vagy más csoportoktól, hogy mi jellemzi a jó tanárt. Ezek eredményeképpen végtelen hosszúságú érénygyűjtemények jöttek létre, amelynek elolvasása is borzongást kelt mindenkiben, akinek meg kellene felelnie egy eszményi lényt leíró kívánságlistának.

A pedagógussal kapcsolatos elvárások összegzései a múlt századig bezárólag véget nem érő erénygyűjteményeket alkottak (Tóth L., 2000), s ma végtelen kompetencialistaként élnek tovább.

Szerepelt ezek között olyan nehezen meghatározható kategória, mint a haladó gondolkodás, pedagógiai képzelet, pedagógiai tapintat, színészi érzék, jó megfigyelő készség, humor és számos más erény. Baumgartner (Idézi Ungárné, 1978) sokak megérzését fejt ki egy rövid megjegyzésében: ha létezne ideális tanár, mindezen jó tulajdonságokkal felvértezve, óriási ellenszenvet ébresztene.

Használhatóbbak és jobban definiáltak azok a jellemzők, amelyekkel a tanárok jellemzőit írják le. Ne legyen szorongó, túlkompenzált, depresszív, kicsinyesen pedáns, mindentudó. Ne legyenek kisebbségi érzései, ne legyen melankóliára hajló. Schmidt és Hermann (Idézi Ungárné, 1981) azt is megemlítik, hogy a sikertelen pedagógusok több autoriter elemet használnak munkájuk során és bizalmatlanok a tanulókkal szemben, ellentétben a sikeresekkel, akik a diákok személyiségét fejlesztő megoldásokat alkalmaznak.

A hatvanas és hetvenes években német és orosz vizsgálatokban a tanár megítélésének alapja gyakran csak az igazgató és a szakfelügyelő véleménye volt, akiknek munkaköri feladatuk volt – és feladatuk ma is – a véleményalkotás. A kérdés csak az, hogy a tanár munkáját döntően meghatározó tanár-diák kapcsolati felületről mennyire tud valós képet alkotni az órákat csak ritkán látó személy. Kuzmina 1967-ben tanulmányi felügyelőket és igazgatókat kért fel arra, hogy ötfokú skálán értékeljék tanárok oktató és nevelő munkáját. Ezen belül a tanulókhöz a tárgyhoz és az egyes módszerekhez való viszonyukat. (Idézi Ungárné, 1981) 1970-ben a kutatások eredményeképpen felfigyelt a minősítést végzők helyzetéből fakadó torzításokra, hibákra. Kuzmina (Idézi Ungárné, 1988) a tanulók véleményét is megkérdezte a tanáraikat illetően. Hét jellemző tekintetében hasonlította össze az igazgatóktól és a diákoktól kapott értékeket.

Az igazgatók és a diákok véleménye között a következő korrelációkat mutatták ki:

- A tanár értelmi képességeinek megítélése 0,888
- A tevékenység jellemzése 0,827
- Szervezőképesség 0,727
- A beszéd sajátosságai 0,579
- A tudás szintje 0,477

- **A jellem tulajdonságai** **0,128**
- **Érzelmek** **0,101**

Már a tanár tudásszintjénél is meglehetősen alacsony a korreláció (Megjegyzés: a forrás nem adott meg szignifikancia szinteket, de a különbségek olyan nagyok, hogy az adatok értelmezése így is lehetséges, a következtetések megalapozottnak tekinthetők.) A tanár jellembeli tulajdonságait és érzelmeit viszont egészen másképpen látják a diákok, mint az igazgató. A szerző azt a következtetést vonja le ebből, hogy a tanár másképpen viselkedik feletteseivel, mint tanítványaival. (Ungárné, 1978, 1981, 1988)

A tanárok mérésekkel is igazolt kettős arca felhívja a figyelmet arra a jelenségre, hogy az igazgatóban és a szakfelügyelőben kialakult kép éppen azokon a területeken tér el a diákok által észlelt, a külső személy által nem látott tanórákon manifesztálódó viselkedéstől, amelyek a diákok motiválása szempontjából döntően fontosak. A tanár jellege és érzelmei a tanár és a tárgy elfogadása, valamint a motiváció szempontjából meghatározók. Az első három csoport magas korrelációs értékét a szerző azzal magyarázza, hogy az igazgatók és tanulmányi osztályvezetők a pedagógus értelmi és szervezőképességéről, tevékenységének sajátosságairól nem csak az óralátogatásaik alapján alkotnak véleményt.

Ez viszont kimondatlanul bár, de azt jelenti, hogy a diákok ezeket a jellemzőket (is) helyesen ítélték meg. Ha az igazgató, a felügyelők és más felettesek mind pozitívan is ítélnék meg a tanár jellemét és érzelmeit, de a diákok ennek ellenére negatívan élnék meg ezeket a jellemzőket és elutasítanák a tanár személyét, a pedagógiai hatás szempontjából ez a szubjektív valóságélmény az érvényes, mert ez határozza meg a tanár-diák viszonyt, a mindennapi osztálymunkát.

A személyiségünket gyakran magunk sem éljük meg egységesnek. Néha ambivalens érzésekkel kísérjük saját döntéseinket. Belső hangok vitatkoznak bennünk. Gyakran mondjuk: szívem szerint ezt vagy azt tenném, de az eszem mást mond. A személyiség többretegűségét, változékonyságát, kontextusfüggését szinte minden elmélet elfogadja. A személyiséget biológiai felépítésünk, agyunk, a hemiszférák eltérő, egymással versengő funkciói alapján, legalább két elemből állónak gondolhatnánk. A freudi felosztás pedig már háromrétegű személyiséget feltételez. Jung szemlélete még gazdagabbá teszi a személyiségben megjelenő elemeket, amelyek versenyeznek abban, hogy időtől és szociális tértől függően mely elemei lehetnek dominánsak. A teljes

koherencia gondolkodásban és viselkedésben fikció. Néha távoli bölcsekről képzelünk ilyesmit. A zen buddhista szerzetesek tanításait leíró példázatokban, a jámborságból néha gorombaságba átcsapó viselkedésük, elúzi ezt az illúziót.

A tanár érzelmi stabilitása, a konfliktushelyzetek reális értelmezésében és megoldásában nélkülözhetetlen erényként jelennek meg. A tanórán kialakuló konfliktusok kimenetele, megoldási mintái a diákok számára fontos események, amelyek sokáig élnek emlékezetükben. Mintává válnak, miközben a tanár értékrendje, jellemvonásai is feltáruulnak előttük. (Buda, 2001)

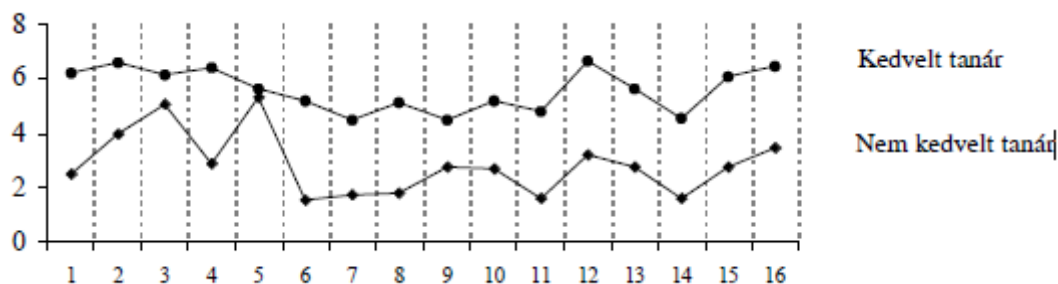
Az Ungárné által vezetett csoport vizsgálatai, amelynek magam is részese voltam, hoztak néhány figyelemre méltó eredményt. (Ungárné, 1978. 1981. 1988)

- A pedagógiai alkalmassági és beválási mutatók valamint a tanulmányi eredmények között nem találtak számottevő összefüggést, kivéve az iskolákban végzett gyakorlati foglalkozásokat.
- A megfigyelők jelenlétében megváltozik a dominanciára, autoritásra hajló személyek viselkedése. A feltételezéseik szerint elvárt szerepmoddellhez igazították aktuális viselkedésüket a megfigyelt tanítójelöltek.
- A konfliktusos nevelési helyzetek megoldásai személyiségfüggők.
- A magas kooperativitást felmutató gyakorlati órák adták az osztályterem pozitív pedagógiai klímáját.
- Az autoriter és a kooperatív stílusú tanárok eredményességben nem különböztek egymástól számottevően. Ennek okát abban találhatjuk, hogy a kisiskolások behódoltak az autoriter pedagógusnak, és azonosultak a kooperatívval. Így mindkét esetben létrejött a tanulásra sarkalló állapot.

Alapos áttekintést ad kedvelt és nem kedvelt tanárokról Szabó Éva (1999), aki 287 fős diplomás mintán végzett méréseket, az egykori diákok általános iskolai kedvelt és nem kedvelt tanárookra vonatkozó visszaemlékezéseire támaszkodva. Megjegyzendő, hogy a szerző a kedvelt és jó tanár fogalmát felváltva, szinonimaként alkalmazza. A vizsgálat főbb tartalmi területei

- a tanítási készségekre,
- a kapcsolattartásra és
- a személyiségvonásokra terjedtek ki.

Hétfokú skálán a kedvelt és nem kedvelt tanárok, a várakozásnak megfelelően, jelentős különbségeket mutattak. A szigorúságot kivéve minden esetben szignifikáns különbségeket mértek.



1. ábra A kedvelt és nem kedvelt tanár tulajdonságprofilja az átlagok alapján

Forrás: Szabó, 1999

A diagram számozásának jelentése

1. türelmes	-	türelmetlen
2. nagy tudású	-	nem volt nagy tudása
3. keményen követelt	-	alig követelt
4. gyermekszerető	-	nem szerette a gyermekeket
5. szigorú	-	engedékeny
6. barátságos	-	barátságtalan
7. szelíd	-	erőszakos
8. kiszámítható	-	kiszámíthatatlan
9. elnéző	-	könyörtelen
10. közvetlen	-	távolságtartó
11. melegszívű	-	hideg
12. jól magyarázott	-	nem tudott magyarázni
13. szerény	-	hatalmaskodó
14. demokratikus	-	autokratikus
15. kedves	-	mogorva
16. tekintélyes	-	nem volt tekintélye

Hamachek (1969) közreadott egy tanulmányt a jó tanárok jellemzőiről, amelyeket diákvélemények alapján állított össze a jó és rossz tanárok leírásából. A jó tanároknál első helyen a segítőkészség szerepelt, több mint 51%-os említettséggel. A második legfontosabbnak a humort tartották 40%-ban. Korrektnek, empátikusnak, együttműködőnek írták le azokat a pedagógusokat, akik képesek természetes

kapcsolatot kialakítani diákjaikkal egyenként és csoportosan is. Egyszerűen szólva emberségesek. A rossz tanárokat zárkózottnak, hatalmaskodónak, a tananyagot rosszul elmagyarázónak jellemezték.

A jó tanár jellemzőinek megragadásában Christopher M. Clark (1990) figyelemre méltó eredményekre jutott. Szerinte nem a szervezés, nem a pedagógiai ismeretek a legfontosabbak, hanem az emberi kapcsolatok kezelése. A jó tanár tud együtt nevetni tanítványaival és szoros kapcsolatot él meg velük. Ezt a kölcsönösen elfogadó kapcsolatot csak erősíti a hibák nyílt elismerése. A lelkesedés, a pozitív, derűs attitűd is szerepel a jó tanár jellemzői között. A tananyag mennyiségi elemeinél fontosabb a tárgy szeretete. A tanárnak ki kell mutatni a szeretetét, megbecsülését, bizalmát tanítványaival szemben és fel kell fedeznie tanítványai jó tulajdonságait. Az erkölcsi tartás meghatározó eleme munkájának.

A diákok véleménye alapján négy alapvető problémát és annak feloldását célzó emberi igényt fogalmaz meg a tanárokkal szemben. Ezeket az igényeket a diákok alapvető félelmeinek feloldásaként értelmezi.

1. Az elhagyatottsággal szemben a diák ismerete.
2. A kétségbeeséssel szemben a bátorítás.
3. A nevetségessé válással szemben a diák tiszteletben tartása.
4. Az elveszettség érzésével szemben a vezetés, irányítás.

A diák elvárja tanárától, hogy intelligens lénynek tekintse és korrektül bánjon vele. A diákok szerinti jó tanár értékeket hordoz és képvisel, szereti a tárgyát, felfedezi diákjai értékeit és nem hoz létre űrt a diákok és önmaga között. A tanár erkölcsi értékeinek hosszú távú hatásai a társadalmi viszonyok alakulásában később tetten érhetők. Ahhoz, hogy valaki jó tanárrá váljon, szükség van pszichológusi segítségre is azért, hogy fel tudják dolgozni gyermekkori sérüléseiket.

Felhívja a figyelmet a tanári munka egy speciális kapcsolati elemére, amely a nem azonos helyzetű szereplők között jön létre, amelyet ma – Mark S. Granovetter (1973), Barabási Albert László (2003) és Csermely Péter (2004) hálózatkutatási munkái alapján – a tanár-diák viszonyra is kiterjesztve gyenge kapcsolatnak nevezhetünk. Ennek bizonyítása az értekezés egyik kitűzött célja és remélt eredménye.

Christopher M. Clark (1990) kutatási eredményei két szempontból is fontosak. Egyrészt, mert praktizáló tanárokról vont le következtetéseket, másrészt, mert hangsúlyosan figyelembe vette a diákok vélekedését is. Nem minősítette ugyan a fenti értelemben a tanár-diák kapcsolat jellegét, de kiemelte annak fontosságát.

„Mindegyik más, mint ön, de értéket képvisel és kívánja, hogy komolyan vegye. Az ön megbecsülése irántuk és nyíltsága ahhoz, hogy tanuljon tőlük, a tanítás munkáját egy igazi kapcsolattá és nem akaratok ütközésévé teszi.” (Clark, 1990, 260-261. pp.)

Lubinszki Mária (2008) egészen más úton jut el hasonló következtetésekhez. Heidegger és Binswanger gondolataira épülő a daseinanalízis sajátosságait elemezve von le pedagógiai következtetéseket. Szerinte a szorongó gyermek viselkedésének oka – aki gyakran zavarja a tanítási órát – az aktuális szituációban felsejlő jövőhöz kapcsolódva jobban megérthető, mint a múlt eseményeiből. A pedagógus oldhatja ezt a szorongást, ha megérti, milyen szükségleteket sért az aktuális helyzet, és mi a jelentése a gyermek számára. A diákok helyzetének holisztikus és empátikus szemléletmódja megkönnyíti a pedagógus munkáját. A kapcsolati faktor súlyát a következőkben fejt ki: *„A leghatékonyabb gyógyító faktor a terápiában a kapcsolat. Ugyanez érvényes a pedagógiára is: a tanár-diák kapcsolat minősége alapvetően meghatározza a pedagógusi munka sikerességét, a tanulók motiváltságát.”* (Lubinszki, 2008. 171. p.) A szorongások okaként – Clarkhoz hasonlóan – a biztonság és a szeretet hiányát jelöli meg. A szeretet hiányának pedig egyenes következménye a megértés hiánya. Az iskolában a pedagógus azt is megmutathatja hogyan és miért érdemes – akár önmagunk érdekében is – harcolni társadalmilag elfogadott módon. Ezzel megnyílik az a mozgástér, amelynek szűkössége, hamis értelmezése a szorongások egyik forrása volt.

Haim Ginott (1993, 2003) Jacksonville-ben élő problémás gyermekekkel foglalkozva arra a belátásra jutott, hogy akkor tud eredményes lenni, ha szigorú az elfogadhatatlan cselekedetekkel szemben, de megértő a gyermek érzéseivel kapcsolatban.

Olson és Wyett (2000) Will Durant-tól, az Egyesült Államokban nagy tekintélyt szerzett filozófustól és tanártól idézve, a tanár személyiségének fontosságát emelik ki a tanári pályára való alkalmasságot elemezve. A tanárokat nem csupán sajátos képzettségeikért kellene kiválasztanunk, hanem személyiségükért és karakterükért, mert többet tanítunk azáltal, akik vagyunk, mint azáltal, amit tanítunk.

Kutatásaik tanulsága szerint, a tanárok érzelmi kompetenciái közvetlen hatással vannak a diákok tanulására. Az érzelmi hatások a személyiségen keresztül érvényesülnek. Akkor lehet eredményes a tanár, ha viselkedése és érzelmei harmonizálnak egymással és a helyzettel, ha hiteles, kongruens személyként él meg diákjai, ha elfogadóan, empátiával, tisztelettel és méltósággal kezeli diákjait. A diákok képesek voltak arra, hogy a tanárok említett személyiségjellemzőit megítéljék. A vizsgálatban kiemelten fontos személyiségjellemzőknek a hitelességet, a tiszteletet és az empátiát tekintették.

A többéves felmérés eredményeként azt találták, hogy a tanároknál ezek a jellemzők nem különböznek az országos átlagtól. De így van ez az oktatás irányítóinál, igazgatóknál és a tanárképzők esetében is. Ezek az eredmények azért zavarba ejtőek, mert a kutatók szerint egy közepes szociális kompetenciával rendelkező tanár nem tud igazán hatékony lenni, és a fegyelmezéshez sem elég a közepes szint. A diákok jobb tanulmányi eredményeiben, szociális készségeik fejlődésében és a fegyelem terén egyaránt kimutatható volt: ha tanáraik jó szociális készségekkel rendelkeztek, akkor jobb eredményeket értek el.

A tanárok érzelmeinek feldolgozása és ennek segítése csekély figyelmet kapott a hazai pedagógusképzésben és pedagógus-továbbképzésben. Kiemelt fontosságú elem továbbá a reflektivitás, amelynek hatékony működése a tanár és a diák személyét egyaránt megérinti, harmonizálja a kapcsolatot, a sikeres együttműködés egyik feltétele. (Suhajda, 2005) Az érzelmi elfogadás és a reflexiók reális értékelése nyithatja meg az átjárást a tanár és a diák közötti határfelületen, így adódik lehetőség a tanórai események újraértékelésére, a kapcsolati elemek újraépítésére. A reflexiók útján új összefüggések tárhatók fel a tanár számára a gyakorlatban előforduló konfliktusok közös értelmezése kapcsán. Összekötve a tapasztalatot, az elméletet és a személyes élményt, esély van új belső konstrukciók kialakítására, amelyek rugalmasan követik, jól modellezik a valóságot. Lehetőséget adnak a pedagógusnak arra, hogy érvényes válaszokat fogalmazzon meg az adott helyzetre. A reálisan értelmezett és tapintatosan megoldott konfliktus növeli a tanár tekintélyét, javítja a tanár-diák kapcsolatot, ezzel erősíti a pedagógiai hatást. Akkor válik hatékonná a tanár, ha képes elfogadni és feldolgozni a reflexiók tartalmát és az nem esik az elhárítások csapdájába. (Ez utóbbi esetben válaszait, reakcióit inkább nevetségesnek vagy zavarosnak minősítik diákjai és veszít tekintélyéből.)

A tanárral kapcsolatos szabályok, elvárások, ellenőrző felmérések, amelyek a tudományos vezetés jelszava alatt beavatkoznak a tanári autonómiába, egyre szaporodnak, csakúgy, mint a stresszt keltő tényezők. A diákok egyre szabadosabb viselkedése, a szülői túlkapások, a tanár szűkülő autonómiája és a fentiekből kialakuló rossz közérzet az USA-ban krónikus tanárhányhoz vezetett, amelyet nagyobb fizetésekkel sem lehetett megoldani. A kialakuló folyamatos stressz elől a tanárok jelentős része – a kevésbé terhelhetők – megszöknék vagy kiégnek. Ha kijelölünk egy tudományosan optimalizált módszert, és megvonjuk a tanártól azt a lehetőséget, hogy személyiségéhez illesztett módszert használjon, kárt okozunk az iskolának és a tanároknak: csökken a kreatív egyéni megoldások száma, romlik a tanárok közérzete. (Rees, 2001)

Donna S. Kienzler (2004) úgy látja, tanítják ugyan az etikát és beszélnek róla, de igazán akkor eredményes az etikai szemlélet átadása, ha ezt a tanár cselekedetein keresztül sugározza diákjai felé. Kutatásai alapján állítja, az etikus és tehetséges tanárok mélyebben látják, jobban értik és inkább elfogadják diákjaikat. A tanár személyiségében központi helyet foglal el az etikus gondolkodás és viselkedés. Nem elég ezt képviselni, hanem a mindennapi gyakorlatot kell ennek megélésével alakítani. Ez pedig egyetlen foglalkozásban sem konfliktusmentes, különösen nem a tanár esetében. Gyakran ellentmondó érdekek és egymással versengő jogi kategóriák között kell mérlegelnie.

A jövőkép és az igazságosság szem előtt tartását nevezi fontos iránytűnek a tanár számára, megjegyezve, hogy minden következménye nem mérhető fel a mégoly etikusnak tűnő cselekedeteknek sem. Ancsel Évának, hajdan volt tanáromnak, egy a szemináriumon elhangzott, a sok elvárással szemben szorongásainkat oldó gondolata kívánczik ide: *„Cselekedeteinket nem tudjuk kézen fogni és elvezetni a várt következményekhez, néha elbitangolnak tőlünk.”*

Carl Rogers (2006) a személyes kapcsolatokban látja az eredményes iskola titkát. Ezek kiépítése időigényes, értelemszerűen limitált az egy időintervallumban fenntartható személyes kapcsolatok száma.

„A tanár végső soron a tanulóiban élő önmegvalósítási tendenciára támaszkodik. Arra a hipotézisre épít, amely szerint az olyan diák, aki valódi kontaktusban van életszerű problémákkal, tanulásra vágyik, növekedni akar, meg akarja ismerni az igazságot, el akar sajátítani hasznos készségeket, alkotni akar. A saját funkcióját abban látja, hogy

olyan személyes kapcsolatot létesítsen a diákokkal, olyan légkört alakítson ki az osztályban, hogy ezek a természetes tendenciák valósággá válhassanak.” (Rogers, 2006 334. p.)

A tanári munka hatékonyságát vizsgálva Leithwood és Beatty (2008) arra a megállapításra jut, hogy a tanárok akkor nyújtják a legjobb teljesítményt és személyiségük akkor teljeseedik ki, ha egyszerűen jól érzik magukat az iskolában. Eredményeikre támaszkodva a tanári közérzetet, érzelmi elemeket fokozottabban figyelembe vevő, azokat támogató vezetői szemléletet tartják a legracionálisabb döntésnek! A diákok teljesítményeiben is mérhető eredményt ad, ha a tanárok érzelmi komfortja magas. Úgy találják, hogy a munkával való elégedettség és a morál bizonyos mértékig átfedik egymást a munkahelyi kultúrában.

A tanári teljesítmények javításának lehetőségét egyre több szerző keresi az érzelmi és szociális tényezőkben. Jennings és Greenberg, a Pennsylvania Egyetem kutatói, vizsgálataik alapján meggyőzőnek látják, hogy a szociális és emocionális kompetenciák (SEC) megléte, a támogató tanár-diák kapcsolatok meghatározó jelentőségűek a jobb diákteljesítmények és a tanári kiégés elkerülése szempontjából is. (Jennings – Greenberg, 2009) Kutatásaikban egyik eszközként Mayer-Salovey-Caruso érzelmi intelligencia tesztjét használták, amely a könnyen manipulálható kérdőíves módszer mellett vizuális elemeket is tartalmaz. Eredményeik szerint a jónak tartott tanárok reálisan látják a maguk és mások erőnyeit, hibáit és megértőek. Erős támogató kapcsolatokat képesek teremteni, konfliktusmegoldó stratégiájuk hatékony. A tanár nem csak tananyagot tanít, hanem érzelmi és szociális konstrukciókat, konfliktuskezelést, gondolkodásmódot. A tanár személyiségjegyeit, tulajdonságait és az iskolai légkört tartják meghatározónak a diákok előmenetelében.

Tanárjelöltek érzelmi intelligenciáját vizsgálták a Nyíregyházi Főiskolán, több mint háromszáz fő bevonásával. Munkám szempontjából a vizsgálat érdekességét a módszer adja. Úgy találták, hogy a Bar-On teszt eredményei inkább egy, a főiskolára bejutott, önmagát sikeresnek tartó diákcsoport aktuális pozitív önértékelését mutatják, mint a specifikus jellemzőket. Nőknél magasabb alkalmazkodóképességet mértek, ami várható eredménynek mondható. A stresszkezelés alacsony átlagértékei rossz predikciónak tűnnek egy mindennapos stressznek kitett foglalkozás esetében. A tanulmány megállapítása szerint az érzelmi intelligencia összetevői közül a pedagógusjelöltek

leginkább az interperszonális képességeket, legkevésbé az adekvát stresszkezelést tartják magukra jellemzőnek. (Pauwlik – Margitics, 2009) A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem hallgatói körében végzett vizsgálatokban (Takács, 2009) a Bar-On teszt segítségével szűrni tudták a pszichés problémával küzdő, halogató diákokat. Használhatónak ígérkezett a teszt a problémás, rossz érzelmi és szociális készségekkel rendelkező tanárok szűrésére is.

A személyiség és a környezet közötti kapcsolat szerkezetét, a reflexiók szintjeit Korthagen (2005) koncentrikus körökkel ábrázolta. Belülről kifelé haladva a következő szinteket nevezte meg: küldetés/elhivatottság, identitás/hivatástudat, hit és meggyőződés, kompetenciák, viselkedés, környezet.

A tanártól elvárjuk a bizalomnak és az empátiának egy, a tanulási környezetet emberivé tevő szintjét, amelyben lehetőséget teremt a gondolati megnyílásra diákjai számára, szemben a bezárkózással és az elhárítással, amely a fejlődés akadály, mert a meglévő túlhaladott konstrukciók, beállítódások megőrzésére kényszeríti a diákokat, gátolja a fejlődést. Csorba F. László (2009) Platón barlanghasonlatát elemezve arra a megállapításra jut, hogy a tanár személyisége nem a tantárgyon keresztül hat elsősorban, hanem akkor, amikor sejtéseit, lelkesedését, érzelmi hangsúlyait adja, tehát mindazt, ami a személyiség nem racionális magva. A racionális építkezés gyakran küzdelmes folyamatát a tanár és a diák érzelmi energiái tartják fenn.

A középiskolai és egyetemi tanárokkal szembeni elvárások közötti különbséget Humbold úgy értelmezte, hogy míg a középiskolai tanár már megformált tudást közvetít és diákjaival, mint neveltjeivel áll kapcsolatban, addig az egyetemi tanárnak hallgatói inkább munkatársai, akikkel együtt haladnak a tudomány felfedező útján. (Idézi Éles, 2008)

A Nottinghami Egyetem kutatói Prof. Christopher Day (2008) vezetésével publikálták a tanári hatékonyságot a hozzáadott értékkel mérő longitudinális vizsgálat eredményeit, amely 80 megfigyelt általános és középiskolai tanár adataira épült és a hatékony tanári gyakorlat összetevőit igyekezett feltárni. Több vizsgált tényező közül kiemelték a tanári minőséget legerősebben, illetve leggyengébben meghatározóakat. A tanári minőség markáns meghatározói: a lelkesedés/motiváltság a tanításban, a tanár-diák kapcsolat minősége és az elkötelezettség voltak. A legkevésbé meghatározónak: a tanítási tapasztalat, a pedagógiai ismeretek és a hivatástudat bizonyultak. A kutatásban

hatékonyak talált tanárok az órákon rugalmasabban váltottak módszert, reflektíven reagáltak a diákok jelzéseire. A diákok a tanár támogatását, személyes figyelmét, a tanulási sikerekhez fűződő pozitív élményeiket tartották a hatékony tanárok jellemzőjének. Mindez valós terepen történt, ahol középiskolai tanárok közel fele nem érezte kiegyensúlyozottnak életét. (Day, 2008)

A Wolverhamptoni Egyetem kutatói egyetemisták körében végzett felmérésekben azt találták, hogy a hallgatók a támogató tanulási környezetet és az elfogadó partneri kapcsolatot várják el a hatékony tanártól. (Clarke – Jopling, 2010)

Paulo Santiago (2002) empirikusan jól vizsgálható elemeket keresett a tanítás minőségének meghatározóiként. Ezen belül a tanári munka minőségi jellemzőit kiemelten vizsgálta. Arra a megállapításra jutott, hogy nem mutatható ki egyértelmű összefüggés a tanárok szaktárgyi képzettsége és a tanulók tudása között. A tanár képzettségének és tanári képezésének szintje sem mutattak egyértelmű összefüggést munkájának eredményességével. Sőt, a tanárok akadémikus tesztekkel mért értelmi képességei sem mutatnak összefüggést a tanulói eredményességgel. Az eredményekbe belenyugodni nem tudó kutató azt feltételezi (itt gyanítható némi prekoncepció), hogy a tanárok IQ értékei (véltetően – mondja) nem különböznek annyira, hogy az kimutatható eredményeket adna. A tanári munkában szerzett tapasztalatok fejlesztő hatása csak az első három évben mutatható ki a diákok teljesítményén mérve. A pályán töltött további évek tanári hatékonyságra gyakorolt pozitív hatását nem tudták igazolni. A továbbképzések közül is csak a problémaorientált kurzusok hatása mutatható ki pozitívan. Vizsgálataik azt a kedvezőtlen tendenciát is igazolták, hogy a leghatékonyabban tanító tanárok hagyják el leggyakrabban a pályát.

Pozitív hatással voltak a diákok teljesítményére a tanári magatartás olyan jellemzői, mint:

- elkötelezettség a tanulók tanulmányi sikeressége iránt,
- rugalmasság,
- kreativitás,
- tanítási stratégiák széles választéka,
- a munkaorientált tanórai viselkedés,
- nyitottság a tanulók elképzelései iránt,

- reálisan magas követelmények,
- folyamatos visszajelzés, értékelés.

A tanulmányból kitűnik, hogy a tanárok minőségének megítélésében a könnyen mérhetőnek nevezett tényezők (diploma minősítése, tanári pályán töltött idő, képzettségi fokozatok, besorolás) indikátorként nem használhatók. A munkastílus, a kapcsolati elemek, a személyiség affektív elemei pedig egy kutatás keretében is nehezen mérhetők. A tanári minőséget valóban jelző indikátorok ismerete nélkül a nagyon különböző látásmódú igazgatók és felügyelők által adott értékelések az egyes tanárok munkáját illetően nagy bizonytalanságot hordoznak.

A tanár szerepértelmezésében, a kapcsolati mintáiban és személyiségében találtuk a tanári minőség kulcsát. A személyiségformálás tűnik a megoldás királyi útjának, de számos tapasztalat utal rá, hogy a személyiség – sajnos és szerencsére – ellenáll a beavatkozási kísérleteknek. Hercz Mária (2005) a továbbképzések hatékonyságát vizsgálva megállapítja, hogy a kognitív elemekre gyakorolt hatások jelentősek, míg a tanári szerepkép változására gyakorolt hatás a legkisebb mértékű. A diákok kognitív fejlődésében a legfontosabb tényezőknek a személyi környezetet, a pedagógust, annak stratégiáját, személyiségét ítéli. A tanítási-tanulási folyamatban való részvétel meghatározó jellemzőit elsősorban az affektív elemekben látja a középiskolában. A diákok körében vizsgált elemből az érdeklődés, aktivitás és a szorgalom emelkedik ki. Ezekre kell hatnia a tanárnak, ha eredményt akar elérni.

A tanári szerep felvállalásakor, mielőtt a tanárjelölt a mindennapos iskolai gyakorlatot, az előre nem látható nehézségeket megismerné, nem alakíthat ki reális képet a rá váró szerep minden eleméről. Az egyes iskolák diákjainak eltérő szocializációja, a munkatársi viszonyok, az igazgató vezetési stílusa olyan tényezők, amelyek nagy különbségeket eredményeznek a tanárra váró megpróbáltatásokban. Elkerülhetetlenek lesznek a szerepnek kényszerből felvállalt elemei is. A szabad választás egy lehetséges formája a szükségszerű felvállalása. Ezért a szerepmodell adott környezetre való adaptálásának feladatát inkább egy munkahelyi mentor tudja segíteni, mintsem a képző intézmény. Nehezen lehetne a modern kutatások eredményeit jobban és tömörebben összefoglalni, mint azt a Bönre és a Vedákra épülő Tibeti Misztériumokban (1944) már több ezer éve megtették. *„Keress olyan mestert, akinek szelleme világos, tudása nagy és szíve jó.”*

1.2. Diákvélemények felhasználásának lehetőségei

A diákvélemények figyelembevételének gondolata a tanár minőségének megítélésére meglehetősen régi időkre nyúlik vissza. Az ősi kínai hagyományok szerint a diáknak kell megkeresnie azt a mestert, akit el tud fogadni tanítójának, utána viszont engedelmeskednie kell. Cserébe a mester legalább három évre vállalja, hogy végigviszi az általa kijelölt úton. Ez folyamatos személyes kapcsolatra épülő tanulást, párbeszédet és nem kevés önfegyelmet és erőfeszítéseket feltételező tevékenység. A tanítások mögött elengedhetetlenül fontosnak ítélik a filozófiailag megalapozott morális elemeket. (Teng Ming-Tao, 1998) Az ókor iskolái kevesek számára adtak képzési lehetőséget. Az oda járó diákok többnyire tehetős, befolyásos családok tagjaiként véleményükkel hatást gyakorolhattak az iskolában zajló eseményekre.

Ez a befolyás a középkorban jelentősen csökkent. Az iskolák, egyetemek nagy önfegyelmet vártak el, a tanítók, professzorok tekintélye megkérdőjelezhetetlenné vált. A huszadik század közepétől az oktatásban egyre nagyobb szerepet kapott a diákok és a szülők véleménye. A tanulók illetve a hallgatók az iskolák, egyetemek életének befolyásoló tényezőivé váltak. A középiskolák életében a diákvélemények visszacsatolást jelentenek, amely javíthatja az oktatás színvonalát. Ideológiákkal indokolt, de rosszul szabályozott formái esetenként olyan anarchikus elemeket vittek a rendszerbe hogy a tanárok már-már kiszolgáltatott helyzetbe kerültek. Az Amerikai Egyesült Államok egyes államaiban már alig lehet olyan személyt találni, aki tanárnak állna. Jó fizetések mellett is óriási a fluktuáció. A diákok szinte uralják az iskolát, a fentiek következtében 2002-ben harmincezer philadelphiai diákot tanított képzetlen tanár. (Bush, 2002)

James Kenny (1972) egy amerikai kisvárosban több ezer diákot kérdezett meg arról, hogy szerintük mi az a három ok, amiktől jó vagy rossz egy tanár. Az így nyert válaszokat csoportokba sorolták. A jó tanár jellemzőjeként a középiskolások, gimnazisták korosztályában leggyakrabban

- a diákok iránti pozitív beállítottságot,
- az érdeklődés felkeltésének képességét,
- a változatos oktatási módszereket,
- a világos elvárásokat és
- a humorérzékét nevezték meg.

Ha a szerző 18 csoportba sorolt válaszait jelen kutatás csoportosítása szerint rendezzük – amit nyilván némi hibával tudunk csak megtenni –, akkor a következő arányokat kapjuk.

A pedagógiai erények, valamint a tanár-diák kapcsolati felületre vonatkozó jellemzők, amelyek érzelmi elfogadást feltételeznek, adják a legnagyobb részarányt, megközelítően 70%-ot! A tárgyi tudás említettsége mindössze 6,3%-ot, a tárgy iránti attitűd 7,6%-ot ér el. A többi jellemző jelentéktelenül kicsiny értékű. Összegzésül megjegyzi a szerző, hogy az általa vizsgált négy korosztály véleménye alapján jó és rossz tanárok megítélésében a legfontosabb jellemző a diákokkal szembeni attitűd, az érzelmi elfogadás, vagy annak hiánya. (Kenny, 1972)

A rossz tanárok elmarasztalásra okot adó jellemzőit, a következőképpen rangsorolták: az osztály rendjének fenntartása való képtelenség 15,7%, a diákok iránti negatív beállítottság 15%, világos elvárások hiánya 11%, méltányosság/igazságosság hiánya 10,6%, a diákok véleményével szembeni attitűddel kapcsolatos bírálatok 6,1%.

Az oktatás piacosítása, az iskolák nyilvános értékelése egyre fontosabbá teszi a diákvéleményeket. Az iskolai minőség elsőszámú forrása a tanár. A minőségbiztosítás letéteményese az a közösség, amit tanári karnak nevezünk, a diákvélemények szakszerű feldolgozása, majd a szükség szerinti mentorálás.

A diákok véleményének érvényességére és kritikai értékére hívja fel a figyelmet magyar általános iskolai felmérésekre alapozva Sallay Hedvig (1995). A pedagógus személyiségében jelöli meg a kedveltté, vagy mumussá válás okát. A diákokban kialakult képet a pedagógus-szerepkör percepciójának tekinti a tanulók szemüvegén keresztül. A hatás a személyes kapcsolatok szűrőjén át érvényesül, ezért lényeges eleme a pedagógus kiegyensúlyozottsága, érzelmi stabilitása. A hatás hajtóereje a pedagógiai helyzetben meglévő intenzív érzelmi kommunikáció. Megtalálható benne az érzelmi ráhangolódás és a mintakövetés. A tanárnak szociális penetranciával kell rendelkeznie ahhoz, hogy modellé válhasson. Szakértelme, büntető és jutalmazó jogköre, személyes vonzereje, státusza alapozzák meg tekintélyét. A személyiség áthatja nevelési stílusát, eszközeit, személyes reakcióit és meghatározza a tanóra légkörét. A szerző bizonyította, hogy a tanárok karakterének megítélése nem függ attól, hogy melyik osztály diákjai ítélik meg. A diákvélemények a vizsgált tanárok esetében nagy stabilitást és megbízhatóságot mutattak. Az interjúkban gyakran merül fel a reflexiók értékelésének

nehézsége. A tanár érzékeli a helyzet feszültségét, de segítség nélkül nem jut el a megoldásig. „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.” (Sallay, 1995 215. p.) Néhányszor magam is hallottam ezt a mondatot a kutatás interjúi során.

A reflexió lehetőségét kínálja a tanároknak Király Zsolt egy kérdőív segítségével, amelyen diákjaik véleményét ismerhetik meg, adott kérdésekre válaszolva. A kérdések a tanár fontosnak vélt jellemzőit, munkájának különböző elemeit minősítik. (Király, 2004) A 22 kérdés közül (21 kérdéses változat is megtalálható) 20 besorolható az alábbi kategóriákba. Pedagógiai erények, érzelmek, személyiségjegyek, szaktudás, a tanár-diák kapcsolat jellege. A visszajelzett információk értelmezése az érintett tanár – nem is könnyű – feladata. Erénye a kérdőívnek, hogy rövid, áttekinthető, és nem végtelen számú erényben és kompetenciában gondolkozva született. Korábbi kutatásaink nyílt végű kérdéseire kapott válaszok alapján is ezt a produkciófelületet érzékeltük. (Suplicz, 2009)

Egyre bonyolultabb objektívnek gondolt mérőrendszereket próbálunk kifejleszteni a tanár személyiségének, alkalmasságának mérésére. Objektíven vizsgálni a szubjektumot elvileg is lehetetlen vállalkozás. Olyan, mintha műalkotások, festmények, zeneművek, színházi előadások élvezeti értékét próbálnánk megállapítani egy számítógépbe táplált algoritmus segítségével. A teljesítményhelyzetben együttműködő emberek előtt nem maradnak rejtve a másik fontos jellemzői, amelyek adott szerepben manifesztálódnak. Ezért a diákvélemények fontos és érvényes jellemzői a tanár munkájának. A tartós közös tevékenység és a kutatásokban tapasztalt érvényesség elegendő alapot ad arra, hogy diákvélemények a tanári minőség megítélésének meghatározó elemévé váljanak. A tanár karakterének egyes jellemzői, szerepfelfogása és a tanári munka minőségének számos eleme külső megfigyelők számára is érvényesen feltárulkozik és megítélhetővé válik, de teljességében a diákok élik meg a tanár erényeit és hibáit. A szociális tér akkor valós és torzítatlan, amikor nincs az osztályban külső megfigyelő. Megfigyelők jelenléte valamilyen mértékben mindig megváltoztatja a diákok és a tanár viselkedését. A tanár esetében ez a torzító hatás annál nagyobb, minél nagyobb a különbség a tanár által ideálisnak tartott és a gyakorlatban megvalósított viselkedése között. A legjobbak és a mérsékeltlen alkalmasak szűrésére érvényes eljárás még nem született, az objektíven megítélhető tanári paraméterek (képzettségi szint, a diploma minősítése) pedig

alkalmatlannak bizonyultak a tanári beválás előjelzésére. A tanári munka megítélésére a legérzékenyebb eljárás, ha valaki beül az iskolapadba és nem csak megnézi, hanem a hozzá tartozó érvényes szociális térben megéli a tanár tevékenységét, kisugárzását. A mentor, a szakfelügyelő, az igazgató, az órát látogató kollégák is megélik ennek számos elemét. Az érzelmi és kapcsolati viszonyok azonban csak a diákok számára tárnak fel részleteiben és érvényesen. A tanár-diák viszony egy folyamat eredményeképpen alakul ki. Az utalások csak az adott csoport számára jelentenek értelmezhető információt, annak tartalma és főleg érzelmi elemei a megfigyelők számára rejtve maradnak. A kognitív tartalmak a tanár személyes interpretációi (varázsa) nélkül nehezen átadhatók. A tanár személyes jelenléte, a tanár-diák interakciók tartják fenn a figyelmet. Egyetemi tanulmányaim alatt sikerült olyan tárgyat kifogni, amelyet egy világszerte elismert, híres tudós tartott. Elfoglaltságai miatt egyetlen alkalommal sem tudott eljönni, így videóról néztük meg korábban felvett óráit. Unalomba fulladt az előadás, mert a beszélő fej látványa csekély élményt adott. Könyvből, jegyzetekből tanultuk meg a tananyagot, mert képtelenek voltunk fenntartani a figyelmünket.

Az egyik legfrissebb felmérést a diákvélemények megbízhatóságával kapcsolatosan a Colorado Egyetem kutatói publikálták 2010-ben. Négyszáz tanár hatékonyságára vonatkozóan közel ezer diák véleményét kérték. Megállapították, hogy a diákok képesek különbséget tenni a népszerű és a hatékony/jó tanár között. Bizonyították, hogy a diákvélemények nem egyedüli, de érvényes indikátorai a tanári minőségnek. (Hinchey, 2010)

A diákvélemények alapján történő minősítés sem nélkülözi az esetleges szelektivitást, de más módszerekkel szemben jelentős előnyöket hordoz. Kiküszöböli a megfigyelők jelenlétét és szubjektivitását. A valós szociális tér dinamikájában szerzett tapasztalatokból születik. A tanulmányi munka feltételeit érvényesen meghatározó pszichés valóságot tükrözi. Kiküszöböli a tanárok önmagukról és munkájukról kitöltött kérdőívek erősen torzító válaszait. (Muijs, 2006)

2. Elővizsgálatok és tapasztalatai, a fejlesztés irányai

A tanár személyével kapcsolatos vizsgálataimat a tanárképzés megújításának, fejlesztésének reménye motiválta. Hét éven keresztül feladatom volt a hallgatói vélemények gyűjtése és elemzése, saját fejlesztésű kérdőív segítségével.

Az összegyűjtött hallgatói vélemények az évek során meglepően nagy stabilitást mutattak abban a tekintetben, hogy a különböző tankörök hasonlóan vélekedtek az egyes tanárokról. Úgy tűnt, lehet támaszkodni rájuk a tanárok értékelésében. A módszerbe vetett bizalmamat növelte, hogy ismertem a véleményezett kollégákat, és megbeszélhettem velük a róluk készült értékelést. Megismerhettem reakcióikat, láttam az elfogadásuk, vagy elutasításuk okait. Néhányan bevontak a vélemények elemzésébe, saját fejlődési lehetőségeiket kereső, néha gyötrelmes gondolataikba. Az öt éven belül végzett volt hallgatóinkat vizsgálva a diákvélemények érvényességére vonatkozó meggyőződés csak erősödött bennem, mert az idő múltával alig változott az általuk jó tanárnak, vagy éppen rossznak ítélt pedagógusok értékeinek és hibáinak súlyozása. (Suplicz – Fűzi, 2007)

A 2006-ban befejezett elővizsgálatok a következő vizsgálati mintából származtak:

- 375 tanuló, egy budapesti, gépész szakterületi, műszaki szakközépiskola 9–13. osztályából, 87% férfi, 13% nő
- 73 mérnöktanár szakos hallgató, akik a BMF valamely karának mérnök/műszaki menedzser/informatikus képzésében vesznek részt, 63% férfi, 37 % nő
- 49 öt éven belül a BMF BGK mérnöktanári képzésében végzettséget szerzett mérnöktanár, 60 % férfi, 40% nő,
- összesen 497 fő.

Arra kértük a vizsgálatban résztvevőket, hogy válasszák ki a legjobb középiskolai tanárukat, illetve azt, akit legkevésbé tartanak jónak. Majd írják le a választott személy (név nélkül) legfeljebb három olyan jellemzőjét, amely szerintük, a többi tanártól megkülönböztette őket.

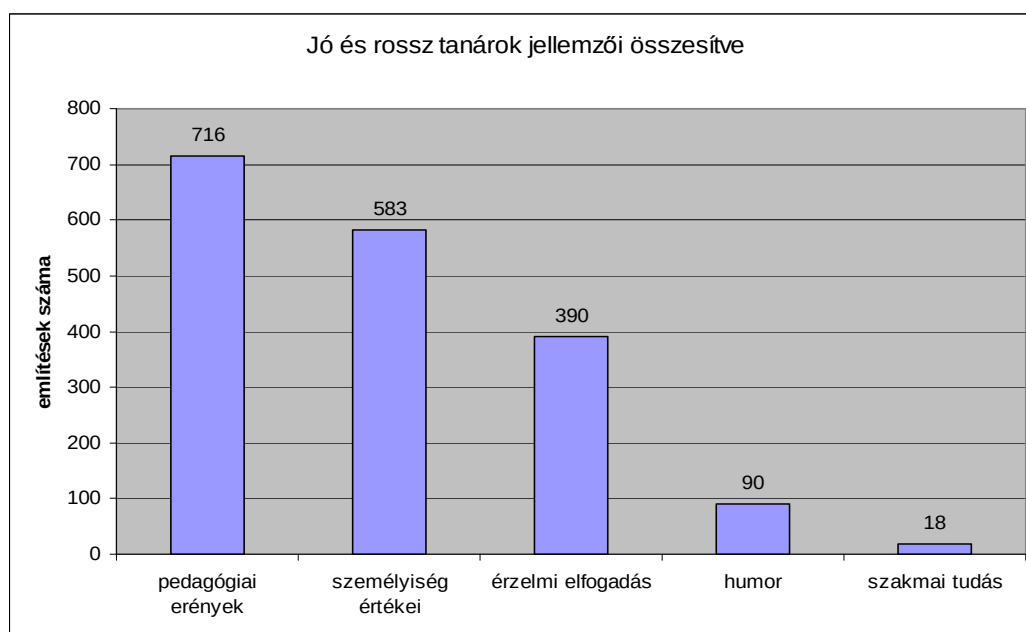
A különböző korosztályok vizsgálata lehetővé teszi, hogy az iskoláztatás különböző fokán álló diákok, milyen jellemzőket tartanak fontosnak. Feltételezzük, hogy a diákok által adott leírásokban a számukra legfontosabb, legemlékezetesebb, legmélyebb

nyomot hagyó vonásokat emelik ki. Feltételezhető, hogy a pedagógus főbb vonásai diákjaik számára érzékelhető.

A kutatás során megválaszolni kívánt kérdések:

- A jó és rossz tanárokról szóló leírásokban milyen arányban jelennek meg személyiségfüggő, illetve a jelenlegi képzés során jó eséllyel elsajátítható pedagógiai, szaktárgyi elemek?
- Milyen arányban tanulhatók, fejleszthetők a tanulók által fontosnak tartott jellemzők, kompetenciák?
- Évek múltán visszatekintve, érvényesnek tekinthetők-e a középiskolások által adott jellemzők, vagy távolodva az iskolától átalakulnak, és új szempontok jelennek meg a nyílt végű válaszokban?

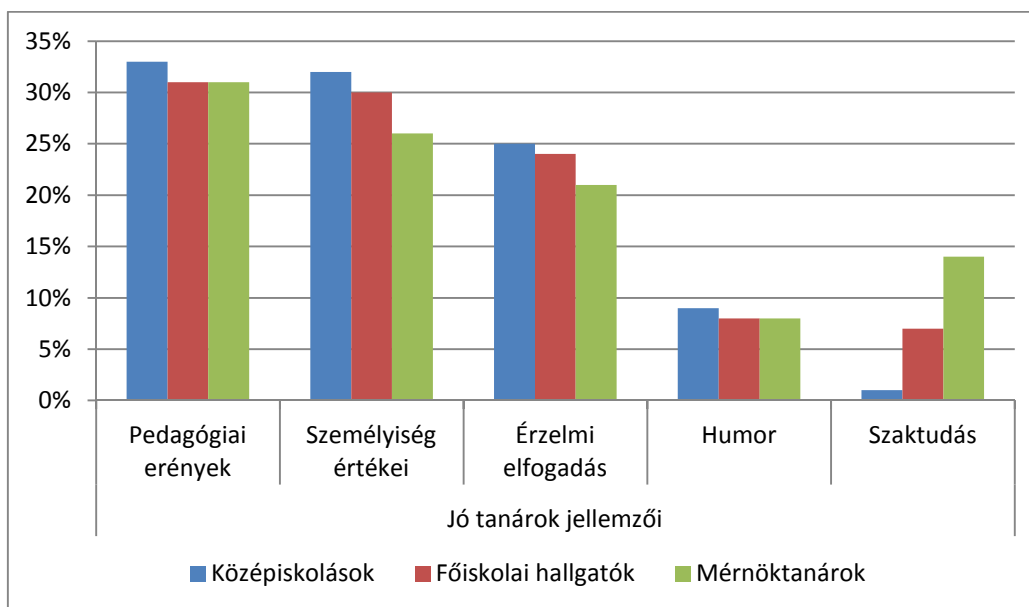
Az eredményeket szemantikus elemzéssel öt kategóriába rendeztük. Az így keletkezett csoportokba – a személyiség értékei/hibái, a pedagógiai erények/hibák, az érzelmi elfogadás/elutasítás, a szaktudás/hiánya, vagy a humor/hiánya – a válaszok közel 95%-át be tudtuk sorolni. Az egyes jellemzők válaszgyakoriságban kifejezett arányai alapján ekkor stabilizálódott a vizsgálati módszer, valamint a szemantikus elemzés kategóriái, amelyet független szakértővel is kódoltattam, a validitás ellenőrzése érdekében.



2. ábra A középiskolások jó és rossz tanárok jellemzői összesítve (az előzetes vizsgálatok során kialakult kategóriák)

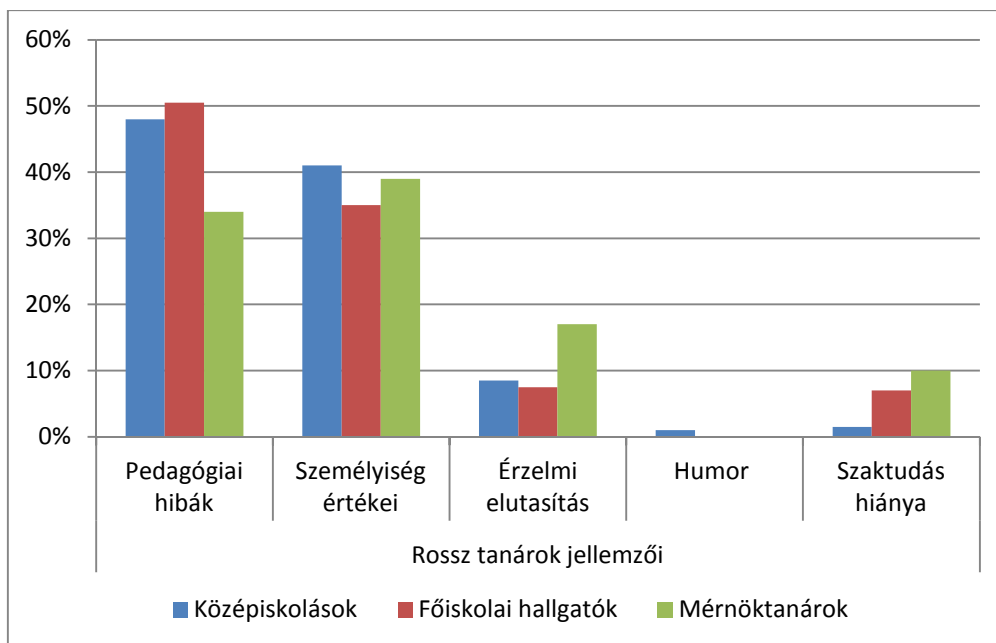
Gyakran éri bírálat a középiskolások véleményének megbízhatóságát, főleg olyan pedagógusok részéről, akik ezt a kritikájukat nem kutatások, hanem impressziók, félelmeik alapján nyilvánítják ki. Ezért összehasonlítottuk a középiskolások jó és rossz tanárokról alkotott véleményeinek jellemző kategóriáit főiskolás és főiskolát végzett, már dolgozó volt hallgatóink vélekedésével. Kíváncsiak voltunk, mennyiben térnek el a jellemzők súlyarányai a középiskolásokétól.

A vizsgálat fontos eredménye volt, hogy nem jelentek meg olyan válaszok, amelyek új jellemző bevezetését tették volna szükségessé. Az átlagosan négy és nyolc év távlatában nem alakult át a jó és rossz tanárok jellemzőinek csoportja, sőt az arányok is csak kis mértékben módosultak.



3. ábra A jó tanárok jellemzőinek összehasonlítása.

Egyetlen markáns változás látható. Megnőtt a szaktudás szerepe a középiskolások jó tanáraihoz képest. Ez csak az 5 éven belül mérnökstanárként végzetteknel éri el a 14%-ot, ami a szerény 4. hely eléréséhez volt elegendő. A tanár-diák viszonyban számunkra a középiskolások által érzékelt valóságkép a releváns, mert ez jelenik meg az osztályteremben. Ott és akkor dől el, hogyan alakítják ezek az élmények az osztály hangulatát, a kapcsolati viszonyokat, a motivációt, a tanítás és tanulás feltételeit.



4. ábra A rossz tanárok jellemzőinek összehasonlítása.

A rossz tanárok két mintájában első helyen találjuk a pedagógiai hibákat – amelyekről akkor még csak sejteni lehetett, amit később bizonyítani is sikerült, hogy ezek jelentős része személyiségfüggő, bár pedagógiai jelenséggént manifesztálódik – a szaktudással kapcsolatos negatív megjegyzések alapján mindvégig csak a negyedikként, maximum 10%-ban jelennek meg a tanár elutasítottságának okaként. A személyiségfüggő tényezők (személyiség értékei, érzelmi elfogadás) szerepe felértékelődik. A rossz, vagy nem létező humor szinte eltűnik a kritizált jellemzők közül. A jellemzők és hangsúlyaik viszont ugyanazok maradnak, mint a jó tanároknál.

Az elővizsgálat eredményei megerősítették a módszer használhatóságát. (Suplicz, 2007) Ezekre a tapasztalatokra épült a módszertani fejlesztés, amelyre a disszertáció alapul, és amelynek másik eredménye a hallgatók – elsősorban a tanár szakos hallgatók – saját jó és rossz tanármintáinak vizsgálata személyiségfejlesztés gyakorlatokon, felmutatva ezzel egy olyan értékrendet és szerepmodellt, amely a csoport tapasztalataiból származik. Hallgatóim eltöprenghetnek azon, hol tartanak a tanárrá válás felé vezető úton és hogyan tudnak majd megfelelni a saját maguk által megfogalmazott elvárásoknak.

3. Újabb elméletek bevonása az elővizsgálatok tapasztalatai alapján

3.1. A személyiség és a szerep

A személyiség sokkal nehezebben magyarázható és elemezhető, mint amennyire megragadható bárki számára. Az emberek a személyiségeket fogadják el vagy utasítják el a választásokon és ez a barát és párválasztás döntő tényezője is. Nagyvállalatok milliókat költenek arra, hogy személyiségvonásokkal azonosítható imázsuk legyen, mert azt könnyű megragadni és hamar meg lehet szeretni. Egy vonzó személyiséggel könnyen lehet azonosulni. Erre van az embereknek egy speciális antennájuk. Ez nem a racionális utakon hat, ezért a kialakulásában is csekélyebb szerepe van a rációnak. Nem szabad csodálkoznunk, hogy a tanár személyisége ilyen fontos szerepet játszik a tanár-diák kapcsolat kialakulásában. Minden információ pontosabban megtalálható leírva, lerajzolva, könyvekben és számítógépeken, mint ahogy azt egy tanár képes bemutatni. A tanulásról tudjuk, hogy az inger érzékelésétől kezdve egyedi belső feldolgozási feladat. És mégis! Nélkülözhetetlen a tanár személyes varázsa, a személyisége, amelyen követhetően szűrődik át a kultúrába ágyazott szaktudás, az élvezetes gondolatmenet. Mert ez képes létrehozni azt a személyes kapcsolatra épülő erőteret, amelyik megnyitja, motiválja, előhangolja a befogadás csatornáit. A keresztény ember számára a leírt hittételeknél sokkal plasztikusabban, érthetőbben közvetíti a törvény szellemét Jézus a tanító jelleme, személyisége, cselekedetei, konfliktushelyzetekben hozott döntései. Így érthetőbbek, követhetőbbek, hitelesebbek, jobban interiorizálódnak a tanító magyarázatai is. Több vallásban is megjelenik próféta, vagy tanító, akinek személy(iség)e, kongruenciája teszi hatékonyabbá a tanulást, az elvárásokkal történő azonosulást.

A személyiség szellemi ujjlenyomat, amelynek egy részét kapjuk, egy másik részének kihordásáért felelősek vagyunk, kidolgozása a mi feladatunk. Az alakítás, a fejlesztés lehet a tanár feladata, nem a megváltoztatás. A próbálkozás színtere az iskola, ahol a diákok elvárják, hogy a tanár vállalja személyiségét. Elvárják, hogy a tanár felkínáljon egy elfogadó kapcsolati mintát, amely lehetőséget teremt arra, hogy tudást és értékeket merítsenek belőle. Hamvas a tanárok, tanárjelöltek számára is megszívlelendő gondolatokat fogalmaz meg a személyiségről, amely munkaeszközük lesz és minősége,

harmóniája attól függ, mennyire tudják leképezni, harmonizálni a részben velünk született egyetemes értékeket.

„Az abszolút szellem mindig készen volt és készen van és teljes, és az ember készen kapja, és ez benne a nagy. A személyiséget az embernek magának kell megcsinálnia, mert az sehol azelőtt nem volt, és azt nem kapja sehonnan, és ez benne a nagy. De ez így nem is jó. Mert, amit készen kapok és ami végleges, az nagysággal nem mérhető. A nagyság annak a mértéke, amit nekem kell megcsinálnom. Az abszolút szellem van. A személyiség nagy.” (Hamvas, 2004. 69. p.)

Ezt a nehezen megragadható lelki készüléket, amelynek az ismeretszerzés az egyik alakítója, kellene a valóság érzékelésére, hatékony cselekvésre rávezetni és mindemellett a hordozója számára komfortosnak meghagyni. Ez konfliktusokkal jár, amelyek kikezdik, majd jó esetben egy magasabb szinten újra helyreállítják az egyensúlyt, az önbecsülést. Ha ebben a folyamatban a tanár túl sok diszkomfort érzést generál, vagy alkalmatlannak tűnik feladata ellátására, szerepének tartalommal való megtöltésére, diákjai elutasítják. Rogers (2000) érzékelt a diák számára a fejlődést biztosító érzelmi teret. Úgy gondolta, hogy az empátia, a bizalom, a kongruencia és az elfogadás légkörében mindenki alkalmassá válik a fejlődésre. A tanárnak tehát képesnek kell lennie egy ilyen jellemzőkkel bíró szociális tér kialakítására. A humanisztikus szemlélet általában is kevés figyelmet fordít a társadalmi elvárásokra, és az értékekre, a pszichológus szerepében, gyógyító munkája közben ezek az értékek és elvárások kisebb súllyal jelennek meg, de a tanári szerepnek ezt a két külső elemet is tartalmaznia kell.

A személyiség addig funkcióképes, ameddig fent tudja tartani integrációját. Ennek érdekében minden racionális és irracionális elemet felhasznál. Ezek az erőfeszítések egy sikertelen szerepben nagyon sok energiát emésztene fel, és minél igényesebb a személy, annál nagyobb feszültséggel éli meg az érzékelt és a vágyott helyzet közti különbséget. A személy az integráció fenntartására törekszik, a külső és belső szabályzórendszerek hozzáférhető elemeinek felhasználásával. A viselkedésminták és viselkedést szabályzó funkciók közül az erősebbek, kidolgozottabbak, sikeresebbek válnak dominánssá. Az így megszilárdult sémák nehezen adják át helyüket egy újnak, amely tele van bizonytalanságokkal.

A tanár személyiségével kapcsolatos elvárásokat nem könnyű reálisan és elvárhatóan megfogalmazni, ezért lássuk előbb a tapasztalatokat.

A személyiségjellemzők közül a represszor jellegű beállítódásnak tanárok esetében több előnye is van. A hárításra való hajlam többnyire jó alkalmazkodással és alacsony szorongással párosul. A represszorok, mivel kerülnek a negatív tartalmú, frusztrációt okozó információkat, hajlamosak a másik jobbik énjét felfedezni, ami a szociális kapcsolatépítés és fenntartás szempontjából kedvező. Kevesebb stresszhelyzetet okoznak környezetüknek és önmaguknak is. Jóhiszeműek, de ennek ára van. Tudatos önismereti fejlődésük nehézségekkel jár, néha gátolt, ha azonban mégis megélik konfliktusaikat, az erősen megviseli őket. (Mirnics, 2006)

A szenzitizátorok problémaérzékenyebbek, kritikusak, érzelmileg előbb bevonódnak, pozitív és negatív helyzetekbe egyaránt. Őszintébb és élesebb válaszreakcióikkal hitelesebbek, de jobban megosztják környezetüket, szélsőségesebb esetei sértődékenyek, humortalanok.

A Cattell-féle személyiségdimenziók közül Karczag (Idézi Mirnics, 2006. 112. p.) vizsgálatai alapján a melegség/érzelmi elfogadás, az érzelmi stabilitásfaktorok fontosságát emelte ki tanárok esetén.

Linda Darling-Hammond (2000) negyven év amerikai kutatásait összefoglaló jelentéséből kiderül, hogy milyen jellemzők alapján ítélik meg a tanári munka eredményességét, melyek a szükségesnek vélt kompetenciák. Megállapítja, hogy a pedagógus általános képességei és intelligenciája, tantárgyi tudása, tanári képzettségi szintje, diplomájának minősége, valamint tanítási gyakorlatának hossza, a könnyen mérhető tényezők, amelyekkel az amerikai szakirodalom általában leírja a pedagógusi kompetenciákat, de a felsorolt tényezők egyike sem mutat jelentős kapcsolatot az adott tanár által tanított tanulók iskolai teljesítményével, munkájának eredményességével. A tanár személyisége tűnik az oktatás minőségét valóban befolyásoló tényezőnek. (Kárpáti – Hunya, 2009)

Negyven év amerikai kutatásait összesítve is csak egy bátortalan kérdőjelet sikerült felmutatnunk abban a tekintetben, hogy kimondhatjuk-e végre: a tanár személyisége az oktatás minőségét döntően befolyásoló tényező. Talán azzal a különbséggel lehetne szemléltetni a személyiség szerepét, amit akkor érez a közönség, amikor valaki verset mond. A vers szépen és objektíven írásba kódolva fekszik a papíron. Felolvashatja valaki pontosan és szárazon, a közönség megszökik. Ha egy tehetséges és hiteles művész, átélve a mű értékeit, érzelmeitől kísérve előadja, a közönség érzelmi és értelmi

csatornái megnyílnak, befogadja a művet. Pedig a szöveg ugyanaz. A pedagógus mozgásteret még a színészekénél is nagyobb, hiszen nem köti a szó szerinti szöveg. Ha valaki hatásvadász módon mutat be egy gondolatot, ha a szavak nincsenek harmóniában a személlyel, a személyt nem fogadjuk el, a mondanivalót sem fogadjuk be. A ripacs jelzővel illetjük az ilyen embert színpadon és rossz tanárnak a katedrán.

A szereppel történő azonosulás a metakommunikációs jelzések és a verbalitás összhangjával jellemezhető. Főleg az érzelmeket közvetítő visszajelzések érkeznek a metakommunikáció csatornáin. Ezeknek a jelzéseknek dekódolása, a kapcsolati visszajelzések megértése a tanár számára nélkülözhetetlen. A diákok metakommunikációs jelzéseit rosszul dekódoló tanár esetében gyakran találunk személyiségzavart. (Buda, 1995)

A nagy reményekre jogosító Myers-Briggs tesztek elemzésében a tanári szerepre alkalmasnak ítélt személyek öt személyiségtípusban is megjelennek. Ennek az eljárásnak alapján sem tudunk tanárszemélyiséget körülhatárolni. A tanári tevékenység részben vezetői tevékenység is. Az MBTI felmérés a vezetői stílusokat vizsgálva azt a sejtést erősíti, hogy nem csak egy, de néhány személyiség típussal sem fedhető le a tanár személyisége. A vezetők esetében a rendszerben lehetséges valamennyi személyiségtípusra kimutatja, hogy az milyen helyzetekben sikeres és melyekben sikertelen az adott típus. (Mirnics, 2006 156. p.)

A pedagógus személyiségének és a pálya elvárásainak összeillését, csak többéves gyakorlat után célszerű vizsgálni. A tanárjelöltként eltöltött években és a pályakezdés első három évében a tanári szerepjelentős fejlődésen megy át a tanár önkorrekciós képessége következtében, ez a fejlődés a diákvéleményekben is megmutatkozik. A szerep és a személyiség jól-rosszul összerendeződik a feladat nyomására. Kialakul egy viszonyrendszer a szerep és a személyiség között.

3.2. Kapcsolatok, morál, érzelmek

Amikor adott szociális térben a kapcsolati viszonyokat vizsgáljuk, mindig fellép egy értelmezési kettősség. Egyrészt: két ember viszonya, emberi státuszukból eredően egyenlő. Másrészt: a szerepeikből eredően párhuzamosan létrejöhet egyenlőtlen viszony is, mint például a tanár és diák esetében. Akkor remélheti a tanár a jó munkakapcsolat kialakulását, ha mindkét elemét megéli ennek a kettősségnek. Emberként elfogadja a

diákat, tanárként pedig egyértelműen megfogalmazza a szerepéből származó feladatait, a diákokkal kapcsolatos elvárásait, az együttgondolkodás kereteit, amit kölcsönös személyes élményként is megélik.

