

***A TANÍTÓ  
SZEMÉLYISÉGÉNEK  
PEDAGÓGIAI-  
PSZICHOLÓGIAI  
VIZSGÁLATA***

***Ungárné Komoly Judit***

***Akadémiai Kiadó, Budapest***

---

1828—1978

MEGJELENT  
AZ AKADÉMIAI KÖNYVKIADÁS  
150. ÉVÉBEN

---

UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT

A TANÍTÓ SZEMÉLYISÉGÉNEK  
PEDAGÓGIAI—PSZICHOLÓGIAI  
VIZSGÁLATA

A problémakör előzményeinek áttekintése után a könyv megismertet a nevelői személyiség pedagógiai—pszichológiai vizsgálatának módszereivel és alkalmazásával. Ezek a vizsgálatok részint tesztek felhasználásával, részint tantermi gyakorlatokkal közelítik meg a kívánatos nevelői személyiség fő jellemzőit. Pedagógusok és tanulók egyaránt résztvevői a kísérleteknek. A szerző következtetése a szerteágazó vizsgálatok után is rendkívül mértéktartó: a pedagógiai tevékenység minden más szakmánál összetettebb, harmonikusabb személyiségeket kíván, s ezért ennek meghatározásában végzett igen tanulságos kutatásait csak egy — csaknem első — lépésnek tartja.



AKADÉMIAI KIADÓ  
BUDAPEST





A TANÍTÓ SZEMÉLYISÉGÉNEK  
PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

1828—1978

MEGJELENT  
AZ AKADÉMIAI KÖNYVKIADÁS  
150. ÉVÉBEN

LEGHATÉKONYABB TANÍTÓM, NEVELŐANYÁM,  
MADARÁSZ MÁRTONNÉ  
EMLÉKÉNEK AJÁNLOM

# A TANÍTÓ SZEMÉLYISÉGÉNEK PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1978

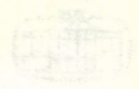
A TANTÓ SZERKESZTŐK  
PÉDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIA  
VIZSGALATA

UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT

ISBN 963 05 1401 X

Akadémiai Kiadó, Budapest 1978 • Ungárné Komoly Judit

Printed in Hungary





## TARTALOMJEGYZÉK

A vizsgálatok pedagógiai–pszichológiai előzményeiről és kereteiről . . . . .	7
A probléma – és a kérdés felvetése . . . . .	7
A pedagógus személyiségével foglalkozó kutatás főbb irányjai . . . . .	12
A priori osztályozás . . . . .	14
Iskolai dokumentumok, minősítés, szakfelügyeleti vélemény elemzése . . . . .	18
Az önértékelés . . . . .	19
A kérdőív . . . . .	21
A megfigyelés . . . . .	25
A kísérlet . . . . .	31
A teszt . . . . .	36
A pályaalakmasság vizsgálata . . . . .	39
Szociálpszichológiai módszerek alkalmazásának lehetőségei a pedagógusszemélyiség-kutatásban . . . . .	41
A tanító nevelési stílusának meghatározása Flanders interakciós analízisével . . . . .	47
Az interakciós analízis (IA) . . . . .	49
Az interakciós analízissel végzett megfigyelések eredményei . . . . .	56
Pretypusok kialakítása az I/D és a XI arány alapján . . . . .	56
A tanító nevelési stílusának vizsgálata konfliktusos nevelési helyzetek projekciált megoldatásával . . . . .	66
A tantermi konfliktushelyzet fogalma és megoldásának értékelhetősége . . . . .	68
Az előkísérlet tanulságai . . . . .	72
Konfliktusos nevelési helyzetek tanulók által elképzelt megoldásainak fel-fogó–értékelő rendszere . . . . .	80
Agresszív megoldások (A) . . . . .	83
Restriktív megoldások (R) . . . . .	84
Kooperatív megoldások (K) . . . . .	86
Inerciás megoldások (In) . . . . .	88
Indifferens megoldások (I) . . . . .	89
Tanítónők nevelési stílusának meghatározása konfliktusos nevelési helyzetek tanulói megoldásainak értékelésével . . . . .	93
Pedagógiai klíma és összehasonlító vizsgálat . . . . .	98
A tanító hatóképességének vizsgálata befolyásának mérésével . . . . .	104
A befolyásolás mint a pedagógiai hatás egyik módja . . . . .	104
A tanító véleményének elfogadása vagy elutasítása mint hatékonyságának mutatója . . . . .	108

A nevelési stílus direkt vizsgálata (Próbálkozások) . . . . .	118
A vizsgált tanítók projiciált konfliktusos nevelési helyzetmegoldásai . . . . .	118
A tanulók által megjelölt tanítói tulajdonságok diagnosztikai értéke . . . . .	121
A Thematic Apperception Test és a Konfliktusos nevelési helyzetmegoldások produkciófelületének összefüggéseiről . . . . .	126
A tanítói alkalmasság vizsgálatának lehetőségei . . . . .	133
A tanítói alkalmasság fogalma . . . . .	133
Tanítójelöltek konfliktusos nevelési helyzetmegoldásainak alakulása a képzés hatására . . . . .	136
Konfliktusos nevelési helyzetmegoldások mint a tanítóképzőbe felvételre jelentkezők pedagógiai képességeinek és érzelmeinek kifejeződése . . . . .	140
A pedagógiai képességek manifesztálódása gyermekekkel való foglalkozás közben . . . . .	147
Az eredmények értelmezése . . . . .	152
Következtetések . . . . .	157
Irodalom . . . . .	162
Mellékletek . . . . .	171

# A VIZSGÁLATOK PEDAGÓGIAI—PSZICHOLÓGIAI ELŐZMÉNYEIRŐL ÉS KERETEIRŐL

## A probléma — és a kérdés felvetése

A pedagógus szerepe és jelentősége a nevelésben közismert. Semmiféle új irányzat vagy a bevezetett korszerű oktatási módszerek nem törek-  
szenek a pedagógus helyettesítésére, hanem inkább megteremtik a lehe-  
tőségét annak, hogy tevékenységét az oktató—nevelő munka lényegére,  
a személyiség sokoldalú kibontakoztatására irányíthassa. Ezért a peda-  
gógus munkája, alkalmasságának kérdése a pedagógiai—pszichológiai  
kutatás egyik fontos alapkérdésévé vált. A pedagógusszemélyiség-kuta-  
tás a pedagógiai pszichológia területén belül azért is primer jelentőségű,  
mert ennek a tudománynak kell kimunkálnia a szocialista tanár—diák  
viszony pszichológiai törvényszerűségeit. Erre utal az MSZMP Központi  
Bizottságának 1972. évi határozata az állami oktatás helyzetéről, ami-  
kor hangsúlyozza, hogy a régi, csupán tekintélyen alapuló tanár—diák  
viszony megváltozott, olyan szocialista viszonyra alakulva át, amely  
csakis a közös munkán, a szocialista követelményeken nyugodhat. A  
határozat hangsúlyozza, hogy kizárólag ilyen alapon lehet a szocialista  
társadalomban a tantestület és a diákok együttműködő kollektíváját  
kialakítani. Az ilyen tanár—diák kollektíva a pedagógus személyiségének  
egyenes függvénye, mert a kooperációt csak ő kezdeményezheti, tőle,  
személyiségének varázsától, hatásától függ ennek mértéke és minősége.

A pedagógus személyiségének pedagógiai pszichológiai szempontú  
kutatása nem nagy múltra tekint vissza. Különösen igaz ez akkor, ha  
eltekintünk a különféle követelmény- vagy tulajdonságleltárak idesorol-  
lásától, amelyek olyan ideális pedagógus képét vetítik elénk, aki, a  
tanulók kifejezésével élve, nem is létezhet, de még ha lenne is, a maga  
tökélyével elviselhetetlen volna.

A pedagógus személyiség kutatóinak tekintélyes része feltételezi,  
hogy a pedagógus személyiségét általános személyiségdiagnosztikai  
módszerekkel nem lehet megközelíteni. A pedagógus nevelő—oktató  
tevékenységét vizsgáló kutatót nem érdekelheti, hogy milyen társalgó  
vagy feleség, milyen sport iránt érdeklődő, poligám vagy monogám,

introvertált vagy extrovertált típusú személyiség-e a pedagógus. Viszont fel kell fednie a pedagógiai tevékenység törvényszerűségeit, ennek határait a tanulóra és visszahatását a pedagógusra. Foglalkoznia kell azokkal a személyiségjegyekkel, amelyek a tanuló–tanár interperszonális kapcsolatban jelentkeznek, és összegeződésükben kifejezik, amit a pedagógus saját szerepéről tud és vállal, de főként azt, amit ebből megvalósítani képes.

A pedagógus személyiségével foglalkozó jelenlegi kutatás – ideértve a pedagógus hivatalos minősítését is – ennek a szerepvállalási és manifesztációs képességnek csak az egyik oldalát, a pedagógus oktató munkáját tartotta szem előtt.

Sem a kutatás, sem a tételes pedagógiai pszichológia nem fordított elég figyelmet arra, hogy milyen a pedagógus a reális, mindennapos pedagógus–tanuló interakcióban, hogyan nevel, hogyan hat tanítványaira, vagy hogyan torzult el a pedagógus szerepéről alkotott felfogás különböző „munkahelyi ártalmak” hatására.

Köztudott, hogy a legautokratikusabb pedagógus is képes kitűnő órát tartani felügyelője vagy kartársai előtt, míg gyakran a legeredményesebb nevelő munkát végző, a tanulókkal ösztönzően kooperáló tanár nem tűnik mindig a jelenleg érvényes ellenőrzési rendszer fényében ugyanolyan kiválónak.

Joggal állapítja meg a MSZMP KB idézett határozata, hogy „a pedagógusok ellenőrzése eddig elsősorban a munka formális elemeire terjedt ki. Szinte kizárólag az oktató munkát ellenőrizték, a nevelő tevékenységet alig. A pedagógusok egy részének munkájában tovább élnek elavult szokások és beidegződések.”

Ezek a szavak a pedagógusok ellenőrzésének legfontosabb hiányszárait fejezik ki, és csak azt tehetjük hozzá, hogy ha a pedagógiai pszichológiai kutatás foglalkozott is a különböző nevelési stílusok eredményességével, illetve a nevelő személyiségével mint e stílusok hordozójával, egyetlen olyan vizsgálattal sem találkoztunk még, amely úgy egyesítené a pedagógiai és szociálpszichológiai aspektust, hogy a pedagógus személyiségét a tanulóra gyakorolt hatás tükrében vizsgálja. Pedig ebből az egyesítésből olyan gyakorlati módszerek is születhetnének, melyek lehetővé tennék a pályán egzisztáló elavult szokások és beidegződések feltárását és kiküszöbölését.

E munka célja az, hogy a tanítói hatékonyság emelése érdekében olyan módszert alakítson ki, amellyel a pedagógus nevelő munkája egy konkrét osztály vonatkozásában a tanulókra gyakorolt hatás tükrében vizsgálható. A módszer kidolgozása során nem törekedtünk a pedagógus személyiségének átfogó, teljes személyiséglélektani vizsgálatára. Ugyancsak nem foglalkoztunk vizsgált tanulócsoporthoz szociális összetételével, tanulmányi eredményeivel, a társas kapcsolatok alakulásával. Kizártuk vizsgálataink anyagából a pedagógus- és tanulóközösségek szerkezetének és kísérleti személyeinkre gyakorolt hatásának elemzését is. Ugyancsak nem foglalkoztunk azzal a hatással, melyet a gyermekvezetők befolyása jelenthet a csoportra.

Mindenekelőtt a következő problémák foglalkoztattak:

a) Lehet-e olyan tükröt tartani a pedagógus elé, melyben felismeri saját nevelési stílusát, annak valamennyi pozitívumával vagy hiányosságával együtt?

b) Kidolgozható-e egy olyan módszer, amellyel megmutatható a pedagógusnak, hogy milyennek látják őt tanulói, és amely ezáltal először használja fel a tanuló szubjektív megítélését a pedagógus nevelőmunkájának egzakt értékelésében?

(Eddig csak a megfigyelő szubjektivitását tekintették a kutatók függő változónak.)

c) Létezik-e olyan módszer, amellyel külső vizsgáló rövid idő alatt is megállapíthatja, hogy egy adott korosztályban melyek a pedagógus-tanuló interakciók lényegi jellemzői?

d) Kimutatható-e valamilyen módszerrel, hogy milyen nevelési stílus-típusok tevékenykednek általános iskoláinkban, és észlelhető-e a vezetés *Lewin-Lippitt-White* (1939) által rögzített 3 különböző stílusa.

e) Végül determinálja-e a nevelési stílus észlelt, a tanulók tapasztalataiban rögzült típusa a vizsgált pedagógusok hatékonyságát?

Amikor e problémák megoldását kerestük, olyan módszer kialakítására gondoltunk, amely a pedagógus személyiségét vizsgáló módszerek zömével ellentétben a pedagógus nevelési stílusára indirekt módon kérdez rá. A rákérdezés közvetett módja azért felelt meg jobban követelményeinknek, mert úgy hittük, bármilyen direkt vizsgálat esetén mind a tanulók, mind a pedagógus válaszlehetőségei korlátozódtak volna. A pedagógusszemélyiség-kutatás direkt módszereinek alkalmazásakor (kér-

dőiv, tulajdonságmegjelölés, minősítések készítése stb.) a reális kép kialakítását gátló tényezőként jelentkezhethet az elvárásoknak megfelelni akarás a pedagógusnál, a behódolás vagy támadás esetleg kívánatos lehetősége a tanulók részéről. Az indirekt módszerű vizsgálat alanyainak kisiskolás korú tanulócsoporthat választottunk. Az idevonatkozó kutatások zöme általában a serdülő korúaknál kezdi vizsgálni a tanuló–pedagógus viszonyt. Ebben az életkorban a tanulók jó alanyai ilyen vizsgálatoknak. Fejlett kritikai érzékük, gyermekközpontú szemléletmódjuk, érzelmi telítettségük teszi alkalmassá őket a határozott ítéletalkotásra. Ugyanakkor azonban itt minden kutatónak számolnia kell az irreálisan magas követelményszintből, igazságfanatizmusból adódó torzításokkal.

A tanító személyiségét kisiskolás korú tanítványainak kikérdezésével eddig még nem vizsgálták. Az ilyen módszerű vizsgálatot nemcsak a probléma kidolgozatlansága és tanítóképzős elkötelezettségünk miatt választottuk, hanem azért is, mert az indirekt kikérdezésre vonatkozó elgondolásainkat ennél a korosztálynál bontakoztathattuk ki leginkább. A 6–10 éves tanulók emocionális viszonya a tanítóhoz már nem egyértelmű. Ugyanakkor fenntartásaikat vagy negatív érzelmeiket verbálisan megfogalmazni még nem képesek. Tekintélytisztelőjük, felnőttek központúságuk megakadályozza őket abban, hogy a tanítóról mint tekintélyről negatív véleményt formáljanak. Éppen ezért a didaktogén ártalmak, iskolai neurózisok kialakulásában jelentős szerep jut a rossz tanítóknak ebben az életkorban. Valamennyi tanuló közül éppen a kisiskolások a leginkább szenvedő alanyai a pedagógia autokráciának, agresszivitásnak, elavult nevelési módszereknek.

Kisiskolásokkal foglalkozva gyakran tapasztaljuk, hogy a tanítóról alkotott verbális, pozitív nyilatkozat: „nagyon szeretem tanító néni-met”, szöges ellentétben állt azzal, amiről a tanuló különböző iskolai konfliktushelyzetek elbeszélése során beszámolt. Nem tartjuk elképzelhetőnek ugyanis, hogy a tanuló valóban szeresse az őt megalázó, súlyosan és igazságtalanul megfenyítő vagy kigúnyoló tanítót. Ezért feltételeztük, hogy a kisiskolások csak közvetett rákérdezéssel nyújthatják azokat az adatokat, melyeknek fényében a tanító tényleges funkcionáló nevelési stílusa rögzíthető. A kisiskolás korosztályból leginkább a 8–10 évesek feleltek meg módszerünk követelményeinek, mert írás- és fogal-

mazáskészségük fejlettségi szintje lehetővé tette az indirekt kikérdezést.

Olyan módszert választottunk tehát, amely nem a tanulók vagy a tanító véleményét, hanem viselkedésének a tantermi konfliktusok megoldásában megnyilvánuló sajátosságait hívta.

A munkát három: leíró, determinációs és prognosztikus szinten végeztük. A leíró szinten 50 kísérleti személyünk nevelési stílusát egy jól bevált, de hazánkban eddig még nem alkalmazott megfigyelési módszerrel, a *Flanders-féle* interakciós analízissel határoztuk meg.

Megállapítottuk, hogy a vizsgált személyeink dominatív vagy integratív nevelőknek tekinthetők-e.

A második szinten a vizsgált tanítók nevelési stílusát konfliktusos nevelési helyzetek projiciált tanítói megoldásával vizsgáltuk a tanítót jól ismerő tanulócsoporthoz. Hipotézisünk az volt, hogy ha összegyűjtjük a tanítónak a tanulók emlékezetében megőrzött, leggyakrabban használt konfliktusmegoldásait és ezeket előfordulásuk gyakorisága és pedagógiai értékeik szerint csoportosítjuk, akkor olyan módszerhez jutunk, amely a fent vázolt követelményeinknek megfelel.

Nagyon fontos volt a számunkra, hogy ezeket az adatokat egybevegyük a pedagógus hatóképességének vizsgálatával is, így férve hozzá a tanulók által észlelt nevelési stílustípus és a hatékonyság összefüggéseihez.

A prognosztikus szinten megkíséreltük a gyakorló pedagógusok személyiségének vizsgálata során talált összefüggéseket a pedagógiai alkalmasság vizsgálatánál is érvényesíteni. Itt figyelembe vettük, hogy a tanító alkalmasságában vagy alkalmatlanságában nagyon nagy szerepet játszanak a tanuló-tanár interakcióból eredő problémák. Ezért olyan módszert dolgoztunk ki, amely a tanítói pályára jelentkezők kisiskolás-tanító interakcióban megnyilvánuló személyiségjegyeit hívja. Feltételeztük, hogy az ilyen, pedagógiai képességei szerint válogatott populáció jobban megfelel képzési követelményeinknek, mint a válogatlan.

## A pedagógus személyiségével foglalkozó kutatás főbb irányjai

A pedagógus személyiségének vizsgálatát több szempont irányíthatja. Ezen a rendkívül nagy kiterjedésű kutatási területen csak bizonyos rendszer betartásával juthatunk előre. A problémák áttekintésének egyik módja az, hogy a pszichológia területei és alkalmazásai szerint csoportosítjuk a kérdéseket.

Elsőként az oktatáslélektani aspektust vesszük figyelembe. Ebben elsősorban a pedagógus didaktikai képességeinek, tárgyi felkészültségének, illetve felkészíthetőségének, kifejezőképességének, egyszerűen konstruktív képességeinek (Kuzmina, 1967) problémái vetődnek fel.

Jelentős a személyiséglélektani aspektus is. Ez a kutatási mód a pedagógiai képességek, a személyiségstruktúra alakulása felől közelíti meg a kérdést és azt is vizsgálhatja, hogy a tanítás milyen változásokat idézhet elő a tanuló személyiségében. Olyan eljárásokat kíván kifejleszteni, melyek alkalmasak a tanári képességek szintjének megragadására.

A neveléslélektani aspektus elsősorban a hatékonyság, a tanár–tanuló viszony lényegének vizsgálatát jelenti, és legfontosabb eredményei a nevelési, illetve vezetési stílus lényegének megfogalmazásában, pedagógustípusok alkotásában és különösen a sikeres pedagógusok tanulmányozásában manifesztálódnak.

Különös figyelmet érdemel a fejlődéslélektani aspektus, amely a tanulók fejlettségi szintjének és a pedagógus munkájának kölcsönhatásával foglalkozik, és egyben azt vizsgálja, hogy a pedagógus–tanuló viszony hogyan függ a tanulók életkorától.

A munkalélektani aspektus főbb témái a pedagógiai pályaválasztási érettség, a pályaalkalmasság vizsgálata, a beválás, a nyomon követés és a munkavégzés személyiséget fejlesztő, illetve torzító hatásai.

A szociálpszichológiai szemléletmód jogosultságát a modern kutatómunka egyre inkább igazolja. A csoport és a vezető kapcsolatának vizsgálata, a hierarchiák szerkezetének elemzése, az attitűd és a szerep elmélete, a kommunikációs modellek összeállítása, a közvetlen emberi kommunikáció vizsgálata a pedagógus személyiség kutatásának újabb perspektíváit tárja fel és lehetővé teszi a pedagógiai hatás és a vezetési stílus mélyreható elemzését.



Önálló aspektusként foghatjuk fel a pedagógusképzés folyamatában felmerülő ún. „főiskolai aspektust”, mely elsősorban a pedagógiai képességek kialakításának és fejleszthetőségének problémáit vizsgálja.

A különféle nézőpontok felvetésével érzékeltetni kívántuk a pedagóguskutatás lehetőségeinek rendkívül széles skáláját, de a továbbiakban csak néhány lényeges aspektust szeretnénk konkrétan megvizsgálni.

A vizsgálódást a metodológia problémái nagymértékben nehezítik. A kutatás módszerei még a kidolgozás stádiumában vannak. Nagyon sok részletmunkát végeztek el, de a kielégítő összegezés, a pedagógus személyiség pszichológiája még nem készült el. Pedig erre feltétlenül szükség lenne ahhoz, hogy a kutatás a pedagógus munkájának hatékonyságát, illetve személyiségének a pedagógus–tanuló relációban döntő jegyeit megragadhassa. Úgy tűnik, hogy ez az eredményesség legfontosabb kritériuma, amelyet a pedagógus személyiségével foglalkozó tanulmányokban keresnünk kell. Áttekintve a pedagóguskutatás irodalmát, ebben a pedagógiai pszichológia egyéb területeihez viszonyítva nem túl gazdag anyagban pontosan körülhatárolhatjuk a következő kutatási területeket:

- A pedagógus munkájára vonatkozó becslések, a tapasztalatokat értékelő dokumentumok vizsgálata.
- A szakfelügyelői és igazgatói vélemények elemzése.
- A tanári magatartás elméleti és gyakorlati vizsgálata.
- A hatékonyság kísérleti vizsgálata.
- A tantermi szituáció elemzése.
- A tanár–tanuló viszony kérdőíves vizsgálata.
- A nevelési stílus meghatározása.
- A sikeres és sikertelen pedagógus személyiségrajza.
- Eredményes és eredménytelen nevelői eljárások elemzése.
- A pedagógiai képességek kialakulásának és fejlődésének vizsgálata.
- A pályaalakmasság vizsgálata.
- Pályatükrök készítése.

Az oktatói hatékonysággal és alkalmassággal rengeteg tanulmány foglalkozik. Sokan vizsgálták a tanítók és a tanárok jellegzetességeit, kutatták a tanítás, a nevelés lehetőségeit. Ennek ellenére sem rendelkezünk elegendő adattal, és nincs elfogadott módszerünk az alkalmasság mérésére. Nehezíti a problémák megoldását a felvetődő kérdések termi-

nológiai tisztázatlansága is. Az egyes kutatók mást-mást értenek hatékonyságon, vezetési stíluson. Sokféle képességletár, tipológia, személyiségelmélet létezik és kerül különféleképpen felhasználásra. Hiányzik a megfelelő életkori periodizáció szempontjainak figyelembevétele is, pedig nyilvánvaló, hogy a nevelő más tulajdonságait igényli a hatéves, mint a tizennégy éves tanuló oktatása.

A kutatások eredményessége nagymértékben függ az alkalmazott módszerektől. Érthető tehát, hogy terjedelmes irodalom foglalkozik a pedagógus személyiséget vizsgáló módszerek alkalmasságával, minthogy a tények validitása elsősorban attól, valamint az általuk nyert eredmények hitelességétől függ. Ennek ellenére a sok szempontú kutatás a módszerek kevés változatát dolgozta ki, és így ésszerűnek látszik, ha céljainknak megfelelően, valamint az áttekinthetőség érdekében a rendelkezésünkre álló szakirodalom anyagát az alkalmazott módszerek alapján csoportosítjuk. Ezek a következők:

- A priori osztályozás (tipológia, képesség- és tulajdonságleltár).
- Iskolai dokumentumok elemzése.
- Explorációs módszerek.
- Megfigyelés.
- Kísérlet.
- Teszt.
- Pályaalkalmasságot vizsgáló módszerek.
- Szociálpszichológiai módszerek.

### *A priori osztályozás*

Az a priori osztályozás a legrégebbi módszer, amit a pedagógusszemélyiség-kutatásban alkalmaztak. Az osztályozás, csoportosítás, egyszerű felsorolás vonatkozhat a pedagógussal szemben felállított követelményrendszerre, lehet a képességek leltára vagy éppen típusok jellemzése. A megragadás módja rendszerint spekulatív jellegű, sem megfigyelés, sem kísérlet nem előzi meg, ezért deduktív módszernek tekinthető (*Faragó, 1949*). A jó vagy sikeres pedagógus így megállapított jellemvonásait sok mű tárgyalja (*Faragó, 1949; Búzás, 1940; Symonds, 1945; Levitov, 1960; Kuzmina, 1963; Bollnow, 1964; Gonobolin, 1968; Kelemen, 1967; Grassel, 1970*).

Ha a számba vett tulajdonságokat — az átfedéseket is figyelembe véve — összegezzük, akkor felvázolhatjuk az ideális pedagógus személyiségét. Ez a pedagógus haladó gondolkodású és mint a társadalom megbízottja végzi munkáját. Fejlett közlőképességgel rendelkezik, szereti a tanulókat. Pedagógiai képzelet, humorérzék, jó megfigyelő- és szervezőképesség, pedagógiai tapintat, színészi érzék jellemzi. Bár ezeket a tulajdonságokat a pedagógusszerep követelményeiből vezetik le, meg kell állapítanunk, hogy olyan pedagógus, akit ezek a tulajdonságok hiánytalanul jellemeznének, nem létezik. *Baumgärtner* (1969) megállapítja, ha ilyen „ideális tanár” létezne is, embertelen ellenszenvet ébresztő lenne.

A tulajdonságleltárak egzaktabbá válnak, ha a követelményeket bizonyos szempontok szerint csoportosítják.

A pedagógiai képességek, illetve az elengedhetetlenül szükséges pedagógiai képességek (*Kuzmina*, 1967; *Levitov*, 1960; *Gonobolin*, 1965) számbavétele már jobban megközelíti a pedagógus tényleges személyiségét.

*Levitov* a következő pedagógiai képességeket tekinti fontosnak: 1. a rövid és érdekes ismeretnyújtási képesség, 2. megfigyelőképesség, 3. önálló és alkotó gondolkodás, 4. találékonyság és pontos orientáció, 5. szervezőképesség.

*Kuzmina* korábbi felfogását módosítva (*Kuzmina*, 1963) a pedagógiai képességeket három alapvető területre szűkíti: kommunikatív, konstruktív és szervezőképességről ír, és a korábban szintén szükségesnek tartott képességeket — a humort, a színészi érzéket, az alkotó fantáziát és a gondolkodást általános, nem specifikusan pedagógiai képességekként tárgyalja.

A negatív tanári tulajdonságok felsorolása is a személyiség pontosabb körvonalazását eredményezi. Eszerint a pedagógus ne legyen szorongó, túlkompenzált, ne érezze magát csökkent értékűnek, ne legyenek kisebbségi komplexumai, ne legyen melankóliára hajló, mert ebben az esetben kicsinyesen pedáns, mindentudó, moralista vagy rutin-tanárrá válhat (*Hughes*, 1893; *Herzog*, 1950; *Nánási*, 1970).

Az a priori tanulmányozás másik módszere a típusalkotás. E módszer hívei úgy vélik, hogy az eredményes pedagógiai működés feltételeiről csak úgy kaphatunk megbízható képet, ha nem a kiváló tanár személyi-

ségjegyeit gyűjtjük össze, hanem meghatározzuk, hogy a különböző személyiségtípusok mely tulajdonságaikat manifesztálhatják az oktatás és nevelés folyamatában. Az ilyen módszerrel kialakított típusok négy csoportba sorolhatók.

1. Az „értéktípus” meghatározása a *Sprenger*-féle „érték-szakasz”-elmélet alapján történik (*Búzás*, 1940; *Langewald* 1962; *Cohen*, 1969). Ebben a csoportban talán *Langewald*, tipológiája a legérdekesebb. Három jellem típust különböztet meg:

a) Diszharmonikus típus. Erősen érezhető a konfliktus a személyiség beállítódása és a tanító szerep között.

b) Harmonikus típus, akiben egészséges szintézis teremti meg a megoldást.

c) Olyan harmonikus típus, akiben a tanítói szerep vállalása elnyomta az eredeti jellemet.

2. „Alkati típusokat” jelölnek meg a tanítói pálya előfeltételeként (*Faragó*, 1949; *Justhné*, 1963; *Caselman* 1964). Ezeket empirikusan, alkalmi megfigyelésekből, intuitív eljárással alakították ki. Ezen belül *Caselman* a nevelők két fő típusát ismerteti: a tárgyias, illetve elsősorban a képzésre irányuló logotrop és a gyermek felé fordult pedotrop típust. Mindegyikén belül további altípusokat különböztet meg és az alábbi típusfelosztást adja:

- |                                 |   |   |
|---------------------------------|---|---|
| a) Logotrop típusok             | } | — merev típusok   |
| oktató                          |   |   |
| hivatalnok                      |   |   |
| katonás nevelő                  |   |   |
| szervező                        |   |   |
| pedáns                          |   |   |
| kultúremler                     | } | — plasztikus típusok  |
| tudós és művész                 |   |   |
| b) Pedotrop típusok             | } | — az ifjúság barátja<br>— az ifjúság kiszolgálója<br>puerilis típus |
| Szociális ember                 |   |   |
| karitatív nevelő<br>művészlélek |   |   |

3. *Kuzmina* (1967) meghatározott képességek szintjének becslése alapján próbálta csoportosítani a pedagógusokat. Három minőségi szintet különböztet meg: A „mester”-ét mint a legkiválóbban dolgozó pedagógus szintjét, a „majdnem mester”-ét, ezen a szinten a pedagógus még nem elég gyakorlott, de fejlődésre képes és a „nem mester” szintjét. A „nem mesterek” nem dolgoznak jól, mert ebben vagy személyi adottságaik vagy valamilyen külső körülmény akadályozza őket.

*Búzás* (1940) érzelmi és képességtípusokat különböztet meg. Érzelmi típusúnak minősíti azt a nevelőt, aki a tanulótól távolabb áll és azt, aki képes arra, hogy megértse a növendék személyiségét. Képesség szerint a nevelőt empirikus és elméleti típusokba sorolja. Az előbbi típust a tények megfigyelése, az utóbbit az okkeresés, a kutatómunka jellemzi.

4. A nevelési stílusban megmutatkozó különbségek alapján történő osztályozás talán leginkább közelíti meg a tudományos típusalkotást.

Ezeket a tipológiákat *K. Lewin* és munkatársai 1939; és *Lippit–White*, 1943 ismert, a gyermekcsoportok légkörének kialakulására vonatkozó kísérletei alapozták meg. *Lewin* és társai típusalkotási kísérletét többen megismételték; *A. M. Tausch*, 1960; *McGee*, 1955; *Becker*, 1964; *Mérei*, 1971; *Heil–Washburne*, 1961; *Janovski*, 1971). Néhány kutató azt találta, hogy a pedagógiai vezetés stílusát e három típusnál jobban kell differenciálni.

*Tausch* nagyon autokratikus, aktív integratív és passzív szociál-integratív nevelési stílust különböztet meg.

*Ruppert* (1959) hat ellentétes nevelési stíluspárt sorol fel és mindegyikhez megjelöl egy azt feloldó helyes nevelési stílusformát: *a)* Alanyi és tárgyi nevelés. – Tárgyilagos nevelési stílus. *b)* Tiltó és elkényeztető nevelés. – A gondoskodás nevelői stílusa. *c)* Tekintélyi és szabad nevelés. – A tisztelet nevelői stílusa. – *d)* Öntudatos és büntudatos nevelés. – A valóság-hű nevelés stílusa. E stílusformák a jó pedagógus jellemvonásaira utalnak.

*Becker* (1964) a családi nevelés stílusát vizsgálva úgy véli, hogy a nevelési stílusok a melegség és a korlátozás alaptípusait kombinálva négyféleképpen módosulhatnak: meleg–korlátozó stílus, hideg–korlátozó stílus, meleg–engedékeny stílus, hideg–engedékeny stílus.

*Anderson* és munkatársai (1946) a nevelőket két típusba sorolják: uralkodó (dominatív) és együttműködő (integratív) típusú nevelőkre.

Ezek a nevelési stílusban megmutatkozó különbségek alapján osztályozó tipológiák (*Lewin-Lippitt-White*, 1940; *Anderson és társai*, 1946; *Tausch*, 1960; *Heil-Washburne*, 1961) szellemesen csoportosítanak, részben kísérleti alapokra is támaszkodnak, mégis túl nagy azoknak a pedagógusoknak a száma, akik egyik típusba sem sorolhatók. Ez a vitathatatlan tény az a priori vagy egyedi kísérletekre épült típusalkotás használhatóságát az iskolai gyakorlatban erősen megkérdőjelezi.

*Iskolai dokumentumok,  
minősítés, szakfelügyeleti vélemény elemzése*

Ez a módszer is a pedagógus személyiség kutatásának kezdeti korszakából származik. Produktivitása vitatható, mert a szakfelügyelet útján a pedagógus tevékenységéről kialakított hivatalos vélemény több szempontból is megkérdőjelezhető: *a)* Vannak olyan pedagógusok, akik a tevékenységüket ellenőrző személy jelenlétében akkor sem tudnak pedagógiai képességeik szintjén teljesíteni, ha egyébként viszonyuk az osztállyal tökéletes. — *b)* Az autokratikus vagy passzív pedagógus igyekszik ilyen jellegű eljárásait az ellenőrző személy jelenlétében csökkenteni és a feltételezett elvárásnak megfelelni. — *c)* Vannak olyan pedagógusok, akik a pedagógus szerepével csak akkor képesek azonosulni, ha erre őket a tanulókénál jelentősebbnek tartott hatás — az ellenőrző személy jelenléte — ösztönzi. — *d)* Végül a bíráló személy szubjektivitását is számításba kell venni.

*Kuzmina* (1967) igazgatókat és tanulmányi felügyelőket kért meg arra, hogy osztályozzák az ellenőrzési területükhöz tartozó pedagógusokat oktató és nevelőmunkájuk minősége szerint és fejezzék ki ötfokú skálán viszonyukat a tanulókhöz, a tárgyhoz, az oktatás különböző módszereihez és eszközeihez.

A rostocki pedagógusszemélyiség-kutatás kezdeti időszakában csak az iskolavezetők által sikeresnek tartott pedagógusokkal foglalkozik (*Grassel*, 1970; *Klinker-Stopperam*, 1970).

*Kuzmina* (1970) az igazgatók és tanulmányi osztályvezetők értékelésének tipikus hibáit elemezve saját módszerének diagnosztikai értékét is korlátozza. Az észlelt hibák a következők voltak:

- a)* A nagylelkűség hibája.
- b)* A centrális tendencia hibája (szélső ítélet nincs).

c) Tendenciózusság.

d) Logikai hibák – a tulajdonságok összekeverése.

e) A kontraszthatásból eredő hiba. A vezető saját tulajdonságai alapján ítélve hamis konzekvenciákat von le, tévesen ítéli meg a pedagógust.

f) A közelségből eredő hiba. A pedagógusok tulajdonságai egybevetéséből nyer. A korreláció az igazgatók és tanulók véleménye között így alakult:

Figyelemre méltóak azok a mutatók, melyeket *Kuzmina* (1970) iskolavezetők és tanulók pedagógusokról alkotott véleményének egybevetéséből nyer. A korreláció az igazgatók és tanulók véleménye között így alakult:

Értelmi képességek	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

*Kuzmina* joggal véli, hogy az utóbbi három tulajdonságcsoportra a korreláció azért nem jellemző, mert a tanár másképpen viselkedik feletteseivel, mint tanítványaival.

Az első három csoportban a tanulói és a vezetői vélemények magas korrelációja valószínűleg azzal indokolható, hogy az igazgatók és tanulmányi osztályvezetők a pedagógus értelmi és szervezőképességéről, tevékenységének sajátosságairól nem csak óralátogatásaik alapján alkotnak véleményt.

### *Az önértékelés*

Az önértékelés módszerét a szociológiai szerep kutatásában sűrűn alkalmazzák. Az önértékelések készítésénél a válaszadót arra kéri meg, hogy saját tapasztalataiból nyújtson információt, a múltbeli események mások által végzett direkt megfigyelését egészítse ki saját visszaemlékezéseivel. Az önbeszámolókat abban különböztetik meg az egyéb vizsgálati formáktól, hogy az el nem érhető objektív tények helyettesítésére épi-

tenek. A válaszadót arra kéri, írja le amit átélt, gondolt, érzett, értékelje saját tevékenységét.

Az önbeszámolóók használatának a szociológiában és a szociálpszichológiában hosszú története van. Az önértékelés lehet nyitott és zárt. Ez utóbbi választást igényel a megadott alternatívákból. Az önértékelés sokat segít a tantermi szituációk vizsgálatában, a pályaválasztás motívumainak meghatározásaiban, a vezetési stílus indítékainak feltárásában. Az önértékelésből választ kapunk a következő kérdésekre:

a) Milyen mikro- és makrocsoporthoz tartozik a vizsgált személy. Elégedett-e saját életvezetésével.

b) Zárt rendszerű önértékelésben megjelölheti, hogy milyen tulajdonságokat tart magára nézve jellemzőnek és viszonyíthatja önmagát társaihoz.

c) Válaszolhat arra, hogy a különféle felsorolt tulajdonságok közül melyeket tartja magára nézve fontosnak, elengedhetetlennek és ezeknek meglétét mennyiségileg is kifejezheti.

Több szerző véli, hogy tanárok életformájáról, ennek terheiről, a pálya eredményeiről és kudarcairól, a pályával való azonosulás mértékéről, ennek életkortól, munkahelytől, családi körülményektől, nevelő közösségtől, iskolatípustól, nemtől, családi állapottól függéséről megbízható adatokat gyűjthet a pedagógusok önértékelését, önbeszámolóit elemezve (*Imhof*, 1961; *Schun*, 1962; *Kériné*, 1969; *Ferge*, 1971).

A pedagógus életkora, családi állapota és a munkával való azonosulása között egyértelmű korreláció nem található, de az életszínvonal és a munkával való azonosulás között létezik ilyen. Ez az azonosulás a pedagógusszereppel háromféle lehet: aktív, passzív és részleges.

Egyes szerzők önértékelések elemzésével azt is megállapítják, hogy a pedagógusok meg vannak győződve arról, hogy munkájuk a legfontosabbak közé tartozik, de ugyanakkor érdekes antagonizmusként vetődik fel, hogy az iskola társadalmi hatását rendkívül alacsonyra értékelik. A nevelésben a mikroszociológiai tényezőknek (család, társak) tulajdonítják a döntő szerepet (*Schun*, 1962; *Ferge*, 1971). Azt is vizsgálták, hogy hogyan hatnak az iskolai gyakorlatnak olyan elemei, mint a túlterheltség, túlszabályozottság, függőségi rendszer a pedagógusok önképére. Azt találták, hogy ezek a tényezők fokozzák a pedagógus csökkentértékűségi vagy kisebbségi érzését, és mint kontraszelekciós tényezők



szerepet játszanak abban, hogy a pedagógus szakmában nagyon sok gyenge, határozatlan erő gyűlik össze (*Schun*, 1962; A társadalomtudományi Intézet 1969-es felmérése; *Ferge*, 1971).

E nem jelentéktelen eredmények elismerése mellett az önértékelés módszerét mégis többen megkérdőjelezik (*Biddle*, 1964; *Grassel*, 1970). A beszámolók elkerülhetetlenül olyan, a válaszadó által használt kategóriákat tükröznek, amelyekben az a kívánt téma leírása közben gondolkodik.

Ezek a kategóriák beszűkítik a szemléletmódot. Az önbeszámolóban jelentkező válaszadói elfogultságot mindeddig kevésbé vizsgálták. Ezért ennek a módszernek az alkalmazása csak akkor ajánlható, ha exaktabb adatokat lehetetlen vagy aránytalanul nehezebb gyűjteni.

### *A kérdőív*

A pedagóguskutatás irodalmának áttekintése során úgy tűnik, hogy a kérdőív a kutatás leggyakrabban alkalmazott módszere. A kérdőív az eddig ismertetett módszerektől elsősorban abban különbözik, hogy nem adaptáció, hanem kifejezetten a pedagógusszemélyiség-kutatás céljaira készül. Ezzel magyarázható talán az a metodológiai hiba, hogy gyakran annyi kategóriát produkálnak, ahány kérdés a kérdőíven szerepel. A kérdőívek nyíltak vagy zártak a szerint, hogy előre megadott válaszok közül kell a megfelelőt kiválasztani vagy a válaszadónak kell feleletét megfogalmaznia. A kérdőíveket a válaszadók önadminisztrációjának céljaira tervezték, akik gyakran földrajzi értelemben távol vannak a kutatótól. A kérdőívek csak akkor alkalmazhatók tudományos módszer gyanánt, ha a válaszokat könnyen kezelhető kategóriákba előre bekódolják és így lehetővé teszik a nagyszámú válaszokból a szignifikáns elemek kiemelését. A pedagógusszemélyiség-kutatásban a kérdőívek két irányúak: *a)* a tanulók, *b)* a pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek kikérdezését szolgálhatják.

A tanulónak a tanárról alkotott véleményét sokféle kérdőívvel vizsgálták (*P. Witty-Kratz-Kelemen*, 1967; *Novogrodszkij*, 1961; *Nikolaisen*, 1961; *Dähnecke*, 1965; *Peterson*, 1964; *Baumgärtner*, 1969; *Klinker-Stopperam*, 1970; *H. B. Reed*, 1963).

A rostocki pedagógusszemélyiség-kutatásban fontosabb magatartási módokra és tulajdonságokra vonatkozó tanulói véleményeket dolgoztak fel a kérdőívek segítségével (*Klinker és Stopperam, 1970*). Előnyben részesítették a zárt rendszerű kérdőíveket, mert a tanulók a jó vagy rossz tanárról írt dolgozataikban gyakran elfeledkeztek lényeges jellemvonásokról, mivel ezek annyira természetesnek tűntek, hogy külön említésüket nem látták szükségesnek. A zárt kérdőíves megoldás lehetővé tette, hogy meghatározott célú ellenőrző kérdéseket iktassanak be és ezek révén biztosítsák az anyag megbízhatóságát.