Az ember kapcsolati kapacitása véges. Dunbar (1998) szociális agy hipotézisében a neokortex kialakulása során egy nagyon fontos előnyt vélt felfedezni az embernél. A sikeres alkalmazkodás és így a túlélés egyik meghatározó feltételének tekintette a szociális kapcsolatok személyenként differenciált értelmezésének képességét. Szerinte az elsődleges csoportképződés felső határát az emberi agy a kapcsolatok ápolására szolgáló kapacitása, az egyéni differenciálás képességének mértéke határozza meg. A vizsgálatok azt bizonyítják, hogy az emberi agy egy időben maximálisan 150 másik személyről szerzett információt képes megfelelő differenciáltsággal tárolni, kezelni és fenntartani.

Dunbar összehasonlító vizsgálatai a törzspejlődést, azon belül is az emberszabásúakat kiemelve a neokortex és az agy össztömegének arányát vizsgálva azt találta, hogy a mennyiségi jellemzők közül ($p=0,001$ valószínűséggel) ez az arány mutat összefüggést az embernek a szociális kapcsolatok sokaságát érzékelni és hasznosítani képes adottsága között. A kapcsolati kapacitás 150-es felső határa, ha kis mértékben rugalmasan bővíthető is volna, a tanárképzésbe bevont hallgatókat, főleg a tömeges tanárigény mellett, szelektálni nem tudnánk. A kapcsolati kapacitásba bele kell számítanunk a közvetlen hozzátartozóinkat, barátainkat, munkatársainkat is, ez legalább 30-50 főt jelent. A diákjaik felé nagy figyelemmel forduló szerzetes tanárok, talán éppen ennek a többletkapacitásuknak köszönhetőek személyes hatékonyságukat. Világi tanárok esetében csak a családi kapcsolatokon felüli helyekre pályázhatnak a diákok, akiknek megközelítőleg a maradék 100–120 helyen kell osztozniuk. A korlátozott kapacitás lehet az egyik, eddig keveset említett oka a tanári kiégésnek, főleg olyan tanárok esetében, akik jelentős érzelmi energiákkal fordulnak diákjaik felé, de azok meghaladják a tanár szabadon maradt keretét. Ha ezek a kapcsolatok jelentős konfliktusokkal terheltek, azok még kisebb számú diáklétszám esetén is feldolgozhatatlanul sok információt jelentenek. A kapcsolati túlterhelés következtében romlik az egyes személyek/diákok reális megítélésének esélye. Sokan fogják úgy érezni, hogy nem ismer engem a tanár és anonim, személytelen helyzetbe kerülnek. Az ilyen helyzetek pedig tágra nyitják a kapukat az ellenséges viselkedésminták előtt, aminek példáit fogjuk látni az egyéni elemzéseknél.

Ebben az esetben a tanárt a diákok nem tekintik a közösség tagjának. Az egyre szaporodó kölcsönös negatív, vagy nem a helyzetnek megfelelő reakciók ellenséges érzéseket szítanak. Az idegen, ellenséges csoport képviselőjével szemben pedig a középiskolások morális fejlődési szintjén sokak ellenséggként kezelik a tanárt, akivel szemben negatív – de a csoport tetszését elnyerő – viselkedés is megengedhető, amelyet saját csoporton belül már etikátlannak tartanának. A Kohlberg (Crain, 1985) által kidolgozott morális fejlettségnek a kívülállókkal szemben is etikus viselkedésnormákat tartó felsőbb szintjeit kevesen érik el. Az alsóbb szinteken pedig „megengedett” a csoporton kívüliekkel szembeni agresszió. A későbbi kísérletekben (Krebs és Denton, 2005) még a proszociális felnőtt csoportokban is a második-harmadik szint körül szórnak az eredmények, diákjainktól sem várhatunk többet. Ezeken a szinteken, főleg a kettes szinten az „élni és élni hagyni” szemlélet uralkodik, az egymás közti kölcsönös előnyökkel a külső szabályok alig befolyásolják a résztvevőket.

Bugnyár (1999) magyar gimnáziumokban végzett felmérést a 10–12. osztályos tanulók között. Azokban, a főként állami és önkormányzati iskolákban, ahol nem volt hit és/vagy erkölcsstan, többnyire a kettes szint körül szórtak az eredmények, de az egyes szint is előfordult, amikor csak a közvetlen felügyelet és büntetéstől való félelem tartatja be a szabályokat. Az egyházi iskolákban inkább a kohlbergi értelemben vett hármas fejlettségi szint volt a jellemző. A négyes szint az egyházi iskolákban is csak ritkábban fordult elő.

Egy szociálpszichológiai kísérletben (Goleman, 2008) azt vizsgálták, „*hogyan lesz az ŐK-ből MI*”. A kísérleti személyek áldozatvállalási készsége attól függött, hogy aki helyett átvállalták a kellemetlenséget, az „*ŐK*” vagy a „*MI*” csoportunk tagja volt. Minél inkább hasonlított a leírt, segítségre szoruló személy a kísérletben szereplőhöz, annál inkább volt áldozatkész. A pozitív jelzők jelentős részét a „*MI*” csoportunk tagjaira tartjuk jellemzőnek, míg az „*ŐK*” csoportjára inkább a negatív jelzőket tartjuk érvényesnek. Úgy viselkedünk az idegen csoporttal szemben, mintha kikapcsolnánk az empátiánkat. A csoporthatárokon túli személyekkel szemben kevésbé vagyunk erkölcsösek. Ha ez egy ellenségesnek bélyegzett csoport, akkor a helyzet még rosszabb: hőstettnek számít, ha elkövetünk valamit velük szemben. Walter Kaufman (Idézi Goleman, 2008) szerint, az „*ŐK*” és a „*MI*” két részre osztják a világot.

Kísérleti körülmények között megpróbálták átalakítani a látens előítéleteket. Az ŐK csoportjából ismert és nagyra becsült személyeket exponáltak. Ezekkel szemben egy időre eltűntek a negatív előítéletek. Az egyes személynek a személyes pozitív benyomáskeltéssel esélye van kilépni a csoportra vetített előítéletből, ezzel ez a csoporttal szemben is csökkenti az elutasítást. Ezt az utat a tanár is bejárhatja, de ennek az attitűdváltozásnak valósnak kell lennie, mert a mindennapi kapcsolatban a manipulatív taktika nem marad sokáig rejtve. Akkor pedig a tanár hitelessége kérdőjeleződik meg és rosszabb helyzet áll elő, mintha meg sem próbált volna változ(tat)ni. (Goleman, 2008)

A tanár viselkedésében szociális kapcsolatok fontosságát emeli ki Jennings és Greenberg (2009). Az osztály hatékony vezetésének, irányításának titkát a támogató tanár-diák viszonyban keresték, a hatékonyság növelését érzelmi és szociális kapcsolati elemek fejlesztésétől remélték. Pozitív eredményeket értek el, mind a tanulásban, mind a diákok személyiségfejlődésében. Ez a szemléletmód, a pozitív visszacsatolás csökkentette a tanárok kiégésének kockázatát is. Modelljüket proszociális tantermi modellnek nevezték el. A modell a tantestület támogatását is élvezte.

Buber (1991) szerint a tanári hatékonyságot, a nevelő hatások érvényesülését korlátozza, ha a tanár csoportként kezeli osztályait és nem törekszik személyes kapcsolatok kialakítására. Álláspontja szerint az Én és TI, kapcsolatnál eredményesebb az ÉN és TE kapcsolat.

Jennings és Greenberg (2009) a következőkben határozták meg a szociálisan és érzelmileg kompetens tanár jellemzőit: öntudatosak, felismerik és kontrollálják érzelmeiket, tudnak lelkesedni, örömeiket képesek megosztani és ezzel képesek motiválni az ismeretszerzést magukban és másokban is. Jó a valóságérzetük, tudatában vannak erényeiknek és vállalni tudják gyengeségeiket. Szociális öntudatuk magas, helyesen ítélik meg azt, hogyan élik meg mások a velük való kapcsolatot. Az együttműködésre alapozó támogató kapcsolat lehetőséget ad a konfliktusok gyors és eredményes kezelésére. Kulturálisan nyitottak, érdeklődők. Mások személyét, értékeit megbecsülik, tisztelik. Döntéseiket több szempontot értékelve és felelősen hozzák. Indulataikat, érzelmeiket az egészséges határok között élik meg, nem jellemzi őket az „*acting out*” típusú helyzetkezelés.

A kapcsolatban létrejövő szellemi munka intellektuális kapacitásokat feltételez mindkét fél részéről. A feladatot támogató intellektus a siker egyik feltétele. Az intelligencia fogalma megjelenésének pillanatától értelmezési és méréselméleti viták középpontjában áll. Az IQ értelmezése több fejlődési szakaszt élt meg (Hegyiné, 2001), mígnem levált belőle és önálló értelmezést nyert az érzelmi intelligencia, amely jó eséllyel volt képes előre jelezni a társas viselkedés hatékonyságát is. Az intelligencia definíciók és kategóriák azóta is egyre szaporodnak. Az 1980-as évek második felében megjelent önálló fogalomként is az érzelmi intelligencia, amelynek a sikeresség szempontjából sokan nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint az addig IQ-ként értelmezett tartalomnak. Mayer és Salovey (1997, 2003) és mások EQ értelmezésében közös elem az önmaga és mások érzelmeit értelmezni és kezelni tudó személy, aki az így nyert energiákat és információkat valamilyen racionális cél és tevékenység érdekében képes hatékonyan felhasználni. Gardner (Idézi Hegyiné, 2001) két dimenzióként, de egy jelenségcsoport két oldalaként értelmezi az érzelmi és szociális intelligenciát. Az egyik csoportot – „*interpersonal intelligence*” – a kapcsolatokban manifesztálódó elemek alkotják, amelyek kölcsönhatásban vannak az „*intrapersonal intelligence*” fogalmával, amit intim/személyes érzelemként él meg az ember. Az EQ tehát tartalmazza azt a kapcsolati elemet, amely nélkül elemi érzelmeink sem épülhettek volna fel, majd később, a másokkal fenntartott interakciókban nem fejlődnek és érvényesülnek. Napjainkban, főleg Goleman (2008) munkáira alapozva egyre gyakrabban fordul elő a szociális vagy társas intelligencia fogalma is, amelyet az érzelmi intelligencia szinonimájaként, részeként vagy önálló fogalomként értelmeznek, bár az érzelmek kapcsolatok nélkül, illetve a kapcsolatok érzelmek nélkül aligha értelmezhetők. A kapcsolatokban megélt érzelmek fontosságára az előzetes vizsgálatok is felhívták a figyelmet. A diákvéleményekben a tanár három legfontosabb jellemzőjeként olyan gyakorisággal fordultak elő az érzelmi elfogadásra vagy elutasításra utaló elemek, hogy ezt a személyiség legnagyobb érzékelt faktoraként, abból kiemelve, önállóan is vizsgáltuk.

A személyiségtípusok szerinti válogatás nehézségei és kudarcai felvetették egy más szemléletű elemzés igényét a jó tanár jellemzőinek meghatározásában. Egy ilyen szemléleti váltás eredményeként a kapcsolati felületre irányult a figyelem. A tanár-diák interakciók stílusa, tartalma, minősége meghatározója az eredményességnek, minősíti a tanár munkáját. A helyzetek spontaneitása, sokfélesége, a diákok személyiségének és

viselkedésének végtelen gazdagsága sokféle kihívás elé állítja a tanárt. Az osztályok tanulóival egyenként és csoportként is eredményes együttműködést kell kialakítania. Nehezíti az ideális tanári személyiséggel és viselkedéssel kapcsolatos elvárások megfogalmazását az a tény is, hogy a diákok optimális ingerszintje jelentősen eltér egymástól. Míg az extravertáltak az ingergazdag környezetben teljesítenek optimálisan, addig az introvertáltak (Mirmics, 2006) ezt zavaró környezetként élik meg.

Számos kutatás igazolja, hogy az emlékek rögzítésében és előhívásában a kapcsolati mezőben aktiválódó érzelmek fontos szerepet játszanak. (Freund, 2004) A szociabilitás dimenziójának alapfaktor jellegét neuroanatómiai vizsgálatokkal is igazolták. (Horváth, 2009) Vonásmarkerként használták azon agyi struktúrák térfogatát, melyeket a személyiséggel kapcsolatba hozhatónak véltek. Érdekes, hogy a vizsgálatok az extraverzióval nem mutattak egyértelmű korrelációt. Talán azért, mert az extraverzió komplex faktor, egybemosódik benne az aktivitás, a szenzoros élménykeresés, és az impulzivitás. Három magyar kutatóintézet együttműködésében végzett kísérletekben (Horváth, Martos, Mihalik, Bódizs, 2009) szignifikáns összefüggést találtak az Eysenck és Zuckerman által 1992-ben leírt szociabilitás dimenzió valamint a temporális lebenyek és a jobb oldali gyrus parahippocampalis térfogata között.

Ezek az eredmények megerősítik Dunbar feltételezéseit, miszerint a főemlősök nagy agymérete a társas helyzetekben felmerülő problémamegoldásra fejlődött ki. A szociabilitás tehát fontos általános jellemző, jó alap, de produkciófelületének kiterjesztése a tanár-diák viszonyra, mint a gyenge kapcsolatok egy sajátos megjelenési formájára, óvatosságra int. Számos kitűnő kollégát ismerünk, akit kellemes munkatársként, szolgálatkész beosztottként tartunk számon és meglepetve látjuk, hogy diákjai nem osztják ezt a véleményt. A szociabilitáson kívül valószínűleg más, egyéni szocializációs hatások, kapcsolati minták és szerepértelmezési különbségek jelentősen befolyásolják a tanár-diák viszonyt, illetve a szociális viselkedés sokaknál összefüggő.

A TÁRKI 2009-es országos felmérése szerint (Lannert, Sinka, 2009) a pedagógusoknak közel a fele 150-főnél több diákkal kell, hogy foglalkozzon egy évben. Negyedénél ez a szám a 200-at is meghaladja. Dunbar (1998) eredményeire visszautalva kizárt tehát az összes diákra vonatkozó személyes kapcsolaton alapuló reflexiók lehetősége. A tanár joggal érzi magát túlterheltnek és frusztráltnak, mert teljesíthetetlen feladat előtt áll, miközben a diákok jelentős része számára pedig elszemélytelenedik, kiüresedik a

kapcsolat. Többnyire a nagyon jó és a nagyon problémás gyerekek érik csak el a tanár figyelmének ingerküszöbét. Az igazgatók becslése alapján a pedagógusok 42%-a túlterhelt.

Edward M. Hallowell (2008) a pszichés túlterhelés okait a vállalati szférában vizsgálva azt tapasztalta, hogy a túl sok párhuzamosan indított és kezelt projekt okoz olyan szellemi túlterhelést, amely felületességhez vagy kiégéshez vezet. A tanár esetében minden diákját önálló projektként értelmezhetjük. Mindegyikük számára nyitnia kell egy önálló oldalt nem csak a naplóban, hanem a memóriájában is. Elkülönítve kezelendő komplex feladat a diák megismerése, fejlődésének változásainak nyomon követése, a folyamatos kapcsolattartás és a személyes visszajelzés. A szülőkkel tartandó kapcsolat igénye csak tetézi a pszichés terheket.

Még a személytelen kapcsolatok kezelése is igénybe veszi kapacitásainkat. A „call-centerekben” figyeltek fel a személyes találkozásnak a lehetőségét is kizáró kapcsolatok kezeléséből származó konfliktusok miatti kiégés veszélyére. A munka csupán annyiból áll, hogy a munkatárs viszonylag rövid beszélgetések során válaszol az ügyfelek néha érzelmekkel átitatott kérdéseire. Nagyszámú rövid ideig tartó kapcsolat, ahol az ügyfél csak hangjában jelenik meg, és személyében nem fenyegetheti a munkatársat, de a helyzet gyakori ismétlődése mégis kiégéses tüneteket vált ki. Megoldásként a kapcsolatban megjelenő ügyfél problémáinak a saját személyétől, személyiségétől távol tartását ajánlják. (Való, 2006) A tanártól, aki nagyszámú, érzelmekkel terhelt kapcsolatot kezel, éppen a fordítottját kérjük. Empatizáljon, vonódjon be a helyzetekbe, ismerje meg a diákjait, különben nem tud reális képet alkotni az osztályban zajló eseményekről, nem teljesíti elvárt szinten a feladatát. Ez a kiégéshez vezető biztos út. Ugyanakkor a diákvéleményekben egyértelmű igény mutatkozik a tanár figyelmére, a személyes kapcsolatra.

3.3. A gyenge kapcsolatok szerepe a tanár munkájában

A gyenge kapcsolatokra a hálózatok törvényszerűségeinek kutatása irányította rá a figyelmet. Jelentőségük túlmutat ismertségükön. A hálózatok elmélete metaelméletnek nevezhető, mert nem csak az internet szerveződésére állapít meg érvényes törvényszerűségeket. A kapcsolati hálózataik megfelelő működésétől függ a biológiai rendszerek léte, az emberek szociális kapcsolataink minősége, valamint a társadalom makroszintjeinek állapotát is döntően befolyásolják a kapcsolati hálók. (Granovetter,

1973; Csermely, 2004) A véletlen irányította szerveződésekben a kapcsolatok száma gyakran haranggörbe eloszlást mutat. A hatványfüggvények többnyire a véletlenül túli rendező elv következtében létrejött állapotot jellemzik. „Amikor megszületik a rend, a komplex rendszerek elvesztik egyedi jellemzőiket és egységesen viselkednek.” (Barabási 2003, 109.p)

A szabadon szerveződő hálózati kapcsolati működés, az emberi kapcsolatoktól a sejtek kommunikációjáig, sajátos gyakorisági eloszlást mutat. Nagyon kevés partnerrel van nagyon sokszor ismétlődő erős kapcsolatunk és nagyon sok partnerrel alacsony gyakoriságú kapcsolatunk. A kapcsolatok eloszlása tehát olyan, hogy nem jól jellemezhető az átlagával, nem skálázható, ezért skálafüggetlen eloszlásúnak nevezzük az ilyen mintát.

A skálafüggetlen rendszerek kapcsolati jellemzőinek eloszlása indokolta a kapcsolatok felosztását erős és gyenge kapcsolatokra. Matematikai értelemben akkor nevezünk egy hálózatot skálafüggetlennek, ha a fokszám eloszlása hatványfüggvényt követ: $P(k) \sim k^{-\gamma}$, ahol γ a fok exponens, ennek változtatásával alakíthatjuk jellemzőit. Az interneten, sejtekben, a szociális hálózatokban végzett megfigyelések szerint az élő, működőképes hálózatokat $2 \leq \gamma \leq 3$ közötti értékek jellemzik. (Barabási, 2001)

Az internettől a sejtek kapcsolatain át a társadalmi kapcsolatokig bezárólag megállapítható, hogy az élő, funkciójukat betölteni képes rendszerek a fenti képlettel leírható skálafüggetlen kapcsolati eloszlást mutatnak. Ebben vannak nagyon gyakran használt, ezért erősnek definiált kapcsolatok, amelyek száma csak néhányra tehető, vannak közepes gyakorisággal használt kapcsolatok, amelyek tízes nagyságrendűek, és vannak ritkán érintettek, amelyek gyenge kapcsolatként definiálhatók. Gyengék, de szükségesek, mert – a hálózat kutatások eredményei szerint – nélkülük a nagyobb rendszerek instabillá válnak.

A gyenge kapcsolatok hidat képeznek az erős kapcsolatokra épülő homogén csoportok között. Lehetőséget kínálnak a személynek más kisvilágokba betekinteni, ha képes feladni a hasonlóak között megszokott értékek komfortját és elfogadón viselkedni a szokatlan szociális hatások közepette. Ez az elfogadó viselkedés nem jelenti a személy értékrendjének, igény szintjének feladását, csupán egy másik világgal szembeni megértést, de nem szabja feltételül az egyetértést.

„*A gyenge kapcsolatok stabilizálják a komplex rendszereket*” (Csermely, 2004. 80. p.) állítja Csermely Péter, de komplexnek nevezhető-e a tanár kapcsolati hálózata, amelynek természetesen a diákok is tagjai?

Kevésbé nevezhetjük komplexnek matematikai értelemben azokat a rendszereket, amelyek a véletlen eloszlás vagy a teljes szabályszerűség alapján működnek. A kapcsolati hálókra egyik szélső állapot sem jellemző. Ha egy a hálózatban megjelennek gyenge kapcsolatok, ott megjelenik egy magas szintű komplexitás is. A matematikailag könnyen leírható, a két végállapottól a hálózatot – mint rendszert – eltávolítják a gyenge kapcsolatok, ezért komplex rendszernek nevezhetjük az összes élő és szociális rendszerben fellelhető kapcsolati hálót, így az iskolában a tanárt körülvevő kapcsolati hálót is.

A tanár szempontjából vizsgálva saját kapcsolati hálóját, annak ő maga egy kitüntetett eleme, csomópontja. Ehhez a csomóponthoz csatlakoznak erős, gyakran használt elemek és gyenge, ritkán használt kapcsolatok. Ha a Dunbar (1998) által értelmezett maximális, 150 fős kapcsolatkezelési kapacitást feltételezzük, akkor a Pareto-törvény 20/80%-os közelítését elfogadva (Csermely, 2004. 85. p.) közelítően 30-ra tehető az erős és közepesen erős kapcsolatok száma. Ezt a kontingenst a legtöbb esetben kimerítik a családtagok, barátok és kollégák. A maradék 120 kapcsolati szál jut a diákoknak. Az elméleti eloszlást vizsgálva csekély az esély arra, hogy ezek közül, akárcsak néhány, meghaladja a gyenge kapcsolatok kereteit. Ebben a megközelítésben is egyértelművé válik, hogy elméleti megfontolások alapján komplex rendszernek nevezhető a tanár-diák kapcsolati háló, vizsgálatra érdemesek a tanár-diák kapcsolatok, mint a fenti értelemben vett gyenge kapcsolatok. A tanár-diák viszonyt nappali tagozatos középiskolában vizsgálva, az eltérő szociális státusz és kulturális szint nem szorul bizonyításra.

A vizsgálat során a kapcsolat kölcsönös minősítését, az egyidőben fenntartott tanár-diák kapcsolatok számát, és a diákok kapcsolatfelvételi hajlandóságát fogom felhasználni a kapcsolati jelleg besorolásához, miszerint eldönthetővé válik, hogy gyenge vagy erős kapcsolatnak számít a vizsgálatunk tárgyát képező eset. Majd keresni fogom a gyenge kapcsolati jelleg várt hatásait – stabilizálja a hálózatot, javul a kommunikáció, csökken a félreértések száma/nő az érthetőség, kiszámíthatóbbak a másik cselekedetei, jobban ismerik egymást a kapcsolatban álló felek – megerősítve vagy cáfolva várakozásaimat.

A tanári pálya egyik jellemzője, hogy körülveszi egy periodikusan változó kapcsolati mező. Évente tömegesen cserélődnek a személyek, akik mindig új dinamikai jellemzőkkel leírható, folyamatosan alakuló csoportokat képeznek. Csoportokba integrálódó személyekkel kell kapcsolatot kialakítani és tartani a tanárnak, ahol az egyéni reakciókat gyakran modulálja a csoportnyomás. Ebben a helyzetben kell kialakítani a közös munka eredményességét megalapozó elfogadó légkört, és a konfliktusokat is elbíró személyes kapcsolatokat. A munkahelyi pszichés terhelés és közérzet meghatározó eleme a kapcsolat: vezetőkkel, tantestülettel, diákokkal, szülőkkel. A kapcsolati felületekről érkező visszajelzések és az erre adott reflexiók alakítják a tanári szerepet. A tanári munka során legalább négy elvárás között kell harmóniát teremteni: a saját értékrendje, az intézmény elvárásai, a diákok és a szülők igényei között. Ebben a kapcsolati erőterben jelentős pszichés terhelést kell elviselnie a pedagógusnak. A pszichés túlterhelés egyik forrása a nagyszámú személyes kapcsolat igénye, amely a kiégés egyik fő oka, főként akkor, ha a tanár személyisége kialakulatlan és sérülékeny, szerepértelmezése bizonytalan, vagy a reflexiók értelmezését hamis attribúciók torzítják.

A kapcsolatok fontosságát számos pszichológiai nézőpontból vizsgálták. Új szemléleti elemet hozott Mark S. Granovetter (1973) „A gyenge kapcsolatok ereje” című tanulmánya, amelyben kifejti, a hálózatszerű rendszerek működésének jellegzetességét, amikor egy jelenségnek az oka nem vezethető vissza egyetlen elemre, mivel több elem is okozhatja ugyanazt a jelenséget. Hasonló belátásra jutottak párhuzamosan dolgozó genetikusokból álló kutatócsoportok, amikor más és más kromoszómában vélték felfedezni egy pszichés zavar okát. Az ember diszfunkciói nem magyarázhatók még biológiai szinten sem csak az egyes részek hibájaként. A részek ugyan felelősek lehetnek egy-egy funkció zavaráért, de gyakran csak hozzájárulnak egy nagyobb rendszer jó vagy rossz működéséhez. Bonyolult hálózatokat találunk a jelenségek háttérben, amelyek egyensúlya tartja fenn az életet. (Barabási, 2003) A genetikai hiba is értelmezhető úgy, mint egy rosszul működő hamis információkat küldő hálózati csomópont működési zavara. Ennek a hálózatnak a hibatűrő és korrekciós képességén múlik, hogy korrigálni tudjuk, belebetegszünk, vagy a funkciózavar elhatalmasodik és belehalunk. Ha ezeknek az elemeknek csoportanalógiáit keressük, megtalálhatjuk a szerepét rosszul értelmező vezetőben, aki szétveri saját csoportját, vagy a tantestület igazgatójában, aki elviselhetetlenné teszi az együttműködést, esetleg egy tanárban, aki

diákokkal, diákcsoportokkal kerül olyan kommunikációs és szabályozási konfliktusokba, amelyek megmérgezik a légkört, rontják a diákok és a tanár közötti munka hatásfokát. Az iskola funkciózavarához vezetnek, ha elégtelen számúak, zajosak vagy hibásan működnek a tanár-diák kapcsolatok, amelyek feladata lenne az egészséges hálózatszerű működés fenntartása, amelyek megléte a közösséggé válásnak is feltétele. Az egymást nem értő, elszigetelődő felek ellenséggként definiálják a másikat, „immunreakciókat” indítanak egymás ellen.

Kiscsoportok, közösségek, osztályok, sportcsapatok belső kapcsolatrendszerét szemléletesen lehet bemutatni a szociometriai vizsgálatokkal. A feltárt kapcsolatok egyik jól áttekinthető megjelenítési formája a Moreno által kidolgozott, és Mérei által továbbfejlesztett szociogram (Mérei, 1996), amit gyakran készítettek el osztályközösségekről is, de ezekben szinte sohasem szerepeltek a pedagógusok, így a tanár-diák kapcsolati minták is láthatatlanok maradtak. Moreno szerint a hálózat a közvélemény boszorkánykonyhája, amely alkalmas arra, hogy neveljen, de arra is, hogy pusztítson. Ha egy osztály szociogramjában két-három egymástól elkülönülő erős kapcsolatokkal bíró csoport alakult ki, az egyes csoportokat összekötő gyenge kapcsolatok viszont nincsenek, osztályközösségről nem beszélhetünk. A „*MI tudat*” a csoporttháttáron belülre szűkül. Gyakran odáig fajul a helyzet, hogy bandaháborúk törnek ki, amelyek következményei végletesen kiélezik a helyzetet, kezelhetetlenné teszik a közösséget. A gyenge tanár-diák kapcsolatok nélkül – amelyek a stabilitás, a kölcsönös megértés feltételének tekinthetők – tanár kizorul az osztály szociális szabályozásának lehetőségéből.

Molnár Ferenc Pál utcai fiúk című regényében az iskolában szövődő kapcsolati háló, a csoportkonfliktusok világa élvezetes formában válik láthatóvá. A Pál utcaiak és Vörösingések közöttiek kezelhetetlenek, míg a Pál utcaiaknak a Gittegyülettel kialakult konfliktusai kezelhetők voltak. A néhány fiú részvétele egyszerre több csoportban, a csoportok átfedése, gyenge kapcsolatokat teremtett és áthidalhatóvá, emberivé tette a Pál utcaiak és a Gittegyület tagjai közötti nézeteltéréseket. Nem így zajlott ez a Pál utcaiak és a Vörösingések között, kapcsolatok híján démoninak, tűnt a másik fél, aki mégis kapcsolatba lépett velük, az csak áruló lehetett. A másik csoport ellen elkövetett gonoszkodások, csínyek, pedig saját csoportjának értékítélete szerint hőssé avatták a kollektív óhaj megvalósítóját.

Az iskolában az egyik kritikus csoporthatár a tanárok és a diákok között húzódik. Hiteles gyenge kapcsolatokat kell kiépíteni tanárok és diákok között, hogy kialakulhassanak a közös munka feltételei. Az együttműködés így sem lesz konfliktusmentes, de a kölcsönös elfogadás és a bizalom megteremti a konfliktusok megoldásának feltételeit. A másik cselekedetei működőképes kapcsolati mezőben ritkán keltene kételyeket félreértéseket, hiszen ismerik egymást, élő, teherbíró, a belátáshoz szükséges információkat közvetíteni képes a kapcsolat, annak ellenére, hogy nem baráti erős. Granovetter (1973), Barabási (2003) és Csermely (2004) különböző hálózatok vizsgálatai során bizonyították, hogy az erős kapcsolatok megszüntetésével a hálózat szétesik. A gyengék felszámolása eleinte nem okoz jelentős változást, a hálózat válaszai ugyanazok maradnak, de a válaszok szórása változékonysága egyre nő. A gyenge kapcsolatok fogyatkozásával a hálózat instabillá és kiszámíthatatlanná válik, viselkedése bejósolhatatlan lesz. A sejtek hálózatában a gyenge kapcsolatok zajossá válása, fogyatkozása instabillá teszi a működést. Ez az élő rendszerek öregedésének egyik jellemzője.

Eric Berlow szerint (idézi Csermely, 2004) akkor gyenge egy kapcsolat, ha eltüntetés után a hálózat válaszainak átlaga nem változik meg, de a válaszok változékonysága, szórása nő. Ezt a jelenséget megfigyelhetjük a tanár-diák, tanár-osztály kapcsolatban is. A rossz tanároknak kevés gyenge kapcsolata van diákjaival és kiszámíthatatlanabbak az osztályteremben zajló események. A rendszer instabil, stressztűrése gyenge. Eredeti célját nem, vagy csak nagyon rossz hatásfokkal szolgálja. Ezzel szemben a jó tanárok esetében, ahol a tanár-diák kapcsolatok – mint gyenge kapcsolatok – jól működnek, a rendszer is stabilabbá, kiszámíthatóbbá, hatékonyabbá válik.

A tanárnak a diákoktól érkező jelzések valós tartalmaira kell reflektálnia. Ezeket a reflexiókat a személyiség alapvető beállítódásai vezérlik. Figula Erika (2000) a tanár személyiségtulajdonságait vizsgálva megállapítja a személyiség alapvető beállítódásának fontosságát, elveti viszont a tulajdonságlisták használatát, amelyek ugyan helyes képet mutatnak be az idealizált jó tanárról, de nehezen kezelhetőek és egy adott személyre sohasem igazak. A tulajdonságok kialakulásának belső dinamikáját nem lehet követni, és így a tanárképzés lehetséges beavatkozási pontjait sem lehet meghatározni. Az erénylisták tökéletes embert állítanak elénk, de a terepvizsgálatok tapasztalatai alapján tudjuk, hogy ilyen személy nem létezik. Az összesített jó tulajdonságok elfedik az egyedi szerveződést. Ezért is döntöttem úgy, hogy a vizsgálat

során bemutatok néhány legjobbnak és legrosszabbnak tartott tanárt, esettanulmányként, hogy a sokaságot jellemző statisztikából kitűnjön néhány karakter, akik a diákok választottak ki az adott iskolában. A pedagógus munkáját jellemző személyiségvonások az adott szerepben aktivizálódnak. „A pedagógusszerep megvalósításának lényeges jegye, hogy interperszonális térben zajlik. Főként azokat a tulajdonságokat kellene kiemelni, melyek interperszonális helyzetben hatékonyá teszik a személyiséget.” (Figula, 2000, 67.p.) Vizsgálatának módszere eltér az általam használttól, hallgatók és tanárok általános vélekedéseiből vonta le a következtetéseit, míg az általam végzett kutatás valós személyekre fókuszált, de a módszertani különbségtől függetlenül, a tanári szerepben manifesztálódó kiemelt fontosságú kapcsolati elemek tekintetében hasonló eredményekre jut. Vélekedése szerint a kapcsolatokat a kölcsönös visszajelzések tartják életben. A visszajelzések értelmezése döntően meghatározza a kapcsolat alakulását. A jelzések több csatornán keresztül érkeznek. Könnyen értelmezhetők a verbális visszajelzések, az együttműködési készség, az aktivitás. Nehezebben értelmezhetőek a viselkedésben, a metakommunikációban megjelenő visszajelzések. Ezek negatív tartalmát a represszor hajlamú tanárok, akik a vizsgált esetek 64%-át adják, gyakran figyelmen kívül hagyják, vagy az énkép védelme érdekében hamisan értelmezik. Szenzitizátor beállítottságú kiegyensúlyozatlan tanár esetében gyakran előfordul a jó szándékú visszajelzés negatív értelmezése is. (Figula, 2000) Minél kiegyensúlyozatlanabb a tanár, annál gyakoribb a félreértés. Jó valóságérzékeléssel megáldott tanárok nehezebben válhatnak rossz tanárrá, mert kevésbé hajlamosak torzításra, jobban ismerik a diákot és reálisan értelmezik a kialakult helyzeteket. A diákok jelzéseinek reális értelmezése után következik a visszacsatolás. A tanár válasza akkor ér el pozitív hatást, ha reális, őszinte és gyors. Hosszas töprengésre a helyzet nem ad lehetőséget. Ha a tanár kongruens, akkor konfliktusok és néhai tévedések árán is sikeres lehet. Hamis vagy mesterkélt reakciók megrontják a kapcsolatot. Ilyenkor nincs idő a jól-rosszul megtanult pedagógiai szabályokon töprengeni. A spontán válasz csak néhány másodpercet várathat magára. A reakcióidő növekedése, a bizonytalanság, a mesterkélttség érzetét kelti. Ha megbízható és erős kapcsolati híd épül fel tanár és diák között, akkor nagyobb terheket, követelményeket is át lehet vinni rajta. Elfogadhatóbbá válnak a kölcsönös elvárásoknak. A jó kapcsolaton keresztül személyében is megszólítottnak érzi magát a diák, ezért kevesebb ellenállással válaszol tananyag okozta nehézségekre. A jó kapcsolat az alapja a hatékony munkának.

A kapcsolatok iskolai szervezetben történő értelmezésére tettek kísérletet a Columbia Egyetem kutatói. (Carolan – Natriello, 2006) A diákok számára védelmet nyújtó erős és gyenge kapcsolati rendszer feltételének a kiscsoportos oktatást tekintik, ahol gyakoriak a személyes interakciók és kialakulhat kapcsolati háló. A közösen megoldott feladatok kapcsolatépítő erővel bírnak, mert provokálják az együttműködést, közös élménnyé teszik a sikert. Fontosnak tartják a gyakran elszigetelten dolgozó tanári kar kapcsolatainak erősítését is. Elfogadják Granovetter (1973) eredeti feltételezését, amit többen is igazoltak, (Barabási 2003; Csermely, 2004) miszerint a gyenge kapcsolatok stabilizálják a nagyobb rendszereket. A „kisvilágiság” biztonságérzetét tudja megadni – tanárok és diákok számára egyaránt – a kiépülő erős és gyenge kapcsolatok hálózata.

Új-Zéland kormánya felismerte a gyenge kapcsolatok harmonizáló erejét és ennek jótékony hatásait a tanárok között szeretné kihasználni. Elektronikus kapcsolattartásra próbálta ösztönözni az egyes tanári közösségeket, hogy ne szigetként éljenek. A cikk születésének idejében (Jacobs, 2001) még nem jött létre a külső akarattal elhatározott anyagi és vezetői támogatással segített gyenge kapcsolati háló. A feltételek mesterséges megteremtése talán nem befolyásolja az így létrehozott gyenge kapcsolati háló normális működését. De ha kötelezővé válik, félő, hogy megváltozik eredeti tartalma és talán haszna is elenyészik. A különböző rendszerekben az eddig ismert gyenge hálózati kapcsolatokat valós szükségletek hozták létre és tartották életben. Ha hivatali feladattá válik a kapcsolattartás, elveszti eredeti értelmét és funkcióját.

3.4. Érzelmek a tanári szerepben és a tanulásban

A tanárjelöltek, a képzés során, főként a kognitív kihívásokra készülnek fel, a szociális mezőben kialakuló érzelmi hatásokra kevésbé. Pedig a tanári munka és tanulás hatékonyságát nagymértékben meghatározza az a légkör, amelynek érzelmi, kapcsolati és motivációs elemeinek alakulásáért első sorban a tanár a felelős. Ezeknek az elemeknek a folyamatos racionális felügyelete megoldhatatlan feladat. Az érzelmi hatások értékelése (Heller, 2009) néhány másodpercen belül bekövetkezik egy meglévő sémán keresztül, vagy az adott pillanatban létrejövő reakció egyedi termékeként. A válaszkényszer lerövidíti a rendelkezésre álló időt és nem lesz elég arra, hogy elmélyült keresésbe fogjon a tanár a tanulmányai során jól-rosszul megtanult tudományos pedagógiai, vagy pszichológiai elméletek között. Az interakciók természetes üteme, feszültsége, az egzisztenciáját fenyegető volta miatt azonnal választ kell adnia a

tanárnak a kialakult helyzetekre. Már az is rontja a hitelességet, ha a jó válasz indokolatlanul sokat, néhány másodpercet késik. Falkenberg (2010) a diákokra való hatásgyakorlás alapfeltételének tekinti a gyors, spontán tanári reakciókat. Ha a válasz a helyzet valós tartalmaira irányul és egy lehetséges megoldást kínál, hatékonyan léphetnek tovább a közös gondolati munkában. Ha a tanár meghatározó törekvése énképének védelme, akkor ezt a diákok is érezni fogják és elutasítják, mert a válasz nem egyezik meg az általuk elvárt, a valóságos helyzethez illő reakcióval, vagy sérti igazságérzetüket. A tanárképzés nagyobb mértékben a kognitív elemeken keresztül próbálja meg felkészíteni a hallgatót feladatára. A tanár-diák kapcsolati felület viszont tele van érzelmi elemekkel. Az érzelmek szabják meg döntően a kapcsolat minőségét, amely feltétele a közös munkának. A diákvéleményekben az érzelmi és kapcsolati elem hangsúlyosan jelenik meg. (Suplicz, 2007) Az érzelmi elfogadást az osztályteremben, mint szociális mezőben megjelenő élményt, a kollégák és a felettesek csak ritkán tapasztalják. Az egyenrangúakkal, kollégákkal, valamint a felettesekkel szembeni viselkedést más motívumok, más szociális és szerepminták szabályozzák. Itt nem jelenik meg a tanári szerepben benne rejlő hatalommal való (vissza)élés eleme, az esetleges fölérendeltség kisugárzása, a helyzet kontrollálásának követelménye, a szerep(lés) feszültsége.

A szerencsés adottságokkal, önismerettel, önel fogadással, reális helyzetértékeléssel rendelkező tanár szinte erőfeszítések nélkül tud tekintélyt szerezni. Csermely Péter (2010, 1.p.) tömören fogalmaz: „*a jó tanár már elfogadta saját magát*”. A rossznak minősített tanárok esetében a valóság pontos érzékelésén alapuló adekvát válasz torzul. Ezért érzik úgy a diákok, hogy a tanár nem ismeri őket, nem jól méri fel a helyzetet. A diák jogosan várja el a tanártól, hogy képes legyen reálisan értékelni az osztályban történeteket. A jó tanár válasza reális helyzetértelmezésen alapul, bár az értelmezés érzelmileg hangolt. A konfliktushelyzetek megértése, kezelni tudása, legalább olyan fontos elvárás a tanárral szemben, mint a tananyag alapos ismerete. Ancsel Éva (1986,15. p.) az elvárható tudás hiányát egyenesen véteknek tekinti. „*A tudáshiány az egész ember vétsége minden olyan esetben, amikor az igazság jelenlévő, nincs az elrejtettség állapotában, tehát a tudható nem-tudása forog fenn.*” Ezt tartja igazságtalan cselekedeteink egyik fő okának. Valóban, sok és nehezen gyógyuló sebet ejthet a tanár a helyzetek félreértéséből adódó igazságtalan döntéseivel. Eltávolíthatja magától a diákokat, elvesztheti tekintélyét. Joggal alakul ki az a vélemény, hogy igazságtalan, ami

a hatalom gyakorlójától sokszorosan fájdalmas. Az ilyen tanár nem jól látja a valóságot, nem kompetens a helyzet kezelésében, ami tekintélyvesztéshez és ebből eredően a tanári hatékonyság gyengüléséhez vezet.

Emóciók nélkül motiváció sem jöhet létre. A motiválatlan állapotban a memóriát érintő folyamatok és az asszociációk nagyon gyenge hatásfokúak, az ilyen állapotban végzett tevékenység felületes, formális. Nem jön létre az arousalnak és a figyelemnek teljesítményképes szintje, az agyhullámok polipsejtek által szabályozott szinkronja (Freund, 2004), amely képes hatékonyan beépíteni az új ismereteket. Rossz hatásfokkal működnek az asszimilációs folyamatok, az akkomodációhoz szükséges erőfeszítéshez hiányzik az energiabázis. A saját gondolati sémák gazdagítása, megváltoztatása bizonytalan, elutasító légkörben újabb bizonytalansággal terhelné meg a diákot. Negatív, feszült, elutasító légkörben nem indul be a gondolkodás legértékesebb szintje, a kreatív asszociáció, az együttműködési, együttgondolkodási készség minimálisra csökken. Munkalélektani tanulmányokból ismerjük (Klein, 2004), hogy elfogadható teljesítményt pozitív motiváció híján kényszer és a félelem keltette motivációval lehet csak elérni, és csak úgy, hogy folyamatosan biztosított a kényszerítő személy felügyelete. Egyszerű, begyakorlott feladatok ellátásában így is lehet eredményt elérni. A tanulás viszont döntően nem ilyen tevékenység. Rogers szerint a tanulás állandó érzelmi megpróbáltatásokkal is jár. Feladni, módosítani a meglévő, kényelmet nyújtó modellt egy bizonytalanságokat hordozó differenciáltabbért, meglehetősen nagy érzelmi feszültségeket indukál. *„Bár máig gyűlölöm, amikor ki kell igazítanom a gondolkodásomat, máig utálom, amikor fel kell adnom a régi érzékelési módokat, változtatnom kell az elméleteimen, de valahol egy mélyebb szinten tudva tudom, hogy a tudásunknak ezt a sokszor fájdalmas átrendezését nevezhetjük csak igazán tanulásnak, és ezek az átrendezések – a fájdalom ellenére – közelebb visznek egy olyan életszemlélethez, amely szellemileg kielégítőbb, pusztán mert igaz.”* (Rogers, 2006. 55. p.)

A helyzetét ingatagnak, fenyegetőnek megélő tanár biztonságra törekszik. Ezért, főleg kezdőként, önvédelemből egy álarc mögé bújik, igyekszik objektívnek mutatkozni, és keveset elárulni érzéseiről, önmagáról. Válaszul a diákok is, akiknek szintén van vesztenivalójuk, kifejlesztik saját álarcaikat. Mindkét oldalon sérül a hitelesség. A szavakban hirdetett kapcsolatkereséssel szemben a viselkedés és a metakommunikáció csatornáin spontán és ellenőrizhetetlenül megjelenik az elzárkózás. Így nem tud

kialakulni a hiteles, biztonságos és elfogadó tanulási környezet, a tanulást elősegítő légkör.

Az igazság/valóság elfogadása akkor nehéz, ha nem egyezik meg előzetes vélekedésünkkel. Feladni a már meglévő modellünket, rosszabb esetben már kinyilvánított helyzetértékelésünket, embert próbáló feladat. (Nahalka, 2006) Ha ez a diákok előtt történik, tekintélyünket fenyegeti, önbecsülésünket sérti. Ha ritkán fordul elő és sikeres a helyzet közös újraértékelése, akkor javítja a tanár-diák kapcsolatot. Ha valakinek ezt túl gyakran kell megtennie, elveszti a diákjai megbecsülését. Ennél is rosszabb, ha a tanár, akkor sem hajlandó belátni tévedését, amikor már álláspontja tarthatatlan és érthetetlen a közösség szempontjából és nevetségessé válik a diákok előtt. Ez a tekintélyvesztés leggyorsabb útja. Az igazság melletti elkötelezettségből nem szabad engednie annak, aki hiteles szeretne lenni. Az embernek az igazsággal kapcsolatos ambivalens viszonyára már Szent Ágoston is rámutat. Az emberek szeretik az igazságot, szeretnek hivatkozni rá, amíg az őket igazolja, de megfutnak előle, ha cáfolja őket. (Augustinus, 1995, XXIII. fejezet.) A cáfolatot elfogadása viszont érett személyiségre vall.

A tanárképzés az élmények kezelésére kevésbé fókuszál, pedig számos szerző Peters és Warnock (1986), Rogers (2006), Csikszentmihályi (2001), Fúzi (2007) is döntő jelentőséget tulajdonít az élményeknek.

Meglepő, hogy a szeretetet többnyire nem sorolják az érzelmek alapesetei közé. Összetett élmény, amihez nem tartozik könnyen azonosítható arckifejezés. Angyal András (1981) szeretetértelmezésében az egyén homonómia igénye a híd, amely összeköti az egyén által megélt szeretetet a szociális kapcsolati elemekkel. Ugyanezt a kontaminációt találjuk az érzelmi intelligencia és a szociális intelligencia viszonyában.

A tanári jellemzők elemzésében is együtt jelent meg a pozitív szociális kapcsolati jellemző és a szeretetre alapuló érzelmi elfogadás jellemzője a tanár-diák viszonyban. A szeretetkapcsolat egyik jellemzője az odatartozás, a csoporthoz tartozás, a „*MI-tudat*” érzése, amely eleve feltételezi a kapcsolati elemet. A második elem az azonosságok és különbségek felismerése és elfogadása. Ez a gyenge kapcsolatok kiépítésének feltétele is. A harmadik elem a másik személy megértése. A szeretet tehát eleve hordozza a kapcsolati elemet. A diákjaik szerint rossznak minősített tanárok nagyobb részében is él

ez a szeretetigény, de egyoldalú narcisztikus törekvések, pszichés sérülések, szerepértelmezési zavarok nem engedik kiépülni a szükséges kapcsolatokat.

Így érthetőbbé válik, miért olyan nehéz elkülöníteni az érzelmi és szociális intelligencia fogalmát. Akit megismerünk, megértettünk, azt van esélyünk megszeretni.

A tanár-diák kapcsolati felületről szerzett tapasztalatok, a hozzá kötődő érzelmek mélyen bevésődnek a viselkedésbe. Az előforduló konfliktusok – amelyek természetes részei a kapcsolatoknak – érzelmi címkéi és bejárt megoldási sémái fogolyként őrzik a személyt, aki saját erejéből nehezen alakít ki új sémákat. Nincs mire cserélni a régit, amelyik ha rosszul is, de működik. Az új elemek bizonytalanságot okoznak. (Nahalka, 2006) Olyan élményt, amelyre legkevésbé sem vágyik, az amúgy is elbizonytalanodott tanár. Az esetlegesen felvállalt új viselkedési stílus még nem integrálódott. A változtatással elismeri az előző állapot hibáit, amelyeket immár nem csak a diákokban kell keresni – akik persze részesei, de többnyire nem meghatározói a kialakult helyzetnek – és ez újabb feszültséget okoz. A meglévő attribúciókat felül kellene írni és ennek alapján új viselkedésmódot kellene érzelmileg is elfogadni. A változtatás kockázatát, a tanár-diák kapcsolat átalakítását akkor tudná könnyebben felvállalni a változásra érett helyzetben a tanár, ha a diákokkal megélt kapcsolatban elfogadó légkört tapasztal, ellenben a helyzet legtöbbször nem ilyen. Az elégtelen kapcsolat indikálja a változtatást és feszültségeivel egyben gátolja is azt.

A viselkedésváltozás kontrollja nem könnyű, mert az emocionális döntések gyorsabban születnek, mint a racionálisak. Ennek élettani magyarázata az, hogy az emocionalitás központját az amygdalában találhatjuk. A külső ingerek emocionális kategorizálása és a válasz előkészítése gyorsabban történik meg, mint a kognitív elemeké. (Matzler – Balimon, 2007) Érzelmek adják az elsődleges értelmezést, a kiváltott válaszok megelőzik a racionális mérlegelést, a gondolkodáson alapuló döntést. Az amygdalából kiinduló indulati jelek az orbitofrontális lebenyben kontrollálhatók, mely a kognitív és morális kontroll területe. Ennek elégtelen működése eredményezi a féktelen indulatokat, amelyek az egyén számára is hátrányos következményekkel járó cselekedetekhez vezetnek. Az érzelmeket felügyelő funkciók kialakulása, megerősödése a húszas évek közepéig tart. (Dunbar, 1998) A szociális tér visszajelzései erős nevelő hatást gyakorolnak az érzelmekre. Az elfogadó személyes kapcsolatok fejlesztő, konszolidáló hatást fejtenek ki, fordított arányban állnak a szabályszegéssel, a bűnelkövetéssel.

Az érzelmi intelligencia fejleszthetősége, valamint az érzelmeket felügyelő funkciók kései érése a tanárjelöltek felvételtkor történő szűrése ellen szól. Az érzelmi intellektus, mint a tanári produkciófelület minőségét döntően meghatározó tényező, fejleszthető, jelentős változását, érését remélhetjük a képzés időszaka alatt.

Gyakran feltételezzük, hogy a józanész majd megfékezi az elszabadult érzéseket, affektív elemeket. A racionalitás azonban csak segédeszköz egy másik válasz felkutatásában, amelyik kellő érzelmi súllyal rendelkezik ahhoz, hogy mozgósítson más, racionális (vagy az adott pillanatban racionalizálható) tartalmakat, szabályokat, amelyhez kellően erős emóciók/hangsúlyok tartoznak ahhoz, hogy képes legyen gátlásokat, sémákat mozgósítani, amelyekkel eltéríthető a nem vállalható indulat és az abból fakadó válaszreakció. (Heller, 2009. 40. p.) A gondolkodást gyakran blokkolja az affektus, de motorja is lehet a változásnak, a fejlődésnek, a sikeres új elemek megerősítésével. Az érzelmekkel nem kísért racionális elemek önmagukban nem alkalmasak számottevő változás elérésére. A változáshoz meg kell találni a meglévőnél tekintélyesebb, súlyosabb affektív elemet, amelyet racionális belátás, konfliktus aktiválhat. Az begyakorlott, ám sikertelen sémák megváltoztatásához belátás, érzelmi energia és idő kell. Az elhúzódó konfliktusok lehetőséget teremthetnek arra, hogy rátaláljunk és felépítsünk egy több sikert ígérő sémát, amit magasabb rendű célképzetekhez kapcsolódó (vagy csak erősebb) affektus kísér, így képessé válunk arra, hogy felülírjuk sikertelen sémáinkat. A racionálisnak tartott ember az objektivitásba, az általa képviselt igazságba involválódott. Érzelmei ebben a kontextusban érik el a legerősebb szintet, ez ül a hierarchia csúcsán. Az akarat maga is vágy, affektív elemet is tartalmazó késztetés valamely elérendő cél érdekében. A célirányos, kitartó viselkedés érték. Ezt az állapotot gyakran akaratnak nevezzük, amelynek értékét, természetét pszichológiai és filozófiai szinten is kutatták. A külvilággal való kapcsolatot, a hozzá fűződő érzelmeinket és az akaratot nem értelmezzük olyan elszakíthatónak és függetlennek, mint Schopenhauer (2007. 35. p.), aki szerint „*a világ egyfelől minden ízében képzet, másfelől minden ízében akarat*”. Azt viszont be kell látnunk, hogy a saját gondolati modelljeink és érzelmi energiáink cselekedeteinkben meghatározó szereppel bírnak. Az akarat jelentőségét Kant is kiemelte, magas rendű vágyódó-képességként határozta meg. (Idézi Heller, 2009. 42. p.)

Miért fontos a figyelmünket a célirányos pozitív érzelmekre összpontosítani? Mert egyre több kutatási eredmény mutat arra, hogy az érzelmek nem csak az amygdalában, a

hypotalamusban, hanem a szervezet egészében, a szervek és a sejtek szintjén is áthangolják, harmonizáltabbá teszik a működést. Érzelmek receptorai, transzmitterei a pszichoszomatikus hálózat részei. Belső állapotunkat érzelmek hangolják, meghatározó befolyást gyakorolnak tudatos és tudattalan folyamatainkra, irányítják a gondolkodásunkat, döntéseinket. (Pert, 2007) Eric Kandel 2000-ben Nobel-díjat kapott a memóriarögzülés receptor szintű folyamatainak feltárásáért. Már idegéletteni szinten is bizonyíthatóvá vált az érzelmek szerepe a tanulásban. Az emlékezet beírása és felidézése nem csak kognitív, hanem érzelmi folyamatok terméke, amelyekben nem csak az agy adott struktúrái vesznek részt, hanem a teljes receptorhálózat. Érzelmek jelentősen befolyásolják az emlékek felidézését, vagy meg is tilthatják azt, például az elfojtás esetében. (Freund, 2004; Pert, 2007) A gyakori büntetés, a félelem gátolja, megzavarja a tanulás szempontjából előnyös harmonizált állapotot. Ha sikerül erőfeszítéseink eredményeképpen saját sikerként megélni a tanulást, az előre vetíti a sikert és kondicionálja a viselkedést, amelyhez a pozitív érzelmi állapot kötődik. Ezt az élményvilágot csak pozitív szociális térben lehet fenntartani, amelynek indikátora és fenntartója az osztályteremben a pozitív tanár-diák és diák-diák kapcsolat. A motivált és harmonizált kapcsolat jó keretet ad a tanuláshoz. Buzsáki György és munkatársai (Itskov – Curto – Pastalkova – Buzsáki, 2011) a hipocampális folyamatok rendszerszerű működésében kimutatták, hogy a harmonizált és szinkronizált agyi folyamatok képezik a memóriaműködés alapját. A nem megfelelő időablakban érkező jelek nem szolgálják a hatékony bevésoedést. A szociális mezőben megjelenő diszharmonia tranziens zajként jelenik meg, zavarja a belső harmónia kialakulását, ezért a célzott memóriafolyamatokat gátolja. Az ember a zenében is bejósolja a következő hangokat és ez adja a harmónia élményét, így könnyű a megjegyzés. A rossz tanár gondolatmenete, viselkedése gyakran bejósolhatatlan, ezért követését, a tananyag megértését a diszharmonikus bejósolhatatlanság akadályozza. A zajok kiszűrése a tanulásra méltó anyag kiválasztása szempontjából elengedhetetlenül szükséges, ezt a szűrést a hippocampusban generált a 4-8 Hz-es theta oszcilláció végzi. Ez választja el a specifikus szignál-transzmissziót a háttérkiszűlésektől. A rendszer a speciális tartalmakat hordozó sejteket preferálja, az általuk hozott információk nagyobb valószínűséggel rögzülnek. (Freund, 2005) A rendszerbe szerveződő, nagy energiájú zavaró jelek, amelyek nem a megtanulásra kijelölt rendszer részei, versenyre kelnek a rögzülésért és a zajnak minősülő információ felülírja, eltorzítja a hasznos információt. A jó tanár képes

megteremteni a diákok szubjektív valóságélményében is megjelenő, csekély zajjal szennyezett harmóniát, amelyben a rendezett információk beépülése lehetségessé válik.

Vezetőnek vagy tanárnak lenni, egymást sok tekintetben átfedő feladat. Jó döntéseket hozni, a konfliktusokat eredményesen kezelni magas érzelmi/szociális intellektust feltételező feladat. A bonyolult szociális erőter és a célszerűség egyidejű figyelembevétele többnyire nem ad lehetőséget az összes befolyásoló tényező objektív súlyozására. Ez elvileg sem lehetséges, hiszen az egyes tényezők súlyozása a „képlet” kidolgozójától függ. A percről-percre változó osztálytermi helyzetekben elkerülhetetlen az ismert és feltételezett elemeknek az érzések szintjén történő, integrálására épülő gyors intuitív döntés.

Daniel Goleman szerint (2007) az átlagosan és kiemelkedően teljesítő vezetők közötti különbséget az érzelmi intelligencia különbözősége magyarázza. Az ilyen vezető/tanár maga is vállal kockázatot és munkatársaitól is elvárja a kockázatvállalást. Elviseli, természetesnek tartja, ha munkatársai is hibáznak, ezzel megszabadítja őket a túlzott szorongástól, ami idővesztést, súlyosabb esetben döntésképtelenséget okoz.

Az érzelmi intelligencia (EQ) a társas tudatosság az életkorral, a tapasztalatokkal növekvő tendenciát mutat. Kevésbé tűnik genetikailag meghatározottnak, mint a hagyományosan értelmezett és leggyakrabban vizsgált IQ. Meghatározó befolyással bír a tanári hatékonyságra, fejleszthető, ezért a tanárképzésben is nagyobb figyelmet érdemel.

A tanárképzésben erőfeszítéseink jelentős része, a tananyag mennyiségi növelésére, végtelen számú kognitív elem számonkérésére irányul, gyakran abban a reményben, hogy intelligensebb, kreatívabb ember lép ki az intézményből, mint aki bejött, pedig, jó esetben, csak tanultabb, kulturáltabb lesz. Az érzelmi és szociális elemek csak az utóbbi években kaptak nagyobb szerepet, néhány tanárképző intézményben ennek fejlesztését célzó módszerekkel is kísérleteznek. (Füzi, 2010) A tanár érzelmi/szociális intellektusa azért is érték, mert tanulható, elleshető. A szociális intellektust leegyszerűsítve sokan az kapcsolatok megélésében a mindig jelenlévő empátiával azonosítják. Az empátiának azonban más a természete. Optimuma nem a maximális értékei környékén keresendő. Nem csak túlzottan alacsony, hanem szenzitizáló hatása miatt, túlzottan magas értéke is káros, sőt kóros lehet. Goleman (2007) kijelentő módon fogalmaz. Szerinte a szociális intelligencia teszi hatékonná a vezetőket, tanárokat és politikusokat. Walton ezt a

vélekedést kiterjeszti a csoportokra is. Stabilizálja a csoporton belüli kapcsolatokat, ha követhetőek az etikai alapon született döntések.

Freund Tamás (2004) kutatásai alapján állíthatjuk, van idegéletteni bizonyíték a tanulási folyamatok és az érzelmi állapot hangoltsága közötti összefüggésre. Az eredmény nem meglepő, de sokáig csak mint jelenséget figyelhettük meg. Freund kísérletekkel bizonyította, hogy a tanulási folyamatokban döntő szerepet játszó gátló sejteket, a szinkront biztosító szeptális ritmusgeneráló sejteken kívül, más központok is beidegzik. Ezek a központok érzelmi, motivációs és fiziológiai információkat közvetítenek. Idegrendszeri szintű bizonyítéka ez annak, hogyan képes érzelmi állapotunk jelentős mértékben befolyásolni a tanulási folyamatokat. Az érzelmi világ gazdagsága, egyensúlya nagymértékben befolyásolja a tanulási folyamatokat, emlékeink tartósságát, a kreativitást biztosító egyedi asszociációkat.

Sutton (2005) arról számol be, hogy azokban az osztályokban, ahol a tanár pozitívabb érzelmekkel viszonyult a diákokhoz, ott ritkábban fordult elő a feladatkerülés. Ha motiválatlan, diszharmonikus légkör uralkodik a tanórán, az jelentősen rontja a tanulás feltételeit. A tanár-diák kapcsolat minősége az iskola légköre lényeges, de keveset kutatott tényezője a tanulásnak, és főként a nevelésnek.

Az érzelmi intelligencia és a tanulás összefüggéseit elemezve Sz. Tóth János (2006) Della Chiesa, Rimmele és Servan–Schreiber kutatásaira támaszkodva állítja, pozitív érzelmi légkörben fenntartható a tartós motiváció. Ez adja a tanulás optimális környezetét. Ebben a légkörben elérhetővé válnak azok a magasabb rendű érzelmek, amelyek a tanulás irányításában részt vesznek, így az értelmi rendszernek is részét képezik. Spitzer szerint a memóriefolyamatokat gátolják a tanulás során kondicionálódott averzív emléknymok. (Idézi Sz.Tóth, 2006)

Csíkszentmihályi (2009) az autotelikus élményt vizsgálva, kamaszok két csoportját választotta ki. Az egyikbe azokat sorolta, akik magában a tevékenységben találtak örömet és legalább 70%-ban megélték ezt az élményt annak végzése során. A másikba azokat sorolta, akiknél ennek az élménynek aránya 10% alatt maradt a tevékenység közben. Jelentős, közel kétszeres különbséget talált a két csoport tanulásra fordított idejében is. Az autotelikus csoport az ébren töltött idő átlagosan 11%-át, míg a másik csoport mindössze 6%-át fordította tanulásra. A sportban és a hobbyban is megmutatkozott ez a különbség. A második csoport a fentiekből kispórolt időt passzív

tevékenységgel, például televízió nézéssel töltötte. (Csíkszentmihályi egy 1994-es felmérésből származó adatra támaszkodik. A szabadidős tevékenységek arányait azóta jelentősen átalakította az internet. Joggal feltételezhetjük, hogy ez a kínálatbővülés nem növelte a tanulásra fordított időt.)

Az élethelyzetek jobb megélésének titka autotelikus kamaszoknál az, hogy a kihívást jelentő tevékenységekben sikeresebbek, nagyobb örömmel végzik. Ezt a különbséget munkájukban is ki lehetett mutatni. Aktuális tevékenységüket a jövőjük szempontjából szignifikánsan jelentősebbnek élik meg. Családi kapcsolataik ápolásában is kimutatható ez a pozitív különbség.

A nem autotelikus személyiségű diákokból álló csoport örömtelenebbül éli meg a tanulást is. Az ebbe a csoportba tartozó kamaszok közeli kapcsolatainak ápolásával is kevesebb időt töltöttek, így kevesebb erőt és örömet meríthettek belőle. Míg az autotelikus csoportnak nagyobb a biztonságérzete, védekezésre és versengésre kevesebb energiát kell fordítania. A jó tanárok titka abban is rejlik, hogy az osztály nagyobb része számára képes létrehozni azt a légkört, amelyben a diákok többsége képes átélni az iskolában a flow lélekemelő, felszabadító és motiváló autotelikus élményét. A tanárral fenntartott pozitív kapcsolat érzelmi biztonságot ad, így a diákoknak nem kell állandó defenzívában lenniük. A jó tanár ismeri, érti őket, és méltányosan értékeli erőfeszítéseiket. Ez a légkör nemcsak a tanulásnak, hanem a nevelő hatások befogadásának is kedvez. (Galicza, 2005)

A tudás szervezésében nem szabad magukra hagyni a kognitív elemeket. Nagyon kevés diáknak okoz örömet a megismerés, teljesítménykényszerrel összekapcsolva. Figyelembe kell venni a szociális környezeti hatásokat, mint a tanulási folyamatokat közvetlenül befolyásoló tényezőket. Az osztálynak, mint szociális térnek, meghatározó tényezője a tanár. Anatómiai és élettani vizsgálatokkal igazolták, hogy a tanulási és memóriakonszolidációs folyamatokat kiszolgáló rostok az amygdalában összefonódnak a motivációs és érzelmi hatásokat közvetítőkkal. Az érzelmi hatások erről a területről kiindulva részt vesznek az averzív tanulási paradigmák elsajátításában és a kötődő emléknymok előhívásában. (Kertes, 2009) A tanárhoz kötődő büntetési, szorongásos averzív élmények tehát könnyen egybeesnek a tanult elemekkel, illetve a tanuláshoz fűződő élménnyel. Míg a hippocampus elsősorban az explicit tanulást szabályozza, addig az amygdala, a tanulás érzelmi összetevőjéért felelős, de részt vesz a

szociabilitás, a szociális intellektus szabályozásában is. Ennek a komplex rendszernek motivált és distesszmentes állapotát a diákok által jónak tartott tanárok képesek fenntartani.

Az érzelmi intelligencia és a tanulás összefüggéseit elemezve Sz. Tóth János egy, az Egyesült Királyságban indított programra hívja fel a figyelmet, ahol érzelmi ABC elsajátításától remélik a jobb tanulási környezet és készségek kialakítását. Fiziológiai és érzelmi feltételei is vannak a tanulásnak, amelyek kialakítása után remélhetjük a magatartási és értelmi funkciók hatékonyabb működését. Gazdálkodni kell az érzelmi energiákkal tanárnak, diáknak egyaránt. Watkins és Kelly (Idézi Sz. Tóth, 2006) a jó gyakorlathoz kötődő oktatási módszerekből levont tanulságok alapján történő szabályok kialakítását javasolja. A szerepében kiegyensúlyozott tanár tud a káros stressztől mentes, hatékony és támogató környezetet biztosítani a tanuláshoz. (Davis, 2004) A kísérleteiket annak az öt iskolának az eredményei igazolták, ahol a módszert bevezették. Csökkent a hiányzás, a tanári stressz, javult a közérzet, nőtt a tanulmányi eredményesség. Mivel a morális és érzelmi elemek magasabb rendű szabályozását végző prefrontális lebeny érése csak a húszas évek közepére fejeződik be, szükség van a tanár által közvetített erkölcsi mintákra, amelyek jól tárolható „gestalt” élményként segítik a fejlődést. A magasabb rendű szabályozás érettsége a várni tudás mértékével is jellemezhető.

3.5. A humor a tanári szerepben is érték

Isteni adomány a humor, amely nagyszerűen hasznosítható a tanári szerepben is. Szellemi teljesítményként is elismerjük, csökkenti a tanár-diák távolságot, tanórai alkalmazása viszont nem mentes a kockázatoktól. A humor segítségével feloldhatunk feszült helyzeteket, növeli az arousal szintet, de közben számolnunk kell a figyelem és a fegyelem fellazulásával, a szabad asszociációk megjelenésével. A figyelem fókuszának visszaállítása az adott feladatra percekig vehet igénybe. Az említett jótékony hatások a humor pozitív és nem destruktív változatára igazak. A humor akkor hat jótékonyan, ha a „veled és nem rajtad nevetünk” élményt nyújtja, vagy azon nevetünk, amit elhibázott a diák, megengedve, hogy a tanár hibáin, tévesztésein, akaratlanul létrehozott humoros helyzetein is szabad nevetni. A diák személyének kifigurázása nem lehet cél, csak a humoros jelenség felmutatása. A Szegedi Egyetem kutatói (Józsa – Nagy – Zsolnai, 2001, 30.p.) foglalkoztak a tanórai humor megfigyelésével, aminek jótékony hatásait

tapasztalták. A humort, mint tervezhető stratégiát is említik, és talán a pedagógiai optimizmus hevületétől áthatva, arra bíztatják a tanárokat, hogy „A helyzetnek megfelelő és kényelmesen használható humort kell választani. Jó megtervezni, hogy hol, mikor használjuk, de ez ne váljon kiszámíthatóvá! Fontos a meglepetés! Próbáljunk sajátos humort alkotni!”

Ez az ajánlás humorban járatos szerző igénybevétele nélkül még színészek számára is nehezen teljesíthető kihívás. A második, esetleg harmadik osztályban elsütve ugyanazt a tréfát, lelepleződik a tanár. Előfordulhat, főleg mérsékeltén elfogadott tanár esetén, hogy már várják és „megölik” az előkészített és az iskolai hírekből ismert „konzerv” tréfát. A jó humor inkább az adott helyzetben és pillanatban születik, spontán, ez pedig nem tervezhető és nem tervezendő. Ha egy tanár alkatához nem áll közel a humor, attól még lehet jó tanár, de ha valaki a humorral, mint idegen tollal szeretne ékeskedni, könnyen a visszájára fordulhat a népszerűség keresése, főleg pályakezdőknél.

A humor érzéseket, ítéleteket fejez ki áttételes formában. Az érzelmi elfogadás, vagy annak hiánya a humorban is kifejeződik, sőt, lelepleződik. Ezért annak, aki humorizál, tudnia kell, hogy hallgatói érzékelné fogják a velük és a humor célpontjával kapcsolatos valós attitűdjeit. Pap János (2006) kiemeli a humor személyiségformáló, szórakoztató, motiváló, igazság feltáró és felszabadító erejét, amely képes lebontani tanár és diák közötti csoporthatárokat. A vizsgálat eredményeiben ez utóbbi hatásnak pozitív eredményei a diákok viselkedésében, az elfogadásban, a morális szintben egyaránt kimutathatók.

Alig van olyan tanári erényekkel kapcsolatos felmérés, ahol a diákok ne említenék a legfontosabbak között a humort. Egy németországi kutatásban sajátos faktorait határozták meg a tanári humornak. Felső tagozatos diákokat kérdeztek meg arról, hogy milyen tanárt szeretnének maguknak. (Gröschel, idézi Pap, 2006) A humor előkelő helyen szerepel az erények között. A tanárok humorát tárgyaló vizsgálati eredmények összehasonlításánál a kultúrkörök közötti különbségek miatt fenntartással kell eljárunk.

- Jó humorú: 27,6%. Pozitívak, életvidámak, a munkájukhoz szükséges komolysággal is rendelkeznek.
- A vidám idegölő kategória: 22,2%. Őket ellenséges humor és mérsékelt hatékonyság jellemzi.

- Cinikus: 18,4%. Rossz hangulat, kiégés, önromboló, és agresszív elemek jellemzik. Hatékonyságuk közepes.
- Gyászhuszár: 17,2%. Depresszív hajlam, agresszív, önrontó humor, rossz hatékonyság jellemzi.
- Humortalan bürokrata tanárok: 14,6%, közepesen hatékonyak.

A fentiek alapján nincs okunk irigyelni a német diákokat. A saját felmérés más metodikával készült, ezért nem összehasonlítható. Csak remélhetjük, hogy a hazai helyzet jobb, mert a humor értéke és érzékeny indikátora a személyiségnek.

A diákok számára a stresszmentes, oldott légkör a pedagógiai hatékonyság és kreativitás szempontjából kívánatos. A humorérzék háttérében divergens gondolkodási képesség és kreatív elemek állnak, amelyeket az iskolákban gyakran hiányolunk.

A Csíkszentmihályi által definiált flow állapotból, mint optimális helyzetből, az unalom, vagy a szorongás irányába lehet kitérni. A humor mindkét nemkívánatos állapotot képes megszüntetni. Ezzel még nem garantálható az „áramlat-csatornába” történő visszalépés, de megteremthető annak lehetősége. (Meany, 2007)

4. Az empirikus kutatás bemutatása

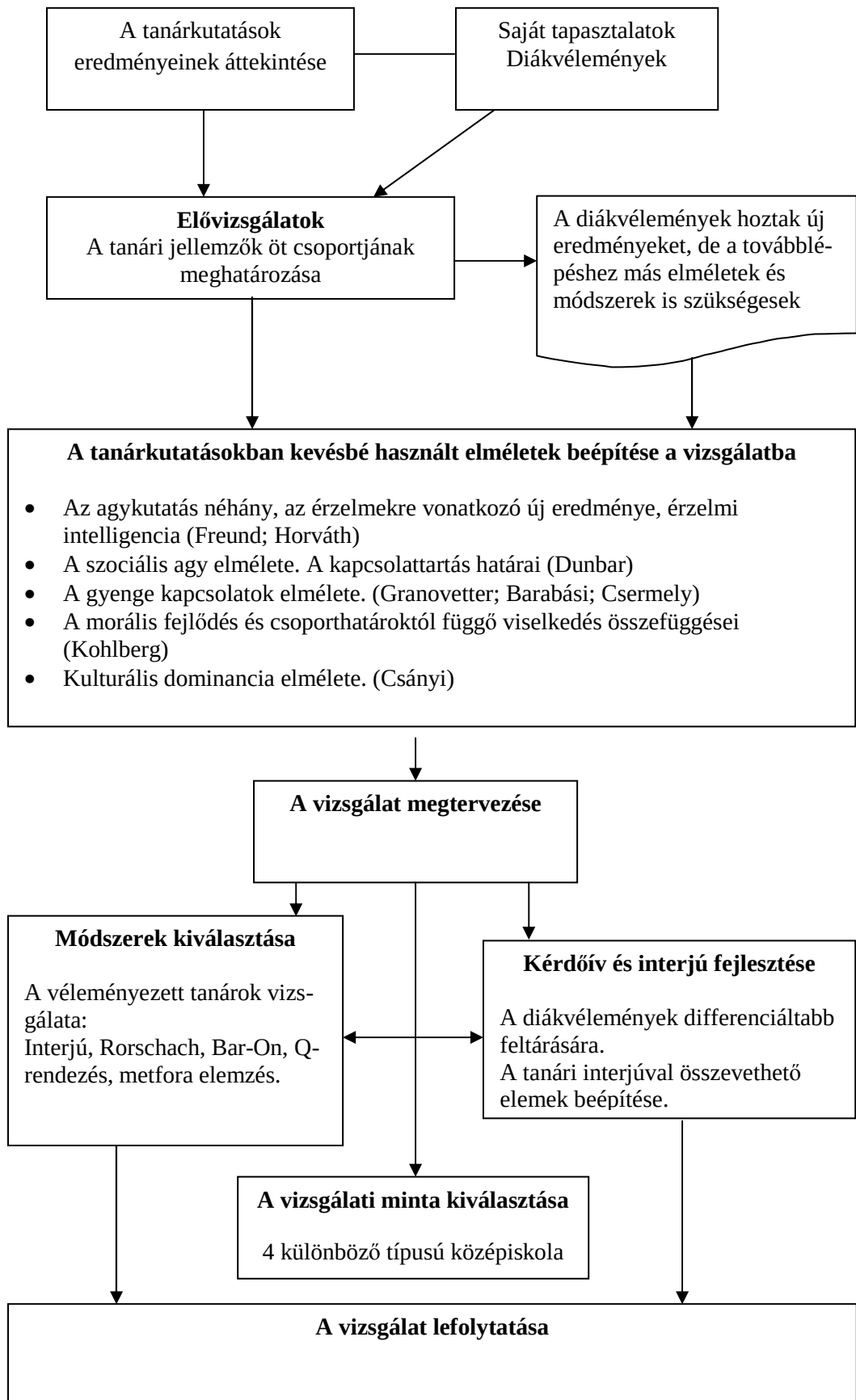
4.1. Célkitűzések és hipotézisek

A kutatás célkitűzései és hipotézisei az alábbiakban foglalhatók össze.

- A tanári minőséget meghatározó jellemzők feltárása diákvélemények alapján.
- Összefüggések felfedése a tanári minőséget meghatározó jellemzők és a diákok teljesítményeinek adatai között.
- A jónak és a rossznak tartott tanárok személyiségében és szerepértelmezésében fellelhető háttértényezők feltárása.
- A tanári minőséget meghatározó jellemzők közül indikátorok kiválasztása.
- Javaslatok a tanárképzés számára.

	Hipotézisek	Eszközök
1.	Feltételezem, hogy a diákvéleményekben a megítélés alapja nem csupán a szimpátia, hanem abban sokszínű szempont- és értékrendszer jelenik meg.	Diákvélemények kérdőív.
2.	Feltételezem, hogy kapcsolatba hozhatók a diákvélemények alapján megállapított tanári jellemzők a tanárok vizsgálatából származó eredményekkel.	Diákvélemények kérdőív. Bar-On, Rorschach, Q rendezés, metaforák, tanári interjú
3.	Feltételezem, hogy a tanár-diák kapcsolat gyenge kapcsolatnak minősül.	Diákvélemények kérdőív, tanári interjúk.
4.	Az osztálytermi negatív megnyilvánulások összefüggésbe hozhatók a tanár-diák kapcsolatok minőségével.	Diákvélemények kérdőív. Tanári interjúk.
5.	Feltételezem, hogy a diákok által rossznak tartott tanárok tévesen érzékelik az őket körülvevő szociális mező diákokkal kapcsolatos elemeit.	Diákvélemények kérdőív, tanári interjúk.
6.	Feltételezem, hogy a jónak és rossznak tartott tanárok közötti különbségek az érzelmi/szociális intelligenciában is megnyilvánulnak.	Diákvélemények kérdőív. Bar-On teszt.

4.2. A kutatás folyamata



4.3. A vizsgálati minta

A vizsgálatok 2009-ben és 2010-ben zajlottak négy budapesti középiskolában. Ebből két gimnázium, egy kéttannyelvű műszaki szakközépiskola és egy alapítványi középiskola volt.

A diákok kiválasztásánál szempont volt, hogy legalább két éve az adott iskola diákjai legyenek.

A vizsgált minta 147 középiskolás diákból, valamint 6 tanárból áll. A diákok 47%-a férfi, 53%-a nő volt. Életkoruk 16 és 18 év között volt.

A vizsgálat módszere szabad választást engedett a diákoknak az őket tanító tanárok között, ezért a diákok választásában szereplő tanárok pontos száma nem határozható meg. Csak annyit mondhatunk róluk, hogy az vizsgálatban résztvevő diákok a kérdőív (1. sz. melléklet) 5. és 29. kérdésére válaszolva, legfeljebb jellemzővel indokolva, őket választották a legjobb vagy legrosszabb tanárúknak.

A kvalitatív vizsgálatba bevont tanárok között két nő és négy férfi volt. Adataikat az egyéni elemzéseknél részletesen ismertetem. Összesen nyolc tanárt kértem fel a közreműködésre. Ebből egy nem vállalta, egy pedig tartósan betegállományba került, így kimaradtak a vizsgálatból. Hat középiskolai tanárral, iskolánként egy-egy legjobbnak és egy legrosszabbnak tartottal, kezdtem el a munkát azzal a magyarázattal, hogy a kutatás belső statisztikai módszere alapján kerültek kiválasztásra. A kutatás távlati célját a tanárképzés fejlesztésében jelöltem meg. Az eredményeket, a tanárok és a diákok válaszaival, valamint tesztjeik eredményeire alapozom. Biztosítottam a tanárokat arról, hogy nevük csak előttem válik ismertté. Ezzel a feltétellel vállalták az együttműködést. Név szerinti adatot sem a tanároktól, sem a diákoktól nem kértem. A hat tanár adatainak beazonosítása az anonim diákvélemények rá vonatkozó elemeivel, statisztikai jellemzők alapján történt, az adatfeldolgozás során számokkal jelöltem a vizsgálatban résztvevő személyeket.

4.4. A vizsgálat módszerei

4.4.1. A tanulók vizsgálatához használt módszer

Kérdőív

A kérdőív (1. sz. melléklet) többéves tapasztalatra épülő fejlesztés eredményeképpen alakult ki. A diákok által észlelt tanári jellemzőket gyűjtő eredeti változat kiegészült az érzelmi és kapcsolati viszonyokat skálán is mérhetővé tevő kérdésekkel, néhány kevésbé attitűdfüggő racionális elemmel és a tanulói teljesítmény mérhető adataival. Azzal a céllal történt a fejlesztés, hogy a szabadvégű kérdésekre kapott válaszokat megerősítsék és differenciálják az újonnan beépített elemek, illetve a tanároktól gyűjtött adatokkal összehasonlíthatóvá tegyék a diákvélemények egyes elemeit.

A kérdőívek kitöltését a középiskolákban magam felügyeltem, biztosítva a diákokat az anonimitásról, valamint arról is, hogy a kutatás során megismert adatok nem kerülhetnek vissza az iskolába, így annak rájuk nézve semmilyen következménye nem lehet.

4.4.2. A tanárok vizsgálatához használt módszerek

Interjú

A tanárokkal strukturált interjú (2. sz. melléklet) keretében tűnt legmegbízhatóbbnak az adatgyűjtés. Az interjú egyik részébe a diákkérdőívvel történő összehasonlításra alkalmas kérdések kerültek. A továbbiakban az értékekre, érzelmi és kapcsolati elemekre, a diákokkal és a tanári szereppel kapcsolatos attitűdökre születtek adatok. A szabadasszociációkra a metaforák, az impressziók begyűjtésére az interjú közbeni megfigyelés adott lehetőséget. Az interjút az iskolák zárt termében zavartalan körülmények között sikerült személyesen felvenni.

Metafora elemzés

A metaforák projektív úton hozzák felszínre az érintett gondolatkörhöz tapadó tartalmakat. Kognitív ellenőrzésük nehezen megvalósítható, ezért az így nyert információk megbízhatók, bár értelmezésük tartalmaz némi szubjektivitást is. Az interjúk lehetőséget adtak a vizsgálati személy metaforáinak közös értelmezésére, amely csökkentette az elemzői szubjektivitás/tévedés lehetőségét, ezzel növelte a módszer érvényességét. A metaforák elemzésére az egyéni interjúk keretében, azzal összefüggésben történik.

Q-rende

A vizsgált személyek attitűdjének vizsgálatára nehéz konzisztens és nehezen manipulálható skálákat készíteni. A Q-módszertan alkalmasnak ígérkezett (3. sz. melléklet) a racionális, érzelmi, kapcsolati, és értékrendi elemek súlyozására. Előnye, hogy lehetővé teszi a szubjektív vélekedések statisztikai módszerekkel történő vizsgálatát. A Q-módszertan adott témakörrel kapcsolatos 25–120 közötti – a vizsgálatban 68 – állítást kér megfogalmazni a felhasználótól, amit a vizsgált személyeknek egy előre megadott mátrixba kell rendezniük a saját attitűdökre épülő preferencia rangsor alapján. A módszer, a válaszadóra legkevésbé és leginkább jellemző dimenzió mentén kényszeríti ki a besorolást, és ezzel kiküszöböli az attitűdskálák egyik megbízhatósági problémáját. A nagy elemszámú állításhalmazok meglehetősen alacsony reliabilitásértéket adnak, nehezen sorolhatók be egy adott dimenzió mentén, főként akkor, ha lehetséges több kijelentést azonos elfogadottsággal megjelölni. A Q-módszertan esetében a válaszadó kénytelen dönteni a felmerülő alternatívák között. A módszer kevés lehetőséget ad a rejtőzködésre, legfeljebb a vélt elvárásoknak való megfelelni akarás torzító hatása fordulhat elő, a jól kontrollálható állítások esetében. A nagyszámú állítás manipulatív szándékú kognitív felügyelete nehézkes, szinte lehetetlen. A módszer fontos jellemzője „fordított” faktoranalízis (az állításokat kezeli esetekként, a válaszadók pedig a változók szerepét töltik be), amely statisztikailag érvényessé teszi a módszert akár egy személy esetében is. Az adatok normális eloszlását kényszerválasztásos mátrix garantálja. A vizsgálatban felhasznált állítások a tanári szerepben megjelenő, racionális, érzelmi, kapcsolati és értékrendi elemeket tartalmazták. A Q-rendezést kártyákra nyomtatott állítások válogatásával végezték a tanárok, a kísérletvezető jelenléte mellett. (Izsó – Horváth, 2006)

Bar-On teszt

Az érzelmi, kapcsolati/szociális elemek fontosságára hívták fel a figyelmet az előzetes vizsgálatok. A teszt (Bar-On, R., 2006) éppen ennek a felületnek feltárására készült. A Bar-On tesztet (4. sz. melléklet) használták már hallgatók vizsgálatára, egyetemi környezetben. (Takács, 2009; Pauwlik – Margitics, 2009) A tapasztalatok alapján várható volt, hogy a módszer érvényes adatokkal szolgál a tanárok karakteréről, hogy faktoraiban kirajzolódnak a tanári szerep eredményességét támogató és gátló érzelmi és kapcsolati jellemzők.

Rorschach–teszt

A legérzékenyebb és legdifferentiáltabb személyiségvizsgálatra alkalmas eszköz. A teszt működését nem ismerő személyek számára nem manipulálható. Az esetleges rejtőzködési törekvések tetten érhetők. A teszt teljes személyiségkép alkotására alkalmas. Olyan dimenziókat tár fel, amelyek más módszerekkel nehezen, vagy egyáltalán nem detektálhatók. A rossz tanárok mezőnyében már az elővizsgálatok utaltak személyiségtorzulásra, felvetették a patológiás háttér gyanúját. A módszer ezeket a feltételezéseket hivatott igazolni vagy cáfolni. Azért is tűnt elengedhetetlennek egy stabil személyiségvizsgáló módszer, mert a személyiség került a vizsgálatok fókuszába. A Rorschach–teszttel ellentétben a kérdőíves módszer, valamint kognitívan ellenőrizhető kérdéseket tartalmazó tesztek, a vizsgálati személyre vonatkozó mérések esetén, ki vannak téve az énvédő és homlokszatépítő törekvéseknek, és ebből eredően könnyen manipulálhatók.

A teszt a vizsgált produkciófelületét meghaladó információkat is szolgáltat, ezért az egyéni elemzéseknél csak a vizsgálat szempontjából releváns elemeket mutatom be.

4.5. Az egyéni elemzések sajátosságai

A jó és a rossz tanár kiválasztása ugyanazon diákminta választásai alapján történt. A hat vizsgált tanár esetében beazonosítható volt azoknak a diákoknak a véleménye, akik az adott tanárt jelölték meg jó vagy rossz tanárként. Így lehetőség nyílt arra, hogy nem a jó vagy rossz tanárok teljes sokaságára általánosan jellemző összesített jó vagy rossz profillal, hanem az adott tanárra jellemző egyéni profillal hasonlítsam össze a tanárokkal készült interjú és tesztek eredményeit. Terjedelmi és módszertani okokból sem törekedtem teljes és részletes személyiségkép kialakítására, ehelyett azokat a jellemzőket vizsgáltam kiemelten, amelyek a diákok véleményében érintett területekkel egyeznek, vagy a tanári produkciófelületet számottevően befolyásolják. Az egyes tanárprofilok első sorban kvalitatív kutatási módszerrel elvégezhető elemzésekre adnak lehetőséget, ahol az egyén előlép a statisztikai átlagok mögül és karakterrajzokban, narratívákban jelenik meg.

5. A kutatási eredmények elemzése

5.1. Tanári jellemzők értelmezése

A négy középiskola diákjai a kérdőív 5. illetve 29. kérdésére irányítatlan válaszokat adtak. „Kérem, válassza ki az Ön által legjobbnak ítélt középiskolai tanárát! Írja le azt a legfeljebb három jellemzőt, mely a többiek fölé emelte!”, illetve „Kérem, válassza ki az Ön által legrosszabbnak ítélt középiskolai tanárát. Írja le azt a legfeljebb három jellemzőt, mellyel kiérdemelte ezt a választást!”

A diákok által jónak és rossznak tartott tanári jellemzőket igyekeztem szemantikus csoportokba sorolni. Ebben segítségemre voltak a főiskolás csoportokkal végzett közös elemzések tapasztalatai. A hallgatók saját válaszaik értelmezésével segítették a nehezen besorolható kifejezések helyének megtalálását. Némi gyakorlás után szinte az összes válasz besorolhatóvá vált. Így alakult ki öt csoport, melybe a válaszok több mint 90-95%-át – később már a diákok segítségével is – be lehetett sorolni. A legjobbnak választott tanárok esetében az adott területen megmutatkozó erőnyeket, rossz tanárok esetén a hibákat jelzik. A legjobbnak és legrosszabbnak tartott tanárok később csak „jó tanár” és „rossz tanár” megnevezéssel szerepelnek az elemzésekben.

A **személyiség értékei/hibái** csoportba kerültek azok a jellemzők, amelyek általános emberi vonások, és nagy valószínűséggel nem csak a tanári szerepben jelenhetnek meg, attól függetlenül tekinthetők. Többek közt például: türelmes, intelligens, jó stílus, határozott, illetve türelmetlen, ideges, szenilis, merev, dadog, hadar. A későbbiekben az érzelmi elfogadással, és a humorral, mint személyiségfüggő tényezőkkel összevontan is megjelennek.

Az **érzelmi elfogadás/elutasítás** csoportba a kapcsolatot minősítő, a tanár melegségét kifejező, vagy annak ellenkezőjét tartalmazó kifejezések kerülhettek. Például: kedves, megértő, illetve zárkózott, lenéző, nem megértő.

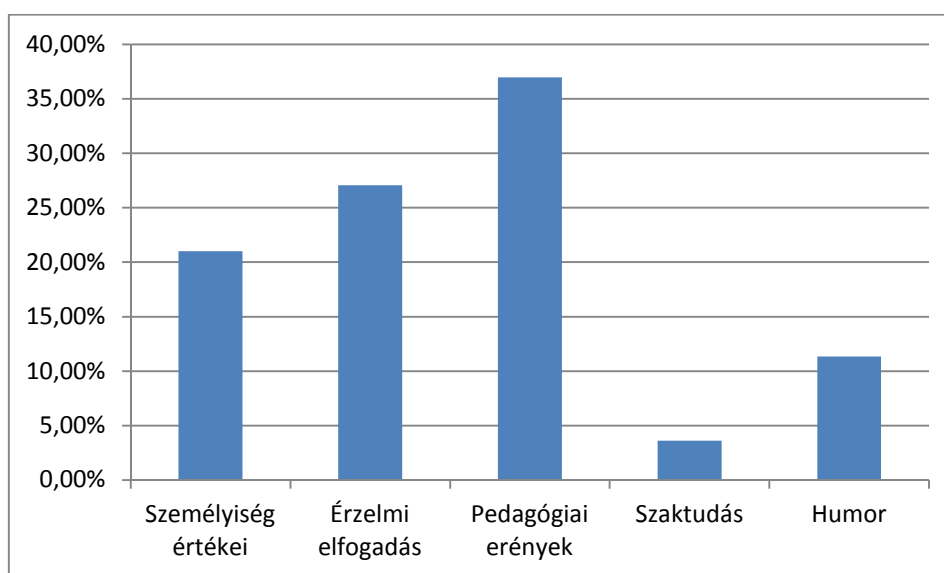
A **pedagógiai erőnyek/hibák** csoportjába a tanítás során megnyilvánuló, a pedagógiai tevékenységet jellemző kifejezések, fogalmak kerültek. Ilyenek például: jó előadó, érthető, érdekes, szigorú, igazságos, következetes, jól tanít, illetve érthetetlen, pofára osztályoz, nem tud fegyelmezni.

A **humor/humor hiánya, hibái** kategóriája volt legegyszerűbben meghatározható és besorolható. A humoros, vicces, illetve nincs humora, rajtunk nevet és hasonló kifejezések kerültek ebbe a csoportba.

A **szaktudás/szaktudás hiányossága** csoportba csak azok a jellemzők kerültek, amelyek nem a pedagógiára, nem az általános műveltségre, hanem egyértelműen a tanított tárgyra vonatkozó szaktudásra utaltak. Így például: nagy szaktudás, szakmai tapasztalat, illetve tudás hiánya, nem ért hozzá, gyenge szakember.

5.2. Tanári jellemzők elemzése

A vizsgálat során nyert adatok a jó tanárok jellemzőiről hisztogramokban kerültek feldolgozásra.



5. ábra Jó tanárok jellemzői

Jó tanárok esetében a pedagógiai erényekben nyilvánult meg a diákok számára a jó tanár leggyakoribb jellemzője. A második helyre az emocionális elem, az érzelmi elfogadás került, amelyet a tárgykör kutatásában Schaefer (1959) szeretet-ellenségesség, Kozéki (1976) és a magyar szakirodalom egy része érzelmi melegségként-hidegségként jelöl. Harmadik helyre kerültek azok a jellemzők, amelyeket a személyiség értékeiként voltak csoportosíthatók. A humor lett a negyedik legfontosabb, és az előzetes vizsgálatok alapján (Suplicz, 2007) már nem is okoz különösebb meglepetést, hogy a szaktudás említettsége az utolsó, mindössze 3,62%-ban.

A pedagógiai gyakorlat és főként a tanárképzés számára fontos megkülönböztetnünk azokat a jellemzőket, amelyek személyiségfüggők, ezért nehezen tanulhatóak/változtathatóak, illetve a kognitív és így könnyen tanulható elemeket.

A személyiségfüggő csoportba kerültek:

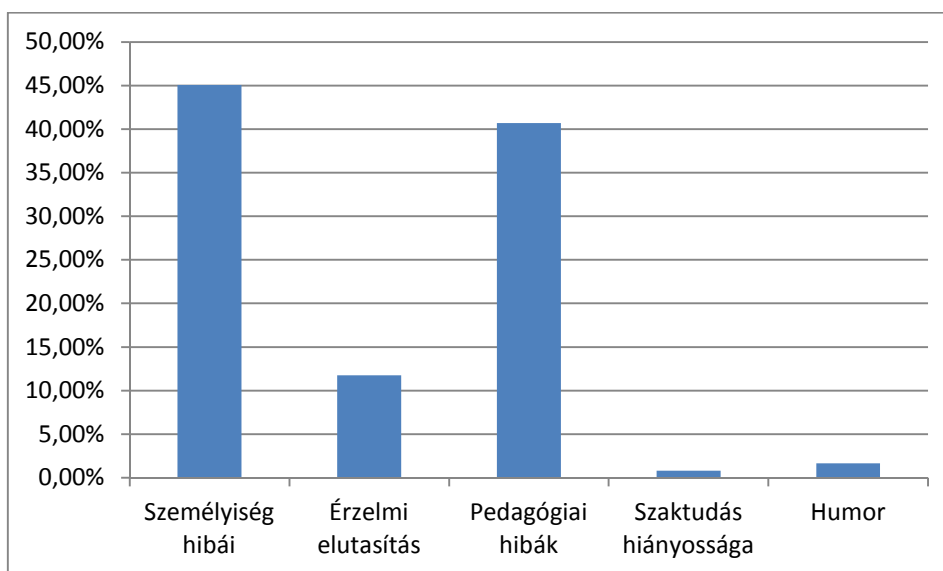
- a személyiség értékei/hibái,
- az érzelmi elfogadás/elutasítás,
- és a humor.

A könnyen tanulhatóba:

- a pedagógiai erények/hibák,
- a szaktudás/szaktudás hiányossága.

A pedagógiai erények egy részéről joggal feltételezhetjük, hogy személyiségfüggők, de a válaszok izolált elemzésekor ezek nem különíthetők el egyértelműen. Az összegzés ennek ellenére a jó tanár megítélésében 59,42%-ban a személyiségfüggő elemek dominanciáját mutatja.

A rossz tanárok esetében más részarányok mellett még hangsúlyosabbá válik a személyiség.



6. ábra Rossz tanárok jellemzői

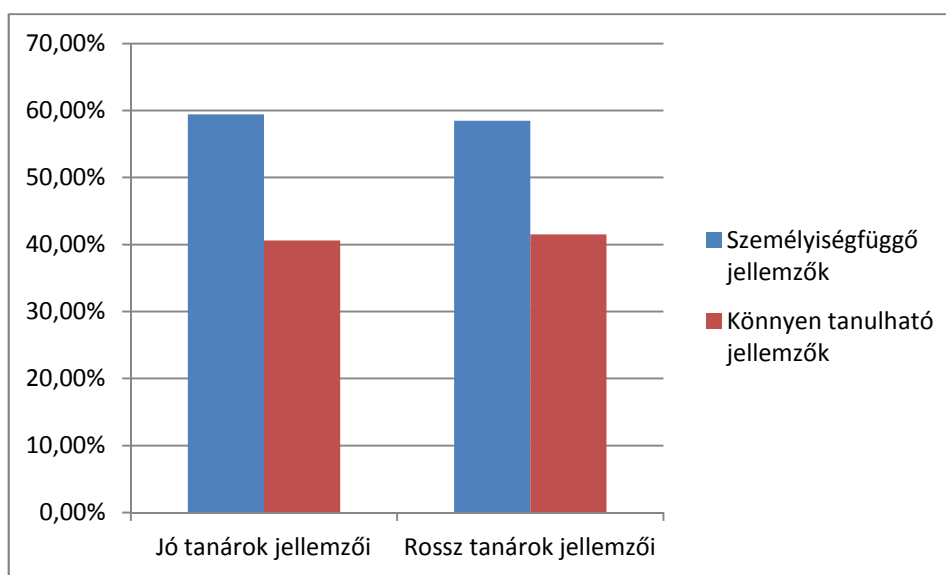
Itt a személyiség hibái adják a legtöbb negatív említést. A pedagógia területéről származó jellemzők a második helyre kerültek, az érzelmi elutasítás csak a harmadik,

mindössze 11,75%-os említettséggel, míg a szaktudással és a humorral kapcsolatos elemek jelentéktelenül kicsiny súlyt képviselnek.

A rossz tanárt, tehát – a diákok megítélése szerint – a tanári szerepben megjelenő személyiségjellemzők minősítik elsősorban. A rossznak tartott tanárok mezőnye számára a kognitív hangsúlyú, szakmai és pedagógiai továbbképzések nem nyújtanak segítséget, mert a problémák legfőbb forrását nem érintik. A nemzetközi felmérések tanulsága szerint a magasabb képzettségi fokozat megszerzése sem sokat javít a tanári minőségen. (Goldhaber, 2002)

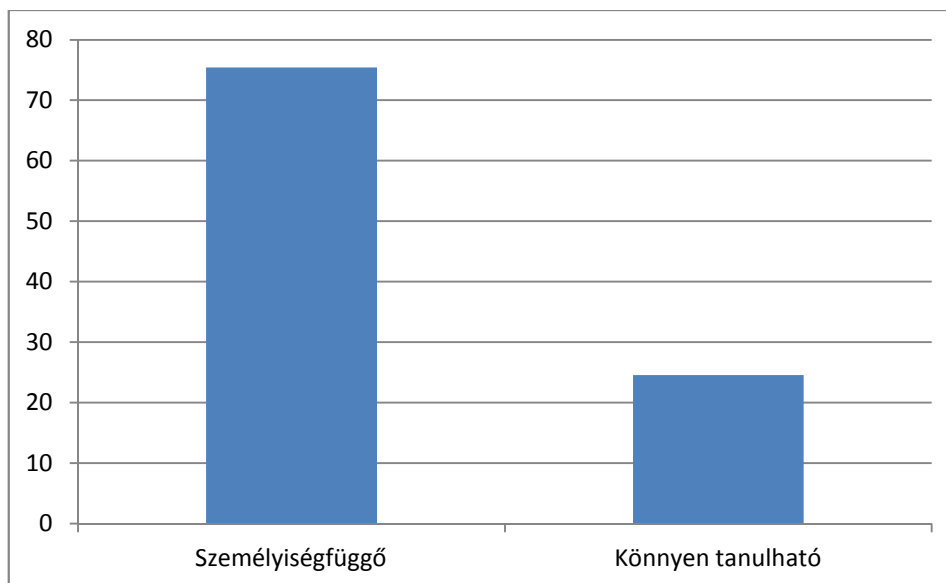
Összehasonlítva a jó és rossz tanárok személyiségfüggő és könnyen tanulható jellemzőit a fent leírtakhoz hasonló eredményeket kapunk. Stabílan tartja dominanciáját a személyiségfüggő jellemzők csoportja, még úgy is, hogy a pedagógiai erények/hibák bizonyosan tartalmazznak a válaszokból itt még egyértelműen ki nem mutatható személyiségfüggő elemeket.

Meglepő, hogy a hibák és erények forrásaként, a jó és rossz tanárok jellemzőiben ugyanolyan arányban dominálnak a személyiségfüggő jellemzők.



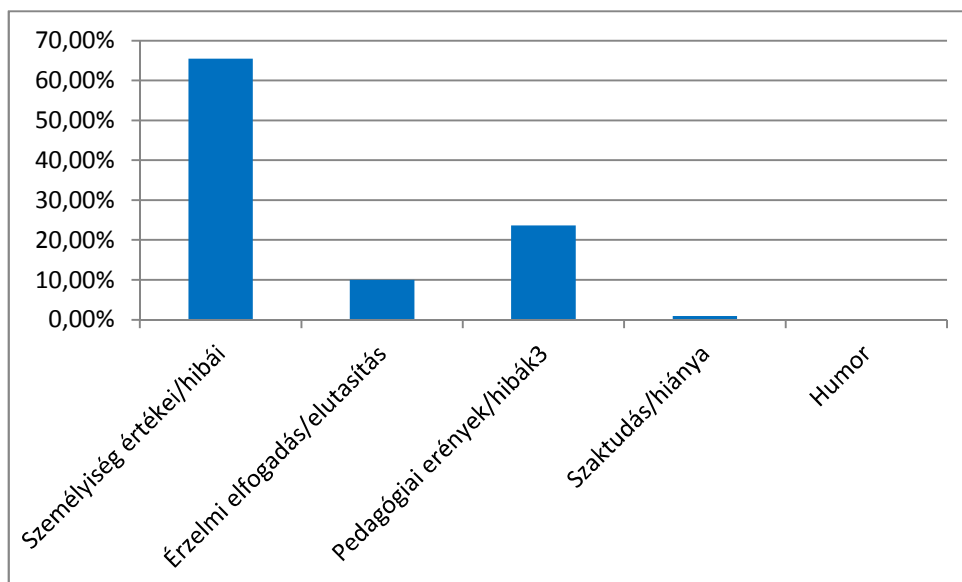
7. ábra Személyiségfüggő és könnyen tanulható jellemzők aránya

A kérdőív 30. kérdése – „*Mi akadályozhatta Ön szerint a választott legrosszabb tanárt abban, hogy jobb legyen?*” – segít súlyozni az arányokat a rossz tanárok esetében.



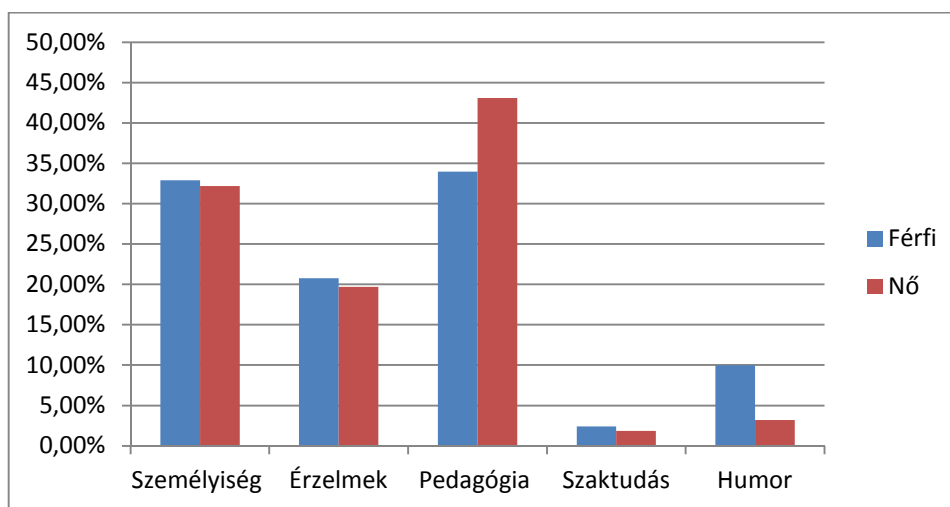
8. ábra A jobb tanárrá válás akadályainak jellege

Az értékelhető válaszok 75,45%-a a tanár személyiségét, személyiségfüggő jellemzőit jelöli meg a problémák forrásaként. Ez mutatott rá, hogy a könnyen tanulható jellemzők között szereplő pedagógiai hibák csaknem 40%-át a diákok személyiségfüggőnek értékelik. Például: „szétszórt, sajátos stílus, alapból rossz a természete, kisebbségi érzés stb.” Ezek a válaszok megerősítik azt a feltételezést, hogy a személyiség áll a fejlesztési kísérletek sikertelensége mögött.



9. ábra A jobb tanárrá válás akadályai rossz tanárok esetén a diákok szerint

Az érzelmi faktor alacsony említettsége mellett megfigyelhető más személyiségfüggő elemek jelentős növekménye. Itt újra egyértelművé válik, hogy nem a szaktudás és a szakmódszertani ismeretek fejlesztése a megoldás kulcsa a rossz tanárok esetében.



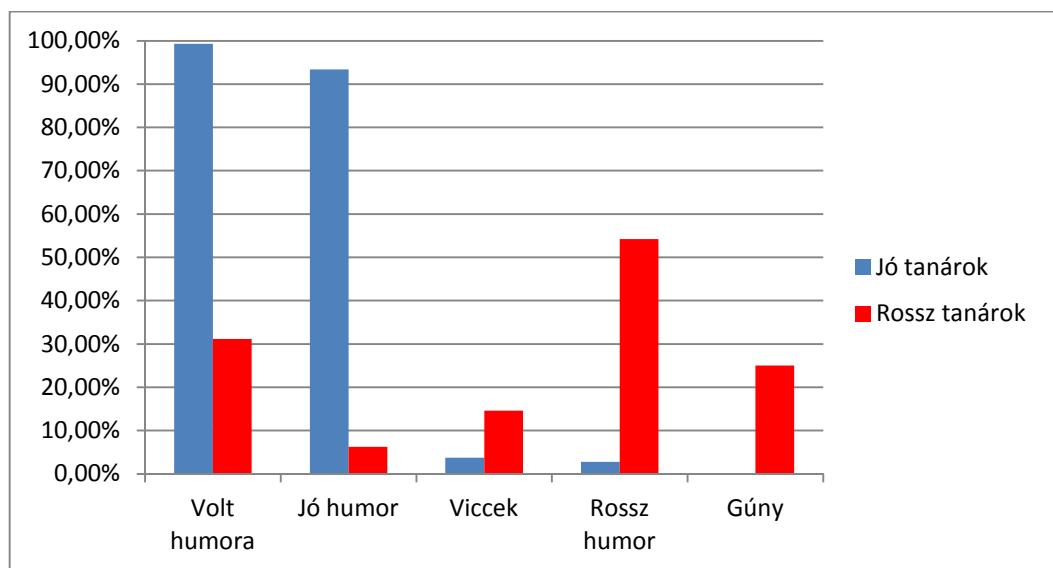
10. ábra Nő és férfi tanárok jellemzőinek megoszlása

A kérdőív 5.1, 5.2, 5.3, valamint a 29.1, 29.2, 29.3, nyíltvégű kérdéseire adott válaszokból nyert tanári jellemzők összesített vizsgálatában a nő és a férfi tanárok jellemzői közötti különbséget keresztábra elemzéssel és khi-négyzet próbával tártuk fel. A számítások szerint a személyiség, az érzelmi elfogadás és a szaktudás tekintetében a két csoport nem mutat számottevő eltérést. A pedagógiai jellemzőket illetően a nők, míg a humor esetében a férfiak javára mutatkozik szignifikáns ($p \leq 0,002$) eltérés.

Érzékeny mutatóként szolgál a humor a jó és a rossz tanárok megkülönböztetésében. A diákok megítélése szerint jelentős, a khi-négyzet (χ^2) próba alapján $p \leq 0,001$ szinten szignifikáns különbség mutatható ki a két minta között, abban is, hogy volt vagy nem volt humora, és a humor jellegének összehasonlításban is.

A 11. ábra két első oszlopában a jónak és a rossznak ítélt tanárookra külön-külön adott összes válasz százalékos aránya jelenik meg. A többi oszlopban pedig, az elsőben megjelent oszlopoknak, mint 100%-nak, további kibontása található. A jónak tartott tanárok 99,3%-ának volt humora diákjaik szerint, még hozzá 93%-ban jó és csak 2,8%-ban volt rossz humoruk. A rossz tanárok esetében csak 31%-nak volt valamilyen humora és ennek az összesen 31%-os mézónynek is csak 6,3%-ban volt jó humora. A humorral rendelkező rossz tanárok 54%-át a diákok rossz humorral jellemezték, 25%-át pedig gúnyosnak tartották. Konzervhumorral, vicceseléssel inkább a rossz tanárok

próbálkoznak. Ez része lehet egy jó humorú tanár szereptárának, de úgy tűnik nem a jellemzője.



11. ábra Jó és rossz tanárok humora

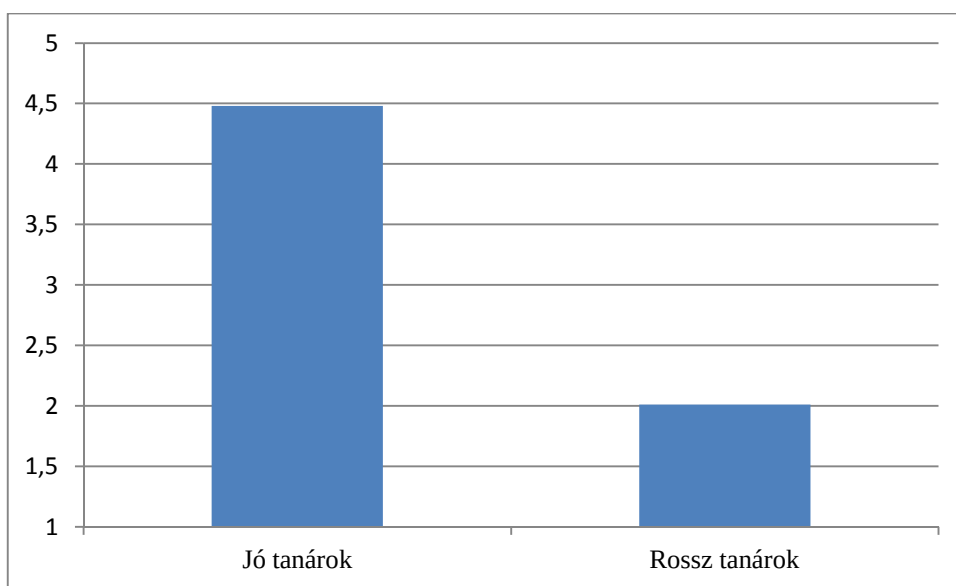
Ilyen pillanatban felsejlik a pszichoanalitikusok egyszerű definíciója az egészséges emberről. Az egészséges, aki tud dolgozni, bízni, szeretni és nevetni. Az eredmények szerint a jóízű nevetéssel és nevettetéssel gyengén állnak a diákok által rossznak tartott tanárok. A humor pedig meglehetősen stabil személyiségjellemző. Úgy tűnik a diákok megint jól választották el egymástól a jókat és rosszakat. A humor nem tanulható meg és nem lehet csak a tanári szerepre kifejleszteni. Elrejtését feltételezni pedig nem életszerű. A rossznak minősített tanárok többségét nem jellemzi a humor, meg sem próbálkoznak vele. Akinek vannak próbálkozásai (31%) azok sikertelenek, hiszen humorukat nem élvezik, nem fogadják el a diákjaik. Ha a diákoknak csak a tanár humoráról alkotott véleményét ismerhetnénk, már akkor is jó eséllyel meg tudnánk ítélni, hogy ki a jó, és ki a rossz tanár.

5.3. A tanár-diák kapcsolat minősége

A kutatási eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok számára a tanári minőség egyik meghatározó eleme a kapcsolat. Az elfogadó, bizalmas légkör feltétele az eredményes együttműködésnek. Az osztályteremben kialakult szubjektív valóságélmény adja az osztálytermi munka „objektív” keretét. Külső megfigyelő bárhogyan is értékelje az adott tanár tevékenységét, a diákok figyelme, motivációja, fegyelme és a tanár gondolatainak hitelessége, az elfogadás, a befektetett munka a

diákokban kialakult szubjektív valóság függvénye. A külső szakértő/megfigyelő akkor tölti be feladatát, ha saját szempontjai között hangsúlyos helyet foglal el a kapcsolati mező. A tanári minőségnek van néhány olyan tényezője is, amire a diákoknak nincs, vagy csak kevésbé lehet rálátása. Ilyen a szaktárgyi tudás frissessége, vagy a tantervi elvárások tartalma és szintje. Ezekre a diákok nagyon ritkán utalnak, mint a jó vagy rossz tanár jellemzőire.

A tanár-diák kapcsolattal összefüggő válaszok mintázata, minőségi jellemzői a diákok differenciált ítélőképességéről árulkodnak. Nem meglepő, hogy a kapcsolat jóságának megítélésében, a rossznak tartott tanárok jelentősen elmaradnak a jóktól.

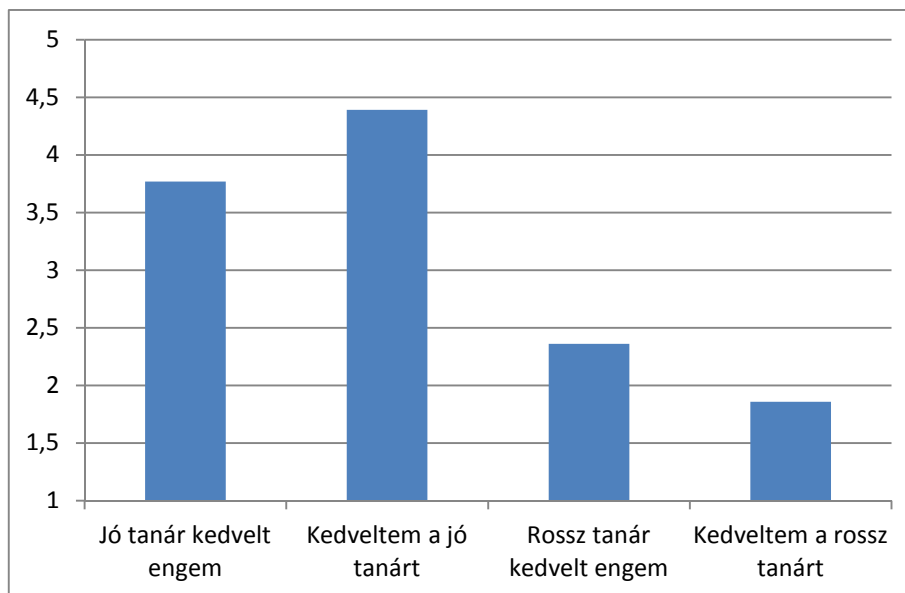


12. ábra A tanár-diák kapcsolat minősége a diákok szerint

Az egytől ötig terjedő skálán a jó tanárok átlagosan 4,48 értéket értek el, míg a rosszak átlaga 2,01.

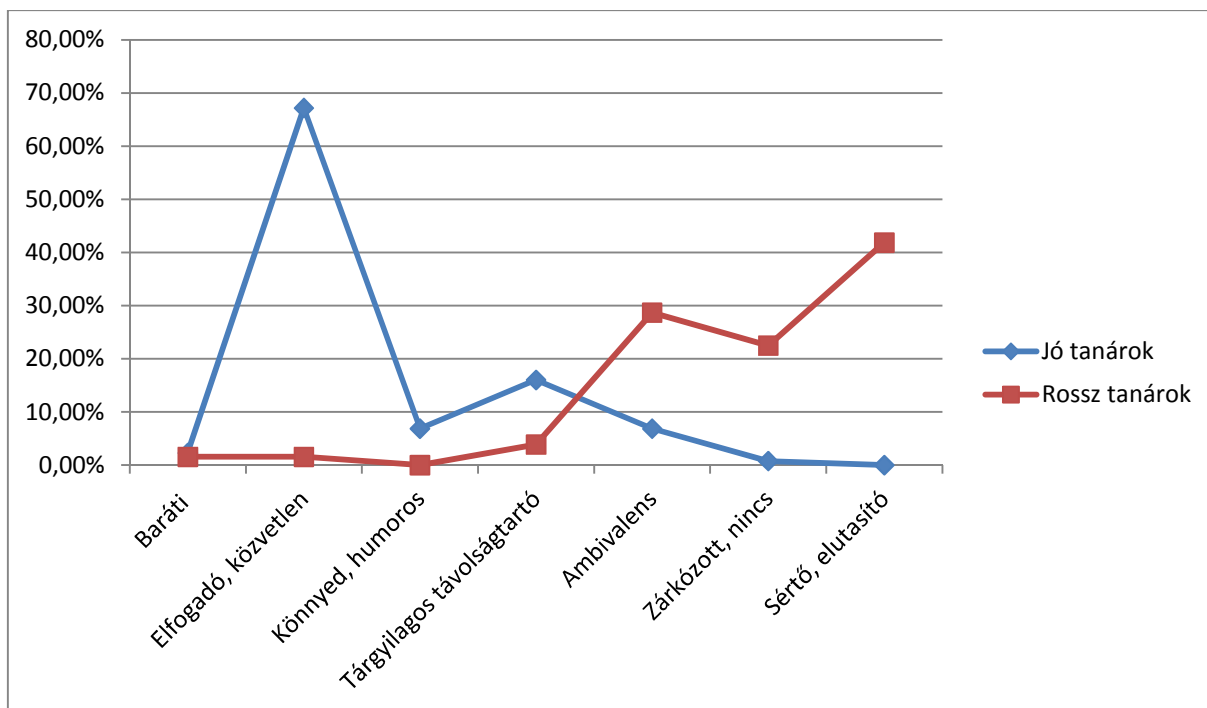
Joggal merülhet fel az a gondolat, hogy a jónak tartott tanárok azért kapnak ilyen magas pontértéket, mert behízelgik magukat a diákoknál. Ezt a vélekedést egyértelműen cáfolja a kedveltségek alakulása. A diákok ugyanis úgy ítélik meg, hogy ők jobban kedvelték választott jó tanáraikat, mint a tanáraik őket. A diákok jó tanáraiktól beérték az elfogadással. Úgy ítélték meg, hogy a jó tanárok átlagosan csak 3,77 értékkel kifejezhetően kedvelték őket, míg ők 4,39 értékűnek ítélték saját szimpátiaindexüket. A jó tanárok esetében tehát a tanulók nem „érzelmi haszonlesői” ennek a kapcsolatnak.

Nem így alakul a mérleg a rossz tanárok esetében. A rossz tanár kedveli őket jobban, még ha ez a kedveltség meglehetősen alacsony lángon ég is. Átlagosan 2,36-ra értékelik rossznak tartott tanáraik feléjük irányuló pozitív érzelmeit, míg ők csak 1,86-ra értékelik a tanár irányában érzett szimpátiájukat. Itt tehát a mérleg a diákok számára pozitív, mégsem ösztönzi őket arra, hogy jobbnak minősítsék ezeket a tanáraikat.



13. ábra A kedveltség arányai

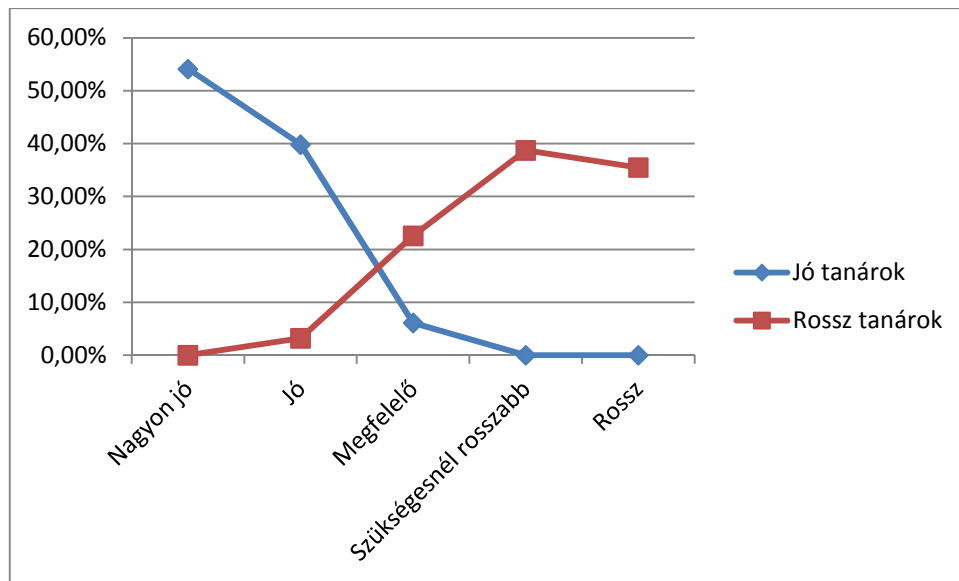
A 11. és 36. kérdésre („*Kérem, jellemezze néhány szóval, milyen volt a választott tanár kapcsolata a diákokkal!*”) kapott szöveges válaszok szemantikus elemzésével a kapcsolat jellegét tekintve hét kategória alakult ki, így a pontszámmal kifejezett átlageredménynél plasztikusabbá, jobban értelmezhetővé vált a tanár-diák kapcsolat.



14. ábra A tanár-diák viszony jellege

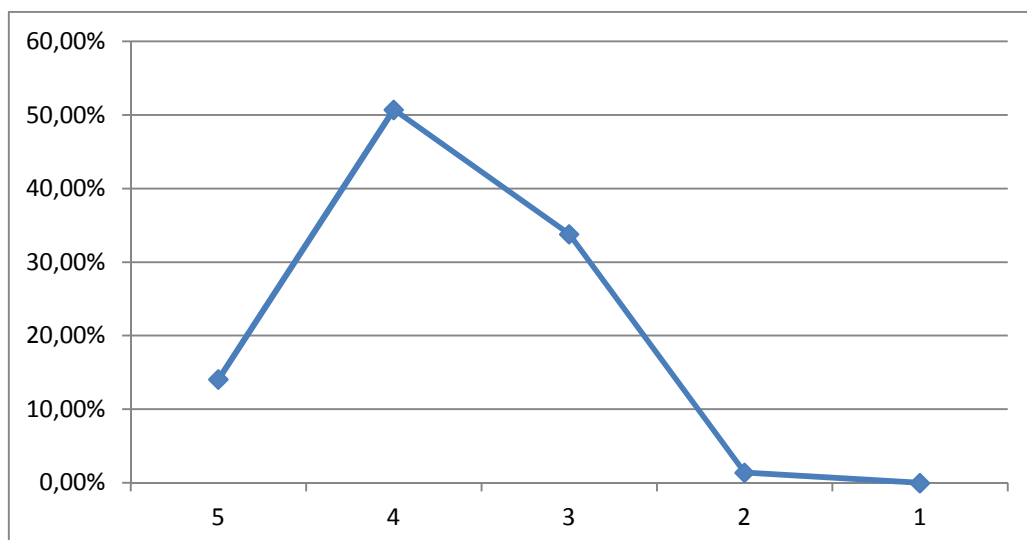
Barátinak csak három diák értelmezi a jó tanárral fenntartott kapcsolatát, ez vallana erős kapcsolatra, de ezek aránya (1,55%) elenyésző. Inkább elfogadónak és közvetlennek mondja 67,18%. Az együttműködés szempontjából előnyös elfogadó légkör a rossz tanárokkal fenntartott kapcsolatot nem jellemzi. A közös munkára még megfelelő háttérrel nyújtó könnyed, humoros kategória a jó tanároknál 16,03%-ban, a rosszaknál 3,88%-ban jelenik meg. Ambivalens viszonyban is elképzelhető még az eredményes együttműködés. Itt megfordul a gyakoriság a rossz tanárok „javára”. Az ambivalenstanár-diák kapcsolat jó tanároknál 6,87%-ban, míg a rosszaknál 28,68%-ban fordul elő. Zárkózott tanári magatartás vagy a kapcsolat csaknem teljes hiánya 22,48%-ban, illetve a sértő-elutasító viszony 41,86%-ban már csak a rossz tanárokat jellemzi. A keresztábra-elemzés és a khi-négyzet (χ^2) próba alapján a különbség $p \leq 0,001$ szinten szignifikáns.

A leírtakat a kérdőív más kérdéseire adott válaszok elemzése is megerősíti. A kapcsolat minőségét jellemző pontszámok eloszlása is azonos képet mutat.



15. ábra A tanár-diák kapcsolat minősége

A jónak ítélt tanárokkal nagyon jó a viszony (12. és 37. kérdés), de a diákok korábbi értelmezése szerint ez nem jelent baráti viszonyt, tehát a gyenge kapcsolatok közé sorolható. A diákok 94%-a elégedett a jó tanárokkal fenntartott kapcsolatával. A rossz tanároknak csak 3,22%-a tud felmutatni jó viszonyt, megfelelőt is csak 22,58%. Ez arra utal, hogy a diákok megfelelőnek tartott tanár-diák viszony mellett is képesek jó, vagy rossz kategóriába sorolni az adott tanárt. A rossz tanárok többségénél, több mint 70%-nál a kapcsolati jellemzők nem felelnek meg a diákok elvárásainak.



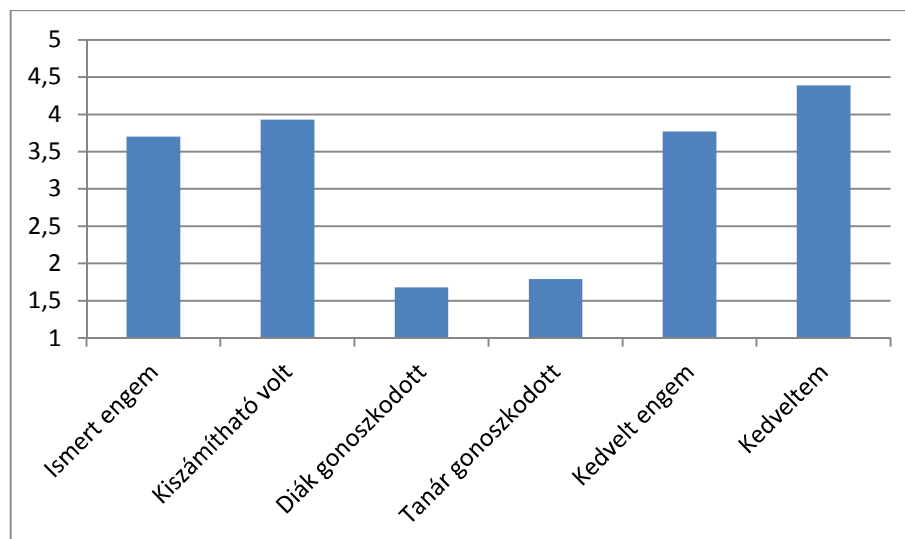
16. ábra 34. kérdés: „Mennyire kedvelte Önt legjobb tanára?”

A jó tanárokkal összefüggésben megállapítható, hogy a diákok számára elegendő, ha a tanár közepesen, azaz hármas vagy meglehetősen, azaz négyes szinten kedveli őket. A

nagyon kedvelt, 5-ös szint csupán 14,08%-ban fordul elő. Viszont a 2 = mérsékelten, illetve 1 = nem válaszok jelentéktelenül ritkán fordulnak elő. A diákokkal szembeni negatív attitűddel a tanári pálya magas szinten nem művelhető. Az eredmények visszautalnak a tanár általános jellemzőinél talált érzelmi elfogadás fontosságára.

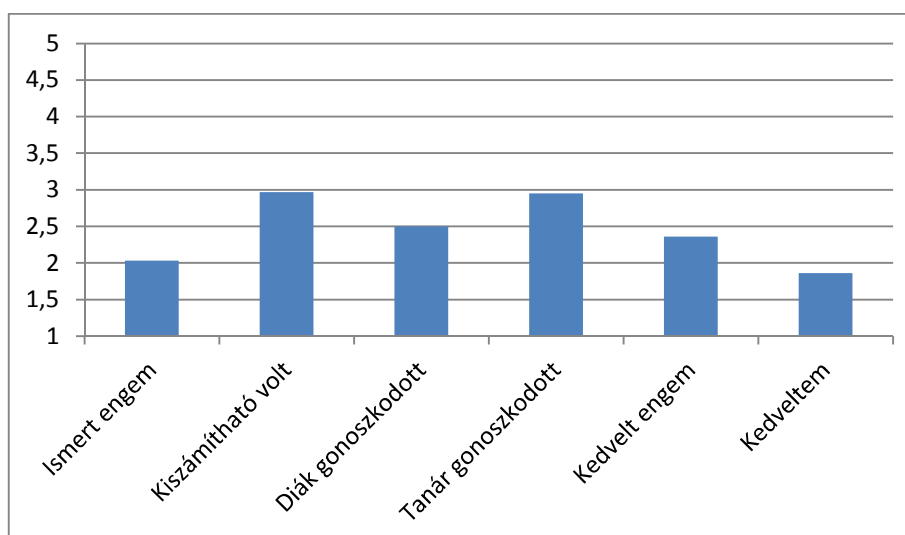
A korábban már más területeken feltételezett és igazolt, metaelmélet mélységű erős és gyenge kapcsolatokra történő (Granovetter, 1973; Barabási, 2003; Csermely, 2004) felosztás a tanár-diák viszonyra is igazolhatónak látszik. A diákoktól nyert adatok alapján a tanár-diák kapcsolatok még a jó tanárok esetében is inkább csak a „gyenge kapcsolat” jellegét mutatják. Gyenge kapcsolat, mert az erős kapcsolat jellemzői között szerepel a gyakori kapcsolatfelvétel, a közel egyenlő státus és érdeklődés, valamint a baráti jelleg. Az erős kapcsolatok száma erősen korlátos. Ritkán haladja meg a húsz főt. A kutatás eddigi eredményei alapján állíthatjuk, hogy a tanár-diák viszonyt a baráti kategória nem jellemzi, még a jó tanárok esetében sem. A gyenge kapcsolatokat a kapcsolatfelvételek ritkább volta, az eltérő szociális státus, és a különböző értékrend jellemzi. A gyenge kapcsolatok száma elérheti a százas nagyságrendet. Itt már nem beszélhetünk alapos ismeretségről. Ezt a számot a személyes kapcsolatra fordítható csekély idő és az ember legfeljebb 150 főre kiterjedő szociális kapcsolati kapacitása (Dunbar, 1998) korlátozza. A tanárok egyéni vizsgálati eredményeinek bemutatása később kerül sorra, ugyanakkor itt is meg kell említeni, hogy valamennyi vizsgált tanár diákjainak száma az adott évben megközelítette vagy meghaladta a 150 főt. Ez az adat egyezik a Társi 2009-es országos felmérésének (Lannert, Sinka, 2009) adataival.

A kapcsolatoknak vannak negatív elemei is. A válaszokat elemezve a következő eredmények születtek.



17. ábra A jó tanárok érzelmi és kapcsolati jellemzői

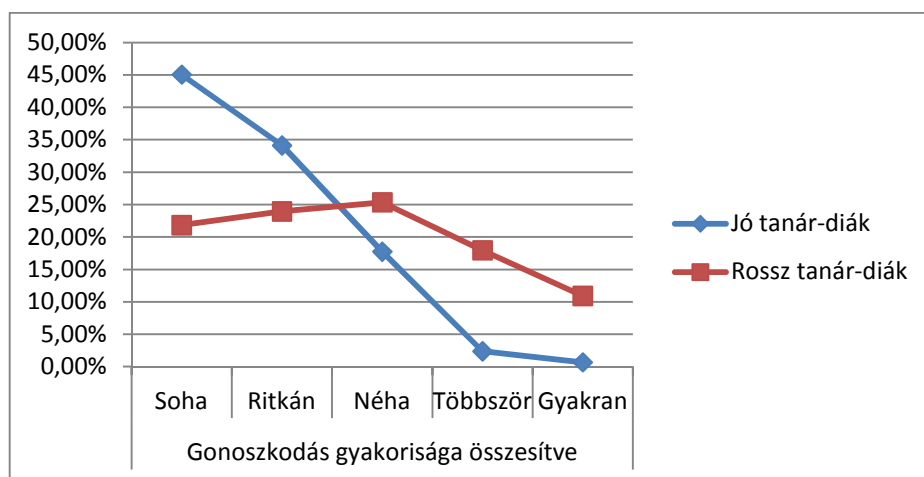
A kapcsolat negatív és pozitív elemeit összehasonlítva a jó tanárokkal fenntartott viszonyban a „gonoszkodás” (a kérdőív 23. és 47. kérdése), mint negatív elem, eltörpül a kapcsolat többi eleméhez képest. A csipkelődés lehetősége, ha az nem tartalmaz a másikkal szembeni destruktív törekvéseket, sója, frissen tartója a kapcsolatnak. Ezt a feltevést a következőkben a jó tanárok humorának jellege igazolja is. Mivel a diákok kedvelik a mintában szereplő tanárokat, feltételezhetjük, hogy a kismértékű gonoszkodás, csipkelődés olyan optimum érték, mely a tanár és diák közelségét is jelzi, ahol a tanár élcelődése mellett a diákok is megengedhetnek maguknak némi viszonzást.



18. ábra A rossz tanárok érzelmi és kapcsolati jellemzői

Rossznak tartott tanáraikkal fenntartott kapcsolataikban megfordul a pozitív és negatív kapcsolati jellemzők aránya, a kedveltég és ismertség alulmúlja a gonoszkodás mértékét. Rosszízű hangsúlyok dominálják a kapcsolatokat.

Igazolódik a korábbi feltételezés, miszerint a csoporthatárok egyúttal erkölcsi határok is. Kohlberg (Idézi Crain, 1985) szerint az erkölcsi fejlődés második és harmadik szintjén az erkölcsi törvények betartása, a korrekt viselkedés első sorban a saját csoporton belül számít fontosnak. Ha a tanár nem a MI osztályfőnökünk, nem a MI fizikatanárunk, hanem egy az ellenséges csoport tagjai közül, akkor nem kell vele szemben méltányosnak lennünk és dicsőségnak számít a tanár ellen elkövetett csíny, „beszólás”. Ebben a harcban a tanárok is felveszik a kesztyűt, nehéz elkerülni az adok-kapok versenyt.