*Reed H. B.* (1963) is zárt kérdőívvel kérdezi a tanulókat a tanári hatékonyságról. Vizsgálja a tanár érzelmi beállítottságát, motivációs rendszerét, követelményszintjét. Minden kérdéscsoportban 5–5 választ jelöl meg. Ezek a válaszok evokatív jellegűek, szuggesztívek, kitérnek a tanár összes lényeges, a mindennapos tanuló–tanár kapcsolatban is jelentkező és megítélhető tulajdonságaira. Például: – Ez a tanár törődik azzal, hogy engem érdekel-e tárgya. – Ez a tanár gyakran mosolyog. – Ez a tanár csak nagyon ritkán mosolyog. – Ez a tanár megköveteli, hogy dolgozzunk (ritkán, gyakran, soha). A megadott válaszok még pontosabbá váltak azáltal, hogy 5 fokozatban fejezték ki, milyen mértékben jellemzi a megjelölt tulajdonság a tanárt. *Reed* érdekes következtetésekhez jut el:

- Megállapítja, hogy a serdülő tanulók megbízható információkat nyújtanak a tanáraikra vonatkozóan.
- Rendkívül jelentősnek találja a tanár pozitív érzelmi beállítottságát.
- Úgy látja, hogy a mértéktartó követelmény ösztönzi leghatásosabban a tanulók érdeklődését, és megbízható adatokat nyer arra vonatkozóan is, hogy magas szintű tanári követelmény és a pozitív érzelmi beállítottság nem egymásnak ellentmondó tanári tulajdonságok.

Többen nyílt kérdőívvel kérdezték meg a tanulókat arról, hogy milyennek látják az ideális nevelőt. *P. Witty* 12 000 10–18 éves tanuló válaszait gyűjtötte össze arról, hogy milyen az igazán jó nevelő (*Kelemen, 1967*). Sorrend szerint a következő nevelői tulajdonságokat értékelték a gyerekek legtöbbször: megértés, együttműködés, demokratizmus, jóság, kedvesség, türelem, széles körű érdeklődés, kellemes megjelenés,

nyájas modor, igazságosság, humorérzék, nyugalom és következetesség, érdeklődés a gyermek problémái iránt, alkalmazkodóképesség, a dicséret helyes alkalmazása, a tanításban való ügyesség.

*Kratz* vizsgálatai szerint a diákok olyan tanárt kedvelnek, aki kedves, barátságos, vidám, türelmes, megértő. Ugyanakkor nem szeretik azokat a tanárokat, aki gúnyolódnak, kivételeznek, túlságosan szigorúak (*Kelemen*, 1967). *Novogrodszki* (1961) az találta, hogy 17–20 éves ifjak már más tulajdonságokat helyeznek előtérbe. A tulajdonságok értékelésének a sorrendje a következő: magas fokú szakmai tudás (72%), magas erkölcsi színvonal és elvszerűség (70%), őszinteség és közvetlenség (61%), határozottság és következetesség (54%), igazságosság (44%), önuralom és derű (35%).

*Baumgärtner* (1969) 1156, 10–18 éves bajor tanuló nyílt kérdőíves kikerdezésével megállapítja, hogy a mai fiatalság viszonya a tanárhoz az előző generációhoz mérten a következőkben változott: erősödött a tanárral szembeni kritika; a pozitív vagy negatív viszonyulás objektívebbé vált, tanításon kívül is igénylik a segítséget, csökkent a szorgalmuk és tanulni akarásuk, alaposabb indokolást, magyarázatokat követelnek. Hasonló következtetésekhez jut el *Gádorné Donáth Blanka* (1971) is.

Sok kérdőív vizsgálja a tanárok vagy pedagógusjelöltek vélekedését a pályáról. Az információk *Imhof* (1961) szerint a következő témakörökben csoportosíthatók:

- a) Személyi adatok.
- b) Származás, hivatástudat és hajlam.
- c) A pedagógus feladatköre.
- d) A tanítói hivatás emberi és szakmai feltételei.
- e) A tanítói pálya visszahatása a tanító személyiségére.
- f) A pedagógusképzés és -továbbképzés.
- g) A pedagógus társadalmi helyzete.
- h) A pedagógushíány problémái.
- i) A pedagógusjelöltek kiválasztása.

A tanítói pálya személyiségformáló hatását vizsgáló témakörben *Imhof* megkérdezi válaszadóit, vajon okoz-e a tanítás a tanító személyiségében valamilyen pozitív vagy negatív változást. (Teljesítmény fokozódása, könnyebbség, a szokásrendszer változásai.)

A pozitív változást feltüntető válaszok az alábbi százalékarányban oszlanak meg:

Jellembeli megerősödés	38
Teljesítőképeség fokozódása	23
Mozgékonyság, látókör szélesedése	15
A fiatalság jobb megértése	13
A fellépés fokozódó biztonsága	8
Egyáltalán nincsen pozitív változás	3

Sokkal nagyobb arányban szerepelnek azok a válaszok, amelyek szerint a pálya negatív torzulásokat eredményez. Így pedantériára és kicsinyességre vezet a vélemények 34%-ában, „mindent jobban tudást” 38%-ában, egyoldalúságot és életidegenséget 26,6%-ában. Csak a válaszok 2,4%-ában utal arra, hogy a pedagóguspálya semmiféle negatív torzulást nem okoz. *Imhof* a válaszok elemzéséből következtet a pedagógiai pályán nélkülözhetetlen képességekre.

*E. Schun* (1962) ugyancsak kérdőív adatainak feldolgozása alapján válaszolja fel a pedagógus reális munkapszichológiai képét. A tanítói hivatás jegyei, a munka struktúrája, a zavaró iskolai faktorok kapnak szerepet ebben a pályaelemzésben.

A pedagógusjelöltek kiválasztásában, hivatástudatuk felmérésében és kialakulásában is jelentős szerep jut a kérdőíves módszernek. *T. W. Booker* (*Kuzmina*, 1967) 162 pedagógiai pályán dolgozótól kérdezte meg, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie annak, akit a pedagógusképző intézménybe felvesznek. A tulajdonságok rangsorát a kapott válaszok alapján a következőkben állapítja meg: *a)* Kialakult személyiség. *b)* Erkölcsi arculat és viselkedés. *c)* Ember- és gyermek-szeretet. *d)* Ószinte hivatástudat. *e)* Megfelelő fizikai állapot. *f)* Tanítani tudás. *g)* Széles érdeklődés. *h)* Beszédkézség. *i)* Érzelmi érettség és kiegyensúlyozottság.

A pályaválasztási motivációt, a közösségi igényszint és a hallgatói aktivitás alakulását is megpróbálták a pedagógusképző intézményekben nyomon követni. (*Egri-Petrikás*, 1967; *Kuzmina*, 1967; *Békési*, 1969).

Megállapították, hogy a pedagógusjelöltek körében az életcél a pályaválasztás pozitív vonásai mellett nagyfokú passzivitás és bizonyos fajta labilitás – a társadalmi problémák iránt érzéketlenség megnyilvánulás-

sával is találkoztak. Azt találták, hogy a pályaeérdeklődés a pedagógusképző intézményben az oktató–nevelő munka eredményeképpen nő, és ezzel együtt a hallgatók a társadalmi problémák iránt is nagyobb fogékonyságot mutatnak.

Minthogy a kérdőívek alkalmazása során mint állandó hibalehetőséggel kell számolnia a kutatónak azzal, hogy a válaszadás motívumait, körülményeit, mélyebb okait nem tudja feltárni és a vizsgált helyzetről csak statikus képet kaphat. *Kelemen* (1967) úgy véli, hogy az elért eredményeket más módon is ellenőrizni kell. Véleménye szerint a kérdőívek minőségileg magasabb szintjét jelentik a kísérleti jellegű felmérések, amelyek már egészen közel kerülnek a kísérleti módszerhez. A felmérő kérdések variálása már meghatározott kísérleti cél érdekében történik.

Az említett hátrányok mellett a kérdőíves módszer igen nagy előnye, hogy rövid úton nagy tényanyagot képes összegyűjteni és kiválóan alkalmas a statisztikai feldolgozásra. Mégis a kikérdezett populáció életkori adatait vizsgálva fel kell figyelünk arra, hogy tízévesnél fiatalabb tanulókat a kutatók általában nem kérdezik, és így a kérdőívekkel összegyűjtött adatok sohasem vonatkoznak a kisiskolások tanítóval kapcsolatos követelményeire.

### *A megfigyelés*

A megfigyelés mint a pedagógusszemélyiség-kutatás lényege módszere elsősorban a tanár viselkedésére, magatartására irányul. A megfigyelés tárgyát alkotják azonban a pedagógus és a tanulók interakciói, a tanuló magatartásváltozásai a vezetés hatására, a tanár kommunikációs sémái és manőverei, a tanulók tanárra irányuló kommunikációi is.

A módszer megbízhatóságát, tudományos értékét egyrészt a megfigyelt esetek száma, másrészt a körülmények elemzésének pontossága és finomsága határozza meg (*Kelemen*, 1967).

A megfigyelés több szintű, az egyszerű és közvetlen megfigyeléstől egészen a közvetett ténykutatásig terjedő vizsgálati eljárás. Olyan jelenségek tanulmányozását teszi lehetővé, amit a pedagógus magától értetődőnek tart, és ezért sem a kérdőíven, sem a beszélgetésben nem említ. Ezért a pedagógiai munka természetes menete, a tanári magatartás

lényege így közelíthetők meg legjobban. A magatartás kutatására szolgáló eljárásokat attól függően, hogy milyen az eredményeket rögzítő módszer, három kategóriába sorolhatjuk (*Biddle*, 1964).

a) A résztvevő megfigyelés módszerét antropológusok dolgozták ki. Ennek lényege az, hogy a megfigyelő részt vesz a tipikus kölcsönhatás-szituációban. Így például a tantermi szituációk részt vevő megfigyelője az osztályteremben mint „tanár” vagy „tanuló” foglal helyet, és észleli az összes ott lezajló jelenségeket. A kutató megfigyeléseit rendszerint a nap végén „újságírói” stílusban összefoglalva jegyzi fel. A gyakorlatban a legtöbb résztvevő-megfigyelő a magatartás direkt megfigyelését kiegészíti különféle explorációval is.

b) A másik módszer a kategórialisták alapján történő megfigyelés. Ennél kisszámú kategóriát emelnek ki, és ezekbe sorolják a tanulókat, illetve a tanár magatartását. Minden intervallumban osztályoznak. Mint-hogy így a magatartás osztályozására csak egy meghatározott kategória-rendszer áll rendelkezésre, szükségszerűen figyelmen kívül marad a tényleges magatartás és a gazdag kölcsönhatás jelentős része. A kutatók az osztályozási formákat előre meghatározott céljuknak megfelelően választják ki. *Bales* (1950) kategóriái pl. a magatartási kölcsönhatás elméletének bemutatására szolgálnak. A magatartás és kölcsönhatás elemzésénél nagyon nagy gondot kell fordítani a megfigyelt jelenségek osztályozására és a következtetések jellegére. *Rosenshine* (1971) azt javasolja, hogy a megfigyelő rendszerek osztályozásának fő szempontja az legyen, hogy a megfigyelő, illetve értékelő személynek hányszor kell következtetnie, illetve általánosítania. Több amerikai kutató emeli ki az elsődleges (high inference) és másodlagos (low inference) következtetések közötti különbségeket. Úgy vélik, hogy az olyan magatartási jelenségek, mint az értelmesség, lelkesedés, megértés nem lehet az elsődleges következtetések tárgya, mert ezek a cselekvésben közvetlenül nem figyelhetők meg. E tulajdonságokat a faktoranalízisre emlékeztető eljárással felbontják a megfigyelésben közvetlenül észlelhető magatartásokra, hogy előfordulási frekvenciájukat egyszerűen lehessen számolni. Mérhetőnek olyan változókat tekintenek, mint a tanár beszéde vagy a dicséret, illetve bírálat előfordulása az órán. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra, hogy vannak egyszerre közvetett és közvetlen következtetések is: pl. a tanár felhasználja a tanulók ötle-

teit (*Rosenshine*, 1971; *Flanders*, 1965; *Solomon-Bezdek-Rosenberg*, 1964). Az ellenőrző lista leszűkítése *Barkert* és *Wrightot* (1954) egy feljegyzési mintamódszer kidolgozásához vezette, amely a tanári magatartás sokrétűségét ennek aprólékosan részletesen feljegyzésével próbálja megközelíteni. Ezt a módszert alkalmazva a kutató csak egy személyre, a tanárra vagy egyetlen tanulóra koncentrál. Feljegyzi mindazt, amit a megfigyelt személy csinál vagy mond és hozzáfűzi azokat az információkat, amelyek szükségesek lehetnek a részt vevő cselekedeteinek magyarázásához. A megfigyelőnek a magatartás leírásában a lehető legkevesebb absztrakcióra és az interpretáló megjegyzések elkerülésére kell törekednie. Az így nyert minta feljegyzéseket a későbbiekben kódolják (*Gump*, 1964).

c) A harmadik módszer a tantermi szituáció elektromos regisztrálása. Ezt számos kutató magnetofonnal végezte el. Mások a kinezkopikus regisztrálás, a film és a taperecorder használatának lehetőségeit vizsgálják. Ezeknek a felvételeknek az az előnye, hogy a tanári magatartás és a tanulók reakciói visszajátszhatók, és így olyan apróbb, de a kutatás szempontjából fontos részletek emelhetők ki, melyek a közvetlen megfigyelésben elveszhettek volna. Különösen nagy jelentőségű lehet ez a módszer a tanár és a tanulók nem verbális kapcsolatainak; metakommunikációinak rögzítésében és értelmezésében (*Buda*, 1967). A kölcsönhatások megfigyelésében természetesen egy esetben is szükséges egy ellenőrző lista vagy mintafeljegyzés-sorozat alkalmazása (*Meux-Smith*, 1964).

A magatartás regisztrálását szolgáló eljárások akkor alkalmazhatók a legelőnyösebben, ha a kutató teljesen ismeretlen szituációval akar megismerkedni, és adatokat kíván gyűjteni hipotéziseinek kidolgozásához.

A megfigyelések vonatkozhatnak egy-egy tanári képesség- vagy tulajdonságcsoporthoz is. *Ryans* (1964) a tanári jellemvonásokat vizsgálja. A tanári magatartás három fontos dimenzióját vázolja fel: melegség, szervezés, ösztönzés. Megállapítja, hogy a tanárok tantermi magatartásának ez a három alapvető modellje. Hét általa lényegesnek tartott jellemvonást is felsorol. Ezek a következők: kedvező vélemény a tanulókról, kedvező vélemény a tantermi eljárásokról, kedvező vélemény a személyzetről, a gyermekközpontú megközelítés hagyományos ellenzése, verbális megértés, érzelmi stabilitás és a válasz érvényessége.

Faktoranalízissel e mértékek egymás közötti és más változókhoz fűződő kapcsolatait mutatja meg. Tényei rendkívül érdekesek, mert sikerül kapcsolatot találnia a hét felsorolt jellemvonás, valamint a formáló és követelményváltozók között. Bár a változók széles körében tekinti át a közvetlen tantermi szituációt (1700 iskolában 6000 pedagógust figyelt meg), ezt mint meghatározó tényezőt nem veszi figyelembe.

*Ryans* (1964) megállapítja, hogy a tanár tevékenységének vizsgálatából nem lehet viselkedésének egész struktúrájára következtetni, de a viselkedés struktúrájának vizsgálatából sem lehet a tanári tevékenységet meghatározni. Úgy véli, hogy különféle viselkedésstruktúrák eredményezhetnek egyaránt sikeres tanári tevékenységet. Hangsúlyozta, hogy a tanár pedagógiai tevékenységét csak kifejezetten erre a célra szolgáló módszerekkel lehet vizsgálni.

A pedagógus magatartásának hatását a tanulókon többen mérték. *Persina* (*Kuzmina*, 1970) a tanítók szervezőképességét figyelve a kölcsönhatás megfigyelésének módszerét alkalmazta. Háromféle tanuló-csoportban figyelt meg legalább kilenc éve dolgozó tanítókat. Egy héten keresztül folyamatosan minden tanítási órán rögzítette a tanító eljárásait III. osztálycsoportokban. Megfigyelési szempontjai a következők:

- A) A tanuló felszólítása.
- B) Feleltetése a táblánál.
- C) A felelet értékelése.
- D) Az egész osztálynak szóló észrevétel.
- E) Egy tanulóknak szóló észrevétel.
- F) Az egész osztály megjutalmazása.
- G) Egy tanuló megjutalmazása.
- H) A játékoság elemei az órán.
- I) Önálló feladat az egész osztálynak.
- J) Önálló feladat egyes tanulóknak.
- K) A tanító közli az általánosítást.
- L) A tanulók önállóan általánosítanak.

*Persina* regisztrálta azt is, hogy a tanulók mennyit szerepeltek az órán. Ezzel a módszerrel pl. megállapítható, hogy a kiváló tanítók módszerei jelentősen eltérnek a gyengébb tanítók módszereitől. Ezek az



eltérések főként az osztály irányításában, a ráhatás jellegében (a gyengébb tanítók többet beszélnek), az aktivitás módjában (a gyenge tanítók inkább a jó tanulókra támaszkodnak) nyilvánulnak meg.

McGee (1955) az autokratizmus fokát próbálja előre rögzített skálán mérni. Megállapítja, hogy bizonyos tanári magatartásmódok pontosan körülhatárolható tanulói reakciókat és interakciókat váltanak ki. Lényegében Lewin–Lippitt–White (1939) kísérleti eredményeit igazolja megfigyeléseivel. Hasonló szempontsort választott *Justhné* (1962) akkor, amikor elméleti típusainak a közösség alakulására gyakorolt hatását figyelte meg.

*Róna Borbála* és munkatársai (1972) a tanulók teljesítménydiszpozíciójának alakulását elemzik az autokratikus, demokratikus és laissez faire vezetés hatására első osztályos napköziben. Bár következtetéseik csak alátámasztják az idevonatkozó eddigi eredményeket, mégis felvetődik a kérdés, helyes-e a demokratikus vezetési stílus hatását még környezeti tényezőkkel (barátságos terem, díszítés, előnyösebb időbeosztás, színesebb program) fokozni. Feltételezhető, hogy ebben az esetben a kedvező hatás nem csak a demokratikus irányítás eredményeként jelentkezik.

*Ormai* (1962), valamint *Donáth Blanka* és *Harsányi* (1965) igen alaposan és körültekintően vizsgálják, hogy a különböző tanári magatartásmódok a tanítási óra különböző mozzanataiban milyen hatással vannak a tanulók érdeklődésére és munkafegyelmére. Kimutatják, hogy a nevelők egymástól eltérő magatartása eltérő hatást vált ki a tanulóknál és nagymértékben meghatározza a tanulók viszonyát a tanárhoz és a tárgyhöz egyaránt. Olyan helytelen és helyes tanári magatartásmódokat, értékelő megnyilatkozásokat hoznak felszínre a tanítási óra különböző szakaszaiban (feleltetés, osztályozás, magyarázat) amelyeknek elemzésével a leginkább hatékony magatartás normái leírhatók.

A pedagógus–gyermek viszonyának nagyon érdekes megnyilvánulását figyelte meg és fejezi ki a „tudati barriere” fogalmával *Nejmark* (1959). Tudati barrierének azt a jelenséget nevezi, amikor a nevelő pedagógiailag helyes eljárására a gyermek (megfigyeléseikben az óvodás korú gyermekek) nem reagál. Ennek az ellenállásnak két típusát találja a kutató: a) egy meghatározott követeléssel szemben, b) a nevelő személyével szemben. Megállapítják, hogy a tudati barriere-t a nevelő vonatkozásában három tényező hozhatja létre:

a) a gyermek és a nevelő véleménye ellentétes,  
b) bár a nevelő eljárása tartalmában kifogástalan, formailag nem elfogadható.

c) a gyermekben olyan erős ellenállás alakult ki korábbi helytelen nevelési módszerek alkalmazásának eredményeképpen, hogy most már az adott nevelő semmiféle közeledését nem hajlandó elfogadni. Ebben az utóbbi esetben minden, ami ettől a nevelőtől származik, elveszti objektív tartalmát.

*Nejmark* kitér a tudati berriere feloldásának lehetőségeire is.

*Sztrahov* (1966) a pedagógiai tapintat megnyilvánulásai és a pedagógus idegállapota közötti összefüggéseket figyelte meg. Vázolta a pedagógus különböző idegállapotainak sajátosságait és rögzíti, hogy ezek mennyiben nyilvánulnak meg fokozott pedagógiai tapintatban, illetve ennek hiányában. Az óravezetés megfigyeléséből hat alapvető pszichikus állapotra következtet: a) pedagógiailag nem igazolható izgalom, nem megfelelő akarati szabályozással, b) az izgalom és a nyugodtság ellentétes állapotainak szabálytalan váltakozása, c) érzelmi élnkség – közvetlen viselkedés, d) egyenletes nyugodtság – gyenge kifejezőkészség, e) összpontosítás a tevékenységre – megfontolt kapcsolat-tartás, f) teljes kötöttség – összpontosítás a munkára.

A megfigyelést alkalmazó kutatók egy része világosan látja a módszer lehetséges hibaforrásait. Különösen az amerikai pedagógusszemélyiség-kutatás során felvetődött aggályok késztetnek megfontolásra, hiszen itt dolgozták ki a megfigyeléses módszert a legkörültekintőbben. (A megfigyelők nagy száma, pontos regisztrálás, egyezményes kódolás, a megfigyelő és a következtető pszichológus sohasem ugyanaz stb.) Több kutató konkrétan mutat rá a lehetséges hibaforrásokra (*Medley-Mitzel*, 1958; *Ryans*, 1960; *Biddle*, 1964; *Rosenshine*, 1971). Ezek a következők lehetnek:

a) A megfigyelők számokban kifejezett értékelésének szintkülönbsége.

b) A megjelölt megfigyelési kategóriákat a megfigyelők különbözőképpen értelmezhetik.

c) Ugyanaz a tanár egy másik osztályban másképpen viselkedhet.

A kutatók a megbízhatóság alatt leginkább a megfigyelők közötti alapos megegyezést és a kódolás konzisztenciáját értik. Szükségesnek

látják, hogy a megfigyelők többször is kódolják ugyanazt az anyagot és két vagy három kódolás átlageredményét tekintik csak megbízható adatnak.

A „megfigyelő” kutatók eredményeit és fenntartásait számba véve úgy tűnik, hogy a megfigyelés nélkülözhetetlen módszere a pedagógus-személyiség-kutatásnak, mert olyan tényeket tár fel, amelyek az irodalom tanulsága szerint más úton nem közelíthetők meg. Az egyezményes kódolás, a betanított megfigyelők, a hosszú távú részvétel a tanulócsoporthoz munkájában, a jól megválasztott szempontok képezik azokat a feltételeket, melyek e módszer validitását meghatározzák.

### *A kísérlet*

A kísérletnek mint a pedagógiai pszichológiai kutatás legmagasabb szintű módszerének alkalmazása nem jellemző a pedagógus-személyiség-kutatásra. Ezen a területen viszonylag kevés kísérletet találunk. Úgy tűnik, hogy a megfigyeléssel elért eredményektől el kell különíteni és kísérletnek lehet tekinteni mindazokat a vizsgálatokat, melyek a feltételek variálásával és az eredmények pontos mérésével nyújtanak többet mint a megfigyelés. A kísérlet közzismert és elengedhetetlen körülményeinek – a vizsgált jelenségek és helyzetek szándékos előidézése, a feltételek variálása, az eredmények pontos mérése – megteremtése ezen a területen nehézségekbe ütközik. A pedagógiai hatékonyság bonyolult egysége olyan jelenségeknek, amelyek csak irreverzibilis időn belül mutatkoznak meg. Ezért talált a kutatás legjobb tudomásunk szerint csak néhány olyan területet, melynek törvényszerűségei előidézhetők és elemezhetők.

A pedagógiai kísérlet általában két vagy több variáns megfigyelésére épül. Azokat az eljárásokat szokták előnyben részesíteni, melyek a legnagyobb hatást biztosítják (jutalmazás és büntetés). Ezeknek az eljárásoknak a matematikai analízise lehetővé teszi, hogy megteremtsek egy „kvázi megállapodott” folyamat kereteit, és ezáltal ne csak a lefolyás törvényszerűségeit állapítsák meg, hanem a fejlődést is előrejelezzék. A kutatás foglalkozott a pedagógus lényegesnek tartott pszichikus folyamatainak kísérleti vizsgálatával. Vizsgálták a pedagógus figyelmét, emlékezetét, befolyásolhatóságát, időérzékét, képzeletét, szem-

mértékét, hallási küszöbét, fáradékonyságát. (*Oszipov–Kaskadamov*, 1926; *Kuzmina*, 1963). De a pedagóguskutatás lényeges problémáinak feltárásához ez nem vitt közelebb.

A legtöbb kísérlet a nevelési szituáció, illetve a nevelői hatékonyság és a nevelési stílus vizsgálatára irányult.

Eredetiségével és egzaktásával hosszú időre szabta meg a kísérletezés irányát *Lewin–Lippitt–White* (1939) híres kísérlete. A probléma így hangzott: milyen nevelői légkör kedvezőbb a gyermek fejlődésének: a belátást mozgósító vagy az engedelmisséget kívánó? Tízéves gyerekekből három, öt–öt tagú szakköri csoportot alakítottak ki. Minden szakkörnek egy pszichológus volt a vezetője. A három csoportban a lehetséges nevelői légkörök három változatát hozták létre: engedelmisségen alapuló, belátásra épülő és szabadjára engedő nevelői légkört. E légköröket a pedagógiai vezetés stílusával teremtették meg. Az engedelmséget követelő vezető önkényesen jár el; ellentmondást és vitát nem tűrően szabta ki a csoportnak a feladatokat, a tagok megkérdézés nélkül osztotta ki a munkát, és lépésről lépésre diktálta a műveleteket. Ezt a vezetői stílust autokratikusnak, az ennek megfelelő csoportlégkört a vasfegyelem légkörének nevezték.

A belátásra épülő csoportot az önkéntes együttműködés jellemezte. A tagok megvitatták, hogy mit fognak csinálni. A munka közösen kidolgozott terv szerint haladt. A vezető technikai tanácsokat adott, megtanította a gyerekeket arra, hogy hogyan dolgozzanak, de nem írta elő, hogy mit és mikor csináljanak. Ez volt a demokratikus vezetői stílus, amely az önkéntes fegyelem légkörét teremtette meg.

A harmadik csoportban a gyereket szabadjára engedték, sem előírt, sem megbeszélte feladat nem volt. Mindenki azt csinálhatta, amit akart. A gyerekeket nem irányították. Ezt a légkört nevezték anarchisztikusnak, vezetői stílusát pedig laissez faire-nek.

A háromféle vezetés különbségét jól érezte hangvétele, főként az a mód, ahogyan a gyerekek tevékenységét elbírálták (négy megfigyelő) és jegyezték. Az autokratikus légkörben hatszor annyi utasítás és négyszer annyi személyeskedés és kritika hangzott el, mint a demokratikusban. A demokratikus nevelő viszont háromszor annyi tanácsot adott és kétszer annyi esetben mondott tárgyi bírálatot, mint az autokratikus. A csoportok 3–5 hónapig működtek, hathetenként új vezetővel, ami a légkör

megváltozását is jelentette. A kísérletet tehát többször megismételték, és meghatározott nevelői stílus mindig ugyanazt a csoportléggkört teremtette meg.

A kutatók megállapították, hogy a demokratikus nevelői magatartás az eredményes, az autokrácia nagyfokú ellenségeskedést és agressziót szülhet, többek között a bűnbakokkal szembeni agressziót. Azt találták, hogy az autokrácia kelthet olyan elégedetlenséget is, amely a felszínen nem jelentkezik, de ugyanakkor hatására sokkal nagyobb a függés és kevesebb az individualitás. Úgy látták, hogy a demokráciában többet törődnek a csoporttal, és több a baráti megnyilatkozás. A kísérlet adatai bizonyították, hogy a gyerekek nem a személyi különbségekre, hanem az előírt és megvalósított vezetési stílusbeli különbségekre reagáltak (*Mérei-Binét*, 1970). Számunkra ez volt ennek a nagyszerű kísérletnek a legfontosabb tanulsága.

A kísérletet sok kutató ismételte meg (*Anderson* és munkatársai, 1946; *Gallagher*, 1957; *Heil-Washburne*, 1961; *Tausch A. M.*, 1958; 1960; *Mérei és Binét*, 1966; 1970; *Rosenshine*, 1971). A továbbiakban csak azokat a vizsgálatokat ismertetjük, melyekben az eredeti feltételeket valamilyen vonatkozásban módosították.

A háromféle vezetési stílus és az ennek megfelelő nevelői léggör kialakítását *Mérei* (1966, 1970) óvodás korú csoportokban próbálta meg. A három vezetési stílust ugyanaz az óvónő valósította meg. A kutatók megállapításai igazolták az alapkísérletben feltárt törvényszerűségeket.

Új oldalról közelítette meg a problémát *A. M. Tausch* (1958, 1960). Azt vizsgálta, hogy tiltás esetében a nevelő milyen sajátos szóbeli megnyilvánulásai bizonyulnak a gyermeki reakció szempontjából a legkedvezőbbnek és a leginkább célravezetőnek. A kísérleti változókat szellemesen határozta meg: Olyan nevelési szituációkat mutat be képekben, melyeken a gyermek konfliktusba került a nevelővel. A kísérleti személyek feladata a helyzethez egy sorozatból kiválasztani és mellrendelni a megfelelő gyermeki és nevelői arckifejezést, továbbá a tilalmat kifejező szöveget. Így lehetőséget teremt annak kísérleti megvizsgálására, hogy tilalmi helyzetben hogyan viszonyul egymáshoz a két feltételegyüttesnek, a beszédnek és a mimikának a gyermeki magatartásra gyakorolt hatása. A bemutatott képeken a nevelőt tipizált, genera-

lizált arckifejezéssel ábrázolták. A tanulók és a nevelő feladata, hogy eldöntsék, melyik utasítás, illetve arckifejezés lesz a leghatásosabb, illetve a leghatástalanabb. *Tausch* az első vizsgálati szériában 72 tanulót, a másik szériában 213 nevelőt kérdezett meg. Megoldásaikat a korábban már ismertetett kategóriákban csoportosította.

*Tausch* és munkatársai azt találták, hogy a felnőtt nevelők állásfoglalása nagymértékben megegyezik a gyermekekével. Mind a nevelőknek, mind a tanulóknak az volt a véleményük, hogy a gyermek helytelen viselkedésének tartós megváltoztatására a tudományosan megalapozott, szociálisan integráló tilalmak a legalkalmasabbak, s az autokratikus tilalmak a legalkalmatlanabbak. Mindkét vizsgálat eredménye megerősítette azt a feltevést, hogy a nevelők bizonyos meghatározott szóbeli megnyilvánulásai konfliktushelyzetben nagy valószínűséggel bizonyos meghatározott gyermeki magatartásmódokat váltanak ki. Megállapították, hogy a tanulókra elsősorban a tanár szóbeli tilalmai hatnak. A szociálisan integráló tiltási alapforma esetén még egy nagyon szigorú és barátságtalan nevelőportré mellett is mintegy ötször annyi gyerek szavazott a rendbontó tevékenység abbahagyása mellett, mint az autokratikus tiltási formáknál. Az autokratikus tiltásformák hatásáról a gyermekek nagy részének az volt a véleménye, hogy azok inkább vezetnek a cselekmény folytatásához, mint beszüntetéséhez, és azokat még a nevelő nagyon barátságos arckifejezése mellett is hatástalannak ítélték. *Tausch* eredményeit több vonatkozásban is megerősítették.

*Hermann* (1966) hét nevelési szituációt mutatott be alsó tagozatos pedagógusoknak. Ezek megbeszélés keretében arra törekedtek, hogy elősegítsék a sorozatban előtárt nemkívánatos tanulói reakciók megértőbb megítélését. A helytelen, autokratikus megoldási módokat megvittatták, majd a résztvevők elő terjesztették, egy ismét hét szituációból összeállított parallel szériát, hogy az arra adott újabb reakciók alapján megállapítható legyen a pedagógiai beavatkozás kisebb dominanciájára, illetve élességére utaló változás. A tanítók reakcióit *Tausch* (1958) kategóriái szerint három független bíráló négy osztályba sorolta. Azt találták, hogy az első alkalommal a tanítók válaszait nem a pedagógiai maximák, hanem személyes hangulatok, motívumok, indulatok határozták meg. Hét csoport huszonkét megjelölése közül csak egy vonatkozott pedagógiai alapelvekre. A második vizsgálat sorozat reakciói már annyira

megváltoztak, hogy jelentős korreláció az első szériában ki sem mutat-  
ható. Igen figyelemre méltó, hogy a mindkét szituációsorozatra adott  
reakciók automatikus élessége az első és a második tesztszéria között  
csak kevésbé és nem szignifikánsan csökkent.

*Heil és Washburne* (1961) úgy vizsgálták a tanuló–tanár interakció-  
kat, hogy a nevelési stílus eredményességét a gyermekcsoportok fejlő-  
désén mérték. Azt észlelték, hogy lényegében a *Lewin–Lippitt–White*  
(1939) által meghatározott vezetői stílusoknak megfelelő pedagógusok  
meghatározható módon hatnak a gyermekcsoport egészére, és e hatás  
különböféleképpen manifesztálódik a csoport különböző típusú tagjain. A  
gyermekcsoportokban észlelhető változásokat *Stanford* pre- és post-  
teszttel mérték. Megállapították, hogy a gyermeki magatartás négy  
alaptípusa figyelhető meg. Ezek a következők: konformista, ellenzéki,  
habozó-ingadozó (wawers), igyekvő (strivers). Úgy vélik, hogy a kon-  
formista tanulókra leginkább a vad (autokratikus) tanár és legkevésbé a  
félénk (laissez faire) tanár hat. A másik három tanulócsoporthoz legjobban  
az önuralommal rendelkező (demokratikus) tanárnál fejlődik. Az ellen-  
zéki csoport háromszor jobb eredményt ért el az önuralommal ható  
vezetőnél, mint a félénknél.

*Kuzmina* (1967) a pedagógiai képességek fejlődésének mutatóit és  
ezeknek minőségi szintjét próbálta kísérleteivel meghatározni. Alap-  
hipotézise, hogy a pedagógiai képességek a pedagógiai tevékenység  
folyamatában fejlődnek. 648 pedagógust vizsgált. A pályaadaptáció  
három tényezőjét tekinti változónak:

- a) a maximális elégedettséget,
- b) a maximális elégedetlenséget,
- c) a közbelső variánst.

Azt kereste, hogy ezek a változók hogyan függnek össze:

- a) a szakmában eltöltött évekkal,
- b) a szakmai tudással,
- c) a pedagógiai tudással.

Az első vizsgálat során nyert mutatók alapján csoportokat hozott létre.  
E csoportok tagjairól alkotott mutatókat egybevetette az igazgatók és a  
tanulmányi osztályvezető véleményeivel. Kereste, hogy milyen korrelá-  
ciós összefüggések mutathatók ki a pedagógus gyermekszeretete és  
szervezőképessége, gyermekszeretete és kommunikációs képessége,

konstruktivitása és gyermekszeretete között. Kiszámította a szakmaválasztással való elégedettség általános indexét, a csoportvélemény indexét, amely az egymás munkájáról alkotott vélemény volt. *Kuzmina* azt találja, hogy a pedagógiai tevékenység alapterületei: a konstruktív, a kommunikációs és az organizációs terület. Ezek a területek, illetve képességek a pályán végzett munkával összefüggésben, konkrétan fejlődnek, változnak, ami általában az egész személyiség átstrukturálásához vezethet.

Bár *Kuzmina* – új terminológiát meghonosítva – a pedagóguskutatás fontos területeit nagy matematikai és statisztikai apparátussal vizsgálta, eredményei azért kérdőjelezhetőek meg, mert más érvényes adatok mellett, túlságosan is figyelembe vette az iskolai vezetők hivatalos minősítéseit. Későbbi munkáiban (*Kuzmina*, 1970), ahogy erről már korábban is szó volt, elemezte a módszer hibaforrásait. *Zankov, L. V.* (1960) nagy jelentőségű oktatáslélektani kísérleteiben a pedagógusproblémát is újszerűen vizsgálta. A pedagógiai mesterség leghatásosabb kritériumának a szemléltetési eszközök és a pedagógus szavai közötti összefüggést tekintette. Vizsgálta a pozitív tanítási sztereotípiák kialakulásának formáit és ezeknek jelentőségét a pedagógiai gyakorlatban.

### *A teszt*

A tesztet, amely a pszichológia legismertebb módszerének tekinthető, a pedagógusszemélyiség-kutatásban is gyakran alkalmazzák. A teszt fogalmát a Nemzetközi Pszichotechnikai Egyesület egységes meghatározásával rögzítette: „A teszt olyan meghatározott próba, amelyben egy az összes vizsgált személyek számára azonos feladat foglaltatik a sikeres megoldás vagy meg nem felelés osztályozásának pontos technikájával” (*Kelemen*, 1967). A tesztek több csoportját, illetve típusát különböztetik meg. A pedagógusszemélyiség-kutatásban általában két tesztípust használnak, a teljesítményteszteket és az ún. projekciós személyiségdiagnosztikai teszteket.

A teljesítménytesztek alkalmazása a pedagógusszemélyiség-kutatásban különösen az Egyesült Államokban terjedt el. A tesztek az amerikai iskolás előtt ismerősek, mivel a tanulmányi eredmények mérésére általában ezeket használják. Így a tesztek felhasználhatók a tanári hatékonys-



ság vizsgálatában is, amennyiben lehetővé teszik egy tanári módszert megelőző, majd ezt követő fejlettségi szint rögzítését is. (Heil, Washburne 1961; Rosenshine, 1971). Ritkábban alkalmazzák e tesztípust a tanári teljesítmény, illetve tudás mérésére. A projektív tesztek alkalmazásának célja, hogy megvilágítsák a vizsgált személy tudatalatti vagy rejtett tulajdonságait. A teljesítményteszt alkalmazásakor a válaszadóval tudatják a feladatsor célját, a projektív teszteknel a szándék rejtve marad. A válaszokat előzőleg standardizált kategóriarendszerben értékelik, kimutatva a vizsgált személy ösztönmegnyilvánulásait, érzelmeit, irányulását, értékrendszerét. A klasszikus személyiségdiagnosztikai módszerek alkalmazása mellett (*TAT*, *Rorschach*) a tanári alkalmasság vizsgálatára számos projektív tesztet fejlesztettek ki (MTAI, MRSPT).

*Hilbig* (Hermann, 1966) a nevelési stílus és a pedagógus személyiség közötti összefüggéseket *Rorschach*-teszt alkalmazásával keresi. Két csoportot hoz létre felettesei által jónak, illetve rossznak minősített pedagógusokból. A vizsgálat eredményeit mindkét csoportra vonatkozóan analizálja és egybeveti. A két csoport között lényeges különbség mutatkozott a „forma válaszok” (F) százalékarányában – mégpedig a negatív csoport szignifikánsan magasabb – értékében. A legnagyobb különbség az élménytípusra kapott értékekben mutatkozott. A negatív pedagóguscsoport tagjai halmozottan vagy nagyon „introverzív” vagy nagyon „extraverzív” élménytípust mutattak, míg a pozitív csoportban erős „ambiekvális” tendencia mutatkozott. Ezt a szembetűnő különbséget statisztikusan is igazolták. Az empirikus felosztást egy négymezőjű táblázatban redukálták, majd a talált valószínűség alapján osztályokat alkottak. Megállapították, hogy a pozitív és negatív csoport közötti élménytípus-különbség nagyon szignifikánsnak mutatkozott ( $\chi^2 = 2,63$ ,  $df = 1$ ).

Hasonló módon számították ki a többi *Rorschach*-kategória értékeit is, de kielégítően biztosított különbséget a két pedagóguskategória között nem sikerült kimutatnia. *Heekhausen* (Hermann, T. 1966) a *TAT*-et alkalmazta azért, hogy a tekintélyt érintő nevelési szituációkban megnyilvánuló személyiségspecifikus tartást megragadja. A *TAT*-jegyzőkönyveket aszerint bírálták, hogy a felettes milyen autokratikusan lép fel alárendeltjeivel szemben, vagy mely szociális tendenciák fejezhetők ki nála. *Hilbig* szerint a *Tausch* (1960) által leírt nemkívánatos

tanulói magatartás következtében kiváltott tanári reakció összefügg a személyiség specifikus tartásával a tekintélyvonatkozású szociális szituációkban. A tanítói reakciómódoknak korrelációja a TAT-értékekkel kimutatható volt ( $r = 0,42$ ).

A tanári alkalmasságot vizsgáló projektív tesztek kifejezetten a pedagóguskutatás folyamatában, ennek igényeit kielégítendő keletkeztek. A leggyakrabban alkalmazott tesztek a Morrison Rating Scale Profil for Teachers és a Minnesota Teacher Attitude Inventory (*Biddle*, 1964).

A Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI) 150 nevelésre vonatkozó kérdést, illetve feladatot tartalmaz. Ezek rendszerint csak egy elismerő vagy tagadó választ igényelnek, például véleményezni kell a következő állítást: „A gyereknek meg kell tanulnia, hogy a tanító mindent a »legjobban tud«.”, vagy „A tanító ugyanúgy tévedhet, mint a tanuló.” Az értékelési kategóriákat tanulók, pedagógusok előzetes megítélése alapján alakították ki. Ezek a következők lehetnek: harmonikus szociális kapcsolatok kialakítása, az együttműködés kialakítására irányuló képesség, a gyerekek megértése, a fegyelmezés képessége stb.

*Cook-Leeds-Callis* (*Biddle*, 1964) úgy vélik, hogy ezzel az eljárással lemérhető egy viszonylag egységes ismertetőjegy – pozitív gyermekközpontú szemlélet és toleráns nevelési stílus –, amely megegyezik más kutatók, elsősorban *Ryans* (1960) által meghatározott faktorokkal (meleg, megértő, barátságos tanítói magatartás, szemben a tartózkodó énközpontú viselkedéssel.)

*Ryans* (1964) ezzel szemben úgy gondolja, hogy kevés az egymásnak megfelelő összefüggés a tanító meleg és barátságos viselkedése, valamint egyéb személyiségjegyei között. Több kutató megint egyetért az MTAI kidolgozóival, amikor úgy véli, hogy a pedagógus autokratikus vezetési stílusa és nevelési kérdésekhez való hozzáállása között összefüggés található (*McGee*, 1955, *Rosenshine*, 1971).

Az MTAI-t nagyon sokan bírálják. Alkalmazása csak azoknak a kutatóknak ajánlható, akik nyomon követő vizsgálatokat végeznek. A tesztet több kutató alapvetően gyermekközpontúnak és túl engedékenynek tartja (*Gallagher*, 1957; *Gage*, 1963).

*Cronbach* (1955) úgy véli, hogy a feladatok, illetve az elbírálandó ítéletek nem homogének, ugyanakkor az értékelési skála rendkívül szélsőséges. Például: „A legtöbb gyerek engedelmes” ítélet értékelési

skálája így alakul: „egyetértek” – 1 pont, „erősen egyetértek (strongly agree) + 1 pont, és a „nem értek egyet” is – 1 pont.

Az a benyomásunk, hogy ez a teszt döntésre, a pedagógus alkalmasságának vagy alkalmatlanságának megállapítására nem használható, de az önnevelésben, illetve a pedagógusképzésben segítséget nyújthat.

### *A pályaalkalmasság vizsgálata*

A pedagógiai alkalmasság vizsgálatának szükségességével, a pedagógusképző intézményekbe való korlátozott felvétel elvével a legtöbb, egyébként erősen ellentétes álláspontot képviselő szerző is egyetért (*Imhof*, 1961; *Schun*, 1962; *Gonobolin*, 1965; *Kuzmina*, 1967; *Evans*, 1968; *Grassel*, 1970; *Szabó* és munkatársai, 1972).

Többen azonban úgy vélik, hogy a döntő kiválasztásoknak a pedagógusképző intézménybe nyert felvétel után kell megtörténni. A másokra bízott választás (szülők, rokonok, nevelők) vagy az önkiválasztás nem tekinthető megbízható módszernek (*Imhof*, 1961).

A pedagógusképző intézményben a pedagógiai alkalmasság vizsgálata kétféleképpen történhet, globális és izoláló módszerrel. A globális módszer alkalmas arra, hogy képességeit a gyermekekkel való foglalkozásban még a felvétel előtt (hospitálás, ifjúsági mozgalmak) megmutathassa. Alkalmazása azért problematikus, mert nem nagyon lehet képzetlen fiatalokra gyermekeket bízni. Az izoláló rendszer tulajdonképpen szabályos képességvizsgálat. Jelenleg a legjellegzetesebb hibája, hogy egyoldalú ismereteket vizsgál, írásos válaszokra, explorációra támaszkodik. Szórványosan projekciós tesztek is alkalmaz, de ezeknek az értékelése túlságosan bonyolult ahhoz, hogy nagy tömegű jelentkezés esetén használható legyen.

A pedagógusszemélyiség-kutatók jelentős része úgy gondolja, hogy a kérdőívek segítségével kiemelt, fontosnak tartott személyiségjegyeket kell keresni a felvétellel jelentkezőknél. *Imhof* kilenc alkalmasságra jellemző tulajdonságot sorol fel, és százalékarányban fejezi ki, hogy ezeket a megkérdezett pedagógusok közül hányan tekintették a pályán nélkülözhetetlen tulajdonságoknak. A felsorolásban a jellem 53%, a pedagógiai képesség 36%, az intelligencia 19,5%, a valódi hivatástudat

13,5%, a testi egészség 13,2%, a származás 10,5%, a művészi tehetség 6,8%, az általános műveltség 6,2%-ban szerepel.

Ezeket a követelményeket figyelembe véve *Imhof* (1961) a következő kiválasztási, illetve feltételi rendszert javasolja:

a) Írásbeli alapok: iskolai bizonyítványok, tanárok észrevételei, erkölcsi és orvosi bizonyítvány, elvégzett pedagógiai gyakorlat igazolása, kézírásos önéletrajz.

b) Szóbeli felvételi vizsga: beszélgetés a pályaválasztás motívumairól, csoportos beszélgetés pedagógiai problémákról, pedagógiai gyakorlati vizsga a művészeti és készségi tárgyakból, gyermekcsoporttal foglalkozó jelölt megfigyelése.

c) Specifikusan pszichológiai vizsgálatok: intelligencia- és jellemvizsgálat tesztekkel.

d) Egyéni megfigyelőívek vezetése a felvételi vizsga egész ideje alatt.

Ez a módszer eléggé összetett, alkalmazása sok jelentkező esetén ugyancsak nehéz. A kutatás jelentős része nem az egész személyiség, hanem inkább néhány elengedhetetlennek tartott pedagógiai képesség, illetve pedagógiai irányulás, attitűd megragadására törekszik. Figyelemreméltóak azok a próbálkozások, amelyek ezt az irányulást nevelési szituációk megoldásával, illetve valamilyen foglalkozás vázlatának elkészítésével kívánják vizsgálni. Ezekhez a feladatokhoz viszont nem készült olyan felmérő rendszer, amelyben a kapott válaszok diagnosztikus értéke megállapítható lenne (*Kutyepov*, 1924; *Gonobolin*, 1965). E feladatok három típusba sorolhatók:

a) Konfliktusos szituáció megoldása; pl. „Az osztályban betörték egy ablakot. Nincs tettes. Később egy tanuló – amikor senki sem látja, megszűja a tettes nevét a tanítónak. Mit egyen a tanító?”

b) Elbírálandó pedagógiai megoldások. Pl. „Te négyesre feleltél, de hármas kapsz, mert fegyelmezetlenül viselkedtél az órán! Helyesen cselekedett-e a tanító?” (*Gonobolin*, 1952).

c) Pedagógiai feladatok. Pl. „Jellemezze egyik kisgyermek ismerőjét”, vagy „Gondoljon ki egy érdekes foglalkozást meghatározott életkorú gyermekcsoport számára.”

A specifikus pedagógiai alkalmasság vizsgálatával hazánkban többen is foglalkoznak. Tanárjelöltek alkalmassági vizsgálatának kérdéseivel foglalkozik *Geréb György–Kiss Ferenc–Somogyi István* (1961, 1968).

A pedagógiai alkalmasság vizsgálatát a gyógypedagógiai tanári alkalmasság területére szűkíti *Gordosné Szabó Anna* (1969), óvónői pályalkalmassági vizsgálat kimunkálásán dolgoznak *Dudásné Szalai Erzsébet* és *Horváth Béla* (1968); *Babodi Béla* (1969).

Ezekben a vizsgálatokban többnyire a pedagógiai alkalmasság olyan kiemelt komponenseit mérik, mint a figyelem megosztásának képessége, pontos emlékezés, pedagógiai fantázia. Olyan pedagógiai feladatok megoldását értékelik, mint óra-, illetve foglalkozási vázlatok összeállítása, mesemondás, nevelési szituációk megoldása zárt feladatlapos rendszerrel. Miután ezek a vizsgálatok még a kísérletezés stádiumában vannak, végleges eredményről nem számolhatunk be.

*Szabó Pál* és munkatársai (1972) több pedagógusképző intézményben végeztek klasszikus személyiségdiagnosztikai teszttel mentálhigiéniai szűrést (PFT, Otis, *Rosenzweig*-féle frusztrációs vizsgálat, TAT). Azt találták, hogy ezzel a módszerrel sok sérült, neurotikus, a pályára alkalmatlan jelentkező szűrhető ki. A vizsgálatok csak nagy körültekintéssel és időráfordítással végezhetőek el. Úgy véljük, hogy alkalmazásuk csak határesetekben lenne indokolható.

### *Szociálpszichológiai módszerek alkalmazásának lehetőségei a pedagógusszemélyiség-kutatásban*

A szociálpszichológiai kutatás napjainkban a pszichológia egyik leggyorsabban fejlődő területe. Ha fejlődési lehetőségeit a pedagógusszemélyiség-kutatáshoz mérjük, akkor meg kell állapítanunk, hogy az interperszonális kapcsolatok, interakciók, a vezetés elméletének vizsgálatában nem kötik meg olyan előítéletek a kutatót, amelyekkel a több ezer éves múltra visszatekintő pedagógus–tanuló kapcsolatot tanulmányozónak számolnia kell.

Ebben a fejezetben azokat a módszereket és eredményeket kívánjuk számba venni, amelyek a pedagóguskutatásban csak epizodikusán vagy egyáltalán nem nyertek alkalmazást, de ugyanakkor jól elképzelhető, hogy alkalmazásuk a kutatómunkát produktívabbá tehetné. Van a pedagóguskutatásban néhány olyan probléma is, melyre szociálpszichológiai módszerekkel lehetne a választ keresni. Ezek a következők:

- Milyen változások következnek be a gyermek normális, önálló teljesítményében, ha a pedagógus jelen van?
- Mennyire befolyásolja a pedagógust a gyermekcsoport viselkedése és hogyan hat ez teljesítményeire?
- Miként érvényesül a szociális penetrancia és kongruencia (*Mérei, 1969*) a pedagógus vonatkozásában?
- Mennyire alkalmazkodnak a pedagógusok a gyermekcsoportok elvárásaihoz?
- Milyen mértékben hat a pedagógus véleménye a tanulókra, amennyiben nem a kötelező tananyagról van szó?
- A befolyásolás problémái.

Összegezve: az érdekviszonyok dominanciájának és az interperszonális kapcsolatok közvetítettségének elvét (*Pataki, 1969*) szükséges lenne a tantermi szituációval foglalkozó kutatásban is érvényesíteni.

A vezetéskutatás eredményei több egzakt adatot nyújtanak arra vonatkozóan, hogy milyen a jó vezető, mint azt a kutatás a pedagógus személyét illetően teszi. Ezek a mutatók kisebb csoportok szerkezetének kísérleti vizsgálata során alakultak ki. Az eredmények jelentős része a pedagógusra is adaptálható. A kutatás megállapítja, hogy a vezetőnek a védettség és a hozzátartozás érzését kell ébresztenie a vezetettekben. A hozzátartozás feltételezi a szabad csatlakozás és a kilépés lehetőségét. A cél- és az eszközviszony arra utal, hogy a csoport egyik tagja egy másik tag akaratának eszközévé válhat. Közömbösség esetén elvész a tagoknak és a csoport tagjaival való minden közössége.

A vezető kutatás jelentős megállapítása, hogy a beosztottaknak sok mindent kell tudniuk a vezetőről mint személyről, mert a szabályok csak a vezető személyiségén keresztül érvényesülnek. Ha a vezető személytelen marad, akkor a vezetetteknek nem nyílik módjuk tartós kapcsolatok kiépítésére (*Ruppert 1958; Haire–Mason, 1969*). Adaptálható tanulság az is, hogy a szociálpszichológia határozottan elveti a vezetéskutatásnak azt a módszerét, amely a sikeres vezetők tulajdonságainak összegyűjtésére épül (*Kuzmin, 1967; Hiebsch, 1967; Hoffstätter, 1969*).

Az ilyen eljárást *Hoffstätter* három szempontból kifogásolja:

a) A vezetői szerep jelentőségének növekedésével egyre kevésbé valószínű, hogy a jó vezető személyére vonatkozó ítéletek egymással meg-egyezzenek.

b) A vezetői szerepben elért sikerek formálják hordozójuk jellemét, és korábban még nem sejthető tulajdonságokat alakítanak ki benne.

c) A mindennapi nyelvhasználatban a kifejezések túlságosan általános jelentés kapnak, ami lehetővé teszi, hogy a fogalmakat különböző rétegekhez tartozó emberek különbözőképpen értelmezzék.

Ezeket az ellenvetéseket megfontolva érthetőnek kell találnunk, hogy „sikeres pedagógus” vizsgálata mindmáig nem hozott megfelelő eredményeket.

*Hoffstätter* a vezető kutatás eredményes módszerének ezen a téren a faktoranalízist tekinti. A vezetőre három alapvető faktort tart jellemzőnek: a vitális energiát, az intelligenciát, az önuralmat. Véleménye szerint szakítani kell azzal az elképzeléssel, hogy vezetőnek lenni olyan személyiségtulajdonságokat tételez fel, amely kapcsolatba hozható más tulajdonságokkal. Az általa javasolt formula azt az elemzési sémát követi, mely összekapcsolja egymással az adottságokat, a szituációkat, a tapasztalatot és a társadalmi értékeket. Végül *Hoffstätter* kutatási eredményei alapján a vezetők sajátosságait nagymértékben magyarázza a vezetettekével. Minden csoport kidolgoz bizonyos elvárásokat, és a vezető szerep hordozója csak akkor érhet el eredményt, ha megfelel ezeknek.

Felfogható a tanuló–tanár viszony szociális hierarchiaként is, amennyiben szociális pozícióknak egy vagy több kritériumon alapuló rangsora (igazgató, tanár, diákvezetők vagy kedvencek stb.). E hierarchikus osztályozás kritériuma: a hatalom, a státus és a presztízs (*Poitou*, 1969).

Ilyen hierarchia alakulása a csoportban létrehozott kísérleti szituációkban *Poitou* (1969) módszerével jól megvizsgálható. Ennek érdekében játékcsoportot alakítottak ki felnőttekből, majd a csoport között státuskülönbségeket hoztak létre. Az egyik csoport státusa állandóan magas, a másodiké kezdetben magas, majd később alacsony, a harmadik alacsony státusú csoport volt. A csoportok viselkedésének tartalmi elemzése kimutatta, hogy az alacsony státusú személyek előnytelen helyezték tartama alatt ellenségesen viseltetnek feljebbvalóikkal szemben. A harmadik csoport tagjai viszont követeléseik teljesítése után hevesen szabadjára engedik agresszivitásukat alacsony szintre került feljebbvalóikkal szemben. A negyedik csoport, miután nem lát lehetőséget a hierarchián belüli emelkedésre, a feljebbvalókkal való kommu-

nikálásban keres pótlékot a valóságos felemelkedés helyett. Hasonló viselkedést természetes gyermekcsoportokban is megfigyeltek: a legkevésbé befolyásos gyerekek úgy viselkedtek, hogy megnyerjék azoknak a pájtásaiknak a jóindulatát, akiknek hatalmat tulajdonítottak és utánozták viselkedését (Poitou, 1969; Lippitt-Plansky-Redl-Rosen, 1952).

Úgy hisszük, hogy a pedagóguskutatás újszerű problémafelvetésére nyílna lehetőség, ha vizsgálni lehetne, hogyan alakul a hierarchia a tanulócsoporthoz, vagy éppen mennyire állandó jellegű az a pedagógus vezetésének hatására.

A szerep- és státuskutatás várhatóan módosíthatja a pedagógus szerepéről és státusáról alkotott eddigi elképzeléseket. Biddle (1964) azoknak a felfogásoknak a komplex modelljét szerkeszti meg, melyeket a tanár szerepéről a tanárok maguk, szülők, igazgatók, tanulók alkottak. Meghatározták azokat az elvárásokat és normákat, amelyek a tanári szerep lényegét jelentik. A véleményeket csoportirányítású kérdőíven gyűjtötték össze.

Cohen, (1969) úgy véli, hogy a megfelelést a pedagógusszerepnek három fő faktor határozza meg: a képességek, az érdeklődés, az értékrendszer. Háromféle szerepmegfelelést különböztet meg: az ember iránnyulását, a sikerre épülőt és az önértékelőt.

Az interperszonális kapcsolatok lényegét és a szociális kongruenciát Mérei (1969) vizsgálta kisgyermekcsoportokon. Felhasználta az „aktometria” lehetőségét a kongruencia és a penetrancia pontos feltérképezésére. Úgy gondoljuk, hasonló módszerrel a pedagógus és gyermekcsoport kongruenciáját is pontosan lehetne mérni.

A szociometriai vizsgálat, mint az emberek közötti kapcsolat mérésének tudománya (Mérei, 1971), a pedagógusszemélyiség-kutatásban is alkalmazható. Ha igazoltnak tekintjük azt a feltevést, hogy a pedagógiai vezetés stílusa hat az interperszonális kapcsolatokra, akkor feltételezhető az is, hogy a kapcsolatok mérése, a rokonszenv, a kitaszítottság és peremhelyzet, a sztár és a gyermekvezetői státus hordozóinak kimutatása a csoportban következtetni enged a pedagógiai irányítás stílusára is.

Mindennek ellenére a pedagógusszemélyiség-kutatás irodalmában csak kevés utalást találunk ilyen aspektusú vizsgálódására (Evans, 1968; Mérei-Binét, 1970).



*Evans* pedagógusok hatásfokának megítélését tanulmányozza szociometriai módszerrel, de csak arra korlátozódik, hogy mennyire ismeri a pedagógus osztályának társas kapcsolatait.

*Mérei* és *Binét* úgy vélik, hogy a csoportlégkör arra vonatkozó mutatója, hogy hogyan szóródnak a funkcióra adott és rokonszenvi választások, következtetni enged az osztályra ható nevelői stílusra. Olyan osztályban, ahol a nevelői légkör kiegyensúlyozott, a rokonszenvi választások erősen szóródnak, mert mindenki azt nevezi meg barátjaként, akit valóban szeret, tekintet nélkül arra, hogy szerinte a tanároknak és a többi gyerekeknek mi a véleménye. A közösségi funkcióra adott szavazatok viszont kevésbé szóródnak, néhány gyerek között oszlanak meg, a tisztségre alkalmasak között. Abban az osztályban, ahol a funkcióra adott szavazatok és a rokonszenvi választások szóródása alacsony, *Mérei* konformista légkörre és autokratikus vezetési stílusra következtet. Az anarchikus vezetés esetében mind a rokonszenvi, mind a vezetőre adott szavazatok szóródásának száma igen magas; a gyerekeket mindkét választásban érzelmek vezetik. Bár ez a hipotézis igen valószínűnek hangzik, még feltétlenül további alátámasztást igényel.

Szinte felbecsülhetetlen még a metakommunikációt vizsgáló kutatás pedagógiai perspektívája. *Buda* (1967) a direkt verbális kommunikációs tartalmak kíséretében megjelenő indirekt, nem verbális jeleket, illetve közléseket nevezi metakommunikációnak. A metakommunikáció megfigyeléses vizsgálatával és csoportterápiás felhasználásával a pszichoterápia már korábban foglalkozott. *Buda* (1968) úgy véli, hogy a metakommunikáció figyelembevétel a pedagógus-gyermek kapcsolatában azért lenne rendkívül fontos, mert a gyerek feltehetően nemcsak arra reagál, amit a pedagógus mond, hanem arra is, hogyan mondja. Ebből következik, hogy a viselkedés szabályozásának van egy rejtett metakommunikatív dimenziója, melyben a személyiség spontánul tájékozódik.

*Buda* pszichoterápiás tapasztalatait összegezve meggyőzően állítja, hogy az igazán sikeres szituációs viselkedés-befolyásolás csak az, amikor a büntetésfokozatok igen ritkán kerülnek bevetésre és inkább csak kommunikatív (verbális és metakommunikatív) utalások emlékeztetnek ezekre. Hangsúlyozza az érzelmi kapcsolatok rendkívül nagy jelentőségét és úgy látja, hogy az „emóciókkal bevont” tanár-diák kapcsolat-

1. táblázat

A kutatómunka területei és módszerei

	Tanári magatartás	Pedagógiai státus	Pedagógiai képességek	Tantermi szituáció	Vezetési stílus	Pályaalkalmasság
Vizsgálati módszer		Kérdőív			A priori osztályozás	Kérdőív
	A priori osztályozás Önmegfigyelés		Önmegfigyelés			Önmegfigyelés Feladat-sorok
	Exploráció	Kísérlet				
		Iskolai dokumentumok elemzése			Teszt	
		Teszt				
	Megfigyelés					

ban minden interakció fontosabbá válik. Finomabb szabályozás kapcsolódik be: egy szó, egy fejszóválás, tekintet vagy pusztá jelenlét hatékonyabb lesz, mint korábban a súlyos büntetés.

\*

Míg a fejezet első részében arról számoltunk be, hogy milyen módszerekkel, mit tudott a kutatás a pedagógusról elmondani, addig az utóbbi szakaszban inkább a kutatás újabb lehetőségeire tértünk ki. E sokrétű, több módszerrel is dolgozó kutatás összes vonatkozásait azonban e tanulmány keretei között összefoglalni szinte lehetetlen. Az 1. táblázaton az összefoglalás helyett megkíséreltük bemutatni, hogy a pedagóguszemélyiség-kutatás mely területein mely módszereket alkalmaznak. Irodalmi áttekintésünk a tudományág eredményei közül csak azokat a tényeket emelte ki, amelyek saját vizsgálataink módszereinek kialakításánál szerepet játszottak.

## A TANÍTÓ NEVELÉSI STÍLUSÁNAK MEGHATÁROZÁSA FLANDERS INTERAKCIÓS ANALÍZISÉVEL

A pedagógus személyiség kutatói egyetértenek abban, hogy az adott iskolai osztályban kialakult nevelési stílus nagymértékben függ a tanító személyiségjegyeitől. Ez a stílus kihat a tanító–tanuló kapcsolataira, elősegíti vagy gátolja a pedagógiai hatás eredményességét, de visszahat a nevelő személyiségének alakulására is. Elsőrendű feladat tehát az egyes tanulócsoportokban észlelhető nevelési stílus megragadása, kategorizálása és az azt képviselő pedagógus személyére vonatkozó konkretizálása. Megoldásához olyan módszer alkalmazására volt szükség, amely megbízható adatokat szolgáltat az adott pedagógus nevelési stílusának meghatározásához.

Erre vonatkozóan a tanító és az osztály kapcsolatát több alkalommal, több szituációban kellett megfigyelni.

Figyelmünk elsősorban a tanító–tanuló interakciók lényegi elemeinek megnyilvánulásaira irányult. Az interakciók rögzítése lehetővé tette a megfigyelt jelenségek egybevetését a tipikus tanítói viselkedésmintákkal és a tanítói nevelési stílusban megnyilvánuló, illetve a tanulócsoport–tanító relációban kialakult pedagógiai légkör lényegi jellemzőinek kiemelését. Mindezekhez annak a szférának a megfigyelésére volt szükség, amelyben a tanító tantermi magatartása megnyilvánul és amely leginkább a nevelési stílus fogalmával határozható meg.

E fogalom tisztázását szükségessé teszi, hogy a vonatkozó irodalomban gyakran hasonló értelemben használt „vezetési stílus” kifejezést is sokszor csak globálisan és formálisan alkalmazzák. Ez az értelmezés nem teszi lehetővé a pedagógiai folyamat és a tanító–tanuló interakciók lényeges sajátosságainak helytálló magyarázatát. További nehézség, hogy nevelési stílus fogalmát is két értelemben használják a kutatók:

a) Az adott nevelő minden nevelői tevékenységének jellemzőjeként kezelik (*McGee*, 1955; *Ryans*, 1960).

b) A pedagógiai eljárások alapelejtéseit vizsgáló gyűjtőfogalomként értelmezik (*Gallagher*, 1957; *Tausch*, 1960; *Hermann*, 1966).

A nevelési stílus fogalmát a következőkben úgy fogjuk fel, hogy a nevelői magatartás olyan viszonylag egységes alapformáját jelöli, amely a nevelő eljárásaiban specifikusan, nevelő—oktató tevékenységében általában megnyilvánul, és körülhatárolható változásokat idéz elő a tanulók viselkedésében és tevékenységében. A nevelői magatartás kialakulásában a pedagógus személyiségjegyei meghatározó szerepet játszanak.

Következésképpen a nevelési stílus a pedagógus személyiségjegyei és a nevelés lehetőségei által integrált, a tanuló—tanító relációban érvényesülő olyan hatásrendszer, mely a tanulók értékelésének, viselkedésének, csoportosulási tendenciáinak lényegi összetevője. Ez a meghatározás *Ryans* (1960) és *Flanders* (1965) *Hermann* (1966) felfogásához csatlakozva eltér attól a gyakorlattól, hogy a nevelési stílust csak a nevelő személyiségjegyeinek összegeződéseként interpretálja, és így az aktuális nevelői magatartást a tanulók reakcióinak figyelembevételével értelmezi.

Az e területen végzett vizsgálatok során, mint erre már korábban is rámutattunk, bebizonyosodott, hogy az eredmények az alkalmazott kutatási módszerek jellege szerint egymástól jelentősen eltérnek. Ennek következtében valamilyen nevelési stílust és a tanulók interakcióit csak akkor tekinthetjük jellemzőnek a nevelőre, ha azok egymástól eltérő helyzetekben és viszonylag hosszú időtartalmakon át megfigyelhetők.

E tényekből kiindulva a vizsgálatban részt vevő pedagógusok nevelési stílusának meghatározására olyan módszert kerestünk, amely

- a) alkalmas arra, hogy rögzítse a pedagógus és a tanuló nevelési stílusmeghatározása szempontjából lényeges interakcióit;
- b) olyan megfigyelési kategóriákat tartalmaz, melyeknek előfordulási gyakorisága rövidebb megfigyelési idő alatt is biztosítja az észlelést;
- c) nem zavarja a tanítási óra megszokott menetét.
- d) dokumentációja hiteles, a kapott adatok megbízhatóknak tekinthetők.

Legkézenfekvőbbnek a már klasszikusnak tekinthető „T group” módszer kategóriarendszerének alkalmazása látszott (*Lewin-Lippitt-White*, 1939–1940). Néhány ilyen kategóriarendszerrel végzett megfigyelés jegyzőkönyveinek elemzése azonban rávilágít arra, hogy tantermi szituációban e módszer nem hoz értékelhető eredményeket.

Akadályozza a vizsgálatot, hogy a „training groupok” kialakítása rendkívül sok időt igényel, és a kialakított csoportok légköre már jelentősen eltér az eredeti, vizsgálni kívánt tantermi légkörtől. Azzal az elővizsgálataink során megállapított ténnyel is számolni kellett, hogy az autokratikus nevelési stílus az eredeti jegyzőkönyvezéssel annyira kidomborodik az alsó tagozatban, hogy a tanítók nevelési stílusában egyébként megmutatkozó szignifikáns különbségeket elnyomja. Az autokratikus nevelési stílus dominanciájára utal a „Módszerek” című film alkotóinak arra vonatkozó észlelése is, hogy a háromféle nevelési stílust szerepként elsajátító óvónők a legnagyobb nehézséget a demokratikus nevelési stílus alkalmazása okozta (az egyébként jó óvónő ehhez a szerephez kérte a legtöbb rendezői tanácsot és útmutatást). (Kántás, 1971)

Tapasztalataink alapján feltételezhető, hogy a demokratikus nevelési stílus és az ennek megfelelően létrejött csoportlégkör a magyar oktatási rendszer keretei között az eredeti *lewini* kategóriarendszerrel kisiskolás csoportokban nem figyelhető meg.

### Az interakciós analízis

Szempontjainknak leginkább *Ned Flanders*, (1965, 1970) interakciós analízise (a továbbiakban: IA), adaptációja felelt meg. *Flanders* vizsgálata, mely *Lippitt–White* (1943); *Anderson* és munkatársai (1946) alapkutatásaira épült, a tanár–diák interakció vizsgálatában érdekes eredményeket hozott. *Flanders* tantermi szituációk elemzésével állapította meg, hogy milyen hatást gyakorol a tanulók magatartására a direkt domináló, tanár központú, illetve az indirekt–integratív, azaz tanuló központú tanári magatartás. *Flanders* azt találta, hogy az indirekt tanári magatartás megnöveli a tanulók teljesítményét.

*Flanders* (1965) a tanteremben lejátszódó tanár–tanuló interakciókat 10 kategóriába osztja. Ezek közül 7 kategória a tanár, 2 kategória a tanulók viselkedését rögzíti, 1 kategória a csoportban létrejött csöndet és konfúziót fejezi ki. A tanár viselkedését rögzítő hét kategória közül az 1., 2., és 3. az indirekt–integratív magatartás megnyilvánulásaira vonatkozik, míg az 5., 6. és 7. kategóriákban a direkt–dominatív magatartás szerepel (1. ábra).

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indirekt hatás	1. A tanulók érzelmeinek elfogadása	■	■	■							
	2. Dicséret	■	E	■							
	3. A tanulók elképzeléseinek felhasználása	■	■	■							
Direkt hatás	4. Kérdések										
	5. Közlés										
	6. Utasítás						E				
	7. Bírálat						E				
	8. A tanuló válaszol	■	G <sub>1</sub>	■			H <sub>1</sub>				
	9. A tanuló kezdeményez	■	G <sub>2</sub>	■			H <sub>2</sub>				
	10. Csend vagy zavar										
		A				B					

1. ábra. Az interakciós analízis mátrixrendszere

Az IA bevezetése az Egyesült Államokban az ötvenes években történt. Ezt követően több kutató különféle kiegészítő kategóriákat fejlesztett ki (Bales, 1950; Barker–Wright, 1964; Rosenshine, 1971).

Bales, (1950) mutatott rá, hogy a minősített kommunikációs eredmények egymásutánosságát nem lehet független, véletlen eseménysornak tekinteni. J. H. Darwin (Flanders, 1965) matematikai statisztikus javasolta az olyan mátrix alkalmazását, amely az eredmények egymásutánosságát is rögzíti. Darwin egyben kidolgozta azt az eljárást, amelynek segítségével matematikai statisztikai módszerrel ellenőrizni lehet, hogy a kapott eredmények valóban szignifikánsan reprezentálják-e a vizsgált személy kérdéses tulajdonságát. Flanders ezzel a matematikai módszerrel még az alkalmazás előtt részleteiben vizsgálta mindazokat a – főleg

szubjektív eredetű – hibaforrásokat, amelyek ilyen vagy olyan irányban tendenciózusan torzíthatják a kapott eredményt. A hibás módszerek minimalizálásával, a kapott eredmények szignifikanciavizsgálatával végül is olyan metodikát alakított ki, mely igen nagy valószínűséggel alkalmas kvalitatív és kvantitatív analízis végzésére.

Itt most az általa 1965-ben közzétett módosított változattal foglalkozunk, amelyben az interakciók regisztrálása a következőképpen történik:

A tantermi megfigyelő regisztrálja 3 mp-ként a helyzetet leginkább jellemző kategóriaszámot. Ha a tanári magatartás 3 mp-en belül megváltozik, akkor a megfigyelő az újabb vonatkozó számot is leírja. A kategóriaszámokat folyamatosan regisztrálják a tanítási óra folyamán. Ezután a feljegyzéseket a 10.10-es beosztású mátrixon (1. ábra) úgy helyezték el, hogy két egymást követő számot párosítva, az első számot a sort, a másodikat az oszlopot jelölő számnak tekintették. Így ún. „mátrixjellemző” négyzeteket kaptak. Például 2/2 négyzet azt a helyzetet jelöli, amelyben a pedagógus dicséretét további kiegészítő dicséret követi, 6/7 négyzet pedig azt, hogy a tanár utasításait bírálat követte, az 5/10 négyzet azt jelöli, hogy a tanár dicséretét konfúzió, csend követte (1. ábra).

Így az IA konkluzív rendszer, amennyiben minden tanári aktivitást magába foglal és értékeli, de ugyanakkor exkluzív is, mert egy bizonyos tanulói, illetve tanári magatartásformát csak egy meghatározott helyen rögzít. Ez a módszer jól tükrözi a tanítási óra lényegi komponenseit, a tanári magatartás összetevőit. A mátrixról leolvasható, hogy a pedagógus eljárásaira a tanulók hogyan reagáltak és a tanulói reakció milyen tanári választ eredményezett. Ha a mátrix sorait vizsgáljuk, elénk tárul a regisztrált eseményt követő folyamat. Az oszlopokat követve megállapítható, hogy milyen előzmények váltották ki az észlelt cselekményt, így pl. a 8–9. oszlop rámutat arra, hogy mi készítette válaszadásra a tanulókat. Egy megfigyelési periódus elteltével az egyes négyzetekben kapott mutatókat összegezve az összesítő mátrixon feltűnik azok százalékaránya.

Kutatásaink eredményeképpen *Flanders* az alább felsorolt változókat értékeli, illetve tartja a tanári munka értékelése szempontjából jelentősnek:

I/D arány: Az 1–3. és a 6–7. oszlop bejegyzéseinek százalékaránya (az „E” terület aránya „F”-hez az 1. ábrán).

I/D 8 arány: Az I/D arány csak a 8. oszlopban (lásd:  $G_1$  terület aránya  $H_1$ -hez az 1. ábrán).

I/D 9 arány: Az I/D arány csak a 9. oszlopban (lásd a  $G_2$  terület aránya a  $H_2$ -höz).

kibővített XI arány

indirekt: Az 1–1, 1–2, 1–3, 2–1, 2–2, 2–3, 3–1, 3–2, 3–3 területeinek bejegyzési százalékaránya (lásd: E terület az 1. ábrán).

XD kibővített

direkt: A 6–6, 6–7, 7–6, 7–7 terület bejegyzéseinek százalékaránya (lásd: F terület az 1. ábrán).

Egyes kutatók az IA alkalmazása során más változókat is mértek, azonban a tanártípusok meghatározása szempontjából a felsoroltak tekinthetők a legmegbízhatóbbaknak (*Biddle*, 1964; *Rosenshine*, 1971).

Az I/D arány megoszlása alapján *Flanders* a vizsgált pedagógusokat két kategóriába, az indirekt és direkt típusba sorolja.

Indirekt–integratív típusú tanárnak tekinti a pedagógust akkor, ha elsősorban közvetett módszerekkel – kérdezéssel, dicséréssel, a tanulók megértésével, ötleteik alkalmazásával – próbál hatni, és ennek eredményeképpen a tanulók kezdeményezőkedve és aktivitása magas (I/D arány, 1 felett).

Direkt–dominatív a pedagógus, ha közvetlen ráhatással dolgozik. Óráin dominál az autokratikus bírálat, a közlés, és ennek következményeképpen a tanulók kezdeményező kedve és aktivitása nem megfelelő (I/D arány, 0,70 alatt).

Az IA adaptálása előtt helyes, ha e módszer előnyeinek kívül számba vesszük az alkalmazása közben elkövethető hibák lehetőségeit is. Elsősorban arra kell gondolni, hogy a tantermi szituációk, a tanár–tanuló interakciók rendkívül sokfélék és változatosak. Feltétlenül olyan megfigyelési rendszerre van tehát szükség, amely pontos és jól körülhatárolt kategóriahálózattal rendelkezik. Ennek megfelelően az IA kategóriái a pedagógus magatartásának és a tanulók reakcióinak a tanári magatartás megítélése szempontjából a leglényegesebb megnyilvánulásait fogják fel. A megfigyelő feladatát megkönnyíti, hogy az események



rögzítése csak igen egyszerű, elsődleges, jól megtanulható kódolást igényel (low inference). A másodlagos következtetések (high inference) levonása már kizárja az esetleges zavart okozó többszemponútú értékelést és egzakt matematikai számítás alapján történik.

Tudomásunk szerint az IA az egyetlen olyan ismert módszer, mely a tanítási óra idődimenzióival és előfordulási frekvenciáival együtt a tanár–tanuló interakció lényegi jellemzőit is rögzíti, és így lehetővé teszi az egzakt típuslakotást. Ugyanakkor az IA bírálói joggal kifogásolják, hogy olyan lényeges jellemzőket, mint a tanár érzelmi hatásrendszer, lelkesedése, melegsége, a tanulók szeretetmegnyilvánulásai, az egyértelmű megfigyelés érdekében ez a kategóriarendszer nem vett figyelembe (Rosenshine, 1971).

az eléggé szűkszavúan körülhatárolt kategóriákat az egyes kutatók esetleg többféleképpen értelmezhetik. Az oktatáslélektani vizsgálatok megbízhatóságát nagymértékben csökkenti, hogy *Flanders* és követői az érthetőség kategóriáit figyelmen kívül hagyták.

Összefoglalva az elmondottakat, feltételezzük, hogy az IA az említett hiányosságok ellenére is eredményesen alkalmazható a következő területeken:

- a) a tanár–tanuló interakcióelemzés,
- b) a tanár nevelési stílusának megállapítása,
- c) tanártípusok meghatározása,
- d) a pedagógiai hatékonyság vizsgálata,
- e) szempontok az önvizsgálatra,
- f) lehetőségek az összehasonlításra.

Elképzeléseinknek az IA azért felelt meg, mert lehetővé tette számunkra szükséges tények megfigyelését, az adatok rögzítését és a pre-típusok kialakítását. Adaptációjánál és célkitűzéseinkkel adekvát alkalmazásánál tekintettel voltunk az alsó tagozat speciális körülményeire, az IA-ra vonatkozó bírálatokra és a hazai tantermi megfigyelés lehetőségeire. Ennek megfelelően a módszert több vonatkozásban módosítottuk és az IA felfogó rendszerének értelmezésekor elsősorban a nevelés szempontjait domborítottuk ki. A *Flanders*-féle kategóriarendszert a következőképpen értelmeztük.

a) *A tanulók érzelmeinek elfogadása.* Ide soroltuk a tanító minden olyan megállapítását, illetve tettét, amellyel kifejezésre juttatta, hogy a

tanulók fizikai, illetve pszichés állapotát észlelte, megértette és képes saját elképzeléseit feladni vagy módosítani, és a pillanatnyi helyzetre reagálva akár rögtönözni is. Itt értékeltük, ha a tanító a tanulók érzelmeit felfogva érzelmeket sugalmazott, illetve előidézett. Ezek a megnyilvánulások nem voltak túlságosan gyakoriak. Csak önuralommal, önkontrollal rendelkező tanító volt képes erre.

b) *Dicséret, bátorítás.* Ebben a kategóriában jelöltük a tanító minden olyan viselkedését, amely valamilyen formában pozitív értékelést, ösztönzést tartalmazott. Egyaránt értékeltük az egyénre és a közösségre vonatkozó dicséretet vagy bátorítást, beleértve ennek nem verbális, metakommunikatív megnyilvánulásait, valamint azt is, ha a pedagógus a feszültség csökkentése érdekében tréfálkozott.

c) *A tanulók elképzeléseinek felhasználása.* A nevelési stílus megítélésében ezt a nevelői megnyilvánulást többen döntőnek tartják (Levin-Lippitt-White, 1939; Anderson és munkatársai, 1946; McGee, 1955; Heil-Washburne, 1961). Tapasztalataink szerint ezt a magatartást az alsó tagozatban valóban a demokratikus nevelési stílus egyik alapkritériumaként lehet felfogni. A kisiskolás korú gyermekek ugyanis csak nagyon pozitív pedagógiai légkörben kezdeményeznek, adják elő elképzeléseiket, tehát a tanulói elképzelések elhangzása a tanítási órán már önmagában is pedagógiai értéként kezelhető. Így foghatók fel a tanító-tanuló interakcióknak azok a megnyilvánulásai, amelyek arra utalnak, hogy a tanító a foglalkozás módszereire, az óra témájára, a szüneti játéokra, a kisdobos foglalkozás anyagára vonatkozó tanulóajavlatokat elfogadta. Amennyiben a tanító a tanuló elképzeléseit átalakította, túl sokat tett hozzá, akkor a megnyilvánulásokat már az 5. kategóriában értékeltük.

d) *Kérdések.* Ebben a kategóriában értékeltünk minden olyan tanítói ismeretnyújtást, amely nem direkt közlés, hanem kérdések formájában történik. A tanító szóbeli kérdéseit direkt közlésként regisztráltuk.

e) *Közlés.* Ide soroltuk a tanító tényanyag-ismertetését, előadását, elmélkedését vagy saját elképzeléseinek kifejezését.

f) *Utasítás.* Ebben a kategóriában rögzítettük a tanító imperatívuszban, ellentmondást nem tűrő hangon kifejezett kívánságát, rendelkezését, parancsát. Az utasítások értékelésénél a tanító hangsúlyát is figyelembe vettük.

g) *Bírálat.* A kategória azokat a tanítói megnyilvánulásokat rögzíti, amelyek tekintélyi bírálatot és az autokratizmus igazolását tartalmazzák. Itt regisztráltuk a tanító minden olyan cselekvését és szavát, amellyel a tanulók valamilyen helytelennek tartott viselkedési mintáját a saját számára elfogadhatóvá igyekezett változtatni, függetlenül követelésének jogosultságától. Kiabált, fenyegetett, gúnyolódott, agresszíven értékelt stb. Ezeket a kommunikációs manővereket erősen autokratikusnak minősítettük, mert úgy látszott, hogy túl sok öngazolást, agressziót tartalmaztak. A megfigyelt helyzetekben a bírálat összefüggött a tanító autokratizmusának igazolásával.

h) *A tanuló válaszol.* Ebbe a kategóriába a tanulók aktivitásának azokat a jegyeit soroltuk, melyek nem tekinthetők önálló kezdeményezésnek és kizárólag tanítói felszólításra vagy elvárásra történnek. Ilyen a tanuló válasza, felelete a tanító kérdéseire, kötelező írásbeli munkája.

i) *A tanuló kezdeményez.* Itt regisztráltuk a tanulók minden olyan öntevékeny javaslatát, ötletét, kívánságát, amely a tanítás anyagára, az óravezetés módszereire, a szünet alatti játéokra, a kisdobosmunkára, az osztály díszítésére, az önkormányzatra stb. vonatkozott, és a tanítóra irányított kommunikációban jelentkezett. Ide soroltuk a kisiskolás csoportoknál a tanító felé való közeledésnek olyan formáit is, amelyekben tényleges alkotó kezdeményezés ugyan nem volt megállapítható, de az öntevékenység igényéből fakadt. Ezeket a javaslatokat az motiválta, hogy a tanító a tanulók ilyen jellegű aktivitását elvárta, kedvelte.

Az ilyen kezdeményezések során felvetődtek teljesen értelmetlen, megvalósíthatatlan javaslatok is, és észlelhetőek voltak a tanulók olyan közeledési mechanizmusai, amelyek csak hízélgésben vagy árulkodásban nyilvánultak meg, de olyanok is, amelyeket metakommunikatív szerep-t megnyilvánulásnak, a tanítónak szóló spontán ajánlkozásnak, segítségnyújtásnak minősíthetünk.

j) *Csend vagy zavar.* A zavar, a fegyelmezetlenség, a passzivitás megnyilvánulásait soroltuk ebbe a kategóriába. *Flanders*, (1965) a címszó alatt olyan helyzeteket rögzített, amelyekben a megfigyelő nem tudta megállapítani, hogy az osztályban milyen kommunikáció történt. Itt jegyzett fel minden olyan távolodást a tanítótól, amely a tanulók kifejezetten tanítóellenes magatartásában, a tanító eljárásának következtében keletkező anarchiában nyilvánult meg.

## Az interakciós analízissel végzett megfigyelések eredményei

### *Pretípusok kialakítása az I/D és a XI arány alapján*

Miután bemutattuk az IA kategóriarendszert rátérünk az alkalmazása során nyert eredményekre.

Az IA módszerével különböző általános iskolák III–IV. osztályában tanító 50 pedagógus munkáját legalább egy héten keresztül figyeltük. A megfigyelés alapvető célja a pedagógus nevelési stílusának megállapítása volt. Vizsgálati csoportunkba olyan képesített tanítónők kerültek, akik az általános iskola

- a) III–IV. osztályában tanítottak,
- b) legalább hároméves alsó tagozatos gyakorlattal rendelkeztek,
- c) az adott osztályt legkevesebb hat hónapja tanították,
- d) akiknél nyilvánvaló, feltűnő pályaalkalmatlanság (pszichopátia, neurózis, hisztéria, szenilitás, beszédhiba stb.) vagy jelenlegi munkáját akadályozó átmeneti családi problémák (aktuális válás, felbomló család, halál, betegség stb.) nem voltak megállapíthatók.

Csoportunkba egyaránt kerültek idős és fiatal, a fővárosban és vidéken tanító, felsőfokú és középiskolai végzettségű nők. A kiválasztásnál ügyeltünk arra, hogy a viszonylag kis létszámú csoportba – amennyire ez lehetséges – a tanítói társadalom minden rétegéből kerüljenek pedagógusok. A megfigyelt tanítónők adatait a több szerző (*Imhof*, 1961; *Schun*, 1962; *Kuzmina*, 1967; *Ryans*, 1964) által szignifikánsnak tartott szempontok szerint csoportosítottuk. Figyelembe vettük az életkort, a szakmában eltöltött évek számát, a végzettséget, családi állapotot, a gyermekek számát (2. táblázat).

Az előkísérletek eredményei alapján célszerűnek látszott két kísérleti csoport alakítása. A megosztás a statisztikailag leginkább megragadható kritérium, a középfokú tanítóképzőben 1959 előtt, illetve a felsőfokú tanítóképzőben 1959 után szerzett képesítés alapján történt.

Az ilyen módon kialakított két csoportot korosabb (A), illetve fiatalabb csoportnak (B) neveztük, (a továbbiakban A és B) (3. táblázat).