19. ábra A (22-23. és a 46-47. kérdések alapján) kölcsönös „gonoszkodás” gyakorisága

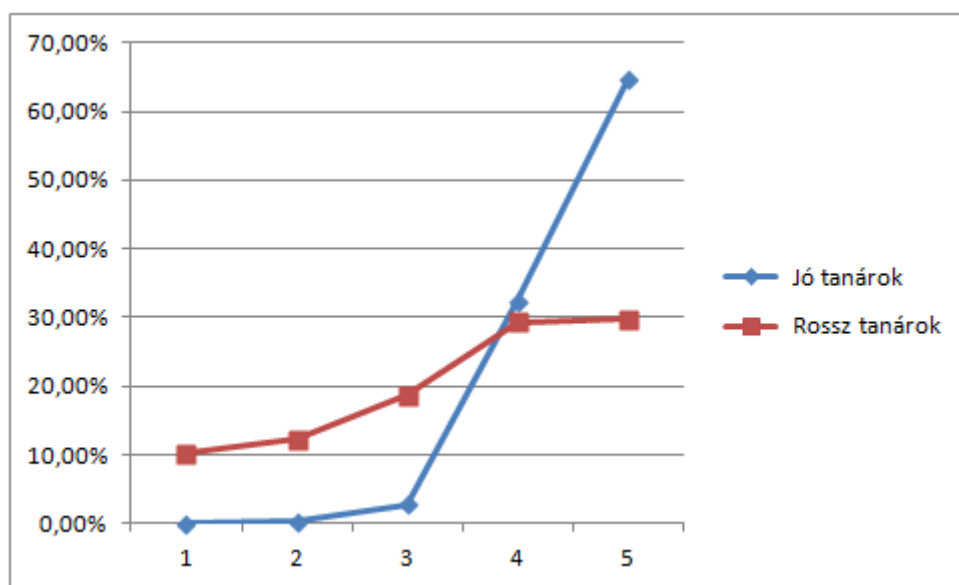
A gonoszkodásban mutatkozó különbség a jó és rossz tanárokkal szemben $p \leq 0,001$ szinten szignifikáns. Az igazán megterhelő ebben az, hogy az egymást nem kedvelő felek között a csipkelődés többnyire bántó élménnyé válik, főleg ha ez többször ismétlődik, és nem oldja fel elfogadó humor. A rossz tanárokkal „többször” és „gyakran” válaszkategóriákban előforduló esetek aránya közel 30%, míg a jók esetében az arány mindössze 3%-os. Megrontja a kapcsolatot, hogy a rossz tanárok képtelenek humorral feloldani a konfliktusokat.

5.4. Tanárok kapcsolata saját tárgyukkal

Az elemzések szerint a diákok szemében jó vagy rossz tanárrá válni olyan személy tud, aki a helyzetéből fakadó feladatokat komplex módon jól, vagy rosszul oldja meg. A jó

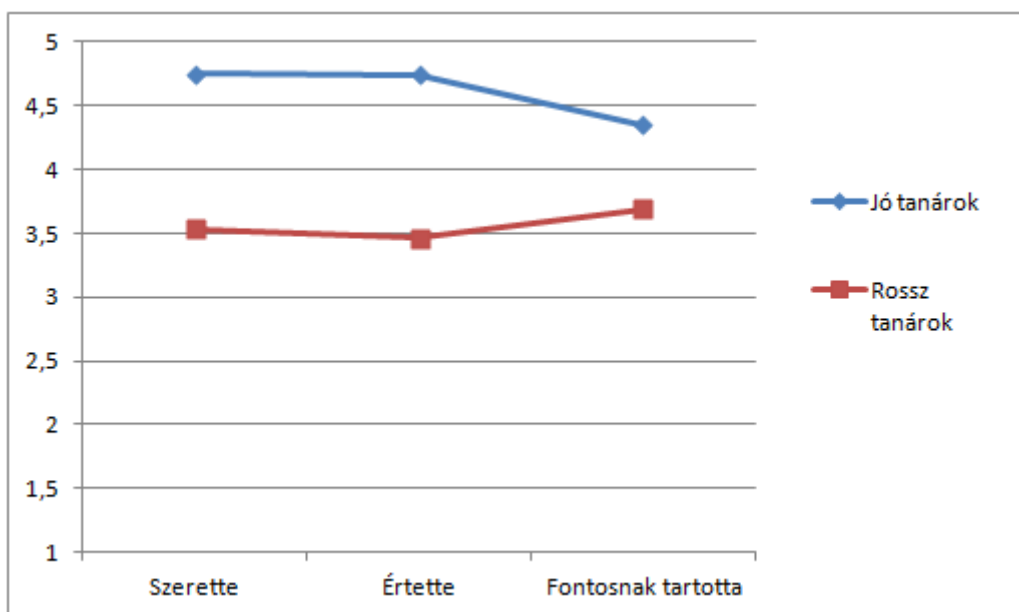
és rossz tanárok esetében a tanárnak a tanított tárgyhoz való viszonyát is másképp látják a tanulók. Ez a kérdés a diákokat személyükben nem érinti, ezért nincs különösebb okuk arra, hogy tapasztalatuktól eltérő választ adjanak.

A 10.1, 10.2, 10.3, valamint a 35.1, 35.2, 35.3 számú kérdésekre adott legalább ordinális skálán értelmezhető válaszok elemzéséből származnak a következő eredmények. A kérdés így szólt: „*Milyen volt a választott tanár viszonya a tanított tantárggyal?*” Három tárgyjellemző szerepelt a kérdés folytatásában: „ *mennyire szerette, mennyire értette, mennyire tartotta fontosnak?*”



20. ábra A tanárok tárgyukhoz fűződő viszonya. Három jellemző (szerette, értette, fontosnak tartotta) összesítve

Erős érzelmi kötődést a tárgyhoz mindkét csoport tagjai között találunk, bár más-más arányban. A jó tanárok között azonban az ötös skálán 1-es és 2-es értékkel jellemzett negatív attitűd nem fordult elő és közepes érték is csak elvétve, 2,75%-ban fordul elő. A jó és rossz tanárok közötti különbség, a Mann-Whitney próba alapján, ismét magas szinten szignifikáns $p \leq 0,001$ értéket ad.

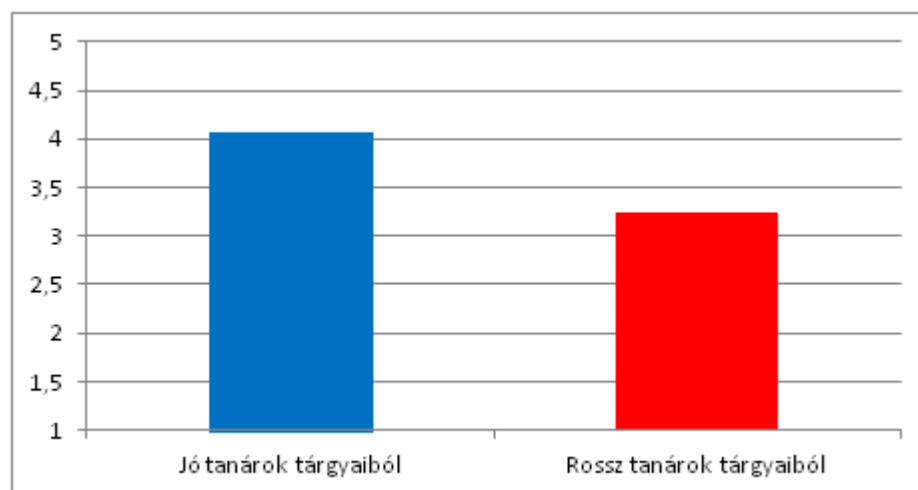


21. ábra A tanárok tárgyukhoz fűződő viszonyának értékei

Az érzelmi elemek enyhe dominanciáját mutatja az összehasonlítás a jó tanárok esetében. A rossz tanároknál alacsonyabb átlagértékek mellett, a tárgy fontosságának tudata megelőzi az érzelmi és a kognitív elemeket. A jól működő gyenge kapcsolatok jelzésére számos értékes információ született a korrelációs számításokból. A jó tanár-diák kapcsolatok összefüggést mutatnak a tanár érthetőségével, azzal, hogy a tanár mennyire ismerte a diákokat, és a diákok beszélgetési/kapcsolatfelvételi hajlandóságával, és a diákok igényeinek elfogadásával (legalább $p \leq 0,01$ szignifikancia szinten) a jó tanárok esetén. A kapcsolati minőség átlaga 4,48. Az ismertség, az érthetőség, a kapcsolati hajlandóság stabilizáló hatást fejtenek ki a osztályra, mint rendszerre, ezt a gonoszkodásokban megnyilvánuló különbségek (1,7 : 2,73) tanúsítják, tehát fellelhetjük a pozitív gyenge kapcsolatok várt jótékony hatásait. Jobb érthetőség és a diákok igényeinek elfogadása még a rossz tanárok mezőnyében is stabilabb jobb minőségű tanár-diák kapcsolatokat épített, bár a jó tanárokhoz képest szerény szinten. Az összefüggés itt is szignifikáns ($p \leq 0,001$). A kapcsolati minőség átlaga mindössze 2,01 volt.

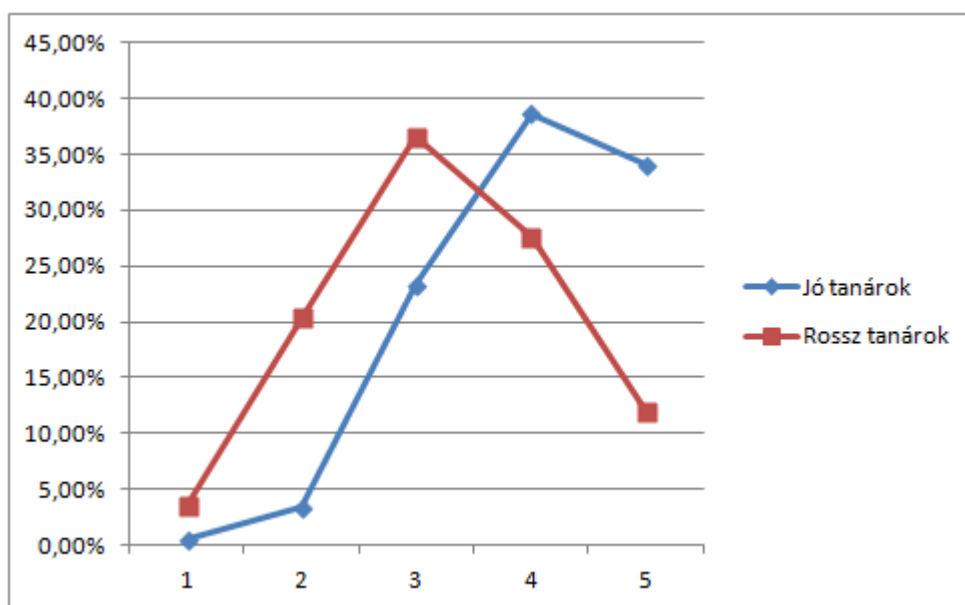
5.5. Tanárok hatékonysági mutatói

A tanári hatékonyság egyik mutatójának tekinthető a tanuló tantárgyból szerzett osztályzata. Az érdemjegyek eloszlása jó és rossz tanárok tárgyaiból a χ^2 próba alapján $p \leq 0,001$ szinten szignifikáns különbséget mutat. A jó tanárok tantárgyaiból átlagosan csaknem egy jeggyel jobban teljesítenek a tanulók, mint a rossz tanárok tárgyaiból.



22. ábra A tanulmányi átlagok alakulása a jó és a rossz tanárok tárgyaiból

A tanulmányi átlagoknál is szemléletesebben mutatja a különbségeket az érdemjegyek eloszlása. A tanárok neme megoszlás szerinti alminták nem mutat különbséget a tanárok által adott érdemjegyek eloszlásában.

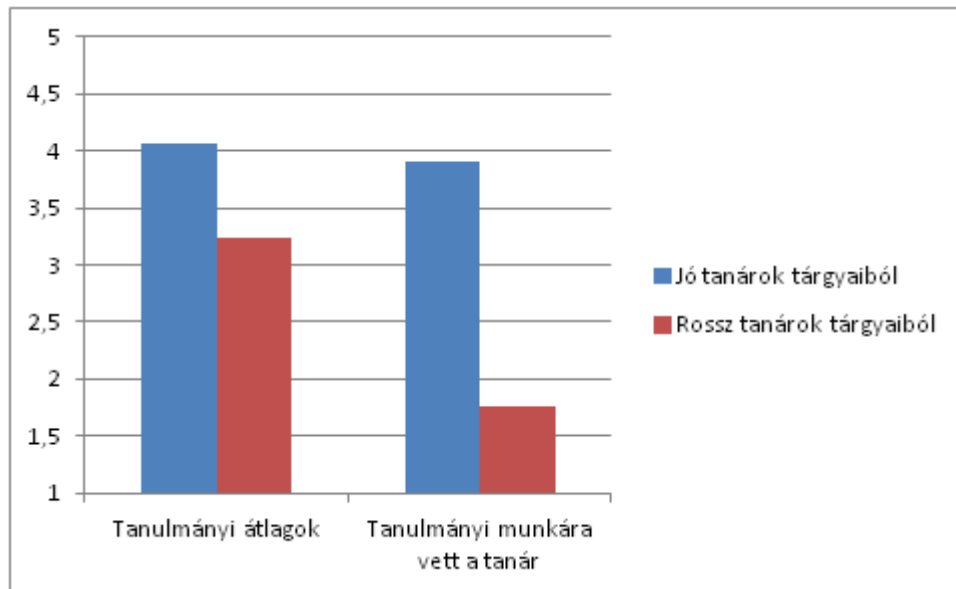


23. ábra Az évvégi érdemjegyek megoszlása jó és rossz tanárok tárgyaiból

A jó tanárok esetében a jegyek gyakorisági sorrendje 4-5-3, míg a rosszaknál 3-4-2. Igazán jó teljesítményt a rossznak tartott tanárok ritkán tudnak kihozni diákjaikból.

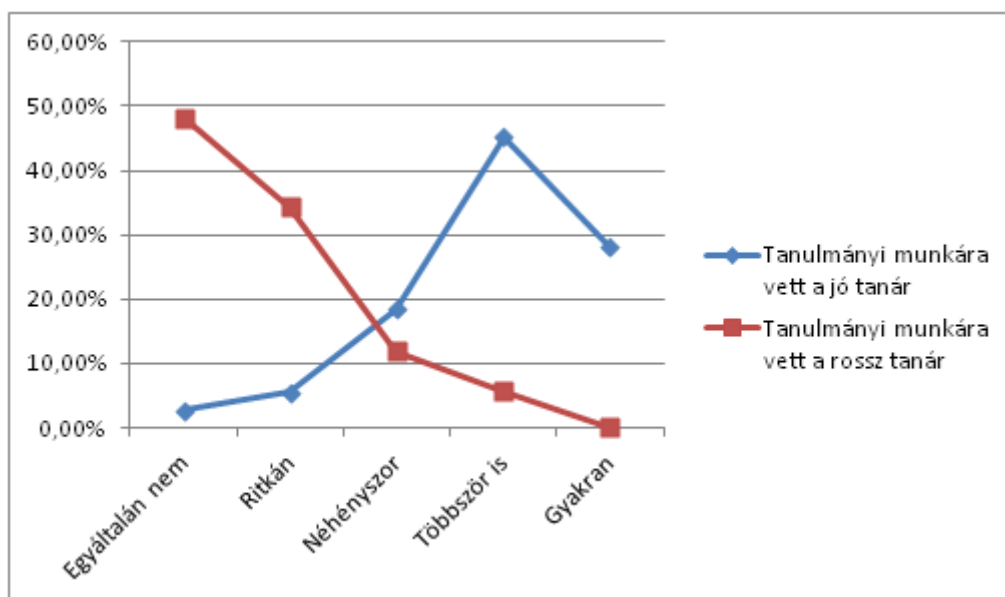
A jobb jegyek háttérében nem csak jobb tanulmányi teljesítmény állhat. A tanár igényessége, szemlélete, értékelési szokásai is erősen befolyásolják az osztályzatot. Gyakori az a magyarázat, miszerint azért nem szeretik a tanárt a diákok, mert szigorú és

sokat követel. Ennek kiszűrésére két lehetőséget is kínáltak a kutatás során gyűjtött adatok. Az érdemjegyek és a befektetett tanulói munka összehasonlítása jelentős különbségeket mutat. A diákok által jónak tartott tanárok jóval több tanulmányi munkára vették rá diákjaikat, mint a rossznak tartottak.



24. ábra A tanulmányi eredmények és a befektetett tanulmányi munka viszonya

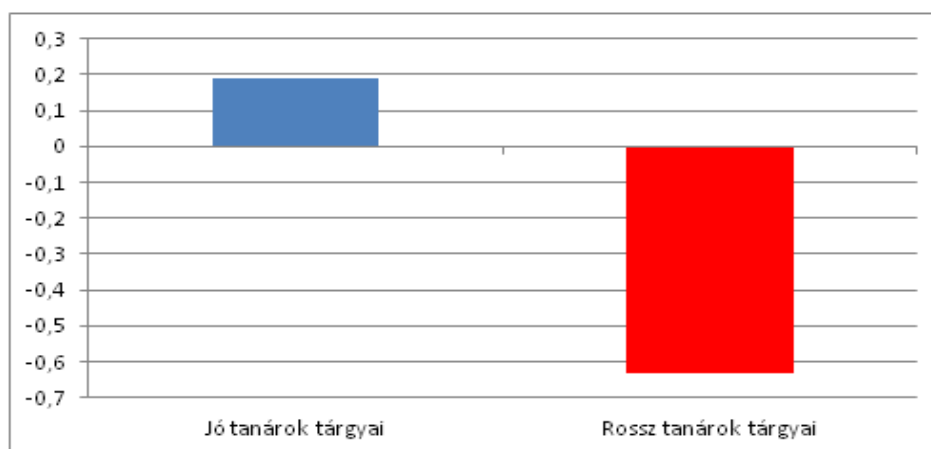
Jó tanároknál a befektetett munka arányban áll a tanulók teljesítményével, míg a rossznak tartott tanáraik a befektetett munkához képest felülértékelték a diákokat, még úgy is, hogy átlageredményeik gyengébbek. A rossznak tartott tanároknál elvégzett munka a diákok megítélése szerint 1,75 értékű, míg a jóknál 3,9. Ez többet mond, mint a tanulmányi eredmény. A diákok akár neheztelhettek volna is a sok munkáért a tanárra, mert a megítélésük szerint legalább kétszer annyi tanulmányi munkát végeztek a jó tanároknál, mint a rosszaknál, de nem tették. Más szerző is alátámasztja, hogy az eredményes felkészítést a diákok elvárják tanáraiktól. (Sallay, 1995) A befektetett munka eloszlását jól szemlélteti a kérdésre adott válaszok eloszlása is.



25. ábra A tanulmányi munka eloszlása

A tananyaggal való rendszeres foglalkozást a rossznak tartott tanárok képtelenek elérni. A diákok véleménye itt érzékenyebben jelez, mint bármelyik minőségbiztosítási rendszer, vagy az érdemjegyek.

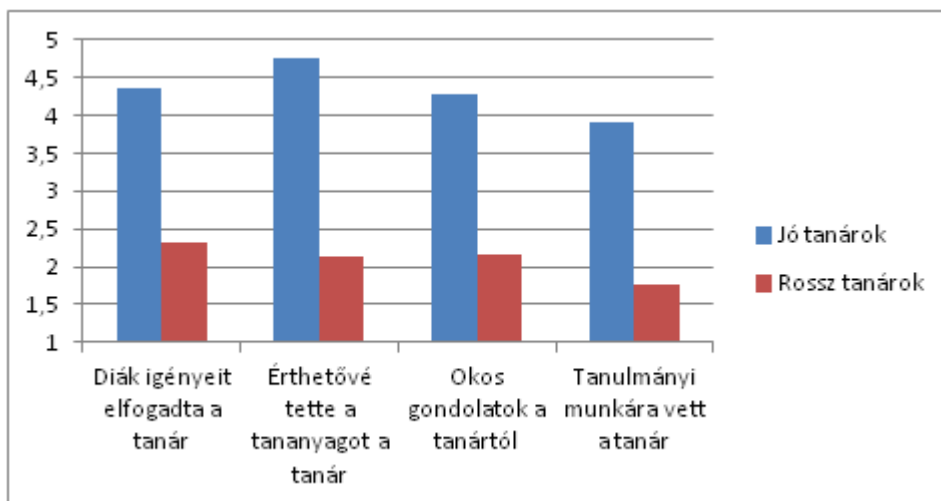
Felmerül gyakran az a vád, hogy a rossz tanulók, a nekik nem tetsző, de jól teljesítő tanárt lehúzzák a véleményükkal. Ez a mintavétel jellege miatt nem történhetett meg, hiszen ugyanazok a diákok választották ki a legjobb és legrosszabb tanárokat. A másik bizonyíték a diákvélemények megbízhatósága mellett, hogy saját, előző évi átlageredményeikhez képest hogyan szerepeltek a választott tanárnál. A függőleges tengelyen a tanulmányi eredmény eltérései láthatók a saját korábbi bizonyítványi átlagokhoz képest.



26. ábra Eltérés a saját tanulmányi átlaghoz képest

A jó tanároknál kis mértékben (+ 0,19) az átlaguk felett teljesítettek a tanulók. Ez a csekély eltérés nem lehet alapja a tanár kiemelkedően pozitív értékelésnek. Nem állíthatjuk, hogy ezzel a jó tanárok „megvették” volna diákjaikat. A rosszaknál viszont valóban gyengébbek az érdemjegyek, amit csak az előbbieken látott befektetett munka tudott alulmúlni. A tanulmányi eredmények és a befektetett munka esetében a Mann-Whitney próba $p \leq 0,001$ szinten szignifikáns különbséget mutat a két minta között.

A jó tanár kiválasztásában nem csak a kedveltség, hanem az eredményesség is komoly szerepet játszik. A tananyag érthetővé tételének, az okos gondolatok átadásának és a tanárok kooperációs készségnek értékelésében is megmutatkozik a diákvélemények érettsége.

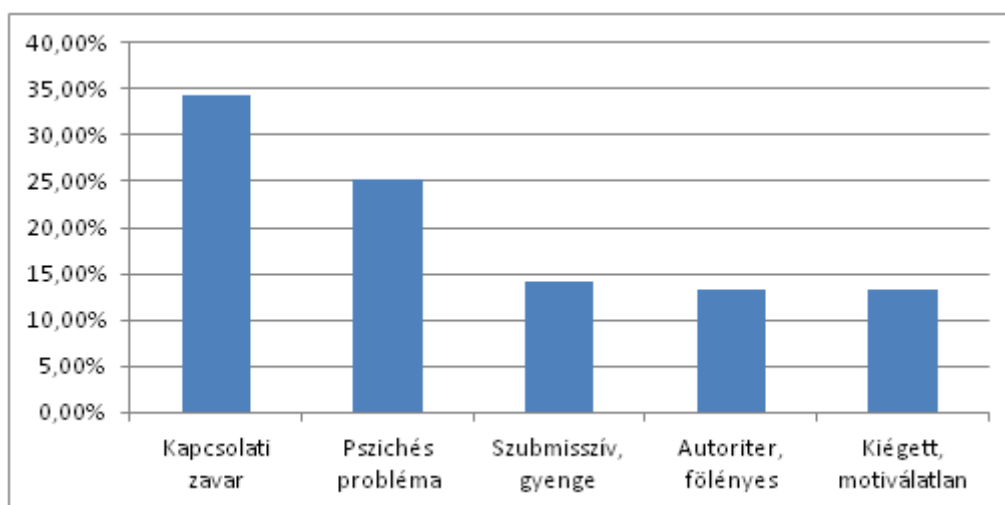


27. ábra A diákok eredményességét közvetlenül befolyásoló jellemzők

Ezekben a tanároktól elvárt fontos jellemzőkben is $p \leq 0,001$ szinten szignifikáns a különbség a jók és a rosszak között. Az érzelmektől kevésbé átítatott praktikus, racionális jellemzők megítélésében is – ahol kevésbé érvényesül a kedveltség általános hatása – jelentősek az eltérések. Az okos gondolatok és az érthetőség magas szintje a kommunikációs csatorna tisztaságát, hatékonyságát jelzi. Mindezek mellett, jó tanárok esetében komoly tanulmányi munkabefektetés is segíti a diákok sikerességét. A diákok úgy érzik, hajlandók kooperálni velük a jó tanárok. A rossz tanárok eredményei ismét megkérdőjelezzik alkalmasságukat.

5.6. Rossz tanárok devianciái

A rossz tanárok jellemzői, szemantikus elemzéssel, öt csoportba rendeződtek.



28. ábra Rossz tanárok hibáinak megjelenési formái

A diákok által megadott jellemzők gyakran utalnak pszichés problémákra, kapcsolati zavarra, vagy szerepzavarra. Az egyensúlyát és tekintélyét veszített tanár nem képes a hatékony együttműködésre. A diákok differenciáltan látják a rossznak tartott tanáraik hibáit, akik: pszichés problémákkal, gyenge asszertivitással, autoriter túlkapásokkal, vagy a kiegyéssel küzdenek. A kapcsolati zavar mindezek tüneti jellemzője lehet. Ha egy tanár túl sok időt tölt el elutasított helyzetben, végül kiegyetten, motiválatlanul várja megpróbáltatásai végét. Segítséget a jelenlegi viszonyok között nem remélhet senkitől. Iskolapszichológus alig van az intézményekben, olyan mentor, aki felkészült ilyen mértékű szerep és/vagy személyiségzavar kezelésére szintén nem található a kapukon belül. Az igazgatók pedig többnyire (lásd az egyéni elemzéseket) nem is érzékelik a problémát.

A rossz tanárokat jellemző mérhető adatok faktoranalízisét az adatok normál eloszlására és az elfogadható 0,729-es KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) értéke tette lehetővé. Ám a keletkezett négy faktor a variancia nem egészen 60%-át magyarázza mindösszesen. Ez arra figyelmeztet, hogy soktényezős problémával állunk szemben. A rossz tanárok hiányosságai mögött több és összetettebb faktorokat találunk, mint ahogy az elemzés korábbi szakaszaiból is kitűnt. A faktoranalízist értelmezve azonban megállapítható, hogy az első két erősebb faktor (a variancia 36%-ára ad magyarázatot) rámutat a problémák hátterére.

A rossz tanárok hibáinak forrása:

1. a tanár-diák kapcsolatok elégtelenségével és
2. a kulturális dominancia hiányával, az intellektuális taszítással magyarázhatók.

Mindezek hátterében pszichés és/vagy szerepértelmezési zavarok húzódnak meg.

A kapcsolati zavarra már a korábban elemzett adatok is egyértelműen rámutattak. A tanárok hibáit a diákok a kapcsolatok funkciózavaraiban, elégtelenségében már korábban is érzékelték.

Az érzelmi elutasítás mögött a második faktor az okokat is feltárja. A faktort alkotó tanári jellemzők a „személyiség értékei/hibái” névvel jelzett csoportból kerültek ki. Nincs meg a rossznak tartott tanárban az a kulturális dominancia, amely elfogadhatóvá tenné a szerepében. Tekintély híján a diák nem tudja szerepével azonosítani a tanárt, márpedig Csányi (idézi: Tóth T. 2006) szerint a főemlősök – így az emberek is – csak domináns egyedektől/személyektől hajlandóak tanulni. A szerep súlytalansága, értelmetlenné teszi a diákok számára az együtt töltött időt, ezt a megállapítást a hatékonyság mutatói is alátámasztják. A térben és időben összezárt, egymást nehezen viselő emberek (csakúgy, mint más élőlények) agresszívvé válnak, gonosz gémekekben élik ki fölös energiáikat. A diákok úgy élik meg, hogy elsősorban a tanár gonoszodik velük. Persze a válasz sem marad el, mint azt a korábbi eredmények mutatják. Az így kialakult rossz hatékonyságú, gyakran ellenséges légkör megviseli a feleket, főleg a tanárt, pszichés torzulásokhoz és szerepzavarhoz vezet a hosszan tartó feszültség. Az egyéni elemzésekben a rossz tanároknál is kimutathatók ezek a torzulások.

5.7. Jó és rossz tanárok almintáinak összegző elemzése

5.7.1. A személyiség értékei, kulturális dominancia

A diákok reális és sokszínű értékítéletét támasztják alá a jó és rossz tanárok csoportján belül végzett további statisztikai elemzések.

A Csányi Vilmos (idézi: Tóth T. 2006) által leírt kulturális dominancia, különböző megjelenési formáinak vizsgálatával igazolható (50. kérdés) a diákok ítéleteinek realitása. Szinte csak olyan jellemzőkkel mutat szignifikáns összefüggést, amelyek elméletileg is igazolhatók, illetve kapcsolatuk belátható.

A kutatás szempontjából kiemelten fontos „rossz tanárok” jellemzőiből, mért adataiból készített Spearman-féle korrelációs vizsgálat a következő fontosabb összefüggéseket tárta fel.

A kérdőív tartalmazott néhány olyan elemet, amely alkalmas arra, hogy a diákvélemények belső koherenciáját validálja. Ilyen az 50. kérdés: „*Mennyi **okos, használható** elemet talált legrosszabb tanára gondolataiban?*”, valamint a rossz tanárnak a tanított tárggyal kapcsolatos viszonyát vizsgáló három kérdés. A szerette – értette – fontosnak tartotta (35.1; 35.2; 35.3 kérdés) hármából csak az „**értette**” korrelál a tanár gondolataiban fellelhető „**okos, használható**” jellemzővel ($r = 0,299$; $p \leq 0,001$). Ez az egy összefüggés volt az elvárható eredmény, mert mindkettő a tanár kognitív képességeiről szól. Ha a diákok random választ adtak volna, vagy képtelenek lettek volna differenciáltan megítélni a tanárukat, itt nem kaphattunk volna használható összefüggést. Nem vakította el a diákokat, hogy a legrosszabbnak tartott tanáraikról nyilatkoztak. Különbséget tudtak tenni a kérdőívben szereplő, hasonló kérdések között. A tanárral szembeni attitűdjük nem hangolta össze a fenti három kérdésre adott választ, nem mosta egybe azokat, annak ellenére, hogy mindegyik kérdés a tanár és a tantárgy viszonyára irányult, a diákok tanárhoz való viszonya kérdésekre adott válaszokat nem befolyásolta.

Az okos gondolatokhoz jól illeszkedő jellemző a tanár **érthetősége**. Itt még az előzőnél is erősebb összefüggést találunk ($r = 0,459$; $p \leq 0,001$) és ismét koherenciát mutat a diákok véleménye. Aki a rosszak közül okosabbnak számít, az jobban ismeri diákjait, a jó tanárokhoz képest ugyan számszerűen csekélynek számít, de mégis meglévő kulturális dominancia többlet már elég ahhoz, hogy kevesebbet gonoszkodjanak vele diákjai ($r = -0,384$; $p \leq 0,001$). A tanár gonoszkodásai viszont nem függnek okosságától. Nem is várhattunk ilyen értelmű összefüggést, mert a kapcsolati felület minőségét, az érzelmeket a kognitív elemek nem dominálják.

Mindezek ellenére a rossz tanárok közül is a kulturálisan dominánsabbakat inkább kedvelik a diákok ($r = 0,341$; $p \leq 0,002$), sőt – ha a jókhoz képest szerény mértékben is – képesek munkára venni őket ($r = 0,445$; $p \leq 0,001$). Velük, az elutasítottságuk mellett is hajlandóbbak beszélgetni a diákok. A kulturális dominanciát a diákok az elutasított tanáraikban is meglátják és becsülik.

Figyelemre méltó a diákok szelektivitása és érzékenysége. A tanár okosságát (26; 50. kérdés) nem keverték össze a „tárgyát értette” (10.2; 35.2 kérdés) jellemzővel. Ez utóbbi ugyanis szinte semmilyen összefüggést nem mutat a fent elemzett jellemzőkkel. Tehát a diákokra a személyiségjellemzőként értelmezhető és a tanteremben is megnyilvánuló személyiségfüggő erények/kulturális dominancia hatottak motiváló erővel, és nem a szaktárgyi tudás.

Alaposabb elemzés után megerősíthetjük a rossz tanárok adataiból korábban már kimutatott két faktor dominanciáját, amelyek a variancia 36%-át magyarázzák. Az első faktorban a kapcsolat elégtelensége jelenik meg. A második faktor az intellektuális vonzás hiányát, ebben az esetben a taszítást tartalmazza. Ebben a két faktorban tömören összefoglalhatók a rossz tanárok főbb problémái. Nincs miért felnézni rájuk, és diákjaikkal nem tudnak sikerélményt adó munkakapcsolatot kialakítani.

Amint a korábbi elemzésekből is kitűnt, ezek a faktorok valóban középpontjában állnak a tanári szerepet és a személyiséget érintő kritikáknak. A gyengének tartott tanárok esetében, a személyiség tanári szerepben manifesztálódó elemeiben, illetve a kapcsolati felületen szükséges a változás. Mindkét terület érinti a tanár alapvető beállítódásait, ezért nem tűnik könnyűnek a változás menedzselése. A diákvéleményekre is támaszkodó mentor, vagy pszichológus lehet az a személy, aki a gyengének tartott tanárral folytatott hosszabb együttműködéstől pozitív változást remélhet. A mindenkinek szóló képzések, fejlesztési kísérletek a jó és közepes tanárok számára hozhatnak fejlődést. A problémáktól kevésbé érintett területeken talán a rosszak számára is. Az újonnan tanult elemek szerencsés esetben beépülhetnek az elhárításoktól nem érintett területeken, de a problémák gócpontjához a rossz tanároknál nem jutnak közelebb, mert olyan sérült területeket érintenének, amelyek megnyitása túl nagy fenyegetést jelent a személy számára.

5.7.2. Az érdemjegy és a befektetett tanulmányi munka viszonya

A jó tanárok esetében a tantárgyából szerzett jegy egyetlen jellemzővel mutat erős korrelációt, a befektetett tanulmányi munkával ($r = 0,256$; $p \leq 0,002$). Ezen kívül az érdemjegy a tanár kiszámíthatóságával mutat még kapcsolatot. Nem remélem, hogy ennyire tisztán megjelenhet egy ilyen fontos összefüggés. Ez egyrészt a jó tanárok reális értékelési gyakorlatára utal, miszerint aki többet fektet be a tárgyba (27. kérdés), az náluk jobb eredményt ér el. Másrészt a diákvélemények érvényességének újabb

bizonyítéka. Mindez a letisztult állapot elfogadó érzelmi és munkakapcsolati háttérre épülve tudott kialakulni.

A rossz tanárok esetében a befektetett munkától nem függ az osztályzat(!), viszont ($p \leq 0,01$ szinten) függ a kapcsolatban megjelenő érzelmektől, a kapcsolat minőségétől, és fordított összefüggést mutat a tanár kiszámíthatóságával. A befektetett munka függetlensége az osztályzattól újabb bizonyítéka annak, hogy a diákok értékítélete a tanári minőségnek ebben a fontos elemében is megbízható. A rossznak tartott tanároknál nincs eredménye a nagyobb erőfeszítésnek, mert az eredményeket nem befolyásolja számottevően. Akivel jobb a tanár kapcsolata, az kap jobb osztályzatot.

Jó tanárok esetében a tantárgyba fektetett munkát két tényező határozza meg dominánsan: az egyik a tanár kedveltsége ($r = 0,483$; $p \leq 0,001$) a diák részéről, a másik a tanár okossága ($r = 0,434$; $p \leq 0,001$), amely a kulturális dominanciára utal. A kapcsolati és érzelmi tényezők magasabb értékei is együtt járnak a befektetett tanulmányi munka mennyiségével. A jó tanároknál, megjelenik a tanár szaktárgyi tudása is, mint a diákok tanulásra sarkalló tényező, bár kisebb ($r = 0,216$; $p \leq 0,009$) érvényességgel, mint a személyiségjellemzőként besorolt kulturális dominancia.

A jó tanárok számos jellemzője növeli a tanulásba fektetett munka mennyiségét, ami pedig esetükben szinte egyedüli meghatározója az érdemjegyeknek.

6. Egyéni profilok elemzése

Ezt a fejezetet javasolom nem publikus záradékként kezelni!

Az egyéni elemzés számos olyan elemet tartalmaz, amelyek alapján az érintett vizsgált személyek a környezetük számára beazonosíthatóvá válhatnak, ami sértené az anonimitást, sérülnének személyiségi jogaik. A személyek valós adatainak megváltoztatása pedig meghamisítaná a karakterrajzokat.

A kutatás három irányából, különböző módszerekkel gyűjtött adatai, ebben a fejezetben néhány fontos területen összehasonlíthatóvá válnak.

- A kérőíveken gyűjtött diákvélemények
- tanári interjúk
- tanárok teszteredményei.

6.1. Az „A” iskola jó tanára, a 2. sz. vizsgálati személy

Az interjú elemzése

Családos, 50 éves férfi. Alapítványi iskolában tanít, igazgatóhelyettes. Bottal járó mozgássérült. Régi hippire emlékeztető külsővel és hajviselettel. Ősz haja copfba fogva, bajusza karakteres. A többnyire komoly, kissé viharvert arc az egyediség élményét adta. Őszinteség, kissé kesernyés ironia és önironia jellemezte együttműködésünk alatt. Az interjú és a tesztek alatt végig nagy figyelemmel azonosult a feladatokkal, bevonódott a helyzetbe. A környezet időnyomását kizárta, csak a feladatok befejezése után élte meg. Alkalmi ismeretségünket a helyzethez illő módon kezelte, a feladattal kapcsolatosan közvetlenség jellemezte, de egyéb területeken tartózkodó volt. Rendezett viselkedés és feladattartás jellemezte. Felszabadultság, saját humor alig jelent meg az együttműködés során. Terhet cipelő, feladatát teljesíteni akaró és erre figyelmét összpontosítani tudó, udvarias, velem szemben is megértő ember élményét keltette. Kapcsolatunk a helyzethez illő és teherbíró volt.

Az oktatás területén motiváltnak tűnt. A vizsgálatok idején nyerte el egy másik iskola igazgatói állását.

Elfogadott és elutasított tanár- és diákmodelljében az érzelmi és kapcsolati elemek kiemelten szerepelnek, de az érzelmek mellett a rendezettség és céltudatosság is megjelenik. Az órák pozitív elemeként a hangulatát és a tárgyyszerű beszélgetéseket említi, míg a negatív élmények között az eredménytelenséget és a fegyelmezés kényszerét. A diákokra szabja a tananyagot, akár a mennyiségi követelmények rovására is. Nem tudott, vagy nem akart kiemelni legrosszabb diákot. Szerinte ilyen nincs az emlékeiben! A tantestület és az igazgató támogatását nem tartja jelentősnek, nem is igényli túlzottan. Diákjaival soha nem él meg ellenséges akciókat! Sem a diákok véleményében, sem a becenév/gúnynev kategóriában nem jelent meg egyetlen utalás sem mozgássérültyi helyzetére!

Oktatási hatásfokát közepesnek ítéli. A tanár-diák viszonyban a kölcsönösséget („*embernek kell tekinteni egymást*”) és a toleranciát tartja kiemelten fontosnak, miközben a diákok nagyobb nyitottságát várja. A kapcsolatokat olyan személyekkel is fontosnak ítéli fenntartani, akiknek értékrendje jelentősen eltér az övétől. Barátként nem definiál egyetlen diákot sem, viszont 90%-ban azt feltételezi, hogy érzelmileg elfogadják. Az iskolai konfliktusok okát a társadalmi környezetben jelöli meg. Értékrendjében az emberség, a partnerség, és világszemlélet a továbbadásra szánt elemek. A frontális osztálymunkát tartja hatékonynak, de a diákok állandó bevonásával. Megemlíti, hogy a módszertan az a terület, ahol fejlődnie kellene.

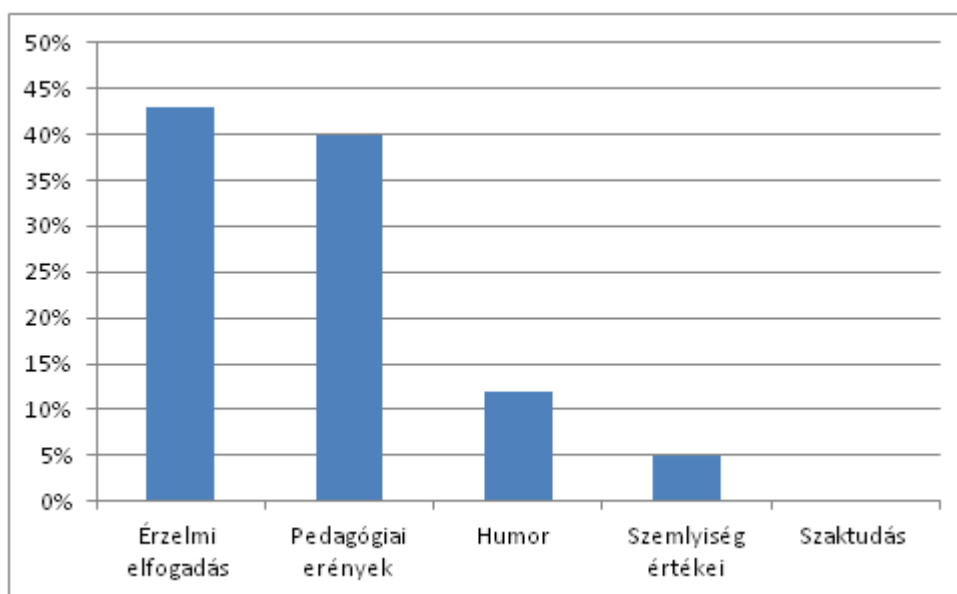
A fentiekben megjelenő szociális érzékenységet a maliciózus és szarkasztikus látásmód és az ehhez társuló humor teszik kiegyensúlyozottá. Ezek nélkül talán édeskésnek, szentimentálisnak tűnne karaktere. Metaforáiban a tanár szerepét „*lufiárus a nyílzáporban*” asszociációval illeti, míg a diákot „*lyukas vödör*”-ként aposztrofálja. Ebből a szarkasztikus látásmódról tudjuk, hogy a tanár nem kis terheket cipel, ez a kiégés egyik előjele. Pályakezdő kollégájának adott tanácsa: Válasszon más munkát! Az itt megjelenő kilátástalanság és keserű humor ellenére lelkesen küzd, oktat és pozícióra pályázik. Nem keres semmilyen külső körülményt, amit munkája/teljesítménye jelenlegi akadályaként tartana számon.

Magányos harcos. Egy embert tart barátjának. A tanár-diák kapcsolat jellegét tárgyilagosan ítéli meg racionalizált válaszaiban: „*nem bratyizni, hatékonyan tanítani*”, illetve a „*korrekt, tárgyilagos*” kifejezéseket preferálja, de érzelmeiben ennél sokkal melegebb, elfogadóbb élményt közvetít. Magányosságát jelzi, hogy segítséget is

önmagától és a problémák mögé néző szemlélettől vár. A visszajelzések tükrében reálisan látja a hátteret, a diákok valós helyzetét érti és megérti. A tanár-diák konfliktusok okának a diákok követelményekkel szembeni averzióit, egymás személyiségének elutasítását véli.

Az „Órára készülés közben mit gondol át?” kérdésre adott válaszai az információátviteli folyamat három fontos elemét érintik: „Mit akarok átadni, mivel vihetem közelebb, mitől emészthetőbb nekik.”

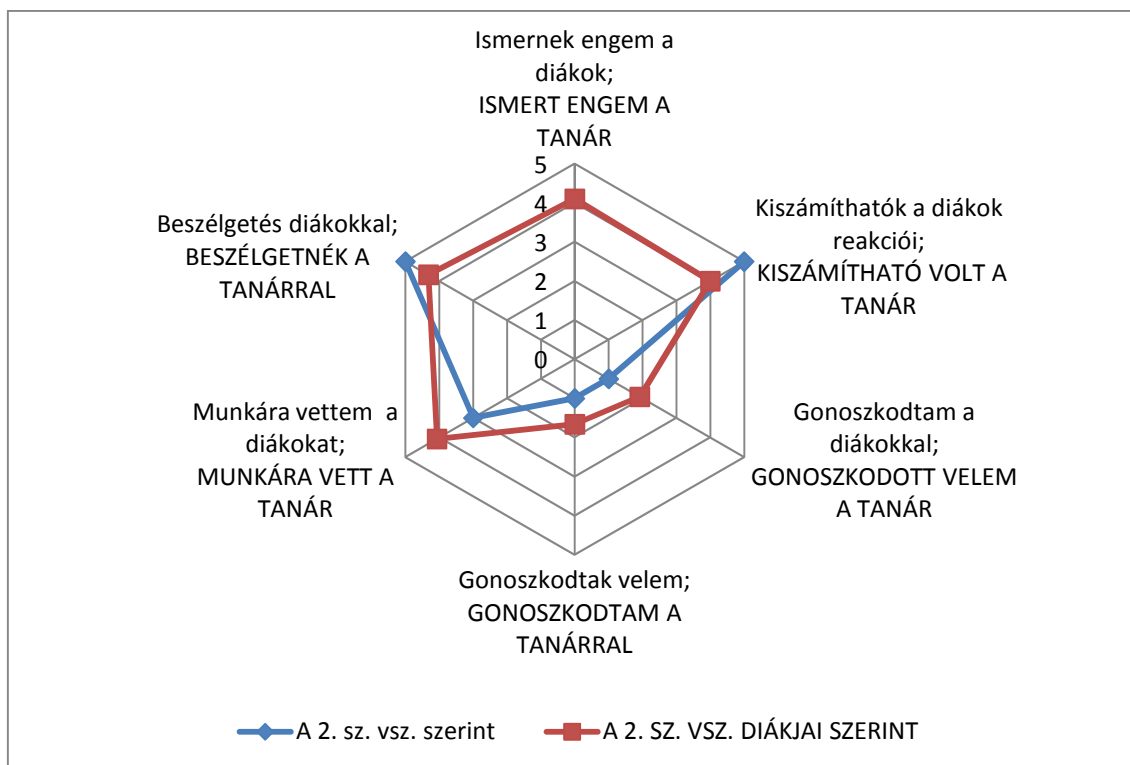
A diákvélemények elemzése



29. ábra A 2. sz. vizsgálati személy jellemzői, az öt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

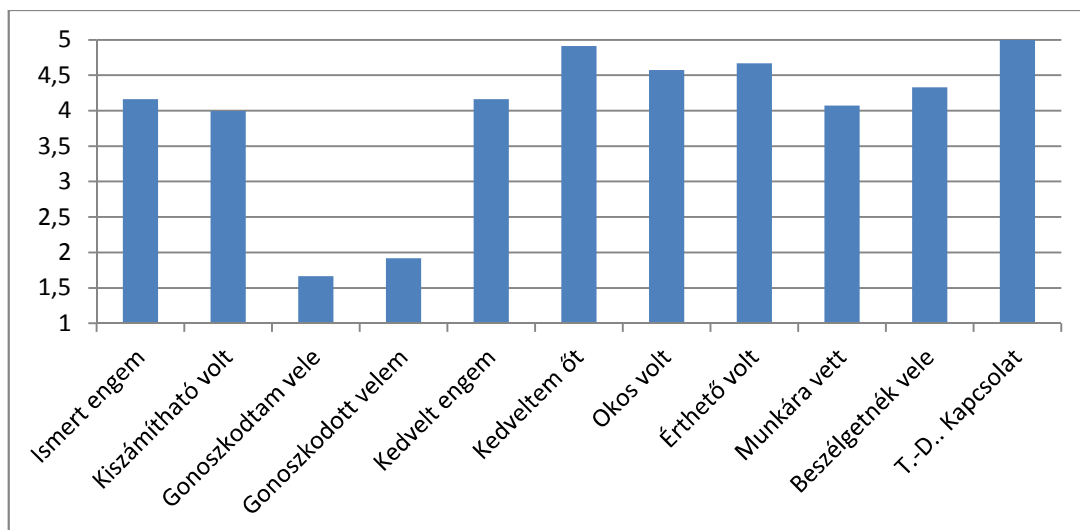
A diákok által érzékelt ézelmi elfogadás magas értéke egybevág az interjú önbemutatásában tapasztaltakkal. Ez a faktor a kapcsolatok alapja. A pedagógiai erények nagyon magas értéket mutatnak. A sokszor bírált frontális osztálymunka, a diákok hangsúlyozott bevonásával hozta ezt a nagyszerű eredményt. Feltehető, hogy a pedagógiai erények hátterében találhatunk személyiségfüggő, a személyiség értékeiből fakadó elemeket is – az 5.2 fejezet elemzésében megjelent közel 40% –, de ezek bizonyítására a módszer itt nem ad lehetőséget. A tanár hibájaként indulatosságát, hirtelen haragját említik. Az interjúval ellentétben itt megjelenik a humor. Az öt választó diákok valamennyien úgy nyilatkoztak, hogy pozitív humora van. Meglepő, hogy személyiségének értékei csak a jelzés szintjén fordulnak elő, személye hátterben marad, csakúgy, mint az interjú során. Az egyenrangú kapcsolatban rejtve maradó, de a

domináns helyzetben megjelenő humor azt sugallja, hogy felszabadultságához szükséges az aszimmetriából eredő fölény. Ez nem teszi fölényessé, hanem ez emeli elfogadhatóvá helyzetét. Ez a többlet teszi egyenlővé, csakúgy, mint a tanári karban, ahol igazgatói pozíció egyenlíti ki személye hátrányosan megélt jellemzőit.



30. ábra Kapcsolati jellemzők összehasonlítása, a 2. sz. vizsgálati személy interjúadatai és diákok véleményeiből származó adatok alapján

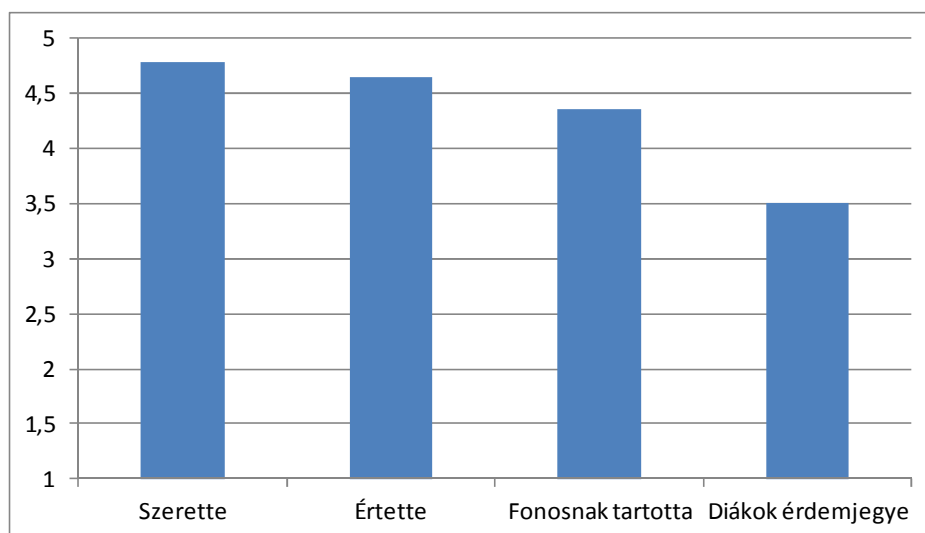
A 2. sz. vizsgálati személy és az őt legjobb tanáruknak választó diákok véleményeinek összevetéséből kimutatható a harmónia, az eltérések átlaga kisebb egy egésznél. A mérés ötfokú skálán történt, ahol a vizsgált személy és a diákok is csak egész számmal fejezhették ki véleményüket. Ezért a tanár véleménye nem volt differenciálható az egész számok között, a diákoké viszont az átlagolások miatt finomabban differenciálnak. A módszerből eredően, 0,5-nél nagyobb egyezés nem várható el. Diákjai szívesen beszélgetnek vele, kölcsönösen kiszámíthatónak tartják egymást. A gonoszkodásnak nevezett negatív reakciók minimálisak. A közvetlen kapcsolatokban mindig megjelenő humoros csipkelődést, valamint a kapcsolat teherbírását tesztelő élcelődést is ide értve, ezek az 1,7 és 1,9-es értékek optimálisnak tekinthetők. Az összhang alapjait az érzelmi elfogadásban, a diákokat személyükben is elfogadó pedagógiai szemléletben, a kölcsönösségre alapuló pedagógiai módszerekben találjuk meg.



31. ábra A 2. sz. vizsgálati személy kapcsolati jellemzői, az öt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A diákok úgy ítélték meg, hogy kedveli őket tanáruk, de a viszonzás még ennél is erősebb, szinte valószínűtlenül magas. Ez a becenevében is kifejezésre jutott, mert a serdülő korosztálytól idegen érzelmességgel „édes, kedves...bácsi”-nak nevezték. Okos, a tárgyat értően előadó tanárnak tartják, akivel ha néha gonoszcodnak, csipkelődnek is, az nem zavarja, csak elevenebbé teszi kapcsolatukat. A pozitív jellemzők 4–5 közötti értékei nagyon magasnak számítanak. Kitűnő alapot adnak az eredményes munkához. A bizalom légköre a diákok kreatív megnyilvánulásainak is teret ad. Példátlan, hogy 5 egészre értéklik a diákok a kapcsolatot.

A tantárgyhoz való viszonyát diákjai a 32. ábrán látható módon ítélik meg.



32. ábra A 2. sz. vizsgálati személy viszonya az általa tanított tantárgyhoz, az öt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

Az erős érzelmi töltést a tantárgyhoz való viszonyában is érzékelték diákjai. Úgy ítélték meg, hogy nagyon is érti tárgyát, mégsem említette senki (!) az erényei között. Ismét azt láthatjuk, hogy a középiskolás diákok érzékelik ugyan a tárgyi tudást, esetünkben magas szintűnek ítélik, de a tanári minőség megítélésében a tárgyi tudást mégsem tartják meghatározó tényezőnek. Korábbi vizsgálatainknál is jellemző volt, hogy a jó tanár jobban szerette és értette tárgyát, mint amennyire fontosságát hangsúlyozta. (Ez a rossz tanároknál általában fordítva van.) Nem a jó jegyek adták népszerűsége alapját, mert a diákok tanulmányi átlagánál két tizeddel alacsonyabb a 2. sz. vsz. tárgyból kapott osztályzatok átlaga.

A Rorschach–teszt eredményei

A teszt alapján is beszabályozott fékezett élménytípusú emberrel állunk szemben. Az elemzés nem a jó tanárok személyiségháttéréként remélt, egyensúlyi állapotot mutatja. Feszültségeket, kétségeket, komplexusokat cipelő embert látunk. Meg kell jegyezni, hogy ezek az egyensúlytalanságok azért is jelenhetnek meg ilyen markánsan, mert a felmérés közben munkahelyet váltott, igazgató lett. Ez jelentősen növelhette bizonytalanságát, félelmeit, amelyek vélhetően kisebb mértékben, de előtte is jellemezték.

Ambiekvális élménytípus. A tesztben megjelenő karakterjegyek jó munkabírási, munkáját jól szervező embernek mutatják, megerősítve ezzel a diákok által érzékelt pedagógiai erényeket. A jó tanár hibája kategóriában megemlített indulatkitörések lehetséges okai a Rorschachban megjelennek.

MF: kinsztéziás. A kudarcot nehezen viselő, szorongó ember, akinek viselkedési fékjei kevéssel az optimum alatt működnek. Kisebbrendűségi érzéseit, amelyek összefüggnek testi sérülésével, fokozott teljesítménnyel kompenzálja. A munkavégzéssel kapcsolatos ambivalens viszonyát egyaránt jellemzi belső üresség és ambíció. Ez jelenik meg az interjú szarkazmusában és az ezzel párhuzamosan élő karrierépítő törekvésekben. A képzetáramlás az átlagosnál jóval gazdagabb, változatosabb. Szociabilitása jó, bár az emberi dolgok iránti érdeklődése valamivel a kíváncsi átlag alatt marad. (M%= 8,6) Kisebbrendűségi érzését fokozott teljesítménnyel igyekszik kompenzálni. Környezetéhez való érzelmi alkalmazkodásában jól szabályozott, kereső, elmélyülő, intellektuális elaborációra képes, ám megjelennek a testi sérüléssel összefüggő szorongások, betegségtudat, vagy attól való félelem.

Térkép% = 11. Igyekszik műveltnek tűnni, de ennek a látszatnak az eléréséhez olcsó megoldásokat választ. Kiegett, bár van benne ambíció, kerül a veszélyt, az akadályokat.

Anat%= 17. Nárcizmussal, testi károsodástól való félelemmel és / vagy hipochondriával kell számolnunk.

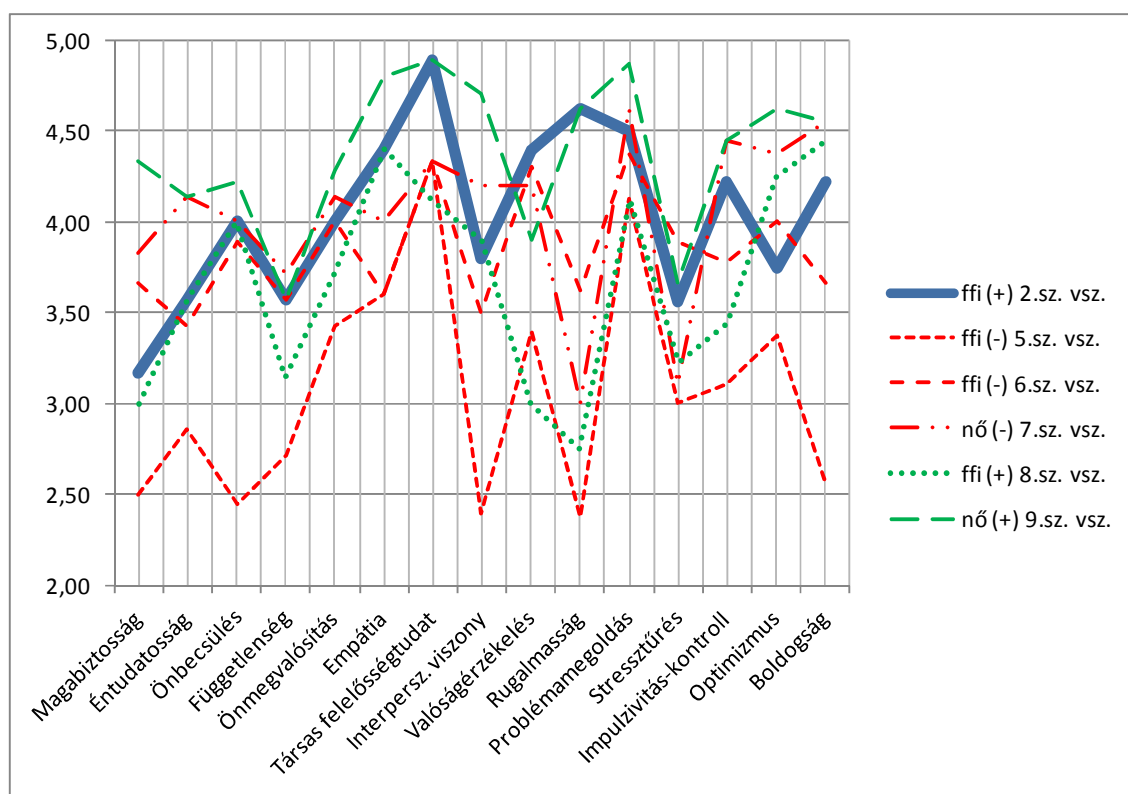
Elmagányosodásával, komplexusaival szemben a diákok szeretete, a munkában megélt sikerek adják a kompenzációt.

A Bar-On teszt eredményei

Eleinte a legtöbb nehézséget az érzelmi intelligencia vizsgálati eredményeinek értelmezési kísérletei adták. Ezek csak néhány faktorban mutattak hasonlóságot a diákok véleményével, illetve az összes többi vizsgálati módszer eredményeivel. A jelentős eltérések és ellentmondások okait abban látom, hogy a teszt nem látja az erős kapcsolatok mögött megbúvó gyenge kapcsolatokban megnyilvánuló érzelmi/szociális intelligenciát. Csermely Péter (2004, 81. p.) hasonló esetekre célozva találóan jegyzi meg: „A tudományt az erős kölcsönhatások vizsgálatára találták ki.” A gyenge kölcsönhatások/kapcsolatok egyediek, nehezen detektálhatók. A rossz tanárok között gyakran megfigyelhető, hogy erős kapcsolataikban tapintatos, szociábilis társként viselkednek, míg hatalmi helyzetben diákjaikkal szemben másnak mutatkoznak, a teszt vélhetően ezeket érzékeli, és rejtve maradnak a gyenge kapcsolati felületeken – például a tanár-diák viszonyban – manifesztálódó érzelmi és szociális energiák. Ezeket elfedik az erős kapcsolatokban megjelenő érzelmi hatások és kapcsolati jellemzők. Az önbevallásos teszteknel, így a Bar-On tesztnél is, számításba kell vennünk, hogy a válaszok manipulálhatók, főként akkor, ha olyan helyzetben vesszük fel, amikor fontos a tanári szerephez illőnek vélt homlokzat kialakítása. A megfelelni akarás, illetve a félelem a gyengeségek leleplezésétől, beindíthatja az énvédő mechanizmusokat, ezért téthelyzetben kétségessé tesz a teszt validitását. A homlokzatépítési törekvések miatt a vizsgált személy disszimulál, és nem a valós, hanem az általa ideálisnak ítélt válaszokat adja, ezért előzetes várakozásainkkal szemben az itt kapott értékeket csak erős fenntartással tekintjük érvényesnek a tanár-diák produkciófelületre. Főleg a rossz tanárok esetében kell óvatosan fogadni a kapott eredményeket. A tanár magánéleti, munkatársi és egyéb érzelmi-kapcsolati viszonyaira már inkább elfogadhatóak az eredmények, de itt is csak a fentiek figyelembevételével.

Az egyes vizsgálati személyek adatai nem csak önmagukban, hanem a többiekkel összevetve is értelmezhetők. Ezért az 33. ábrán az egyéni vizsgálatban részt vett hat tanár Bar-On teszt eredményei együttesen láthatók. Az egyéni profilok grafikus ábrázolása jól áttekinthető, de egy kivétellel nem kis nehézséget okozna a jó és rossz tanárok szétválasztása az értékek alapján. Annak az egy kivételnek viszont markáns okai vannak, amelyek az 5. sz. vizsgálati személy elemzésénél válnak érthetővé.

Az empátia az egyetlen (!) faktor, ahol mindegyik jó tanár magasabb pontszámot ért el, mint a rosszak. Itt, ha egyes esetekben csak néhány tizeddel is, de a jó tanárok felette állnak a rosszaknak, ami az előzetes feltevéseinket erősíti. A diákok véleményében az érzelmi kapcsolati elemekben ennél jóval nagyobb eltéréseket találhatunk, érzékenyebben jelzik az érzelmi töltésű faktorok különbségeit, mint az erre szolgáló teszt.



33. ábra A Bar-On teszt eredményei. Kiemelten látható a 2. sz. vizsgálati személy görbéje

A profilok egyedisége újra arra figyelmeztet bennünket, hogy a személyiség egy meghatározott dimenzióját vizsgálva, nagyon eltérő karakterű személyből válhat jó vagy rossz tanár. Az egyéni mintázatok összegzése a karakterek jellegét elmosó eredményre vezetne. A teszt a rugalmasságfaktorban, érzékelt a legmarkánsabb

eltéréseket. Meglepő módon az egyik jó tanár is a rugalmatlanok közé tartozik, de a diákok ezzel együtt elfogadják.

A 2. sz. vizsgálati személy a társas felelősségtudatban emelkedik az összes többi fölé. Ez magyarázza igazgatói szerepvállalását. Belső konfliktusai, valamint az új munkaköre lehet az alacsony magabiztosság érték magyarázata, ezek az értékek azonban nem a tanár-diák felületből adódnak. A „terhet cipelő ember” érzetét helyzete, alacsony stressztűrése és a magabiztosság alacsony szintje hitelesíti. Mindezen nehézségeket rugalmasságával és impulzivitás-impulzus kontrollal kompenzálja. Itt kell megemlítenünk a diákokkal kapcsolatos elfogadó értékrendi és érzelmi elemeket, amelyek a szerepébe filozófiai szinten is beépültek. Ez abban is megnyilvánul, hogy nem tud, vagy nem akar legrosszabb diákot találni. Diákjai körében szemléletének elfogadottsága szinte maradéktalan, az osztályteremben érzelmi nyitottság jellemzi, szeretetkapcsolatai kölcsönösek. A tanár itt megkapja azt a gyengéd elfogadást, amiben (a Rorschach-eredményei szerint) az élet más területein hiányt szenved. Magánéleti sikerei hiányában érzelmi energiái a tanár-diák kapcsolatban manifesztálódnak. A máshol nehezen megélhető szeretetkapcsolat szociálisan elfogadott köntösben, elaborálva jelenik meg. Munkahelyi sikerei, elfogadottsága a Rorschach-tesztben megjelenő elmagányosodását kompenzálják, érzelmi egyensúlyának fontos tényezője a munkája. Az osztályteremben sikeres, ott nem éli meg testi hibájának hátrányait. Intellektuális dominanciája, elfogadó érzelmi beállítottsága a szociális tér urává emeli, a szerep elfedi komplexusait. Terápiás értékű az a szeretet, amit az osztályban megél. Ebben a kontextusban válik érthetővé a diákvéleményekben kiemelkedő mértékben jelzett érzelmi elfogadás, amely mögött szinte láthatatlanná váltak a személyiség egyéb jellemzői, a minden más esetben jelentősnek ítélt „személyiség értékei”.

6.2. Az „R” iskola rossz tanára az 5. sz. vizsgálati személy

Az interjú elemzése

Nős, családostól, 41 éves férfi. Találkozásunk első percétől zárkózott, zaklatott, sovány, kissé ápolatlan, de jó szándékú ember benyomását keltette. Ritkán nézett rám beszéd közben, feszültsége csak pillanatokra volt oldható. Néha töprengései, feszültségei indokolatlanul megnyújtották reakcióidejét. Gyengesége erős elvszerűséggel párosult, amit talán a környezetvédő filozófia és a történelmi ismereteihez kapcsolódó identitás

(keresés?) is formalizált, szabálytartó viselkedés jellemzett. Nagy belső fegyelemmel dolgozott a feladatokon, az öröm legkisebb jele nélkül. A feladatok végén sem oldódott.