A csoportok életkor szerinti kialakítását az is indokolta, hogy a pedagógusszemélyiség-kutatás meglepő nézetazonossággal állapította meg, hogy az egyes korcsoportokba tartozó pedagógusok között jelentős

## 2. táblázat

A vizsgálatban részt vevők megoszlása

Életkor szerint	A vizsgált személyek kora (évben)	24–30	31–40	41–50	51–55
	Száma	22	8	8	12
Alsó tagozatban tanított évek szerint	Évek száma	3–10	11–15	16–25	
	Személyek száma	22	10	18	
Végzettség megszerzésének időpontja szerint	Időpont	1945 előtt	1945–1959 között	1959 után*	
	Személyek száma	10	15	25	
Családi állapot szerint	Családi állapot	hajadon	férjezett	elvált	özvegy
	Személyek száma	4	44	1	1
Gyermekeinek száma szerint	Gyermekek száma	0	1	2	3
	Személyek száma	6	4	38	2

\*felsőfokú tanítóképző

### 3. táblázat

A és B csoport életkor szerinti megoszlásban

	A csoport			B csoport	
Életévek száma	50–55	40–50	40–37	37–30	24–30
Személyek száma	8	12	5	3	22

különbségek mutatkoznak (*Kuzmina*, 1967; *Ryans*, 1964; *Grassel*, 1968, 1970), tehát a nevelési stílust is az életkor figyelembevételével lehet csak megfelelően értelmezni. Amerikai pszichológusok megfigyelései szerint a produktív tanulói magatartás legszembetűnőbb azoknak az általános iskolai tanároknak az osztályában, akiknek az életkora 30 és 50 között mozog, valamint a 40 és 50 közötti gimnáziumi tanárok óráin. 60 közül 45 esetben a *Ryans*-féle F próbában (1960) jelentős, azaz 0,05 vagy ennél magasabb különbséget találtak a különböző korcsoportokba tartozó tanárok között. Általában az 55 éves és ennél idősebb tanárok pontszáma elmarad a fiatalabbak pontszámaitól.

A két csoportba osztott tanítónők tevékenységét tantermi és szüneti szituációkban egy héten át figyeltük. Egy napot az orientációra és arra szántunk, hogy a megfigyelő jelenlétéhez a tanulókat és a tanítót hozzászoktassuk. Az IA céljaira azokat a tanítási órákat választottuk, amelyek az alkalmazott módszer szempontjából elég változatosnak ígérkeztek. Kizárólag olyan számtan, környezetismereti, olvasás- és nyelvtanórák jöhettek számításba, melyeken a tanulóknak nem kellett huzamosabb időn át írásbeli munkát végezniök. Amint a bilaterális kommunikáció megszűnt, a megfigyelést abbahagytuk.

A válaszkategóriák jelölésénél igyekeztünk figyelembe venni az osztály pedagógiai légkörét. Nyilvánvalóan másképpen értékelendő a tanító kérdése passzív vagy ijedt légkörben, mint aktív, tevékeny osztály keretében. A kérdések jellege és hatása is nagymértékben függ az adott osztály hangulatától. Így pl. az előbbi helyzetben azt a kérdést; „Abbahagynád-e végre?“, utasításnak, fenyegetésnek minősítettük. Kérdés

#### 4. táblázat

A nevelési stílus meghatározása az I/D és a XI arány alapján

	Indirekt-integratív			Direkt-dominatív		
	tanító	I/D arány	XI arány	tanító	I/D arány	XI arány
A csoport	21P	1	295	14E	0,3	90
	15N	1	290	23A	0,23	80
	18N	1,1	300	24C	0,2	71
	19I	1,74	390	15K	0,12	69
				20K	0,08	50
				16E	0,07	35
B csoport	4Gy	3,26	503	19M	0,9	95
	8G	3,2	480	13I	0,8	90
	7A	3,1	462	5A	0,23	80
	2E	2	419			
	6M	1,74	390			
	11E	1,29	320			
	9M	1,01	301			

formájában az autokratizmus is megnyilvánulhat (pl.: „Már megint nem hallottad, hogy mit kérdeztem?”). A tanulók viselkedése a szünetben jellegében megegyezett az osztály pedagógiai légkörével és kiegészítette arról alkotott benyomásainkat.

Minden egyes tanítónő 6–6 tanítási óráját rögzítettük IA módszerrel. A megfigyeléseket három, sohasem egymás után következő tanítási napon végeztük azért, hogy a hangulati tényezők szerepét az összesítésben minimálisra csökkenthessük. A tanulói illetve tanítói interakciókat a mp-ként jelöltük. Az összegyűjtött feljegyzéseket *Flanders* párosítási módszerével a 10 · 10 négyzetes mátrixra úgy jegyeztük fel, hogy azon a 9 tanítási óra már összesítve szerepelt. A 11. sorban összesítettük az egy oszlopban előforduló bejegyzések számát. Az egyes kategóriákban, illetve mátrixkockákban eszközölt bejegyzések előfordulási gyakoriságát tízezrelekben írtuk az összesítő mátrixra, hogy elkerüljük a tized és század százalékokat (5. és 6. táblázat). Az összesítést a megfigyelt tanító nevelési stílusának meghatározása követte.

## 5. táblázat

24G direkt–dominatív tanítónő 9 tanítási óráján alkalmazott eljárások aránya viszonyított értékben

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A tanulók érzelmeinek elfogadás	1	1	2	5	0	0	1	1	1	1	
Dicséret	2	2	8	11	21	29	11	2	2	4	
A tanulók elképzeléseinek felhasználása	3	1	7	38	51	74	17	11	21	31	
Kérdések	4	4	3	4	195	29	39	21	590	86	79
Közlés	5	1	7	6	306	1684	149	52	48	128	139
Utasítás	6	2	5	3	66	102	368	36	138	48	234
Bírálat	7	1	2	6	58	39	38	231	18	25	77
A tanuló válaszol	8	0	41	119	202	248	76	52	1407	64	58
A tanuló kezdeményez	9	0	11	97	47	159	90	11	11	341	80
Csend, zavar	10	1	6	9	99	156	214	78	41	99	707
	13	91	295	1050	2520	1002	495	2277	847	1410	



## 6. táblázat

2E indirekt–integratív tanítónő 9 tanítási óráján alkalmazott eljárások aránya viszonyított értékben

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A tanulók érzelmeinek elfogadása	1	1	0	1	9	1	1	0	3	3	
Dicséret	2	1	14	30	45	7	3	2	29	11	
A tanuló elképzeléseinek felhasználása	3	1	29	301	132	190	12	7	30	45	27
Kérdések	4	2	6	0	311	52	15	5	690	39	101
Közlés	5	9	10	14	412	4436	101	9	18	110	79
Utasítás	6	0	3	5	42	48	110	1	55	58	19
Bírálat	7	0	0	0	19	21	3	31	0	19	30
A tanuló válaszol	8	1	69	310	165	197	29	9	192	25	20
A tanuló kezdeményez	9	5	34	105	42	110	22	14	11	239	86
Csend, zavar	10	0	8	177	65	90	41	53	19	82	80
	20	174	942	1221	5198	341	133	1017	649	456	

*Lewin, Lippitt, White, Anderson, Tausch, Mérei, McGee* kísérleti és valóságos helyzetekben kimutatták, hogy a pedagógusok meghatározott nevelői stílusának meghatározott gyermeki reakciómódok felelnek meg. Rögzítették a nevelési stílusokra jellemző módszertípusokat is. Az alapkísérletek lényeges megállapításait összegezve autokratikus (*Lewin-Lippitt-White, 1939; Tausch, 1958*) vagy dominatív (*Anderson és munkatársai 1946*) a nevelési stílus akkor, ha a pedagógus elsősorban csak utasít, bírál, büntet, tekintélyét érvényesíti, nem veszi figyelembe a tanulók érzelmeit, elnyomja a tanulói kezdeményezést, az oktatásban a közlésre fordítja a legtöbb időt. A nevelési stílus eredményeképpen a tanulók reakcióiból hiányzik az individualitás, a kezdeményezés és az öntevékenység. Demokratikus (*Lewin-Lippitt-White, 1939*) vagy integratív (*Anderson és munkatársai, 1946*), vagy önuralmi (*Heil-Washburne, 1961*), vagy aktív szocialintegratív (*Tausch, 1958*) a nevelési stílus akkor, ha a pedagógus bátorít, öntevékenységre készítet, elismeri a tanulók teljesítményét, megérti a tanulókat, meghallgatja és felhasználja elképzeléseiket. Ez a nevelési stílus tanítói aktivitást, öntevékenységet, kezdeményezést és önkéntes tanácskérést eredményez. Az IA során nem tanulmányoztuk, hogyan alakulnak a tanulók interperszonális kapcsolatai a nevelési stílus hatására. Ugyancsak nem foglalkoztunk a „laissez faire” (*Lewin-Lippitt-White, 1939-1940*) nevelési stílus elemzésével, mert ez a típus az IA-val nem mutatható ki meggyőzően. Egyértelműen szétválasztható volt azonban ezzel a módszerrel a két alaptípus: a dominatív-direkt tanító és az integratív-indirekt tanító. E tényezők szignifikáns mennyiségi értékének kifejezésére és összehasonlítására, a lehetséges deviancia megjelölésére legalkalmasabbnak az I/D arányt láttuk (1-3 és 6-7 oszlop bejegyzéseinek százalékaránya). A *Flanders* által megállapított egyéb mutatók egyrészt az IA oktatáslélektani alkalmazására vonatkoznak, másrészt a tanulók jövőbeni magatartásának megjósolásában van szerepük.

Direkt-dominatív típusúnak minősítettük a tanítót akkor, ha az IA kimutatta, hogy módszerei elsősorban bírálatban, utasításokban és közlésekben nyilvánulnak meg és ennek a stílusnak megfelelően az osztályban a tanítói aktivitás kisebb és a tanulók kevesebben kezdeményeznek. Az 5. táblázaton bemutatjuk egy direkt-dominatív tanítónő 9 tanítási órájának jegyzése alapján készült mátrixot.

### 7. táblázat

A vizsgált tanítók megoszlása az I/D arány alapján

	dominatív–indirekt		integratív–indirekt	
	szám	%	szám	%
A csoport	19	76	6	24
B csoport	8	32	17	68

Indirekt–integratív típusúnak minősítettük a tanítót akkor, ha az IA kimutatta, hogy módszerei a tanulók érzelmeinek figyelembevételével, dicséretben, bátorításban, a tanulók elképzeléseinek elfogadásában nyilvánul meg. Ehhez a típushoz soroltuk továbbá, ha az óráin a kérdező módszer megfelelően érvényesült és a kérdések eredményeként a tanulók többet kezdeményeztek és aktivitásuk fokozódott. A 6. táblázaton bemutatjuk egy indirekt–integratív tanítónő 9 tanítási órájának jegyzése alapján készült mátrixot.

A teljesség kedvéért a vizsgált tanítók nevelési stílusának meghatározásakor a XI arányt is figyelembe vettük. (Lásd az 1–1, 1–2, 1–3, 2–1, 2–2, 2–3, 3–1, 3–2, 3–3 terület bejegyzéseinek százalékarányát az 5. és 6. táblázaton, az E területet az 1. ábrán).

Megállapítottuk, hogy az indirekt–integratív tanítóknál a XI arány 150–550-ig, a direkt–dominatív tanítóknál 100–30-ig terjedt vizsgálatunkban.

Az I/D arány meghatározásával *Flanders* (1965) rendkívül nagy számú vizsgálatára támaszkodva direktnek azokat a tanítókat minősítettük, akiknél az I/D arány egy egésznél alacsonyabb volt (5. táblázat). 1 egész fölötti I/D arány esetében a tanító indirekt nevelőnek minősült (6. táblázat).

Az IA elvégzése lehetővé tette a vizsgált tanítók nevelési stílus szerinti csoportosítását. Ezt a tipizálást a továbbiakban munkahipotézisnek tekintjük, és a két csoportban észlelt számszerű megoszlást a 7. táblázaton mutatjuk be.

Bár a vizsgálat eredményei további osztályozást és csoportosítást is lehetővé tesznek (pl. a gyermekek száma, pontosan meghatározott életkor, családi állapot szerint), attól most eltekintünk. A kutatás folytatása céljából csak a hipotetikus típusképzés volt elsődleges feladatunk. Ebből a szempontból az A és B csoport mutatói között jelentős eltérés mutatkozott. Az átlagos I/D arány lényegesen alacsonyabb az A csoportban.

Ugyanilyen jellegű eltérések olvashatók le az XI arány vonatkozásában. A B csoportban sokkal több indirekt tanítót találunk. E jelentős különbség több tényezővel is indokolható.

A képzésbeli különbségek, az életkorral egyenes arányban növekvő fáradtság, a kisiskolások fegyelmetlensége, mely az idősebbeket jobban izgatja, mint a fiatalabbakat, jelentős eltéréseket okozhatnak. Ötven tanító vizsgálatából természetesen nem vonhatunk le általános érvényű megállapításokat, de az eredményként kapott különbségek annyira szignifikánsan jelentkeztek, hogy azokat adataink közül már az előzetes vizsgálódás során ki kellett emelnünk. A tovább kutatás feladata lesz megállapítani, hogy nagy tömegű vizsgálatnál ezek a különbségek fennállnak-e és *Kuzmina, Ryans, Grassel* korábban idézett megállapításait alátámasztják-e. Számunkra ezek az adatok csak a pályaalakosság vizsgálatánál válnak jelentősekké.

Az interakciós analízis módszerével végzett előzetes vizsgálat a következők megállapítását tette lehetővé:

a) A direkt–dominatív eljárások az idősebb tanítóknál dominálnak. Ebben a csoportban a XI arány feltűnően alacsony (4. táblázat).

b) Az indirekt–integratív eljárások inkább a fiatalabb korcsoportnál figyelhetők meg. Itt a XI arány lényegesen magasabb. (4. táblázat).

c) A direkt tanítók a megfigyelő jelenlétében igyekeznek dominatív–autokratikus módszereik alkalmazását korlátozni. Ennek eredményeképpen megfigyelhető a kedvességnek és a tanulók biztatásának egy olyan sajátos formája, mely tulajdonképpen a megfigyelőnek szól, és „pszeudointegratív eljárásnak” tekinthető.

d) A pszeudointegratív eljárásokat nem érdemes regisztrálni, mert ezeket nem követik valóságos indirekt eljárásokkal kiváltott tanulói reakciók (aktivitás, kezdeményezés) –ilyen esetekben inkább a tanulók csodálkozása, passzív figyelme („ebből mi lesz?”) észlelhető.

e) Tanulói kezdeményezést, tartós aktivitást csak indirekt módszerekkel váltott ki a tanító.

f) A megfigyelő „szerepküldő” (Cohen, 1964; Buda, 1968) hatása az indirekt tanítóknál nem érvényesül. Náluk a tanulók viselkedése minden esetben spontán és természetes.

g) Igazolódott az a feltevés, hogy a tanulók elsősorban a pedagógus szóbeli tilalmaira és felszólítására reagálnak (Tausch–Tausch, 1965; Hermann, 1966) és kevésbé veszik figyelembe az adekvát vagy inadekvát arckifejezéseket.

h) A direkt tanítói magatartás szférája nagyon szélesnek bizonyult. Ennek oka, hogy direktnek tekintettünk minden olyan tanítót, akinél az I/D arány 0,07–0,99-ig variált. Ennek a típusnak a nálunk tapasztalt nagy előfordulási gyakoriságát az amerikai és a magyar pedagógiai elmélet különbözőségével magyarázhatjuk. Az IA ugyanis amerikai iskolákban végzett vizsgálódásra épült, viszont a hazánkban pedagógiailag helyesnek tartott módszerek között nagyon sok olyan korlátozó módszer fordul elő, melyet Flanders direktnek tekint.

i) Az IA nem alkalmas a direkt pedagógiai beavatkozás kisebb dominanciájának vagy élességi fokának feltüntetésére. Utasítani ugyanis különbözőképpen lehet: agresszíven, a tanulót megszégyenítve, megalázva, illetve úgy, hogy az utasítás csak korlátozást fejezzen ki, a negatív viselkedés abbahagyására szólítson fel.

Áttekintve előzetes vizsgálódásunk eredményét megállapíthatjuk, hogy az indirekt, illetve direkt pedagógusra vonatkozóan számos kutató által jellemzőnek megállapított nevelési és oktatási módszerek előfordulásának gyakorisága az IA-val jól mérhető. Ezen a módon egyhetes megfigyelés során megállapítható, hogy a tanító dominatív vagy integratív típusú nevelő-e. Ugyancsak jól regisztrálható, hogy a tanító eljárásait milyen tanulói interakciók követik. Ezzel szemben az IA nem fejezi ki azt a rendkívül nagy variációs lehetőséget, mely az egyes kategóriákon belül – elsősorban a direkt módszerek tartományában – előfordulhat.

## A TANÍTÓ NEVELÉSI STÍLUSÁNAK VIZSGÁLATA KONFLIKTUSOS NEVELÉSI HELYZETEK PROJICIÁLT MEGOLDATÁSÁVAL

Tantermi megfigyeléseink során azt tapasztaltuk, hogy az általunk legmegbízhatóbbnak tartott megfigyelési mechanizmus, az interakciós analízis csakúgy, mint a pedagógus személyiségét vizsgáló módszerek többsége, a megfigyelői szubjektivitást mint hibaforrást nem képes teljesen kiküszöbölni. A megfigyelői aspektus kiterjed ugyan a tanulói viselkedésen lemérhető hatásra is – de ebben elsősorban a megfigyelő által lényegesnek tekintett megnyilvánulásokat méri (produktivitás, aktivitás, kezdeményezés stb.). A mérések nagy hibalehetősége – amint arról már az első fejezetben is szóltunk –, hogy csak a megfigyelő előtt lezajló jelenségek felfogására képes, tehát bizonyos mértékig korlátozza ezeknek általános érvényét. Különösen a dominatív–direkt típusú pedagógusoknál alakulhat ki a „pseudoindirekt” magatartáshoz hasonló hosszabb időtartamon át is érvényesíthető integratív–indirekt magatartás, amelyet a megfigyelő valóságosnak és állandónak minősíthet.

A pedagógus személyiségét vizsgáló módszerek hibalehetőségeit elemelve felvetődött az a gondolat, hogy található-e olyan módszer, amely képes a tanuló–tanító interakciók egészét a maga teljességében mérve, reális képet nyújtani a pedagógus nevelési stílusáról. E módszerrel azt is mérni kellene, hogyan hatnak a tanulókra a pedagógus eljárásai, mi az, amit az alkalmazott ráhatásokból befogadnak, indokoltnak tartanak, milyennek érzik őt tanítójuk nevelési stílusát. Tehát olyan módszert kerestünk, amellyel a pedagógus nevelési stílusa közvetve mérhető a tanulókra folyamatosan, állandóan gyakorolt hatásán. Feltevésünk szerint az adott pedagógust mindig tanítványai ismerik a legjobban. Egyrészt mert csak ők tudják, hogyan viselkedik nem megfigyelt helyzetben, másrészt mert longitudinális, nagy időtartamú megfigyelésre csak a tanulóknak van lehetőségük.

Ebből az következik, hogy a keresett indirekt módszernek a tanulók tanítóról gyűjtött tapasztalatait kell hívnia. Hasonló megfontolásokból kiindulva a pedagógusszemélyiség-kutatás igen gyakran alkalmazza a

tanulók kikérdezésére a zárt vagy nyílt kérdőívet (Reed, 1963; Gonobolin, 1965; Grassel, 1967; Baumgärtner, 1969; Kuzmina, 1970). Felvetődött azonban az a kérdés, vajon alkalmazható-e a kérdőív a tanítói személyiség vizsgálatában, illetve kisgyermekek kikérdezésénél. A kutatás a korábban már ismertetett hibalehetőségekkel is számolva általában csak 10 éves koron túl alkalmazza ezt a módszert. Ennek oka, hogy míg a pubertásban a tanulók szívesen, sőt az őket jellemző erős kritícizmussal és igazságfanatizmussal fejtik ki véleményüket tanáraikról, addig a fiatalabb tanulók kikérdezése jelentős – állandó vagy alkalmanként ható – akadályokba ütközik. Ezek a következők:

#### *Állandóan ható akadályok:*

a) A kisiskolás kritikátlansága, amely felnőttközponúságából és tekintélytisztetéből ered (Clauss–Hiebsch, 1965; Salamon, 1966).

b) Függő helyzetéből és kiszolgáltatottságából fakadó konformizmusa (erre még visszatérünk).

#### *Alkalmanként ható akadályok:*

a) A tanítónő anyaszerepének esetleges pervazív, átütő (Buda, 1968) jellege. Ez ugyanis olyan szerepviszonylat lehet, melyben az anya–gyermek kapcsolat is kifejezésre jut, és emocionális telítettségével fokozza a tanuló érzelmi kötődését és kritikátlanságát.

b) A tanulók kellemetlen tapasztalatai a tanítóra vonatkozó korábbi bírálatuk megtorlásáról.

c) Környezeti hatásokra visszavezethető nagyfokú eltérések a kisiskolások szókincsában és szóértelmezésében (Kelemen, 1960; Tóth M, 1971; Salamon, 1968), ami kétségessé teszi a feltett kérdésekre adott válaszok egyöntetű értelmezését.

Mindezt figyelembe véve lemondottunk a kérdőíves kikérdezésről. Olyan módszert kerestünk, amely:

a) Közvetve méri a tanító–tanuló interakciókat azáltal, hogy összegyűjti a vizsgált pedagógus mindennapi tantermi munkájában észlelhető viselkedési mintáknak a nevelési stílus megítélése szempontjából lényeges változatait.

b) Csak egyszerű tényleírást igényelve megfelel a 8–10 éves tanulók fejlettségi szintjének, nyelvi kifejezőképességének.

c) A tanulók számára érdekes feladatokat tartalmaz, de nem fedi fel a vizsgálat célját.

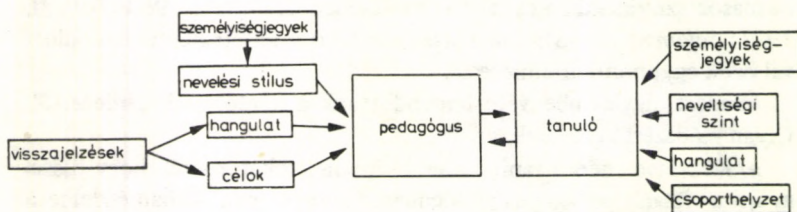
Úgy tűnt, hogy ezeknek a követelményeknek tipikus iskolai konfliktushelyzetek elképzelt megoldása felel meg legjobban.

### A tantermi konfliktushelyzet fogalma és megoldásának értékelhetősége

Egy adott pedagógiai helyzet mindig különböző körülmények és hatások sajátosan bonyolult összetevődéséből ered. Megoldása csakis az összes hatások és körülmények figyelembevételével, konkrét módon lehetséges. Ezt nevezi *Kelemen* (1967) a pedagógiai helyzetek konkrét-sága törvényének. Minden esetben a tanító és az osztály, a tanító és az egyes tanuló, a tanuló és a tanulóban tudatosult normák és beállítódás határozzák meg a konkrét pedagógiai helyzetek alakulását. Ezekből a tényezőkből nő ki a pedagógiai helyzet dinamikája és ezek döntenek el a kibontakozó aktivitás fokát, irányát, hatását.

Ebből következik, hogy a pedagógiai helyzet olyan számos változó által determinált függvényként fogható fel, mely kapcsolatban van egyrészt a pedagógus kialakult nevelési stílusával, visszajelzéseinek validitásával, másrészt pedig függ a tanulók neveltségi szintjétől, korábbi tapasztalataitól, az osztály csoportszerkezetétől (2. ábra).

E bonyolult függvényrendszerben megállapíthatók olyan összefüggések is, amelyekben a tanító nevelési stílusa specifikusan megnyilvánul.



2. ábra. A pedagógiai helyzet meghatározói



Az oktató–nevelő munka folyamatában, az állandóan váltakozó pedagógiai szituációkban sok konfliktus keletkezik. A konfliktusos pedagógiai szituáció mindig a tanító tevékenységének megzavarását jelenti, és bár gyakrabban egyetlen tanuló–tanító interakcióban nyilvánul meg, mindig hat az egész tanulócsoport magatartására és nem tekinthető egyedi, vagy páros konfliktusnak.

*Lukács György* (1952) Az új ember kovácsát elemezve megállapítja, hogy a *Makarenko* kiváltotta nevelési konfliktusokban elsősorban az egyéni és kollektív szempont elválaszthatatlansága tűnik a szemünkbe. A többé-kevésbé tudatosan kiváltott konfliktus – véli a szerző – ugyan közvetlenül csak egy növendékre vagy kisebb csoportra éleződik ki, a szenvedélyek megtisztítása azonban az egész közösségben megy végbe, annak minden tagjában az emberi magatartás megváltozását hozza létre.

Ehhez a nagyszerű pedagógiai konfliktuselmélethez csak annyit tehetünk hozzá, hogy az alsó tagozat pedagógiai gyakorlatában nemcsak a szenvedélyek megtisztításáról, hanem káros érzelmek és aktivitás fellobbanásáról is beszélhetünk akkor, amikor a konfliktusokat helytelenül élezi ki és rosszul oldják meg. (Bűnbakképzés, a csoport érzelmi elszívárosodása, klikkek kialakulása, peremgyerekek, tudati barrière stb.).

A konfliktusos szituációk ezért olyan pedagógiai helyzetnek tekinthetők, amelyekben a tanító–tanulók kapcsolat összes lényegi komponensei manifesztálódnak.

Több kutató szerint a pedagógiai helyzetek nemcsak abban különböznek egymástól, hogy milyen dinamikus összefüggéseket és erőket juttatnak előtérbe, hanem abban is, hogy milyen módon oldódnak fel bennük az alapfeszültségek (*Lewin*, 1951; *Ruppert*, 1959). *Gump* (1964) kiterjedt anyagot gyűjtött össze annak a tételnek a bizonyítására, amely szerint a tantermi szituációk mind a tanár, mind a tanuló magatartását befolyásolják, illetve korlátozzák. Azt találta, hogy e szituációk irányítani tudása a pedagógiai alkalmasság fő összetevője. Megállapításaival egyetértve feltehető, hogy a nevelő a konfliktusos nevelési helyzetben annak érdekében, hogy a konfliktusból adódó alapfeszültséget levezesse, nagyon erőteljes hatás kifejtésére törekszik, hogy az őt megzavaró tanulói akciókat megszüntesse, illetve megfelelő mederbe terelje. A tanulók állapotát a helyzetben indulati feszültség jellemzi; ez

abból származik, hogy gyakran a nevelő ráhatásával ellentétes módon szeretnének viselkedni. Így a konfliktusos nevelési szituációkban a tanuló–tanító viszony magas feszültségű, amit tovább fokoz az a szükségesség, hogy a helyzetet a pedagógusnak rendszerint gyorsan kell megoldania. A konfliktusos pedagógiai szituációk megoldásának emléke tartós, a hozzákapcsolódó eseményeket a tanulók jól megjegyzik, mert azok

- a) erősen emocionális töltetésűek,
- b) megszakítják a tanítási óra megszokott menetét,
- c) és azonos tanító esetében sűrűn ismétlődnek azonos módon.

Az utóbbi években jelentős tanulmányok jelentek meg, amelyekben a tanító személyiségét konfliktusok megoldásával vizsgálták. Ezekben a tanulmányokban a konfliktushelyzeteket és a megoldások módját vagy hosszú távú megfigyeléssorozatokban rögzítik (*Schmidt–Hermann*, 1971), vagy képeken mutatják be (*A. M. Tausch*, 1958, 1960). A szerzők minden esetben azt találták, hogy a konfliktushelyzetek tényleges vagy elképzelt megoldási módjában a pedagógus személyisége, nevelési stílusa nagyon jól megnyilvánul. *Schmidt* és *Hermann* megállapítják, hogy a sikeres pedagógusok a tanulók személyiségét fejlesztő megoldásokat keresik, míg a sikertelenek sok autokratikus, bizalmatlanságot, fenyegetést tartalmazó megoldáshoz folyamodnak. *A. M. Tausch* a konfliktusos helyzetek megoldásának lehetőségeit tanulókkal, szülőkkel is elképzelteti a korábban már ismertetett (I/7. fejezet) kutatási céljainak elérésére. Úgy látja, hogy a különböző korú tanulóknak határozott elképzelésük van arról, hogyan oldanák meg nevelőik az elébük tárt konfliktusokat.

Munkahipotézisüket az eddig felsorolt tények alapján az alábbiakban fogalmaztuk meg. Feltehető, hogy ha az alsó tagozat III–IV. osztályában tipikusnak tekinthető nevelési konfliktusokat érthető, egyszerű nyelven ismertetünk, és felszólítjuk a tanulókat annak elképzelésére, hogyan szokott tanítójuk ezekben a pedagógiai szituációkban viselkedni és mit mondana, akkor az összesített megoldások alapos elemzéséből megállapíthatjuk az adott tanító nevelési stílusát. A nevelési stílus meghatározásának e módszere követelményeinknek megfelel, mert:

- a) A tanulóknak alkalmuk volt a velük legalább fél éve foglalkozó tanító nevelési stílusát megismerni. Ugyanúgy sokat tudnak a velük

foglalkozó pedagógus személyéről, viselkedéséről, szokásairól. Szerepjátékaikban már 5–6 éves kortól kezdve állandó motívumként bukkan fel a nevelő tevékenységének valóság-hű utánzása. Ezekben a játékokban a pedagógus modell, akinek nevelési stílusát, alkalmazott eljárásait megdöbbentő hitelességgel tükrözik. Ezt a megfigyelést támasztják alá a szociálpszichológiai kutatások is, amikor megállapítják, hogy a gyerekek bizonyos helyzetekben rákényszerítik a tanítót már korábban kialakított interakciókra, igazolva hogy pontos elképzelésük van arról, hogy a pedagógustól bizonyos szituációban mit várhatnak (Buda, 1967).

b) Azok a szabályok, amelyeket a tanuló jól ismer, és amelynek áthágása a konfliktust előidézi, mindig a tanítón mint személyiségen keresztül érvényesülnek. Ugyanazok az iskolai szabályok másként jelentkeznek az osztállyal foglalkozó másik tanár gyakorlatában. A nevelő, miután az iskolai élet általános érvényű szabályait tervszerűen a tanulók tudomására hozta, egész hatásmechanizmusával, szokásaival, jutalmazási, büntetési rendszerével, hangulataival, valamennyi tanító–tanuló interakcióban spontán módon is kijelöli a szabályoknak, leginkább a joggyakorlattal összehasonlítható validitási rendszerét. (Mikor szabad az órán beszélgetni, mennyire baj az, ha a tanuló felszerelését nem hozta magával, szabad-e kezdeményezni felszólítás nélkül, lehet-e mással foglalkozni a feladat elkészítése után stb.) A jogoknak és kötelességeknek e bonyolult, mindig az adott tanító személyétől függő tartományát, a tanítón kívül csak a tanulók képesek áttekinteni.

c) A tanulók szituatív viselkedésbefolyásolása akkor lehet csak eredményes, ha a tanító hatásmechanizmusát a tanulók aktuális személyiségének megfelelően szabályozza. Feltehető, hogy ennek eredményessége nyomon követhető lesz a tanulók megoldásaiban általában, illetve konkrétan a tanulók szubjektív viszonyulásaiban a tanító elképzelt eljárásaihoz.

d) A szubjektivitást mint hibaforrást ez a módszer nem képes kiküszöbölni. De ellentétben a pedagógusszemélyiség-kutatás eddigi gyakorlatával nem a megfigyelői, hanem a tanulói szubjektivitást veszi figyelembe, és ebből próbál meg következtetni a tanító személyiségére. A tanító nevelési stílusát tehát úgy vizsgálja, hogy méri, a tanulók miként ítélték meg eljárásait, melyek azok a hatásmechanizmusok és szabályo-

zási módszerek, amelyeket a tanuló emlékezetében megőrzött és felidézni képes.

e) A konfliktusos nevelési helyzetmegoldás indirekt módon kérdez rá a tanító nevelési stílusára. A tanulók nem tudják, hogy tanítójuk pedagógiai erényeiről, illetve fogyatékoságairól nyilatkoznak akkor, amikor leírják, mi szokott nálunk történni, ha valamelyikük ezt vagy azt teszi. Ennek következtében a módszer védeltséget biztosít mind a tanulóknak, mind a tanítónak és lehetővé teszi az őszinte válaszadást.

f) Bár a tanítóval foglalkozó pedagógiai–pszichológiai szakirodalom egyértelműen úgy véli, hogy a pedagógus hatását metakommunikatív kapcsolatai, indirekt, nem verbális közlései legalább annyira meghatározzák, mint verbális direkt kommunikációja, olyan tényekkel nem találkoztunk, amelyek e metakommunikatív hatásmechanizmust megbízhatóan vizsgálták volna. Csupán egyik összetevőjét, a mimikát, ezenkívül az intonáció informatív jelentőségét tanulmányozták. (Tausch, 1958 a, b; Lénárd–Forrainé, 1961; Tóth, 1971). Megállapították, hogy a kisiskolás korban a gyerekek még nem tudnak finom mimikát olvasni. Az őket érő hatásokban a verbális információknak van döntő szerepe. A konfliktusmegoldásokban e verbálisan rögződött tapasztaláson keresztül kíséreljük meg a pedagógus nevelési stílusának meghatározását.

### Az előkísérlet tanulságai

Az első vizsgálatokat 1967-ben végeztük el. 25 olyan budapesti és vidéki általános iskolában tanító pedagógus vizsgálatát kíséreltem meg, akik a II. fejezetben ismertetett feltételeknek megfeleltek. Akkor arra kerestünk választ, hogy:

a) A konfliktusok megoldása általában az adott helyzetekhez kötődik-e, vagy megfelelő mennyiségben szerepelnek-e olyan megoldások, melyek elsősorban a nevelő személyiségére utalnak. Vagyis a megoldások szituáció- vagy pedagógustipikusnak minősítendőek-e.

b) Találhatók-e egy pedagógus nevelői összetevékenységekben olyan körülhatárolt szektorok, amelyekben a nevelői magatartás helyzettől, periódustól független, általános jellemzői állapíthatók meg?

c) A konfliktusos nevelési helyzetmegoldások (KNHM) viszonylag periférikus vagy generalizált tanítói magatartási formákról, nevelési stílusról szólnak-e?

d) Mennyire befolyásolja a tanulókat családi helyzetük, az ott megszokott nevelési eljárások?

A kiválasztott osztályokban folytatott kísérlet két részből állt. Az első részben a gyerekek a következő történetet hallgatták meg:

„Egy első osztályos gyereket egy fiú a ti osztályotokból ellökött az udvaron. A kicsi sírva fakadt, a lába csúnyán vérzett. Osztálytársatok nagyon megijedt. Beszaladt a tanterembe, magára zárta az ajtót. Becsöngettek. A gyerekek betódultak az udvarról, de nem tudtak bemenni az osztályba. »Nyisd ki!« kiabáltak, de a fiú hallgatott. Nagy volt a zűrzavar. Ekkor érkezett oda a tanítónéni, aki. . . . .” (A történet befejező részét a tanulóknak saját elképzeléseik alapján kellett papírra vetni. Ezekbe a befejezésekbe a tanítójuktól megszokott jellegű megoldási módot vetítették ki. Ez az alábbi értékelésre adott lehetőséget.)

Az elképzelt eredmény vagy eredménytelenség alapján a befejezések három csoportra voltak oszthatók:

α megoldás: A tanító felszólítására a gyerek azonnal kinyitja az ajtót.

β megoldás: A tanító személyi—tekintélyi, vagy műszaki segítséget keres (igazgató, altiszt, feszítővas, másik kulcs).

γ megoldás: A tanító nem tudja a helyzetet megoldani.

A válaszok megoszlását százalékban fejeztük ki, a 8. táblázaton.

A vizsgálat második része a *Tausch*-féle (1960) teszt és értékelési rendszer módosított alkalmazásából állott. A *Tausch*-sorozatból kiválasztottunk nyolc iskolai nevelési szituációt ábrázoló, projekcióra jól alkalmazható, némileg módosított képet (1. melléklet). A képet először a tanulóknak mutattuk be, megkérve őket arra, hogy írják le, tanítójuk az ábrázolt szituációban hogyan viselkedne és mit mondana.

A válaszokat a következőképpen csoportosítottuk:

Nagyon autokratikusnak (NA) minősítettük azokat a megoldásokat, amelyekben a nevelő nemcsak parancsol, hanem valamilyen formában megszégyenít, fenyegeti a szabálysértő gyermeket.

Autokratikusnak (A) tekintettük a határozottan parancsoló, rendretasító, a gyermek ellenvetéseit, indokait figyelmen kívül hagyó nevelői eljárásokat.

## 8. táblázat

A válaszok megoszlása a tanulók történetbefejezéseiben

K.sz.	$\alpha$	$\beta$	$\gamma$
I.	81	11,5	7,5
kontroll	66	30	4
II.	20,5	44,8	34,8
III.	29,1	70,9	0
IV.	26	66,6	7,4
V.	30,7	61,5	7,8
VI.	37,8	48,2	14

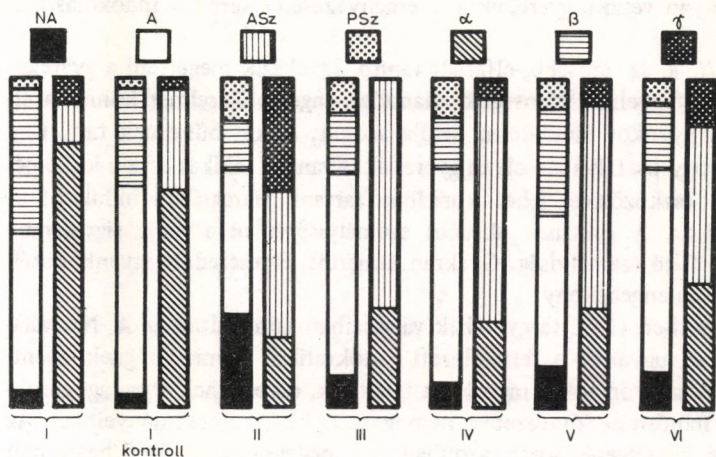
Aktívan szociálintegratívnak (ASz) minősítettük a megoldás módját akkor, ha a nevelő a gyermek szükségleteit, fejlettségi szintjét figyelembe véve, a helytelen cselekvés indokait feltárva igyekszik a gyermeket rávenni hibája kijavítására és bízik abban, hogy ezt az meg is teszi.

Passzívan szociálintegratívnak (PSz) tartottuk viszont a nevelő viselkedését, ha a nevelési igényeiről lemondva a gyermek személyiségének túlzott tiszteletben tartásával egyszerűen megállapítja, vagy csak helyteleníti az elkövetett hibát, elfogadja a gyermek aktuális személyiségét.

Az értékelés során nem vettük figyelembe a gyerekeknek azokat a válaszait, amelyek kifejezésbeli nehézségek vagy a feladat meg nem értése következtében értelmetlenek vagy konfabuláris jellegűek voltak. Azért, hogy a pillanatnyilag adott nevelési helyzet, az egyén körül kialakult sajátos nevelési légkör csak a tényleges arányokban manifesztálódjék, a tanulók válaszait összesítve, a válaszok arányát diagrammal szemléltettük (3. ábra).

Az előkísérletek eredményei részben igazolták, részben módosították alaphipotéziseinket.

A tanulói válaszokból következtetni lehetett a vizsgált tanító nevelési stílusára. A tanulói helyzetmegoldásokban a tanítói magatartás néhány



3. ábra. Az első és második vizsgálat adatainak egybevetése

lényeges vonását, az akaraterejét, a nevelhetőségbe vetett hitet, az erőszakosságot, az agresszivitást, a határozatlanságot, az engedékenységet pontosan ki lehetett mutatni.

Úgy láttuk, hogy a nagyon autokratikus és autokratikus válaszok dominanciája a pedagógus erőszakosságát, zsamoki hajlamait, az  $\alpha$ , és  $\beta$  megoldások és a passzívan szociálintegratív válaszok tehetetlenségét, határozatlanságát vagy engedékenységét mutatják. Az aktív szociálintegratív válaszok százalékos többsége, a pedagógus megértését, türelmes-ségét, pedagógiai optimizmusát, az  $\alpha$  megoldás dominanciája akaratere-jét, szuggesztiós képességét tükrözik.

A 25 megvizsgált pedagógussal és osztályával végzett vizsgálatok eredménye 18 esetben (72%) megegyezett a pedagógus minősítésével és a róla kialakult véleményünkkel. Vessük össze az I. és II. k. sz. minősítést (3. ábra) az osztályban kapott válaszokkal:

Az I. k. sz. öntudatos, határozott, biztos, akaratereős személyiség. Szereti és megértei a gyerekeket. Rendkívül nyugodt és türelmes. Szeret tanítani, nevelői munkája a legteljesebb mértékben kielégíti. A leggyengébb képességű gyermekben is lát fejleszthető, pozitív tulajdonságokat.

Komolyan veszi a gyerekek kezdeményezéseit. Nem tilt indokolás nélkül.

A II. k. sz. idősebb, elfáradt tanító. Igyekszik megérteni a gyerekeket, de fegyelmezetlenségük állandóan ingerli. Türelmét könnyen elveszti, ilyenkor indulatosan szidja azokat, akiket bűnösnek tart. Úgy érzi, hogy osztályában olyan gyerekek is vannak, akiket csak a legkeményebb eszközökkel lehet kordában tartani. Haragjában indulatos és erőszakos. A gyermek aktuális személyiségét nem tudja figyelembe venni. Tiltó személyiség. Gyakran kimerült, elkeseredett, ilyenkor szélsőségesen engedékeny.

7 esetben (28%) a gyerekek válaszaiban domináltak az A, NA válaszok, és ugyanitt a feltételezett autokratikus személyiségnek ellentmondó, nagyon sok  $\beta$  megoldást találtunk, de ezeknek a pedagógusoknak a minősítése, órávezetése nem igazolta kísérleti eredményeinket. Az egyéni beszélgetés során azonban a 7 pedagógus közül 5 beszámolt arról, hogy részben egészségi, részben családi okok miatt a vizsgált időszakban sokkal idegesebb és ingerültebb volt, mind a megelőző évek folyamán. Elismerték, hogy a gyerekek válaszaiban híven tükrözik az osztályban ennek következtében kialakult, meglehetősen feszült nevelő-tanuló relációt. Csak 2 esetben (4%) állította a nevelő, hogy a gyerekek válaszaiban érthetetlenek. Jellemzőnek tartottuk a gyermekek válaszaiba betekintést nyert pedagógusok spontán megnyilatkozásait is. „Nahát! hogy ezek miket figyelnek meg!” – „Na nézd csak! Hát nem észrevették?” – „Ejnye! Úgy látszik, nem értették meg, hogy mit akartam ezzel!” – „Tényleg ezt szoktam csinálni!” – mondták a k. sz.-ek, és ezzel is igazolták a tükrözés helyességét.

A 25 elemzett esetből levonható volt néhány általánosabb jellegű következtetés is:

a) A 4 választípus kivétel nélkül minden pedagógus vizsgálata során előfordult, mégis az autokratikus jellegű válaszok voltak a leggyakoribbak. A pedagógus személyiségére csak abból következtethetünk, hogy az autokratikus válaszok mellett melyik másik választípus dominált. Az autokratikus válaszban kiemelkedik a sablonos válaszok alcsoportja. Úgy látjuk, hogy rendszerint az időleges fáradtság, szórakozottság okozza a nevelői gyakorlatban előforduló, zsarnokian sablonos megoldásokat. („Add ide az ellenőrződöt” – „intőt kapsz” – „ne csináld” stb.)



b) A nagyon autokratikus és a passzív szociálintegratív jellegű válaszok a megvizsgált pedagógusoknál nem domináltak. Ahol előfordultak, ott mindkét típus hasonló arányban szerepelt (3. ábra). Ha ezek a mutatók a további kísérletek folyamán sem változnak, akkor ebből arra következtethetünk, hogy a zsarnokság és a túlzott engedékenység a nevelő eljárásokban egymást kiegészítik.

c) A történetbefejezések és a nevelési helyzetelemzések eredményei között korreláció mutatkozott. Az aktív szociálintegratív és autokratikus válaszok dominanciája mellett a pedagógus tekintélyét tükröző  $\alpha$ - $\beta$  megoldások többsége a jellemző (I., III., IV. k. sz-ek a 3. ábrán). Azok a k.sz-ek, akiknél az autokratikus variáns erős, de aktív szociálintegratív válaszok nincsenek, a helyzet megoldására valamilyen módon képesek, tehát itt a nem eléggé tekintélyes pedagógust tükröző  $\beta$  megoldás dominál (III., IV. k.sz-ek a 3. ábrán). A magas százalékarányú PSz válaszok mellett megjelenik a tehetetlen nevelőt tükröző  $\gamma$  megoldás (II., IV. k.sz-ek a 3. ábrán).

A fenti korrelációból véleményünk szerint az következik, hogy az aktív szociálintegratív jellegű, megértő pedagógus eredményesebb személyiség, mint a nagyon autokratikus, erőszakos pedagógus. Figyelemre méltó még az is, hogy ha az autokratikus válaszokhoz nem társulnak aktív szociálintegratív válaszok, akkor a tükrözött személyiségre vonatkozóan a sikeres pedagógusra jellemző  $\alpha$  megoldás sem dominál. Várakozásunknak teljes mértékben megfelel, hogy az erélytelen pedagógusra jellemző passzív szociálintegratív jellegű válaszok egybeesnek a tehetetlenségét tükröző  $\gamma$  megoldásokkal.

Az előkísérleti tapasztalatai a következőkben összegezhetők:

a) A tanulók KNHM-i nem szituáció – hanem személyiségtipikusoknak bizonyultak. Szituációtípusnak akkor tekintettük a megoldást, ha az azonos szituációt különböző osztályok tanulói azonosan oldottak meg, vagy ha egy másik őket tanító pedagógusra vonatkoztatott megoldásuk akkor is megegyezett osztálytanítójukra vonatkozó megoldásukkal, ha annak nevelési stílusa tapasztalataink szerint jelentősen eltért a vizsgált pedagógusétól. Személyiségtipikusnak tekintettük a megoldást, ha a vizsgált pedagógus osztályában a tanulók egy konfliktust megegyező módon oldottak meg, illetve megoldásaik többsége azonos kategóriába volt sorolható.

### 9. táblázat

A válaszok megegyezése az egyes kategóriákban százalékban kifejezve

Kép	Személyiség-típusos megoldás	Szituáció-típusos megoldás
1.	80	20
2.	97	3
3.	70	30
4.	65	35
5.	97	3
6.	99	1
7.	91	9
8.	75	25

Természetesen minden válaszkategóriában találtunk nem szignifikáns eltéréseket is, amelyek abból adódtak, hogy az egyes gyermek tapasztalatai eltérőek lehetnek a tanítóval kapcsolatban: a „kedvenc” gyerek kevesebb autokratikus hatást él át, mint a „rossz gyerek”.

Az előkísérletek során két kontroll vizsgálatot végeztünk. Ugyanannak a pedagógusnak, ugyanazzal az osztállyal végzett munkáját két hónappal később újra megvizsgáltuk. A válaszok közötti eltérés nem volt szignifikáns (I. k.sz. a 3. ábrán).

b) A családi nevelés közvetlen hatása KNHM-ban nem volt kimutatható. A megoldások különféle családi környezetből származó, szigorú, illetve kényeztető nevelésben részesültekénél is általában egyeztek. Nagyon autokratikus megoldásokat az I. k.sz. osztályában 5 olyan, külön célból megvizsgált tanuló válaszában sem találtunk, ahol a tanítónő szerint a gyermekek otthon gyakran részesülnek testi fenyegetésben. A II. k.sz. osztályában NA megoldásokat mindegyik tanuló válaszsorozatában bőven találtunk, köztük olyan gyerekeknél is, akiknek elkényeztető családi nevelésben volt részüik.

Bár az előkísérlet alaphipotézisünket igazolta, néhány hibaforrás kiküszöbölése feltétlenül szükségesnek mutatkozott.

a) A képeken bemutatott konfliktushelyzetek (melléklet) nem voltak elég egyértelműek, lehetőséget adtak a félreértésre. A tanulók bemutatásukkor gyakran kértek kiegészítő instrukciókat: „Ugye itt

beszélgetnek? ” – „Ugye itt puskázik a gyerek? ” stb.). Félreértések is előfordultak (a válaszok 15%-a volt értelmezhetetlen). A verbálisan bemutatott konfliktushelyzeteknél ilyen jellegű félreértelmességek nem fordultak elő. Ezért célszerűbbnek látszott a képeket – amelyeknek kifejezőbbé tétele, az arckifejezések pontosabb megrajzolásával nagyfokú sugalmazást eredményezett volna – a konfliktushelyzetek verbális bemutatásával helyettesíteni.

b) Az előkísérletben azért alkalmaztunk kétféleingerszituációt, mert a tanító személyiségét kétfelől, egyrészt akarati tulajdonságai, határozottsága, befolyásoló képessége, másrészt nevelési stílusa felől próbáltuk megközelíteni. A kétféle vizsgálati módszer analízise kimutatta, hogy ezek lényegében azonos jellegű megoldást igényelnek, csupán a kétféle értékelés fedte ezt az egybeesést. (A két megoldási mód közötti azonosítás –  $ASz + \alpha PSz + \beta, \gamma$  megoldások esetében szignifikáns:  $\chi^2 = 20,41$  szabadságfok = 9.) Tehát, ha a tanító akarati tulajdonságait, illetve befolyásának mértékét vagy hatását akarjuk vizsgálni, akkor ehhez nem a KNHM módszerét kell alkalmaznunk.

c) A válaszok értelmezési rendszerét lényegében *Tausch*-tól (1958a, b) vettük át. Az előkísérlet bizonyította, hogy ez a kategóriarendszer a kutatás céljainak nem felel meg. Az alapelképzelés a különböző nevelési stílusok hatásáról (*Lewin-Lippitt-White*, 1939) olyan társadalmi légkörben, történelmi helyzetben keletkezett, amikor a fasizmus elleni ideológiai küzdelem szellemében a különféle politikai irányítási módszerek csoportlégkört alakító hatásának vizsgálata, az autokrata vezetés embertelenségének, az anarchia veszélyeinek kimutatása történelmi feladat volt. A vizsgálat originalitása és bizonyító ereje hosszú évtizedeken át befolyásolta (amint erről már szóltunk) a kutatás elméletét és metodológiáját. Ezért történhetett meg, hogy a nevelési stílust elemző legtöbb kategóriarendszer – így *Tausché* is – politikai (autokratikus) és pedagógiai (integratív) fogalmakat kever össze. Az aktív és passzív szociálintegratív kategória, valamint az autokratikus és nagyon autokratikus nevelési stílus megjelölés nem elég kifejező és félreértésekre is lehetőséget ad.

Tartalmilag sem felelt meg a KNHM kategorizálására ez a rendszer azért, mert a tanulói válaszok a négy alapkategóriánál színesebbek, több választípust tartalmaznak. A válaszok, amelyek igen nagy gyakorisággal

minősültek autokratikusnak, nem voltak mindig kifejezetten azok. Lényegük csak a tiltás vagy a korlátozás volt. Növelte az autokratikus válaszok számát az is, hogy a szürke, sablonos, szeretetlen válaszokat is ide soroltuk.

Az előkísérletek arra vonatkozóan is módosították munkahipotézisünket, hogy a tanulók válaszaiból a nem verbális, metakommunikatív tanuló–tanító interakciókra nem lehet következtetni. A tanulók a finom mimikát valóban nem képesek olvasni, de a tanító nem verbális, számukra nagy jelentőségű, metakommunikatív szabályozási akcióit válaszaikban verbálisan jelzik. Pl.: „A tanító néni mosolyogva így szólt – megsimogatta és megdicsérte – suttogva mondta – ráordított – megfogta és lenyomta a helyére – nagyon haragudott X-re – leült, csönd lett, és úgy mondta” stb.

Úgy véltük, hogy e rendkívül fontos tapasztalatok felfogását a nevelési stílus meghatározása során feltétlenül meg kell kísérelni.

### **Konfliktusos nevelési helyzetek tanulók által elképzelt megoldásainak felfogó–értékelő rendszere**

Az elővizsgálat tapasztalatait figyelembe véve 1971–1973-ig a II. fejezetben már bemutatott 50 pedagógus osztályában 10–10 konfliktusos nevelési szituációt oldattunk meg 8–10 éves tanulókkal.

Most a konfliktusokat írásban mutattuk be (2. melléklet). Ezeket a szituációkat a Budapesti Tanítóképző Intézet szakmai gyakorlaton levő hallgatóinak évek óta gyűjtött, mintegy 5000 ténylegesen megtörtént nevelési konfliktus elemzéséből válogattuk össze.

A nevelési szituációk nagy mennyiségéből olyan konfliktusos helyzeteket választottunk ki:

- a) amelyek a III–IV. osztályban gyakran előfordultak,
- b) amelyben a tanuló valamilyen iskolai szabály ellen vétett és
- c) ennek következtében a domináns pedagógiai beavatkozásnak feszült döntésszituációban kellett megnyilvánulnia, végül
- d) a beavatkozás a nevelési stílus megítélése szempontjából lényeges tanítói megnyilvánulásokat igényelt.

A kiválasztott konfliktusszituációkat úgy csoportosítottuk, hogy a tanító nevelési stílusának a tanulók tapasztalatában rögzült sajátos-

ságait, az indirekt—integratív, illetve a direkt—dominatív tanítói magatartást általában, a pedagógiai tapintatot, a hitet a nevelhetőségben, a gyermekszeretetet, a türelmet, a tanulók életkori sajátosságainak megértését, kezdeményező kedvük méltánylását, a tanulók véleményének figyelembevételét konkrétan hívják.

A szituációk paralel sorozatban készültek. Két egymást követő szituáció azonos nevelői tulajdonságokkal kapcsolatos tapasztalatok felidézésére szólított fel. Így az 1. és 2. szituáció a megértést és a pedagógiai tapintatot, a 3. és 4. szituáció a tanulók életkori sajátosságainak elfogadását, gyűjtő kedvük elismerését, az 5. és 6., a 7. és 8. szituáció a tanulók érzelmeinek, véleményének figyelembevételét, a 9. és 10. a tanító együttérzését és pedagógiai tapintatát hívja.

Bár a kiválasztott szituációk kivétel nélkül szabálysértési aktusokat mutatnak be, megoldásuk elképzelhető negatív tanítói érzelmegnyilvánulások, korlátozás, büntetés nélkül is. Sőt megfelelő pedagógiai légkörben a konfliktusok egy részének nem kell okvetlenül szabálysértésnek minősülnie (1., 3., 4., 9., 10. történet a 2. mellékletben). Például a nevelő megértheti, el is nézheti, hogy a szenvedélyesen gyűjtő gyerek éppen óra alatt mutatja meg társának a gyűjteményét, vagy együtt nevelhet az okkal kacagókkal.

A KNHM-et olyan tanítási órán készítettük el, amikor a tanító nem volt jelen. Csak olyan csoporttal végeztettük el a feladatot, amelyet már előzőleg megfigyeltünk (II. fejezet). Az instrukció így hangzott: „Ezen az órán érdekes feladatot fogtok megoldani. Befejezetlen történeteket találtok ezeken a lapokon. Arra kérlek benneteket, hogy a tanító nénitek nevét írjátok mindenütt az üresen hagyott helyekre. Ez után a történetet fejezzétek be úgy, ahogyan ez itt nálatok történni szokott. Emlékezzetek vissza, mit tesz és mond X néni, ha valaki közületek úgy viselkedik, mint ezekben a történetekben bemutatják. Ha azt gondoltátok, hogy hasonló dolog nálatok még nem fordult elő, úgy ezt írjátok le.”

A tanulók a feladatot készségesen, szívesen vállalták. Kérdések, téves értelmezések — ellentétben a képi bemutatással — csak ritkán fordultak elő. Emocionális reakciót azonban gyakran figyeltünk meg. Ez kuncozásban, cinkos egymásra nézésben, a tettes személyére való utalásban („megírhatom-e azt is, hogy ki volt? ”) nyilvánultak meg.

A tanulók osztályonként átlagosan 230–240 megoldást adtak. E megoldások 89%-a értékelhető volt. Nem tekintettük a megoldást érvényesnek, ha:

a) A konfliktust a tanuló nem oldotta fel, pl. az 1. szituációnál nem írta le, hogy be kell-e jönnie a fiú apjának. (Az összes tanulói válaszok 3%-a.)

b) A válasz értelemetlen volt. (Az összes válaszok 5%-a.)

c) A paralel szituációkban egymásnak ellentmondó megoldást találtunk. Pl. az 1. szituációban nem hivatja be az apát a tanítónő, de a 2. szituációban megvereti a tanulót. (Az összes válaszok 1%-a.)

d) A tanuló úgy vélte, hogy ilyen az osztályban még nem fordult elő. (Az összes válaszok 2%-a.)

11 750 tanulói megoldás áttekintése után a válaszokat úgy értelmeztük, hogy a felfogó–értékelő rendszer a tanító nevelési stílusának megismerve irányítva kimutassa a tanulók tapasztalatában rögződött lényeges tanítói tulajdonságokat. Ilyen feladatokra megfelelőnek látszott a megismerés specifikus céljaira irányított többdimenziós elméleti felfogó rendszer. Maga a váz elméleti konstrukció, a gyakorlati megnyilvánulások tapasztalati absztrakciója, amely kijelöli a lényeges információk megjelenésének várható helyeit. Ilyen felfogó rendszer szerkesztésével a pszichodiagnosztikában már többen sikeresen próbálkoztak. Alkalmazása rendkívül megkönnyíti az információk értékelését és viszonyítását (Cronbach–Meehl, 1955; Csirszka, 1968).

E tapasztalatok figyelembevételével a tanító nevelési stílusának a tanulók KNHM-ban kimutatható jellemzői megragadására alkalmasnak látszott egy olyan ötdimenziós séma, amelynek tengelyein az agresszivitás, a restriktív vagy kooperatív magatartás, az inerciás, illetve indifferens magatartás adatai helyezkednek el.

Ez az ötdimenziós felfogó rendszer, az előkísérlet tapasztalataira épülve abban tér el mindegyik korábbi nevelési stílus kategóriától vagy elméleti tipológiától, hogy

a) Értékeli mindazokat a megnyilvánulásokat, amelyeket a tanulók KNHM-i tartalmaznak.

b) Megbontja a korábbi tipológiák vagy kategóriarendszerek autokratikus magatartási szférájának aránytalanul széles tartományát.

c) Felfogja a közönyös (indifferens nevelői magatartás és a verbálisan is jelezhető metakommunikatív hatásmechanizmus néhány sajátosságát).

A következő sorok jelzik azokat az információtartalmakat, amelyeket a felfogó rendszer egyes kategóriái magukba foglalnak.

### *Agresszív megoldások (A)*

Itt jelöltünk minden olyan megoldást, amelyben a tanító saját hatalmi pozícióját erőszakosan hangsúlyozta és a tanulói függetlenség minimális lehetőségeit is eleve kizárta. *Cohen* (1964) az észlelt hatalmat úgy fogja fel, mint O személynek P személy által észlelt olyan képességét, hogy P személy sorsát meghatározza. E találó meghatározásból az következik, hogy a hatalom P szemében, aki annak alá van vetve, annál fenyegetőbb veszélyként jelentkezik, minél kevesebb az önbecsülése és minél kevésbé érthető számára a helyzet struktúrája. Úgy gondoljuk, hogy a tanulók minden erőszakos tanító hatalmát ilyen állandóan fenyegető, meg sem érthető veszélyként élik át.

Ez az állandó veszélyhelyzet szükségszerűen termeli azután az olyan védekező akciókat a tanulók részéről, amelyek saját önbecsülésük fokozására, a jogok és lehetőségek megújuló tisztázására, vagy indekvát, rejtett módon a pedagógus hatalmának gyengítésére irányulnak.

Megfigyeléseink szerint a tanítóknál ezek a próbálkozások frusztrációs feszültséget termelnek. („Százszor elmondtam, mégsem értik; ezeknek hiába beszélek; ez egy ilyen társaság” stb.) Az agresszív viselkedés okait kutatók egyértelműen vélték, hogy elsősorban a frusztráció vált ki agressziót (*Lewin-Lippitt-White*, 1939; *Schmidt-Mummendey*, 1971). Következésképpen az állandóan ismétlődő, meg nem oldott fegyelmezési problémák, a nem kívánt vagy tiltott interakciók, az oktatói munka sikertelenségei, gyakran nem is tudatosult kudarcélmények formájában állandóan újratermelik a tanítói agresszivitást. Figyelembe véve, hogy az agresszív viselkedési modellek rendkívül hatékonyak és az agresszivitás nagyon jól tanulható (*Schmidt-Mummendey*, 1971), azt is feltételezzük, hogy a sok tanítói agressziót elszenvedett tanulók gyakran produkálhatnak olyan specifikus ingerszituációhoz kötött agresszivitást, amely a „Tantalosz-szituációhoz” hasonlóan állandóan újratermeli a tanító erőszakos viselkedését. Az ilyen módon újratermelő kétoldalú frusztrációk adhatják csak a magyarázatát annak a sokféle durva tanítói agresszivitásnak, amelyeknek leírását megtaláltuk a tanulók KNHM-ban, egyes tanítók osztályában.

A megoldást akkor minősítettük agresszívnek, ha abban a tanító saját korlátlan hatalmát hangsúlyozta, testi fenyegetést, megalázó büntetést alkalmazott, rágalmazta vagy meggyanúsította a tanulót. Agresszív megoldásnak minősítettük, ha a tanító a tanuló védtelenségét, tehetetlenségét hangsúlyozta. Ide kerültek azok a megoldások is, amelyek egyértelműen „bűnbak” létezésére utaltak, mert a konfliktusban egyetlen azonos szereplőt vonultattak fel. Végül agresszívnek találtuk azokat a megoldásokat is, amelyekben a tanulók válaszaiban szignifikáns mennyiségben ismétlődtek olyan durva metakommunikációt jelző kifejezések, amelyek erős agresszivitást fejeztek ki. („Úgy nézett a gyerekre, hogy abban megfagyott a vér. Fülénél fogva vitte ki az osztályból. Ugy foglak kihajítani, hogy lábad sem ér földet! stb.)

Tipikus megoldások: a testi fenyegetés különböző formái. Vagy:

1. történet: „Hívd csak be az apádat! Megérdemelted, amit kapni fogsz! Előbb gondolkoztál volna!”
3. és 4. történet: A gyűjtemény megsemmisítése vagy határidő nélküli elvétele. „Itt előttem dobd a tűzbe az egészet! Dobb ki a szemétkbe, én hozzá se nyúlok a te koszos limlomodhoz!”
5. és 6. történet: „Mást ilyen kölyköktől nem is várok, de jegyezzétek meg: nem érdekel a ti véleményetek, itt én parancsolok!”
9. és 10. történet: „Ez vagy te! Holnap vislek a gyépébe, oda való az ilyen! Maradj csak a pad alatt délig! Majd elmegy a kedved az ilyesmitől!”

### *Restriktív megoldások (R)*

A tanító szervező, irányító személy. Tevékenysége mindenféleképpen meg kell hogy nyilvánuljon a tanulók tevékenységének szabályozásában, korlátozásában is. A szabályozás általában elutasító, vagy igenlő jellegű információkban nyilvánul meg. Tulajdonképpen a korlátozó komponens az egyik alapvető nevelői magatartásforma. Lényege egy olyan szabályozási mechanizmus kialakítása, amely lehetővé teszi a pedagógus oktató–nevelő céljainak elérését, és következésképpen tiltja azokat a tanulói viselkedésformákat, amelyek a tanító tapasztalatai szerint a célok elérését gátolják, nehezítik. A korlátozó magatartás szükség-



képpen utasításokban, határozott felszólításokban, parancsokban, büntetésekben, tiltásokban manifesztálódhat. Ez a tanítói viselkedésforma kísérleti csoportjaink mindegyikében, valamennyi vizsgált tanítónál előfordult. Az olyan jellegű válaszok, amelyeket korábban főként autokratikusnak tekintettünk (l. az előkísérlet tanulságai) jelentős mértékben bizonyultak korlátozó jellegűeknek, viszont adódtak olyan, korábban autokratikusnak tekintett válaszok, amelyeket most közönyös, hideg megoldásnak minősítettünk, ilyen módon differenciálva az autokratikus megoldások nagy mennyiségét.

A korlátozó magatartás, bár a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételéről, pedagógiai optimizmusról nem tanúskodik, mégis tanulóközpontúságra, pedagógiai célratörésre utal.

Korábbi tipológiáktól (*Lewin-Lippitt-White*, 1939; *Tausch*, 1958; *Anderson* és munkatársai, 1946; *Flanders*, 1965, 1970) és előkísérletünkötől eltérően elfogadtuk a korlátozó eljárásokat minden lehetséges pedagógiai magatartás alapjául. Véleményünk szerint ebben a dimenzióban kifejeződik a szocialista iskola alapkövetelménye a rendről és a fegyelemről. Úgy láttuk, hogy ha minden szabályozási törekvést és tiltást az említett tipológiákhoz hasonlóan zsarnokságnak minősítünk, akkor a pedagógiai anarchiát és fegyelmeztlenséget eredményező passzivitást nem különítettük megfelelően el a tanulók személyiségét ténylegesen megkárosító agresszív módszerektől. Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy a restriktív magatartás önmagában nem eredményezhet semmiféle pedagógiai hatást. Ezért a restriktív megoldásokat, amelyek minden vizsgált tanítónál a megoldások alapidimenziójaként jelentkeztek (40,9% átlagosan) csak a másik négy dimenzióval való kiegészüléssel tekintettük szignifikánsnak.

Itt jelöltünk minden olyan tanítói megnyilvánulást, amely a tanulókat nem agresszívan, nem közönyösen korlátozta. Tehát, ha a tanulók elképzelése szerint az elkövetett tett elítélésében, tiltásában, méltányos büntetésben nyilvánult meg. Ugyancsak itt jelöltük azokat a tényleges megoldást nem tartalmazó válaszokat, amelyekben a tanító a tanuló tiltott tevékenységét kérdéssel akarja megakadályozni. („Hát te ott mit csinálsz? ”), de választ nem vár.

Tipikus megoldások:

1. és 2. történet: „Most az egyszer még elengedem, de ha nem javulsz

meg, akkor a jövő héten be kell jönnie apádnak! Ne verje meg, majd én adok más büntetést neki!”

3. és 4. történet: „Add ide a gyűjteményt, ha jó leszel, a jövő héten megkapod.”

7. és 8. történet: „Menj be az osztályba és maradj is ott! A következő szünetben büntetésből nem játszol!”

9. és 10. történet: A tanító megbünteti a fiút, mert mászkált, az osztályt, mert nevetett, a 9. történetben nem enyhíti a tanuló zavarát.

### *Kooperatív megoldások (K)*

A kooperatív–együttműködő megoldás pozitív tanítói tulajdonságok megnyilvánulási területe. Alaptónusa a megértő, együttműködve fejleszteni kívánó pedagógiai magatartás. Jellemzői: a tanulók jogainak, igényeinek, fejlettségi szintjének ismerete és elfogadása. Érdeklődő, segítségre és együttműködésre mindig kész viselkedés ez, amelynek alapmotívuma nem a kudarcok elkerülése, hanem a közös eredményekre való törekvés. A kooperatív megoldás figyelembe veszi a tanuló aktuális személyiségét, és erről az alapról kísérli meg a fejlesztést, bízva ennek lehetőségeiben. Itt jelöltünk minden olyan megoldást, amely az elkövetett tett indítókainak feltárására irányult, a tanulók érzelmi állapotát megértette, figyelembe vette és eredményesen, a fejlesztés szándékával oldotta fel a feszültséget.

Az itt értékelt megoldások jelentős részében érezhető volt, hogy a tanító akcióit a tanulók interakciói módosíthatják. Ez a tény a pedagógiai beavatkozás kisebb dominanciájában is kifejezésre jutott. („Az előző órán nagyon keményen dolgoztatok, most tényleg szükség van egy kis nevetésre!”) A tanító ezekben a megoldásokban olyan „csábító támasz” (*Biddle*, 1964) vagy domináns modell, amellyel az azonosulás a tanulóban megszünteti az egzisztenciális bizonytalanságot, érthetővé teszi a helyzetet és növeli az önbecsülést. A megoldások minősítésénél figyelembe vettük a tanulók észrevételeit a tanító metakommunikatív szabályozási manővereire vonatkozóan is. A nagyszámú válasz átvizsgálásakor azt észleltük, hogy gyakorlatilag szignifikánsnak tekinthető minden olyan szó, amely a tanító indirekt módszereire, pozitív érzelmeire,

gesztusaira vagy éppen hanghordozására utal. Az ilyen szavak kooperatív jellegűvé változtathattak egy egyébként restriktív megoldást is.

9. történet: „A tanító néni odalépett a gyerekekhez, és azt *súgta* neki: biztosan megfáztál, menj *szépen* haza!”

10. történet: „A tanító néni úgy *nevetett velünk, hogy a könnyei is potyogtak*, azután helyre küldte a fiút. Ő kezdte az olvasást.”

(67,7%-os gyakorisággal előfordulás 3 GY tanítónőnél.)

3. és 4. történet: „A tanító néni *óvatosan vigyázva, hogy össze ne gyűrje*, berakta a szekrénybe. Hét végén *megkapod, mondta neki*.”

Tipikus megoldások:

1. történet: „Ha neked ez ilyen rossz, ne hívd be aput most, de komolyan ígérd meg, hogy úgy viselkedsz, hogy a szülői értekezleten csak jót mondhassak rólad.” „Nem szabad megverni a gyereket! Gondolkozzunk inkább azon, hogy hogyan segítsünk neki!”

3. és 4. történet: „Örülök, hogy ilyen szép nagy gyűjteményed van. Most tedd el, a szünetben majd én is megnézem. Ha most nem dolgozol a többiekkel, akkor otthon több munkád lesz.”

5. és 6. történet: „A tanító néni megkérdezte a gyerekektől, hogy miért ilyen mérges, miért haragszik, miért mondta ezt stb.” Előfordultak olyan megoldások is, ahol a tanulók beírták: „a mi tanító nénink sohasem mondja, hogy meg fogunk bukni!” Gyakori volt az ilyen megoldás is: „Most dolgozzunk, majd kettesben megbeszéljük, hogy mi bajod van velem.”

7. és 8. történet: „A tanító néni megkérdezte: „Hová még? Miért nem játszol a többiekkel? A gyerek azt mondta: Mindig piszkálnak, azért megyek el. A tanító néni beszélgetett vele meg a gyerekekkel. Minden rendbe jött.”

9. és 10. történet: „A tanító néni kiküldte a gyereket a WC-re és aztán azt mondta az osztálynak: az én hibám volt, nem szabad kinevetni!” „A tanító néni erre azt mondta, 1 perc nevetést engedélyezek, de utána mindenkit a helyén akarok látni!”

### *Inerciás megoldások (In)*

Itt azokat a megoldásokat ragadtuk meg, amelyek pedagógiai tehetetlenséget, passzivitást tükröztek. Az inerciás magatartás a nevelés lehetőségeiről való lemondásban, a gyermek aktuális személyiségének elfogadásában nyilvánult meg. Miután a pedagógus itt nem követel, ez a magatartás frusztrációs élményt sem jelent a számára. Nyugodtan „szerezhetheti” a tanulókat, őt nem lehet „idegesíteni”. A magatartás elvi indoklása általában az, hogy a gyermek személyiségének tiszteletben tartása eleve kizárja a korlátozás, illetve az erélyes beavatkozás lehetőségeit. E megoldások emlékeztetnek *Becker* „meleg–engedékeny” típusú nevelőjére vagy *Tausch* „szociálintegratív passzív” típusára. A tanító viselkedése ezekben a megoldásokban a megfigyelő pszichológushoz hasonlítható, aki, hogy diagnózist készíthessen nem szabályozza a paciens viselkedését. Egyetértünk *P. Balog Katalinnal* (1973), aki úgy véli, hogy pedagógiai hatás inerciás alapmagatartással csak különös személyi varázs, erős affektív kölcsönösség mellett képzelhető el.

Minden olyan megoldást itt értékeltünk, amelyben a pedagógus egyszerűen megállapítja vagy helyteleníti az elkövetett hibát, megérti a tanulót, de a konfliktushelyzetet nem képes feloldani. Megoldást nem javasol, panaszkodik vagy megsértődik. E válaszok értékelésénél minősítő értékűnek tekintettük az olyan tehetetlenséget jelző vagy emocionális kifejező, metakommunikációs kapcsolatra utaló szavakat, mint: „Jaj, most mi lesz? A tanító néni kétségbeesetten leült, a tanító néni nagyon szomorú volt. A tanító néni sírt.”

#### Tipikus megoldások:

1. történet: „Akkor nem kell behívni apukádat!”
3. és 4. történet: „De szép gyűjteményed van! Mihez kezdjek veletek?”
5. és 6. történet: „Az ilyesmit én meg sem hallom! Nem szép dolog így beszélni a tanító néniről, aki annyit dolgozik értetek!”
7. és 8. történet: „Olyan szomorú vagyok, hogy ennyit rosszkodtatok. Jaj, ilyet nem szabad csinálni, még baj lehet belőle!”

9. történet: „Kérek ne haragudj rám, nem vettem észre, hogy jelentkezel!”
10. történet: „Hogy lehet ilyesmit csinálni? Már megint nem fértek a bőrtökbe! Nem lehet bírni veletek!”

### *Indifferens megoldások (I)*

A közönyös, hideg pedagógiai magatartás kizár minden emocionális azonosulást a gyermekkel. Míg az eddig tárgyalt dimenziókat az érzelmi reagálás jellemzi – beleértve az agresszivitást is, amelyből a tanuló legalább azt érzi, hogy viselkedése emocionálisan hatott a tanítóra – addig ezt a dimenziót az érzelemnélküliség jellemzi. A tanítót nem érdeklik a tanulók, hidegen és mereven korlátozza magatartásukat, esetleg gúnnyal, iróniával, felülről kezeli őket.

E magatartási dimenziók létezésére a tanulók válaszainak elemzése során figyeltünk fel. A tanulók válaszait általában változatos fordulatok, hangulatfestő kifejezések, érzelmi állapotra történő utalások kísérték. Néhány olyan tanító osztályában azonban (3K, 5A, 14E), akik a megfigyelési periódusban is zárkózott, közönyös magatartást tanúsítottak, a tanulók megoldásai szürkéknek, sablonosaknak, sztereotípen ismétlődőknek mutatkoztak.

Azt találtuk, hogy a tanító indifferens magatartása olyan model, amelyet a tanulók lemintázhatnak és a közöny így érdektelenséget, passzivitást eredményez megoldásaikban is. Ilyennek tartottunk minden olyan megoldást, amelyet a sablonosság, a hidegség, a gyermektől való távolodás vagy a cinizmus jellemezett.

#### Tipikus megoldások:

1. történet: „Apádat be kell hívni!”
2. történet: „Engem nem érdekel, hogy otthon mit csinál a gyerekével!”
7. és 8. történet: „Ez a gyerek többet nem játszik!”
9. történet: „Mire vársz? Nyiss ablakot!”

Az indifferens megoldások zömét azonban a sablonos válaszok adták. Néhány tanító osztályában a válaszok tekintélyes mennyisége az

ellenőrző füzet elvételét, intő adását, az igazgató behívását jelölte meg a konfliktus egyedül lehetséges elintézésének. Ezeket a büntetéseket azért tekintettük közönyös megoldásnak, mert sztereotipen – a konfliktus jellegétől függetlenül – ismétlődtek, és a feszültséget nem oldották fel, illetve a megoldást áthárították a családra, a felettesekre. A tanító emocionális reakcióira történő utalást ezekben a válaszokban nem észleltünk.

Ahhoz, hogy e felfogó vázat használni is tudjuk, felmerül az igény az egyes megoldások gyakoriságának megállapítása, valamint a megfelelő kontroll vizsgálatok iránt.

Az alábbiakban bemutatjuk az egyes megnyilatkozások átlagos gyakoriságát és a válaszok jellegének egybeesését a két paralel szituációban. A felfogó rendszer információgazdagsága a rendszerben szereplő 5 dimenzióban kifejezve átlagosan 79,8.

Ez azt jelenti, hogy a 10 történetből tanulóként átlagosan 79,8 olyan információ adódott, amelyet értékelni lehetett.

Az 1., 3., 5., 7., 9. és a 2., 4., 6., 8., 10. történet befejezésének jellege közötti korreláció jelentős.

1. és 2. történet:	0,97,
3. és 4. történet:	0,99,
5. és 6. történet:	0,82,
7. és 8. történet:	0,80,
9. és 10. történet:	0,75.

Ebből következik, hogy a paralel szituációkat, amelyek azonos tanítói tulajdonságokat hívtak, a tanulók általában egyező jelleggel oldották meg. A korreláció a 9. és 10. történetnél a legkisebb, mert a 9. történetet a tanulók elég gyakran súlyosabb rendbontásnak minősítették, mint a 10. történetet. Az is lehetséges, hogy a 9. történet szituációtípusabb, mint a többi történet, mert itt „K” megoldás csak olyan tanítók osztályában fordult elő, akiknél ez a választípus amúgy is tekintélyes mennyiségben jelentkezett.

A felfogó rendszer validitásának fontos mutatója az egyes válaszkategóriák előfordulásának gyakorisága. Ez százalékban kifejezve a következőképpen alakult:

Agresszív:	14,9,
Restriktív:	40,9,
Kooperatív:	24,4,
Inerciás:	11,9,
Indifferens:	7,9.

Az egyes dimenziókban kapott válaszok százalékaránya közötti eltérés szignifikáns. ( $\chi^2$  próba = 11,94 szf.: 4).

A restriktív válaszok dominanciája igazolja elképzelésünket arról, hogy itt olyan pedagógiai alapsmagatartásról van szó, amely csak a többi négy kategória valamelyikével kiegészülve fogja a nevelési stílust meghatározni. Ugyanakkor az autokratikus válaszoknak az előkísérletben észlelt nagy tömegét sikerült differenciálni.

A KNHM-et tanulócsoportonként és kategóriánként összesítettük. Az egyes tanulóktól kapott megoldásszériákat személyenként azért nem értékeltük, mert úgy gondoltuk, hogy ezekben nem a tanító nevelési stílusa, hanem csak egy tanulóhoz fűződő konkrét viszonya tükröződik. Ez az interperszonális kapcsolat a tanuló aktuális személyiségétől függő változó. Fegyelmezetlenebb tanulók természetesen több restriktív megoldást írtak le, mint az élen járók, a megfelelő magatartásúak. Az egyéni megoldásszériákat jól hasznosítottuk didaktogén ártalmak felderítésében, tanulói személyiségvizsgálatokban. A tanító nevelési stílusára jellemzőnek csak az adott osztály összes tanulóitól kapott válaszok kategóriamegoszlását tekintjük. Ezek a tanulócsoport közös tapasztalatának tekinthetők, mivel tartalmazzák a hívott szituációkra vonatkozó összes interakciót.

Kontroll vizsgálatokat 6 esetben végeztünk. A részt vevők közül kiválasztottunk 6 olyan, többségében K és R megoldásokat alkalmazó pedagógust, akinek napközis partnere az igazgató és a v. sz.-ek véleménye szerint rendkívül durva hatásmechanizmussal dolgozott (4GY és 5A kontrollja a 10. táblázaton).

A tanulókkal a konfliktusos helyzeteket kétszer oldattuk meg. Az instrukció így hangzott: „Újra kiosztom azokat a feladatlapokat, amelyeket ismertek már. Arra kérlek benneteket, hogy most képzeljétek magatokat a napközibe. Az üresen hagyott helyre a néni szó mellé írjátok oda a napközis tanító nénitek nevét, és most a történetet úgy fejezzétek be, ahogyan az a napköziben lenni szokott.”

10. táblázat

A válaszkategóriák megoszlása a felfogó értékelő rendszerben

A nevelési stílus típusai és az I/D arány

Kódjel	Agresszív	Restriktív	Kooperatív	Inerciás	Indifferens	Típus	I/D arány
<i>A csoport</i>							
14E	16	48	14	4	18	IR	0,3
15K	23	65	11	1	0	AR	0,12
16E	31	40	20	9	0	AR	0,07
17R	13	55	20	0	22	IR	0,7
18N	12	56	26	6	3	RK	1,1
19I	22	41	27	0	10	RK	1,74
20K	30	50	15	5	0	AR	0,08
21A	35	55	9	0	1	AR	1
22E	12	48	25	6	9	RK	1,5
23A	23	66	11	1	0	AR	0,23
<i>B csoport</i>							
1S	4	42	30	24	0	KIN	2
2E	29	35	20	5	11	IR	2,3
3K	10	34	25	3	28	IR	0,1
4Gy	0	49	40	10	1	KR	3,26
4Gy Kontroll személye	47	40	8	0	5	AR	—
5A	13	40	18	3	25	IR	0,23
5A Kontroll személye	75	12	10	—	3	AR	—
6M	13	51	26	8	2	RK	1,7
7A	5	35	30	22	8	KIN	3,1
8G	2	38	40	20	0	KIN	3,2
9M	8	42	38	12	0	KR	1,01
10I	18	40	14	17	11	AIN	1



A válaszok közötti eltérés kategóriánként, százalékban kifejezve a 6 napközis tanító és délelőtti tanító, inkább kooperatív partnereik között: A: +36, R: -11, K: -25, In: -6, I: +2

Tehát a tanulók válaszai személyiségtipikusak, valóban a tanító nevelési stílusát tükrözik, mert a kontroll személyekre projiciált megoldások kategóriamegoszlása szignifikánsan eltér a kooperatívabb stílusú partnereikétől.

### **Tanítónők nevelési stílusának meghatározása konfliktusos nevelési helyzetek tanulói megoldásainak értékelésével**

A KNHM tanulócsoportonkénti összesítése a felfogó értékelő rendszer dimenzióiban két fontos tényre mutatott rá. Ezek a következők voltak:

a) Felfogórendszerünk egyetlen érték kategóriája sem fordult elő kizárólagosan egy tanulócsoport megoldásaiban.

b) A restriktív válaszok általános dominanciája mellett észlelhető volt egy vagy két kategória egyértelmű többsége tanulócsoportonként. Míg az előbbi tény igazolni látszott kételyeinket az ún. „tiszta típusok” létezéséről, addig az utóbbi egy matematikai típusalkotás lehetőségeire hívta fel a figyelmet. Ez a típusalkotás olyan próbálkozás, amely az 50 kísérleti személyünkre projiciált, a KNHM-ban észlelt és az értékelő rendszerben felfogott matematikai összefüggésekre vonatkozik. A matematikailag vagy pedagógiailag lehetséges egyéb típusok pszichológiai validitását, továbbá e típusok általános érvényét kizárólag a későbbi nagyobb populáción folytatott kutatómunka igazolhatja. Miután vizsgált személyeink mindegyikénél, a felfogó-értékelő rendszer mindegyik dimenziójában kerültek megoldások, így a nevelési stílus jellemző sajátosságait csak e dimenziók egyes tanítónőknél észlelt összefüggéseiből tudtuk megragadni.

A KNHM tanulócsoportonkénti összesítésében a következő 6 tanítói nevelési stílus körvonalai rajzolódnak ki:

AR típus:	$A > K$	RK típus:	$35\% > K > 25\%$
AIN típus:	$(A \approx IN) > K$	KR típus:	$K > 35\%$
IR típus:	$I > K$	KIN típus:	$(K \approx IN) > R$

### 11. táblázat

A vizsgált tanítónők megoszlása  
a KNHM-ban észlelt típusok szerint

Típus	A csoport %	B csoport %
AR	42	16
AIN	8	8
IR	16	16
RK	30	20
KR	4	16
KIN	0	24

A 11. táblázaton bemutatjuk k.sz.-eink megoszlását a KNHM-ban észlelt típusok szerint.

Hangsúlyoznunk kell még mielőtt a matematikailag körülhatárolható típusok hatásmechanizmusát elemeznénk, hogy itt nem a tanító személyiségének típusára gondolunk. A KNHM-ban a tanító nevelési stílusa és ezen keresztül személyiségjegyeinek a tanító–tanuló relációban kifejeződő sajátossága kizárólag a tanulókra gyakorolt hatáson keresztül fejeződött ki. Így a válaszok értékeléséből kibontakozó tipológia a nevelési stílusnak a tanulók tapasztalatában megnyilvánuló sajátosságaira vonatkozik.

Választípusaink többségének egyik jellemzője a restriktív (R) válasz. Úgy gondoljuk ez azért van, mert az alsó tagozatban nélkülözhetetlenek a korlátozó, szabályozó eljárások. Így csak az R megoldások után a leggyakrabban előfordult megoldások arányát az R kategóriához, és a kategóriák viszonyát egymáshoz lehetett csak a típusok kialakításánál szignifikánsnak tekinteni.

*Agresszív–restriktív típusú nevelési stílus (AR).* Ez a nevelési stílus agresszív és restriktív eljárásokból tevődik össze. A tanító aktív, de negatív beállítottságú tiltó személyiség. Saját elképzeléseit mindig keresztülviszi anélkül, hogy a tanulók érzelmeit figyelembe venné. Nem bíz a tanulóiban. Gyanakvó, túlzottan kritikus beállítottságú. Gyakran parancsol, keveset kérdez, a tanulók öntevékenységét nem fejleszti. Hangsúlyozza, hogy a tanulók idegesítik. Méltányolja a „bűnbak-

képzést” (Lewin–Lippitt–White, 1939). Főleg a potenciálisan rosszat veszi észre. A tanulókhöz intézett szavai egocentrikusak, állandóan saját magára hivatkozik, kiemelve szerepének fontosságát és nehézségét, az adott tanulócsoporthoz rossz összetételét. Hatásmechanizmusában dominálnak a büntetések, fenyegetések, szidások. Gyakran alkalmaz testi fenytést. Az eredménytelenségért a tanulókat marasztalja el.

A konfliktusok e nevelési stílus hatására feloldódnak ugyan, de ez a megoldás szükségszerűen új konfliktust szül.

*Agresszív–inerciás típusú nevelési stílus (AIN).* E nevelési stílust elsősorban a kiegyensúlyozatlanság jellemzi. A tanítói aktivitás és passzivitás itt váltja egymást. Az AR típushoz viszonyítva az alapvető különbség abban mutatkozik, hogy ez a tanító különböző tényezők hatására időszakosan engedékennyé és tehetetlenné válik. Az IN típusú akciók eredményeképpen a tanulók magatartása fellazul, amit a tanító frusztrációként él át, és ennek hatására agresszívvá válik. Az agresszív és restriktív jellegű interakció-sorozatok megint ráébresztik arra, hogy túlságosan korlátozza a tanulókat, erre megengyül és az „elátkozott kör” bezárul. A sok IN megoldás a korábbi szigor és agresszivitás bírálataként jelentkezik.