Zárkózottságára kollégái kérdés nélkül is megjegyzéseket tettek. Furcsa alaknak mondták, aki nem megy be a tanáriba, még szünetekben sem, hanem a szertárban, a többiekől elkülönülve egyedül tölti az órákon kívüli idejét. Kollégáival alig tart kapcsolatot. Több együttműködést várna tőlük, miközben kerüli őket. Saját erényének tartja a nyitottságot az új módszerekre, és meglepő módon a kapcsolatteremtő képességet is, amit semmi sem igazol, sőt az ellenkezője tűnik valósnak. Csak néhány diákkal képes valódi kapcsolatra. Gyengéjének tarja az adminisztrációt, a nyugalmat, a friss szakmai ismeretek hiányát.

Szinte elviselhetetlennek tartja munkahelyi terhelését, szeretne legalább fél évet pihenni. Alkotószabadságban reménykedik, amikor kissé összeszedhetné magát. Mindezek után kijelenti, hogy megtalálta a hivatását, és élete végéig tanítani szeretne. Tart tőlem – és talán mindenkitől – miközben együttműködik. Kíváncsi az eredményeire, ezért néhány héttel az interjú után találkoztunk, hogy elmondjam, ami visszajelezhető az eredményekből.

Egy óriási szorongással élő ember bontakozik ki a beszélgetésből. Frusztrált, bizonytalan, bizalmatlan, mégis belevág a beszélgetésbe, vélhetően a szenvedésnyomás csökkentésének reményében.

Szorongása, feszültsége mind a két alkalommal szinte oldhatatlan. Végig távolságtartó. Érzelmait rejtve tartja. Saját bevallása szerint nagyon elfárad az év végére, szinte saját összeomlását prognosztizálja. Szeretné kipihenni magát és egy évig nem tanítani, viszont hosszú távon tanár akar lenni. Alig elviselhető belső feszültségei segítség utáni óvatos kutakodásra készítetik. Pszichoterapeuta segítségének igénybevételében egyezünk meg. Nincs visszacsatolásom arról, hogy valóban igénybe vette-e ezt a lehetőséget.

Tanárideáljában hangsúlyosan jelenik meg az érzelmi elfogadás, negatívan a türelmetlenség, amit saját viselkedésében is hibaként jellemez. A jó és rossz diákban visszatér az érzelmi kapcsolati elem, indulatokkal színezve. Még az általa legjobbnak választott diákkal is ambivalensnek írja le kapcsolatát. Az ambivalencia élménye gyakran visszatér az interjú során. Túlterheltségére minden lehetséges alkalommal

felhívja a figyelmet. Személyes jó kapcsolatokat szeretne diákjaival, de ez nem valósul meg. Az összesen 180 diákkal, akiket abban az évben tanítania kellett, ez megvalósíthatatlan.

A kiégés jelei egyértelműen láthatók. A tanár-diák konfliktusokat családi és társadalmi okokra vezeti vissza. A diákokat gyakran motiválatlannak, tiszteletlennek éli meg és nem találja elutasítottságának okát. Egyedül túlterheltségét nevesíti. Pozitív tanórai élménye alig van, csupán részsiker: „*Ha az osztály többségét leköti az óra.*” Rossz élményeit a „*Negatív feszültség az osztály és köztem.*” mondattal jellemzi. Tudatosult benne, hogy diákjai gonoszkodnak vele, ezért cserébe ő is gonoszkodik. Harctéri állapotok lehetnek az osztályaiban. Igényeit a diákok hol elfogadják, hol nem, az események okait nem érti, nem tud rá érvényes magyarázatot. A bizonytalanság tapintható. Szinte senkitől sem kap támogatást küzdelmében és nem is remélhet senkitől. Patológias feszültségeket él meg.

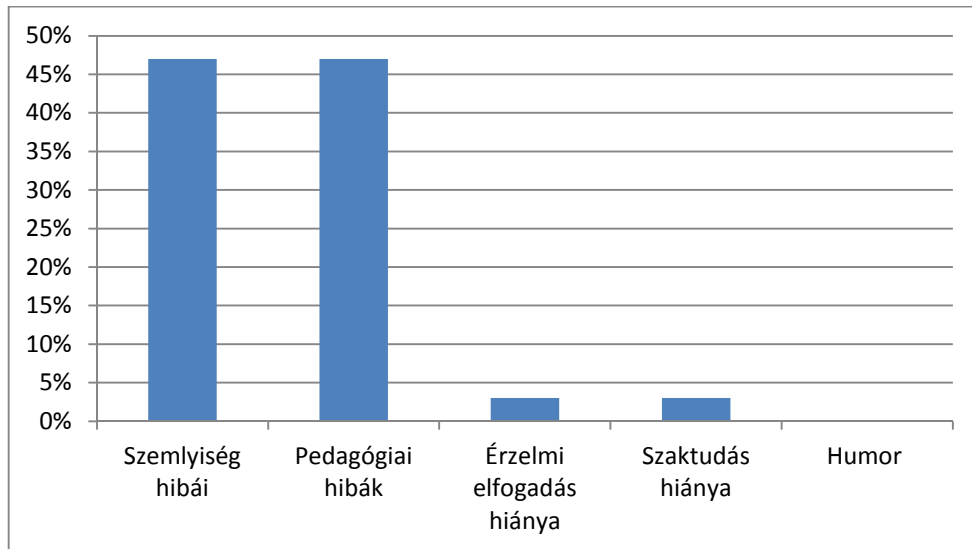
Kapcsolati ideái és morális elvei példásan szépek, pedagógiai szempontból kifogástalanok. Az új módszereket, elvárásokat igyekszik használni, bevezetni, de ezeket külső kényszerek és korlátozott lehetőségek eredményeként éli meg. A várt sikereket – a diákok megbecsülését – sem a forrásközpontú oktatás, sem az aktív tábla nem hozta meg.

A metaforák a szerepértelmezés hibáját sejtetik. Színészi, tehát nem őszinte szerepként éli meg a tanári hivatást, amit kiszámíthatatlan következményekkel járó produkcióként jellemez. A diák, mint a viasz alakítható, ha... (ismét egy ambivalens elem!) jól megy a tanítás. Elvei és erőfeszítései ellenére verbális válaszainak késései és zárt metakommunikációja miatt nem tűnik őszinte partnernek, amit valószínűleg a tanítványai is megélnék.

Kezdő tanárnak adott tanácsai pedagógiailag ismét kiválónak mondhatók. A deklarált elvek szintjén minden rendben van: „*Türelem, szeresse a diákokat és a tárgyat!*” A gyakorlati megvalósításban szinte semmi sem működik. „*Elragadnak az érzelmeim, veszekszem velük.*” – állítja, mint olyan dolgot, amit másképp kellene tennie. Barátja csak egy van, a tantestületből senki. Személytelen formalizmus jelenik meg az órára készülés jellemzésében is, melyben szerepel a tanmenet, tankönyv, aktív tábla, munkafüzet, de nem jelennek meg benne a diákok igényei és a kapcsolati elemek. Talán azért nem, mert ez a kudarcok forrásai.

A diákvélemények elemzése

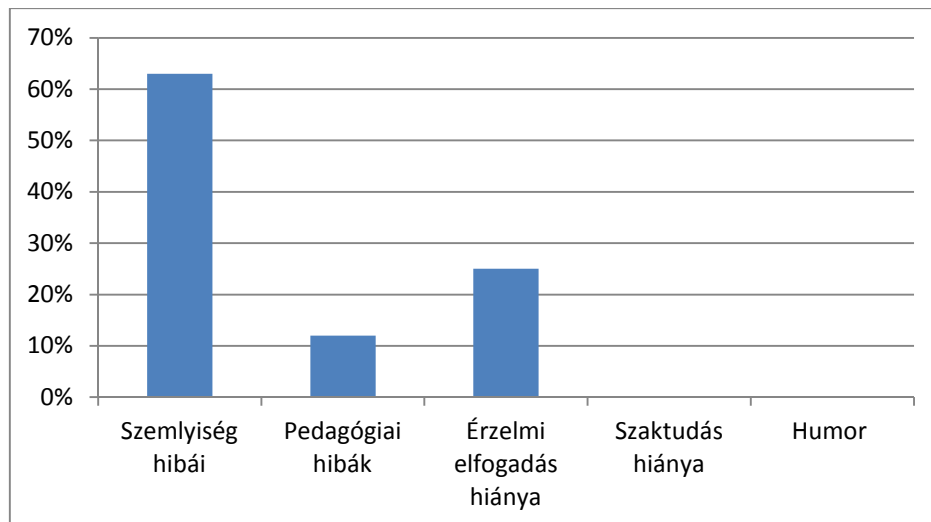
A diákoktól kapott jellemzők az átlagtól markánsan eltérő eloszlást mutatnak.



34. ábra Az 5. sz. vizsgálati személy jellemzői, az öt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

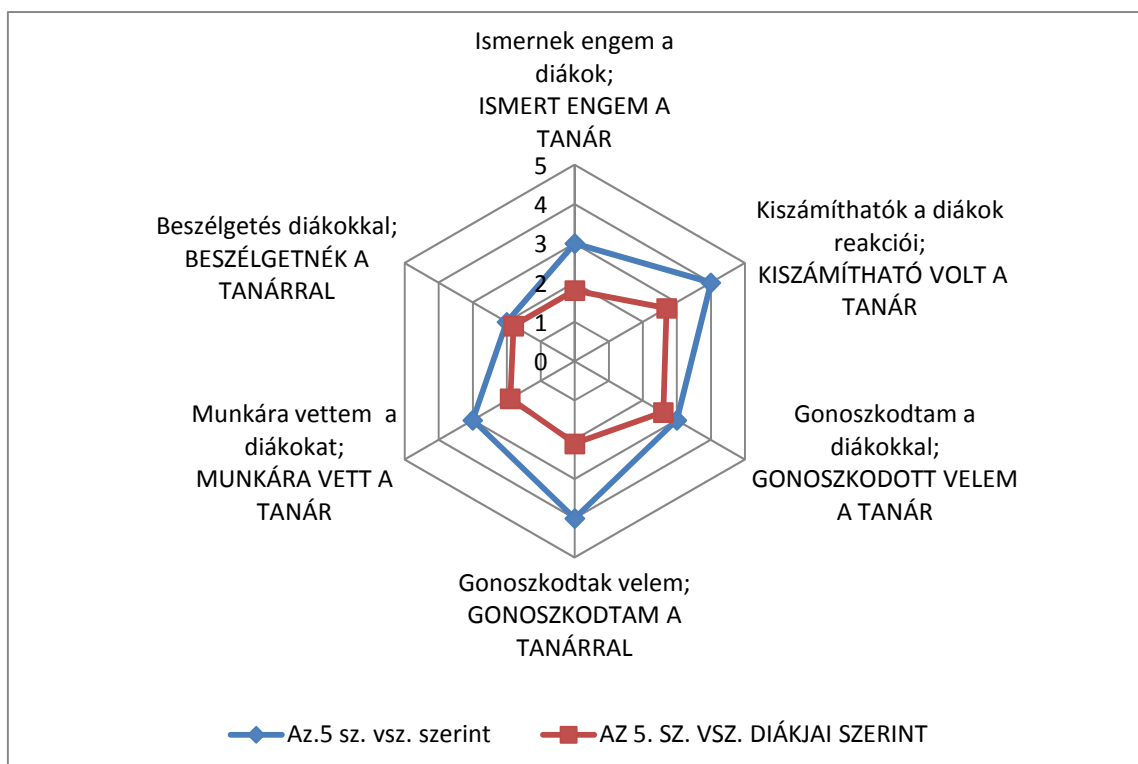
A személyiség és a pedagógiai hibák egyaránt 47%-ban részesek az elutasítottságának. Az interjú alapján a személy(iség)e valóban sok sebből vérzik. Képtelen megbirkózni a feladattal, az összeomlás határán áll. Feltűnő, hogy a diákvéleményekben jelentéktelen az érzelmi elfogadás kritikája. A tanár kudarcai ellenére is érzelmileg elfogadó attitűddel él, igyekszik közel kerülni diákjaihoz, de ők nem fogadják közeledési kísérleteit. Ennek okát személyiségében és pedagógiai módszereiben látják, amiről tudjuk, hogy sokkal korszerűbbeket alkalmaz, mint az a tanár, akit ugyanez a diákminta legjobbnak választott. Sőt, ugyanazt a tárgyat tanítják! A tanár humorát az öt választó diákok gyerekesnek, rossznak, oda nem illőnek, perverznek, érthetetlennek nevezték.

A 35. ábrán látható, hogy mégsem a pedagógiai hibákban keresendők az okok, hanem mindenekelőtt a személyiségben. Pedagógiai szemléletét és módszereit áthatják a személyiségből eredő hibák, bármilyen korszerűek legyenek is azok.



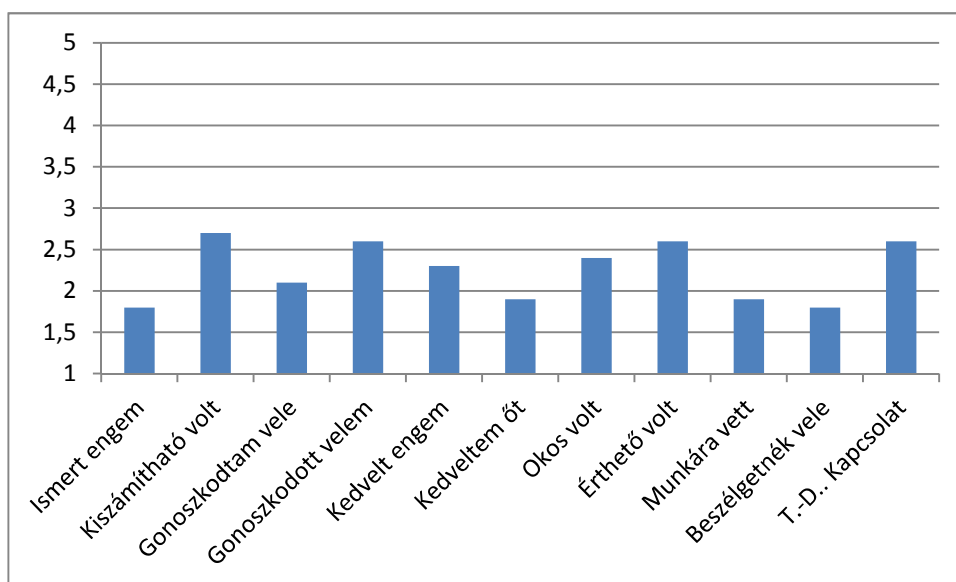
35. ábra A jobb tanárrá válás akadályainak megítélése, az 5. sz. vizsgálati személy esetében, az őt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A kapcsolati jellemzők (36. ábra) megítélése a tanár és a diákok véleménye alapján más-más képet mutat.



36. ábra Kapcsolati jellemzők összehasonlítása, az 5. sz. vizsgálati személy interjúadatai és diákok véleményeiből származó adatok alapján

A kapcsolati mezőben harc folyik. A diákok gonoszkodását, ami jelentős méreteket ölt, megszenvedi és cserébe ő is gonoszodik. A diákok és a tanár is sértett félként definiálják magukat. A diákok meglehetősen kiszámíthatatlannak tartják. Nem szívesen állnak szóba vele, amit a tanár által jelzett gyér megkeresésszám is jelez. Csak két negatív tartalommal bíró jellemzőt ítélnek meg közel azonosan. A diákok úgy érzik, ők szinte anonim helyzetben vannak. Az anonimitás pedig, negatív attitűdök mellett, táptalaja az erkölcstelen viselkedésnek. (Crain, 1985; Krebs és Denton, 2005) A tanár is úgy érzi, hogy diákjai sem ismerik eléggé. Itt ismét meg kell említeni, hogy elvileg is megoldhatatlan probléma 180 diák megismerése, bár van, akinek ez jobban sikerül. A számos diákkal megélt konfliktushelyzet elhasználja a tanár érzelmi kapacitását és a többiek megismerésére fordítható időt. A diákok véleménye alapján szinte egyáltalán nem tudja munkára fogni diákjait, bár erről a tanári interjúban optimistább képet fest. A vizsgált jellemzők mindegyike rossz kapcsolati viszonyra utal.



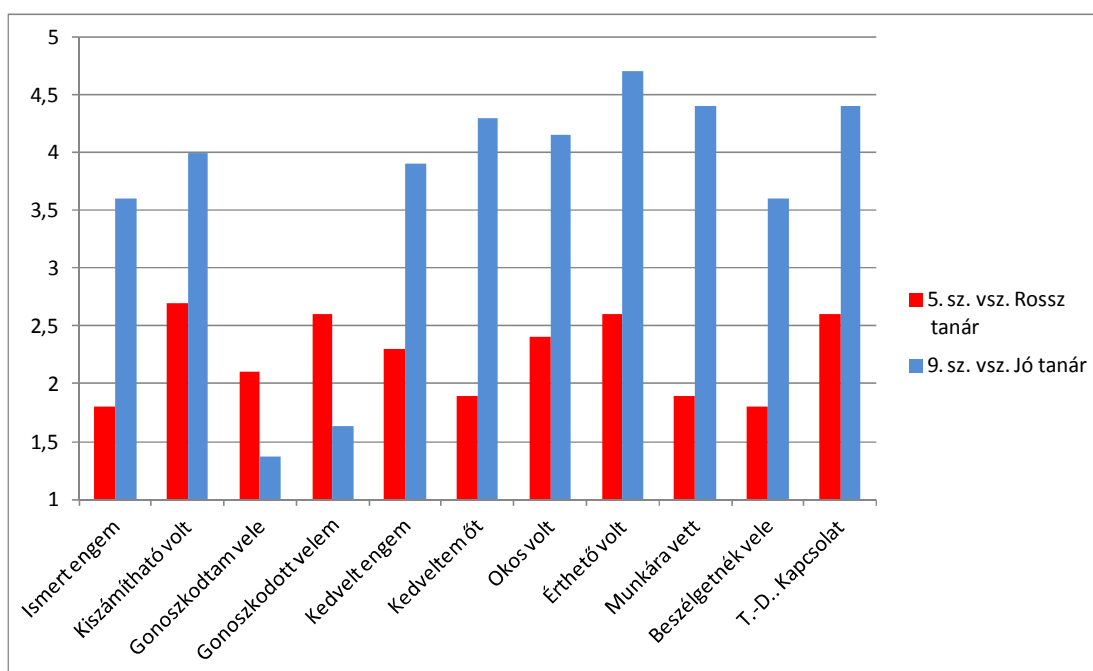
37. ábra. Az 5. sz. vizsgálati személy kapcsolati jellemzői, az öt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A diákokkal megélt kapcsolata aligha lehetne rosszabb. A diákok úgy élik meg, hogy igényeiket nem fogadja el, nem ismeri őket, de az ismerkedésre a diákoknak már nincs is igénye. Eddigi tapasztalataik alapján kizárják a közeledés lehetőségét is. Távol van tőlük, nincs sok közük egymáshoz. A diákok szemében okossággal és érthetőséggel sem dicsekedhet. Ez a teljes elutasítottság állapota, amely nem a gonoszkodások miatt alakult ki, a sok sérelem csak következménye a helyzetnek. A vágyak és a valóság közötti óriási feszültség akkor válik tragikus jóslattá, amikor a tanári interjúban kijelenti, hogy az életét teszi fel az tanári pályára, miközben sikertelen, ő maga is csak a

diákok 25%-át érzi elfogadónak, a tantestület – ahonnet önkéntesen számúzta magát – mérsékelten szolidáris vele. Sikertelen, kimerült és boldogtalan, mégis életcéljának tekinti és görcsösen ragaszkodik a tanári pályához.

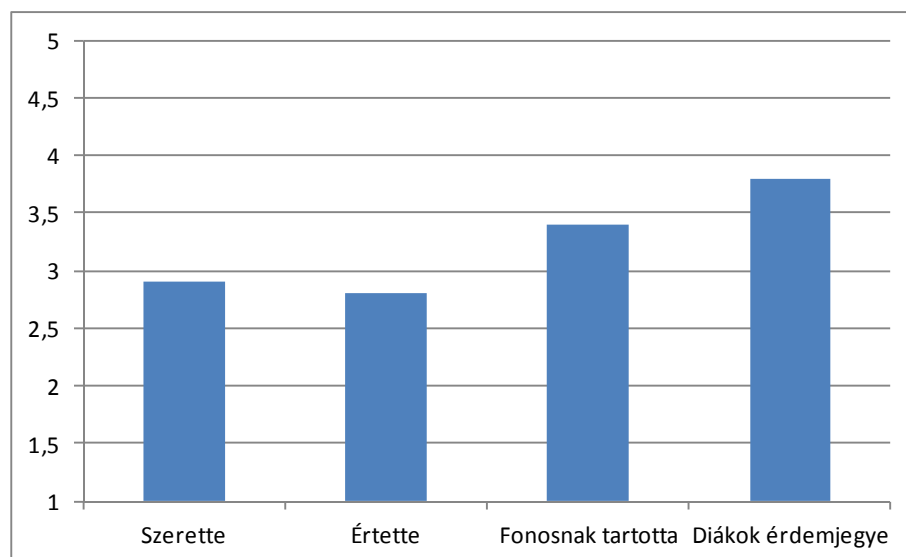
Rendezetlen viselkedésére diákjai a határozatlan, szétszórt, zavarodott, szeleburdi, komplexusos jelzőket használták.

Nagy a kontraszt, ha összehasonlítjuk eredményeit az ugyanabban az iskolában ugyanazt a tárgyat tanító kolléganőjével.



38. ábra. Az 5. és 9. sz. vizsgálati személy megítélése az öt legrosszabbnak, illetve legjobbnak ítéltő diákok véleménye alapján

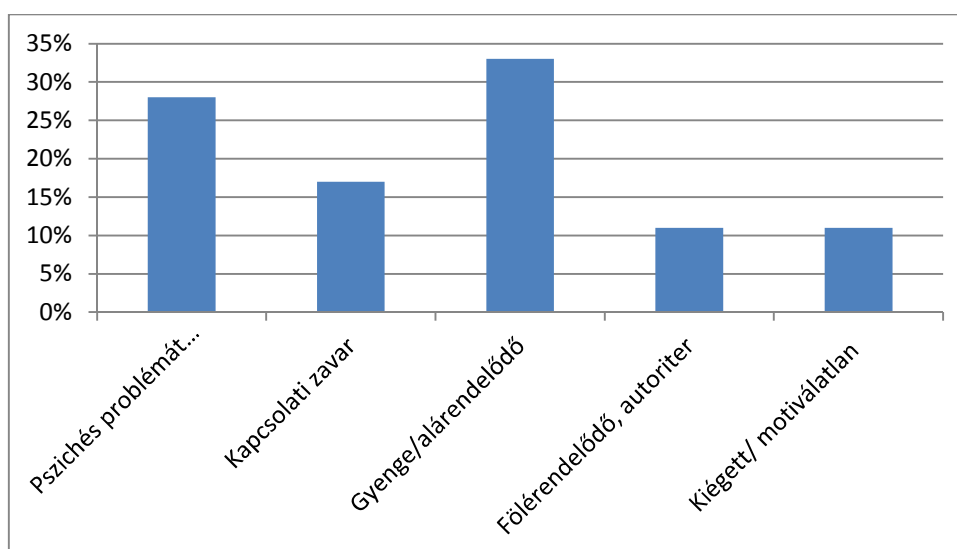
A két tanár között kedveltségben meglévő különbségek nagyon hasonlóak a diákok által befektetett munkában mérhetővel. Az 5. sz. vsz. erőfeszítéseit mutatja, hogy a diákok is úgy érzik, jobban kedvelte őket a tanár, mint ahogy ők a tanárt. Itt egy statisztikailag is ritkán megragadható erős validitású összehasonlításra adott esélyt a véletlen. A két tanárra adott vélemények ugyanabból a mintából származnak, még a tantárgyi különbözőség sem torzítja az eredményeket. A két választott személyt a minta csaknem minden diákját tanította. A felmérés ugyanabban az időben zajlott és ugyanaz a személy végezte.



39. ábra Az 5. sz. vizsgálati személy viszonya az általa tanított tantárgyhoz, az őt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A jó és rossz tanárok között a diákok abban látják az egyik különbséget, hogy a rosszak fontosabbnak tartják a tantárgyukat, mint amennyire szeretik és értik. A tárgy tanulmányi átlaga csak egy tizeddel alacsonyabb a többi tárgy átlagánál. Ez valóságos csodának számít a befektetett munka csekély értéke és a negatív attitűdök mellett, vagy ismét arra figyelmeztet, hogy az osztályzatok relatív teljesítményt fejeznek ki az adott tanár mércéjétől függően.

A tanár karakterének hibáit plasztikusan jelzi a diákok véleménye.



40. ábra Az 5. sz. vizsgálati személy pszichés problémáira, szerepzavarának jellegére utaló jelzések megoszlása az őt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A 40. ábrán látható eredmények a tanár jellemzőiből történt elemzés alapján születtek. Az interjú élményeivel kísértetiesen hasonló élményeket jeleznek a diákok. Gyenge, alárendelődő viselkedést csak ritkán előforduló keménykedések szakítják meg. Óriási erőfeszítései mögött már látszanak a kiégés jelei. A diákok érzik, hogy a személyiség pszichés problémák hordozója, amelyek vetületei a kapcsolati zavarban is megjelennek.

A Rorschach–teszt eredményei

Rorschach tesztjében ellensúlyos extravertált élménytípust találunk, amely ritkának mondható. Viselkedésében sok az excentrikus vonás. Fontosnak tartja, hogy különbözzék az átlagtól. Esetében ez konzervatív és környezetvédő attitűdöt jelent, biciklivel járja a várost. Sok a szabálytalan érzelmi kötődése. Karakterneurózist él meg. Nagy belső feszültségeit igyekszik racionalizálni. Indulatos, lobbanékony viselkedésének célja a feszültségek csökkentése, ebben rejlik intoleranciájának oka is. Viselkedése gyakran hangulatvezérelt, teátrális. A teszt jelentős szorongásértéket mutat, cselekedeteit utólagos bűntudat kíséri. Mentális fékjei rigidebbek az optimálisnál és érzelmi ingerre az optimum alá süllyednek. Legtöbb gondolata a társas élet körül forog, szociális beállítottsága és elvárásai mellett az önismeret is foglalkoztatja, ami állandó konfliktusok forrása a társas környezet negatív visszajelzései miatt. (Kiköltözött a tanáriból és magányosan dolgozik a szertárában.)

T% = 30 Olyan alacsony, hogy alig értelmezhető. Ha mégis értelmezzük, akkor nagyon erős nonkonformizmusnak kell tekinteni.

Obj.% = 3,7, ami szintén nagyon alacsony érték. Azért tanít, hogy emberek között legyen, nem a munkája minőségében éli meg a sikert, hanem abban, ha befogadja egy szociális közeg. Mint tudjuk, sem a kollégái, sem a diákok többsége nem fogadta be.

Új helyzetben (I. táblán), az én bemutatásakor túlérzékenység, gyanakvás jelenik meg pánikhajlammal, úgy érzi, veszélyes lehet rá nézve a vizsgálat. Önismeret terén sok energiája van, és feltalálja magát, de gyermeki szemléleti gáttal kell számolnia, a fantázia és a vágyak sodrásának ellenálló fékeket kellett beépítenie. Ismét veszélyben érzi magát, itt is hajlamos a pánikra, a görcsösségre, kevésnek érzi magát a többi emberhez képest. Egyszer szenvelgő, patetikus viselkedésben vezetheti le feszültségeit, máskor pedig távolítással, kivonódással, ezért nehéz kiigazodni rajta. A teszt eredményei a diákvélemények és az interjú élményei egybehangzóak, igazolják egymást.

Autoritáshoz való viszonyát a jól szabályozott szorongás jellemzi. Úgy gondolja, az érvényesüléshez rejtőzködni kell (szertár), saját jelentőségét külsőségekkel igyekszik megnövelni, ugyanakkor rejtve kíván maradni, tehát felelőtlenül szeretné birtokolni a hatalmat.

Környezethez való érzelmi kapcsolódásában szubjektivitás jellemzi. Labilitás mutatkozik az ítéleteiben, és illúziókkal teltek a képzei. Elidegenedésre utaló és paranoid jegyek egyaránt jelen vannak. Találunk még beilleszkedési zavart, mentálisan fékezett kudarcélményt, amivel egyszerre jelennek meg nárcisztikus szükségletek. Diákjai a felelőtlen, tesze-tosza, nem egyértelmű, össze-vissza beszél, pofára osztályoz jelzőkkel fejezték ki ezeket az élményeiket.

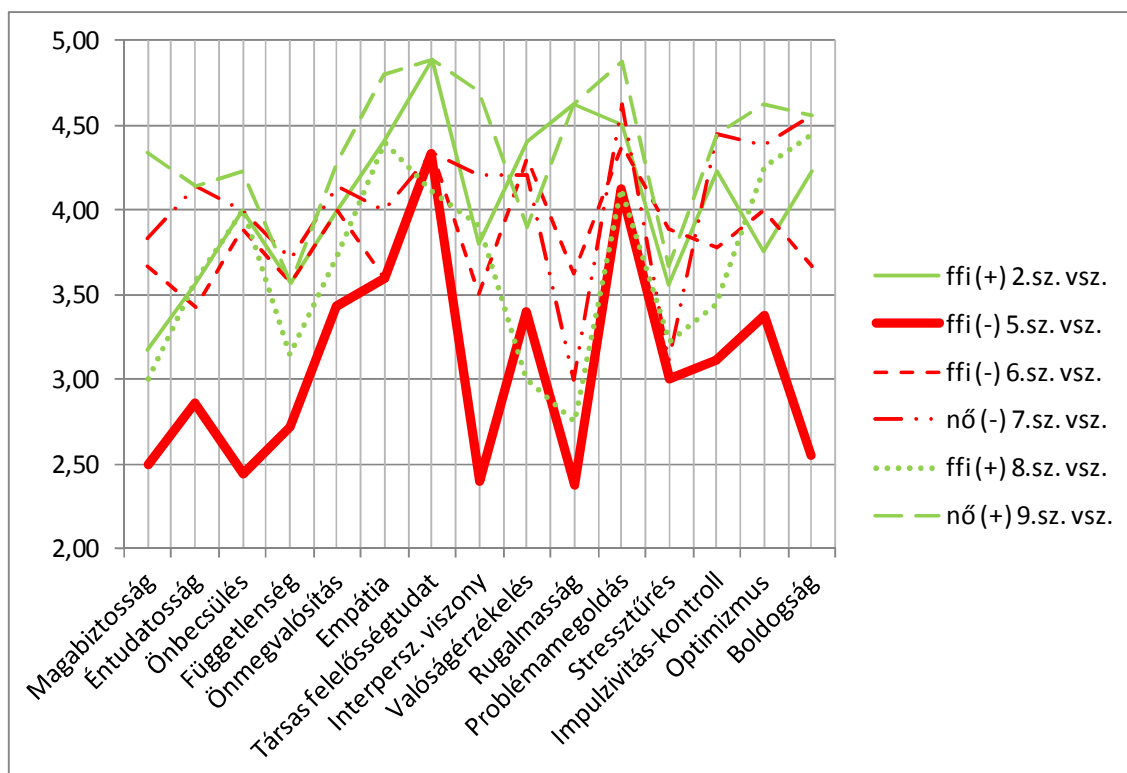
Munkához, erőfeszítéshez, képességeihez való viszonyában igyekszik alkalmazkodni és szabályozni feszültségeit, de nem sok sikerrel. Bizonytalan, itt is jellemzi a rejtőzködés, a feladatok elől való meghátrálás, jelen van a szorongás és a küzdelem. A szorongás ellen komoly elhárító erővel bír, de elaboráció nélkül sikertelen. Nagy erővel igyekszik elrejteni infantilis elképzeléseit, szorongásait, nárcizmusát, személytelen erotikáját és szabad szexuális orientációját. Törekszik a biztonságra.

A X. tábla tartalmaiban súlyos félelmek jelennek meg a károsodástól, attól függetlenül, hogy ez mennyire reális. A világra vetített félelem az ártó hatásoktól való rettegésben jelenik meg. (Erős környezetvédő elkötelezettsége is innét meríthet energiát.) A világ és az emberek félelmetesek, a belvilág ijesztő, a test beteg lehet. Az akut rettegés jelei mutatkoznak. Gyakran gyermekien belátástalan és kíméletlen. Szeretne szabad utat engedni infantilizmusának, mohóságának, egoista és erőszakos vágyköveteléseinek.

A Bar-On teszt eredményei

Az 5. számú vizsgálati személy teszteredményei szinte minden paraméterében alulmúlják az összes vizsgált személy adatait. (41. ábra)

A magabiztosság, az önbecsülés, a társas kapcsolatok, a rugalmasság, és boldogság faktori patológiásan alacsony értékeket adnak. A magas empátia és társas felelősségtudat ebben a konstellációban valóságos csapásnak számít, fokozza a szenvedésnyomást. Problémamegoldása a károk minimalizálásában kimerül, boldogtalanságában összegeezhető mindaz amit látunk.



41. ábra A Bar-On teszt eredményei. Kiemelten látható az 5. sz. vizsgálati személy görbéje

Az eddigiek alapján megállapíthatjuk, hogy saját problémáit egyedül megoldani nem képes, súlyos pszichés egyensúlyzavarokkal küzdő személyt látunk, aki etikus belső elvárásai és jó szándéka ellenére saját belső feszültségeivel terheli szociális környezetét. A kiégés nem csak veszélyként, hanem a vége felé tartó folyamatként megállapítható. Ezt a státuszt írják le a különböző vizsgálati módszerek és a diákvélemények egybehangzóan. Ismét el kell fogadnunk a diákok véleményét érvényesnek, mert jól ítélték meg tanárukat, megítélésük harmonizál az egyéni vizsgálatok eredményeivel.

6.3. A „G” iskola rossz tanára a 6. sz. vizsgálati személy

Az interjú elemzése

Családos, 57 éves férfi. Feszés, impulzív, rendezett, csaknem katonásan fegyelmezett a szabályok betartásán öröklődő ember. Értékrendje kimunkált, klasszikus, amit vállal és hirdet. A felmérésben készséggel vett részt. Küzd a diákokkal, néha az udvaron is fegyelmezési akciókba bonyolódik, aminek sikertelensége előtt értetlenül áll. Saját elbeszélése szerint minden nyáron feltalálja a spanyolviaszt. Sokat gondolkozik azon, hogyan lehetne jobban tanítani, majd a következő évben rendre kiderül, hogy nem

válnak be ötletei. Szakmai szempontok mentén készülnek pedagógiai konstrukciói, amelyek maguk alá temetik a természetességet és az érzelmeket. Humoros megnyilvánulása nem volt. Megbízható ember, az igazgató kedvence, akit szívesen visz magával szakmai megbeszélésekre.

A 6. sz. vizsgálati személy jó tanárának jellemzőiben megjelennek a kutatás korábbi szakaszában azonosított jellemzők, a szakmai felkészültség, az érzelmi elfogadás, a kapcsolat, a pedagógiai erény, csak a személyiség maradt háttérben. Saját rossz tanárában kapcsolati, pedagógiai és személyiségfüggő hiányosságot is jelez.

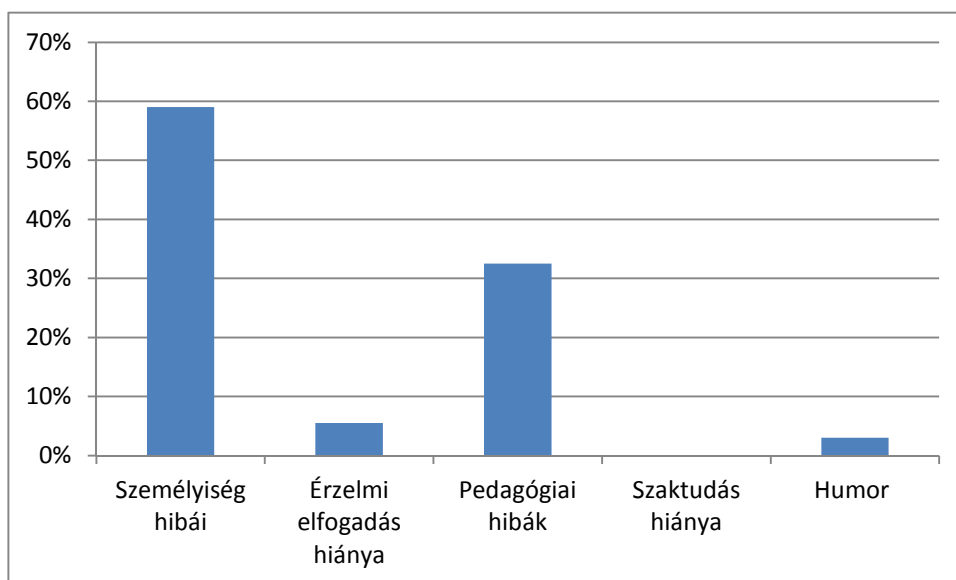
Legjobb diákja *„országos versenyt nyert, figyelt és tisztelettudó volt”*, míg a legrosszabb izgága és tiszteletlen. Itt a tisztelet a kiemelten fontos elvárás. Az interjú más elemei is utalnak a tisztelet hiányának frusztráló hatására, nem kapja meg a diákoktól a várt elismerést. A tanár-diák kapcsolatot jellemző megnyilvánulásaiban azon igyekszik, hogy ne tegyen különbséget érzelmeiben diákjai között. Ez alapján nem bírálható, de fokozott igyekezete formalizmusához, személytelenséghez vezet. Önmagáért beszél rövid válasza arra a kérdésre: Mivel próbálkozott, hogy megnevelje legrosszabb diákját? *„Beszéltem vele, kapott egy fegyelmet.”* A fegyelem és fegyelmezés áll a frusztráló feladatainak fókuszában. Igényeit hol elfogadják, hol nem, mégis úgy érzi, munkára tudja venni diákjait, de a diákjai nem osztják ezt a véleményét. A tanórák jó és rossz élményei is a figyelem, fegyelem és a tisztelet fogalmai körül sűrűsödnek. Úgy érzi, diákjai csak félig-meddig ismerik és gonoszkodnak vele, de ő ezt megítélése szerint soha nem viszonyozza. Ez a mártír attitűd sok belső feszültséget takar. Kollégáitól segítséget, támogatást várna a diákok viselt dolgainak értékelésében, de ezt tőlük nem kapja meg, az igazgató viszont támogatja. Küzd a rossz memóriájával és az ebből fakadó tantermi konfliktusaival. (Megjegyzem, hogy az interjú során memóriazavarra utaló jelet nem érzékelttem.) A tanár-diák kapcsolatot az is jellemzi, hogy diákjai csak hetente, vagy kéthetente kezdeményeznek beszélgetést. Esetleges, bejósolhatatlan a tanári akcióinak kimenetele. Úgy ítéli meg, hogy a diákok 55%-a érzelmileg elfogadja, ami a felmérés ismeretében nem valós vélekedés. Elvei szépek, tiszták, szárazak: *„Egyenesség, nyitottság, műveltség, igazságosság.”* Eredményes pedagógiai módszerként tartja számon a jó szemléltetést, következetességet, játékos feladatokat. Mindemellett valamiért mégsem tartja hatékonynak önmagát.

A metafora szerint a tanár a nemzet napszámosa, a diák pedig fáklya, amit lángra kell lobbantani. Ez a válasz sem mentes a sablonos és dagályos sémáktól. A kezdő tanár számára a lelkesedést adja jó tanácsként, amit kudarcai ellenére többnyire megél. Úgy érzi, ha keményebb lenne, még több ellenséget szerezne magának. Itt figyelemre méltó a „MÉG TÖBB” szófordulat. Így is engedékenynek éli meg önmagát.

Óráira készülve a szükséges technikai részleteket gondolja végig. A diákok csak a „*ki fog felelni?*” kérdés tekintetében merülnek fel képzeletben.

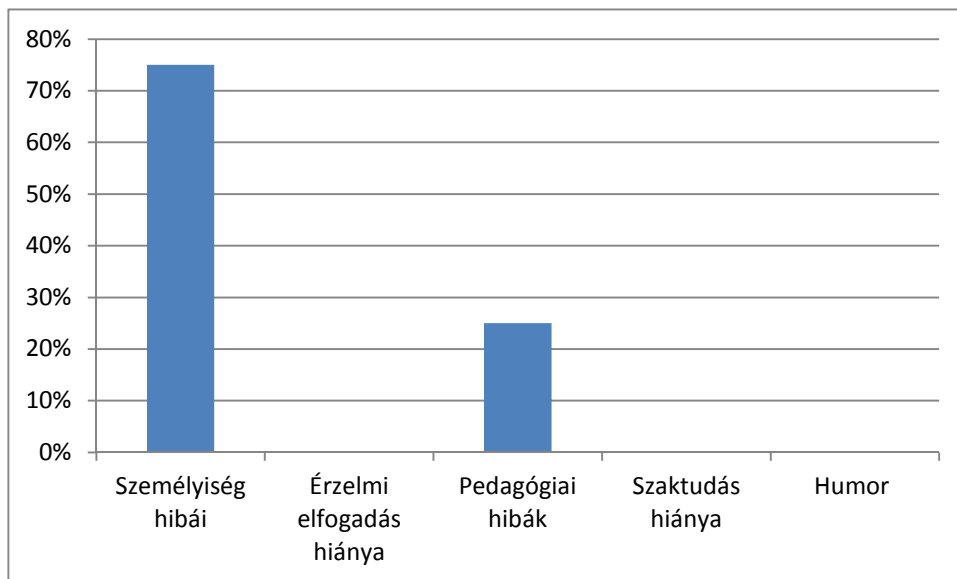
A diákvélemények elemzése

A diákvélemények itt is egyedi mintázatot mutatnak. A személyiség hibái közel 60%-os részaránnyal egyértelművé teszik a problémák forrását. (42. ábra)



42. ábra Az 6. sz. vizsgálati személy jellemzői az öt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

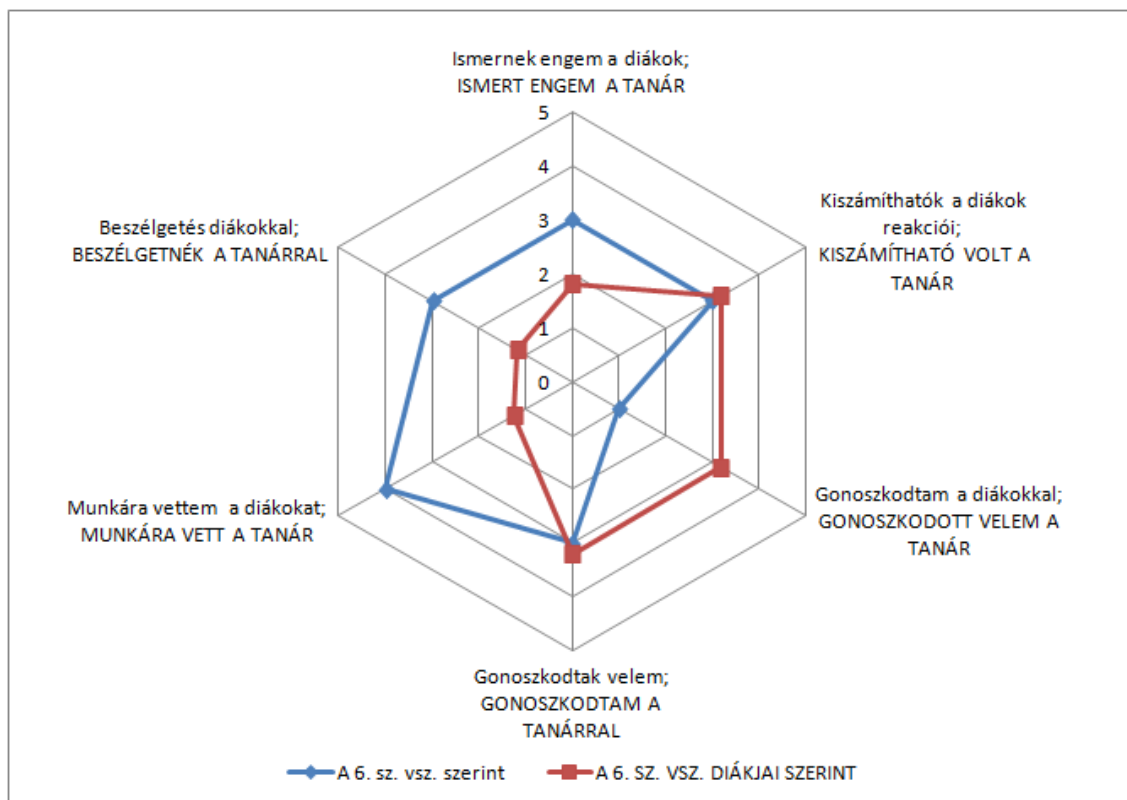
A tanárt nem az egyes részterületeken tapasztalt jelenségek miatt jelölték legrosszabbnak, hanem az okot a személyiségében látják. A pedagógiai hibaként megélt jelenségek, mint korábban is tapasztalhattuk, gyakran csak tüneti hordozói a személyiség hibáinak. Humorát nem létezőnek, rossznak, erőltetettnek, fáradtnak, szánsalmasnak írják le. Jó tulajdonságokat, összesen négyet soroltak fel: jót akart, igyekszik, érti az anyagot és negyedikként némi iróniával, idén már nem tanít.



43. ábra Az 6. sz. vizsgálati személy jobb tanárrá válás akadályainak megítélése az öt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

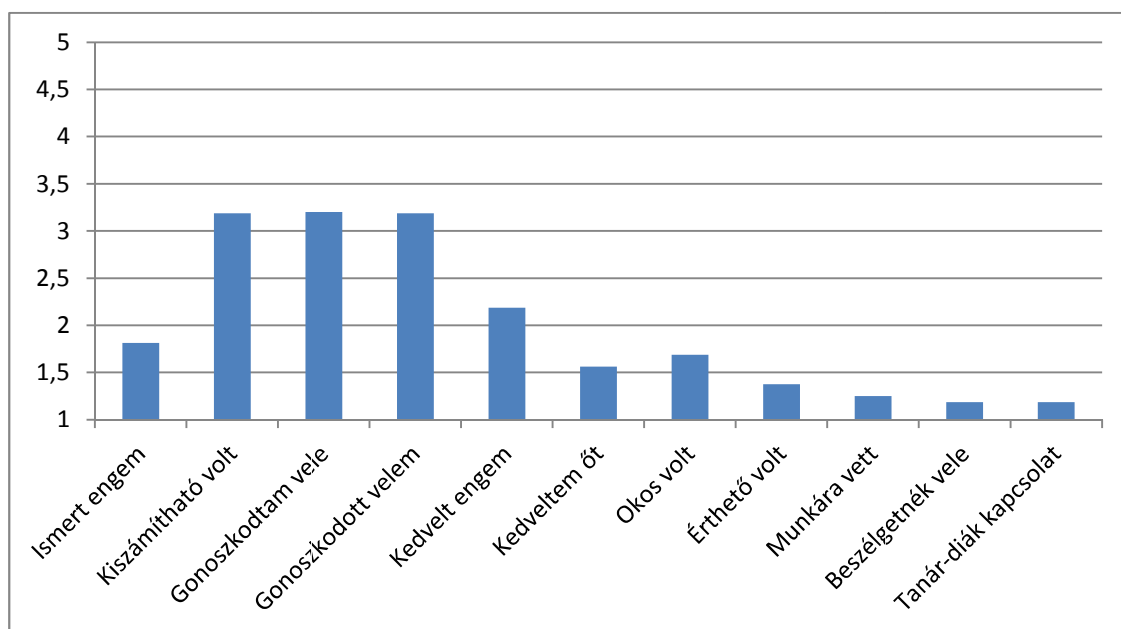
A konkrét kérdésre választ adók már csak két jellemzőt látnak a fejlődés akadályának. Első sorban a személyiség hordozza az okokat, amiért a diákok nem tudják elfogadni. A jellemző válaszok: „*bolond, alaptól rossz, tehetségtelen, gyárilag ilyen, a személyisége.*”

A kapcsolati teret jellemző görbe feltűnően aszimmetrikus, mintha nem ugyanarról a helyzetről szólna a tanár és a diákok értékelése. (44. ábra) A tanár és a diákok valóságképe hatalmas eltéréseket mutat. A diákok gonoszkodásait jól detektálja, a sajátjáról viszont fogalma sincs, nem annak éli meg vagy elhárítja. Illúziónak tűnik az is, hogy munkára tudta venni a diákokat. Kölcsönösen nem ismerik egymást. Ezt a hiányosságot a diákok élik meg súlyosabban. Minél személytelenebb és távolibb valaki, annál könnyebb gonoszkodni vele. A tanár és a diákok is mérsékelten tartják kiszámíthatónak egymás reakcióit.



44. ábra Kapcsolati jellemzők összehasonlítása, a 6. sz. vizsgálati személy interjúadatai és diákok véleményeiből származó adatok alapján

A tanár megromlott kapcsolati viszonyok között (44. és 45. ábra) dolgozik.

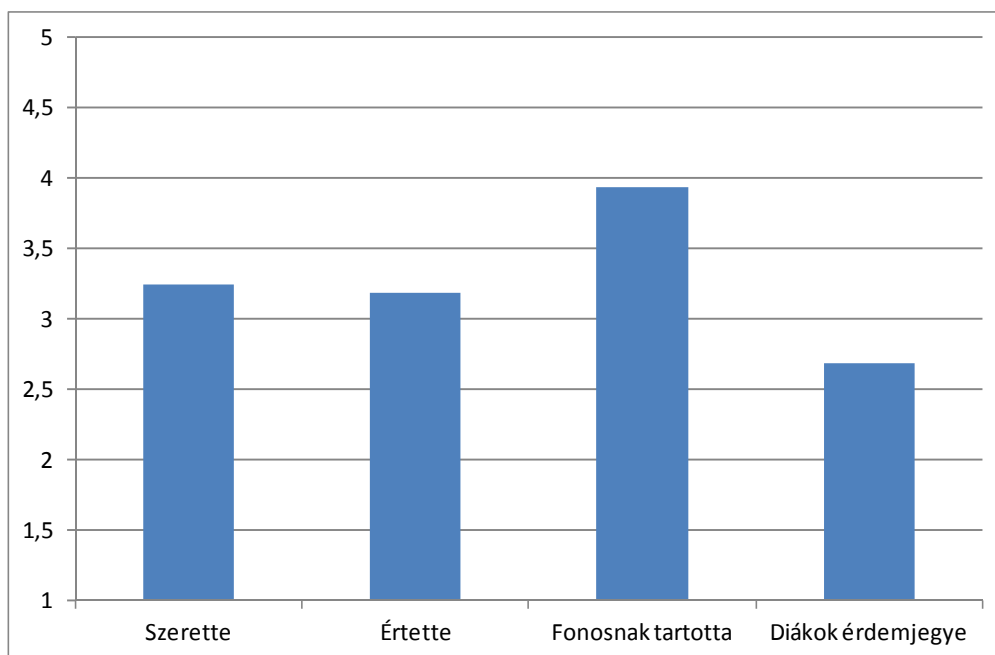


45. ábra A 6. sz. vizsgálati személy kapcsolati jellemzői az őt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

Az ötfokú skálán elért statisztikai értelemben is ritkán látott gyenge eredmények mégis meglepőek. Az 1,18 érték nem létező kapcsolatra utal a válaszadók 100%-ban negatív töltésűnek ítélték a kapcsolatot. Elgondolkodtató a két ábra összevetése, melyek alapján a személyiség és a kapcsolati viszonyok hordozzák a legnagyobb problémákat. A következő vélemények ezt illusztrálják: *„Hírhedt személyiség lett, nagyon rossz, bolond, senki sem szereti, mindenki nevetségesnek tartja”*. Teljes félreértésnek tűnik a tanár részéről, hogy a diákok 55%-át érzelmileg elfogadónak tartja és csak 5%-ról gondolja, hogy ellenszenvesen viszonyul hozzá.

A tanár érthetőségét is nagyon rossznak tartják, mert a kommunikációnak nem csak az érzelmi, hanem a kognitív csatornáit is funkcióképtelenek. Erre utal az interjúban kiemelt *„figyelnek-nem figyelnek”* fogalompár, illetve a *„ha elfogadják a jegyek indoklását”* kijelentésben megjelenő legitimációért folytatott küzdelem, amely a konfliktusok visszatérő tárgya.

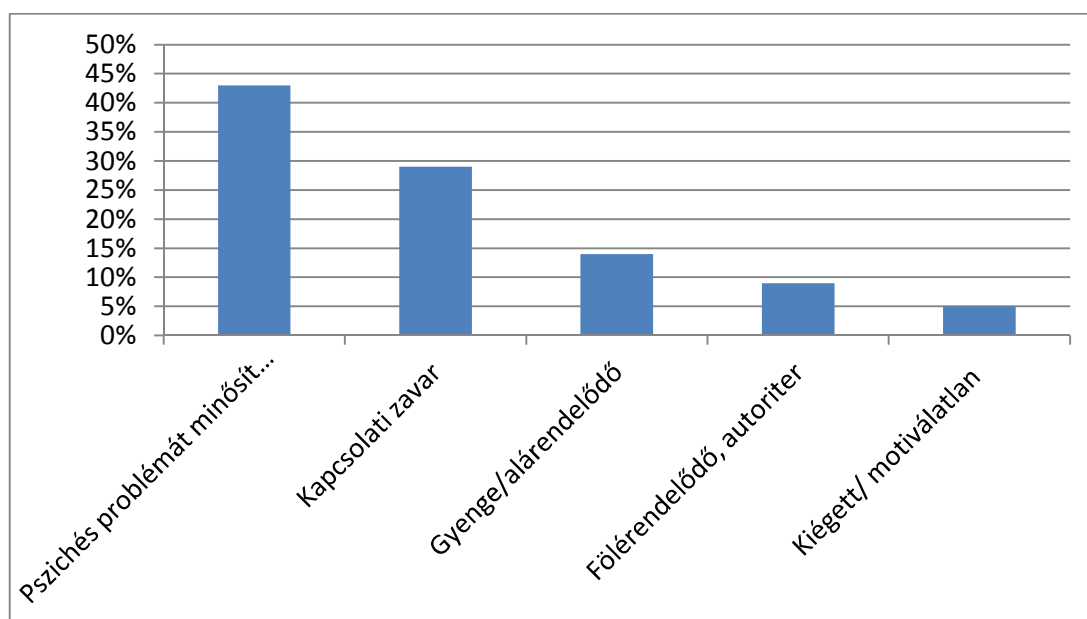
Az érzelmi elfogadás és a személyiség kulturális dominanciája erősen determinálja a kapcsolati viszonyokat. Az érzelmi és szociális intelligencia is egymást átfedő két halmaz. (Bar-On, 2006) A kapcsolatokon keresztül szerzett benyomásaink érzelmeket keltenek, melyek visszahatnak a kapcsolatra. Fontos, hogy a tanár jó kapcsolatot tartson diákjaival, mert ellenkező esetben, munkája nehezzé és rossz hatásfokúvá válik. Az eddigi eredmények arra utalnak, hogy jó tanárrá válni csak kölcsönös érzelmi elfogadás és működőképes gyenge kapcsolatok kiépítésével lehet.



46. ábra A 6. sz. vizsgálati személy viszonya az általa tanított tantárgyhoz, az őt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A tárgy fontosságának hangsúlyozása, mint a rossznak minősített tanároknál általában, itt is meghaladja a tárgy szeretetét és alapos ismeretét. A diákok a tárgyából gyenge eredményt értek el, összesítve egy jeggyel rosszabbat, mint a tanulmányi átlaguk. A befektetett tanulmányi munka csekély mértéke alapján ez nem meglepő.

A tanár karakterének hibáit a 47. ábrán láthatjuk.



47. ábra A 6. sz. vizsgálati személy pszichés problémáira, szerepzavarának jellegére utaló jelzések megoszlása az őt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A hisztogram választ ad a problémák forrására. Olyan pszichés és kapcsolati zavarral küzdő személyt mutat, aki dominanciára, autoritásra törekszik, de többnyire alulmarad a diákokkal folytatott küzdelmekben. Az interjúban a rossz memóriája miatt mondja bizonytalannak magát a diákokkal szemben. Bizonytalanságát néha autoriter akciók hivatottak ellensúlyozni. Kiégettség, motivátlanság a legkevésbé jellemző rá, hiszen minden nyáron új ötletekkel töltökezik fel tanári hatékonyságának javítása érdekében, de úgy érzi, hogy ennek sikeréhez valamilyen külső tényező hiányzik. Vagy jobb módszerek, vagy szakmai ismeretek, de valami mindig hiányzik. A személyében, szerepértelmezésében, kapcsolatkezelésében rejlő valódi okok keresését elhárítja.

A Rorschach–teszt eredményei

Ellensúlyos extravertált, ritka élménytípus, az átlagtól eltérő, szabálytalanságra hajló embereket jellemzi.

Legtöbbször jó képességűek. Simulékony tanítványok, munkaképességük jó. A mentális fékek optimálisan működnek. (Ezek a jellemzők magyarázhatják, hogy miért kedveli az igazgató.) Életvezetésükben mégis sok a szabálytalanság.

Felfogó típusát tekintve erőssége az egészes benyomások alkotása, képes absztrahálni. A gestaltok mellett jelen vannak a részletek is, de nem tudnak előtörni a háttérből. (Ez erős tipizáláshoz vezethet, ami nem előnyös a tanár–diák kapcsolat kezelésében.)

A másodlagos formula alapján: valódi vágyait nem éli ki a viselkedésben, ami valószínűleg szorongásából fakad. A viselkedésbe be nem ágyazott igények konfliktusokkal teli helyzetekbe sodorják. Ezek a kiéletlen vágyak és kudarcok központi helyet foglalnak el belső életében. Kudarcai miatt másokat okol (pl.: kollégái nem segítik), racionalizálja azokat, mivel nem képes elfogadni a valóságot. (Az interjúban úgy véli, a diákok több mint 50%-a kedveli, ami nem felel meg a valóságnak.) Kívülről várja a segítséget, a gondjai megoldását. Olyan, mintha még nem kecmergett volna ki a kamaszkorból: nem köt kompromisszumot, helyette kompenzálni próbál. Élete minden területén, ahol kompenzálni próbál, aránytalanul nagy indulatokat mozgósít. Az önismeret az érdeklődése előterében van. Kedveli a kalandot.

Indulati típusa feszült. Intellektuális, morális problémákra fogékony, képes eszmékhez, ideológiákhoz kapcsolódni. (Ezt az interjú élményei többszörösen megerősítik.)

T% = 74! A FT-t ismerve nem csoda, hogy magas, az alkalmazkodás érdekében már-már kóros sztereotípiákba kényszerítette magát. Ilyen erős viselkedéses fékek mellett nem tudja kiélni valódi vágyait, de fordítva is fel lehet tenni a kérdést: milyen vágyai lehetnek, ha ilyen erős fékeket kell használnia, hogy szabályozni tudja őket? A rendkívül erős elhárítás alacsonyszintű, primitív elhárító mechanizmusokra utal. Jó eséllyel vannak kényszeres tünetei. A nagy szenvedély és az indulati robbanékonyság egyszerre van jelen, a heves indulatokból származó szorongással.

Érdeklődő, nagy ambícióvezérelt erőfeszítésre képes. Új helyzetben képes alkalmazkodni, amit azonban bizonytalanság és a kevesebb értékűség élményei kísérek.

Az önismeretet és szociabilitást igénylő helyzetben is szerepet kap az irreális és az erős érzelmi-indulati töltés (ez jelenik meg az osztályteremben), szociabilitása ennek ellenére valószínűleg jó. (Ez jelenik meg a vezetővel és kollégákkal való kapcsolataiban. Kellemes, együttműködő partner volt a vizsgálat során is.)

Apára, autoritásra emlékeztető helyzetben megjelenik a labilitás, a kritikától való félelem. Kevésnek érzi magát a feladatokhoz, még mindig dolgozik benne egyfajta gyermeki attitűd. Infantilis megfelelni igyekvést tapasztalhatunk és éppen emiatt, jó érzelmi kontaktus esetén jobban teljesít, jobban kapcsolódik a valósághoz. Hajlamos introvertálódni, ám ez a befelé fordulás több elaborációt igényelne, mint amennyit fel tud mutatni ahhoz, hogy csökkentse a szorongást. Kötődése ambivalens.

Szorong, bizonytalan, állandóan készen áll az elhárításra, igyekszik elrejtetni infantilis szeretetigényét. Meg jelenik a szubjektivitás, a teljesítményfélelem, alulértékeli magát. Érzelmi inger jelenlétében egzaltált, nyugtalan. Egyedül itt találhatunk agresszív töltést.

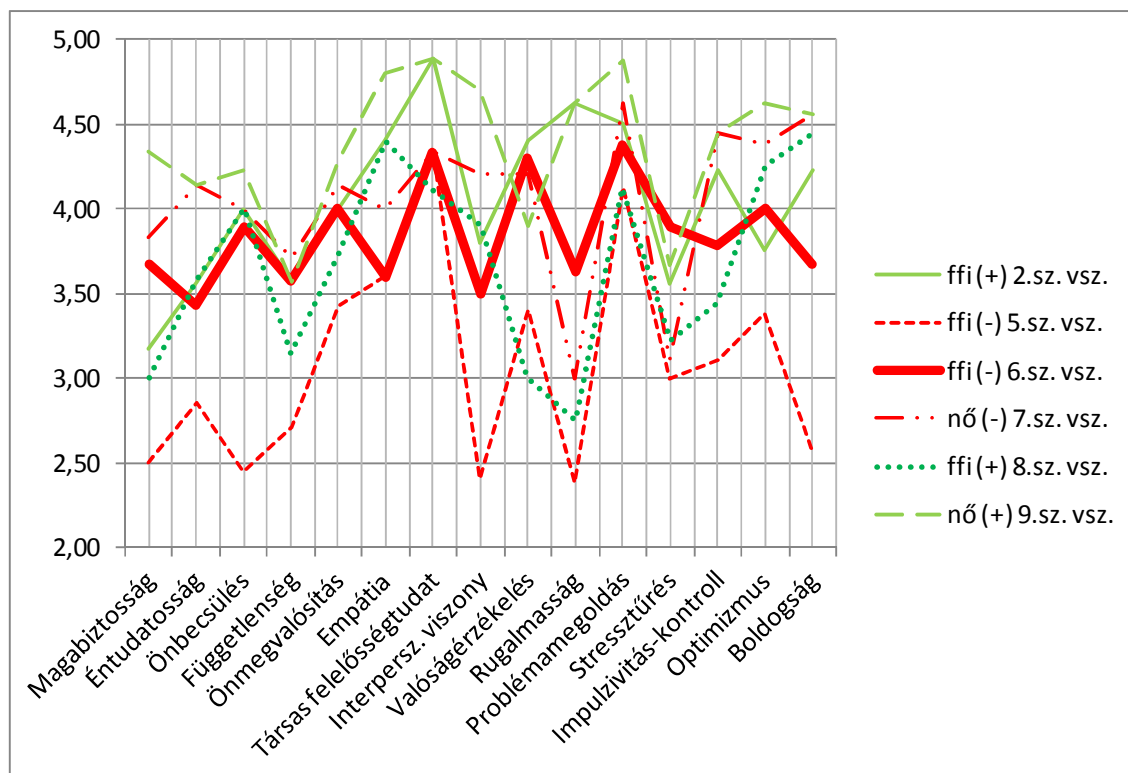
Majdnem képes a munkatábla adekvát megoldására, de ehhez is görcsös erőfeszítésre van szüksége. Bizonytalanság, érzelmi függőségre való hajlam kíséri mindezt. Itt is jelen van az alacsony színvonalú elhárítás, ami sokszor bagatellizálásban vagy cinizmusban ölt testet. (Ez a rossz tanár-diák viszony egyik oka és bizonyos mértékig következménye.)

Életterét a következők jellemzik: munkát, képességeket, erőfeszítést igénylő helyzetben hajlamos befelé fordulni, ám az ettől várt elaboráció nem elég eredményes. (Ezért eredménytelenek nyári elhatározásai, amikor az eredményesebb tanítás titkát keresi, a

„spanyolviaszt”). Nehezen dolgozza át első benyomásait (skatulyázás), ítéletei ridegek (ez a rugalmatlanság a Bar–On tesztben is megjelenik), viselkedése labilis. Jobban akar teljesíteni, fél a kudarctól, sőt, pánikol, ez a veszélyfélelem pedig belső görcsösséget szül. Egyszerre van jelen az érzelmi túlfűtöttség és a védekező magatartás. Szorongásait, érzelmeit, indulatait távolítja, érzelmileg elfogult, akár jelenetet is rendez. Sokszor fegyelmezetlen, egzaltált, pedig jó képességű, sőt önfeláldozó. Képes a saját érdekeit a közösségének alárendelve cselekedni. (Ezért is kedvelheti az igazgató.) Megéli helyzete bizonytalanságát, nagy szüksége lenne a biztonságra.

Az élettér, mint örömforrás kiaknázása során bizonytalan, nem elégedett a lehetőségekkel és a körülményekkel, azokat hibáztatja. Az agresszív feszültségeit sikertelenül hárítja, így azok a tudatban vannak. Itt érvényesül szervezőkészsége és spekulatív hajlama, melyeket leginkább orális mohósága vagy infantilis szeretetigénye szolgálatába állít. Szerepet kap a művészi hajlam, a művészetek iránti érdeklődés (legvalószínűbb, hogy ez zenei területet jelent). Egyik, vagy talán leghangsúlyosabb vágya, hogy ambícióit megvalósítsa, és ezáltal felszámolja magában a kisebbségi élményét. (Lásd: nyári erőfeszítések.)

A Bar–On teszt eredményei



48. ábra A Bar-On teszt eredményei. Kiemelten látható az 6. sz. vizsgálati személy görbéje

A 48. ábra alapján nehéz lenne megállapítani, hogy jó vagy rossz tanárról készült a diagram, hiszen érzelmi/szociális intelligenciája alig tér el a jó tanárokétól. Ilyen tulajdonságokkal akár a jók között is lehetne. Stressztűrése a legjobb a mezőnyben! Éntudatosságát a sikertelenség megtépázta, rugalmassága a saját profil egyik gyenge pontja, ami a többi módszerrel is érzékelhető volt. Az interperszonális viszonyok és a boldogság is deficit terület, csupán optimizmusa tarja helyzetben, különben már megszökött volna az iskolából vagy kiégett volna. Erénye a társas felelősségtudat – ezt a Rorschach is megerősíti –, a problémamegoldás és a valóságérzékelés. Az utóbbit fenntartással kell fogadnunk. A Rorschach és a diákvélemények szerint a gyenge kapcsolataiban ez kifejezetten rosszul működik. Ismét felmerül a kétség a teszt érvényességi körét illetően. Az egyenrangú, erős kapcsolatokra – mivel a vizsgált személy esetében szándékos disszimuláció gyanúja nem merült fel – vélhetően érvényesek az eredmények, de a gyenge kapcsolatokra nem tűnik érzékenynek a módszer.