Az AIN típusú nevelési stílus kialakulása nyilvánvalóan összefügg a pályaszintézis és pályaadaptáció problémáival, de érinti a személyiség kifejlődésének és életútjának összes dimenzióit is. E tényezők meghatározásához vizsgálatunk azonban nem szolgáltatott elegendő alapot. Csúpan feltételezhetjük, hogy a pályaadaptációt gátló tényezők, az elképzelt tanulói interakciók és a tényleges tanulói viselkedés ellentmondásai termelik azt a konfliktust, amely ebben az ambivalens magatartásban manifesztálódik és gátolja az egészséges pályaszintézis kialakulását. Ez a nevelési stílus a konfliktusok alapfeszültségét csak látszólag oldja fel, valójában állandóan újratermeli.

*Indifferens–restriktív típusú nevelési stílus (IR).* Lényege a közönyös, hidegen érzelemmentes korlátozó nevelés. A tanító aktivitása itt kisebb mint a két előbbi típusnál. A tanulókat csak akkor veszi észre, ha azok megszegik tilalmait. Az interakciók formálisak. A tanulók érzelmeit a tanító egyáltalán nem veszi figyelembe, kizárólag tanulmányi

teljesítményeikre regál. Metakommunikatív kapcsolatra utaló kifejezéseket a megoldásokban nem találunk.

A tanulók spontán interakcióit, intím kapcsolatteremtési törekvéseit elhárítja. Tulajdonképpen lenézi, alacsonyabb rendűeknek érzi a tanulókat. Emocionalitást kifejező szavakat nem használ. A konfliktusokat röviden, határozottan oldja meg, igyekszik igazságos lenni, de a helyzet alapfeszültségét nagyon gyakran a családra vagy feletteseire hárítja.

*Restriktív–kooperatív típusú nevelési stílus (RK).* Ez a típus inkább korlátozó mint együttműködő nevelési stílust képvisel, de itt már a kooperatív megoldások mennyisége jellemzővé válik.

A tanító aktív, pozitív beállítottságú. Bíz a pedagógiai munka eredményességében, ezért érdeklődő, segítőkész magatartású. A tanulók szükségleteit, életkori sajátosságait ismeri. Méltányolja és értékeli a tanulói öntevékenységet, bíz abban, hogy a tanulók nagyobb teljesítményekre is képesek. Gyakran kérdez és figyelembe veszi a tanulók motivációját is. Sok érzelmi kapcsolatra utaló kifejezést használ.

Az eredménytelenségért ugyanakkor a tanulót marasztalja el és a konfliktusokat gyakran büntetéssel oldja fel (R megoldás). Előfordul néha a hibacentrikus szemléletmód, a „sikerorientáció” is. A konfliktusokat ez a nevelési stílus sikeresen oldja fel. Eredeti megoldások fordulnak elő.

*Kooperatív–restriktív típusú nevelési stílus (KR).* A KR nevelési stílust a „megértve együttműködő” megoldások dominanciája jellemzi. Ennél a típusnál találtuk a legtöbb K megoldást. Itt észleltük a legtöbb utalást a tanulói öntevékenység fejlesztésére, a metakommunikatív kapcsolatrendszerre. A hibacentrikus szemléletmód, a sikerorientáció erre a nevelési stílusra már nem jellemző úgy, mint az RK stílusra. Ez a tanító önkritikára is képes, saját magát is tekintheti a kudarc fő okozójának. Döntéseiből érzhető, hogy a tanulók érzelmeit ismeri és figyelembe is veszi. A tanulókhöz kedvesen, melegen szól. Ritkán büntet, gyakran beszél arról, hogy a tanulók képesek az elkövetett hibák kijavítására. A konfliktusokat rendszerint eredeti megoldást alkalmazva oldja fel. Az esetek többségében vizsgálja a tett elkövetésének indítóokait is; magyarázatot, mentséget keres.

*Kooperatív–inerciás típusú nevelési stílus (KIN).* Ez a stílus érdekes kombinációja az együttműködő és tehetetlenséget tükröző megoldásoknak, melyeknek százalékaránya itt nagyobb, mint az R megoldásoké. Ebben a megoszlásban – véleményünk szerint – olyan nevelési stílus fejeződik ki, amely elfogadja és méltányolja a tanuló aktuális személyiségét és függetlenségi törekvéseit. A megértő és engedékeny tanítói beállítódás csökkenti a szorongást, a gátlósságot, a kudarctól való félelmet. Abszolútan pozitív beállítódás jellemzi; bízik a tanulóban, feltételezi a jót. Az ilyen típusú tanítót a tanulók nem „idegesítik”. Ritkán büntet, a kisebb rendbontásokat nem torolja meg. A tanulókhöz intézett szavaiban nem húzza alá saját személyiségének jelentőségét. A tanuló–tanító viszonyát az egyenjogúság, a közvetlen, barátságos hang jellemzi. E nevelési stílus a tanulók öntevékenységét nem gátolja, de ugyanakkor megfelelően irányítani sem képes. Az IN megoldások növekedése feltétlenül a nevelés lehetőségeiről való lemondás felé tolná el ezt a beállítódást, amely csak a pedagógiai beavatkozás kisebb dominanciájában, toleráns magatartásában nyilvánul meg. A konfliktusok itt nem éleződnek ki, alapfeszültségük észlelhetően kisebb mint az előző típusok esetében. Így a megoldások is igénytelenebbek.

Valószínűleg e hat típuson kívül, nagyobb populáción végzett vizsgálat eredményeképpen, megragadható lesz néhány, jelenleg csak elméletileg feltételezhető típus is. Így valószínűnek látszik a restriktív–agresszív típus, az agresszív válaszok túlsúlyával, vagy a restriktív–inerciás típus a restriktív és inerciás tendenciák egyensúlyával, vagy a restriktív–indifferens típus létezése a restriktív és indifferens megoldások arányos dominanciájával. Az egyes dimenziók „tisztá” előfordulását vagy akár egyetlen válaszkategória dominanciáját eddigi tapasztalataink szerint nem tartjuk valószínűnek. A pedagógiai munka bonyolultsága, a konfliktusos nevelési helyzetek sokfélesége, a tanulók életkori sajátosságai-ból eredő interakciók változatossága, a tanítók hatásmechanizmusát a változatosság felé tolja el és egyben lehetetlenné teszi a korlátozásra képtelen tanító beválását a pedagógiai pályán.

## Pedagógiai klíma és összehasonlító vizsgálat

Típusaink hatásmechanizmusának elemzése és az egy tanulócsoporttól kapott válaszok specifikus, csak az adott csoportra jellemző hangulatot, tanulói közérzetet kifejező mozzanatai különböző pedagógiai klímára utalnak.

A pedagógiai klíma (*Geréb, 1970*) a tanító és a tanulócsoport kapcsolatának egy olyan hosszabb időn keresztül érvényesülő alaptónusa, amely meghatározza a tanulók és a tanító iskolai közérzetét és a pedagógiai hatás érvényesülésének lehetőségeit. *Geréb (1970)*, az iskola pszichés klímáját elemezve ötféle klímátípust különböztet meg:

1. Nyugodt munkatempójú, kiegyensúlyozott osztály.
2. Rapszodikus, szétszórt csoportokból álló osztály.
3. Közömbös érdekszférákra bomló osztály.
4. Harmonikus tanár–tanuló együttműködést tükröző osztály.
5. Tanár és diák részleges vagy általános szembenállását mutató csoportokból álló osztály.

A témával foglalkozó kutatók általában a két utóbbi klímátípust hangsúlyozzák. Úgy vélik, hogy az iskola pszichés klímáját elsősorban a pedagógus határozza meg (*Gallagher, 1957; Janovszki, 1971*). Felfogásukban a pszichés klíma dinamikus fogalom, mert minél jobban ismeri a pedagógus növendékeit és saját tevékenységének indítékrendszerét, annál inkább képes e klíma tudatos alakítására. A rossz pszichés klíma pedagógiai hatást gátló tényezővé válhat. Vizsgálataink során azt észleltük, hogy a pszichés klímának valóban döntő szerepe van a tanuló–tanító interakciók alakulásában. A kisiskolás tanulócsoportok pszichés klímája a tanító nevelési stílusában és abban nyilvánult meg, ahogyan a keletkezett konfliktusokat értelmezte és feloldotta. Az alsó tagozatban a tanító állandó együttléte a tanulókkal, a kisiskolások tekintélytisztellete olyan totális hatást eredményez, amely a pszichés klíma kialakulására ható egyéb tényezők szerepét háttérbe szorítja. Tulajdonképpen minden iskolai hatás a tanítói személyiségen átszűrve jut el a tanulóhoz. Természetesen a nevelési stílus hatására kialakult csoportlétkör azután visszahat és tovább formálja a tanító akcióit is. Így egy tanulócsoport pedagógiai klímáján a tanító nevelési stílusának hatására kiala-

kult, olyan viszonylag állandósult tanulói és tanítói közérzetet értünk, amely meghatározza a tanuló–tanító interakciók jellegét, megnyilvánul a konfliktusok feloldásának módjában és körülhatárolja a pedagógiai hatás lehetőségeit.

Vizsgálataink folyamán kétféle pedagógiai klímát észleltünk. A kooperatív kategória különböző kombinációi, így a KR, KIN, RK típusú nevelési stílus pozitív pedagógiai klímát fejez ki, míg az agresszív és indifferens megoldások ismertett kombinációi, az AR, AIN, IR típusú nevelési stílus negatív pedagógiai klímát hoz létre.

Megállapítottuk, hogy az agresszív–restriktív, az agresszív–inerciás és az indifferens–restriktív típusú pedagógusok osztályaiban a negatív pedagógiai klíma a gyerekek elnyomottságában, megfélemlítettségében, interperszonális kapcsolataik lazaságában, állandó árulkodásban, szünet alatti verekedésekben, bűnbakképzésben az egyhetes megfigyelés során is jól észlelhető. Ugyanakkor azt találtuk, hogy ebben a negatív pedagógiai légkörben a tanítási órák fegyelme ugyan lényegesen szilárdabb mint másutt, de a tanulói aktivitás és kezdeményezés minimális.

Ennek alapján úgy érezzük, hogy a fenti nevelési stílussal dolgozó pedagógusok, akik a tanulók tapasztalatában mint állandó tiltó, szidó, csak fegyelmező, a gyerekeket lenéző, meg nem értő, az agresszív–restriktív típus esetén testi fenytéseket is alkalmazó, bosszúálló tanítóként rögzültek megalapozottan tekinthetők életük vizsgált szakaszában rossz nevelőknek. Ezzel szemben hisszük, hogy a restriktív–kooperatív, kooperatív–restriktív és kooperatív–inerciás nevelési stílus eredményeképpen létrejött pozitív pedagógiai klímában a tanulók személyisége és öntevékenysége jól fejlődik. E pedagógusok, akik a tanulók KNHM-ban különböző arányokban ugyan, de megértőknek, gyermekszeretőknek, színes mechanizmussal hatóknak, kedves meleg szavakat is használóknak, igazságosoknak látszottak életüknek ebben a szakaszában, joggal tekinthetők jó tanítóknak.

Vizsgálataink a tanulócsoportok tanítóira vonatkozó tapasztalatának hívásában jelentkező újszerűsége arra készítetett, hogy típusainkat egybevessük a II. fejezetben bemutatott, a *Flanders*-féle interakciós analízissel meghatározott praetípusokkal. A két vizsgálat mutatóit az A és B csoportból vett 10 tagú mintán a 12. táblázaton mutatjuk be. A kétféle módon – egyrészt a megfigyelések módszerével, másrészt a tanulók

## 12. táblázat

A kétféle módon meghatározott nevelési stílustípusok egybevetése

	<i>A csoport</i> %	<i>B csoport</i> %
<i>Negatív klíma</i> dominatív–direkt	76	32
AR + AIN + IR	80	40
<i>Pozitív klíma</i> integratív–indirekt	24	68
RK + KR + KIN	20	60

tapasztalatainak elemzésével meghatározott nevelési stílustípusok egybevetése megbízhatóan informálhat módszerünk validitásáról.

A táblázaton a pozitív pedagógiai légkört jelző indirekt–integratív, valamint RK, KR, KIN és a negatív pedagógiai légkört jelző dominatív–direkt, valamint AR, AIN, IR nevelési stílustípusok megoszlását és százalékarányát hasonlítjuk össze.

Az adatok elemzése a következők megállapítását teszi lehetővé:

A kétféle módon megközelített nevelési stílustípus és pedagógiai klíma meghatározásának adatai szignifikánsan egybeesnek (átlagos eltérés 1,5).

Az A csoportban egy tanítónő kivételével (24G) mindegyik általunk dominatívnak minősített tanítónőt a tanulók AR, AIN vagy IR típusúnak találták.

A B csoportban 2 tanítónő kivételével (32M, 29E) a tanulók mindegyik általunk dominatívnak minősített tanítónőt AR, AIN, IR típusúnak találták.

A három k.sz. nevelési stílusának megítélésében mutatkozó eltérés okainak elemzésével külön is foglalkozunk. 29E k.sz. pedagógiában és pszichológiában jól képzett, tudatos fiatal pedagógus. Megfigyeltük, hogy a tanítónő pontosan tudja, hogy mit kell csinálnia, nagyon jó, korszerű módszereket alkalmaz, fejleszti a tanulók öntevékenységet, méltányolja teljesítményeiket, sokat dicsér és ennek megfelelően a



tanulók aktivitása is jó. Az interakciós analízis adatai így alakultak: I/D arány 2,02, XI arány 250. Úgy tűnik, hogy 29E a megfigyelő elvárásaival is teljesen tisztában van. A pedagógiai pszichológiai szakirodalmat jól ismeri, tájékozottságára állandóan utal. Ugyanakkor már néhány tanítási óra lejegyzése után feltűnik, hogy a 29E „tökéletes” eljárásai ridegek, érzelemmentesek. Időnként a tanító erősen küzd agresszivitásával, ingerültségét csak nehezen szabályozza. A hatodik megfigyelt tanítási órán „bűnbakképzést” produkál: elfojtott agresszivitása egyetlen tanuló állandó korlátozásában és leintésében jut kifejezésre. A szünetben viselkedését azonnal magyarázni próbálja: választékos szakkifejezéseket használva fejt ki, hogy ez a tanuló retardált, frusztrációs sorozata és az otthoni fenyegetések a tanító elleni agresszivitásban manifesztálódnak. A tanító úgy véli, hogy ez a tanuló állandóan provokálja őt. A megfigyelés későbbi szakaszaiban a tanító magatartása a tanulóval szemben nem változik, noha a korlátozásra a megfigyelők nem látnak okot.

29E mimikája és pantomimikája időszakonként határozott lenézést, lekicsinylést fejez ki. (Idegesen toppant, ujjait csattogtatva mutat a tanulókra, soha nem szólítja őket nevükön.) A II. fejezetben már szóltunk arról, hogy az IA a metakommunikatív hatásrendszer és a szubjektív észlelések felfogására nem képes. Azt, hogy a tanító nem örült a jó feleletnek vagy ideges volt az IA-ben, nem tudtuk jelölni. A KNHM-ban viszont a tanulók egyéni – itt másfél éves tapasztalataikat projiciálják és ezért 29M-re vonatkozó megoldásaikban már egyértelműen jelentkeznek az agresszív megoldások (A: 22%, K: 10%). Így a k.sz.-t a KNHM alapján az AR típusú nevelési stílus jellemzi. A későbbi beszélgetések során 29E a tanulói KNHM-ok realitását elismeri és bevallja, hogy őt a kisgyerekek idegesítik, és az első lehetőséggel élve elszándékozik hagyni az alsó tagozatot. Hasonló tényezők okozhatták az eltérést 32M tanítónő esetében is. (I/D arány 1,5; XI arány: 204) a nevelési stílustípus: agresszív–restriktív. 24G tanítónő (A csoportban) a tanulók értékelésében agresszív–inerciás típusú volt, míg az I/D arány alapján éppen integratívnak minősült. (I/D arány 1,01). Itt határesettel volt dolgunk.

A felsorolt tények lehetővé tették, hogy mind a KNHM módszerére, mind a vizsgált tanítónőkre vonatkozó néhány hipotézisünket bizonyítottunk tekinthessük.

## A) A módszer vonatkozásában

a) A tanulók KNHM-i egy konkrét, tanítóját jól ismerő tanulócsoport vonatkozásában személyiségtipikusak, mert tartalmazzák a vizsgált pedagógus által leggyakrabban alkalmazott konfliktusos nevelési helyzetmegoldásokat. A tanulók az őket tanító másik tanítóra vagy napköziotthonos nevelőre projiciálva a konfliktusokat eltérően oldották meg.

b) A tanulók KNHM-i a tanító személyiségét indirekt módon vizsgáló módszernek tekinthetők, mert a megoldásokban közvetve, a tanulók tapasztalatában vizsgálható a tanító hatásmechanizmusa anélkül, hogy a kisiskolást tanítója megítélésére készítenénk. Ilyen módon a KNHM olyan tanítói személyiséget vizsgáló módszer, amely védettséget biztosít a tanulóknak és a tanítónak egyaránt.

c) A KNHM mint vizsgálati módszer elkerüli a megfigyeléses módszer hibaforrásait, mert megragadja a nem megfigyelhető, de létező tanuló-tanító interakciókat is. (Elavult nevelési szokások, durvaság, közöny.)

d) A KNHM-ban kimutatható és értékelhető a tanító néhány leírható, metakommunikatív hatásmechanizmusa (simogatás, ránézés, mosoly, gyöngédség, kedvesség).

e) A tanulók KNHM-iből kiemelhető ötféle pedagógiai érték-kategória (agresszív, restriktív, kooperatív, inerciás, indifferens) lehetővé tette a vizsgált tanítók nevelési stílusának és ezen keresztül az osztály pedagógiai légkörének meghatározását. (A pozitív pedagógiai klíma: kooperatív–restriktív, restriktív–kooperatív, kooperatív–inerciás típusú nevelési stílus. Negatív pedagógiai klíma: agresszív–restriktív, indifferens–restriktív, agresszív–inerciás típusú nevelési stílus.) E nevelési stílustipológia a tanító nevelési stílusának a tanulók tapasztalatában rögzült sajátosságaira vonatkozik.

f) A KNHM-nak mint a tanító nevelési stílusát vizsgáló módszernek a validitását az interakciós analízissel végzett összehasonlító vizsgálat adatai igazolták. (Átlageltérés: 1,5.)

g) A KNHM a tanító nevelési stílusára vonatkozó rövid idő alatt (40–50 perc) szolgáltat megbízható adatokat és csupán rövid megelőző megfigyelést igényel.

## *B) A vizsgált populáció vonatkozásában*

a) Az A (idősebb) és B (fiatalabb) csoport közötti eltérés igen szignifikáns. Az A csoportban hattal több agresszív–restriktív típusú tanítónőt találtunk, mint a B csoportban.

b) Megállapítható volt, hogy a fiatalabb, felső fokú képesítést szerzett tanítónők tanulócsoportjaiban pozitívabb pedagógiai klíma alakult ki, mint a középfokú képesítéssel rendelkező, fáradtabb, idősebb pedagógusok tanulócsoportjaiban.

c) Pszeudo–indirekt magatartást csak a fiatalabb csoportban találtunk. Ez a tény nyilvánvalóan összefügg azzal, hogy a fiatalabb, korszerű képzésben részesült pedagógusok már nem képesek agresszív eljárásaikat pedagógiailag indokolni és nevelési elveikkel összeegyeztetni. Az A csoport idősebb pedagógusai viszont agresszív módszereiket nyíltan vállalták, és ezeket a tanulócsoport összetételével és saját fáradtságukkal indokolták. Véleményünk szerint az agresszív módszerek vállalását, sőt létjogosultságának hirdetését itt nemcsak a korszerű pedagógiai képzettség hiánya okozza, hanem az is, hogy a közvélemény: szülőök és egyes pedagóguscsoportok méltányolják, bátorítják is ezt a „szigorú tanító néni” típust.

d) A B csoportban több kooperatív–restriktív és kooperatív–inerciás típusú tanítónőt találtunk.

Ebből arra következtethetünk, hogy a fiatal pedagógusok a kooperatív eljárások mellett inkább hajlanak az inerciára, mint az agresszivitásra. Ilyen típusú tanítónőt az A csoportban nem találtunk.

f) 50 tanítónő vizsgálata a populáció vonatkozásában végérvényes megállapításokra nem jogosított fel, de lehetővé tette néhány megfigyelt és jellemzőnek talált tény kiemelését a további kutatás számára.

## A TANÍTÓ HATÓKÉPESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA BEFOLYÁSÁNAK MÉRÉSÉVEL

### A befolyásolás mint a pedagógiai hatás egyik módja

A szociális befolyásolás a kísérleti szociálpszichológia egyik központi kutatási területe. Három fő kutatási hagyomány különböztethető meg:

- a) az ítéletek társas befolyásolásának vizsgálata,
- b) a kiscsoporton belüli interakciókból fakadó társas befolyások kutatása,
- c) a meggyőző közlésből eredő társas befolyásolás vizsgálata.

*Kelman* (1973) — aki a szociális befolyással foglalkozó kutatás alapos ismerője — úgy véli, hogy az utóbbi években megnőtt az érdeklődés a társas befolyásolás és a szociálisan kiváltott viselkedésváltozás alapelveinek kidolgozása iránt. Megállapították, hogy a befolyásolás különböző motivációk és orientáció alapján jöhet létre. Ha elsődlegesen információkon alapul, akkor a szubjektum azért alkalmazkodik a befolyásoló személyhez vagy csoporthoz, mert érvényes információ forrásának látja. Más szituációkban a befolyásolás elsődlegesen normatív: a szubjektum azért alkalmazkodik, hogy eleget tegyen a befolyásoló személy vagy csoport pozitív elvárásainak (*Deutsch—Gerard, 1955; Kelman, 1973*). Vizsgálatunk kitűzött céljaiból kiindulva bennünket elsősorban a befolyásolás normatív formái foglalkoztattak.

*Kelman* (1973) a külső alkalmazkodás és a belső elfogadás közötti különbségtételből kiindulva a normatív befolyásolás három folyamatát különbözteti meg úgy, hogy mindegyiket az előzetes és utólagos körülményeknek más és más együttesével jellemzi. A folyamatokat behódolásnak, azonosulásnak és interiorizációnak nevezi. Behódolásról akkor beszél, ha az egyén azért veti alá magát egy másik ember vagy csoport befolyásának, mert reméli, hogy ezzel kedvező reakciót vált ki a másiktól. Érdeke, hogy hozzájusson bizonyos konkrét jutalmakhoz, vagy elkerüljön bizonyos konkrét büntetéseket, amelyeket a befolyásoló tart ellenőrzése alatt.

Azonosuláson *Kelman* (i. m.) már magasabb szintű olyan viselkedés-befolyásolást ért, amely kielégítő önmeghatározó viszonyt jelent egy

személlyel vagy csoporttal. Az önmeghatározó viszonyt olyan szerepviszonyoknak tekinti, amely a személy önmagáról alkotott képének részét adja. A befolyásolás tehát ebben az értelemben eszköz a másikhoz fűződő kívánatos viszony és az ebben kifejeződő önmeghatározás létrehozására és fenntartására. Ez a fogalom a vezető és a tömeg viszonyának elemzéséből bontakozott ki. Az azonosulási mechanizmus (identifikáció) felfedezése és elvi magyarázata *Freud*tól származik. A pszichoanalitikusok felfogásában a vezetettek a vezetőnek olyan maximális erőket tulajdonítanak, mint az apának. Ugyanakkor ennek a hatalomnak maguk is részesévé kívánnak válni azzal, hogy lojalitással azonosítják magukat. *Hofstätter* (1969) úgy véli, hogy a hatalomvágy gyámoltalanságból fakadó kivetítése és így a hatalommal való azonosulás mint a benne való részvétel *Freud* egyik legnagyobb felfedezése. A befolyásnak azonosulással való elfogadására tehát akkor kerül sor, ha az érintett személy egy másik emberhez fűződő önmeghatározó viszony létrehozásának vagy fenntartásának az eszköze. Az ilyen kölcsönös szerepviszonylat esetében az egyén nem abban az értelemben azonosítja magát a másikkal – vezetővel –, hogy átveszi annak önazonosságát, hanem úgy, hogy kifejezetten a másik személy elvárásainak, érzelmeinek vagy szükségleteinek alapján reagál (*Kelman*, 1973). Az azonosulás abban hasonlít a behódoláshoz, hogy az egyén gyakran nem azért teszi magáévá a kiváltott viselkedést vagy véleményt, mert az kielégíti, hanem azért, mert meg akar felelni a másik személy elvárásainak. Az azonosulás azonban különbözik a behódolástól abban, hogy itt az egyén hisz az átvett véleményben vagy cselekvésben. A kutatók megállapítják, hogy a befolyásolás funkciója spontaneitást, energikus önérvényesítő felülkerekedési képességet igényel az irányító személy részéről (*Hiebsch–Vorweg*, 1967; *Hofstätter*, 1969; *Hovland–Janis–Kelley*, 1973).

Interiorizációról mint a harmadik folyamatról *Kelman* (i. m.) akkor beszél, amikor az egyén azért fogadja el a befolyást, mert a kiváltott viselkedés egybevág az értékrendszerével. Úgy véli, hogy itt maga az indukált viselkedés tartalma az előnyös. Feltételezhető, hogy a három folyamat között a befolyásoló személy hatalmának jellege is lehet a különbség forrása. Amennyiben hatalma az eszközök feletti hatalmon, ellenőrzésen alapul, a befolyásolás általában a behódolás formájában jelentkezik. Ez azt jelenti, hogy az egyén céljainak eléréséhez szükséges

eszközöket visszatárhathatja vagy rendelkezésre bocsáthatja. *Kelman* (i. m.) úgy véli, hogy az eszközök feletti ellenőrzés észlelése függhet a befolyásoló személy bizonyos konkrét jutalmak vagy büntetések feletti tényleges és potenciális ellenőrző hatalmától, amelyre státusából, tekintélyéből vagy általános presztízséből következhetnek. A befolyásolás akkor is behódolás formáját ölti, amikor a kiváltott válasz azért válik meghatározóvá, mert az egyén viselkedési választéka korlátozott. Ez rendszerint akkor következik be, ha az egyént nyomással kényszerítik a kívánt válaszra, vagy ha alternatív válaszlehetőségek nincsenek. A zsanrok pedagógusok rendszerint éppen ilyen nyomással, a választás lehetőségeinek redukálásával fegyelmeznek.

Amennyiben a befolyásoló hatalma vonzó mivoltán alapul, a befolyásolás általában az azonosulás alakját ölti. A befolyásoló személy *Kelman* (i. m.) szerint akkor vonzó, ha olyan szerepet tölt be, amelyet az egyén maga is kíván. A vonzó jelleg itt azt jelenti, hogy az egyén olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek különösen kívánatosak teszik a vele való kapcsolatot. Az azonosulás formájában jelentkezik a befolyásolás akkor is, ha bizonyos szerep követelményei körül vannak határolva. Ez akkor következhet be, ha egy szituáció bizonyos szerepviszonylatban meghatározott és a szerep követelményei előírtak. Ebben az esetben a szerepből eredő elvárás határozza meg az azonosulás formáját. A befolyásolt egy bizonyos konkrét szerep látószögéből cselekszik. A tanító–tanuló relációban például akkor is létrejöhet azonosulás, ha a tanító nem vonzó személyiség, de pontosan megfelel a szerepből adódó elvárásnak.

Úgy véltük, hogy a befolyásolás három folyamatának és a hatalomhoz való viszonyának nyomon követése a pedagógiai hatás kutatásának fontos feladata. A pedagógus szerepe implicite jelenti az állandó befolyásolásra törekvést. Pedagógus csak az lehet, aki a befolyásolás felsorolt formáinak valamelyikét folyamatosan képes megvalósítani. Hatékonyságról pedig csak akkor lehet szó, ha a pedagógus befolyása az azonosulás vagy az interorizáció szintjére emelkedett.

Ugyanakkor a szociálpszichológiai kutatás befolyásolására vonatkozó megállapításai a pedagógiai hatás vonatkozásában csak bizonyos tényezők figyelembevételével alkalmazhatók.

A pedagógus és a tanuló bipoláris kapcsolata olyan tartós interperszonális kapcsolat, amelyet hagyományok, intézkedések, konvenciók, okiratok szabályoznak. Itt az együttesség sajátosan korlátozott formái nyilvánulnak meg. Egyenjogú kapcsolatnak még elvileg sem tekinthető. A pedagógus–tanuló kapcsolatában a pedagógus mint a társadalom megbízottja meghatározott nevelési célok érdekében hat a tanulókra. *Donáth Blanka* (1971) a felnőtt és a kiskorú gyermek kapcsolatát olyan aszimmetrikus viszonylatként fogja fel, amelyben minden akció a gyermekért történik, de az, hogy mi történik, az elsősorban a felnőttön múlik. Ilyen helyzetben a befolyásolás lehetőségei optimálisak; a tanulók beállítottak elfogadására.

Ha a pedagógus akciói ebben a helyzetben behódolást eredményeznek, akkor ez a tanuló vonatkozásában kényszerhelyzet következménye. Választása nem volt. Tudta, hogy a tanítónak engedelmességre kell, mert az engedetlenség következményei kellemetlenek. Itt egy társadalmi és pedagógiai szempontból is alacsonyabb rendű mechanizmus működött. A behódolás időtartama is rövid, rendszerint a pedagógus jelenlétére redukálódik, tartós hatás nem jön létre.

Az azonosulás már az aszimmetrikus interperszonális kapcsolatok magasabb formája. Ez már személyiségformáló erő. Azt jelenti, hogy a tanuló magáévá tette a pedagógus elvárásait, követelményeit, igyekszik úgy viselkedni, hogy a tanító elégedett legyen.

Az azonosulás a kisiskolás számára nyugalmat, biztonságot, védettséget jelent; ha megfelelt a szeretett vagy tisztelt személy elvárásainak, akkor részesévé válik annak az erőnek, amelyet az képvisel. *Donáth Blanka* (i. m.) meggyőzően fejt ki, hogy ebben az esetben a tanulók mintegy a pedagógusra vonatkoztatva élnek, és így az azonosulási mechanizmus kialakulása szinte fölöslegessé tesz minden nevelési eljárást.

Az azonosulás a tanító–tanuló relációban kétféleképpen valósulhat meg. A tanító mint személyiség lehet olyan vonzó, hogy a vele való kapcsolat kívánatos vagy pontosan megfelelhet a tanulók szerepből adódó elvárásainak, melegséget, biztonságot, „az én tanító nénim mindent tud” élményt nyújthatja.

Bár a pedagógus hatékonysága vagy befolyásolási képessége, mint ez az elmondottakból következik, alkalmasságának egyik alapvető tényezője, nem minden pedagógus képes egyformán hatni a tanulókra és

különböző nevelési stílusú pedagógusok változó módon befolyásolják a tanulók viselkedését. Míg az egyes tanítók hatása beépül a tanuló személyiségébe, a befolyás interiorizálódik, addig más tanítók még a behódolást is csak ideiglenesen indikálják.

Úgy véljük, hogy a tanító alkalmassága arra, hogy az azonosulás objektuma legyen, elsősorban attól függ, hogy a tanulók ösztönösen, spontán módon elfogadták-e mint felettes személyt, mint tekintélyt. Az azonosulásnak ez a formája a kisiskolás korban még nem tudatos. Tudati szinten a tanulók elismerik a tanító vezetési jogát és igyekeznek elvárásainak megfelelni. Tudatalatti spontán szférában viszont csak azt a tanítót fogadják el, aki alkalmas arra, hogy identifikációs objektumuk legyen. A tanítónak ez a képessége feltehetően összefügg társas hatékonyságával, melyet *Mérei* (1969) szociális penetranciának nevez. A szociális penetrancia mint az a folyamat, amelyben az egyén módosítja a csoport szokásait, olyan vonás, amely egyes emberekben képességként adva lehet, másoknál viszont teljesen hiányozhat. Ezért feltételeztük, hogy a társas hatékonyság vagy befolyásolási képesség vizsgálata közelebb visz a tanító hatékonyságának megállapításához, a nevelési stílus-típusok hatásmechanizmusának megértéséhez. Feltételeztük, hogy a behódolásnak és az azonosulásnak mint a tanító személyiségétől függő változónak vizsgálata a kísérleti osztályokban feltehetően rávilágít a tanító képességének tanító-tanuló vonatkozásban megnyilvánuló lényegi jellemzőire, és ezzel közelebb visz a tanítói alkalmasság problémáinak megértéséhez.

A feltevések figyelembevételével kérdéseink a következők voltak:

a) Mérhető-e a tanító tanulócsoportra gyakorolt befolyásának foka és mértéke?

b) Találhatók-e összefüggések a vizsgált tanítónők befolyásolási képessége, a befolyásolás módja és a nevelési stílus típusai között?

### **A tanító véleményének elfogadása vagy elutasítása mint hatékonyságának mutatója**

A befolyásolás vagy a társas hatékonyság vizsgálatának gyakran alkalmazott módszere valamilyen vélemény elfogadásának, illetve elutasításának mérése. Ilyen vizsgálatokat a szociálpszichológus kutatók sikerrel végeztek (*Janis-Feshbach*, 1953; *Poitou*, 1969; *Kelman*, 1973).



Az észlelt befolyásosságnak a befolyásoló véleményének elfogadásában megnyilvánuló mutatóira vonatkozó szociálpszichológiai eredményekből kiindulva az 50 vizsgált tanítónő hatékonyságát úgy próbáltuk mérni, hogy véleményük elfogadásának, illetve elutasításának arányát vizsgáltuk tanulócsoportjaikban. A kísérletek függő változója mindig az észlelt befolyásosság volt, melyet *Poitou* (1969) a következőképpen definiált: „Egy egyénnek a többiek felett észlelt befolyásosságát véleményének súlya jelenti abban az ítéletben, amelyet a többiek a vitatémáról kialakítanak.” A kutatók feltételezték, hogy ez a változó szorosan együtt jár a személyes presztízs nagyságával.

A pedagógus hatékonyságát vagy személyiségének súlyát ilyen módszerrel tudomásunk szerint eddig még nem mérték. Elképzeléseink szerint ez a módszer a pedagógusszemélyiség-kutatásban azért adaptálható jól, mert:

a) A KNHM-hoz hasonlóan olyan közvetett vizsgálati módszer, amely elrejtí a kísérlet célját és védi mind a tanítót, mind a tanulót, mert az utóbbit nem készíti ítélezésre.

b) Nem a tananyagra vonatkozó tanítói ismeretnyújtás hatékonyságát méri, és ezzel csökkenti a pedagógus–tanító relációban állandóan érvényes tényező – amit a tanító mond azt tudni kell – erejét.

c) Kísérleti szituáció, és ezért mérhető és értékelhető adatokat nyújt arról, hogy a tanító véleményét tanítványai milyen mértékben fogadták el, és így betekintést enged a pedagógus ható–befolyásoló mechanizmusának, személyes presztízsének bonyolult összetevőibe.

d) Szerencsésen egészíti ki eddig alkalmazott megfigyeléses (I/A) és projekciós (KNHM) vizsgálati módszereinket azzal, hogy meghatározott tanítói és tanulói interakciók közvetlen eredményeit regisztrálja és elemzi.

Vizsgált korcsoportunkban a tanulók alkalmas alanyai az ilyen kísérleteknek. Személyi, baráti kapcsolataik nagyon ingatagok, baráti együtteseik nem szilárdak. A tanító abszolút tekintélye és primer befolyása itt bizonyítottan tekinthető (*Breckenridge–Vincent*, 1955; *Clauss–Hiebsch*, 1965). Ebben az életkorban a tanulók a tanító véleményét általában kritikátlanul fogadják el, és tekintélyelvű érvelésükben gyakran hivatkoznak megállapításaira. Ugyanezek az életkori sajátosságok viszont nem tették lehetővé, hogy nyílt vitában, szabad vélemény-

cserét vizsgáljunk. Nyilvánvaló volt, hogy a tanulók többsége – néhány extrémista tanuló kivételével – a tanító véleményét fogja elfogadni. Az önálló vélemény megvédése és az ellenzékiesség nyílt vállalása – tapasztalataink szerint – ebben az életkorban csak nagyon ritkán, kivételesen demokratikus tanítók osztályaiban vagy súlyos magatartási problémákkal küzdő, agresszív tanulóknál fordul elő. Kérdésünkre tehát olyan helyzet megteremtésével kerestünk választ, amelyben erősen készítettük a kisiskolásokot a tanítóétól eltérő véleményük kinyilvánítására. A kísérlet feltételeit úgy alakítottuk, hogy:

a) olyan mesterséges véleménykülönbséget provokáljunk a tanuló–tanító relációban, amely elvben elkerülhetetlen és adatai jól mérhető,

b) e helyzetben a függő változó a tanulók véleménye legyen,

c) a tanulók véleményének megváltozása számszerűen is kifejeződjék.

A mesterséges véleménykülönbséget megtévesztéssel idéztük elő. A *Piroska és a farkas* című mese 1972-es angol nyelvű illusztrált kiadásából – amelyet a tanulók még nem ismerhettek – választottunk ki két színes, a mese történéseire határozottan nem utaló illusztrációt (3. melléklet). Az egyik képen (X kép) egy kislány búcsúzik az édesanyjától, az ég kék, a mama a ház ablakán néz ki és integet. A másik képen (Y kép) a kislány egyedül van az erdőben, vidáman szedegeti a virágokat, madarak kísérik. Itt az ég nem látszik, de a kislány minden részletében azonos az első képen látottal.

Az X és Y kép hat eltérő és hat azonos elemet tartalmazott. A mesterséges véleménykülönbséget úgy hoztuk létre, hogy a tanuló-csoportnak a tanítónő távollétében az Y képet, a tanítónőnek az X képet mutattuk be. A tanítónőnek azt mondtuk, hogy tanuló is az X képet látták és megkértük, hogy közös megbeszélés alapján készíttessen leírást a képről, emlékképek alapján.

Ilyen „erős” módszer alkalmazására azért volt szükség, mert csak a tanító véleményével azonos potenciájú ellenvélemény kialakítása tette lehetővé a tanítói befolyás bonyolult dimenzióinak elemzését. Szokványos tantermi szituációban ugyanis a tanító vagy engedélyezi a különböző alternatívákat, vagy kötelezi a tanulókat arra, hogy az ő utasításainak megfelelően dolgozzanak. Itt ellenvélemény nem alakul ki. Kísérle-

tünkben a tanulók megelőző konkrét észlelését, az „igazságot” tekintettük csak az osztályt régóta tanító véleményével ekvivalens hatásnak.

A kísérletnek három szakasza volt:

a) Az X képet megmutattuk a tanítónőnek és megkértük, készíttesen erről a képről a fogalmazástanítás gyakorlatának megfelelően, előzetes megbeszélés és szógyűjtés alapján leírást úgy, hogy sem ő, sem a tanulók a képet közben nem látják. Megkértük arra is, tegye lehetővé, hogy távollétében a tanulóknak a képet mi mutassuk be. Vizsgálódásunk céljaként a tanító verbális megerősítése, illetve a tanulók konkrét észlelésének és emlékezetének intenzitása közötti különbség mérését jelöltük meg. Ezzel a motivációval a tanítót arra készítettük, hogy a megbeszélés során ható befolyásoló képességét valóban manifesztálja. A munkát a tanítók önként, szívesen vállalták.

b) A kísérlet második lépésében a tanulóknak a tanító távollétében az Y képet mutattuk be. Az instrukció így hangzott: „Egy szép képet mutatok nektek. Alaposan figyeljétek meg minden részletét, mert ha a tanító nénitek bejön, megbeszélitek a látottakat és a képről fogalmazást írtok. A képet csak egy percig nézhetitek és arról amit láttok csak a tanító néninek számoljátok be.”

c) A kísérlet harmadik szakaszában a tanulók a kísérletvezető távollétében megbeszélték a tanítónővel a látottakat, majd a képről leírást készítettek. A megbeszélésen a kísérletvezető az eredeti elképzeléssel ellentétben nem lehetett jelen, mert az elővizsgálatok során előfordult, hogy a tanító az első véleményeltérésnél hozzá fordult: „Akkor most mi legyen?”

d) A vizsgálat negyedik szakaszában a tanító beszámolt a megbeszélésről. Ez után a kísérletvezető elnézését kérve felvilágosította a kísérlet tényleges céljáról.

A vita lefolyásáról a tanítók beszámoltak. Kérdéseink az intro- és extrospekcióval (a tanulók megfigyelése) gyűjtött tanítói élményanyagból próbálták kiemelni, hogy észlelt-e a tanító ellenvéleményt és ha igen, ez mennyire hatott a csoportra. Az is lényeges volt, hogy a megtévesztés okozott-e valamilyen konfliktust a tanító és a tanulók között. Miután az álláspontok a vitában általában a kongruencia törvényei szerint alakulnak (Hofstätter, 1969), vagy megegyezés jön létre, vagy polarizáció; az is érdekes volt a számunkra, hogy vajon polarizálódott-e a tanítóval szemben az ellenzéki csoport?

A tanítók beszámolóí alapján négy alapvető reakciómodot különböztethettünk meg:

a) A megbeszélés konfliktus nélkül zajlott le. A tanítónő nem észlelt ellentmondást. Vita nem volt.

b) A tanító a tanulók megfigyeléseit hiányosnak tartotta. „Nem jó megfigyelők, semmire sem emlékeznek” típusú reakció. Néhány tanuló ezekben a csoportokban később „emlékezett” arra, amit a tanítónő kívánt.

c) A tanítónő először a tanulókat számoltatta be a látottakról. Itt kialakult a vita. A tanítónő saját magatartását így jellemzi: „Igyekeztem meggyőzni őket!” Ezek a csoportok néha polarizálódnak; konformista és extrémista tanulócsoporthal alakul.

d) A tanítónő meghallgatja a tanulók beszámolóját, megkérdezi, hogy nem láttak-e mást is a képen, majd a nemleges válasz után megállapítja, hogy vagy ő emlékezett rosszul, vagy valami tévedés történt. Ez „arról írjatok, amit láttatok” típusú reakció.

A tanítói reakciótípusokat csak kiegészítő, informatív tényanyagként regisztráltuk, miután adatszerzési módszerünk nem volt hiteles.

A tanítói befolyás jellegének és mértékének megállapításánál hiteles adatnak csak a tanulói fogalmazásokban jelentkező tanítói véleményt tekintettük. Azt gondoltuk, hogy a tanító hatékonysága megnyilvánul abban, hogy véleménye milyen mértékben észlelhető a tanulók fogalmazásaiban.

A tanítói vélemény elfogadásának arányát úgy mértük, hogy megszámloltuk az X kép hány eltérő mozzanata fordul elő a tanulók fogalmazásaiban.

A várható variánsmozzanatok a következők voltak: az ég kék, süt a nap, báránnyelű az ég, piros tetűs a ház, valaki integet, a kislány elköszön. A fogalmazások kvantitatív elemzése után megállapítottuk, hogy a maximális tanítói befolyás három variánsmozzanat átvételében nyilvánult meg.

Nem észleltük a tanítói befolyás hatását ott, ahol a tanulók fogalmazásában egyetlen variánsmozzanat sem jelentkezett. A fogalmazások befolyásolást meghatározó jellemzőinek kiemelési módját a 45E AR típusú tanítónő osztályából kapott fogalmazások összesítő táblázatán mutatjuk be (13. táblázat).

45E k.sz. esetében a tanulók jelentős mértékben elfogadták a tanítónő véleményét. A tanítónő által erősen hangsúlyozott mozzanat, az elkészítés vonatkozásában 4 tanuló kivételével teljesen behódoltak.

### 13. táblázat

Variánsmozzanatok	1	2	3	0
Fogalmazások száma	15	2	2	4

A befolyásolás mutatójának a négy megjelölt mozzanatra vonatkozó abszolút számok súlyozott átlagát tekintettük (0–3-ig). Az adatok matematikai, statisztikai elemzéséből az következett, hogy a befolyásolási mutató 0,55-től fölfelé jelezte a befolyásolás tényét. 0,55 alatt a befolyásolás matematikailag nem volt jellemző. A befolyásolási mutató szóródása (range) az ötven vizsgált személy vonatkozásában jó. Az állandó eltérés  $\delta' = 4$ . Így a kapott adatok személyiség-specifikusnak voltak tekinthetők. Részletes eredményeinket a 14. táblázaton mutatjuk be.

\*

A befolyásolási mutató elemzése és viszonyítása nevelési stílus-típusainkhoz a következők megállapítását tette lehetővé:

a) A befolyásolási mutató és a nevelési stílustípusok sajátos módon összefüggenek egymással.

A legjobb hatóképességeknek az agresszív–restriktív (AR), a kooperatív–restriktív (KR), és a restriktív–kooperatív (RK) típusú tanítónők bizonyultak. (Befolyásolási mutató: 0,55–1,1-ig.) Gyengébben vagy egyáltalán nem tudtak befolyásolni a kooperatív–inerciás (KIN), az agresszív–inerciás (AIN) típusú tanítónők. (Befolyásolási mutató: 0,55–0,00-ig.) A befolyásolás mutatója az IR típusú tanítóknál minden esetben: 0,0.

b) Adataink szerint az agresszív (AR) típusú pedagógus hatékonyság szempontjából látszólag nem különbözik a kooperatív típusú (KR, RK) pedagógustól. Ugyanakkor a vitáról szerzett információink, valamint a pedagógusszemélyiség-kutatás idevonatkozó ténygazdagsága alapján (lásd az I. fejezet 1. részét) feltételezzük, hogy itt a befolyásolási

14. táblázat

A befolyásolási mutató alakulása 50 k.sz. vonatkozásában a nevelési stílustípusokkal egybevetve

	Nevelési stílus	A befolyásolási mutató megoszlása kísérleti személyenként		
		0,00	0,55	0,81–1,2-ig
<i>A csoport</i>	AR	1	8	1
	AIN	2	0	0
	IR	4	0	0
	RK	0	2	6
	KR	0	0	1
	KIN	0	0	0
<i>B csoport</i>	AR	1	2	1
	AIN	2	0	0
	IR	4	0	0
	RK	0	4	1
	KR	0	3	1
	KIN	6	0	0

mutató a tanítói befolyás elfogadásának kétféle típusát rejti. Úgy gondoljuk, hogy az AR típusú pedagógusok esetében a tanulók behódolnak (*Kelman, 1973*), mert alternatív válaszlehetőségeik nincsenek. A tanító nyomással, egész agresszív hatásmechanizmusával mintegy kényszeríti a tanulókat véleményének elfogadására. Az engedelmesség itt a legcélravezetőbb megoldás, mert ezzel jutalom is jár, míg az engedetlenségnek mindig lehet valamilyen kellemetlen következménye. Feltehetően itt a tanulók nem hiszik el, hogy a tanítónak igaza van, de véleményét elfogadják, mert nincsen más választásuk.

Az AR típusú pedagógusok osztályában vita ritkán alakult ki. Csak két esetben különült el néhány, a tanító által igen rosszul minősített „kibírhatatlan” tanuló.

c) A restriktív–kooperatív és a kooperatív–restriktív típusú pedagógusoknál a befolyásolás az azonosulás (*Kelman, 1973*) formáját öltötte. Feltételezzük, hogy itt a tanulók azért fogadták el a tanító véleményét, mert érvényesültek a tanítói szereppel kapcsolatos elvárásaik. A tanító-

nak jobban kell tudnia, hogy hogyan történt, mert ő a tanító. Itt a tanító a tekintély, aki megbízhatóbban, pontosabban emlékszik mint a tanuló. A befolyásoló szerepe most nyilván vonzó: a tanuló szereti a tanítóját, elhiszi azt, amiről meg akarják győzni. Valószínű, hogy ebben az esetben a pozitív emocionális töltésű kapcsolat, az elfogadott tekintélyen alapuló sugalmazás hatásosabb, mint a közvetlen észlelés. Ha az első esetben (AR típus) a pedagógus jutalmazás és büntetés mechanizmusával a behódolás célszerűségének állandó éreztetésével hat, akkor itt a tanító személyi varázsa, tanítói szerepének lényegi jellemzői készítetik a tanulókat véleményének elfogadására. A KR és RK típusú pedagógusok vitáiról is beszámoltak (c reakció). De ebben a vitában az extrémista tanulók nem szükségszerűen különülnek el. A tanító véleménye volt a legvonzóbb és ezért a tanulók ezzel azonosultak. Az elfogadott tanítóval való azonosulás pozitív emóciókat vált ki; fokozza a tanuló biztonságérzetét, feloldja a véleménykülönbségből adódó konfliktushelyzet feszültségét.

d) A legnagyobb vita, a merev ragaszkodás a konkrétan észlelt véleményanyaghoz, az AIN típusú pedagógusok tanulóira volt jellemző. Több ilyen típusú tanító észlelte, hogy „itt valami nem stimmel”, a tanulók valószínűleg mást láttak, mint ő. Két AIN típusú tanítónő az ellenvélemény elhangzása után félbeszakította a vitát és jellegzetesen inerciás magatartást tanúsítva így szólt: „Írjatok arról, amiről akartok!”

e) Két tanítónő, 15K és 29E osztályában megragadott mutatók elemzése figyelemre méltó, az általánostól eltérő tényekre hívta fel a figyelmet.

15K befolyásolási mutatója 0,06 volt. Tehát véleménye a tanulók fogalmazásaiban nem jelentkezett szignifikánsan. Ugyanakkor más adataink szerint 15K tanítónő rendkívül erőszakos, direkt módszerekkel dolgozó pedagógus (I/D arány 0,12, AR típusú nevelési stílus). Nyugdíjazás előtt áll. Kijelentései megdöbbentők: „Életem legboldogabb napja lesz, amikor utoljára lépek ki az iskola kapuján! Ez itt hülyék gyülekezete. Korábban ide rendes gyerekek jártak, most csupa tahó. Ezeket vizsgálják meg a pszichológusok, akkor majd megértik, mit kell egy pedagógusnak elviselnie! stb.” Ugyanekkor 15K hatékonyságát vizsgálva meg kell állapítanunk, hogy egyáltalán nem tűnik gyengébbnek, mint a többi AR típusú tanító. „Mutatós órákat” is tud tartani. Hangja

színes, érdekes. Kérdései, óravezetése logikus, előadásmódja színes és meggyőző. Amikor a tanulók fogalmazását átvizsgálva megállapítottuk, hogy véleménye alig érvényesült, megkérdeztük, hogy ezt mivel magyarázza. Válasza így hangzott: „Hát persze, hogy ez lett! Meg akartam mutatni, hogy milyen hülyék. Nem segítettem nekik; láthatod, egy tisztességes fogalmazást sem tudnak összehozni!”

15K esete egyedi. A pályaadaptáció hiánya, vagy a teljes elfáradás és megöregedés okozta elidegenedés a pedagógus munkától negativisztikus szemléletében és gyakorlatban manifesztálódik: itt a tanító tanítványainak gyenge képességeit kívánta dokumentálni.

29E-vel már a harmadik fejezetben is foglalkoztunk, pszeudo-kooperatív magatartása – melyet a KNHM leleplezett – befolyásának vizsgálatánál is megnyilvánult. 29E tudni vélte, hogy vizsgálatunk célja a demokratikus csoportlégkör tanulmányozása, és ezért a vitában az első ellenvélemények felbukkanásától kezdve – amint erről később beszámolt – engedte érvényesülni a tanulók álláspontját (befolyásolási mutató: 0,3).

f) Az inerciás–restriktív (IR) típusú tanítónők befolyásolási mutatói voltak a legalacsonyabbak. Itt nyilvánvalónak tűnik, hogy közönyös, rideg nevelési stílussal nem lehet a tanulókat befolyásolni, eltéríteni attól, amit észleltek. Ezt a pedagógust nem érdekli a tanulók véleménye, nem is akar befolyásolni. (Befolyásolási mutató minden esetben: 0,00!!) Elképzelésünk szerint itt a tanítók, bár különböző jellegű vitáról számoltak be, valójában nem is mindig kísérelték meg a tanulók meggyőzését. Ezért két lehetőséggel kell számolnunk; ha a tanító megpróbálta befolyásolni tanítványait, a teljes visszautasításban a tanulók tudatalatti ellenállása is manifesztálódhatott. Ellenkező esetben viszont a kísérletvezető instrukcióinak megtagadásában a tanítónő negativisztikus, ellenséges magatartása fejeződött ki. Úgy gondoljuk, hogy a k.sz. közönyös, érdektelen, érdelemmentes akcióin a kísérlet vélt céljaiért sem változtatott. Ezt a reakciómodot joggal tekinthetjük az indifferens tanítói magatartás egyik megnyilvánulási formájának.

g) A kooperatív–inerciás (KIN) típusú tanítónők befolyásolási mutatói is nagyon alacsonyak voltak (0,3–0,1-ig). A pedagógusok hatékonyságáról azonban csak a befolyásolási mutató adatai alapján nem formálhatunk véleményt. Ezek a tanítónők ugyanis először figyelmesen meg-



hallgatták a tanulókat – mindig így szokták – (*d* típusú reakció), majd felvetették a variánsmozzanatok lehetőségét is, de végül hangsúlyozták: „Arról íratok, amit láttatok!”

Feltételezhetjük csupán, hogy az ilyen nevelési stílussal dolgozó pedagógus az azonosulás olyan magas szintjére is eljuttathatja tanulóit, hogy azok mernek ellenvéleményt is nyilvánítani, sőt tudják, hogy a pedagógus örül annak, ha tanítványai bizonyítják be, hogy tévedett.

Úgy véljük, hogy az identifikációnak erre a felső fokára gondolt *Makarenko* (1952), amikor egyik legnagyobb nevelési eredményének tekintette, hogy telepesei valamilyen vitás kérdésben leszavazták.

Bár nagyon szívesen hisszük, hogy a KIN típusú pedagógus befolyása hosszú távon egyenértékű, sőt nagyobb, mint a KR vagy RK típusú pedagógusé, ennek alátámasztásához szükséges tényeket ebben a vizsgálatban nem észleltünk.

*h)* Az idősebb A csoportban a befolyásolási mutató átlagértéke sokkal magasabb (0,62), mint a fiatalabb B csoportban (0,4). Ez a figyelemre méltó különbség feltételezéseink szerint abból adódott, hogy a tapasztaltabb, idősebb pedagógusok hatásmechanizmusa a befolyásolás vizsgált körülményei között jobban érvényesül, mint a kisebb gyakorlattal rendelkező fiatalabb pedagógusoké.

Jól ismert az a nagy hatóképességű tanítótípus, aki ha akarja, akkor mindent el tud érni a gyerekeknél. Úgy gondoljuk, hogy az ilyen magas szintű, a nevelési stílustól majdnem független hatékonyság kialakulásához sokéves szakmai gyakorlatra, a tanulók alapos ismeretére van szükség. Ilyen gyakorlattal csak az A csoportban rendelkezettek vizsgált személyeink. Ezzel magyarázható a befolyásolási mutató átlagértékei közötti nagy különbség a két csoport vonatkozásában.

A tanítói hatékonyság vizsgálata a befolyásolási képesség mérésével még nagyon kezdeti stádiumban van. Adataink elsősorban a lehetőségek, a tájékozódás és a további vizsgálatok körvonalainak felvázolásához járulnak hozzá. További kutatások feladata lesz a nevelési stílustípusok és a pedagógiai hatékonyság izgalmas összefüggéseinek további feltárása.

## A NEVELÉSI STÍLUS DIREKT VIZSGÁLATA (PRÓBÁLKOZÁSOK)

### A vizsgált tanítók projiciált konfliktusos nevelési helyzetmegoldásai

A tanító nevelési stílusának indirekt, közvetett vizsgálata mellett olyan módszerrel is próbálkoztunk, amellyel a nevelési stílus közvetlenül, a tanító beállítódásában, pedagógiai nézeteiben is vizsgálható. Ezért elkerülhetetlenül szükségesnek éreztük, hogy a tanulókkal megoldatott konfliktusokat a tanítóknak is bemutassuk, kérve, hogy mielőtt tanulói megoldását tanulmányoznák, írják le az adott szituációkban leggyakrabban alkalmazott megoldásaikat. A vizsgált tanítók ezt a feladatot mindig szívesen vállalták.

A vonatkozó irodalomból, amint erre már korábban utaltunk (I/7. fejezet), megállapítható, hogy *Tausch* (1960) konfliktusos szituációit pedagógusokkal is megoldatta, továbbá történtek kísérletek a *Rosenzweig*-féle frusztrációs próba alkalmazására is pedagógusok rátermettségének megállapításában (*Szabó-Róna-Kóbor*, 1972).

Ennek alapján azt reméltük, hogy a vizsgált tanítók pozitív és negatív pedagógiai értékű eljárásai egyaránt érvényesülni fognak megoldásaikban. Az említett kutatók elképzelése szerint (lásd III/1. fejezet) ugyanis a megoldásokból kibontakozhat valamilyen helyes vagy helytelen pedagógiai attitűd, beállítódás. A vizsgált tanítókkal folytatott beszélgetések során mi is azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok jelentős része az általunk negatívnak minősített pedagógiai megoldást is vállalja, sőt indokolni is próbálja (lásd III/4. fejezet). A fenti tények figyelembevételével kérdéseink a következők voltak:

a) Tükrözik-e a vizsgált tanítók KNHM-i nevelési elveiket, pedagógiai attitűdjüket vagy gyakorlatukat?

b) Milyen mértékben korrelálnak az egyes értékkategóriák vonatkozásában a tanítók KNHM-i a tanulókéival?

Kérdéseinkben a vizsgált tanítók KNHM-inak összehasonlító elemzésével kerestük a választ. A válaszok egybevetése a tanulói megoldásokkal figyelemre méltó összefüggésekre mutatott rá.

A táblázaton bemutatott összefüggések arra utalnak, hogy néhány értékkategória vonatkozásában a tanulói és tanítói megoldások között összefüggés van. Azoktól a tanítóktól, akiknek tanulói sok agresszív megoldást adtak (20% fölött) legalább 1 agresszív választ kaptunk, míg a legtöbb kooperatív megoldást az RK, illetve KR típusú tanítók adták. Az indifferens és az inerciás megoldások területén viszont az eltérés a tanulói és tanítói megoldások között már 0,001-es szinten szignifikáns.

#### 1.5. táblázat

A tanulói és tanítói megoldások közötti összefüggések

Értékkategória	Tanulói megoldásokban %	Tanítói megoldásokban %
Agresszivitás	20 <	10–20 között
Kooperativitás	25 <	50 <
Restrikció	50 <	10–30 között
Indifferencia	$\chi^2 = 37,85$ $p < 0,001$	
Inercia	$\chi^2 = 34,62$ $p < 0,001$	

Úgy tűnik, hogy a tanítók intellektuális megfontolásai és emocionális viszonyulásai egyaránt megjelennek a leírt nevelési eljárásban. Ez meg egyezik *Kósáné Ormai Vera* (1973) közlésével, aki az indirekt, illetve direkt nevelői eljárások arányát különböző magatartási rendellenességek esetén vizsgálta. Ugyanakkor azt találtuk, hogy míg emocionális vonatkozásban a válaszok megközelítik a ténylegesen funkcionáló nevelési stílust (agresszív és kooperatív megoldások hasonló aránya), addig a pedagógus intellektuális megfontolásai szignifikáns eltéréseket eredményeztek az inerciás és az indifferens megoldásokban.

Valószínűleg arról van itt szó, hogy a vizsgált pedagógusok leginkább indifferens és inerciás megoldásaikat tartják pedagógiailag értéktelennek, és ezért projiciált válaszaikból éppen azokat igyekeztek kiszűrni.

Feltételezésünk szerint a pedagógusok itt és a hasonlóan direkt vizsgálatoknál bizonyos intellektuálisan megfogalmazott elvárásoknak igyekeznek megfelelni. Jelen esetben ennek az elvárásnak három lényeges összetevője jelölhető meg:

a) A képzésben kialakított és értékéként elfogadott nevelési elvek és eszmények, amelyek szükségszerűen manifesztálódnak minden hasonló vizsgálati szituációban.

b) Az adott nevelőközösség eszményei és gyakorlati elképzelései a jó tanítóról. (Itt jegyezzük meg, hogy ezeknek az elképzeléseknek és eszményeknek függése az iskola mikrostruktúrájától önálló vizsgálat tárgyát képezhetné.)

c) A vizsgáló pszichológus feltételezett elvárása: mi az amit feltehetően hallani akar. Természetesen ez a komponens erősen függ a vizsgált személy szimpátiájától vagy antipátiájától; attól, hogy akar-e azonosulni a kérdező elvárásaival.

A tényezők hatásfokának pontos felvázolása olyan sokoldalú attitűd-vizsgálatot igényelne, amely jelen munkánk kereteit meghaladja. Ezért csak azt állapíthatjuk meg, hogy míg a pedagógusok emocionális viszonyulását agresszív, kooperatív és restriktív megoldásaik aránya jelezte, addig intellektuális megfontolásaik, illetve a vélt vagy tényleges elvárásoknak megfelelni igyekevs a valóságos nevelési stílusnak meg nem felelő, eszményi megoldásokat is hozott.

Vizsgálatunk egyetlen eredményének tekintjük, hogy ennek az eltolódásnak az irányát nevelési stílustípusaink vonatkozásában felvázolhatjuk:

az agresszív–restriktív (AR) típusú tanítóknál a restriktív megoldások irányába,

az indifferens–restriktív (IR) típusú tanítóknál a restriktív megoldások irányába,

az agresszív–inerciás (AIN) típusú tanítóknál a kooperatív megoldások irányába,

a kooperatív–restriktív (KR) és a restriktív–kooperatív (RK) típusú tanítóknál a kooperatív megoldások irányába.

Nem szignifikáns az eltolódás a kooperatív–inerciás (KIN) típusú pedagógusok megoldásaiban. Ez utóbbi arra enged következtetni, hogy a KIN típusú pedagógusok vállalják leginkább tényleges nevelési mód-szereiket és gyakorlatukat.

Az eredmények összefoglalása arra mutat, hogy a vizsgált tanítók válaszaiban pedagógiai attitűdjük és gyakorlatuk csak részben, az emotionalitás vonatkozásában tükröződik. Intellektuális megfontolásaik vi-

szont jól körülhatárolható eltéréseket eredményeznek a pedagógiai gyakorlattól a tényleges vagy vélt, de nem mindig pozitív pedagógiai értékű elvárások irányában.

A pedagógusok válaszai csak részben korrelálnak a tanulóktól kapott megoldásokkal, és így tükrözik az intellektuális megfontolás és a pedagógiai gyakorlat ellentmondásait.

Összegezve megállapítottuk, hogy a vizsgált tanítók KNHM-iban elsősorban nevelési eszményeik és nem tényleges pedagógiai gyakorlatuk tükröződik.

A válaszok megoszlása a tartalmi, pedagógiai értékek szerint is tanulságos volt. A B csoport fiatalabb tanítóitól sokkal több pedagógiailag értékes kooperatív, korszerű megoldást kaptunk (K/B csop. = 68%, K/A csop. = 32%), mint az A csoporttól, ahol a restriktív megoldások voltak túlsúlyban (R/A = 57%). Míg az A csoportban a pedagógusok egyik fő módszere az egyenes ráhatás, az elengedhetetlen büntetés vagy valamilyen átutaló eljárás (intő, ellenőrzői beírás stb.), addig a B csoport fiatal pedagógusai viszonylag sűrűbben keresték a tanulók cselekvéseinek indokait. A pedagógusok megoldásait általában vagy az okkereső, vagy a büntető beállítódás jellemezte. Ez a megállapítás megegyezik *Kósáné Ormai Vera* (1973) közlésével a magatartási rendellenességet megítélő pedagógusok vonatkozásában.

Végül meg kell állapítanunk, hogy a pedagógusok pedagógiai attitűdjének és nevelési gyakorlatának rendkívül bonyolult összefüggéseit direkt módszerrel csak akkor leszünk képesek megbízhatóan feltárni, ha a kikérdezés, illetve projekció jóval összetettebb, körültekintőbb módszerét alkalmazzuk. E módszer kidolgozásában a mindig másképpen jelentkező elvárásnak megfelelni akarást mint a válaszadás egyik komponensének hatását a minimálisra kell csökkenteni.

### **A tanulók által megjelölt tanítói tulajdonságok diagnosztikai értéke**

Amint erről korábban már szóltunk, a pedagógus megkívánt vagy tényleges tulajdonságainak az összegyűjtése a pedagógusszemélyiség-kutatás gyakran alkalmazott módszere. Ezzel az eljárással igen érdekes adatokat ragadtak meg a kutatók arról, hogy a pedagógus mely tulajdonságait figyelték meg a tanulók, vagy melyek azok a személyiségjegyek, ame-

lyekkel a tanulók tanáraikat jellemzik. Amikor a tanító személyiségének vizsgálatát erről az oldalról is próbáltuk megközelíteni, abból a munkahipotézisből indultunk ki, hogy ha 8–10 éves tanulóknak egy előre összeállított tulajdonságleltárból kell tanítójuk jellemző tulajdonságai kiválasztani, akkor a tulajdonságok tanulócsoportonkénti összegződéséből ki kell rajzolódnia a tanító érvényes személyiségének. Különösen az a gondolat foglalkoztatott bennünket, hogy vajon az ilyen direkt rákérdezéssel szerzett mutatók mennyire fognak megfelelni az indirekt módszerrel megragadott tényeknek vizsgált személyeink vonatkozásában.

Az eddig alkalmazott eljárásoktól eltérve itt a tanulók motiváltsága – a direkt módszer követelményeinek megfelelően – megegyezett a vizsgálat céljával. A tanulók tudták, hogy tanítójukról kell nyilatkozniuk.

A válaszadás feltételeit a következő körülmények határozták meg:

- a) A tanító a válaszadás időpontjában nem volt jelen.
- b) A kérdőíveket névtelenül kellett benyújtani a kísérletvezetőnek.
- c) A tanulókat főlészlítettük: kérdezzék meg, ha valamelyik megadott ingerszó értelmével nincsenek tisztában.

Az ingerszavaknak tekintett tanítói tulajdonságokat a következő szempontok figyelembevételével választottuk ki:

#### 16. táblázat

A tanító jellemzéséhez szükséges ingerszavak

Az én tanító nénim:		
szép	mosolygós	vidám
okos	nem jól tanít	kivételező
csinos	tréfás	türelmetlen
csúnya	igazságos	kedves
magas	nem szereti a tréfát	igazságtalan
alacsony	sokat tud	verekedős
rendetlen	betartja mindig, amit ígér	jó
rendszerető	szigorú	nem törődik velem
öreg	ügyes	szépen öltözik
komoly	pontos	rossz
fiatal	türelmes	játszik is velünk
tiszta	szeret engem	jól tanít

a) Olyan tanítói személyiségjegyeket jelöljenek, amelyeket a tanulók a tanítóval való interakciókban észlelhetnek.

b) A tanító tanulók által is észlelhető személyiségjegyeit olyan szavak jelöljék, melyek a 8–10 éves tanulók többségének aktív szókincséhez tartoznak.

c) Olyan arányban legyenek pozitív, illetve negatív, testi vagy pszichés, külső, illetve belső tulajdonságok, hogy segítségükkel a vizsgált tanítónők tanulók számára lényeges észlelhető tulajdonságai leírhatók legyenek.

Tulajdonságok	Pozitív	Negatív	Semleges
fizikai	szép csinos fiatal tisztá	csúnya öreg	magas alacsony
emocionális	mosolygós  vidám kedves jó szeret engem	nem szereti a tréfát	komoly
intellektuális	sokat tud jól tanít okos	nem jól tanít	
magatartási	rendszerető igazságos betartja, amit ígér ügyes pontos szépen öltözik játsszik velünk türelmes tréfás	rendetlen szigorú igazságtalan verekedős nem törődik velem türelmetlen kivételező	

d) Végül olyan személyiségjegyek is legyenek, amelyek összefüggnek a KNHM-ban megmutatkozó tanítói tulajdonságokkal.

Az említett tényezők figyelembevételével a 16. táblázaton bemutatott tulajdonságokat a 123. oldalon csoportosítottuk.

Az instrukció így hangzott: „Két érdekes feladatot oldottatok már meg ezen a héten az én kérésemre. Most végül arra kérek benneteket, hogy ezen a lapon húzzátok alá azokat a tulajdonságokat, amelyek a ti tanító néniteket jellemzik. A neveteket nem szabad a lapra ráírni!”

Erre az instrukcióra a tanulók általában igen élénk emocionálitással és aktivitással reagáltak. A feladatot szívesen és lelkesen vállalták, a munka közben összenevettek, egy-egy éppen elolvasott negatív tulajdonságot egymásnak is megmutattak. Az aktivációs szint a munka befejezése után sem csökkent, az élénkség még fokozódott is. Többen a kísérletvezetőhöz fordultak, beszámolva arról, hogy mely tulajdonságokat jelölték meg. Fontos tényként kezeltük, hogy csaknem mindegyik osztályban a tanulók jelentős hányada kereste fel tanítóját még a munkát követő szünet folyamán, elbeszélve a történeteket. A tanulók hangsúlyozták, hogy ők csak jó tulajdonságokat jelöltek meg és ezért elismerést vártak. Úgy láttuk, hogy a kérdőív kitöltésének pusztá ténye behódolásra, hízelgésre, sőt konformizmusra is ösztönözte a tanulókat. Véleményünk szerint ezekkel az akciókkal a 8–10 éves tanulók igyekeztek csökkenteni azt a feszültséget, amelyet a negatív tulajdonságok aláhúzásának lehetőségével a tekintély elleni elképzelt lázadás, az abszolút hatalom megbíráhatósága jelentett a számunkra. Az „én csak a jókat húztam alá” deklarációja, mind a behódoló, mind a tanítóval azonosuló tanulók esetében közeledési lehetőséget, és ezzel a pozitív feszültségcsökkenés, illetve -oldódás élményt nyújtott a tanulóknak.

Kérdésünkre, vajon reálisan jelölik-e a kisiskolások tanítóik általunk korábban már észlelt és körülhatárolt, a nevelési stílusban integrálódott személyiségjegyeit a megjelölt, illetve mellőzött tulajdonságok mennyiségi megoszlásának matematikai–statisztikai elemzésével kerestük a választ.

Megállapítottuk, hogy a tanulók a megadott tulajdonságokat szignifikáns módon hasonlóan értékelik. A Spearman-féle rangsor-korreláció értéke  $r = 0,828$ , amely érték  $p = 0,001$  szinten szignifikáns. E hasonlóság az értékelésben a pozitív tulajdonságok következetes aláhúzásában,



a negatív tulajdonságok egyértelmű mellőzésében nyilvánult meg. Ilyen módon a tanulók tanítói tulajdonságmegjelölései hipotézisünket nem igazolták, mert inkább szituáció mint személyiségtipikusnak bizonyultak.

A tanulók fiatalnak minősítettek minden A csoportbeli tanítót, beleértve két nyugdíjazás előtt álló idős pedagógust is, rendszeretőnek több feltűnően rendetlen, hanyag tanítónőt, szépen öltözködőnek kizárólag régi, kopott holmikat hordó, idős pedagógust.

A kritika lehetőségének elvetése a legszembeötlőbb az agresszív–korlátozó tanítónők osztályaiban volt, ahol bár a tanulók konfliktusos nevelési helyzetmegoldásaikban az agresszivitás megdöbbentő tényeiről számoltak be (súlyos testi fenyegetések, amelyeket a tanító maga is beismert, sőt helyesnek tartott), többségükben (4 tanuló kivételével) mégsem húzták alá sem a „verekedős”, sem az „igazságtalan” ingerszót.

Csak néhány olyan sajátosságot tudtunk megragadni, amelyben véleményünk szerint bizonyos mértékig kifejeződött a tanító nevelési stílusának néhány sajátossága.

a) Az inerciás–kooperatív típusú pedagógusoknál jelöltek meg a tanulók a legnagyobb mennyiségben negatív tulajdonságokat (az összes tulajdonságok 13%-a). Véleményünk szerint azért itt, mert az inerciás–kooperatív nevelési stílus mellett nem kellett félni a retorziótól, megszokták, hogy ez a tanító nem torolja meg, sőt elismeri a bíráló megjegyzéseket. De miután itt a tanulót valóban szerették, a személyiségre specifikus mennyiségben itt sem jelölték meg már az általuk negatívnak minősített tulajdonságokat, pl. figyelmen kívül hagyták, hogy tanítójuk öreg, komoly, alacsony vagy rendetlen.

b) Rendkívül érdekesnek és jellemzőnek találtuk, hogy azokban az esetekben, amikor a tanulók mégis megjelöltek negatív tulajdonságokat is, szükségesnek találták, hogy tettüket kiegészítő megjegyzés leírásával enyhítsék (7,2%). Hangsúlyozzuk, hogy ilyen kiegészítéssel, csak itt, csak ebben a szituációban találkoztunk. Például:

*türelmetlen, egy kicsit,  
szigorú, nem mindig,  
igazságtalan, amikor ideges,  
rossz, amikor dühös.*

c) Szignifikánsnak még a „szeret engem” szó aláhúzása, illetve ennek mellőzése mutatkozott.

Azt találtuk, hogy az erősen emocionális tanítónők (AR, KR, RK típusok) tanulói közül többen nem jelölték meg a „szeret engem” kifejezést, míg a közönyös, hideg alpmagatartású tanítónők (IR típus) tanulói valamennyien aláhúzták ezt. Feltételezzük, hogy az emocionálissal akár pozitívan, akár negatívan töltött légkörben több tanuló érzi mellőzöttségét, azt, hogy őt nem szeretik, mint a hideg, érzelemmentes, de valószínűleg sokkal nyugodtabb atmoszférában.

Így megállapíthattuk, hogy az általunk alkalmazott zárt kérdőíves direkt kikérdezéses módszer nem alkalmas arra, hogy a kisiskolások tanítóiról alkotott képet megbízhatóan tükrözze. Feltehetően a 8–10 éves tanulókat részben konformizmusuk, részben felnőttközpontúságuk és tekintélytisztelőtük akadályozza meg a kérdőív objektív kitöltésében. E konformizmusnak és felnőttközpontúságnak mint életkori sajátosságnak illetve környezeti ártalomnak a feltárása nem volt jelen vizsgálódásunk feladata. Keletkezésének és bonyolult összefüggéseiknek vizsgálata önálló tanulmány tárgyát képezheti.

Fenn szeretnénk tartani annak a lehetőségét is, hogy az észleltektől segítségével összeállítható olyan kérdőív, amely kevésbé direkt módon, az eszményi tanító tulajdonságaira kérdezne rá. Mégis úgy hisszük, hogy a miénknél ügyesebb kikérdezés nem lenne ebben az életkorban pedagógiai szempontból helyeselhető, mert a kisiskolást elkerülhetetlenül arra készítetné, hogy a tanítóról ítélkezzen. Az ilyen jellegű ítélkezés pedig, amint erről már korábban is szóltunk, vagy büntudatot, vagy kívülről stimulált behódolási akciókat, a konformizmus fejlesztését eredményezné ebben az életkorban.

### **A Thematic Apperception Test és a Konfliktusos nevelési helyzetmegoldások produkciófelületének összefüggéseiről**

A tanulók projiciált konfliktusos nevelési helyzetmegoldásai a tanító nevelési stílusának vizsgálatára irányultak. Bevezetőnkben már hangsúlyoztuk, hogy kutatómunkánk célja nem a személyiség teljes egészének, a tanító szerepét vállaló ember egyedi alkalmazkodásának vizsgálata volt. Ezért, miután csak a tanítói szerep vállalásával, a tanuló–tanítói interakciókkal összefüggő személyiségjegyeket vizsgáltuk, úgy véltük, hogy a klasszikus személyiségdiagnosztikai tesztek alkalmazásától eltekinthetünk. E tesztek ugyanis olyan sokféle információ felfogására

alkalmasak, produkciófelületük annyira nagy, hogy egy konkrét cél-diagnózis megállapítása nagy nehézségbe ütközik. Mégis, amikor saját módszerünk, a KNHM produkciófelületét kíséreltük meg körülhatárolni, megállapítottuk, hogy ebben néhány olyan konstruktív tanítói személyiségjegye is tükröződik, amelynek – amennyiben a tanulók projekciója reális volt – a klasszikus személyiségdiagnosztikai tesztek által felfogott tünetgazdagságban is jelentkeznie kell.

A tanítói KNHM-ban észlelt tanítói agresszivitást, közönyösséget, érzelmi ridegséget, illetve a pozitív emocionalitású együttműködő magatartást láttuk ilyen személyiségjegyek. Ezért korábbi elképzelésünktől eltérően olyan klasszikus személyiségdiagnosztikai eljárást kerestünk, amelynek produkciófelületéből a fenti tünetcsoportok jól kiemelhetők és diagnosztizálhatók. A közismert, a klinikai, pszichoterápiai gyakorlatban és pályaválasztási tanácsadásban is jól bevált Thematic Apperception Test (*Murray*, 1943) a teljes személyiséget kívánja megragadni. Mint minden ún. „nyitott teszt” erre a célra csak fenntartásokkal alkalmas. A *Csirszka*-féle módosított értékelési rendszerrel a TAT céljainknak; bizonyos személyiség-tendenciák keresésének nagyon jól megfelelt.

*Csirszka* (1968) a TAT által szolgáltatott információs anyagot úgy strukturálta, hogy a nagy produkciófelület megtartásával hangsúlyossá a személyiség beilleszkedés szempontjából jelentős jegyeit és ezek összefüggéseit tette. A szerző a TAT történeteinek szövevényéből kiemeli azokat a jegyeket és összefüggéseket, amelyekkel kimutathatóvá, esetleg mérhetővé válnak a beilleszkedés pszichés indikátorai. A beilleszkedés jegyeinek felfogására a szerző egy háromdimenziós sémát dolgoz ki, amelynek egyik tengelyén a szociabilitás, másik tengelyén az emocionalitás, harmadik tengelyén az aktivitás információs adatai helyezkednek el. *Csirszka* (i. m.), aki a pályaadaptációs problémák alapos ismerője, megalapozottan véli, hogy a megfelelő szociabilitás az eredményes beilleszkedés alapfeltétele, a megfelelő emocionalitás pedig a beilleszkedés elsőrendű minőségi befolyásolója. A rendszerben megkülönböztet szociálpozitív és szociálnegatív, továbbá ebből a szempontból semleges vagy nem értékelhető megnyilvánulásokat. A szociabilitás jegyei az elméleti tengelynek az agressziótól a szeretetmegnyilvánulásig terjedő skáláján helyezkednek el. A beilleszkedés indikációja *Csirszka* (1968)

szerint egyértelműen megfelel a skála pozitív oldalán mutatkozó jegyeknek, mértéke pedig a pozitív oldal telítettségi fokának, illetve megoszlásának, amelyet egybe kell vetni a negatív és a semleges zónán mutatkozó jegyek minőségével és gyakoriságával.

A beilleszkedés másik alapvető pszichológiai komponense, az emocionalitás a szociabilitással együttesen értelmezve, az alkalmazkodás és beilleszkedés indikációját jelentősen megerősítheti, illetve kontraindikációt is jelenthet. A derűs, jó kedély, a harmonikus érzelmi egyensúly, az érzelmi stabilitás általában kedvező jegyek, illetve funkciónak tekinthető, szemben az érzelmi labilitással, a haragmegnyilvánulással és a különféle patológikus reakciókkal. A beilleszkedés indikatív és egyben kontraindikatív jegyeit tartalmazó felfogó rendszer sémáját az emocionalitás és a szociabilitás vonatkozásában a 17. táblázat tartalmazza.

Ez a séma nagyon alkalmasnak látszott arra, hogy a tanítók produkcióját a TAT-ben a pozitív, illetve negatív emocionalitás, illetve szociabi-

17. táblázat

A TAT és KNHM produkciófelületének összefüggéseiről csoportonként, súlyozott átlag alapján

Agresszivitás (A)	Szociabilitás	Emocionalitás
-6	+0,48	+0,50
+7-15	+0,15	+0,20
+16-24	+0,02	+0,05
+25	-0,11	-0,04
Közönyösség (I)		
0	+0,29	+0,28
+1- 8	+0,18	+0,21
+9-16	+0,13	+0,15
+17	-0,05	-0,13
Együttműködés (K)		
-19	-0,04	-0,01
20-29	+0,07	+0,12
30	+0,48	+0,53

litás vonatkozásában egybevessük a tanulók KNHM-ban talált tanítói agresszivitással, közönyösséggel és kooperatív magatartással.

A TAT táblák „F” (female) változatának első és második sorozatát vizsgált személyeinknek mindig nyugodt szituációban, két, egymástól legalább három nap távolságra levő napon mutattuk be. A válaszokat jegyzőkönyveztük. A jelölést a 18. táblázaton bemutatott értékelő lapon *Csirszka* (1968) ajánlása szerint úgy végeztük, hogy megállapítottuk a történet főszereplője és annak környezete milyen megnyilvánulásokat mutat a szociabilitás és az emocionalitás szempontjából. Az egyes személyiségjegyek rovatába (a főszereplő megnyilvánulásait a P, környezetének megnyilvánulásait az N rovatba) bejegyeztük a TAT megfelelő képének számát.

A KNHM és a TAT *Csirszka*-féle felfogó értelmező rendszerében kapott válaszok egybevetése igen izgalmas összefüggésekre mutatott rá. Ezeket az összefüggéseket csoportonként, súlyozott átlagszámítás alapján a 17. táblázaton mutatjuk be.

A táblázaton bemutatott adatok összefüggéseinek elemzése az alábbiak megállapítását tette lehetővé:

a) az agresszív megoldások számának növekedése a tanulók KNHM-eiben összefügg a szociabilitás szempontjából pozitív és az alkalmazkodásra kész emocionalitású (pozitív) jegyek csökkenésével a tanítók TAT produkcióiban.

b) A közönyösséget, érzelmi ridegséget tükröző megoldások számának növekedése a tanulók KNHM-eiben úgyszintén együttjár a szociál-pozitív és az alkalmazkodásra kész emocionalitást jelentő válaszok csökkenésével a tanítók TAT teljesítményében (17. táblázat).

Mindkét esetben a tanítói agresszivitás, illetve a közönyösség növekedése a tanulók KNHM-eiben együtt jár a szociálnegatív és a beilleszkedésre alkalmatlan emocionalitásra utaló jegyek megjelenésével a tanítók TAT megoldásaiban.

c) Végül az együttműködésre utaló megoldások növekedése a tanulók KNHM-eiben együtt változik a szociálpozitív és az alkalmazkodásra kész emocionalitású válaszokkal a tanítók TAT-történeteiben.

Az észlelt együttváltozások összefüggéseit 16E tanítónő esettanulmányán is bemutatjuk.

16E 48 éves, középfokú, egyházi tanítóképzőben végzett, megbízott, határozott régi módszerekkel dolgozó pedagógus. Osztályában rend és fegyelem uralkodik. 16E büszkén számol be arról, hogy tőle bizony félnek a gyerekek. Az év elején többen sírtak, amikor megtudták, hogy ő fogja tanítani az osztályt. De most már minden rendben van. A tanulók megszokták, hogy nála a fő a jó magatartás és az illedelmes viselkedés! A tanítványait dicséri; kedvesek, tanulnak, nincsen velük probléma. Amikor a kísérletvezető a tanulókkal együtt marad, azok pillanatok alatt felengednek, élénkek, szívesen teljesítik a feladatokat, majd kérik, hogy még sokszor „helyettesítse” a tanító nénit.

A szünetben ezek a tanulók vadak, fékezhetetlenek, sokat verekednek. 16E az IA módszerével végzett megfigyelés alapján dominatív–direkt nevelő. (I/D arány: 0,07, XI arány: 35.) A tanuló KNHM-ei értelmében agresszív–restriktív nevelési stílussal dolgozik, gyakran alkalmaz testi fenytést is (A: 31, R: 40, K: 20, I:19). A befolyásolási mutató magas, a tanulók behódolására utaló: 1, 2.

Az értékelő lapon feltüntetett jegyek érdekes módon egészítik ki és támasztják alá eddigi tényeinket. A jegyek értelmezéséből egy mentálisan sérült egyén körvonalai rajzolódnak ki.

Szociabilitás vonatkozásában reakcióiban az átlagosnál több agresszivitás található. A környezet részéről ható megnyilvánulások között sok az antiszociális, amit jelen esetben szakmai ártalomnak is lehet tekinteni. A szeretetmegnyilvánulások, a nyugodt, kiegyensúlyozott válaszok hiánya mind a kibontakozás, mind pedagógiai hatás szempontjából kedvezőtlen jel.

Ennek a képek felelnek meg a 16E tanítványaitól kapott nagy mennyiségű agresszív megoldás a KNHM-ban.

Az érzelmi élet jellemzésében k.sz.-ünk megnyilvánulásait két pont köré lehet csoportosítani: az egyik a diszfóriára utaló jegyek nagy száma, a másik az emocionális labilitás. Ennek magyarázatát a korszerű hivatástudat hiányában az agresszív tendenciák hivatalból is megtiltott levezetési módjával járó büntudat kialakulásában látjuk.

Érdekes megfigyelni 16E esetében az agresszivitás és a diszfória elhelyezkedését. Míg az előbbi csak a környezetet, addig az utóbbi a főszereplőt és környezetét együtt jellemzi. Mindez megerősíti a k.sz. rossz viszonyát a környezetéhez, elsősorban tanítványaihoz. A disz-

## 18. táblázat

16E értékelő lapja

A Csirszka-féle felfogó-értékelő rendszer dimenzióiban az emocialitás és a szociabilitás vonatkozásában

16E	48 éves tanítónő		I.	II.	
		N	P		
Szociabilitás	Szeretetmegnyilvánulás	7	10	2	
	lelkiismeret		12, 13	2	
	szerелеm				
	neutralitás	4, 5, 6, 12	6, 12, 3	5	2
	magány				
	oppozíció	1		1	
	antiszociális	2, 3, 18, 17, 14, 20	19	2	4
Emocialitás	agresszió	13	7, 8, 9, 10, 12, 19	3	4
	szuicídium				
	eufória				
	harmónia	10, 13			2
	kompensáció				
	affektív csend				
	diszfória	1, 2, 3, 4, 5, 6, 13, 17, 18	7, 8, 9, 11, 14, 16	9	6
	szenzibilitás				
	labilitás	6, 4,	13, 14	2	2
	harag	13	4, 12	1	2
abnormalitás					

$$I + II = 26 + 24$$

$$N + P = 27 + 23$$

$$+ 0 \quad -$$

$$Sz \ 4 \ 7 \ 15 \ 26$$

$$E \ 2 \ 15 \ 7 \ 24$$

fóriás, elégedetlen alapmagatartás, amely a felületes figyelő elől feltétlenül rejtve marad, a tanulók elleni agresszívításban vezetődik le.