Az interjúban együttműködő, jó partnernek bizonyult. Az igazgató kedveli, nyilván nem véletlenül. Akkor mi lehet az ellentmondás oka? A vizsgálati eredmények arra utalnak, hogy a teszt nem látja a gyenge kapcsolatokat, amelyek ritkább kapcsolatfelvétellel járnak, nem egyenrangú, nem közel azonos szocializáltságú és értékrendű személyek között alakul ki. Ez lehet a tesztben megjelenő ellentmondásos értékek oka és ezért választanak gyakran jó kollégát, de rossz tanárt az igazgatók. Más kapcsolati és szerepmintát mozgósít a tanár az egyenrangúak közötti erős kapcsolatokban és mást a gyengékben. Ezt a torzítást a kapcsolati mezőt vizsgáló más tesztek is tartalmazhatják. Itt merül fel a szerep és a személyiség kapcsolatának, a hivatásszemélyiség (Bagdy, 1996) felépítésének problémája. A szociális térben elhárításokkal körülbástyázva, izoláltan felépülő viselkedési sémákból kialakulhatnak olyan szerepmodellek, amelyek egymással kevés koherenciát mutatnak, ellentmondásai nehezen érthetők, az egyes szerepek csak az adott szociális térben aktivizálódnak. A személyiség nehezebben, a szerep könnyebben alakíthatónak tűnik.

A diákok véleménye ismét érvényesnek bizonyult. Főbb hangsúlyait igazolják a tesztekben és az interjúból nyert információk.

6.4. Az „A” iskola rossz tanára, a 7. sz. vizsgálati személy

Az interjú elemzése

Elvált, szüleivel élő 55 éves nő. A kutatásban való felkérést elfoglaltságaira hivatkozva hónapokkal későbbi időpontra tűzte ki.

Az interjú két alkalmat vett igénybe. Az első nap hűvös, személytelen távolságtartó, formálisan udvarias gesztusok közepette zajlott. Óvatos zárkózott viselkedése alig oldódott. Nehéz volt elfogadhatóan őszinte légkört kialakítani, ezért a második alkalomra megbeszéltük, hogy nem csak az iskolában, hanem egy általa javasolt helyszínen folytatjuk a munkát. A tanárnő skatulyából kihúzott eleganciával, sötét, szűk, rövid szoknyában, jelent meg. Pedánsan vasalt és viselt fehér blúzán fél méteres, kék, nyakba kötött szalagot viselt, amit masnival díszített, a hetvenes évek bakfis divatjának stílusában, mindezzel érinthetetlen, hűvös elegancia társult. Mindkét interjú alatt dinamika nélküli egyhangú viselkedést figyeltem meg. Nem örült semminek, de nem is bánkódott semmin, talán ott sem volt igazán. Az interjú vége felé bejelentette, hogy elfoglalt és nincs ideje további beszélgetésre.

Választott jó tanárát közvetlenség, szaktudás, őszinteség, míg a legrosszabbat az elutasítás és a személyes kapcsolat hiánya jellemzi. Érzelmi és kapcsolati elemek dominálják az emlékeit. A jó és rossz diák kiválasztásánál is a kapcsolati elemek vannak túlsúlyban. A jó kapcsolat oka az volt, hogy megfogadta tanácsait a diák, tehát a függőség és a szakmai kompetenciájának elfogadása volt fontos számára. A tanár-diák viszony nehézségeinek okát kapcsolati és személyiségi okokra vezeti vissza. Látja ennek fontosságát, de nem képes megvalósítani, amint az a későbbiekben a diákvéleményekből kitűnik. Önmagát túlságosan elfogadónak gondolja.

A tanórák sikerességének mércéjét teljesítményben és kapcsolati, hangulati elemekben jelöli meg.

Arra a kérdésre, hogy mennyire ismerik öt diákjai, nem válaszolt és arra sem, hogy gonoszkodott-e diákjaival. Úgy tűnik, ezek nem véletlenül maradtak ki válaszaiból. A tantestületi szolidaritást jónak tartja, az igazgató maximálisan támogatja! Rendezvényeknek szervezőjeként sokszor kap/vállal többletfeladatot. A diákokkal kapcsolatos megállapítása, miszerint jó hangulatban zajlanak az órák és a diákok 70%-a elfogadó vele szemben, ellentmond a diákvéleményeknek. A kiegyensúlyozottság

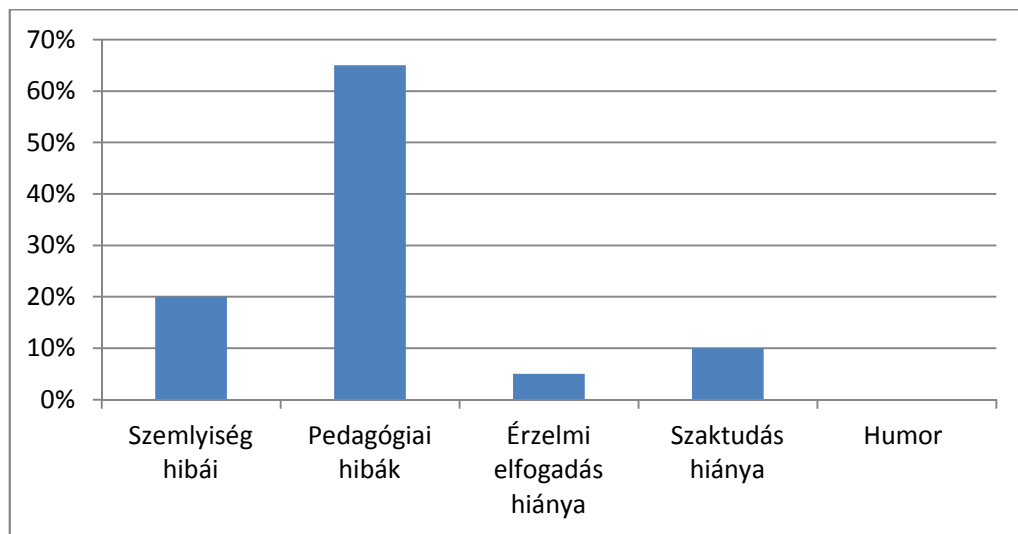
inkább csak a homlokzat része lehet. A Rorschach teszt eredményei is a homlokzat védelmét igazolják.

Szakmai tudását javítani valónak tartja, ezt kétszer is említi. Ebben igaza lehet, ezen a területen erős kompetencia deficit valószínűsíthető. Ötvenöt évesen, egy OKJ képzésre alapozva, digitális bevándorlóként informatikát tanítani digitális bennszülötteknek, más iskolák tapasztalatai alapján, kockázatos vállalkozás. A vállalt és továbbadásra szánt értékrendi elemek: becsületesség, tudás alkalmazása, problémamegoldás, kreativitás, együttműködés. Pedagógiaiilag eredményesnek ítélt módszere, a differenciálás, a közelmúltban bevezetett szemléltetés, amitől szerinte az oktatás „átláthatósága” javult.

A metafora, csakúgy, mint a projektív teszt mást mutat, mint a kognitív ellenőrzés szűrőjén átjutó válaszok. Ebben a tanár inkább a vezetőként irányítóként jelenik meg, és nem az együttműködő feladatértelmezés dominál. A diák szóra, a tanár-diák kapcsolatra és a tanulási interakciókra nézve az egyirányú információáramlást rejtő asszociáció, a szivacs metafora jelenik meg, ami/aki felszívja a tudást, majd alkalmazza. Az eddig idealizáltak feltüntetett, vagy válaszhíánnyal takart tanár-diák viszonyon is megjelent az első repedés a kognitívan nehezen felügyelhető válaszban. A kezdő tanárnak adott tanácsában is a diákok megismerése és a munkafegyelem jelenik meg hangsúlyosan. Úgy ítéli meg, ha megértőbb lenne, javulna a kapcsolat, sőt az odafigyeléstől, kölcsönös elfogadástól is ezt várja. A kapcsolati elemek erősen foglalkoztatják, a kritikus diákvélemények ismeretében nem véletlenül. A nyilvánvalóan gyakori negatív visszajelzések ellenére úgy érzi, semmit sem tesz másképp, mint ahogy jónak tartja. Nem jelenik meg belső indíték a változásra.

A diákokkal való kapcsolatát kognitívan ellenőrzött válaszaiban szebbre festi, mint amit a többi információ igazolni tud. A tanár-diák konfliktusok okaként szocializálatlan diákokat és a kapcsolati elemeket jelöli meg. Az órájára készülve a diák fejével végiggondol részeket, eszközöket és ellenőrzést. Válaszainak többségét a tanárképzésben a tanárképző intézményekben megsüvegelnék, pedagógia dolgozatára méltán kapna jelest, mert válaszai egybeesnek a tankönyvi ajánlásokkal, de a diákok nem ilyennek élik meg a valóságot.

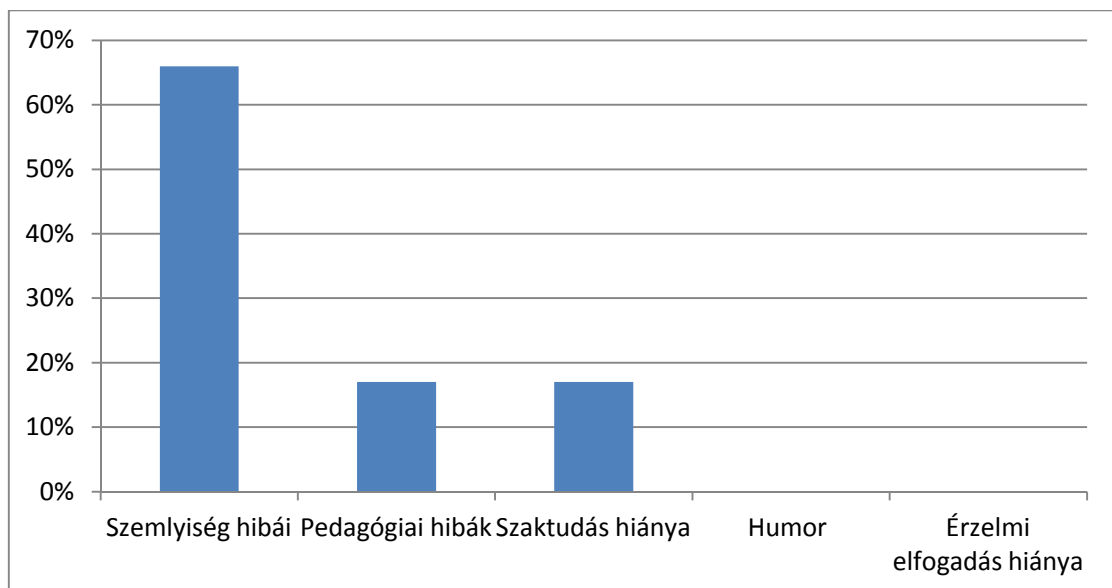
A diákvélemények elemzése



49. ábra Az 7. sz. vizsgálati személy jellemzői, az öt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

Ismét egyedi mintázattal állunk szemben. A pedagógiai hibák uralják a teret, míg a személyiség csak második és a szaktudás hiánya a harmadik helyre került. Az egyik diák így fogalmaz: „Órán kívül kedves, de órákon elviselhetetlen, nem igazi informatikatanár.” Mások az unalmas, kiégett jelzöt is használják, valamint a kivételezés és az igazságtalanság is többször előfordul a kritikákban.

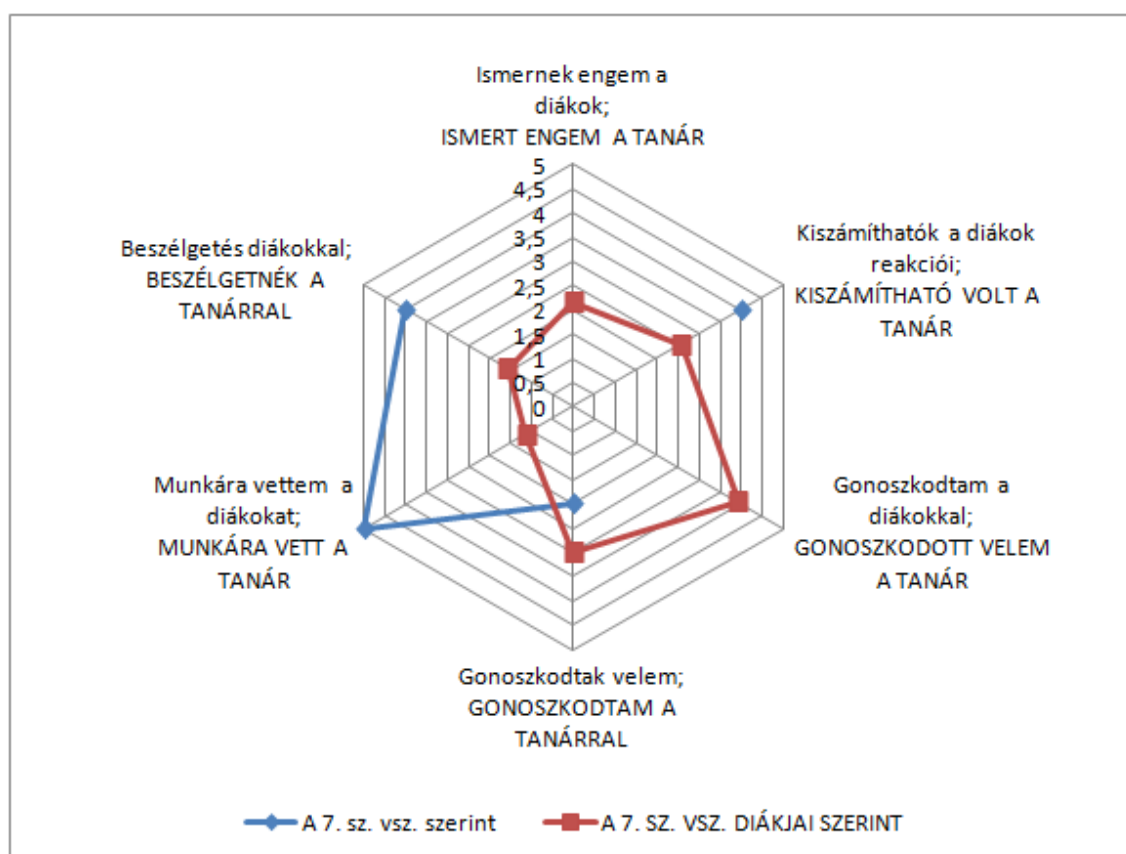
Az 50. ábrán látható eredmények ismeretében pedagógiai hibák túlsúlya rövid életűnek bizonyult.



50. ábra A 7. sz. vizsgálati személy jobb tanárrá válás akadályainak megítélése az öt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

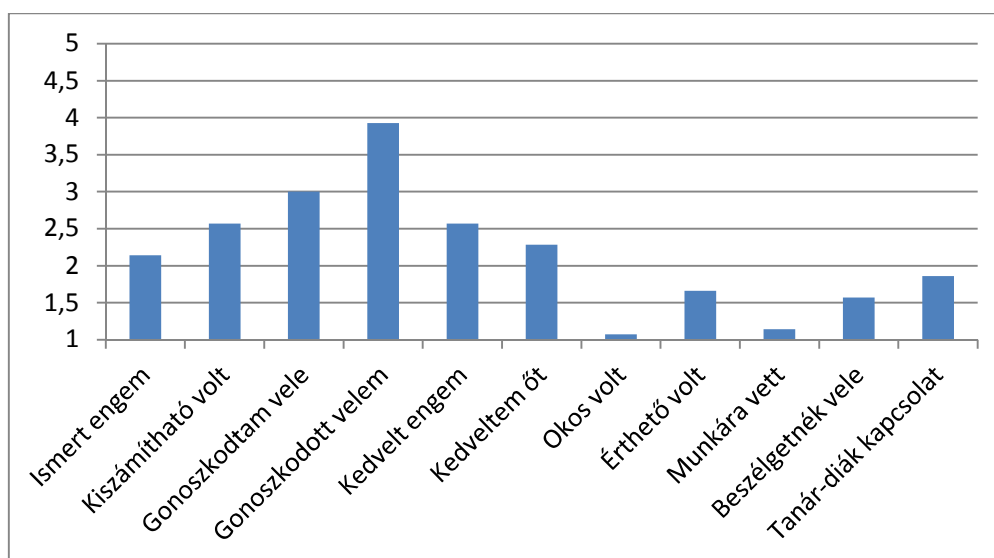
A tanár hibáinak hátterét kereső konkrét kérdésre ismét előlép a személyiség. Marad egy kevés a pedagógiai hibákból is, de a második-harmadik helyre csúszik vissza holtversenyben szaktudás hiányával. A szaktudás gyengesége már a képzettségi adatok – nem egyetemi szakon szerzett tudás, hanem OKJ képzésben szerzett ismeretek – megismerése után feltételezhető volt. A szaktudás hiányát az interjú két olyan pontján is jelezte, ahol ennek felvállalása nem rombolta az énképét. A szaktudás kritikája ritkán fordul elő, de itt, ahol ez bejósolható volt a diákok is jelezték. Az érzelmi jellemzők nem érzékelhetők a kapcsolati felületen, amit a kiégettségnek ezen a fokán nem szabad csodálnunk. A Rorschach-teszt egyértelművé teszi, hogy affektív elemek feladathelyzetben nem mozgósíthatók, szerencsére negatív irányban sem. A személyiséggel kapcsolatos problémák előléptek a pedagógiai hibák mögül az őket megillető első helyre, mint az összes eddigi problémás esetben.

A kapcsolati tér görbéi szecessziós képhez hasonlóak, a diszharmónia tapintható. (51. ábra)



51. ábra Kapcsolati jellemzők összehasonlítása, a 7. sz. vizsgálati személy interjúadatai és diákok véleményeiből származó adatok alapján

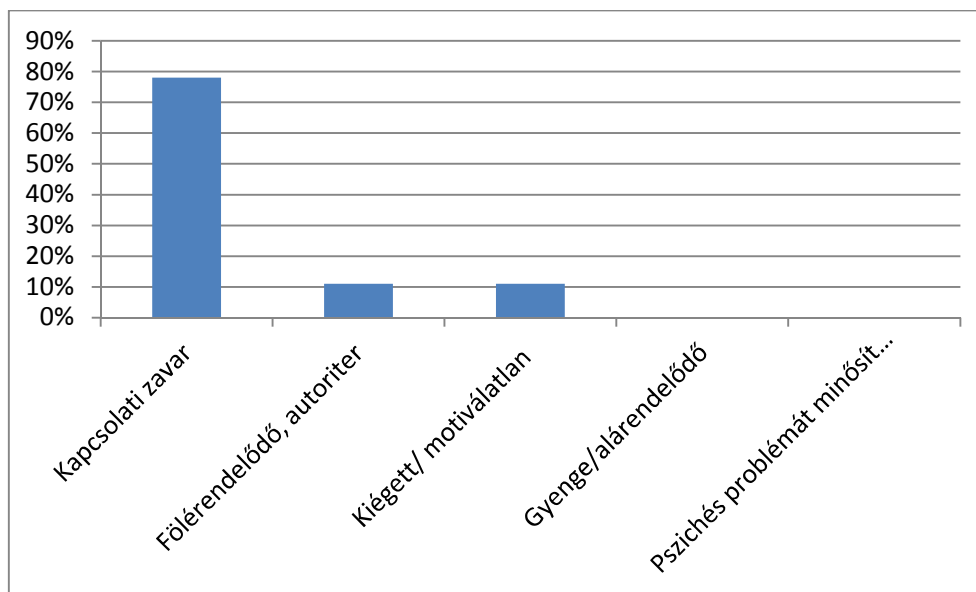
Már korábban is felmerült a gyanú, hogy a kognitív kontroll alatt tartható válaszok nem a valóságot írják le, az 51. ábrán pedig ennek bizonyítékát láthatjuk. Az elvégzett munka tekintetében a diákok véleménye – itt nem volt érdekük a torzítás – az „egyáltalán nem” (1), a tanáré pedig a „gyakran” (5) a skála végpontjain helyezkedik el. Ekkorát nehéz tévedni, ezért feltételezhető, hogy a válasz vagy manipulált, vagy a tanár valóságérzetét kell megkérdőjelezni. A diákokkal történő beszélgetések gyakoriságának megítélése is távol esik a diákok véleményétől. A diákok reakcióit kiszámíthatónak tartja, nem úgy a diákok az övét. Alig ismeri diákjait. A vizsgált rossz tanárok között gonoszkodásban a legmagasabb értéket éri el, viszont nem ad választ arra – az elhárítás egyszerű módja a válasz megtagadása – hogy saját megítélése szerint ez milyen gyakran fordul elő.



52. ábra A 7. sz. vizsgálati személy kapcsolati jellemzői az öt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

Elmérgesedett, negatív érzelmi töltésű, alig élő kapcsolati szinttel a háttérben azt állítja az interjúban a „*Mi működik jól manapság a tanár-diák viszonyban?*” kérdésre, hogy „*Számíthatunk egymásra, az óra jó hangulatban zajlik.*” Ez ismét szöges ellentétben áll az 51. 52. és 53. ábrán bemutatott eredményekkel. Az interjúban megfogalmazott állítása, miszerint a diákok 70%-a elfogadó vele szemben és senki sem (!) viselkedik elutasítóan, szintén a homlokzat védelmének része. Érthetőségét jónak tartja, nem úgy a diákok. Ez a sok elhárítás vélhetően a tanteremben is megjelenik és a diákok előtt sem vet jó fényt realitásérzékére, a valóság ilyen mértékű torzítása megkérdőjelezi, hogy mennyire mozgósíthatók szellemi képességei teljesítményhelyzetben. Kulturális dominanciát a tanárnő nem tud kialakítani, mert a személyiségének megítélése erősen

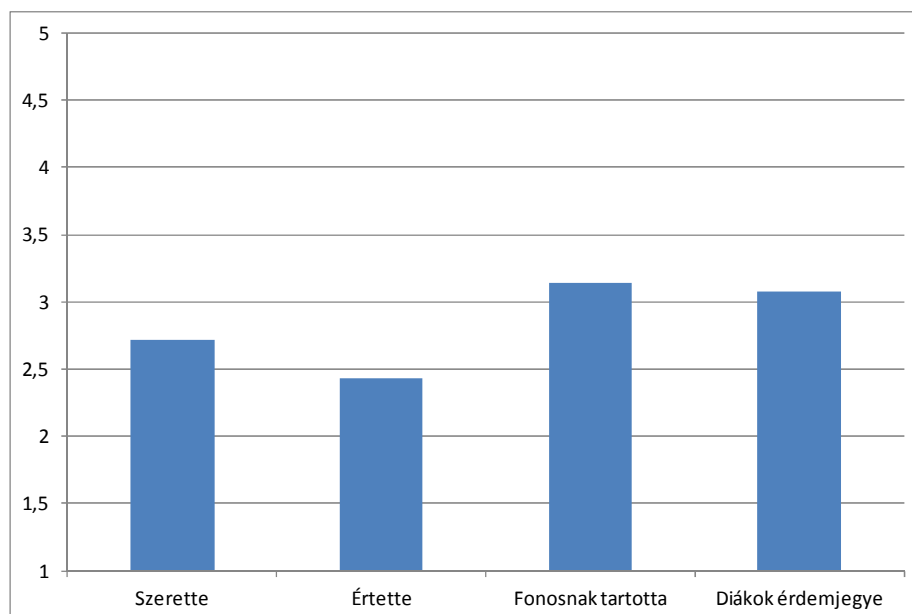
negatív, okosságának érzékelt átlaga (1,07!) mindent alulmúlt. A tanár-diák konfliktusok alapját – esetében helyesen – az elfogadás hiányában látja, amit a kevésbé manipulálható vizsgálati módszerekkel szerzett eredmények igazolnak. A tanárnő személyét illetően, más deficitek is érzékelhetők. Diákjai a következőkkel jellemezték kapcsolatukat: „*Tragikus, nem ért és nem is akar érteni a fiatalok nyelvén; változó; nagyon rossz; egy-két kedvenc diákkal jóban volt, de a többiekkel nem; azok szerették, akikkel kivételezett; az osztályból sokakkal volt konfliktusa.*”



53. ábra A 7. sz. vizsgálati személy pszichés problémáira, szerepzavarának jellegére utaló jelzések megoszlása az öt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A szövegelemzésből a kapcsolati zavar emelkedik ki, amit autoriter elemekkel és beletörődéssel kompenzál. Az 53. ábra információi szerint a kapcsolati zavar háttérében a személyiség hibáit és/vagy szerepértelmezési hibákat találunk.

A legalacsonyabb értéket a szakértelem kapta. Már tudjuk, hogy nem véletlenül. A tárgy fontosságába vetett hit és a tanulmányi eredmények átlaga emelkedik közepes fölé, bár valójában a tanulmányi eredmények öt tizeddel alulmúlják a többi tárgy átlagát. (54. ábra) Diákjai szerint a tanár saját tárgyával kapcsolatos érzelmi elkötelezettsége – a kapcsolatok ápolásában kimutatotthoz hasonlóan – alacsony, a kapcsolatok és kötődések kihülése megállapítható.



54. ábra A 7. sz. vizsgálati személy viszonya az általa tanított tantárgyhoz, az őt legrosszabb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A Rorschach teszt eredményei

Introverzió nélküli extravertált élménytípus. Az introverzió nélküli extravertált ÉT-ben azonban a színoldal által képviselt impulzivitást nem fékezi a befelé fordulás. Erre az indulati féktelenségre jellemző, hogy óvodásoknál szignifikánsan gyakoribb, mint bármely más korcsoportban.

F1% = 56! A mentális fékrendszer már a debilisek szintjét súrolja, olyannyira gyenge. F2% = 60 Érzelmi inger befolyása alatt sem sokkal jobb a helyzet. Mindezt súlyosbítja, hogy a realitásérzéke patológiásan alacsony. Ítéletei merevek, rosszul alkalmazkodik.

MF: Sivár – affektív kiszáradást figyelhetünk meg. Alig maradt mozgósítható feszültség és vágy. Mindez szűk érdeklődés, sablonos élményvilág mellett van jelen, így aztán a teljesítmény gyengébb a képességeknél. A tartalmi körök száma és azok szóródása is alátámasztja mindezt.

IT: zw-hangsúlyú. A csekély szorongás, ami jelen van, nem tudja mindig kordában tartani az agresszív feszültségeket, így azok könnyen manifesztálódhatnak a viselkedésben. Az ÉT-vel konstellációba lépve ez valószínűleg jelenetredező, erőszakos egyént hoz létre, akitől nem idegen a kriminális sodródás, sőt a teátrális szuicidum sem.

M% = 0! Aszociális, emberi dolgok iránt közömbös. Depresszív tünetképződésre és elmagányosodásra gondolhatunk.

Obj% = 0! Semmilyen ambíciót nem lehet fellelni.

Ha új helyzetbe kerül, túlérzékenységgel, féltékenységgel és gyanakvással reagál. Hangulati alkalmazkodása bizonytalan, nem minden szorongását sikerül elaborálnia. Az alkalmazkodás igénye erős, de önálló helyzetmegoldási készség híján a pillanatnyi veszély elkerülésének irányába megy. (Ennek köszönhető az interjú alatt megfigyelt plasztikus, a helyzetben elvártak gondolt, de a valóságnak ellentmondó válaszok.)

A második táblán az identitás és énerő érintésében megjelenik a határozottság, az erőszakosság, sőt, a nonkonformizmus is. Itt felelősségelhárító, könnyebb utakat és megoldásokat kereső viselkedéssel számolhatunk. Indulatai és szorongásai távolításával igyekszik kivonódni a helyzet érintéséből és ki is vonja magát az állásfoglalás és a cselekvés alól.

Az autoritással kapcsolatban szabályozatlan indulatok, impulzivitás, esetenként agresszív kirobbanások jellemeznék, ha nem kapcsolódna ezekhez egy belső zárlat. A benne tolongó agressziót nagy erővel fojtja el, ritkán mégis kitör, ilyenkor erősen szorong, büntudata van. Bizonytalanságot él meg, ami nem csoda, hiszen szociabilitása valószínűleg rossz. (Ezt élhetik meg a diákok gonoszkodásként.)

Az agresszivitás és nőiesség felszólító jellegének hatására minden mentális erőfeszítés hiábavalóvá válik, inadekvát megoldás születik. A gondolkodási folyamat fegyelmetlen, a megfigyelőképesség rossz. Következménye ez a tárgykört övező érzelmi területen fennálló problémáknak, amelyek kiszorították az adekvát megoldást, az erre felszólító inger rendezetlen válaszokat hívott elő. A gyenge ítélőképessége mellett megjelenhet a teatralitás.

Anyjával, saját nőiségével kapcsolatos indulatait, érzelmeit és szorongásait távolítja. Az alkalmazkodás labilis, az elaboráció sikertelen. Skizoid elidegenedés és indulattalanítás jellemzi. Önbizalomhiány, kisebbségérzet, testi károsodástól való félelem jelenik meg. Ez a tábla kétségtelenül az egyik leggyengébb pontja. Ha nem sikerül eléggé tartania a távolságot, az agresszió közvetlen veszélyt is jelenthet az anyára. A mentális kontroll az érzelmek területén nem érvényesül. Érzelmileg függő, érzelmi dolgait mégis

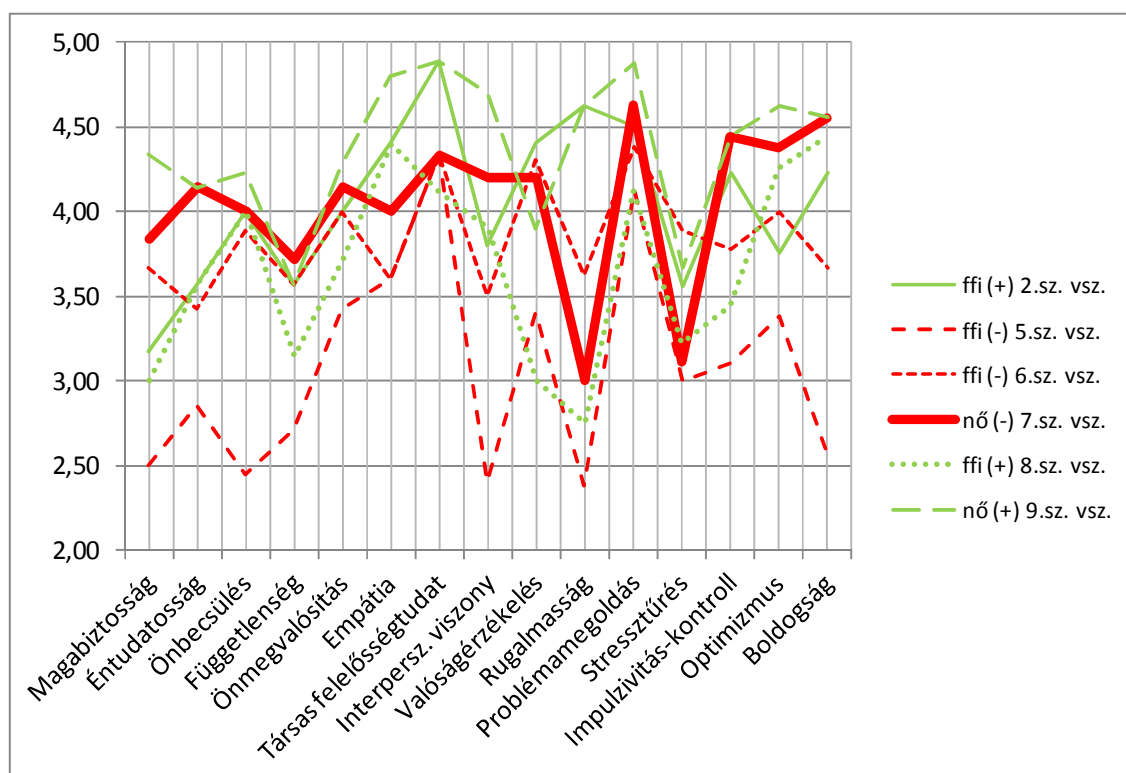
elhanyagolja, magányos, fáradt, kívül maradó. Kevésnek, elégtelennek érzi magát, bizonytalan.

Munkájában elkötelezetlen, nem hajlandó erőfeszítést tenni, csak a már kialakult rutin szerint jár el, a kisebb ellenállás irányába mozdul, bár jobban szeretne teljesíteni a jelenleginél. Fél a kudarctól, a feszültség könnyen okoz nála gondolati beszűkülést. Indulatvezérelt, aggályoskodó. (Nála jelent meg a diákok szakmai tudással kapcsolatos kritikája értékelhető mértékben. Az enervált motiválatlan állapot ennek alapja lehet.)

Gondozást, eltartást igényel, szeretne egy erősebb másakra támaszkodni, onnét kapni a védelmet. Túlérzékeny, féltékeny és gyanakvó. Életterét nem tudja kiaknázni, nem talál benne örömet, hiszen még itt is távolít, kivonódik a helyzetekből.

A Bar-On teszt eredményei

Az eddigiek alapján egy érzelmileg kiüresedett ember karakterrajzát várhattuk, aki rosszul kezeli kapcsolatait, akinek alig vannak mozgósítható érzelmi energiái és ezek a hiányosságok érzelmi/szociális intellektusának mérőszámaiban is megmutatkoznak.



55. ábra A Bar-On teszt eredményei. Kiemelten látható a 7. sz. vizsgálati személy görbéje

Itt azonban a jó tanárok között elvegyülő görbét láthatunk. Rugalmassága és stressztűrése alacsony. Optimizmus és boldogság nem volt felfedezhető az előző

vizsgálati módszerek egyikében sem. Az interjú és a Rorschach-teszt eredményei kifejezetten ellene mondanak az itt jelzett értékeknek, ezért irreális az itt megjelenő, minden vizsgált személynél boldogabb profil. Ismét és alapos okkal felmerül a disszimuláció gyanúja, tehát a kognitív kontroll alatt adott válaszok a homlokzatépítő törekvéseket szolgálják. Egy elmagányosodott, kiszáradt személyre nem lehet jellemző a fenti görbe, amely legfeljebb önmaga átlagaihoz képest értelmezhető. Ismét felmerül a kérdés, hogy vajon mennyire manipulálható a teszt, érvényesen jelzi-e a gyenge kapcsolatokban megjelenő érzelmi és szociális készségeket. Mivel a diákvélemények és a kevésbé manipulálható vizsgálati eljárások eredményei ellentmondanak a Bar-On teszt eredményeinek, ezért érvényességét meg kell kérdőjeleznünk, különösen a gyenge kapcsolatnak minősülő tanár-diák kapcsolatokat illetően.

A diákok megítélése egybe esik a többi vizsgálati eljárás összehasonlítható eredményeivel (a Bar-On teszt kivételével), ezért állítható, hogy ebben az esetben is helyesen ítélték meg tanárukat, akit kiégett, hatékonyságát veszített, segítségre szoruló emberként mutattak be.

6.5. A „G” iskola jó tanára a 8. sz. vizsgálati személy

Az interjú elemzése

40 éves, nős, családos, férfi. Az előnytelen külsőt teatralitásra hajló extravagáns tartalmak teszik egyedivé. Első találkozásunk alkalmával feszesen távolságtartó és gyanakvó volt, de a kutatás céljainak tisztázása után tartózkodása jelentősen csökkent. Kezdeti óvatossága érthetővé vált, amikor elmondta, hogy előző munkahelyéről elbocsátották. Amikor világossá vált, hogy egy független kutatásban való együttműködésre kérem, amely nem az iskola számára készül, elfogadta a felkérést és bizalmába fogadott. Kérdéseimre szinte mérlegelés nélküli, gyors, spontán válaszokat kaptam. Élvezte a szereplést. Erényének tartja, hogy szereti a diákokat és a tanítást. Tudja, hogy adminisztrációban és határidők tartásában pontatlan. Szociális penetranciája erős, válaszaiban magabiztos, nyílt, álláspontjában megingathatatatlannak tűnik, nézetei mögött kidolgozott életfilozófia áll. „*Hülyegyerek nincs*” – mondja – „*csak egyesek lassan tanulnak. Nem a diák személyét, hanem a viselkedését bírálom. Nem adok időt, beszólok, kinevettetem, ha kell. Soha nem írok óravázlatot, mert akkor minden osztályban másík kéne.*” Láthatóan élvezi, hogy uralkodik a szociális térben,

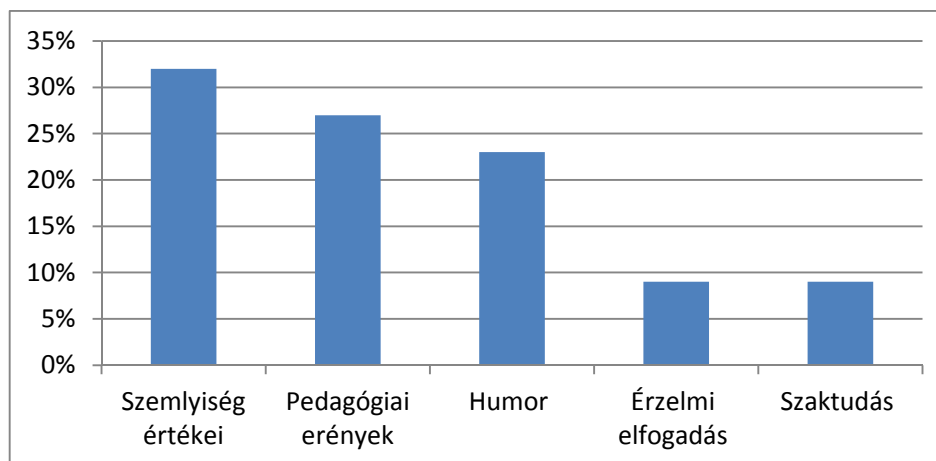
ami furcsább, a diákjai is. Legjobb tanárának jellemzői: *minden diák fontos volt neki, szereti és tiszteli a diákot, jó szakember* – mondja az interjúban. Mint később látni fogjuk, szinte ugyanezt valósítja meg saját tanári szerepében. Saját rossz tanárát követhetetlennek, verbálisan agresszívnek írja le. A legjobb diákja gyors, eleven, udvarias, míg a legrosszabb érzelmileg elutasító és hazug. Mindkét pozitív figura – legjobb tanára és diákja is – közel áll saját karakteréhez. Ideáljához (a rogersi ideális szelf értelmében) közelinek érzi saját személyiségét, ez okoz némi túlzott magabiztosságot, talán önteltséget is. A tanár-diák viszony negatív elemeként a sztereotípiákat, a társadalmi megbecsülés hiányát, valamint a kapcsolati elemeket nevezi meg: *„nem lát engem, mint embert”*. Akadályozó tényezőként csak a leterheltséget említi. A tanár-diák viszony megélésének módja rejti azt a beállítódást, szerepértelmezést, amely az interjú egyik mondatából is kitűnik. Legkedvesebb élményei egyikének az osztálykirándulást tartja. *„Az osztálykirándulás a pozitív élményem, amikor egyenrangúak vagyunk.”* A *„veletek és köztetek jól érzem magam”* élményt sugározza egyéb megnyilvánulásaiban is. Mindhárom rossz élményének okát a kapcsolat esetleges zavarában jelöli meg. Úgy ítéli meg, hogy diákjaival kölcsönösen jól ismerik egymást. A gyenge kapcsolatok kezelésének alapja, ha el tudunk fogadni olyanokat, akiknek más az értékrendje. Ezt a filozófiát hirdeti meg egyik válaszában, némi hezitálás után: *„Közelről indulni, de a diák kiharcolhatja, hogy nem fogadom el.”* Ez a *„közelről indulni, de akármit nem elfogadni”* adhatja azt a nyitást, amely diákjai számára vonzó. Elfogadottságát 50%-ban határozza meg és az őt negatívan értékelőket pedig 10%-ban. Továbbadásra szánt értékei: nyitottság, önbizalom, tolerancia. Megjelenik a szociális hatékonyság filozófiai háttere az eredményesnek tartott oktatási módszerében: *„Olyan csoportmunka, ahol az egyéneket látom.”* Az egyénre fókuszáló szemlélet többször is feltűnik az interjúban, csakúgy, mint a diákokkal való szolidaritás.

A tanár szerepét metaforában pásztorként definiálja: *„mert gondoskodó szeretetben nőnek fel.”* A diák fogalmához kapcsolódó metaforája: *„a mag, amely megkapva a tápanyagot teljes növénné fejlődik.”* Ellentétben az elutasított tanárokkal, akik aktív formálói akarnak lenni a diákjaiknak, ő táplálja és hagyja felnőni őket. A kezdő tanárnak azt a tanácsot adja, hogy: *„Ne féljen a diáktól, ne próbáljon túl közel kerülni, szeresse, amit csinál.”* A két lépés távolságot tekint hatékonnak. Több barátja van a tantestületben, pedig csak néhány éve tanít ebben az iskolában. A tanár-diák konfliktusok kiváltó okaként a tiszteletlenséget, intoleranciát, és a leterheltséget említi.

A leterheltsége valóban nagy, mert 128 diákot tanítani, a személyes kapcsolattartás igénye mellett, az emberi kapacitást maximálisan kihasználó feladat. (Dunbar, 1998)

A diákok kérdőíves válaszaiból ismét sajátos profil rajzolódik ki, amely egyik vizsgálati személyre sem hasonlít. Az öt vizsgált jellemző sorrendjében most először került az előkelő harmadik helyre a humor.

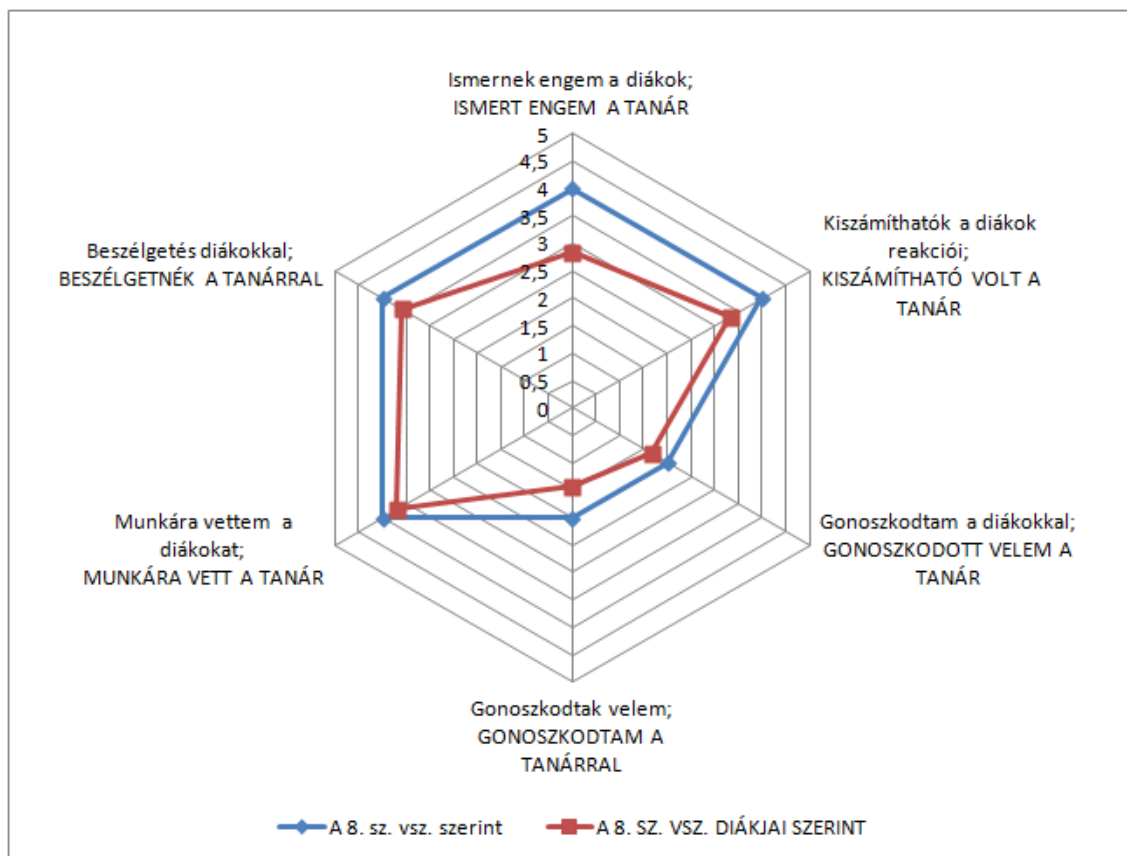
A diákvélemények elemzése



56. ábra A 8. sz. vizsgálati személy jellemzői az öt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A személyiség – főként, ha az érzelmi elfogadással együtt értelmezzük – őrzi a felmérésekben általánosnak mondható primátusát. Az érzelmi elfogadás vélhetően azért ilyen alacsony, mert az interjú élményei alapján is, kissé szögletes, de elfogadó modorossággal, saját szokásainak, elveinek formai szabályai szerint közelít diákjaihoz. Nem kedveskedik, de azonnali és lényegi reakciókkal, visszajelzésekkel közli, hogy ért engem, közel van gondolataimhoz. Diákjai intelligens, nagy tudású, humoros és jól tanító tanárként jellemezték. A humor a háttérben is nagy szerepet játszik, ez abból is kiderül, hogy rákérdezésre minden öt jellemző diák úgy látta, volt humora és – felvállalt csipkelődései ellenére – egyértelműen pozitív humornak minősítették. Hibájaként semmi számottevőt nem említettek.

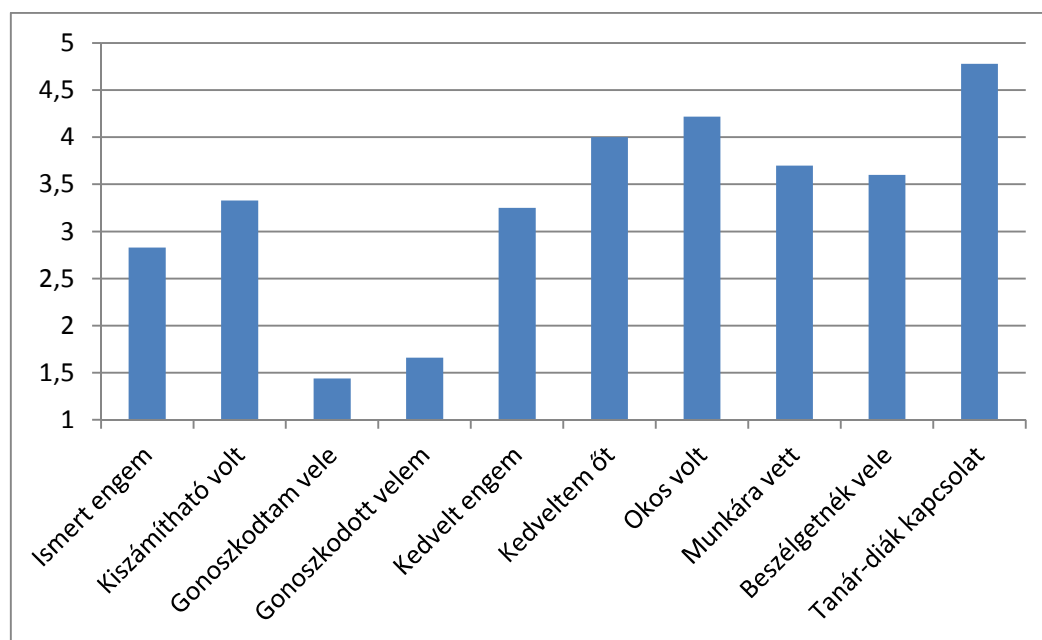
A kapcsolati mező képe harmonikus. A kapcsolati jellemzők megítélése a tanár és a diákok szemszögéből közel azonos.



57. ábra Kapcsolati jellemzők összehasonlítása, a 8. sz. vizsgálati személy interjúadatai és diákok véleményeiből származó adatok alapján

A sok humorral, elevenességgel, akcióval fűszerezett tanórákon a „gonoszkodások” gyakorisága elfogadhatóan alacsony. A kapcsolati jellemzők igazolják, hogy a tanár képes megteremteni az eredményes tanulmányi munka szociális és érzelmi feltételeit. Az érzelmi elfogadás alacsony mértékét kompenzálja a humorban megjelenő közvetlenség, a kölcsönös elfogadás, valamint a nyitottság magas értékei. A működőképes gyenge kapcsolatok stabilitást teremtenek az osztályban. Csak az „ismert engem” tengelyen látható egy egész pontszámnyi eltérés a tanár és a diákok megítélésében. Az „ismert engem” élménye a diákokban a legalacsonyabb a pozitív jegyek közül. A diákok számára elegendő volt, hogy érzésük szerint, a tanár közepesen ismerte őket. Ez nem volt gátja annak, hogy őt válasszák a legjobb tanárjuknak. Közepesnek ítélt személyes ismeretség mellett is lehetséges jó tanár-diák kapcsolatok kialakítása, ha azokat könnyedén, humorosan és őszintén műveli a tanár. Ez a takarékos, a diákok által is elfogadott érzelmi-kapcsolati szerepminta mások számára is modellé válhat (hasonló karakterjegyek esetén), mert megóvjaa a tanárt a kiégéstől. A tanár úgy is maximálisat nyújthat diákjainak, ha nem akarja „életét és véré” adni értük, de gyenge

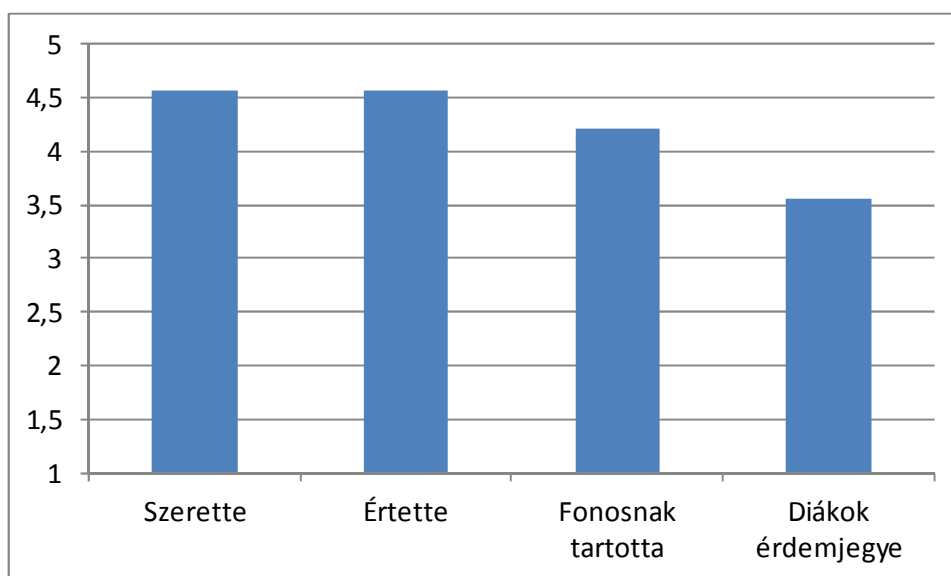
kapcsolatai működőképesek, és szerepében kongruens. A tanár filozófiája harmonizálja szerepét, amelyben az őszinte elfogadás és a mindenki számára elérhető tanulmányi sikerek fontos szerepet játszanak. A kapcsolati felület vizsgált értékei alátámasztják a tanár helyzetértékelését.



55. ábra. A 8. sz. vizsgálati személy kapcsolati jellemzői az öt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A tanár-diák kapcsolatokat nagyszerűen kezelő és azt élvező személyt láthatunk. A vizsgált tanárok átlagaihoz viszonyítva a 4,8-as kapcsolati érték kiugróan magas. Kevésbé elfogadott tanárok gyakran úgy gondolják, hogy azért utasítják el őket diákjaik, mert nem „hízelegnek” nekik és kemények a követelményeik. Az eddigiekből már látható, hogy az érzelmetli viselkedés, és főképp a hízeltés távol áll a bemutatott tanár karakterétől, mégis jó a kapcsolata diákjaival. Az „okos volt” (rövidített) jellemző tartalmát és jelentését tekintve nem tartozik a kapcsolati mező tárgykörébe, de már korábban láttuk, hogy ez a tanulási motivációk egyik, ha nem a legfőbb forrása a kulturális dominancia a vizsgált jellemzők között. Magas értéke teszi követésre méltóvá, elfogadottá a tanárt, így áttételesen válik a kapcsolati felület meghatározó elemévé. Az általa tanított tárgy tanulmányi eredményei, pedig a diákok összesített átlageredményével csaknem egyezők. A diákok a közepest alig meghaladóan 3,25 ponttal fejezték ki, hogy a tanár kedveli őket, míg a tanár nagyobb viszonzásban részesült, kedveltségét 4 egész pontra értékelték. A „kedvelt engem” élmény csak közepes szinten volt megélhető diákjai számára, érzelmeit szinte rejtegeti (az interjú

alatt is rejtve maradtak érzései, miközben készségesen együttműködő volt), a nyitottságban és a humorban manifesztálódnak érzelmei. A diákok úgy ítélték meg, hogy közepesen ismeri őket a tanár, de ez nem rontotta meg a kapcsolatot, amelyet – ezen a kissé hűvös hőfokon is – optimálisnak tartanak. A gyenge kapcsolatok egyik jellemzője, amikor úgy tudunk egy kapcsolatot elfogadni és értékelni, hogy az nem ró ránk túlzott érzelmi terheket. Az érintés meghatározott felületekre hat, nem kíván teljes figyelmet és megnyílást, de amiben és amikor szükséges, akkor megbízható és funkcióképes. A gyenge kapcsolatok művésze a bemutatott tanár.



58. ábra A 8. sz. vizsgálati személy viszonya az általa tanított tantárgyhoz, az őt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

Szaktárgyi tudását, azonosulását, nagyra értékeli diákjai. Tekintélyének, elfogadottságának ez az egyik pillére, annak ellenére, hogy a tanári erényeknél nem ezt tartották kiemelkedőnek. Az a tény, hogy szaktudással kapcsolatos magas értékei háttérbe szorultak más erényei mögött, növeli az elébe kerülő jellemzők értékét. A tárgyának fontossága kevésbé elmarad az érzelmi és racionális elfogadása mögött. Ez kicsiny különbségnek tűnik, de a rossz tanároknál az eltérés iránya mindig fordított.

A Rorschach-teszt eredményei

A teszt ambiekvális élménytípusú, beszabályozott, fékezett személyiséget mutat, aki munkáját jól szervezi (legfeljebb nem az elfogadott szabályok szerint, mint az interjúból tudhatjuk).

Itt megjelenik a már korábbról ismert ellentmondás. Az „ÉT” jó munkaképességre utal (szinte sohasem hiányzik munkahelyéről), ami megbízható, jól szervező, fékezett emberre vallana, de itt nem jó az F%! A valósághoz való egyedi viszonya, formailag nem mindig elfogadható értelmezés itt is megjelenik. Kóros változata határozatlan, bizonytalan személyiségre utal, kényszeres vonásokkal, fóbiákkal. Most nem ezzel állunk szemben, de ennek a határhelyzetnek a bizonytalansága más módszerekben is megmutatkozott.

FT: G! - (DzwG) – Erőssége az áttekintő és absztrakciós készsége, az ítéletalkotás és összefoglalni tudás. Miliófeszültségben antiszociális, pesszimista, elégedetlen, megjön a kedve a támadáshoz. Az anyával kapcsolatosan borul fel az egyensúly.

MF: Kinesztéziás, a határértéket éppen eléri. Nem viseli könnyen a kudarcot, előszeretettel néz körül a környezetében, hogy a körülményekre lehet-e fogni, ha nem sikeres. Másoktól várja, hogy elsimítsák a nehézségeket, amik az útjában állnak.

IT: Enyhén Hd hangsúlyú. A viselkedésben a szorongás féken tartja az indulatokat, nem hatalmasodnak el rajta.

F% = 40/60! A mentális fékek jóval az optimum alatt működnek, ám ez érzelmi inger jelenlétében sokat javul. Az a típus, aki valakinek a kedvéért össze tudja szedni magát. (Ebbe beletartoznak diákjai is.)

M% = 35! Ez a legnagyobb tartalmi kör! Ez még az adolescensek értékét (15%) is jóval meghaladja. Emberek felé forduló, humánus, a szociális dolgok foglalkoztatják, nagy igénye van az önismeretre és a belső szabadságra. Önérzetes, nem akar a körülmények áldozatává válni. (Előző munkahelyéről való eltávolítását így élte meg.) Abban bízik, hogy személyiségével kompenzálni tudja helyzetéből fakadó nehézségeit.

T% = 23,5!!! Nagyon alacsony érték! Mivel nem ez a legnagyobb tartalmi körünk, sajnos nem értelmezhető. Értelmezés esetén nagyon erős nonkonformizmust kellene jelölni! (Amiről tudjuk, hogy jellemzi.)

Ruha % = 12 – Rejtőzködő, sokszor felelőtlen és gyenge.

Pfl % = 12 – Igényli, hogy másra támaszkodjon, hogy gondoskodjanak róla és megvédjék. Szívesen tekinti gyenge áldozatnak magát.

Ornament % = 12 - Fontosnak tartja a látszatot, művészi hajlamai vannak.

Obj % = 17,6 – Munkájához való odafordulása jobb az átlagosnál.

Szociabilitása magas fokú, az ennek megfelelő táblán csupa adekvát megoldással, ám ő még ennél is jobban akar teljesíteni. Nagyon fontosnak tartja, túlbecsüli az ilyen helyzeteket.

Apához, autoritáshoz való viszony: itt elaborációs nehézségek jelennek meg, aminek következtében gyengébb teljesítményt tud felmutatni, mint amilyenek a képességei. Hangulatai, érzései erősen befolyásolják, olyannyira, hogy maguk alá gyűrik a rációt. A konfliktushelyzettől fél, elfojt, mást mutat, mint ami. Szerepet játszik, úgy próbál alkalmazkodni, ez azonban nagy erőfeszítésébe kerül. Ez az attitűd a munkahelyi vezetővel szemben jelenhet meg. (Munkahelyváltásának is oka lehetett.) Teátrális, elfogult, hatásvadász viselkedésre számíthatunk. A felelősséget ebben a helyzetben elhárítja.

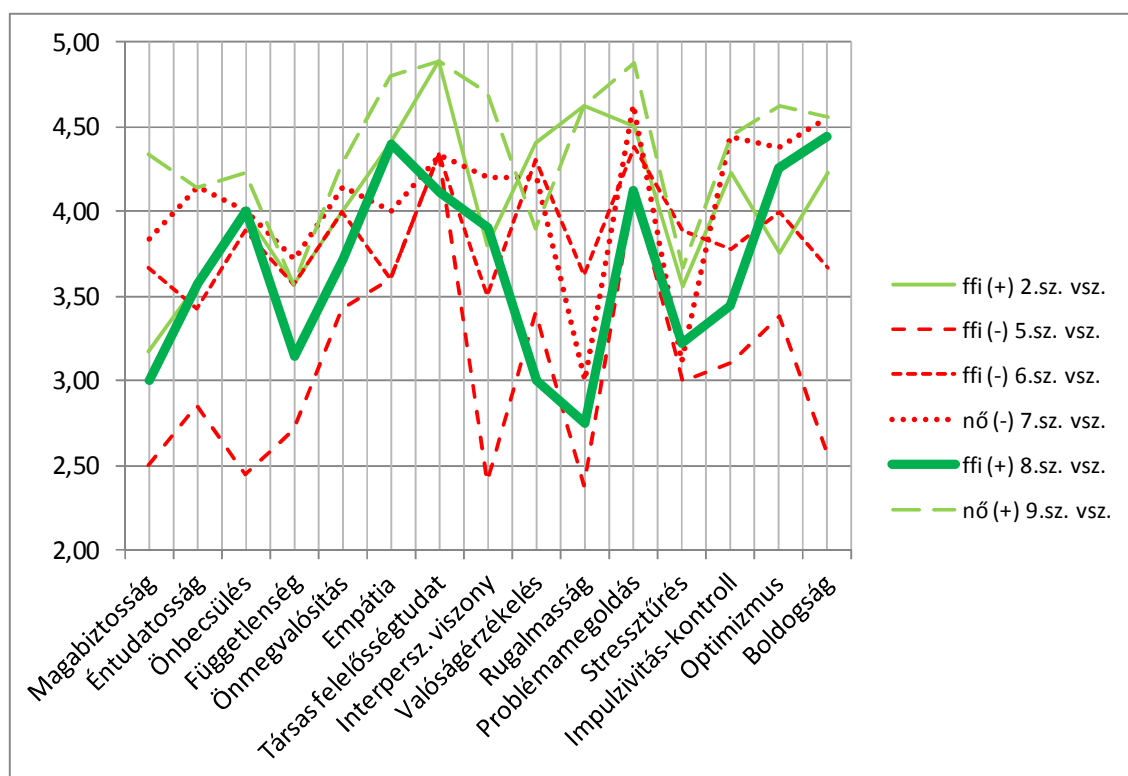
Érzelmi kapcsolódás: Igyekszik szabályozni érzelmi feszültségeit, megvan benne az alkalmazkodás igénye, felméri e terület fontosságát, fejlődni szeretne, de nem stabil. Kereső, igyekszik elmélyülni, képes az intellektuális elaborációra. (Ezt diákjai kifejezett érenként élték meg.) Sokat ad a külsőségekre, simulékony, igyekszik nem konfliktusba bonyolódni. (Ezt a Bar-On alacsony stressz-tűrése is jelzi.) Ebben énes színezet van: igyekszik úgy viselkedni, mintha nagyobb belső nyugalma lenne, de ezt a látszatot csak magára erőlteti, tehát rejtőzködik. (Az interjúban is megfigyelhető volt ez a merev, a formaságokat ebben a helyzetben is megtartó viselkedés.) Érzelmei, szorongásai, indulatai távolításának az ára azonban az, hogy kivonódik a helyzet érintéséből. (A diákvéleményekben megjelenő érzelmek alacsony említettségének ez a lehetséges magyarázata.)

Munkához való viszonyában (munkatáblán) jelenik meg először a nyugtalanság, vélhetően a vizsgálattal kapcsolatban. Jelen van a mentálisan fékezett kudarcélmény és az önértékelési konfliktus. (Kognitív képességeit, gyorsaságát az interjúban is szívesen mutatta be, szívesen szerepelt, de érzelmileg távol maradt.) Nem tud ellenállni az érzelmi ingereknek, fél saját heves indulataitól, a nagy szenvedélyektől, amik elsodorhatják, ugyanakkor képes a közösségért való cselekvésre. Munkaképessége jó, ha érzelmileg képes mederbe terelni, szabályozni önmagát. Ambíció nem jelenik meg a

táblán, sőt a megoldásban szinte semmilyen mentális fék nem jelenik meg. Helyzettől függően néha dezorganizált a munkavégzése! Ezt részben maga is így látja, az interjúban el is mondta, például óravázlatot sohasem készít.

A jó tanárok között két olyan személy is található, akinek érzelmi élete szegényes. Feltehető, hogy ezt kompenzálóan, szabad érzelmi energiáikat a munkájukban a tanár-diák kapcsolati felületen élik ki, ebben a kapcsolati térben gyakran több örömet találnak, mint egyenrangú, vagy alárendelt helyzetekben.

A Bar-On teszt eredményei



59. ábra A Bar-On teszt eredményei. Kiemelten látható a 8. sz. vizsgálati személy görbéje

Ebből a profilból egy bizonytalan, rugalmatlan, valóságot szubjektíven érzékelő, függetlenségét feladó emberre következtethetünk, akinek önbecsülése, empátiája, problémamegoldó képessége jó, magabiztosságának hiányát merevséggel kompenzálja, de optimista és boldog. Ha csak ez a mérés állna rendelkezésünkre jó okunk lenne azt mondani, hogy ilyen kiegyensúlyozatlan és merev ember vélhetően rossz tanár, de akkor mitől ilyen boldog? A rugalmatlanság a rossz tanárok egyik biztos ismertető jele volt eddig. Itt láthatunk két ellenpontot, ami átírja a merevség jelentését. Az egyik, a magas empátia, a másik az interperszonális viszony, melyek dominálják a diákokkal

megélt kapcsolatokat, akik elfogadják a merev kereteket, amit felold a humor. Merevségének fontos feladata van, biztonságérzetének része, ez alakítja ki a szociális tér szabályrendjét. Ez a merev keret támogatja munkáját, ezen belül már tud könnyed és humoros lenni. Ez segíti az életvezetés kissé kaotikus, széteső elemeinek egyben tartását, a stresszhelyzetek sikeres kezelését.

A diákmintában szereplő tanítványok választása megint olyan tanárra esett, aki nem „csak kedvelt” személy, hanem kognitív teljesítménye is jelentős, a diákokat képes tanulmányi munkára fogni. Egy másik – jelen vizsgálattól független – felmérésben (Füzi, 2011) az iskola legkedveltebb tanárának is megválasztották és az eredményességi mutatói is a legjobbak közé emelték, pedig karaktere távol áll a szabályostól, az első vonalas szakfelügyelő – formai és bizonylati szabályszegései miatt – fegyelmissel díjazná működését. Ismét arra találunk példát, hogy a mérhető, könyvelhető, bürokratikus szempontok kevesek, néha alkalmatlanok a tanári minőség megítélésében. A diákvélemények felhasználása sokat segíthet az igazgatóknak a tanárok valós értékeinek megismerésében.

6.6. Az „R” iskola jó tanára, a 9. sz. vizsgálati személy

Az interjú elemzése

Családban élő, 38 éves nő. Kedves, nyitott, vidám, gyors reakciójú, energikus, motivált ember benyomását keltette. Az interjú során mindvégig együttműködő volt. Spontán reakcióit hiteles gesztusok kísérték, szinte mérlegelés nélkül válaszolt minden kérdésre. *„Először el kell fogadtatnom a szabályokat, addig nem szeretnek. Megszerettetni a tantárgyat, aztán lehet eredményesen tanítani. Hobbim a tanítás.”* Ezeket a mondatokat szinte bevezetőnek mondja el a vizgálathoz, kérdés nélkül.

Legjobb tanárát következetesség, szigorúság és emberi hozzáállás jellemezte. A legrosszabb, unalmas, kategorizáló és lenéző volt. Legjobb diákja tisztelettudó, okos, rendezett, akivel nagyon jó, baráti viszonyt ápolt. A legrosszabb diákja antiszociális, deviáns, nagyképű volt.

A legnagyobb hangsúllyal a morális és kapcsolati jellemzők szerepelnek a jó és rossz példák megítélésében. Közeli, majdnem baráti kapcsolatot ápol néhány diákjával. Magas hőfokon éli meg érzelmeit és kapcsolatait. A diákok deviáns viselkedésének

okaként a családi háttér zavarait említi. A tanárt érzi cselekvő helyzetben lévőnek. Úgy gondolja a tanárnak meg kell értenie és meg kell simogatnia a gyermek lelkét. Túlerheltségét többször is említi, 139 diákja volt az utolsó évben, ez valóban kimerítő létszám. Személyes kapcsolat kiépítése az összes diákkal – a 150-es korlát miatt, amibe bele kell, hogy férjen az összes egy időben ápolt, magánjellegű személyes kapcsolata is – nem lehetséges. A tanítási óra legjobb élményeit akkor éli meg, amikor a gyermek magától rájön valamire – mondja. Anyai attitűddel fordul diákjai felé. További két élménye is az öröm körül forog. Érzelmi, kapcsolati hangsúlyok uralják a válaszait. Rossz élményt nem is az óráról mond, hanem a szülők öt megkerülő akcióiról. Ami szerint jó működik a tanár-diák viszonyban, az a kölcsönös elfogadás. „*A tanári tekintély az első nap eldől, a tanár személyétől függ minden.*” Természetesnek tartja a kapcsolattartást a más értékrendűekkel. Értékeiből az emberi tartást, az értő-olvasó ember ideálját, és a környezet ismeretét adná tovább diákjainak. Szép és emelkedett ideák, melyek arra is alkalmasak, hogy kiemeljék a mindennapi tanulási feladatokat a szürkeségből. Módszere – amiben ismét gyermekeknek nevezi diákjait – rugalmas, játékos, csoportos. Fejlesztene módszereit az aktív táblával, „*mert vevő vagyok az ilyesmire*” – mondja.

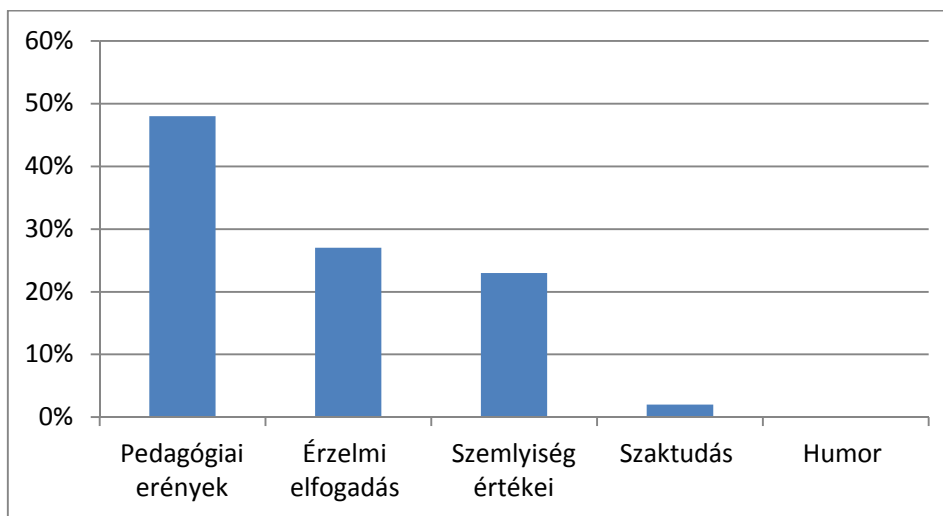
A metaforája: „*Tanárnak lenni olyan, mint anyának lenni, mert fel kell nevelni a gyereket.*” Itt egyértelművé teszi a diákokkal tartott kapcsolat szülői, gondoskodó jellegét. „*Diáknak lenni olyan, mint nyíló virágnak lenni, mert fel kell fedezni az életet.*”

Tanácsa egy pályakezdőnek: „*Legyen mindenkivel korrekt és szakmailag jó.*”

Ha keményebb lenne az órán, rosszul érezné magát. Ismét az érzések szabályozzák a szerepét! Ha megértőbb lenne – úgy véli – szétesne az óra. Több közös program tudná javítani a tanár-diák kapcsolatot. A diákoktól több szorgalmat várna. A nyelvtudását szeretné javítani (nyelvszakos is) külföldön. A kollégáival szemben nem tartja elég kritikusnak magát, mert az túl sok konfliktust jelentene. Ebben a válaszban benne lehet az a feszültség, amely abból fakad, hogy ugyanazt a tárgyat tanítja a felmérésben szintén szereplő és legrosszabb tanárnak tartott kollégája, aki talán a kontraszt elviselhetetlensége miatt költözött ki a szertárba. Két barátja van az iskolán kívül, egy másik a tantestületben, akiktől segítséget remélhet. A tanár-diák konfliktusok okaként a kevés tanítást, a sok és nem egységes követelményt, valamint a szintén nem egységes

értékelést határozza meg. A tanórára készülés során a tananyag mennyiségét, a feladatokat és a segédeszközöket gondolja végig.

A diákvélemények elemzése



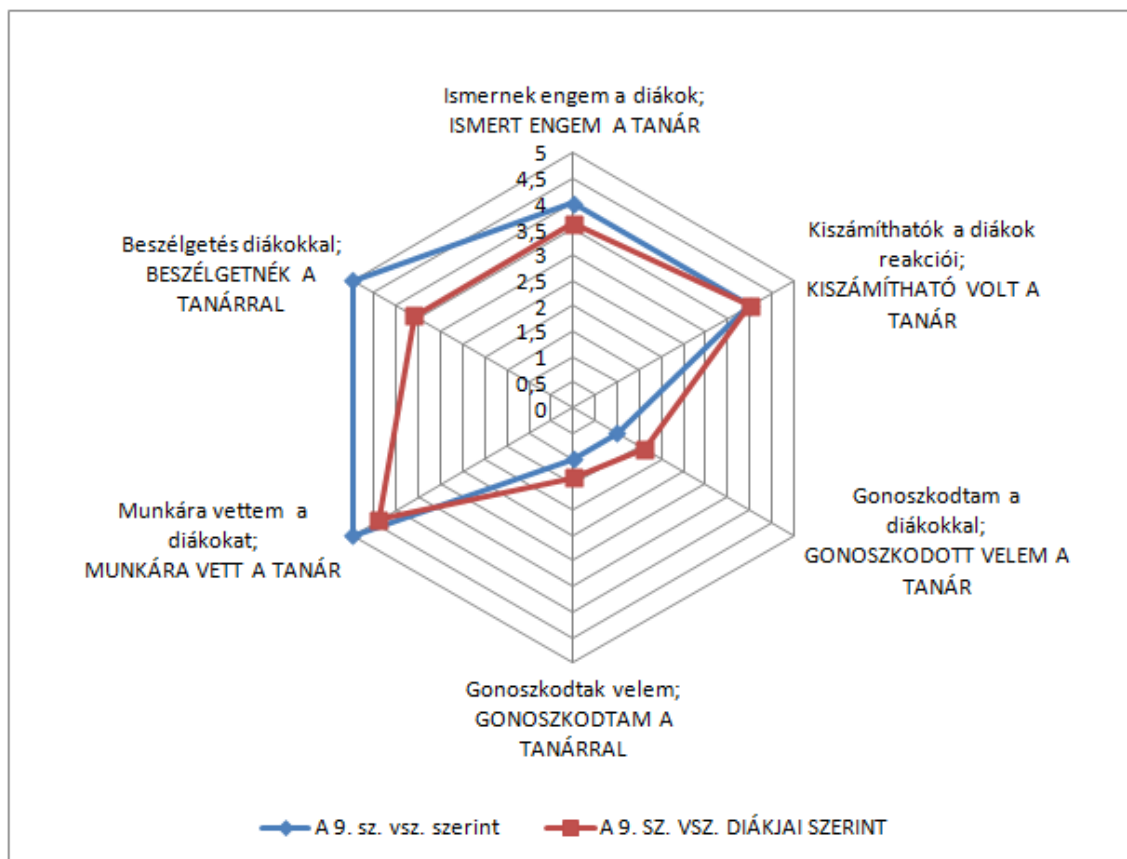
60. ábra A 9. sz. vizsgálati személy jellemzői az öt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

Diákjai a pedagógiai erényekben érzékelik legjobbnak tanárukat. Az érzelmi elfogadás, megelőzi a személyiség értékeit, ami a felmérés során először fordul elő. A szaktudás – bár tudjuk, hogy szükséges – de nem tűnik jelentősnek azok között a tényezők között, amelyek miatt őt választották legjobbnak tanáruknak.

Kapcsolatuk jellemzőjeként diákjai a következőket írták: *„közvetlen, gondoskodó, mindig meghallgatott, érdeklődő, segítőkész, egyenrangúként kezelt mindenkit, mindenki szerette és szívesen kérnek tőle tanácsot, sokat beszélgetett velünk az órán kívül is, senkivel sem volt lekezelő, még ha nem is volt mindenkivel szoros a kapcsolata, mindenkivel megtalálja a közös hangot.”*

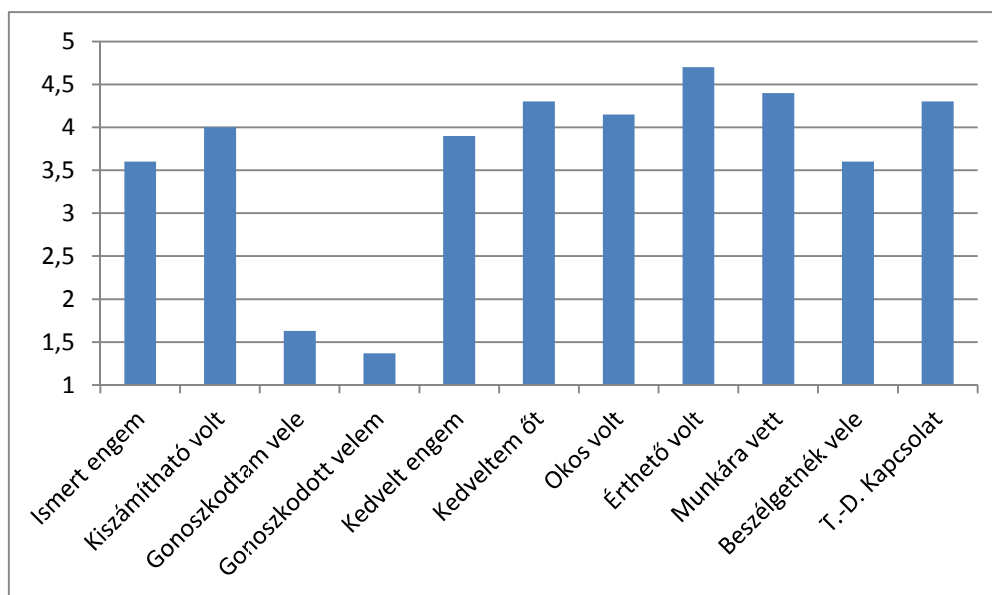
A kapcsolati diagramban (61. ábra) harmóniát találunk. A beszélgetések gyakorisága az egyetlen, ahol a mért adatokban egy pontnál nagyobb eltérést találunk, de mindkét érték magas. A tanárnő kapcsolatigénye talán késsé túlzó, itt jelennek meg szabad energiái.

Nagyon alacsony agresszió, nagy befektetett munka és egymás reakcióit bejósolni képes szereplők teszik élvezetessé és sikeressé a közös munkát. A kölcsönös kiszámíthatóság és egymás jó ismerése megbízható gyenge kapcsolatokra utal, ahol a diákok magas elfogadás értékek mellett otthonosan érzik magukat.



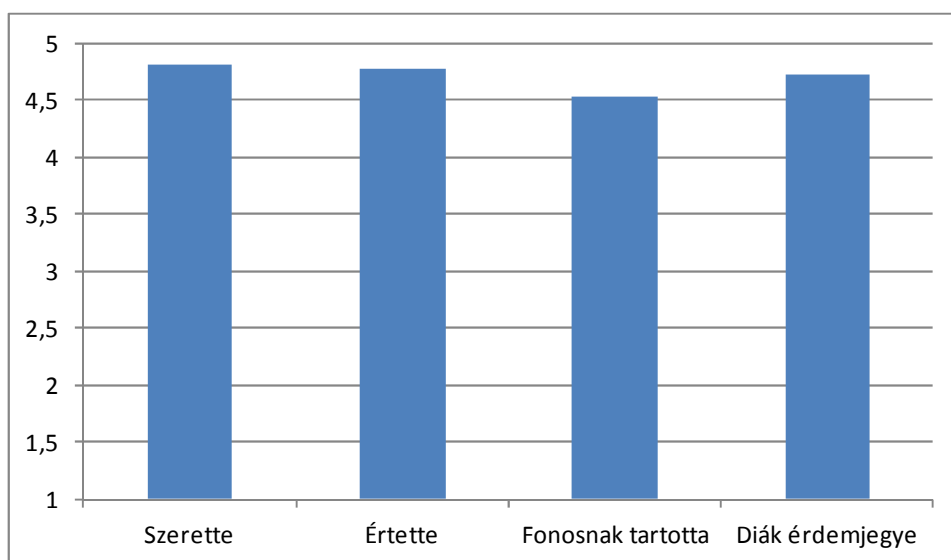
61. ábra Kapcsolati jellemzők összehasonlítása, a 9. sz. vizsgálati személy interjúadatai és diákok véleményeiből származó adatok alapján

A diákok tanulmányi eredményei a tárgyából meghaladják más tárgyak átlagát. A kapcsolati jellemzők részletes áttekintése megerősíti a tanárról alkotott benyomásokat.



62. ábra A 9. sz. vizsgálati személy kapcsolati jellemzői az öt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

Az „érthető volt” és a „munkára vett” jellemzők megalapozzák a jó tanulmányi eredményeket. Ezúttal is azt tapasztaljuk, hogy a jól működő érzelmi-kapcsolati felület megnyitja a kommunikáció és kogníció csatornáit, tanulásra motivál. A diákok érzelmi biztonsága, a pedagógiai erények, a tanár okossága és érthetősége, azaz kulturális dominanciája, együttesen biztosította azt a feltételrendszert, amelyben a diákok kiemelkedő tanulmányi eredményeket értek el. Olyan mértékben tudta munkára venni diákjait, mint senki a felmérésben szereplők közül. Mindennek feltétele és eredménye a jó tanár-diák viszony, ami bekerült a négyes fölötti átlagot mutató jellemzők közé.



63. ábra A 9. sz. vizsgálati személy viszonya az általa tanított tantárgyhoz, az őt legjobb tanárnak választó diákok véleménye alapján

A tárgyhoz való viszonya a diákjai értékelése alapján egyedien magas. A tárgy fontossága marad le kissé a többi jellemzőhöz képest, hasonlóan, mint a többi jó tanárnál. A szeretetteljes viszony a diákokhoz, a tárgyhoz, és magához a tanteremben folyó munkához nyitja meg az ajtókat, amelyeken keresztül felépül a tanár-diák viszony kapcsolati fonala, és amelyen keresztül munkára vehetők a diákok. Ez szocializálja az osztályt, megteremti az eredményes munka feltételeit, csökkenti az agresszív megnyilvánulásokat.

A Rorschach-teszt eredményei

Rorschachjában ritkán előforduló, ellensúlyos extravertált élménytípust találunk. Az átlagtól eltérő, szabálytalanságra hajló emberekre jellemző ez a beállítódás. Az extravertáltak jó verbalitását színvonalban megemeli a mozgás-válaszok mentális készség-együttese. Legtöbbször jó képességűek.

Szembeötlő a könnyed azonosulás, a színvázások jelzik szuggesztibilitásukat, amely megkönnyíti számukra a kapcsolódást. A „B” válaszoknak megfelelő belső feldolgozási készség pedig lehetővé teszi az érzelmileg felvett anyag mentális feldolgozását. Simulékony tanítványok. Viselkedésükben sok az excentrikus vonás. Öltözközkben, beszédmódkjukban feltűnést keltenek. Nagyon fontos nekik, hogy különbözzenek az unalmas átlagtól. Életvezetésükben sok a szabálytalanság, nonkonformizmus. Munkaképességük és elaborációs készségük jó.

F1% = 73 – A mentális fékek az optimum alatt működnek, de nem érik el a kóros határt.
F2% = 77 – Érzelmi és hangulati benyomások mellett valamivel jobb lesz a teljesítménye.

MF – Kinesztéziás, fordított tendenciájú. Az önérvényesítés még feldolgozatlan igénye fékezetlenül nyilvánul meg. Kompromisszumkötés helyett kompenzálni próbál. Minden új próbálkozásnál – legyen az munka, kötődés, tanulás vagy alkotás – aránytalanul sok indulatot mozgósít. (A többi adat szerint ez energizálja, elaborációja sikeres.) Az önismereti érdeklődés előterében áll, de elsősorban exhibíciós hangsúlyt kap, a külvilágnak szól, onnét várja a visszaigazolást. A fordított tendencia szorongást, kiéletlen vágyakat jelez. (Ezeknek a lekötetlen energiáknak haszonélvezői a diákok.)

IT – Zw-hangsúlyú, ellensúly nélküli. A viselkedés erőteljes, gyakran gátlástalanul irányul a cselekvésre. Hajlik arra, hogy aktuális indulati feszültségeit meghökkentő, inadekvát cselekvésekben vezesse le. Megnyilvánulásai sokszor váratlanok, robbanásszerűek, jelenetbe torkoltnak. Valamilyen módon mindig keresztülviszi szándékát. (Ezekről a szándékokról és energiákról tudjuk, hogy proszociálisak és tanár-diák felületen hatékony munkában jelennek meg.)

Az agresszió konstellációja nem egyértelmű. Vannak agresszív feszültségei, melyek a sértettségéből, féltékenységéből és gyanakvásából táplálkoznak II. és III. táblákon (legalábbis ezekre mutató jegyekkel jelennek meg együtt). Ezek a feszültségek az esetek nagy részében nem érik el a tudatküszöböt.

FT – Gazdag. Képes absztrahálni, áttekinteni, összefoglalni az elé kerülő szemléleti anyagot, van benne ötletesség, találékonyság, ám ez néha eltereli figyelmét a realitásoktól, és a gyakorlatias beállítódásról. Sok energiája van, jól alkalmazkodik, feltalálja magát.

Szociabilitása valószínűleg jó. (Egyezik az összes többi adattal.)

Realitásindexe alacsony. Képzetáramlás mind változatosságban, mind gazdagságban az átlagos fölött van. Ez a jó színvonal már segítséget jelent az elaborációban is. M% = 25 – Hangsúlyos az emberek és az önmaga iránti érdeklődése. Rejtőzködési igény nélkül engedte bele magát a jelentésadási folyamatba, a projektív felület sikeresen szólította meg. Adott helyzetekre mindig reagál (gyors reakciói a tanteremben és az interjú során is, leveszik a lábáról közönségét), ennek személyes éle is van, ezért gyakran áll elő ütközőhelyzet közte és a környezete között (ezek az osztályteremben valószínűleg a szabályok kialakítása során zajlanak, amikor még nem kedvelik őt). Nehezen birkózik meg azzal, hogy a világ gátjai késleltetik vagy akadályozhatják érvényesülését.

T% = 29 – A viselkedéses fékek lazábbak az átlagnál. Intellektusa rugalmas, csábítható, befolyásolható. A viselkedése szabadosabb az átlagnál (ezt megerősíti az interjú is), de még nem tűntetően extravagáns.

Obj % = 21 - Az érdeklődés, a munkához való odafordulás és ambíció vezérelte erőfeszítése magas fokú, így nagy teljesítményre képes. (Ennek előnyeit a tanteremben is élvezi.)

Térkép % = 12 - Tudja, hogy bizonyos területeken kudarcok szoktak érní, ezeket próbálja kompenzálni. Itt kerüli a veszélyt, az akadályokat, a konfrontációt.

Víz % = 21 – Vagy nagy ambícióra vagy könnyelműségre utal, esetleg mindkettőre.

Szín % = 12 – Nagyon robbanékony, belső zárattal.

Önbizalomhiánnyal és szorongással kezd neki az új feladatnak vagy a bemutatkozásnak. Ebben része van önismereti konfliktusának, érzi, hogy még integrálatlan. Ezzel együtt jól alkalmazkodik, amire nagy szüksége van infantilis szeretetigénye miatt. (Ez a szeretetigény energizálja a tanári szerepben történő megfelelni akaráson keresztül.)

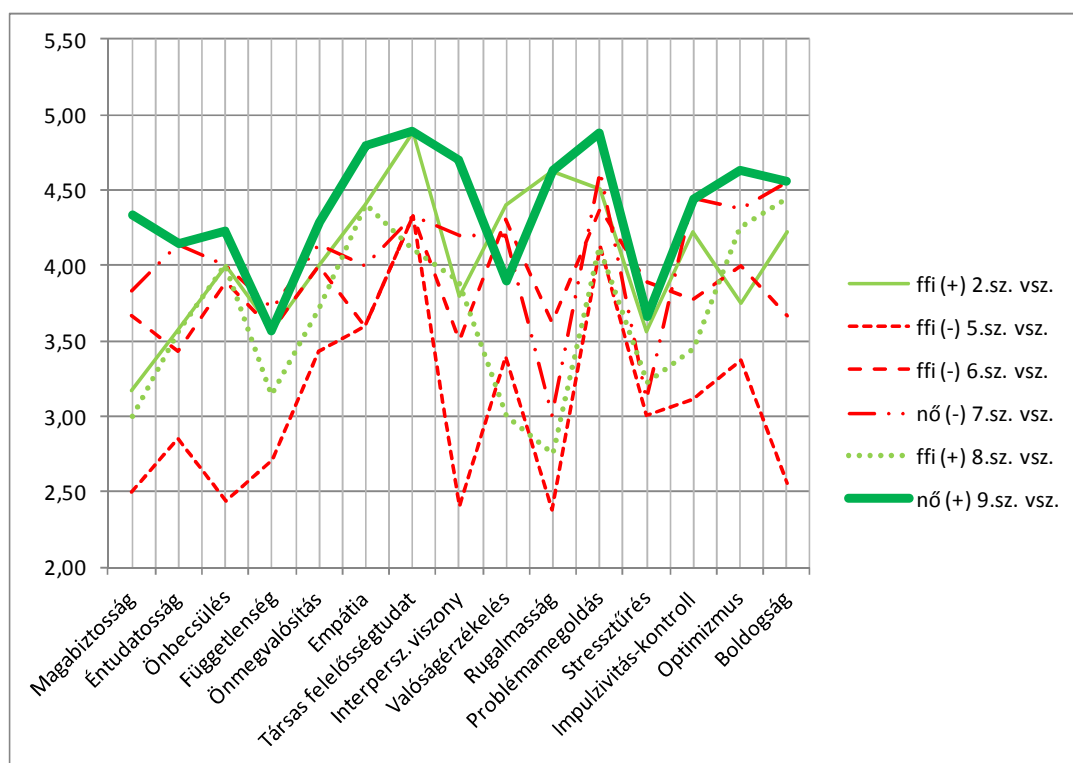
Munkájában is elkíséri kisebbrendűség élménye, kevésnek érzi tudását, kudarcélményét azonban képes mentálisan fékezni. Itt is vannak feldolgozatlan indulatok és belső zárlatok, de a környezetére nem jelent veszélyt, nem agresszív. Úgy érzi, hogy valamilyen értelemben elzüllött, amit lelkiismereti aggályként él át. Szeretne erősebb, autonómabb személyiség lenni. Néha álmodozik, nagy képzeleti kompenzációra képes. A munka az egyetlen terület, ahol azt látjuk, hogy képes mentális fékrendszerét érzelmi inger mellett is hiánytalanul működtetni. (Ezért működik szinte optimálisan a

munkájában, belakja az érzelmi teret.) Jó szervezőkészség itt nyilvánul meg, mégis arra spekulál, hogy minél kevesebb felelősséget kelljen vállalnia. (A szülőkkel való konfliktusai okozhatják ezt a beállítódást.)

Környezetének kiaknázásában jelenik meg a legtöbb energetikai jegy. Jól alkalmazkodik, kiválóan feltalálja magát, eléri, amit akar. Megjelenik a gyermeki belátástalanság, rugalmatlanság, a kíméletlenség és az agresszió. (Szerencse, hogy ez nem a munkájában manifesztálódik). Végre nem kell szabályoznia magát. Infantilisan mohó, vágyainak azonnal teljesülnie kell. Itt végre eredeti mer lenni, művészi attitűdje is megmutatkozik. Attitűdje eleven, élményteli. Indulatvezérelt, aggályoskodó is lehet olykor, belső bizonytalansága pedig riadt, kapkodó viselkedésbe torkollik. Igényli a biztonságot.

Immár a harmadik olyan „jó tanár”, aki óriási érzelmi energiáit, szeretetelvárását, kisebbségi komplexusait a tanári szerepben elaborálva fordítja pozitív teljesítménnyé. Munkájában alakítja ki azt a szociális mezőt, amelyben megélheti kompetenciáját. Kapcsolatait, beleértve a diákokkal fenntartott gyenge kapcsolatait is, nagyszerűen kezeli.

A Bar-On teszt eredményei



64. ábra Bar-On teszt eredményei. Kiemelten látható a 9. sz. vizsgálati személy görbéje

A tanárnő szinte minden értékében felülmúlja a mezőnyt. A teszt kitöltése során a disszimuláció gyanúja nem merült fel, mivel kihívásnak értelmezte a felkérést, amiben megmutathatja élete elismerten sikeres területét, a munkáját. Erős érzelmi kisugárzása, szociális penetranciája az interjú közben is érzékelhető volt. Kifelé mutatott magabiztosságához, kissé talán lehangoló modorához ellensúlyként nagy felelősségtudat és problémamegoldó képesség tartozik. A valóságérzékelésében viszont engedményekre kényszerül, akár a racionalitás rovására is. Maga konstruálta szociális térben él. A diákokkal közösen konstruált, szubjektív színekkel díszített valóság közös megélése erősíti az osztályon belüli összetartozás érzését, ahol saját szabályokkal működő kisvilágot hoztak létre, a tanárnő vezetésével. Ez a „kisvilágiság” (Barabási 2003) a jól működő gyenge kapcsolatok terméke. Csíkszentmihályi „flow” állapotának is egyik jellemzője, a valóság néhány olyan elemének száműzése, átértékelése, amelyik nem illik bele a képbe. A Rorschach alacsony realitásindexe is jelzi ezt a tendenciát, amelyben az energiák és a kreatív ötletek néha elterelik figyelmét a realitásokról. Az interperszonális skálák (empátia, társas felelősségtudat, interperszonális viszony) átlaga 4,8. Ezek a magas értékek támogatják a tanári szerepet, jelzik a tanárnő adottságait ezeken a területeken és a tanár-diák kapcsolatban is megjelennek. A stresszt nehezen viseli, inkább kerüli. Nem vállalja kollégáival a konfliktusokat, de ez a megalkuvás zavarja.

6.7. A Q-rendezés eredményei

A Q-rendezést két szempontból végezték el a tanárok. Az egyik szempont: az „*én most*” hogyan értékelem az állításokat, a másik rendezési szempont pedig: hogy „*az interjúban legrosszabbnak választott tanárom hogyan értékelte volna*”. A feladat időben és figyelmi kapacitásban meglehetősen nagy terheléssel jár, ezért bár más nézőpontokból is kaphattam volna hasznos információkat, de a kapcsolatot erősen megterhelte volna egy további monoton feladat, ezért ezt a két nézőpontot választottam, mint legtöbbet ígérőt. A statisztikai elemzésnél kiderült, hogy a „*legrosszabbnak választott tanárom*” szempontjából feltárt válaszokból – mivel mindkét személy beállítódásait tartalmazzák – a faktoranalízisből nehezen értelmezhető adathalmazt kaptam, ezért szemantikus elemzéssel folytattam az összefüggések feltárását. A módszerváltásnak volt köszönhető a későbbiekben bemutatott és tanári szerepmodellben tudomásom szerint ismeretlen jelenségnek, a „*jungi árnyék*” hatásának feltárása.

A jó tanárok eredményei a következőkben foglalhatók össze. Az erős pozitív választások között legnagyobb súllyal „*a tanár erénye, a szaktárgyi tudása*” állítás szerepel. Örömmel, jó közérzettel végzik munkájukat, jó kapcsolatot ápolnak diákjaikkal. Elfogadják a diákok humoros megjegyzéseit, például „*rajtam is szabad nevetni.*” Humorizálnak ők maguk is, de sohasem bántóan, mert úgy ítélik meg, hogy a diákok hibáit nem szabad kifigurázni, nem szabad őket nevetség tárgyává tenni. A állítások preferálásában, illetve elutasításában megnyilvánuló értékválasztásaik koherens és harmonikus rendszert alkotnak.

A rossz tanároknál az első két helyre a következő kijelentések kerültek:

„*Szaktárgyi tudásom fejlesztése a tanári fejlődésem kulcsa.*”

„*Az órák tapasztalatainak elemzése a tanári fejlődésem kulcsa.*”

Ezek az állítások első ránézésre szimpatikusak, vállalhatók, de helyzetükkel összevetve más értelmet nyernek. Az első állítás a helyzetükre vonatkozó visszajelzések félreértéséből származik. A szerepükben nyilvánvalóan megélt megfelelési nehézségek megoldását a szaktárgyi területen keresik, miközben nem ott találhatók megoldatlan problémáik okai. A második állítás jelzi a rossz tanárok kiútkereső küzdelmét, de az énvédő funkciók nem teszik lehetővé, hogy tudatosuljanak az elutasítottságuk valódi okai. A helyzet félreértése egyértelmű. A diákok személyiségfüggő és kapcsolati problémákat érzékelnek (lásd: 5.6 fejezet), miközben ők a reflexiók elemzéséből a szaktudás fejlesztésének szükségességére következtetnek, ettől várják a megoldást. A leginkább elutasított a „*Nevelő hatású, ha a diákok hibáit kifigurázom.*”, valamint az „*Akarom, de nem tudom szeretni a diákjaimat.*” kijelentések, tüntető kiállás a diákokkal való pozitív kapcsolat mellett. A diákok ebből némi igyekezetet érzékelnek, de a kapcsolati és érzelmi viszonyokat rossznak élik meg. A rossz tanárok érzékenységet jelzi az „*Alapvetően nem érinti a közérzetemet, hogy miként sikerültek az óráim.*” kijelentés elutasítása. Elutasítják: „*A tantárgyon kívül nincs sok közös témánk a diákokkal.*” mondatot is. Ez egy olyan állítás elutasítása, amely nem felel meg a valóságnak. Diákjaik nem tartják vonzónak a tanárral történő beszélgetés lehetőségét. Kudarcélményeik ellenére a rossz tanárok is ragaszkodnak a tanári pályához. Az állítások és elutasítások többsége diszharmóniát mutat a diákvéleményekkel és a vizsgálat más eredményeivel is.

A Q-rendezés eredményei küzdelemről és a helyzet félreértelmezéséről tanúskodnak, a rossz tanárok esetében. A szaktárgyi tudást és a diákokkal fenntartott kapcsolatot a jó és rossz tanárok egyaránt fontosnak ítélik, de ezeket a deklarált erényeket a diákok csak a jó tanároknál érzékelik.

A jungi árnyék manifesztációja

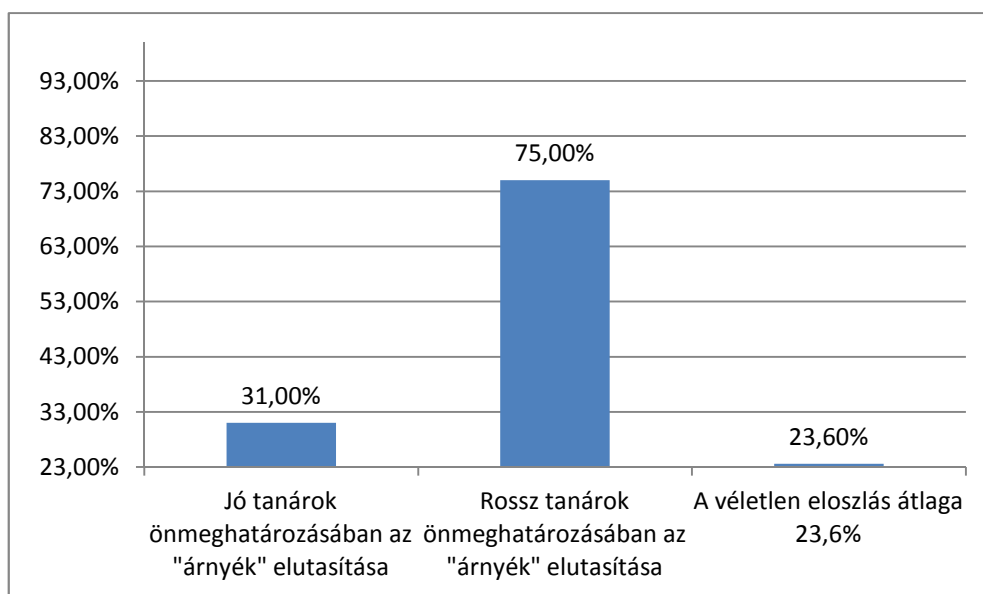
A Q-rendezés (Izsó és Horváth, 2006) során erős disszimulációs tendenciák érzékelhetők a rossz tanárok „én most” rendezésében. Válaszaik összesítéséből kitűnik, hogy a racionálisan kontrollálható választásaikban a jó pedagógusról feltételezett elvárásoknak akarnak megfelelni, ezért a rossz tanárok csoportja is igen szép homlokzatot festett.

A deklarált értékrend és a viselkedés nem esik egybe. Kilógnak az elvárásokkal egyező homlokzati elemekből a nem, vagy valamiért nehezen ellenőrizhető elemek. Ilyen az intuíció és a diákvéleményekkel kapcsolatos állásfoglalás. Az intuíció nem látszik fontosnak a markáns kognitív vagy érzelmi elemek mellett. A diákvélemények, pedig mint fenyegető tényező, nem kerülhettek az elfogadott elemek közé. Az egyértelműen elutasítottak között azok szerepelnek, amelyek elfogadása érzelmileg rossz színben tüntetné fel a tanárt. Mindjárt utánuk következnek elutasítottságukban a diákvélemények és az intuíció. A tanári szerep kialakításában intuíció csak a jó tanároknál került a leginkább elfogadott tíz tényező közé. A rossz tanárok önmeghatározásában, illetve mindkét csoport rossz tanárainál az intuíció az elutasított állítások között szerepel.

A rossz tanárok a preferált tíz legfontosabb közé sorolják „*Az órák tapasztalatainak elemzése a tanári fejlődésem kulcsa.*” kifejezést. Fontosabbnak ítélik, mint a jók, ám képtelenek arra, hogy hasznosítsák a reflexiókat. Két interjúalany esetében óriási erőfeszítések jelentek meg a tapasztalatok elemzésére, de az elaborációs erőfeszítés sikertelen maradt. Az erős sztereotípiák sínjei nem vezettek el a megoldáshoz. A sikertelen elaborációt mindkét Rorschach egyértelműen alátámasztja. A magasztos elveit szigorúan tartó és hirdető, diákjaik által rossznak tartott két tanárra illik Jung (2000, 24.p.) gondolata: „*A krónikussá lett heroizmus görcsben végződik, s a görcs neurózishoz; vagy katasztrófához, vagy mindkettőhöz vezet.*” A harmadik személy esetében az elaboráció elégtelenségének oka az energiahány, a kiégés, az érzelmi kiszáradás.

Újra indikátorként jelenik meg a humor. A jó és rossz tanárok egyaránt a legrosszabb tanáruk jellemzőjeként tartják számon a feléjük irányuló humor elutasítását. Míg a „*Rajtam is szabad nevetni*” kijelentés a jó tanároknál az erősen elfogadott állítások között a harmadik helyen szerepel, a rosszaknál a semleges zónában találjuk, a 28. helyen áll (a lehetséges 64 közül) az elfogadottságban. Előrébb aligha kerülhet, mert túlzottan és bejósolhatatlanul sérti az egót. Hátrébb az elutasított zónába sem kerülhet, mert társadalmi elvárás a humor elfogadása, és mert akkor saját legrosszabb tanára egyik stigmáját kellene felvállalni.

Nagyfokú egyezést találunk a rossz tanárok saját rossz tanárai által preferáltnak ítélt, illetve a rossz tanárok ”én most” rendezés elutasított válaszai között. 16 kérdést vizsgálva 75%-os egyezés található! A véletlen eloszlás csak 23,6%-os egyezést indokolna. Az eredmény hitelességét növeli az a tény, hogy először önmagukra készítették el a Q- rendezést, amikor még nem tudták, hogy később a rossz tanáraikról fogják ugyanezt elvégezni. A Jung által értelmezett árnyék (Jung, 2000) hatása jelenik meg, vélhetően csak a tudattalan szintjén. A 68 kérdés teljes preferencia-sorrendje tudatosan nem ellenőrizhető.



65. ábra Az „árnyék” befolyásoló hatása, a tanár deklarált önmeghatározására

A rossz tanárok saját legrosszabb tanáraik preferált jellemzőit önmagukra nézve elutasítottként értelmezik (!), az ellenkezőjét vallják, vagy csak hirdetik. Ezt az árnyékot tagadják, szeretnének szabadulni tőle, miközben viselkedésükben manifesztálódik. Diákjaik bennük látják az általuk (rossz tanárok által) elutasított árnyékban megjelenő

személyt. Rogers szerint, amíg valaki tagadja, hadakozik az elutasított érzelmek, élmények, tartalmak ellen, addig nem tudja feldolgozni, nem tud változni.

A saját rossz tanára jellemzőit hasonlóan látja a jó és rossz tanárok csoportja is. A rossz tanárok (kognitívan még ellenőrizhető) kiemelten elutasított válaszaikban szinte leképezik saját legrosszabb tanáraik jellemzőit. Az elutasítandó szerep és viselkedésminta rendelkezésre áll. Tudják, mit nem volna célszerű követni, de viselkedésükben, szerepükben nem tudják átvinni, képtelenek feldolgozni. Ezért minden továbbképzés, fejlesztési módszer, amely újabb racionális ismeretekkel akarja elérni a változást az attitűdökben, viselkedésben és szerepértelmezésben, vélhetően eredménytelen marad. (Fishbein, 1997) A rossz tanárok számára élesebben jelennek meg a gondolati térben az elutasítandó viselkedés körvonalai, mint a jó tanároknál. Erős a szenvedésnyomás is, és mégsem képesek a változtatni helyzetükön. A személyiség integritásán örökődő elhárítások, és az ezzel járó hamis reflexióértelmezések konzerválják helyzetüket. A sikertelenség, elutasítottság megélése, valódi okainak feltárása és belátása nagyobb fenyegetésnek tűnik, mint a mindennapos harc a diákokkal és a helyzet hamis értelmezéséből következő feszültségek.

Nincs járható út a racionálisan feltárt ismeretektől a társas kapcsolatokban megjelenő érzelmekhez, és a saját szerepmodellhez. Nem épült fel a híd tanár és diák között, nincsenek teherbíró gyenge kapcsolataik, nincs kölcsönös elfogadás. Az elhárítások és hamis attribúciók őrzik az ostromlott vár romos homlokzata mögött bujkáló maradék önbecsülést.

Saját elfogadottságukat a diákok körében hamisan ítélik meg. Az énképet erősen sértő állítást: *„Erőfeszítéseim ellenére sem fogadnak el partnernek”* nagyobb mértékben utasítják el, mint a jó tanárok, pedig ennek fordítottja volt a kiválasztás alapja és mindegyik vizsgálati módszerrel szerzett adat a vélekedésük ellenkezőjét igazolja.

7. Összegzés és javaslatok a tanárképzés számára

7.1. A hipotézisekre vonatkozó megállapítások

A hipotézisek sorra vételével összegzem az értekezés főbb eredményeit.

Feltételezem, hogy a diákvéleményekben a megítélés alapja nem csupán a szimpátia, hanem abban sokszínű szempont- és értékrendszer jelenik meg.

- A középiskolások által érzékelt jellemzők besorolhatók voltak ugyanazokba a csoportokba, mint az elővizsgálatokban. (2., 3., 4. ábra)
- Az 5. fejezetben bizonyítást nyert, hogy nem csak az attitűdöket erősen hangoló érzelmi elemek, hanem a racionális és megállapítható adatok is alátámasztják a diákok véleményét. A tanulmányi eredmények és a tantárgyba fektetett munka esetében a Mann-Whitney próba ($p \leq 0,001$ szinten) szignifikáns különbséget mutat a jó és rossz tanárok mintája között. A jó tanároknál a tantárgyba befektetett munka korrelál a tanulmányi eredményekkel, míg a rosszaknál nem!
- A diákok tehát azokat a tanáraikat tartották jobbnak, akik szignifikánsan több tanulmányi munkát követeltek meg tőlük.
- A diákok jobban kedvelték jó tanáraikat, mint ahogyan annak viszonzását megélték, tehát, nem a tanárok kedvességét viszonzották a „legjobb tanár” kitüntető címmel. A rossz tanáraiknál pedig fordított az érzelmi cserearány, a diákok számára pozitív. A diákok úgy érezték, hogy a rossz tanárok jobban kedvelik őket, mint amennyire ezt ők viszonzni tudják. (13. ábra)
- A diákok észlelték a személyiség értékeit, amely a kulturális dominanciával mutat erős átfedést. (5.7.1.) A tanár kulturális dominanciája, az érthetőség, a humor és a jó munkakapcsolat a motiváló tényezői diákok által befektetett munkának. (5.7.2)

A fentiek alapján a hipotézis igazoltnak tekinthető.

Feltételezem, hogy kapcsolatba hozhatók a diákvélemények alapján megállapított tanári jellemzők a tanárok vizsgálatából származó eredményekkel.

- Az egyéni elemzések adtak lehetőséget a diákvélemények és a tanárok vizsgálati eredményeinek összehasonlításra. Ezek elsősorban kvalitatív elemzési módszerekkel kimutatható összefüggések, illetve narratívák. A Rorschach-teszt eredményei, a Q-rendezés (6.7.) és a tanári interjú adatai megerősítik a diákvéleményeket. (5.6.) A

pszichés és kapcsolati viszonyok kiegyensúlyozottsága jó tanároknál (6.1., 6.5., 6.6.), illetve zavarai rossz tanároknál (6.2., 6.3., 6.4.) kimutathatók. (28. ábra)

- Egyedül az érzelmi intelligenciát vizsgáló Bar-On teszt nem igazolta a diákok és az összes többi módszer által érzékelt különbségeket jó és rossz tanárok között. Ennek okait a módszerben kell keresnünk. Magyarázatát abban találhatjuk meg, hogy a módszer nem látja a gyenge kapcsolatokban manifesztálódó elemeket. Az erős kapcsolati mező jellemzői és a néhány esetben tetten ért disszimuláció elfedik a gyenge kapcsolati tér jellemzőit. (41. ábra)
- A diákok differenciáltan érzékelik a jó és rossz tanárok jellemzői közötti különbségeket. (5.7.) Az érzékelt jellemzők az esettanulmányokban alkalmazott vizsgáló eljárásokkal is kimutathatók (6.2., 6.3., 6.4.).

A Bar-On teszt kivételével, a diákvélemények és a többi módszerrel kimutatott eredmények erős egyezést mutatnak, ezért igazoltnak tekinthető a hipotézis.

Feltételezem, hogy a tanár-diák kapcsolat gyenge kapcsolatnak minősül.

- A gyenge kapcsolatok elméleti feltételeinek elemzése alapján már jó eséllyel indokoltnak tekinthető a feltételezés. A gyenge kapcsolat jellemzői – az eltérő szociális státusz, a kialakult kapcsolat jellege, a kapcsolatok száma és az osztályra, mint rendszerre kifejtett hatása – fellelhetők a tanár-diák kapcsolatban. (3.3.)
- A diákok által leírt tanár-diák kapcsolati jellemzők alapján, valamint a tanárok megítélése alapján, az erős kapcsolatokkal együtt járó baráti jelleg még jó tanár-diák viszony esetén is kizárt. (5.3.)
- A Bar-On teszt eredményei a legtöbb esetben eltérnek attól, amit a tanár érzelmi-szociális intellektusa kapcsán a diákvélemények, a Rorschach eredmények és az interjún tett megfigyelések jeleznek. Kivételt egy eset képez, amikor a vizsgált tanár (5. sz. vsz.) érzelmi és szociális kapcsolati képességeinek elégtelensége az egyenrangúakkal fenntartott erős kapcsolati mezőben is megnyilvánult, kollégáitól is elszigetelt maradt. Ebből arra következtethetünk, hogy a Bar-On teszt segítségével a tanár-diák kapcsolatok nem vizsgálhatók, mivel a teszt az erős kapcsolatok vizsgálatára alkalmas.
- Ahogy azt Barabási és Csermely biológiai és szociális kapcsolati mezőben bizonyították, megfelelő gyenge kapcsolatok híján a csoportok közötti kommunikáció zajossá válik, egyre több a félreértés. A kapcsolatok romlásával a

tanárok érthetősége, kiszámíthatósága is gyengül, az összefüggés ($p \leq 0,001$ szinten) szignifikáns a jó és rossz tanárok csoportján belül is. (6. és 7. sz. melléklet)

- Új-Zéland kormánya felismerte a gyenge kapcsolatok harmonizáló erejét, melynek jótékony hatásait a tanárok között szeretné kihasználni. (3.3.) Barabási (2010 01 26.-i személyes közlése) szerint a tanár-diák kapcsolatra még nem alkalmazták a gyenge kapcsolatok elméletét.

A vizsgálat eredményei alapján igazolható a tanár-diák kapcsolat gyenge kapcsolati jellege.

Az osztálytermi negatív megnyilvánulások összefüggésbe hozhatók a tanár-diák kapcsolatok minőségével.

- A jó kapcsolati viszonyok és a „gonoszkodás” között szignifikáns a fordított arányú összefüggés (17., 18. ábra). A gonoszkodásban mutatkozó különbség a jó és rossz tanárokkal szemben ($p \leq 0,001$) szinten szignifikáns.
- Az egyedi elemzéseknél a szociális térben ábrázolt kapcsolati viszonyokban a jó tanároknál kölcsönösen alacsony, míg a rosszaknál rendre magas „gonoszkodás értékek” találhatók. Az 5. és a 9. vizsgálati személyek esetében azonos az iskola, a tanított tárgy és azonos a véleményező diákok köre, ezért az összehasonlítást adó minta statisztikai szempontból a lehető legmegbízhatóbb, a fordított irányú összefüggés láthatóan markáns. (38. ábra)
- A rossz tanárok almintájában kimutatható fordított szignifikáns összefüggés a kapcsolati minőség és a gonoszkodás között a tanárok részéről is: $r = -0,266$ $p \leq 0,01$, a diákok részéről pedig $r = -0,348$ $p \leq 0,001$ szinten.

Feltételezem, hogy a diákok által rossznak tartott tanárok tévesen érzékelik az őket körülvevő szociális mező diákokkal kapcsolatos elemeit.

- Az egyéni vizsgálatokban a szociális térre vonatkozó tanároktól és diákoktól származó adatok egy része összehasonlítható. A diagramok és az elemzések igazolják a feltételezést. Az alacsony elemszám miatt a bizonyítás statisztikai módszerekkel nem volt elvégezhető. (30., 36., 43., 51., 57., 61. ábra) Az összehasonlítás érdekében a jó tanárok diagramjait is tartalmazza a hivatkozás.

Feltételezem, hogy a jónak és rossznak tartott tanárok közötti különbségek az érzelmi/szociális intelligenciában is megnyilvánulnak.

- A feltevés vizsgálatára hivatott Bar-On teszt eredményei alapján a bizonyítás nem volt lehetséges, mert a teszt csak egy személynél jelzett számottevő eltérést, amely a tanár-diák kapcsolatokban is megjelent. A kudarc egy feltevással gazdagította a vizsgálat eredményeit, miszerint a teszt nem érzékeli a gyenge kapcsolatnak minősülő tanár-diák viszonyban megjelenő érzelmi és szociális intellektus szintjét. A teszt csak az 5. sz. vsz. esetében mutatott jelentős negatív irányú eltérést. Olyan esetben jelzett, amikor a személy erős kapcsolatai is rosszul funkcionáltak. A kevésbé manipulálható eljárások adataihoz viszonyított jelentős eltérések miatt felmerül a homlokzatotóvó disszimuláció lehetősége és gyanúja is. Kétségesse válik a teszt validitása minden olyan esetben, amikor a vizsgált személy úgy érzi, hogy érdekében áll a vélt, vagy valós elvárásoknak való megfelelés.

7.2. Nem várt eredmények

- **A Q-rendezés elemzése során több eredmény is igazolja a rossz tanárok kiútkereső küzdelmét.** Érzik, ketten be is vallják, hogy komoly nehézségeket jelent számukra a diákokkal történő együttműködés. Érzik, hogy valamiben fejlődniük kellene. A megoldást a szaktárgyi tudásuk fejlesztésétől, illetőleg új pedagógiai módszerektől remélik. A vizsgálatok kimutatták, hogy ez a vélekedés helyzetük teljes félreértését jelenti, mert nem csupán valamilyen részterület fejlesztésére, hanem változásra volna szükség. A változást a diákokkal megélt érzelmi-kapcsolati viszonyaikban, a szerepmodelljükben, esetleg a személyiségükben kellene véghezvinni. Helyzetük ismeretében állítható, hogy a változás segítség nélkül nagy valószínűséggel nem fog bekövetkezni, hiszen már évek óta esedékes lenne, de magányos igyekezetük eddig sem hozott eredményt (6. fejezet)
- **A jungi árnyék manifesztációja.** A Jung által értelmezett árnyék (Jung, 2000) hatása jelenik meg a rossz tanárok kiútkereső küzdelmében, vélhetően csak a tudattalan szintjén. A Q-rendezés 68 állításának teljes preferencia-sorrendje tudatosan nem ellenőrizhető. A rossz tanárok saját legrosszabb tanáraik preferált jellemzőit önmagukra nézve elutasítottként értelmezik, azok ellenkezőjét vallják, vagy csak hirdetik. Ezt az árnyékot tagadják, szeretnének szabadulni tőle, miközben viselkedésükben manifesztálódik. Diákjaik bennük látják az általuk (rossz tanárok

által) elutasított árnyékban megjelenő személyt. Rogers szerint, amíg valaki tagadja, hadakozik az elutasított érzelmek, élmények, tartalmak ellen, addig nem tudja feldolgozni, nem tud változni. Tudják, mit nem volna célszerű követni, de viselkedésükből, szerepükből nem tudják száműzni, képtelenek feldolgozni az erre irányuló reflexiókat, ezért minden továbbképzés, fejlesztési módszer, amely újabb racionális ismeretekkel akarja elérni a változást az attitűdökben, viselkedésben és szerepértelmezésben, vélhetően eredménytelen marad. (6.7.)

A kulturális dominancia, mint a személyiség erénye. A diákok figyelme, motivációja, fegyelme, a befektetett munka a diákok által megélt szubjektív valóság függvénye. A diákok tanárpercepciójában, és az erre épülő attitűdjeinkben a személyiség értékei és azon belül a Csányi által leírt kulturális dominancia vált a markánsan meghatározó elemmé. A kutatásban a kulturális dominanciát a tanár gondolataiban lévő okos és használható elemekkel mértünk, amelyet a diákok képesek voltak elkülöníteni a szaktudástól.

7.3. Megállapítások és javaslatok a tanárképzés számára

A jó és rossz tanárok hasonló minőségű képzésben részesültek. A pedagógus szerepre vonatkozó kognitív tartalmak minden tanárnak rendelkezésére állnak. A visszajelzéseket is rendszeresen kapják diákjaitól. A rossz tanárok csoportja mégsem képes helyzetének helyes értelmezésére, így nem képes reális önreflexióra, ezért önkorrekcióna sem. A visszajelzésekből származó információk értelmezése, új viselkedési minták kialakítása segítség nélkül szinte lehetetlen.

- A rossz tanárok pedagógiai módszertani, szaktárgyi készségek, kompetenciák fejlesztésétől remélik a fejlődést, ezzel szemben a vizsgálatok eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a problémák gyökerei a személyiségben, a szerepértelmezésben, az érzelmi és kapcsolati viszonyokban keresendők. Nemzetközi kutatások eredményeiből azt is tudjuk, hogy a tanári minőség nem függ számottevően a formális képzés során megszerzett magasabb képesítéstől, a papíron megszerzett újabb kompetenciáktól. A rossz tanárok számára a formális képzések nem kínálnak megoldást. A jobb tanárrá válást, az érzelmi, kapcsolati elemek változásától, a szerepet és a személyiséget is érintő a változástól és az utána következő módosított szerepfejlesztéstől remélhetjük. A változásnak a személyiségfüggő jellemzőkben kell megtörténnie mentori vagy pszichológusi

támogatással, valós feladathelyzetben, a bizalom légkörében zajló együttműködés keretében.

- Az ellenséges szociális térben az elhárítások nem engedik meg az amúgy is ingatag szerepmodell átalakítását. Erre a tanár munkáját minősítő, ezért egzisztenciális fenyegetést jelentő szakfelügyelő, igazgató nem igazán alkalmas személy. A diákokkal folytatott, vesztesre álló harcok és egzisztenciális fenyegetettség közben nehéz feladat az ostromlott és amúgy is roskadozó vár átalakítását elvárni a rémült védőtől, akinek az átalakítással járó többletbizonytalanság hiányzik legkevésbé. Ide csak bizalommal fogadott személy léphet be, aki előtt felfedhetők a gyengeségek és remény van arra is, hogy a szerepformálásban elismert szakértelmével erősíti a sikertelen tanár kompetenciáit.

A tanárképzés során személyiségfejlesztést célzó hatékony technikákat, személyiségfejlesztő csoportokat inkább csak kísérletekben alkalmazták. Képzett pszichológusok több éves munkáját igénylik és nagy a költségigényük is.

- Javaslom az érzelmi és kapcsolati elemekre fókuszáló, a szerep élményvilágát is formálni képes, a szerepfejlesztésre irányuló „szenzitív mikrotanítás-elemzés”, illetve „szenzitív tanításelemzés” bevezetését a tanárképzésben. (Suplicz, 2011) A személyiségvonások egy része csak adott szerepben és helyzetben manifesztálódik, ebben a valósághű helyzetben fejleszthető célirányosan és hatékonyan a szerep és a szerepet támogató személyiségjegyek. A szociális mezőben létrejövő komplex hatások, reflexiók helyes értelmezése alapján alakítható ki a valós helyzetértékelés, minimálisra csökkenthetők a téves attribúciók.

A felmérés tanulságai szerint diákjaik által rossznak tartott tanárok nehezen elviselhető élethelyzetben vannak. A kudarcaik színtere az iskola.

- Javaslom minden gyakorló tanár esetében a diákvéleményezés lefolytatását és a diákvélemények alapján problémásnak minősülő tanároknak kapjanak mentori és/vagy pszichológusi segítséget.
- Javaslom a gyakorlatvezető mentortanár képzés átalakítását úgy, hogy a komoly nehézségekkel küzdő, diákjaik által rossznak tartott tanárok esetében is képesek legyenek a változások mentorálására, szerepértelmezési és kapcsolati problémák esetén is.

Irodalomjegyzék

Ancsel Éva (1986): A tudásról és a nemtudásról. Kossuth Kiadó, Budapest ISBN 963 09 3000 5

Angyal András (1981): Neurózis és kezelése – holisztikus elmélet. In: Szakács F. – Kulcsár Zs.: Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest

Augustinus Aurelius (1995): Vallomások. (Szent Ágoston vallomásai) / [ford. Vass József] Budapest, Szent István Társulat, [1995] (Szent István diákkönyvtár) ISBN 963 360 803 1)

Bagdy Emőke (szerk.) (1996): A pedagógus hivatásszemélyisége. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen

Barabási Albert László, Ravasz Erzsébet, Vicsek Tamás (2001): Deterministic Scale-Free Networks, Physica A 299, pp. 559-564.

Barabási Albert László (2003): Behálózva – a hálózatok új tudománya. Magyar Könyvklub, ISBN 963547895X

Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema 18. pp. 13-25.

Buber, M. (1991): Én és Te. Európa Kiadó, Budapest

Buda Béla (1995): Nemverbális kommunikáció és nevelés. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. Szöveggyűjtemény. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke Pécs, 1995 pp. 46-51.

Buda Béla (2001): Viselkedészavar, konfliktus, problémamegoldás az iskolában. In: Fehér Irén (szerk.): Pedagógia és pszichológia szöveggyűjtemény. Comenius Bt., Pécs, pp. 187-198.

Bush, G. W. (2002): Beszámoló az Unió helyzetéről. <http://www.origo.hu/nagyvilag/20020131kepzetlenek.html> (2010 10 15)

Carolan, B., Natriello, G. (2006): Strong Ties, Weak Ties: Relational Dimensions of Learning Settings. EdLab, The Gottesman Libraries Teachers College, Columbia

University, Elérhető: http://edlab.tc.columbia.edu/files/EdLab_Strongties.pdf (2011 04 13)

Clarke, Karen – Jopling, Michael (2010): Notions of effective teaching: an exploration of students' and lecturers' perceptions of first year education undergraduates. Published in the Proceedings of the International Association for Scientific Knowledge, "Achieving Excellence and Quality in Education" Aveiro. Portugal, May pp.442-449.

Clark, M. Christopher (1990): A jó tanár. Fizikai Szemle 9. szám pp. 262-267.

Crain, W. C. (1985): Theories of Development. Prentice-Hall. pp. 118-136.

Csermely Péter (2004): A rejtett hálózatok ereje. Vince Kiadó, Budapest

Csermely P. – Fodor I. – Yoly E. – Lámfalussy S. (2009): Szárny és teher. Bölcsész Tanácsa alapítvány

Csermely Péter (2010): A jó tanár. <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/28> (2010 10 04)

Csikszentmihályi Mihály (2001): Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest

Csikszentmihályi, Mihály (2009): Az öröm művészete. Nyitott Könyvműhely, Budapest ISBN 978-963-9725-70-6

Csorba F. László (2009): A tanár személyisége a természettudományok oktatásában. A barlanghasználat. Új Pedagógiai Szemle 6. szám pp. 3-12. Elérhető: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanar-szemelyisege>

Davis, Cassandra (2004): Learning Sciences and Brain Research Project. Emotions, Learning and Education Seminar OECD/CERI, Carlsberg Foundation, Copenhagen, Denmark

Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement. Education Policy Analysis Archives, Vol. 8. No. 1. pp. 1-44. Elérhető: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>

Dunbar, Robin I. M. (1998): The Social Brain Hypothesis. Evolutionary Anthropology, pp. 178-190.

Day, Christopher (2008): Effective classroom practice. A mixed-method study of influences and outcomes. University of Nottingham Elérhető: <http://www.nottingham.ac.uk/educationresearchprojects/documents/effectiveclassrooms/ecpfinalreport.pdf> (2011 04 05)

Divizia, Annibale (1997): A keresztény nevelő – ahogyan Kalazancius elgondolta. Szepi Kiadó, Szeged Elér.: http://www.szepe.hu/irodalom/vallas/sulypontok/sp_04.html (2010 12 11)

Éles Csaba (2008): Eszményi diákok és ideális professzorok. Új Pedagógiai Szemle, 8-9. szám pp. 212-222.

Falkenberg, T. (2010): Teachers taking responsibility for their professional development: working on one's knowing-to act in the moment. 35th Annual Conference of the ATEE, Budapest pp. 202.

Falus Iván – Gáspár Mihály (2008): Pedagógus kompetenciák a XXI. században, felkészülés a pedagógus szakma gyakorlására. In: VII. Nevelésügyi Kongresszus Zárókötet, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest pp. 453-458.

Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. Új Pedagógiai Szemle, 2. szám pp. 66-75.

Fishbein, M. (1997): Az attitűd és a viselkedés predikciója. In: Halász L. – Hunyady Gy. – Marton M. (szerk.): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai kiadó, Budapest, pp. 306-331.

Freund Tamás (2004): „Hullámtörés” – A kannabisz (marihuána) hatása az agyhullámokra – memóriazavar és szorongás. Mindentudás Egyeteme, V. szemeszter 12. előadás 2004. november 22.

Freund Tamás (2005): Az idegrendszeri plaszticitás. Lassú frekvenciájú agyhullámok és zajszűrés a hippocampusban. Magyar Tudomány, 1. szám pp. 5. Elérhető: <http://www.mindentudas.hu/freund/20041122drfreund1.html?pid=3> (2011 04 16)

Füzi Beatrix (2007): Tanárok iskolai élményeinek szerepe a pedagógiai munka sikerességében. Alkalmazott Pszichológia, IX. évf. 3-4. szám pp. 5-23.

Füzi Beatrix (2010): Incorporating the findings of a research project on the successfulness of teachers into the teacher of engineering program. 35th Annual Conference of the ATEE, Budapest pp. 160.

Füzi Beatrix (2011): A tanári sikeresség vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. (Doktori értekezés kézírata.)

Galicza János (2005): Gondolkodom a nevelésről. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

Ginott, Haim G. (1993): Teacher and Child. United Kingdom, ISBN: 9780020139744

Ginott, Haim G. (2003): Between Parent and Child. Three Rivers Press, ISBN-13: 978-0609809884

Goleman, Daniel (2008): Társas intelligencia. Nyitott Könyv Műhely, Budapest ISBN: 978 963 9725 14 0

Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. American Journal of Sociology, Vol. 78 No. 6. pp. 1360- 1380.

Goldhaber, Dan (2002): The Mystery of Good Teaching. Hoover Institution, Stanford Junior University Elérhető: <http://www.educationnext.org/20021/> (2011 04 25)

Hallowell, Edward M. (2008): Overloaded Circuits: Why Smart People Underperform. Modern office life and an increasingly common condition called „attention deficit trait” are turning steady executives into frenzied underachievers. Harvard Business Review Online Version. Elérhető: <http://www.avelution.com/Overloaded%20Circuits%20-%20Why%20Smart%20People%20Underperform,%20HBR%202005.pdf> (2011 07 01)

Hamachek, Dan (1969): Characteris of Good Teachers and Implications for Teacher Education. The Phi Delta Kappan, Vol. 50. No. 6. pp. 341-345. Elérhető: <http://www.jstor.org/stable/20372351>

Hamvas Béla (2004): Patmosz I. MEDIO Kiadó Kft., ISBN 963 85693 7 9

Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. szám pp. 8-19.

Heller Ágnes (2009): Az érzelmek elmélete. József Műhely Kiadó, Budapest, ISBN 978-963-7052-82-8 p. 154.

Hinchey, P. H. (2010): Getting Teacher Assessment Right: What Policymakers Can Learn from Research. Boulder, CO: National Education Policy Center. Elérhető: <http://nepc.colorado.edu/publication/getting-teacher-assessment-right> (2010 04 05)

Horváth K. – Martos J. – Mihalik B. – Bódizs R. (2009): Szociabilitás vagy extravertió? Neuroanatómiai mérések, mint az alafaktorok lehetséges megerősítő tényezői. Psychiatria Hungarica, Supplementum: 80. (2010)

Itskov, Vladimir – Curto, Carina – Pastalkova, Eva – Buzsáki, György (2011): Cell Assembly Sequences Arising from Spike Threshold Adaptation Keep Track of Time in the Hippocampus. The Journal of Neuroscience, Vol. 31. No. 8. pp. 2828 –2834.

Izsó Lajos – Horváth Ádám Gaszton (2006): Szubjektív vélekedés-rendszerek objektív vizsgálatának lehetőségei a Q-módszertan segítségével. Alkalmazott Pszichológia, 4. szám pp. 109-138.

Jacobs, Glenda (2001): Opportunities Lost: Resistance to Collaboration in the New Zealand K-12teching Community. UNITEC, Aucland Elérhető: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/jacobsg.pdf> (2011 04 13)

Jennings, Patricia – Greenberg, Mark (2009): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research, Vol. 79. No. 1. pp. 491–525. DOI: 10.3102/003465430832569 AERA. Elérhető: <http://rer.aera.net> (2011 04 15)

Józsa Krisztián - Nagy Lászlóné - Zsolnai Anikó (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. Új Pedagógiai Szemle 2001 június. 25-36 pp.

Jung, Carl Gustav (2000): Bevezetés a tudattalan pszichológiájába [Fordította: Nagy Péter] Európa Könyvkiadó ISBN-szám: 963-07-6792-9

Kárpáti Andrea – Hunya Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. Új Pedagógiai Szemle, 2. szám pp. 95-105.

Kenny, James and Others (1972): How Student See Teachers. US Department of Helth. Education and Welfare National Institut of Education.

Kienzler, Donna S. (2004): Teaching Ethics isn't Enough: The Challenge of Being Ethical Teachers. Journal of Business Communication, Vol. 41. No. 3. pp. 292-301. DOI: 10.1177/0021943604265974

Kertes Erika (2009): A substance P magatartási hatásai az amygdala-ban és a globus pallidusban. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar

Király Zsolt (2004): A középiskolai tanári teljesítmény vizsgálata. http://www.oktatas.gallup.hu/Opinion/041027_kiralyzsolt.pdf (2010-10-17)

Klein, Sándor (2004): Munkapszichológia. EDGE 2000 Kft, SHL könyvek

Korthagen, Fred (2005): Practice, Theory, and Person in Lifelong Professional Learning. In: Beijaard D. (ed.): Teacher Professional Development in Changing Conditions. Springer, Netherlands pp. 78-94

Kozéki Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 5. szám pp. 335–345.

Krebs, D. L. – Denton, K. (2005): Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model. Psychological Review, Vol. 112. No. 3. pp. 629–649.

Lannert Judit – Sinka Edit (szerk.) (2009): A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló. TÁRKI-TUDOK Elérhető: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf (2011 06 05)

Leithwood, Kenneth – Beatty, Brenda (ed.) (2008): Leading With Teacher Emotions in Mind. Corwin Press, ISBN-13: 978-1412941457

Lubinszki Mária (2008): A személyiség fenomenológiája. In: Knausz Imre (szerk.): Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés. Új Helikon Bt., Budapest, ISBN 978 963 8784209

Matzler, Kurt – Balimon, Franz – Mooradian, Todd (2007): Intuitive Decision Making. MIT Sloan Management Review, Vol. 49. No. 1. pp. 77.

Mayer, D. John – Salovey, Peter – Caruso, R. David – Sitarenios, Gill (2003): Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V 2.0.

Mayer, J. D. – Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P. – Sluyter, D. (Eds.): Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. Basic Books, New York, pp. 3-31.

Mérei Ferenc (1996): Közösségek rejtett hálózata. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 5-138.

Mérő László (2010): Az érzelmek logikája. Tercium Kiadó, Budapest

Mirnic Zsuzsanna (2006): A személyiség építőkövei. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ISBN 963 9704 17 2

Muijs, Daniel (2006): Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. Educational Research and Evaluation, Vol. 12. No. 1. pp. 53-74. DOI: 10.1080/13803610500392236 Elérhető: <http://dx.doi.org/10.1080/13803610500392236>

Nahalka István (2006): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I-III. Iskolakultúra, 7. évf. 2. szám pp. 21-23, 7. évf. 3. szám pp. 22-40., 7. évf. 4. szám pp. 3-18.

Olson, Carl – Wyett, Jerry (2000): Teachers need affective competencies. Education Elérhető: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469

Pap János (2006): Puer Rudens. Humor az iskolában. Új Pedagógiai Szemle 5. szám pp. 25-33.

Peters, R. S. (1986): Education, values, and mind. In: Cooper, David Edward – Warnock, Mary (eds.): The education of the emotions. pp. 172-186.

Pauwlik Zsuzsa – Margitics Ferenc (2009): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. Új Pedagógiai Szemle 6-7. szám pp. 37-46.

Pert, B. Candace (2007): Érezd magad istenien! Édesvíz Kiadó, Budapest

Rees, Jonathan (2001): Frederick Taylor In The Classroom: Standardized Testing And Scientific Management. Radical Pedagogy, International Consortium for the

Rogers, Carl R. (2006): Valakivé válni. Edge 2000 Kiadó, Budapest p. 344.

Saad Judit [ford.] (2006): A tanítás minősége. Új Pedagógiai Szemle, 12. szám pp. 55-74.

Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. Magyar Pedagógia, 95. évf. 3–4. szám pp. 201–227.

Santiago, Paulo (2002): Teacher Demand and Supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages. A literature review and a conceptual framework for future work. OECD Education Working Papers. Elérhető:
<http://dx.doi.org/10.1787/232506301033>

Schaefer, Earl S. (1959): A circumplex model for maternal behavior. The Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 59. No. 2. pp. 226-235.

Schopenhauer, Arthur (2007): A Világ, mint Akarat és Képzet. Osiris, Budapest, p. 35.

Suhajda Edit (2004): Reflektív tanulás és tanítás. Pedagógusképzés, 5. szám pp. 37-39.

Suplicz Sándor (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. Alkalmazott Pszichológia, 1. szám pp. 116-129.

Suplicz Sándor - Fűzi Beatrix (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos kompetenciák. Alkalmazott Pszichológia, 3-4. szám pp. 24-45.

Suplicz Sándor (2009): What makes a teacher bad? - Trait and learnt factors of teachers' competencies. Acta Polytechnica Hungarica, Vol. 6. No. 3. pp. 125-138.

Suplicz Sándor (2011): A szerepszemélyiség fejlesztése. Szenzitív (mikro)tanításelemzés. Előadás a Trefort Szakmai Tanárképzési Konferencián. Absztrakt elérhető:
http://tmpkteki.uni-obuda.hu/konferencia/suplicz_sandor

Sutton, R. (2005): Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research. The Clearing House, Vol. 78. No. 5. pp. 229-235.

Szabó Éva (1999): A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és a nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. szám pp. 31-41.

Sz. Tóth János (2006): Európai kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest

Takács Ildikó (2009): Mit tegyünk a halogató egyetemi hallgatókkal? In: VII. Nevelésügyi Kongresszus Zárókötet. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest pp. 742-747.

Teng Ming-Tao (1998): Taoista történet. Mesterek, életek, tanítások sorozat 2. kötet, Lunarimpex Kiadó, Budapest, ISBN 963 85739 8 8

Tibeti misztériumok (1944): Tagpo Lhadje tanításai. [Fordította Hamvas Béla] Bibliotheca Kiadó, Terebess E-Ázsia tár, Elérhető: <http://www.terebess.hu/keletkultinfo/misztarium.html> (2011 08 23)

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen

Tóth Teréz (2006): Beszélgetés Csányi Vilmos akadémikussal, a Magyar Etológiai Társaság tiszteletbeli elnökével. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. szám pp. 50-62.

Ungárné Komoly Judit (1978): A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest

Ungárné Komoly Judit (1981): A pedagógus személyisége. TIT, Budapest, ISBN 963-411-787-2, megjelent a *Pszichológiai előadások sorozat* tagjaként: ISSN 0134-0549, p. 27

Ungárné Komoly Judit (1988): Tanítói pályaalakulási vizsgálatok. In: Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok. BTF, Budapest, ISBN 963-7156-10-0, 99-p. 121.

Vernon, P et al. (2009): Genetic and Environmental Correlations Between Trait Emotional Intelligence and Humor Styles. *Journal of Individual Differences*, Vol. 30. No. 3. pp. 130–137. Elérhető: <http://www.psychometriclab.com/admins/files/JID-%20TEL.pdf>

Rövid összefoglaló

Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

A tanárkutatások többnyire a tanári hatékonyságra, a mérhető vagy dokumentálható tanári adatokra valamint a diákok és az oktatás más szereplőinek véleménye alapján kialakított tanárideálra irányultak. Több jeles tanulmány született a tanárképzés során lehetséges fejlesztő beavatkozások vizsgálatára is. A praktizáló tanárokról alkotott diákvéleményekre alapuló próbálkozások viszonylag ritkák, pedig a valós személyekre vonatkozó élmények stabilabb, életszerűbb merítési bázist adnak, mint az ideákra épülők. Egyedül a tanórákon résztvevő diákok látják tanáraikat a külső megfigyelők zavaró hatásától mentes helyzetben. Ők élik meg azt a szubjektív valóságélményt, amely a tanulási környezet meghatározója. A diákok tudják megítélni, mennyire érhető számukra a tananyag, mennyire hiteles és motiváló a tanár.

A vizsgálati minta

A vizsgálatok 2009-ben és 2010-ben zajlottak négy budapesti középiskolában. Ebből két gimnázium, egy kéttannyelvű műszaki szakközépiskola és egy alapítványi középiskola volt.

A diákok kiválasztásánál szempont volt, hogy legalább két éve az adott iskola diákjai legyenek. A vizsgált minta 147 középiskolás diákból, valamint 6 tanárból áll. A diákok 47%-a férfi, 53%-a nő volt. Életkoruk 16 és 18 év között volt.

A vizsgálat módszerei

Kérdőív, interjú, Q-rendezés, Bar-On teszt, Rorschach-teszt, metafora elemzés.

A kutatás eredményei

- Az 5. fejezetben bizonyítást nyert, hogy nem csak az attitűdöket erősen hangoló érzelmi elemek, hanem a racionális és megállapítható adatok is alátámasztják a diákok véleményét.
- A diákok azokat a tanáraikat tartották jobbnak, akik szignifikánsan több tanulmányi munkát követeltek meg tőlük.

- A diákok jobban kedvelték jó tanáraikat, mint amennyire annak viszonzását megélték. Tehát, nem a tanárok kedvességét viszonozták a „legjobb tanár” kitüntető címmel.
- Kiemelten észlelték a személyiség értékeit, amely a kulturális dominanciával mutat erős átfedést. A kulturális dominancia, az érthetőség, a humor és a jó munkakapcsolat a motiváló tényezői diákok által befektetett munkának.
- A tanulmányi eredmények a rossz tanárok tárgyaiból szignifikánsan gyengébbek, ráadásul ezek mögött nagyon csekély energia befektetést találunk a diákok részéről.
- A diákok érvényesen érzékelik tanárok közötti különbségeket.
- Ahogy azt Barabási és Csermely biológiai és szociális térben bizonyították, megfelelő gyenge kapcsolatok híján a kommunikáció zajossá válik, egyre több a félreértés, félreértelmezés, a tanár érthetősége gyengül. Az összefüggés szignifikáns a jó és rossz tanárok csoportjában is.
- A rossz tanárok almintájában kimutatható fordított szignifikáns összefüggés a kapcsolati minőség és a gonoszkodás között. A tanárok részéről $r = -0,266$ $p \leq 0,01$ a diákok részéről pedig $r = -0,348$ $p \leq 0,001$ szinten igazolt az összefüggés.
- Feltételezem, hogy a diákok által rossznak tartott tanárok tévesen érzékelik az őket körülvevő szociális mező diákokkal kapcsolatos elemeit. Az egyéni vizsgálatokban a szociális térre vonatkozó tanároktól és diákoktól származó adatok egy része összehasonlítható. A diagramok és az elemzések igazolják a feltételezést. Az alacsony elemszám miatt a bizonyítás statisztikai módszerekkel nem volt elvégezhető, de grafikusán ábrázolható az összefüggés.
- A Q-rendezés elemzése során több eredmény is igazolja a rossz tanárok kiútkereső küzdelmét.
- A jungi árnyék manifestációja. A Jung által értelmezett árnyék (Jung, 2000) hatása jelenik meg, vélhetően csak a tudattalan szintjén. A rossz tanárok saját legrosszabb tanáraik preferált jellemzőit önmagukra nézve elutasítják, azok ellenkezőjét vallják, vagy csak hirdetik. Az árnyékot tagadják, szeretnének szabadulni tőle, miközben viselkedésükben manifestálódik. Tudják, mit nem volna célszerű követni, de viselkedésükből, szerepükből nem tudják kivetni, képtelenek feldolgozni, ezért minden továbbképzés, fejlesztési módszer, amely újabb racionális ismeretekkel akarja elérni a változást az attitűdökben, viselkedésben és szerepértelmezésben, vélhetően eredménytelen marad.

- A kulturális dominancia, mint a személyiség erénye. A diákok figyelme, motivációja, fegyelme, a befektetett munka a diákok által megélt szubjektív valóság függvénye. Ennek kitüntetett eleme a tanár személyisége és azon belül a Csányi által leírt kulturális dominancia.
- A rossz tanárok pedagógiai módszertani, szaktárgyi készségek, kompetenciák fejlesztésétől remélik a fejlődést, ezzel szemben a vizsgálatok eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a problémák gyökerei a személyiségben, a szerepértelmezésben, az érzelmi és kapcsolati viszonyokban keresendők.

Summary

The objectives of the dissertation and the delimitation of the topic

Research projects examining teachers are mostly aimed at the efficiency of teachers, data related to teaching that can be measured or documented, as well as the teacher ideal formed on the basis of the opinions of students and other stakeholders in education. Several remarkable studies have also been written that examine improving interventions that could be implemented in the course of teacher training. Studies based on the opinions of students on their own teachers are relatively infrequent, despite the fact that experiences concerning actual persons provide a more stable and life-like basis of samples than those built on abstract ideas. Students are in a unique position as seeing their teachers without the disturbing influence of external observers. They live through the subjective experience of reality that determines the learning environment. Students alone can reliably judge how clear the material is to them, as well as how authentic and motivating they consider their teachers.

The sample

The studies were conducted in 2009 and 2010 in four secondary schools – two secondary grammar schools, one bilingual secondary vocational school of technology and one private (foundation) school – in Budapest.

In the selection of the respondents, one criterion was that they had been students of the given school for at least two years. The sample consisted of 147 secondary school students and 6 teachers. 47% of the students were men and 53% were women. Their age was between 16 and 18.

The methods of the study

Questionnaire, Interview, Q-sorting, Bar-On test, Rorschach test, Metaphor analysis

Research findings

In Chapter 5 it was proved that not only the emotional elements strongly informing the attitudes, but the rational and ascertainable data also support the opinions of the students.

The students considered those teachers as better who required them to perform significantly more work academically.

- The students preferred their good teachers more than they experienced the reciprocity of the same, which means that it was not the kindness of the teachers that was reciprocated with the complimentary title of “best teacher”.
- The academic results achieved by students in the subjects of bad teachers were significantly weaker; further, we can find very little effort invested behind these on the part of the students.
- The students validly perceive the differences between teachers.
- As Barabási and Csermely proved with respect to both biological and social space, in the absence of suitable weak ties, communication becomes burdened with much noise, there are more misunderstandings and misinterpretations, and the intelligibility of the teacher is weakened. This interrelation is significant in the case of both good and bad teachers.
- A significantly opposite correlation can be identified in the sub-sample of bad teachers between the relational quality and malevolence. On the part of the teachers, the correlation was $r = -0.266$ $p \leq 0.01$ whereas in the case of the students it was $r = -0.348$ $p \leq 0.001$.
- I assume that those considered by students as “bad” teachers have a mistaken perception of the elements of the social field surrounding them as related to students.
- In the individual analyses, some of the data from the teachers and students pertaining to the social space can be compared. The diagrams and the analyses confirm the hypothesis. Due to the small number of elements, the confirmation of the hypothesis could not be carried out using statistical methods, but the link can be depicted graphically.
- Several results obtained in the course of the analysis of the Q-sorting indicate the efforts made by bad teachers to find a way out.
- The manifestation of the Jungian shadow. The effect of the shadow, within the meaning used by Jung (Jung, 2000) appears, it is assumed, only on the level of the unconscious.
- They deny the shadow, and would like to get rid of it, but it is manifested in their behaviours.

- They are aware of what they should not be following, but they are unable to eliminate it from their behaviours and roles, and they cannot come to terms with it, which means that any in-service training or development method that aims to achieve a change in the attitudes, behaviours and interpretations of own roles with the help of further rational knowledge is expected to yield no results.
- Cultural dominance as a virtue of the personality. The attention, motivation, discipline of students, as well as the work they have invested, are a function of the subjective reality experienced by them. A high-priority element of this is the personality of the teacher, and within that, in particular, the cultural dominance described by Csányi.
- Bad teachers expect improvement from the development of pedagogical, methodological and professional skills and competencies; by contrast, we can state that the root of the problems can be found in the personality, the interpretation of one's own role as a teacher, as well as in the emotional and relational conditions.

Mellékletek jegyzéke

1. sz. melléklet. Tanulói kérdőív a középiskolai tanárokról
2. sz. melléklet. Interjú a tanárokkal
3. sz. melléklet. A Q-rendezés állításai
4. sz. melléklet. Bar-On teszt
5. sz. melléklet. Mann-Whitney-próba a jó és rossz tanárok közti különbségek megállapítására
6. sz. melléklet. Spearman-féle korreláció számítása és faktoranalízis a jó tanárok jellemzőivel
7. sz. melléklet. Spearman-féle korrelációs számítás és faktoranalízis a rossz tanárok jellemzőivel
8. sz. melléklet. Keresztábra elemzések és Khi-négyzet próbák a nominális adatokkal

1. sz. melléklet – Kérdőív a középiskolai tanárokról

1. Önre vonatkozó adatok: *Nő(2) – férfi(1)* 2. Az iskola neve:
3. Osztály:..... 4. Előző év végi átlaga:.....

5. Kérem, válassza ki az Ön által legjobbnak ítélt középiskolai tanárát!

Írja le azt a legfeljebb 3 jellemzőt, mely a többiek fölé emelte!

1. 2. 3.
6. A választott **legjobb tanár**: *nő(2) – férfi(1)* 7. A választott tanár életkora, amikor (kb.).....
8. Milyen tárgya(ka)t tanít(ott)? 9. Hányast kapott ebből/ezekből?,....
10. Mi jellemezte a **legjobb tanár** viszonyát saját tantárgyával?
- 10.1 Szerette(5) – kedvelte(4) – tárgyilagosan elfogadta (3) – el volt vele(2) – nem szerette(1)
- 10.2 Nagyon értette(5) – értette(4) – közepesen értette(3) – hiányosan értette(2) – gyengén értette(1)
- 10.3 Nagyon fontosnak(5) – fontosnak(4) – közepesen fontosnak(3) – egy lehetségesnek(2) – nem fontosnak(1) tartotta
11. Kérem, jellemezze néhány szóval, milyen volt a választott **legjobb tanár** kapcsolata a diákokkal?
-
12. Kérem, sorolja be az alábbi kategóriákba a választott **legjobb tanár** kapcsolatát a diákokkal!
- Nagyon jó(5) – jó(4) – megfelelő(3) -- a szükségesnél rosszabb (2) – rossz(1)*
13. Elfogadta-e az Ön kéréseit, igényeit a közös munka során?
- Elfogadta(5) – többnyire(4) – néha igen, néha nem(3) – többnyire nem(2) – nem fogadta el(1)*
14. Érthetővé tette az óráin a tananyagot?
- Teljes mértékben(5) – általában igen(4) – változóan(3) – kevéssé(2) – egyáltalán nem(1)*
15. Van-e humora a legjobbnak választott tanárának? *Igen(1) – nem(2)* 16. Mivel jellemezné humorát?
-
17. Mit tanult, a legjobbnak választott tanárától a tananyagon túl?
-
18. Írja le a legjobbnak választott tanára hibáit!
19. Mi a legjobbnak választott tanárának becézett vagy gúnyneve (ha van)?
20. A legjobbnak választott tanár mennyire ismeri Önt (az Ön erőseit és hibáit)?
- Nagyon jól ismer (5) eléggé (4) félig-meddig (3) gyengén (2) nem ismer (1)*
21. Mennyire kiszámíthatóak a legjobbnak választott tanárának reakciói?
- Szinte mindig(5) – többnyire(4) – bizonyos dolgokban/időszakosan (3) – többnyire nem(2) – egyáltalán nem(1)*
22. Előfordult, hogy gonoszkodott legjobbnak választott tanárával?
- Gyakran(5) -- többször(4) -- néha(3) -- ritkán(2) -- soha(1)*
23. Előfordult, hogy legjobb tanára gonoszkodott Önnel?
- Gyakran(5) -- többször(4) -- néha(3) -- ritkán(2) -- soha(1)*
24. Mennyire kedvelte Önt legjobb tanára?
- Nagyon(5) -- meglehetősen(4) -- közepesen (3) -- mérsékelten(2) -- nem(1)*
25. Ön mennyire kedvelte legjobbnak választott tanárát?
- Nagyon(5) -- meglehetősen(4) -- közepesen (3) -- mérsékelten(2) -- nem(1)*
26. Mennyi okos, használható elemet talált legjobb tanára gondolataiban?
- Nagyon sokat(5) -- sokat(4) -- néhányat(3) -- keveset(2) -- nem volt jellemző(1)*
27. Mennyire tudta rávenni Önt a tanulmányai szempontjából hasznos tevékenységekre?
- Gyakran(5) -- többször is(4) -- néhányszor(3) -- ritkán(2) -- egyáltalán nem(1)*
28. Szívesen beszélgetne vele iskola után is nem csak a tananyagról?
- Igen, nagyon (5) -- igen(4) -- talán(3) -- inkább nem(2) -- nem(1)*

29. Kérem, válassza ki az Ön által legrosszabbnak ítélt középiskolai tanárát. Írja le azt a legfeljebb 3 jellemzőt, mellyel kiérdemelte ezt a választást!

1. 2. 3.

30. Mi akadályozhatta Ön szerint a választott **legrosszabb tanárt** abban, hogy jobb legyen?

.....

31. A választott **legrosszabb tanár**: *nő(2) – férfi(1)* 32. A választott tanár életkora(kb.).....

33. Milyen tárgya(ka)t tanított?34. Hányast kapott ebből/ezekből?,.....

35. Milyen volt a választott **legrosszabb tanár** kapcsolata a tanított tárggyal?

35.1 Szerette(5) – kedvelte(4) – tárgyilagosan elfogadta (3) – el volt vele(2) – nem szerette(1)

35.2 Nagyon értette(5) – értette(4) – közepesen értette(3) – hiányosan értette(2) – gyengén értette(1)

35.3 Nagyon fontosnak(5) – fontosnak(4) – közepesen fontosnak(3) – egy lehetségesnek(2) – nem fontosnak(1) tartotta

36. Kérem, jellemezze néhány szóval, milyen volt a választott **legrosszabb tanár** kapcsolata a diákokkal?

.....

37. Kérem, sorolja be az alábbi kategóriákba a választott **legrosszabb tanár** kapcsolatát a diákokkal!

Nagyon jó(5) – jó(4) – megfelelő(3) – a szükségesnél rosszabb(2) – rossz(1)

38. Elfogadta-e az Ön kéréseit, igényeit a közös munka során?

Elfogadta(5) – többnyire(4) – néha igen, néha nem(3) – többnyire nem(2) – nem fogadta el(1)

39. Érthetővé tette az óráin a tananyagot?

Teljes mértékben(5) – általában igen(4) – változóan(3) – kevéssé(2) – egyáltalán nem(1)

40. Van-e humora a **legrosszabbnak** választott tanárának? *igen(1) – nem(2)* 41. Mivel jellemezné humorát?

.....

42. Mi a legrosszabbnak választott tanárának becézett vagy gúnyneve (ha van)?.....

43. Milyen jó tulajdonságait tudná felsorolni a legrosszabbnak választott tanárának?

44. A legrosszabbnak választott tanár mennyire ismeri Önt (az Ön erőseit és hibáit)?

Nagyon jól ismer(5) eléggé(4) félig-meddig(3) gyengén (2) nem ismer(1)

45. Mennyire kiszámíthatóak a legrosszabb tanárának reakciói?

Szinte mindig(5) – többnyire(4) – bizonyos dolgokban/idoszakosan (3) – többnyire nem(2) – egyáltalán nem(1)

46. Előfordult, hogy gonoszkodott legrosszabbnak választott tanárával?

Gyakran(5) -- többször(4) -- néha(3) -- ritkán(2) -- soha(1)

47. Előfordult, hogy legrosszabb tanára gonoszkodott Önnel?

Gyakran(5) -- többször(4) -- néha(3) -- ritkán(2) -- soha(1)

48. Mennyire kedvelte Önt legrosszabb tanára?

Nagyon(5) -- meglehetősen(4) -- közepesen (3) -- mérsékelten(2) -- nem(1)

49. Ön mennyire kedvelte legrosszabbnak választott tanárát?

Nagyon(5) -- meglehetősen(4) -- közepesen (3) -- mérsékelten(2) -- nem(1)

50. Mennyi okos, használható elemet talált legrosszabb tanára gondolataiban?

Nagyon sokat(5) -- sokat(4) -- néhányat(3) -- keveset(2) -- nem volt jellemző(1)

51. Mennyire tudta rávenni Önt a tanulmányai szempontjából hasznos tevékenységekre?

Gyakran(5) -- többször is(4) -- néhányszor(3) -- ritkán(2) -- egyáltalán nem(1)

52. Szívesen beszélgetne vele iskola után, nem csak a tananyagról?

Igen, nagyon (5) -- igen(4) -- talán(3) -- inkább nem(2) -- nem(1)

2. sz. melléklet – Interjú a tanárokkal

1. Önre vonatkozó adatok: *Nő(2) – férfi(1)* 2. Életkora: 3. Az iskola neve:

4. Képzettsége(i):.....

5. Szaktárgyak:5.15.25.3

6. Kérem, válassza ki az Ön által legjobbnak ítélt középiskolai tanárát!

Írja le azt a legfeljebb 3 jellemzőt, mely a többiek fölé emelte!

6.1.6.2.6.3.

7. A választott legjobb tanár: *nő(2) – férfi(1)* 8. A választott tanár életkora, amikor (kb.).....

9. Milyen tárgya(ka)t tanított? 10. Hányast kapott ebből/ezekből?,.....

11. Kérem, válassza ki az Ön által legrosszabbnak ítélt középiskolai tanárát!

Írja le azt a legfeljebb 3 jellemzőt, mellyel kiérdemelte ezt a helyzetet!

1.2.3.

12. A választott tanár: *nő(2) – férfi(1)* 13. A választott tanár életkora, amikor (kb.).....

14. Milyen tárgya(ka)t tanít(ott)? 15. Hányast kapott ebből/ezekből?,.....

16. Kérem, válassza ki az Ön által legjobbnak ítélt diákját!

Írja le azt a legfeljebb 3 jellemzőt, mely a többiek fölé emelte!

16.1.16.2.16.3.

17. Kérem, jellemezze néhány szóval, milyen volt a választott **legjobb diák** kapcsolata Önnel!

18. Kérem, jellemezze néhány szóval, milyen volt a választott **legjobb diák** kapcsolata a többi tanárral!

19. Kérem, jellemezze néhány szóval, milyen volt a választott **legjobb diák** kapcsolata a többi diákkal!

20. Kérem, válassza ki az Ön által legrosszabbnak ítélt diákját. Írja le azt a legfeljebb 3 jellemzőt, mellyel kiérdemelte ezt a választást!

20.1.20.2.20.3.

21. Mi volt az oka, hogy ezt a diákot ilyen rossznak ítélte?

22. Mivel próbálkozott, hogy megnevelje?

23. Hány diákot tanított összesen egy-egy évben?

24. Hány diákot tart a barátjának?

25. Mi lehet a mai diákcsoportok tanárokkal szembeni egyre erősödő elutasító/deviáns magatartásának oka?

25.125.225.3

26. Mi akadályozza Önt abban, hogy még jobb tanár legyen?

27. Melyek a tanítási órák legjobb élményei?

27. 127. 227. 3

28. Melyek a tanítási órák legrosszabb élményei?
 28. 128. 228. 3
29. Mennyire ismerik Önt (az Ön érényeit és hibáit) a diákjai?
Nagyon jól ismernek (5) eléggé (4) félig-meddig (3) gyengén (2) félre ismernek (1)
30. Mennyire kiszámíthatóak a diákok reakciói?
Szinte mindig(5) - többnyire(4) - bizonyos dolgokban/időszakosan (3) - többnyire nem(2) – egyáltalán nem(1)
31. Előfordult, hogy diákjai gonoszkodtak egymással?
Gyakran(5) -- többször(4) -- néha(3) -- ritkán(2) -- soha(1)
32. Előfordult, hogy diákjai gonoszkodtak Önnel?
Gyakran(5) -- többször(4) -- néha(3) -- ritkán(2) -- soha(1)
33. Előfordult, hogy Ön gonoszkodott diákjaival?
Gyakran(5) -- többször(4) -- néha(3) -- ritkán(2) -- soha(1)
34. A tantestületben mennyire él a szolidaritás?
Nagyon(5) -- meglehetősen(4) -- közepesen (3) -- mérsékelten(2) -- nem(1)
35. Mennyire támogatja az igazgató a tanárokat a diákokkal szemben?
Teljes mértékben(5) -- többnyire(4) -- esete válogatja(3) -- inkább a diákokat(2) -- nem számíthatunk rá(1)
36. Elfogadják-e a diákok az Ön kéréseit, igényeit a közös munka során?
Szinte mindig(5) – többnyire(4) – néha igen, néha nem(3) – többnyire nem(2) – nem fogadják el(1)
37. Mennyire értik meg a diákok a tananyagot az órán?
Teljes mértékben(5) – általában igen(4) – változóan(3) – kevéssé(2) – egyáltalán nem(1)
38. Mennyire tudja rávenni tanulmányai szempontjából hasznos tevékenységekre a diákjait?
Gyakran(5) -- többször is(4) -- néhányszor(3) -- ritkán(2) -- egyáltalán nem(1)
39. Milyen gyakran kezdeményeznek nem a tananyaggal kapcsolatos beszélgetést a diákok tanórán kívül?
Naponta (5) -- hetente néhányszor(4) -- egy-két hetente(3) -- havonta(2) -- alig fordul elő(1)
40. Mi működik jól manapság a tanár diák viszonyban?

41. Mit lehetne tenni a tanárok tekintélyének növelése érdekében?

42. Ön szerint érdemes-e kapcsolatot tartani olyan emberekkel, akiknek értékrendje több ponton is eltér a sajátunktól?

43. A diákok hány százaléka viszonyul Önhöz?
 43.1 barátként.... 43.2 érzelmileg elfogadóan..... 43.3 semlegesen ... 43.4 távolságtartón 43.5 ellenségesen.....?
44. Milyen értékeket, értékrendet adna tovább diákjainak?
45. Melyik pedagógiai/oktatási módszer tűnik eredményesnek a mai diákok között?

46. Mit változtatott a tanítási-nevelési gyakorlatán az utóbbi években?

 Miért?

47. Tanárnak lenni olyan, mint:MERT.....
48. A diák olyan, mint:MERT.....
49. Mit tanácsolna egy kezdő tanárnak egy mondatban?
50. Mi változna, ha keményebb lenne a diákokkal?
51. Mi változna, ha megértőbb lenne a diákokkal?
52. Hogyan lehetne javítani a T-D viszonyt?
53. Miben kéne változni a diákoknak?
54. Miben kéne fejlődnie Önnek?
55. Van, amit másképp tesz, mint ahogy jónak tartja?
- 55.1 Miért?
56. Hány barátja van?
57. Hány barátja van a tantestületben?
58. A tanár-diák viszony legelfogadhatóbb értelmezésének sorrendje. (rakja sorba az állításokat)
- 58.1..... korrekt, tárgyilagos
 - 58.2közvetlen, baráti
 - 58.3közvetlen, de nem közeli
 - 58.4nem barátizni, hatékonyan tanítani
 - 58.5közvetlen, munkatársi
59. Kitől remélhet segítséget a tanár?
60. Melyek a T_D konfliktusok legfőbb okai?
- 1.....
 - 2.....
 - 3.....
61. Órára készülve mit gondol végig?
- 1.....
 - 2.....
 - 3.....
62. Egyebek:
-
-

3. sz. melléklet – A Q-rendezerés állításai

1. A tanár erénye a szaktárgyi tudása.
2. A tanár erénye, ha érzelmileg el tudja fogadni a diákokat.
3. A tanár erénye, ha érzelmileg el tudja magát fogadtatni a diákokkal.
4. A tanár törekedjen baráti kapcsolatra a diákokkal.
5. Az osztályokban gyakran fellépő rendzavarással szemben határozottan kell fellépni.
6. A tanár energiájának jelentős részét leköti a rend fenntartása.
7. A tanár erénye a személyisége.
8. A tanár erénye a humora.
9. Úgy gondolom, hogy jó humorom van, és a diákok ezt értékelik is.
10. A tanár erénye a pedagógiai tudása.
11. A rendetlenkedők hangadóinak megbünteretése nem kellemes, de eredményes pedagógiai eszköz.
12. A mai diákokkal nehéz szót érteni.
13. Aki megbízik a diákokban sok csalódásnak teszi ki magát.
14. A diákok véleménye tanáraikról reálisan kifejezi a tanár minőségét.
15. A diákok többsége szívesen gondolkodik együtt a tanárral.
16. Kell a három lépés távolság a tanári tekintély megtartásához.
17. A diákok humorosnak szánt megjegyzései lerontják az óra hatásfokát.
18. Gyakran követhetetlenek az osztályban történő események.
19. A diákok viselkedését nehéz megjósolni.
20. A nehezen kezelhető osztály együttműködővé tételének eredményes útja a jobb érzésű diákokkal való beszélgetés.
21. A nehezen kezelhető osztály együttműködővé tételének eredményes útja a legrosszabb diákokkal való beszélgetés.
22. Jó a kapcsolatom a diákokkal.
23. Diákjaim jó tanárnak tartanak.
24. Csak tőlem függ, hogy milyen jó tanár vagyok/leszek.
25. A munkához legszükségesebb eszközök a rendelkezésemre állnak.
26. Jó pedagógusnak érzem magam.
27. Az iskolán kívüli jól érzem magam a bőrömben.
28. Nagyon sok örömet lelek a tanításban.
29. Nem szándékozom néhány évnél tovább a pályán maradni.

30. Túlterheltnek érzem magam.
31. Olyan tanár szerettem volna lenni, amilyen vagyok.
32. Szélmalomharcot vívok a diákokkal.
33. Támogató környezet vesz körül, jó csapatot alkotunk a kollégákkal.
34. A tantárgyon kívül nincs sok közös témánk a diákokkal.
35. Erőfeszítéseim ellenére sem fogadnak el partnernek.
36. Feloldódom a társaságukban.
37. Akarom, de nem tudom szeretni a diákjaimat.
38. Ismerem a diákjaim nehézségeit.
39. Tanárként mégsem viselkedhetek úgy, mintha az osztály egy tagja lennék.
40. Majd évek múltán értékelni fogják a munkámat a diákjaim.
41. Minél rosszabb egy diák annál kevésbé kedvel engem.
42. Az óra közben nem változtatok oktatási módszert, mert az zavart okozhat.
43. A diákok ritkán vállalnak aktív részt az órák alakításában.
44. Nem motiválják a diákokat a célkitűzések annak ellenére, hogy ismertetem, megbeszélem velük.
45. A kudarcok elgondolkodtatnak, hogy nekem való-e a tanítás.
46. Az órák tapasztalatainak elemzése a tanári fejlődésem kulcsa.
47. Szaktárgyi tudásom fejlesztése a tanári fejlődésem kulcsa.
48. Fontos tantárgyat tanítok.
49. Sokszor úgy belefeledkezem az órába, hogy még a csengetést sem veszem észre.
50. Úgy érzem belefásultam az iskolai küzdelmekbe.
51. Gyakran dédelgetem a sikeres óráim emlékét.
52. Tanítás közben érzem magamat a legjobban.
53. Nem rágódom sokat az órákon, mert túl sok a nem kiszámítható dolog.
54. Megnézem mások óráit, hogy ötleteket gyűjtsek.
55. Szívesen kipróbálnék valami más foglalkozást, ami hasonlóan jövedelmez.
56. Az érzelmeimet nem keverem bele a tanításba.
57. Alapvetően nem érinti a közérzetemet, hogy miként sikerültek az óráim.
58. A tanári szerepem kialakításában főként az intuícióimra hagyatkozom.
59. Van olyan iskolai módszerem, melyet magam dolgoztam ki, és amely bevált.
60. Meg tudom győzni a diákjaimat a tárgyam fontosságáról.

61. Fontos célokat az iskolai környezet miatt csaknem lehetetlen megvalósítani.
62. Fontos célokat a diákok ellenállása miatt csaknem lehetetlen megvalósítani.
63. Nem szeretek büntetni, de ha kell, azonnal megteszem.
64. Szeretek osztályfőnök lenni, mert így sokkal jobban megismerhetem az osztályom diákjait.
65. Inkább szeretek tanítani, mint nevelni.
66. Nevelő hatású, ha a diákok hibáit kifigurázom.
67. Rajtam is szabad nevetni.
68. A diákvélemények reálisan mérik a tanárok minőségét.

4. sz. melléklet – Bar-On teszt

Kérjük, hogy gondosan olvassa el az alábbi állításokat, majd a válaszlap megfelelő oszlopában jelölje be azt a válaszlehetőséget, amit Önre a leginkább jellemzőnek tart. Befejezés előtt szíveskedjen még egyszer ellenőrizni, hogy egyetlen tétel se maradjon megválaszolatlanul!

1. Nehezen tudom megértetni magam másokkal.
2. Elég könnyen ki tudom fejezni, hogy mit érzek.
3. A legtöbb helyzetben magabiztos vagyok.
4. Jobban szeretem az olyan munkát, ahol megmondják hogy mit kell tennem.
5. Megpróbálom a lehető legértelmesebb módon élni az életemet.
6. Nehezen értem meg mások érzéseit.
7. Szívesen segítek másokon.
8. Nehezen tudom kimutatni az érzéseimet.
9. Megpróbálom fantáziálás és álmodozás nélkül látni a dolgokat, úgy, ahogy azok a valóságban vannak.
10. Nehezen vágok bele új dolgokba.
11. A nehézségek leküzdésében szeretek lépésről-lépésre haladni.
12. Tudom, hogyan kezeljem a nyugtalanító helyzeteket.
13. Nehéz visszafogni magam, ha feldühítenek.
14. A legtöbb helyzetben magabiztos vagyok
15. Nehezemre esik élvezni az életet.
16. Ha valakire dühös vagyok, azt megmondom neki.
17. Tisztában vagyok az érzéseimmel.
18. Önbizalomhiányban szenvedek.
19. Amikor másokkal együtt dolgozom, inkább az ő elképzeléseikre támaszkodom, mint a sajátomra.
20. Nem igazán tudom, hogy mihez értek
21. Nagyon jól megértem mások érzéseit.
22. Nyugodt szívvel kihasználok az embereket; különösen akkor, ha ezt megérdemlik.
23. A legbensőbb érzéseimet nehezen tudom megosztani másokkal.
24. Nehéz megértenem az érzéseimet.
25. Általában nehezemre esik alkalmazkodni a körülményekhez.
26. Ha egy nehéz problémával szembesülök, szeretek annyi információt összegyűjteni a helyzetről, amennyit csak tudok.
27. Úgy gondolom, hogy a nehéz helyzeteken is úrrá tudok lenni.
28. Ha elkezdek beszélni, nehezen hagyom abba.
29. Azt hiszem, hogy a nehéz helyzeteken is úrrá tudok lenni.
30. Nehezemre esik mosolyogni.
31. Ha valakivel nem értek egyet, azt a szemébe mondom.
32. Érzéseimet nehezen tudom megosztani másokkal.
33. Jó az önbecsülésem.
34. Jobban szeretem, ha mások döntenek helyettem
35. Az utóbbi néhány évben nem értem el túl sokat.
36. A barátaim legbensőbb dolgaikat is elmesélik nekem.
37. Mások nem bíznak bennem.

38. Meglehetősen vidám személy vagyok.
39. Voltak olyan szokatlan és furcsa élményeim, amiket nem tudok megmagyarázni.
40. Nehezen változtatok meg a véleményemet.
41. Szeretem átlátni a feladatot, mielőtt megpróbálnám megoldani.
42. Tudom kezelni a stresszes helyzeteket, anélkül hogy túl idegessé válnék.
43. A megfontolatlanságom sokszor okoz problémát.
44. A legtöbb dologban optimista vagyok.
45. Elég vidám egyéniség vagyok.
46. Nehezen tudok nemet mondani
47. Érzéseimet nehezen értem meg.
48. Nem tudom magam elfogadni.
49. Nehezen tudok egyedül dönteni
50. Nem okoz örömet számomra az amit csinálok.
51. Érzékenyen reagálok mások érzéseire.
52. Én még akkor is megállnék segíteni egy síró gyermeknek, hogy megtalálja a szüleit, ha éppen nagyon sietnem kellene valahová.
53. Könnyen barátkozom másokkal.
54. Az emberek nem értik a gondolkodásmódomat.
55. Könnyen alkalmazkodom az új körülményekhez.
56. Mikor felmerül egy probléma, az első dologom, hogy leállok és átgondolom.
57. Nehezen viselem a stresszes helyzeteket.
58. Ha magyarázok valamit, többnyire rám szoktak szólni, hogy halkabban beszéljek
59. Általában bizakodó vagyok
60. Elégedett vagyok az életemmel.
61. Sokan azt hiszik, nem vagyok elég rámenős.
62. Nehezen tudom kifejezni a legbensőbb érzéseimet.
63. Nehéz elfogadni magamat olyannak amilyen vagyok
64. Inkább beosztott típus vagyok, mintsem vezető.
65. Nem hoznak igazán lázba azok a dolgok amik fontosak számomra.
66. Mások érzéseit igyekszem tiszteletben tartani.
67. Érdekel, hogy mi történik másokkal.
68. A barátaim szívesen megosztják velem a legbensőbb érzéseiket.
69. Gyakran elvesztem a kapcsolatot a körülöttem történő dolgokkal.
70. Nem vagyok képes változtatni a már régen kialakult szokásaimon.
71. Amikor egy problémát meg kell oldani, minden lehetőséget mérlegelek és a lehető legjobb mellett döntök.
72. Úgy érzem, hogy nem tudok a félelmeimen úrrá lenni.
73. Türelmetlen vagyok.
74. Általában kitartó vagyok, akkor is ha a dolgok rosszabbra fordulnak.
75. Mások jól szórakoznak a társaságomban.
76. Nehezen tudok kiállni az igazamért.
77. Érzéseimmel tisztában vagyok.
78. Meg vagyok elégedve saját magammal.
79. Ragaszkodó vagyok.
80. Próbálok fenntartani azokat a tevékenységeket, amelyekben örömöm lelem.
81. Bizonyos helyzetekben biztos, hogy megszegném a törvényt, ha tudnám, hogy megúszom.

82. Nehezen jövök ki másokkal.
83. A fantáziám és a képzeletem gyakran elragad.
84. Általában nehezen változtatok a mindennapos tevékenységeimen.
85. Ha egy probléma merül fel, nehezen tudom eldönteni, hogy melyik a legjobb megoldás.
86. Nehéz helyzetekben is meg tudom őrizni a nyugalmam.
87. Nagyon indulatos vagyok, nehezen tudom kontrollálni magam.
88. Általában bízik benne, hogy a dolgok jobbra fordulnak, még akkor is ha időnként csalódás ér.
89. Hajlamos vagyok a depresszióra.
90. Nehezen tudom megfogalmazni azt, hogy mit érzek.
91. Jól érzem magam a bőrömben
92. Úgy érzem, inkább nekem van szükségem másokra, mint másoknak rám.
93. Nem tudom, hogy mihez kezdjek az életemmel.
94. Nem tudok tisztelni másokat.
95. A közeli kapcsolataim sokat jelentenek nekem és a barátaimnak
96. Még akkor is tudatában vagyok, hogy mi történik velem, ha ki vagyok borulva.
97. Nehezen változtatok meg az elképzeléseimet.
98. A felmerülő problémák megoldásához igyekszem az összes lehetőséget végiggondolni.
99. Nehezen tudok a kellemetlen dolgokkal szembesülni.
100. Lobbanékony természetű vagyok.
101. Bízom benne, hogy a legelkeserítőbb helyzeteket is képes vagyok megoldani.
102. Nem vagyok túlságosan elégedett az életemmel.
103. Elégedett vagyok a külsőmmel.
104. Szerintem fontos, hogy az ember törvénytisztelő legyen.
105. Jó a kapcsolatunk másokkal.
106. Hajlamos vagyok túlzásokba esni.
107. Nehezen tudnék alkalmazkodni ahhoz, ha el kellene hagynom az otthonomat.
108. Általában megtorpanok, amikor egy probléma kezelése során többféle megoldást is át kell gondolnom.
109. Bízom benne, hogy képes vagyok kezelni a legtöbb nyugtalanító problémát.
110. Ingerlékeny vagyok.
111. Mielőtt belekezdenék valamibe, általában úgy érzem, hogy nem fog sikerülni.
112. Minden jó és rossz tulajdonságomat mérlegelve, elégedett vagyok magammal.
113. Nehezen tudom elviselni, ha más embereket szenvedni látok.
114. Mások szerint társaságkedvelő és könnyen barátkozó vagyok.
115. Könnyen abba tudom hagyni az ábrándozást, és rá tudok hangolódni a pillanatnyi helyzetre.
116. Könnyen dühbe gurulok
117. Imádom a hétvégéket és a nyaralást.
118. A barátaimmal nem tartok szoros kapcsolatot.
119. Nehezen tudom a helyes nézőpontból szemlélni a dolgokat.
120. Szeretek szórakozni.
121. Aggódó természetű vagyok

EI VÁLASZLAP

Név (vagy jelige): Életkor: Nem: nő férfi
 Foglalkozás: Iskolai végzettség:

- 1: Egyáltalán nem jellemző rám
 2: Nem jellemző rám
 3: Kissé jellemző rám
 4: Jellemző rám
 5: Nagyon jellemző rám

Értékelés	Értékelés	Értékelés
1.	41.	81.
2.	42.	82.
3.	43.	83.
4.	44.	84.
5.	45.	85.
6.	46.	86.
7.	47.	87.
8.	48.	88.
9.	49.	89.
10.	50.	90.
11.	51.	91.
12.	52.	92.
13.	53.	93.
14.	54.	94.
15.	55.	95.
16.	56.	96.
17.	57.	97.
18.	58.	98.
19.	59.	99.
20.	60.	100.
21.	61.	101.
22.	62.	102.
23.	63.	103.
24.	64.	104.
25.	65.	105.
26.	66.	106.
27.	67.	107.
28.	68.	108.
29.	69.	109.
30.	70.	110.
31.	71.	111.
32.	72.	112.
33.	73.	113.
34.	74.	114.
35.	75.	115.
36.	76.	116.
37.	77.	117.
38.	78.	118.
39.	79.	119.
40.	80.	120.
		121.

5. sz. melléklet - Mann-Whitney-próba a jó és rossz tanárok közti különbségek megállapítására

	tanár minősége	N	Mean Rank	Sum of Ranks
tan_eletkora	jó tanár	134	112,86	15123,50
	rossz tanár	132	154,45	20387,50
	Total	266		
jegy_tan_targyabol	jó tanár	145	174,69	25330,50
	rossz tanár	139	108,92	15139,50
	Total	284		
tan_szereti_targyat	jó tanár	146	181,77	26538,00
	rossz tanár	142	106,18	15078,00
	Total	288		
tan_erti_targyat	jó tanár	145	191,36	27747,00
	rossz tanár	142	95,64	13581,00
	Total	287		
tan_fontosnak_targyat	jó tanár	145	159,45	23120,00
	rossz tanár	140	125,96	17635,00
	Total	285		
tan_diak_kapcs_minosege	jó tanár	147	213,71	31415,50
	rossz tanár	142	73,87	10489,50
	Total	289		
tan_diakok_igeneit_elfogadta	jó tanár	145	205,16	29748,50
	rossz tanár	141	80,09	11292,50
	Total	286		
tan_erthetoseg	jó tanár	147	213,63	31403,50
	rossz tanár	141	72,43	10212,50
	Total	288		
tan_ismert_engem	jó tanár	143	199,76	28565,50
	rossz tanár	142	85,84	12189,50
	Total	285		
tan_kiszamithato	jó tanár	147	178,55	26247,50
	rossz tanár	142	110,26	15657,50
	Total	289		
diak_gonosz_tanarral	jó tanár	147	118,13	17364,50
	rossz tanár	142	172,82	24540,50
	Total	289		
tan_gonosz_diakkal	jó tanár	147	109,16	16047,00
	rossz tanár	142	182,10	25858,00
	Total	289		
tan_kedvelte_diakot	jó tanár	142	196,25	27867,00
	rossz tanár	143	90,13	12888,00
	Total	285		
diak_kedvelte_a_tan	jó tanár	147	212,95	31303,50
	rossz tanár	142	74,66	10601,50
	Total	289		

tan_okossaga	jó tanár	147	211,30	31060,50
	rossz tanár	142	76,37	10844,50
	Total	289		
tan_munkara_vesz_diak	jó tanár	146	205,96	30069,50
	rossz tanár	143	82,77	11835,50
	Total	289		
tannal_beszelgetne_diak	jó tanár	147	207,98	30573,00
	rossz tanár	143	81,27	11622,00
	Total	290		

**MINDEN A TÁBLÁZATBAN SZEREPLŐ JELLEMZŐ KÜLÖNBÖZŐSÉGE
SZIGNIFIKÁNS $p=0,0001$ szinten!**

	Tanár_e letkora	jegy_ta n_targy abol	tan_sze reti_tar gyat	tan_erti _targyat	tan_fon tosnak_ targyat	tan_dia k_kapcs _minos ege	tan_dia kok_ige nyeit_el fogad	tan_erth etoseg	tan_ism ert_eng em
Mann-Whitney U	6078,5	5409,5	4925,0	3428,0	7765,0	336,5	1281,5	201,5	2036,5
Wilcoxon W	15123,5	15139,5	15078,0	13581,0	17635,0	10489,5	11292,5	10212,5	12189,5
Z	-4,437	-6,880	-8,560	-10,522	-3,664	-14,562	-13,108	-14,962	-12,011
Asymp. Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a Grouping Variable: tanár minősége

	tan_kis zamitha to	diak_go nosz_ta nnal	tan_gon osz_dia kkal	tan_ked velte_di ak	diak_ke dvelte_t an	tan_oko ssaga	tan_mu nkara_v esz_dia k	tannal_ beszelg etne_di ak
Mann-Whitney U	5504,5	6486,5	5169,0	2592,0	448,5	691,5	1539,5	1326,0
Wilcoxon W	15657,5	17364,5	16047,0	12888,0	10601,5	10844,5	11835,5	11622,0
Z	-7,281	-5,845	-7,674	-11,303	-14,384	-14,129	-12,834	-13,220
Asymp. Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

jolan_dia kok_lgen yel_elfo gad	874 135	421 134	822 145	931 145	405 145	1,000 147	1,000 145	0,001 147	0,005 143	887 147	232 147	0,083 147	0,000 142	0,000 147	0,021 147	0,007 146	0,006 147
jolan_eit hetoseg	415 133	090 133	029 143	018 143	000 143	1,000 145	1,000 145	779 145	0,000 142	042 145	0,000 145	0,000 145	0,001 141	0,000 145	0,022 145	0,040 144	0,032 145
jolan_lis met_en gen	050 584 135	-116 184 134	045 027 145	119 153 145	114 171 145	-0,023 0,001 147	1,000 0,779 145	1,000 0,779 145	0,336 0,105 143	168 106 147	326 834 147	417 582 147	286 069 142	310 003 147	0,188 0,009 147	0,172 0,007 146	0,178 0,325 147
jolan_kis zanifhat o	007 131	227 132	028 141	004 142	000 141	0,005 143	0,000 142	0,105 143	0,073 143	483 143	483 143	921 143	0,000 139	0,000 143	0,003 143	0,007 142	0,000 143
diak_gon osz_jota mna	809 135	582 134	828 145	039 146	005 145	0,232 147	0,000 145	0,934 147	0,483 143	105 147	105 147	0,003 147	0,240 142	0,007 147	0,248 147	0,005 146	0,026 147
jolan_go nosz_dia kkal	032 716 135	156 071 134	-157 039 145	-141 089 146	-144 085 145	-143 0,083 147	417 0,000 145	-0,046 0,582 147	0,008 0,921 143	244 0,003 147	884 0,000 147	1,000 0,984 142	-0,001 0,122 147	-1,128 0,301 147	-0,086 0,300 147	-0,072 0,300 146	0,016 0,846 147
jolan_ke dvella_di ak	137 119 130	169 055 130	215 011 140	238 000 140	238 0,004 140	332 0,000 142	286 0,001 141	153 0,089 142	0,602 0,240 139	099 0,240 142	083 0,328 142	-0,001 0,984 142	1,000 0,000 142	549 0,122 142	283 0,301 147	255 0,300 141	307 0,846 147
diak_ked vella_jot an	075 388 135	257 003 134	022 793 145	298 000 146	293 0,000 145	481 0,000 147	310 0,000 145	242 0,003 147	0,469 0,000 143	220 0,007 147	-141 0,088 147	-1,128 0,122 142	549 0,000 142	1,000 0,000 142	415 0,001 142	463 0,002 141	441 0,000 142
jolan_ok ossaga	103 233	147 089	039 837	118 157	303 0,000	190 0,021	189 0,022	214 0,009	0,243 0,003	096 0,248	-171 0,301	-0,086 0,301	283 0,001	415 0,000	418 0,000	418 0,000	418 0,000

	135	134	145	146	145	145	147	145	147	143	147	147	147	142	147	147	146	147
jo_tan_mu nkara_ve sz_dia	,137 ^(*)	-,021	,256 ^(**)	,351 ^(**)	,216 ^(**)	,307 ^(**)	,222 ^(**)	,172 ^(*)	,223 ^(**)	,227 ^(**)	,229 ^(**)	-,009	-,072	,255 ^(**)	,463 ^(**)	,434 ^(**)	1,000	,323 ^(**)
	,030	,808	,002	,000	,009	,000	,007	,040	,007	,007	,005	,233	,380	,002	,300	,000	,000	,000
	134	133	144	145	144	144	146	144	146	142	146	146	146	141	146	146	146	146
jo_tanara l_beszal gatne_d ak	,095	,061	,054	,243 ^(**)	,203 ^(*)	,131 ^(*)	,227 ^(**)	,178 ^(*)	,062	,302 ^(**)	,163 ^(*)	,009	,016	,307 ^(**)	,411 ^(**)	,418 ^(**)	,323 ^(**)	1,000
	,271	,484	,518	,003	,014	,030	,006	,032	,325	,000	,026	,913	,846	,000	,300	,000	,000	,000
	135	134	145	146	145	145	147	145	147	143	147	147	147	142	147	147	146	147

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A KMO sz m nagyon j , tehát faktoraliz sre alkalmaznak l szanak a v ltoz k, a k t faktor a variancia 57, 77%- t magyarázza.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,820
Bartlett's Test of Sphericity	309.054
df	28
Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
jo_tan_dia_kapcs_mihosege	1,000	,411
jo_tanar_dia_kok_leny_vett_elfogacta	1,000	,454
jo_tanar_lsmert_engem	1,000	,602
jo_tanar_kedvelte_dia_kot	1,000	,633
dia_k_kedvelte_jo_tanart	1,000	,709
jo_tanar_okossaga	1,000	,633
jo_tanar_munkara_vesz_a_dia_kot	1,000	,632
jo_tanar_beszalgetne_dia_ktal	1,000	,546

Component	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3,408	42,594	42,594	3,408	42,594	42,594	2,450	30,622
2	1,214	15,175	57,769	1,214	15,175	57,769	2,172	27,147
3	,807	10,082	67,851					
4	,732	9,151	77,002					
5	,607	7,584	84,586					
6	,516	6,448	91,034					
7	,399	4,993	96,027					
8	,318	3,973	100,000					

Component Matrix(a)

	Component	
	1	2
jo_tanar_diak_kapcs_minosege	,584	,264
jo tanar_diakok_igenyeit_elfogadta	,471	,481
jo tanar_ismert_engem	,693	,350
jo tanar_kedvelte_diakot	,731	,314
diak_kedvelte_jo tanart	,841	,021
jo tanar_okossaga	,629	-,487
jo tanar_munkara_veszi a_diakot	,581	-,542
jo tanarraal_beszелgetne a_diak	,623	-,399

Rotated Component Matrix(a)

	Component	
	1	2
jo_tanar_diak_kapcs_minosege	,613	,187
jo tanar_diakok_igenyeit_elfogadta	,672	-,050
jo tanar_ismert_engem	,751	,195
jo tanar_kedvelte_diakot	,756	,248
diak_kedvelte_jo tanart	,646	,540
jo tanar okossaga	,150	,782
jo tanar_munkara_veszi a_diakot	,078	,791
jo tanarral_beszelgetne a_diak	,204	,712

1. faktor kapcsolat, a 2. intellektuális vonzerő

7. sz. melléklet – Spearman-féle korreláció és faktoranalízis a rossz tanárok jellemzői között

	tanulm átlag	rosszta n_eletk ora	jegy_ro sszta n_targya bol	rosszta n_szer et_targ ya	rosszta n_ertit argya	rosszta n_fonto s_targy at	rosszta n_diak _kapcs _minos eg	rosszta n_diak ok_ige nyeit_e lfogadt a	rosszta n_erthe tosege	rosszta n_isme rit_diak	rosszta n_kisza mithato saga	diak_g onoszt rosszta nnal	rosszta n_gono sz_diak kal	rosszta n_kedv elf_diak	diak_k edveit rosszta n	rosszta n_okos saga	rosszta n_mun kara_v esz_d ak	rosszta nnal_b eszélg etne_d ak
tanulm _átlag	1,000	-,012	,591(**)	,109	-,047	,134	,273(**)	,209(*)	,051	,133	-,104	-,180(*)	-,219(*)	,386(**)	,307(**)	,076	,283(**)	,125
szignifi kancia	.	,892	,000	,218	,597	,128	,002	,017	,564	,132	,240	,040	,012	,000	,000	,390	,001	,155
elemsz ám	135	121	127	130	130	130	130	129	129	130	130	130	130	131	130	130	131	131
rosszta n_eletk ora	-,012	1,000	,027	,324(**)	-,078	,321(**)	-,159	,282(**)	,575(**)	-,082	,035	,473(**)	-,022	-,029	,278(**)	,313(**)	,283(**)	,283(**)
	,892	.	,762	,000	,374	,000	,072	,001	,000	,352	,691	,000	,803	,741	,001	,000	,001	,001
	121	132	130	131	131	130	130	130	130	131	131	131	131	132	131	131	132	132
jegy_ro sszta n_targya bol	,591(**)	,027	1,000	,061	-,115	,085	,263(**)	,167	,088	,174(*)	,313(**)	-,041	,309(**)	,391(**)	,245(**)	-,075	,158	,006
	,000	,762	.	,481	,181	,325	,002	,053	,307	,041	,000	,636	,000	,000	,004	,385	,063	,943
	127	130	139	137	137	135	137	136	137	138	138	138	138	139	138	138	139	139
rosszta n_szer et_targ ya	,109	,324(**)	,061	1,000	,445(**)	,657(**)	,117	,000	-,137	,155	-,039	,005	,265(**)	,151	,078	,046	,035	,056
	,218	,000	,481	.	,000	,000	,169	,998	,106	,067	,648	,953	,002	,074	,358	,593	,677	,507
	130	131	137	142	142	140	140	140	140	140	140	140	140	141	140	140	141	141
rosszta n_ertit argya	-,047	-,078	-,115	,445(**)	1,000	,397(**)	,052	,082	,226(**)	,172(*)	,170(*)	-,134	-,119	,039	,064	,299(**)	,120	,106
	,597	,374	,181	,000	.	,000	,540	,336	,007	,042	,044	,115	,163	,647	,456	,000	,156	,212
	130	131	137	142	142	140	140	140	140	140	140	140	140	141	140	140	141	141
rosszta n_fonto s_targy at	,134	,321(**)	,085	,657(**)	,397(**)	1,000	,042	,012	-,125	,157	-,045	,092	-,155	,127	,139	,137	-,012	,160
	,128	,000	,325	,000	,000	.	,625	,887	,146	,066	,600	,282	,069	,136	,103	,110	,891	,059
	130	130	135	140	140	140	138	138	138	138	138	138	138	139	138	138	139	139
rosszta n_diak _kapcs _minos eg	,273(**)	-,159	,263(**)	,117	,052	,042	1,000	,320(**)	,400(**)	,207(*)	-,029	,348(**)	,266(**)	,363(**)	,393(**)	,186(*)	,157	,210(*)
	,002	,072	,002	,169	,540	,625	.	,000	,000	,014	,738	,000	,001	,000	,000	,027	,064	,013
	130	130	137	140	140	138	142	139	139	140	140	140	140	141	140	141	141	141
rosszta n_diak ok_ige nyeit_e lfogadt a	,209(*)	-,282(**)	,167	,000	,082	,012	,320(**)	1,000	,402(**)	,357(**)	-,030	,294(**)	,285(**)	,403(**)	,417(**)	,260(**)	,316(**)	,271(**)
	,017	,001	,053	,998	,336	,887	,000	.	,000	,000	,723	,000	,001	,000	,000	,002	,000	,001
	129	130	136	140	140	138	139	141	140	139	139	139	139	140	139	139	140	140
rosszta n_erthe tosege	,051	,575(**)	,088	-,137	,226(**)	-,125	,400(**)	,402(**)	1,000	,249(**)	,083	,507(**)	-,094	,163	,310(**)	,459(**)	,284(**)	,238(**)
	,564	,000	,307	,106	,007	,146	,000	,000	.	,003	,330	,000	,271	,054	,000	,000	,001	,004
	129	130	137	140	140	138	139	140	141	140	140	140	140	141	140	140	141	141
rosszta n_isme rit_diak	,133	-,082	,174(*)	,155	,172(*)	,157	,207(*)	,357(**)	,249(**)	1,000	,067	-,135	,243(**)	,387(**)	,282(**)	,219(**)	,204(*)	,194(*)
	,132	,352	,041	,067	,042	,066	,014	,000	,003	.	,430	,111	,004	,000	,001	,009	,015	,021
	130	131	138	140	140	138	140	139	140	142	141	141	141	142	141	141	142	142
rosszta n_kisza mithato saga	-,104	,035	,313(**)	-,039	,170(*)	-,045	-,029	-,030	,083	,067	1,000	-,006	-,058	-,121	-,069	,195(*)	,017	,066
	,240	,691	,000	,648	,044	,600	,738	,723	,330	,430	.	,945	,491	,151	,418	,020	,837	,434
	130	131	138	140	140	138	140	139	140	141	142	141	141	141	142	141	142	142
diak_g	-,180(*)	,473(**)	-,041	,005	-,134	,092	-	-	-	-,135	-,006	1,000	,362(**)	-,095	-	-	-	-

	,040	,000	,636	,953	,115	,282	,000	,000	,000	,111	,945	.	,000	,259	,000	,000	,000	,003
	130	131	138	140	140	138	140	139	140	141	141	142	141	142	141	141	142	142
rosszta n_gono sz_dia kal	-.219(**)	-.022	,309(**)	,265(**)	-.119	-.155	,266(**)	,285(**)	-.094	,243(**)	-.058	,362(**)	1,000	,411(**)	,351(**)	-.116	-.097	-.142
	,012	,803	,000	,002	,163	,069	,001	,001	,271	,004	,491	,000	.	,000	,000	,170	,248	,091
	130	131	138	140	140	138	140	139	140	141	141	141	142	142	141	141	142	142
rosszta n_kedv eli_dia k	,386(**)	-.029	,391(**)	,151	,039	,127	,363(**)	,403(**)	,163	,387(**)	-.121	-.095	,411(**)	1,000	,550(**)	,156	,296(**)	,340(**)
	,000	,741	,000	,074	,647	,136	,000	,000	,054	,000	,151	,259	,000	.	,000	,064	,000	,000
	131	132	139	141	141	139	141	140	141	142	142	142	142	143	142	142	143	143
diak_k edveli rosszta n	,307(**)	-.278(**)	,245(**)	,078	,064	,139	,393(**)	,417(**)	,310(**)	,282(**)	-.069	,390(**)	,351(**)	,550(**)	1,000	,341(**)	,408(**)	,544(**)
	,000	,001	,004	,358	,456	,103	,000	,000	,000	,001	,418	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	130	131	138	140	140	138	140	139	140	141	141	141	141	142	142	141	142	142
rosszta n_okos saga	,076	-.313(**)	-.075	,046	,299(**)	,137	,186(*)	,260(**)	,459(**)	,219(**)	,195(*)	-.384(**)	-.116	,156	,341(**)	1,000	,445(**)	,473(**)
	,390	,000	,385	,593	,000	,110	,027	,002	,000	,009	,020	,000	,170	,064	,000	.	,000	,000
	130	131	138	140	140	138	141	139	140	141	141	141	141	142	141	142	142	142
rosszta n_mun kara_v esz_di ak	,283(**)	-.283(**)	,158	,035	,120	-.012	,157	,316(**)	,284(**)	,204(*)	,017	,330(**)	-.097	,296(**)	,408(**)	,445(**)	1,000	,291(**)
	,001	,001	,063	,677	,156	,891	,064	,000	,001	,015	,837	,000	,248	,000	,000	,000	.	,000
	131	132	139	141	141	139	141	140	141	142	142	142	142	143	142	142	143	143
rosszta nnal_b eszeg etne_di ak	,125	-.283(**)	,006	,056	,106	,160	,210(*)	,271(**)	,238(**)	,194(*)	,066	,251(**)	-.142	,340(**)	,544(**)	,473(**)	,291(**)	1,000
	,155	,001	,943	,507	,212	,059	,013	,001	,004	,021	,434	,003	,091	,000	,000	,000	,000	.
	131	132	139	141	141	139	141	140	141	142	142	142	142	143	142	142	143	143

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Faktoranalízis a rossz tanárok jellemzőivel

Elfogadható KMO szám, 4 faktor, melyek a variancia kb. 60%-át magyarázzák. Kicsit sok a faktor és ahhoz képest kevés a magyarázott variancia.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,729
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	404,119
	df	78
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,647	28,055	28,055	3,647	28,055	28,055	2,415	18,575	18,575
2	1,932	14,860	42,915	1,932	14,860	42,915	2,351	18,084	36,659
3	1,187	9,131	52,046	1,187	9,131	52,046	1,688	12,983	49,642
4	1,119	8,610	60,656	1,119	8,610	60,656	1,432	11,014	60,656
5	,927	7,134	67,790						
6	,803	6,179	73,969						
7	,703	5,405	79,374						
8	,634	4,876	84,250						
9	,530	4,079	88,329						
10	,481	3,701	92,030						
11	,414	3,181	95,211						
12	,372	2,863	98,074						
13	,250	1,926	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
rossztan_eletkora	-,364	,497	,516	,145
jegy_rossztan_targyabol	,377	,665	-,163	,026
rossztan_erti_targyat	,315	-,351	,371	-,230
rossztan_diak_kapcs_minosege	,556	,251	-,224	-,380
rossztan_ismeri_diakot	,519	,172	,361	,016
rossztan_kiszamithatosaga	-,078	-,458	,543	-,305
diak_gonosz_a_rossztanarral	-,607	,253	,351	,446
rossztan_gonosz_diakkal	-,555	-,386	-,270	,453
rossztan_kedveli_diakot	,657	,445	,215	,220
diak_kedveli_rossztanart	,755	,010	-,063	,191
rossztan_okossaga	,582	-,541	,063	,165
rossztan_munkara_veszi a_diakot	,562	-,177	-,083	,444
rossztannal_beszелgetne_diakk al	,596	-,285	,153	,306

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
rossztan_eletkora	,211	-,276	,739	-,007
jegy_rossztan_targyabol	,605	,036	-,012	-,494
rossztan_erti_targyat	,153	,205	-,139	,573
rossztan_diak_kapcs_minosege	,560	,023	-,489	-,118

rosszتان_ismeri_diakot	,535	,329	,087	,168
rosszتان_kiszamithatosaga	-,080	-,060	,058	,769
diak_gonosz_a_rossztannal	-,245	-,173	,807	-,117
rosszتان_gonosz_diakkal	-,823	,033	,161	-,179
rosszتان_kedveli_diakot	,685	,454	,141	-,172
diak_kedveli_rosszتانart	,386	,624	-,249	-,096
rosszتان_okossaga	-,032	,685	-,306	,315
rosszتان_munkara_veszi a diakot	,056	,723	-,114	-,116
rossztannar_beszелgetne_diakkal	,125	,708	-,088	,171

8. sz. melléklet – Keresztábra elemzések és Khi-négyzet próbák a nominális adatokkal

Tanár minősége * tanár neme (Nincs szignifikáns különbség)

Crosstab

		tanár neme		Total
		férfi	nő	
tanár minősége	jó tanár	76	63	139
	rossz tanár	62	77	139
Total		138	140	278

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,820(b)	1	,093	,119	,059
Continuity Correction(a)	2,432	1	,119		
Likelihood Ratio	2,825	1	,093		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	2,810	1	,094		
N of Valid Cases	278				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 69,00.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	149,757(a)	2	,000
Likelihood Ratio	183,746	2	,000
Linear-by-Linear Association	147,106	1	,000
N of Valid Cases	289		

Chi-Square Tests

Tanár minősége * tanár-diák kapcsolat jellege (p ≤ 0,001. Szignifikáns különbségek)

Crosstab								
		tanár diák kapcsolat_ jellege						Total
		baráti	elfogadó, közvetlen	könnyed, humoros	tárgyilag, távolságtartó	ambivalens	zárkózott, nincs kapcsolat	sértő, elutasít ó
tanár minősége	jó tanár	3	88	9	21	9	1	0
	rossz tanár	2	2	0	5	37	29	54
Total		5	90	9	26	46	30	54

Crosstab

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	198,397(a)	6	,000
Likelihood Ratio	254,807	6	,000
Linear-by-Linear Association	175,789	1	,000
N of Valid Cases	260		

a 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,48.

Tanár minősége * tanárnak volt-e humora (Szignifikáns különbség)

		tanárnak volt-e humora		Total
		igen	nem	
tanár minősége	jó tanár	146	1	147
	rossz tanár	44	97	142
Total		190	98	289

Crosstab

Tanár minősége * tanár humorának jellege (Szigorlatos különbség)

Crosstab

		tanár humorának jellege				Total
		jó	viccek	rossz	gúny	
tanár minősége	jó tanár	99	4	3	0	106
	rossz tanár	3	7	26	12	48
Total		102	11	29	12	154

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	116,026(a)	3	,000
likelihood Ratio	130,317	3	,000
Linear-by-Linear Association	109,897	1	,000
N of Valid Cases	154		