Ehhez a feltevéshez a tanulók KNHM-eiben majdnem azonos arányban szereplő indifferens és kooperatív megoldások is hozzájárulnak.

A bemutatott példa szerint a TAT alkalmazásával olyan információkat szereztünk vizsgált személyeinkről, amelyek alátámasztották és kiegészítették saját módszereinkkel szerzett adatainkat.

Megállapíthatjuk, hogy a TAT a beilleszkedést vizsgáló felfogó—értékelő rendszerével kimutathatók a KNHM-ban is észlelt antiszociális, illetve agresszív, kooperatív, illetve pozitív emocionalitású és szociabilitású tendenciák.

Ugyanakkor itt is hangsúlyozni szeretnénk, hogy bár a TAT produkciófelülete a személyiség összes dimenzióit átfogó lényegesen nagyobb, mint a KNHM-é, ez utóbbi a tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálatához jóval több használható, egyértelmű adatot nyújt, mert csak a tanuló—tanár interakciókban megnyilvánuló személyiségjegyeket hívja.



## A TANÍTÓI ALKALMASSÁG VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI

### A tanítói alkalmasság fogalma

A tanítói személyiség két fontos megnyilvánulásának, nevelési stílusának és hatékonyságának vizsgálata felhívta figyelmünket a személyiség adekvát tulajdonságaira és ezeknek mérhető megnyilvánulásaira.

A pedagógus személyiségét kutatókkal (*Reed*, 1963; *Ryans*, 1960; 1964; *Flanders*, 1965; *Kuzmina* 1967; *Grassel*, 1970) egyetértve úgy gondoljuk, hogy a kutatás csak a pedagógusok aktuális tevékenységét és azt képes megmutatni, amilyenek cselekvésük az érvényes pedagógia fényében látszik. *Ryans* (1964) arra is emlékezett, hogy a tanári viselkedésmoделlek leírása mindig az adott viselkedés megfigyelésével kezdődik, nem pedig az e mögött álló magatartással. (Hogyan beszél a tanár a tanulókkal, mennyit dicsér, mosolyog-e stb.). Azonban, ha a tanárképző intézmények programjában ezeknek a meglehetősen konkrét viselkedési módoknak az elsajátítását iktatnánk be, aligha lehetne létrehozni döntő fontosságú nevelési stílusformákat, pozitív pedagógiai beállítódást. Ez olyasmi lenne – véli *Ryans* –, mintha a tanulókat teljesítménytesztekre edzenénk, a tanítást az egyes tételek elsajátítására koncentrálnánk, pedig az utóbbiak csak mintái az összteljesítmény egészének. Természetesen a pedagógusképzés sem lehet ilyen.

Ugyanakkor viszont a tanítói viselkedési modellek szintje, ezeknek fejlődése a képzés hatására fontos mutatója lehet a képzés eredményességének és prakticitásának. Nyilvánvaló, hogy a képzés nem hagyhatja figyelmen kívül, hogy egy bizonyos magatartásformára, a személyiség sajátosságaival adekvát pozitív nevelési stílus kialakítására is képezni kell a pedagógusjelölteket.

Különösen fontos annak a megállapítása, hogy melyek azok a személyiségjegyek, amelyek a képzés hatására pozitív nevelési stílussá fejleszthetők, vagy amelyek a személyiségnek azok a tendenciái, amelyek eleve csökkentik a jó pedagógussá képzés lehetőségeit.

A pedagógus rátermettségének vizsgálata, azoknak a pszichikus tulajdonságoknak a meghatározása, amelyek valakit alkalmassá vagy eleve

alkalmatlanná tesznek a pedagógiai pályára, neveléstudományunk egyik legaktuálisabb kérdésévé válik. A személyiségek szerepe a nevelésben közismert. Milyen sokat jelentene, ha olyan számszerű bizonyítékkal rendelkezni, amely rávilágítana arra, hogy azok a pedagógusok, akik az egymással kölcsönhatásban álló a, b, c, . . . , n tulajdonságokkal rendelkeznek, hatékonyabban fejtik ki pedagógiai tevékenységüket, mint azok, akik a p, q, z, . . . , n ugyancsak egymással kölcsönhatásban álló tulajdonságokat bírják. Ebben az esetben megbízhatóbb útmutatóink lennének a képzés vonatkozásában is. Attól azonban még mindig messze vagyunk, hogy mennyiségi kimutatásokkal rendelkezünk az eredményes munkát végző, a tanulókat együttműködve fejlesztő pedagógusok személyiségét illetően. Így a pedagógus alkalmasságának vizsgálatát is le kell szűkítenünk azokra a területekre, amelyeknek elméleti vonatkozásai tisztázottak, és amelyek megnyilvánulásai és a felvételi vizsgák körülményei között egyértelműen mérhetők.

E feltételek figyelembevételével a pedagógiai alkalmasság vizsgálatán a pedagógiai képességek, illetve a személyiség irányulásának vizsgálatát értettük.

A pedagógiai alkalmasság fogalmát a pedagógus személyiségére vonatkozó kutatómunkák tapasztalatait összegezve úgy értelmeztük, mint egy személynek egy vagy több olyan képességét, melyekkel egyezményes pedagógiai hatást tud létrehozni.

A pedagógiai képességek fogalma már sokkal bonyolultabb. Egyértelműen ezért csak nehezen határolható körül, hiszen a képességek fogalma sem tisztázott még teljesen a pszichológiában. Az általános és specifikus képességek értelmezésével kapcsolatos aktuális vitaanyagból – a végérvényesség igénye nélkül – azokat a jellemzőket ragadtuk meg, amelyekre az alkalmasság vizsgálatára vonatkozóan szükségünk volt. *Kuzmina* (1967, 1970) elméleti és kísérleti vizsgálódásai alapján a pedagógiai képességeket az eredményes pedagógiai tevékenység individuális pszichológiai előfeltételének tekinti. Általános pedagógiai képességnek tekinti a kommunikációs, a konstruktív és a szervezőképességet, specifikus képességként tartja számon a pedagógiai fantáziát és a feladatmegoldó képességet.

A pedagógiai képességek és az alkalmasság fenti értelmezéséből az következik, hogy egy jelölt alkalmassága csak pedagógiai képességei szint-

jének meghatározásával válik mérhetővé. Tehát a pedagógiai alkalmasság sem relatív, sem abszolút értelemben nem nyilvánulhat meg a jelöltek elméleti tudásában, bármilyen tantárgyi felkészültségben.

Eddigi vizsgálódásaink tapasztalataiból kiindulva feltételezzük, hogy különböző gyakorlati és elméleti feladatok kombinációjából olyan produkciófelület adódhat, melyekben a tanítóképzőbe felvételre jelentkező pedagógiai képességei manifesztálódnak. Az ezeknek figyelembevételével válogatott populáció feltehetően jobban megfelel képzési követelményeinknek és alkalmasabbá válhat a pedagógiai pályára, mint a válogatatlan. Az alkalmasság meghatározása általában három tényezőtől függ:

- a) az alkalmassági vizsgálat feladatainak validitásától,
- b) a jelentkezők számától, akik közül választhatunk,
- c) a rendelkezésünkre álló, még kiválógtalan csoport teljesítményszóródásától.

E tényezőket figyelembe véve arra törekedtünk, hogy olyan elméleti és gyakorlati feladatsort állítsunk össze, amelynek megoldási módjából néhány lényeges pedagógiai képességre, valamint a jellemnek a pedagógiai hivatás gyakorlása szempontjából fontos tulajdonságaira következtetni lehet, és amelyek megoldása számszerűen is értékelhető. A feladatok összehasonlításánál elkerültük azokat, amelyeknek megoldásait a képzés folyamatában kell elsajátítani és nem tartottuk szükségesnek, hogy olyan teljesítményeket értékeljünk, amelyeket a felvételi vizsgák jelenlegi rendszerében már más módon vizsgálnak. Feladatsorunk egy elméleti és egy gyakorlati feladatból állt:

- a) Konfliktusos nevelési helyzetek projiciált megoldása.
- b) Egyéni foglalkozás gyermekcsoporttal.

Kérdéseink a következők voltak:

- Megnyilvánulnak-e érvényes módon a jelöltek pedagógiai képességei a fenti feladatok megoldása közben?
- Rangsorolhatók-e a jelöltek pedagógiai képességei az általunk észlelt szint szerint? – végül
- található-e korreláció a pályaalkalmassági vizsgálat teljesítményértékei és az intézeti bevételek adatai között?

E kérdésekre a választ a Budapesti Tanítóképző Intézetben tanítói szakra 1970.–71.–72-ben felvételre jelentkező 842 18–23 éves fiú és lány kísérleti pályaalkalmassági vizsgálatával kerestük a választ.

A kísérletet a Művelődésügyi Minisztérium engedélye értelmében úgy végeztük el, hogy eredményei nem szolgálhattak döntő jelentőségű adatokkal a felvétel vagy az elutasítás meghatározásához, és csak a relatív megfelelés esetében befolyásolhatták a felvételi bizottság véleményét.

### **Tanítójelöltek konfliktusos nevelési helyzetmegoldásainak alakulása a képzés hatására**

A konfliktusos nevelési helyzetmegoldások (KNHM) alkalmazhatóságának kérdése a pedagógiai alkalmasság vizsgálatában már a tanítói személyiségre vonatkozó kutatómunka során is felvetődött. Két lényeges probléma fogalmazódott meg:

a) Érvényesülnek-e az elsőéves hallgatók pedagógiai képességei konfliktusos nevelési helyzetmegoldásaikban?

b) Megváltoznak-e ezek a megoldások a tanítóképzés hatására?

A vizsgálatokat a pedagógiai alkalmassági vizsgálatok előkísérletének tekintettük és 1969-ben végeztük el.

Elsőéves tanítójelölteknek nyolc, egyszerű, az iskolai életben gyakran előforduló konfliktusos nevelési szituációt ábrázoló képet mutatunk be (1. melléklet). A tanítójelöltek feladata az volt, hogy a képen ábrázolt konfliktusokat, magukat a tanító szerepébe képzelve, két különböző alkalommal, az első félév elején, majd másfél év múlva ismét oldják meg.

A megoldásokban manifesztálódott pedagógiai beállítódást a tanulók tanítóra projiciált megoldásaiban talált 5 alapkategóriában értékeltük.

Az első kérdés megválaszolásához 5 olyan hallgató válaszát elemeztük, akiknek tanítási gyakorlatait is vezettük. Ezekkel hetente legkevesebb 8 órát foglalkoztunk, tehát jól ismertük őket. Megállapítható volt, hogy válaszaikban aktuális személyiségük néhány lényeges vonása tükröződik. Elsősorban akarati tulajdonságaik, nevelési eszményeik, hitük a nevelhetőségben volt megállapítható. Később a második vizsgálat válasszaiban már néhány alkalmazott és bevált pedagógiai eljárást is találtunk. Második válaszukat jelentősen befolyásolta a tanítási gyakorlatok során elért siker vagy kudarc.

A határozottnak és sikeresnek ismert hallgatóknál mind az első, mind a második vizsgálat során domináltak a restriktív és a kooperatív válaszok. A válaszok szóródása jelentéktelen, a megoldások, színességük mellett, személyiségspecifikusak, 2–3 kategóriába sorolhatók.

A határozatlanabb, bizonytalanabb tanítójelöltek válaszaiban mindkét időpontban nagyobb a szóródás. Ugyanannál a hallgatónál ötféle típusú válasz is előfordul. Figyelemre méltó, hogy a nagy pedagógiai gyakorlattal rendelkező, tapasztalt pedagógusokkal végzett vizsgálatok során a fáradt, ideges, kimerült nevelőre jellemző agresszív megoldások itt egyáltalán nem szerepeltek. Azt tapasztaltuk, hogy a gyakorló pedagógusoknál talált elvárásoknak megfelelni akarás a kezdő pedagógusjelölteknél, pedagógiai képzetlenségükből adódóan szintén nem jelentkezett.

Két érdekesebb megoldássorozatot szeretnénk kiemelni a k.sz.-ről a gyakorlat során kialakult öszképpel egybevetni. X igyekvő, szerény képességű, bizonytalan, halk szavú lány. Különösen fegyelmezési problémái vannak. Fél is a gyerekektől. A tanításra jól felkészül, a gyerekeket szereti, kudarcainak oka külső gátlás, melyet a tanítói szerep, a tanulók jelenléte idéz elő. Ezt bizonyos mértékig leküzdí, de míg tanít, állandóan attól fél, hogy valamilyen jóvátehetetlen hibát csinál, vagy a gyerekek a tanítás menetét megzavarják.

Mit mutatnak nevelési helyzetmegoldásai? Az első alkalommal 7 kooperatív és 1 inerciás választ ad. Ez az eredmény nagyon értékes. Három félév elvégzése után válasza módosultak: 5 restriktív, 1 kooperatív, 1 inerciás választ ad.

Úgy tűnik, mintha a tanítóképzés megzavarta volna a k.sz. nevelési eszményeit, személyiségét autokratikusabbá tette volna. Elgondolkoztató az is, ahogy a k.sz. válaszait feltételes módban megfogalmazza: „Magamhoz hívhatnám azt a gyereket. Bármilyen választ is kapnék tőle, én megmagyarázám. . . Nyisd ki az ajtót mondanám. . . Ha felszólításom ellenére sem nyitná ki, akkor. . . de ez nem valószínű, a tanítónak engedelmeskedni szoktak.”

Az X-szel folytatott beszélgetés igazolja, hogy a vizsgálat tényleges folyamatot tükröz. A jelölt gyermek- és szakmaszeretettel érkezett hozzánk. Elvetendő és követendő eljárásokat az őt tanító pedagógusok gyakorlatából merített. Gyermekek között sosem volt, csak vágyódott

utánuk. Az első félév elméleti tárgyai megrősítik kooperatív elképzeléseiket, fejlesztik hivatástudatát, de törekvéseit nem tudja megvalósítani, mert a gyermekközösséggel való közvetlen találkozás megrémíti, nem meri vállalni a tanító szerepét. A gyerekek, akiket tanítania kell mások, mint akiket elképzelt. Úgy érzi, ha határozottabb, erélyesebb lenne, akkor jól kidolgozott tanítási tervezeteit meg is tudná valósítani. Ez a változás eredményezi a 5 restriktív választ és, amint azt már korábban kimutattuk, a zsarnokság időnként indokolatlan engedékenységre toroklik, és szükségszerűen jelentkezik a passzív elnéző válasz is.

Ebben az esetben a képzés feladata, hogy X-et meggyőzze elképzeléseinek helyességéről és arról, hogy gátlásait leküzdve sikerre is tudja vinni elgondolásait. A tanítási gyakorlatok és bírálati órák légköre, a hospitálási tanítások jó lehetőséget nyújtanak ehhez.

Érdekes eredményeket hozott Y válaszainak vizsgálata is. Elsőéves korában 3 kooperatív és feltűnően sok, 5 inerciás választ adott. A közelebbi ismeretség során kiderült, hogy a szakma iránt lelkesedik, régóta készül erre a pályára, szereti a gyerekeket. A szigorú családi légkörben kistestvéreivel elnéző, szeretetteljes magatartása volt mindig a legeredményesebb. Első tanításaiban ez az elnézés nyilvánul meg és kitűzött céljait két esetben éppen ezért nem tudja megvalósítani. Hibáit elemeztük és ezt követően haramadik tanítása már jelesre sikerült. Nem sokkal ezután készült a következő felmérés. Ebben válaszai így alakultak: restriktív: 1, kooperatív: 3, inerciás: 1. A képzés feladata Y-nál megerősíteni a kialakult sikeres eljárás formáit és módszereit, ami valószínűleg egyszerűbb lesz, mint X tanítói képességeinek fejlesztése.

Második kérdésünk az volt, mutatkoznak-e szignifikáns változások, ha az első és második vizsgálat eredményeit egybevetjük. A számszerű eredmények százalékában kifejezve a 19. táblázaton láthatók.

Ezek az adatok lehetővé tették néhány tény megállapítását, munkahipotézisünk felállítását:

a) A hallgatók válaszai kivétel nélkül módosultak a két vizsgálat között eltelt időszakokban, tehát feltehetően módosultak pedagógiai nézeteik és változott gyakorlatuk is.

b) Mindkét alkalommal a hallgatók válaszai sokkal több pedagógiai optimizmust tükröztek, mint a gyakorlott, tapasztalt pedagógusok válaszai.

19. táblázat

	A	R	K	In	f
Első vizsgálat (válasz %)	12	48	20	10	10
Második vizsgálat (válasz %)	—	55	39	3	3

c) Feltétlenül a képzés javára írható, hogy a második vizsgálat válaszaiból teljesen kimaradtak az agresszív és csökkennek az indifferens válaszok. Ezeknek a megoldásoknak az eredménytelenségéről hallgatóink feltehetően didaktikai, nevelésméleti, pszichológiai ismereteik révén meggyőződtek, Természetesen nincs alapunk azt állítani, hogy élő konfliktusok esetén nem folyamodnak ilyen megoldásokhoz is.

d) Megnyugtató a kooperatív válaszok százalékos emelkedése, mert a pedagógiai tudatosság és a nevelői optimizmus növekedésére is utal.

e) Elgondolkoztató azonban, hogy miért növekedett a restriktív válaszok száma 7%-kal? Feltehetően hallgatóink a tanulókkal szemben tanúsított viselkedésük értékelésénél nagyon gyakran hallják, hogy erélyesebbnek, határozottabbnak kell lenni. Elképzelhető az is, hogy a gyakorló iskola tanulóinak a tanítójelöltekkel szemben megmutatkozó érthetően lazább magatartása eredményezi az ilyen megoldások számának növekedését.

f) Eredményeinket összegezve megállapítható volt, hogy az alkalmazott módszerrel a nevelési stílus alakulásának bizonyos sajátosságai rögzíthetők és néhány vonatkozásban a képzés hatása is kimutatható. Megállapítottuk, hogy a jelöltek a második válaszsorozatban nevelési eszményeiket, ezeknek alakulását projiciálják és valóságos pedagógiai gyakorlatuk csak másodsorban nyilvánul meg.

g) Néhány, agresszív megoldásokat szignifikáns mennyiségben adó hallgató tanulmányi elégtelensége, fegyelmi, magatartási problémái felhívták a figyelmet az agresszív megoldások esetleges diagnosztikus jelentőségére.

h) A válaszok összehasonlító elemzése igazolta azt a következtetést, hogy az elsőéves hallgatók KNHM-ban megmutatkozó őszinte pedagógiai beállítódás, némely válasz formálhatósága, más választípusok összefüggése tanulmányi kudarcukkal lehetővé teszik a vizsgálati módszer alkalmazását a pályaalkalmasság meghatározásánál.

i) Végül megállapítható volt, hogy a pedagógiailag még képzetlen jelölteknel – szemben az aktív pedagógusokkal – a KNHM indirekt vizsgálati módszer, mert az első félév elején még hallgatóink nem tudják, hogy milyen jellegű válaszok a jók, a magas pontszámúak és melyek az értéktelenek. A képzés eredményeképpen a pedagógiai tudatosság fokozódott; már a második megoldássorozatban a hallgatók a képzés elvárásainak is igyekeztek megoldásaikkal megfelelni.

### **Konfliktusos nevelési helyzetmegoldások mint a tanítóképzőbe felvételre jelentkezők pedagógiai képességeinek és érzelmeinek kifejeződése**

Az előkísérlet eredményeiből kiindulva 1970-ben a pedagógiai alkalmasságvizsgálatok egyik feladatcsoportjaként a KNHM-t iktattunk be.

A KNHM-al a jelöltek pedagógiai képességeit, konkrétan feladatmegoldó képességüket, pedagógiai fantáziájukat és érzelmeiket (gyermekszeretet), hitüket a nevelhetőségben kívántuk vizsgálni.

Ezúttal a konfliktushelyzeteket filmen mutattuk be (4. melléklet). A film nyolc megoldatlan konfliktusos nevelési helyzetet tartalmazott. A vetített pedagógiai helyzetek olyan, a valódihoz leginkább hasonlító ingerszituációt jelentettek, amelyekben „igazi” kisiskolás korú tanulóra vonatkozó reflexiót rögzíthetett az a jelölt is, aki ezt megelőzően ritkán vagy sohasem volt gyermekközében. A film – lehetőségeinket figyelembe véve – az alkalmazható optimális ingerszituációnak volt tekintendő.

A filmen 8–10 éves tanulók tevékenykedtek szokványos iskolai konfliktusokat teremtve. Mindegyik konfliktus vetítése után a vetítógép leállt, lehetőséget adva a konfliktushelyzet megoldásának elképzelésére és leírására.

A jelöltek a következő instrukciót kapták: „A filmen az iskolai életben gyakran előforduló konfliktushelyzeteket látnak majd. Kérjük,



hogy a tanító helyzetébe képzelve magukat úgy oldják meg az észlelt problémákat, hogy a tanulókhöz egyes szám első személyben szólnak!”

A válaszokat a már korábban ismertetett értékelőrendszerben fogtuk fel. A válaszok értelmezésénél az első széria válaszainak tapasztalataiból kiindulva a következő specifikus szempontokat is figyelembe vettük:

a) Képes-e a jelölt gyermekközelbe kerülni, olyan kifejezési eszközöket használni, amelyeket a tanulók megértenek, vállalja-e a tanító szerepét.

b) Ügyes, eredeti, jó megoldásokat talál-e, rendelkezik-e pedagógiai feladatmegoldó képességgel.

c) Képes-e elképzelni az adott szituációból származó következményeket, látja-e, hogy intézkedéseinek mi a várható hatása, tehát rendelkezik-e pedagógiai fantáziával.

d) Megnyilvánul-e válaszaiban az érzelmi melegség, a gyermekszeretet valamilyen mértékben.

A válaszok a korábban már ismeretett érték kategóriák szerint is jelentősen eltértek egymástól. Kép olyan konfliktushelyzetet, amely az 1970. évi vizsgálatok során szituációtípusos válaszokat hozott, a következő évi vizsgálatokhoz készített filmből kiiktattunk.

A második és harmadik filmben bemutatott ingerszituációkra csak személyiség-specifikus válaszokat kaptunk. A jelöltektől kapott válasz-sorozatok személyenként, maximálisan három értéktípusba voltak sorolhatók. A válaszokban manifesztálódtak azok az értékek is, amelyet a gátlásos, magát megmutatni nem tudó jelöltet is alkalmassá tehetik a pedagógiai pályára.

Idézzük K. E. jelölt megoldásaiból. K. E. a felvételi vizsgán nem szerepelt jól, de pedagógiai alkalmassági vizsgája kitűnően sikerült. Később az Intézet egyik legjobb hallgatójává vált.

2. helyzet: „Látom elfelejtetted, hogy az iskolába nem szabad babát hozni. Milyen szép ez a baba! Ültesd csak ki magad mellé, próbálgjon figyelni veled együtt. De ilyen picike többet ne jöjjön az iskolába!”

3. helyzet: „Miért bántod a lányokat, Pisti? Nem vettek be a játékba? Ez akkor sem jó megoldás. Gyere, szervezzünk együtt egy másik játékot!”

4. helyzet: „Együtt nevetek a gyerekekkel, de utána azt mondom: »Jót neveltünk most együtt, de ilyet többet ne tegyél, Zolikám. Te kezd el az olvasást!«”

Egy másik jelölt, akinek tanulmányi átlaga az első év végén 2,7 és aki az elméleti felvételi vizsgán K. E.-nél lényegesen jobban szerepel, az előbbi konfliktusokat az alábbi módon oldja meg:

2. helyzet: „Felállítom a babázó kislányt, elveszem a babát tőle és azt mondom neki:» Ezt év végéig nem látod! Írd le tízszer: Az iskolában nem szabad játszani!«”
3. helyzet: „Ha kutya vagy, maradj is a pad alatt addig, amíg meg nem tanultad a verset! Akkor majd ott felelsz, és csak akkor mászhatsz ki, ha felmondtad!”
4. helyzet: „Megzavartad a lányok játékát! Büntetésből felmész az osztályba és egyetlen szünetet sem tölthetsz az udvaron.”

A válaszok elemzése sok, a vártnál is jóval több lényeges jegyet eredményezett. Ezek a jegyek, melyek egy-egy válaszsorozat csaknem mindegyik megoldásában jelentkeztek, a következőkben nyilvánultak meg:

a) A megoldások különböztek egymástól az érzelmi melegség, illetve intenzitás mértékében. A jelöltek egy része sok pozitív érzelmet kifejező szót használt, több gyermekszeretetre utaló kifejezés volt található válaszaikban. Például: „Menj *szépen* a helyedre *kis Balázs!* Ne félj *picim*, míg engem látsz! Együtt majd minden megoldunk *gyerekeim!* Nevesünk együtt! Én azért vagyok itt, hogy segítek nektek!” Más jelöltek viszont alig, vagy egyáltalán nem használtak érzelmeket kifejező szavakat, hidegen utasították a tanulókat, stílusuk száraz, kifejezéstelen volt. Ezek a megoldások rendszerint mennyiségileg is eléggé rövidre sikerültek. Pl. „Menj azonnal a helyedre, add ide az ellenőrződet, most kapsz egy intőt, ne beszélgess, elveszem a játékodat.” Konstruktív jegyek tekintettük azt is, ha a jelölt nyomatékosan instrukcióink ellenére sem vállalta, hogy a tanulókhöz egyesszám első személyben szóljon.

b) A válaszok a bennük kibontakozó pedagógiai fantázia és feladatmegoldás szempontjából is szignifikánsan tértek el egymástól.

Találtunk igen színes, gyermekismeretet tükröző megoldásokat. Pl.: „Én is velük együtt nevetek, de utána így szólok: »Osztály, állj! Kezeket

magastartásba, tornázni fogunk.«” (8. helyzet). A naptárakat rendezgető kislány vonatkozóan: „Nagyon szeretném én is megnézni a naptáraidat, mert látom, hogy érdekesek, de most nem lehet. Holnap tanítás után mindenkiét megnézem, aki behozza, és addig a percig nem veszi elő.”

Feltűnő különbségek mutatkoztak a feladatok megértésében és értelmezésében. Minden csoportban akadtak olyan jelöltek, akik az eléggé egyértelmű feladatokat félremagyarázták. Csak nagyon értékes válasz-sorozatokban találkoztunk a tanítói viselkedés várható következményeinek felmérésével. Akadtak olyan jelöltek, akik pontosan el tudták képzelni, hogy mi történik akkor, ha a tízórait nem hozó kisgyermeknek úgy próbálnak ennivalót szerezni, hogy megkérdezik: ki ad X-nek enni? Az értékesebb megoldásokat adó jelöltek ezt a feladatot úgy oldották meg, hogy vagy a saját ennivalójukból kínálták meg a tanulót, vagy megkérdezték, ki érzi úgy, hogy nem képes megenni a tízóraitját? Az adjon X-nek!

Sok lényeges jegyet hoztak a 4. helyzetre adott megoldások is. A jelöltek jelentős része nem ismerte fel, hogy a játszó gyerekeket megzavaró, unatkozó kislány nem büntethető azzal, hogy továbbra sem engedik játszani. Ugyanakkor jó pedagógiai fantáziára és feladatmegoldó képességre valló megoldásnak tekintettük azt, amelyik az unatkozót is aktivizálta.

Külön figyelmet érdemeltek azok az agresszívnek minősült megoldások, amelyekbe durva, vulgáris – sem a vizsgálati szituációhoz, sem az ingerhelyzethez nem illő – kifejezések kerültek. Pl. „Az összes srác fogja be a száját! Pofa be, most én szövegelek! Mit ugrálsz ott, te kis vakarék? Velem aztán nem fogtok kitolni!” Itt említhető az a megoldás is, amikor a tanuló válaszában részletes ismertetése után a jelölt hozzátette: „De nagy gügye vagy fiam! Ide az ellenőrzőt!”

Bár a KNHM elemzése semmiképpen sem hasonlítható össze egy mentálhigiéniai szűrés tényanyagával (*Szabó-Róna-Kóbor*, 1972), mégis feltételezhető, hogy a fenti válaszokat adó jelöltek egy ilyen szűrés hálójában is fennakadnának. Az alkalmatlanságra ugyanis itt nemcsak a megoldások negatív pedagógiai értéke, hanem a válaszolók mentálhigiéniai zavarokra utaló agressziója, hiányos helyzet- és követelményszereti szintje is figyelmeztet. Ahogyan ezt a fentiek is igazolni

látszanak, aggodalmunk, amely arra vonatkozott, hogy a jelöltek tudni fogják, hogy milyen jellegű válaszokat várunk tőlük, nem igazolódott. Azt tapasztaltuk amikor a jelöltek megoldásait a gyakorló tanítókéhoz viszonyítottuk, hogy az előbbieket sokkal őszintébbek. A jelöltek nyilvánvalóan hibás, téves elképzeléseiket is nyugodtan leírják, mert neveléstudományi ismeretekkel nem rendelkeznek.

A képzés és a beválás nyomán követése lehetővé tette néhány olyan alkotóelem kiemelését a jelöltek válaszából, amely meghatározza a megoldások relatív pedagógiai értékét. A relatív pedagógiai érték itt azt jelenti, hogy a jelöltek megoldássorozatai a bennük talált pedagógiai értékek minősége és mennyisége szerint rangsorolhatók.

Az találtuk, hogy az agresszív, a hideg, érzelemszegény, tehetetlenséget tükröző megoldások sorozata a jelölt alkalmatlanságára utal. Természetesen végérvényes megállapítások csak a másik vizsgálat adataival való egybevetésből vonhatók le.

842 jelölt által adott (az 1970-ben és 1971-ben jelentkezők) átlagosan 7 megoldásának matematikai–statisztikai elemzése lehetővé tette a matematikai típusalkotást és a válaszok relatív pedagógiai értékének számszerű kifejezését.

Abból kiindulva, hogy egy-egy jelölt válaszaiban maximálisan három kategóriatípus fordult elő, a leggyakrabban észlelt két kategóriatípus alapján a következő választípusok voltak meghatározhatók.

(A második kategória jelzi a válaszok többségét.)

### *Típus*

**Agresszív–restriktív (AR)**

52 személy

Rideg, határozott válaszok. Kevés emocionalitás. Túlzott szigor. Kegyetlen vagy eredetieskedő büntetések.

**Restriktív (R)**

20 személy

Kevés emocionalitást kifejező szó. Rövid, de elfogadható megoldások. Erős korlátozó tendencia. Jó feladatmegoldó képesség.

## *Típus*

Kooperatív—restriktív (KR) 120 személy	A korlátozó megoldásokhoz megértés, emocionalitás is társul. Jó feladatmegoldó képesség.
Restriktív—kooperatív (RK) 104 személy	A korlátozó megoldások mellett dominálnak a megértést, gyermekszeretetet tükröző válaszok, eredeti feladatmegoldások.
Kooperatív (K) 43 személy	A megoldások a vizsgált populáció vonatkozásában optimálisak. Gyermekszeretetet, hozzáértést, pedagógiai fantáziát, eredeti feladatmegoldó képességet tükröznek.
Restriktív—inerciás (RIN) 40 személy	A korlátozó megoldásokhoz tehetetlenséget, a helyzet felismerni nem tudását tükröző megoldások is társulnak. A pedagógiai fantázia hiánya jellemzi a megoldásokat.
Kooperatív—inerciás (KIN) 73 személy	Karitatív gyermekszeretetet, erős emocionalitás, pedagógiai fantázia, de gyenge feladatlátás.
Inerciás (In) 104 személy	Tehetetlenséget, igénytelenséget tükröző megoldások. Passzív gyermekszeretetet. A feladatlátás teljes hiánya
Indifferens (I) 126 személy	Érzelmi szegénységet, a gyermekismeret hiányát tükröző megoldások. A pedagógiai fantázia és feladatlátás teljes hiánya.

## Típus

Indifferens—inerciás (IIN)

37 személy

A ridegség és a tehetetlenség keveredése a megoldásokban. A feladatmegoldó képesség hiánya.

Indifferens—restriktív (IR)

53 személy

Hidegen korlátozó típus a pedagógiai feladatmegoldó képesség néhány jelével.

Agresszív—indifferens (AI)

36 személy

Negatív beállítottságú típus. Cinizmusra, ridegségre, esetenként kegyetlenségre is utaló megoldások.

Típusként nem kezelhető

kombinációk

24 személy

Zavaros, értékelhetetlen vagy elletett megoldásokkal.

A típusok pontszámában kifejezhető értékét a már kifejtett alapelvek értelmében a következőképpen határoztuk meg:

### *pontszám*

<i>I, IN, INI, AR, AI és a típusként nem kezelhető kombinációk</i>	= 0
<i>RIN, IR típus</i>	= 1
<i>R típus</i>	= 2
<i>KR típus</i>	= 3
<i>RK, KIN típus</i>	= 4
<i>K típus</i>	= 5

Ezzel az eljárással lehetőségünk nyílt arra, hogy a 842 jelölt közül kiválasszuk azt a 340 k.sz.-t, akik a KNHM-ban a legjobb pedagógiai feladatmegoldó képességéről, fantáziáról és pozitív pedagógiai érzelmek-

ről tettek tanúbizonyságot. Tekintettel arra, hogy a Budapesti Tanítóképző Intézet tanítói tagozatára évenként átlagosan 80–100 hallgató vehető fel, a további szelekcióhoz ez a vizsgálat lehetőséget nyújtott.

### **A pedagógiai képességek manifesztálódása gyermekekkel való foglalkozás közben**

Abból a pszichológiai alaptételből kiindulva, hogy a képességek elsősorban az adekvát tevékenységben nyilvánulnak meg, elengedhetetlenül fontosnak tartottuk, hogy jelöltjeink pedagógiai képességeiket ne csak elméletben, hanem konkrét tevékenységben is manifesztálhassák. A KNHM és az alkalmassági vizsgálatok során alkalmazott „Mondás választás” (*Gáspárné*, 1973) elméleti próbák voltak. A gyakorlatban a pedagógiai képességek csak a gyermek–felnőtt interakciókban észlelhetők.

Közismert, hogy fiatal lányok és fiúk jelentős része képtelen bármilyen interakció kezdeményezésére, interperszonális kapcsolatok kiépítésére kisebb gyerekekkel. Ugyanakkor más fiatal emberek viszont szeretik a kicsiket, szívesen játszanak, foglalkoznak velük, interperszonális kapcsolathálózatukban fontos helyet foglalnak el a kisebbek. Nyilvánvalónak tűnik, hogy pedagógusképző intézményekbe inkább ez utóbbiak közül kell hallgatókat válogatni. Ezért olyan módszert kerestünk, amely hívja jelöltjeink konkrétan adott, felnőtt–gyerek relációban megnyilvánuló, intuitív vagy eddigi életük során kibontakozott pedagógiai képességeit. A gyermekcsoporttal való egyéni foglalkozás ilyen módszernek látszott.

Ez az elképzelés nem új. A felsőfokú tanítóképző intézetek működésének első éveiben a felvételi vizsgarendszer egyik feladata gyermekcsoporttal való néhány perces foglalkozás volt. Erről a rendszerről *Kuzmina* (1967) – *Petrikás Árpád* szóbeli tájékoztatása alapján – „A tanári munka pszichológiája” című könyvében igen elismerően nyilatkozik. A gyakorlati foglalkozásokat azonban egy-két év próbálkozásai után megszüntették. Az intézkedés indokolt volt, mert a pedagógiai alkalmasság és a pedagógiai képességek fogalmának tisztázatlansága azt eredményezte, hogy a jelölteket igen szubjektív szempontok szerint, a megfigyelők egyéni elképzeléseinek megfelelően ítélték meg. Nehezi-

tette az egységes értékelési rendszer kialakítását az is, hogy az akkor életre hívott felsőfokú tanítóképzőkben még nem alakult ki olyan pedagógiai nézetazonosság és tapasztalat, amely a követelmények és igények pontos körülhatárolását lehetővé tette volna. E vizsgálati módszer elvetéséhez hozzájárultak a foglalkozás megszervezésének körülményei is; a jelöltek a felvételi vizsgák amúgy is nehéz napjain egyetlen, csak ritkán pihenőt kapó gyermekcsoporttal foglalkoztak.

A pedagógiai alkalmassági vizsgálat egyik próbájának a gyermekcsoporttal való foglalkozás felújítását javasolva eddigi tanári tapasztalatainkra és a tanítói személyiség vizsgálatának eredményeire támaszkodtunk.

A foglalkozások körülményeit a következőképpen alakítottuk ki:

a) A jelöltek 8 percig egyedül maradtak egy olyan kisiskolás korú tanulócsoporttal, amellyel előtűk legfeljebb 5 jelölt foglalkozott. A gyermekcsoport napközis tanulókból tevődött össze.

b) A tanulók és a jelölt egy detektív tükörrel felszerelt teremben, a megfigyelők a tükör másik oldalán levő megfigyelő helyiségben tartózkodtak. A megfigyelők pedagógia–pszichológia szakos intézeti tanárok voltak.

c) A megfigyelés elvi szempontjait és az értékelési skálát a megfigyelők kézhez kapták.

d) A jelölteket mindig folyamatosan, április elejétől hívtuk be úgy, hogy egy napra legfeljebb 15 jelölt jusson. A jelöltek az instrukciókat előzőleg levélben megkapták. (5. melléklet). A foglalkozás megkezdése előtt a megfigyelő helyiséget és az osztálytermet bemutattuk a jelölteknek.

e) A foglalkozásokat csak akkor szakítottuk meg, ha a jelöltek a tanulók testi épségét veszélyeztették vagy pedagógiailag megengedhetetlen módszereket alkalmaztak.

Az elvégzett megfigyelések során azt találtuk, hogy a *Kuzmina* (1967) által leglényegesebbnek tartott pedagógiai képességek; a kommunikatív, a konstruktív és a szervezőképesség gyermekcsoporttal való rövid foglalkozás időtartama alatt is manifesztálódhat olyan mértékben, hogy a jelöltek rangsorolása lehetővé váljon.

A *kommunikatív képességet* az „átélés” és „beleérzés”, a kapcsolat-teremtés és a szerepvállalás képességéként fogtuk fel. Kommunikációról



a szociálpszichológia akkor beszél, ha valamilyen interakciós hatás a másik személy felőli közlések révén éri el a személyiséget. Ez a legjobb szociális együttműködés, amelyet a kommunikációra vonatkozó szükségletek rendszere, a feladatmodell határoz meg (Buda, 1968; Haire–Mason, 1969; Poitou, 1969). Vizsgálati szituációkban jelöltjeink a tanítói szerepre vonatkozó – a bennük kialakult feladatmodell által meghatározott – kapcsolatteremtő, beleélő, közlő képességét figyeltük meg. Tulajdonképpen azokat a személyiségjegyeket értékeltük itt, amelyek egy pozitív pedagógiai értékű nevelési stílus kialakításának alapjait jelentik. Figyeltük azt is, hogy mennyire kedvelték meg a jelölteket a tanulók. Kétségtelen, hogy a tanítói szerep ilyen rövid ideig tartó nyilvános vállalása önérvényesítési törekvéseket, jó fellépést is igényel, de éppen sokéves képzési tapasztalataink alapján állíthatjuk, hogy ezeknek a képességeknek a hiánya az, amely sok, egyéb vonatkozásban kiváló hallgatónkat tesz alkalmatlanná a tanítói pályára.

Jelöltjeink kommunikációs képessége igen különbözőnek bizonyult. Voltak jelöltek, akik kedvesen, határozottan, vidáman szóltak a tanulókhoz és rövid idő alatt jó kapcsolatot építettek ki. Figyelték a tanulók interakcióit, értékelték teljesítményeiket. Akadtak olyan jelöltek is, akiket a tanulók nem akartak elengedni; kitartóan kérlelték őket, folytassák a foglalkozást. Más jelöltek beszéde csak nehezen volt érthető, fellépésük bizonytalannak látszott, a foglalkozás irányítását átengedték a tanulóknak. Megint más jelöltek durva, barátságtalan szigorral próbáltak eredményt elérni, nem figyeltek a tanulók interakcióira és erős sikerorientációval csak saját elképzeléseik keresztülvitelével foglalkoztak.

Voltak olyan jelöltek is, akik a foglalkozási idő nyolc percét sem tudták kitölteni és magyarázat nélkül hagyták el a termet.

5 pontot akkor adtunk a jelöltnek, ha a foglalkozás ideje alatt kapcsolata a gyermekkel zökkenőmentes volt, a tanulók aktívan és fegyelmezetten vettek részt a munkában, jól érezték magukat.

4 pont adható a jelöltnek, ha kisebb fegyelmezési problémákat jól old meg, és végül sikerül jó kapcsolatot kiépíteni.

3 pontot akkor kap a jelölt, ha kapcsolata a csoporttal laza, gátlásait nehezen küzdi le, előre betanult szövegét csak nagy nehézséggel tudja a helyzet követelményeinek megfelelően módosítani.

2 pontot akkor adtunk a jelöltnek, ha az nagyon autokratikusan, csak saját sikerét helyezve előtérbe nem méltányolta a gyerekek igényeit, nem épített ki kapcsolatot velük.

0 pontot kapott a jelölt, ha a foglalkozás teljes idejét nem vállalta, kapcsolatot nem épített ki, kedvetlenül, kényszeredetten foglalkozott.

A *konstruktív képesség* olyan pedagógiai képesség, mely a tananyag megfelelő elrendezésében, a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételében, az oktadni tudásban nyilvánul meg (*Kuzmina*, 1967). A foglalkozások során a konstruktív képesség abban nyilvánult meg, hogy képesnek mutatkozott-e a jelölt a foglalkozások anyagát a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően összeállítani, érdekelte-e a tanulókat az, amit csinált, kellőképpen motivált-e, volt-e foglalkozásainak valamilyen pedagógiai tartalma, nevelési célja, felkészült-e a foglalkozásra. A konstruktivitás vonatkozásában a jelöljeink közötti különbségek talán még jellegzetesebben mutatkoztak meg, mint a kommunikáció területén.

Akadtak jelöltek, akik az előzetes felszólítás ellenére sem készültek a foglalkozásra; tervek és elképzelések nélkül álltak a tanulók elé. Ugyanazt a játékot játszották, mint az előttük foglalkozó, vagy a tanulókra bízták a kezdeményezést. Más jelöltek a foglalkozás előtti percekben – látva felkészültebb társaikat – próbáltak meg valamilyen eszközhöz, könyvhöz, labdához, játékhoz jutni.

Megint más jelöltek gondosan felkészültek a feladatra; előre elkészített bábokkal, mesekönyvekkel, képekkel, rajzlapokkal, sőt feladatlapokkal érkeztek, és elképzeléseiket meg is valósították. A tanulók életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodás mértékében is jelentős különbségeket találtunk. Voltak olyan jelöltek, akik detektívregényből vett részletekkel próbálták szórakoztatni a tanulókat, vagy „ki mit tud” játékban olyan elvont fogalmakra gondoltak, amelyeknek kitalálása eleve lehetetlen volt az adott életkorban.

Más jelöltek kifejezetten kisiskolásoknak való meséket, ifjúsági regényrészleteket olvastak fel, vagy olyan szabályjátékokat szerveztek, amelyek a 6–10 éves tanulók igény szintjének megfelelnek. Akadtak olyan jelöltek is, akik a rendelkezésükre álló nyolc perc alatt fabábut, agyagfigurát állítottak össze a gyerekekkel, előre elkészített elemekből.

5 pontot akkor kap a jelölt, ha a gyermekek fejlettségi szintjét figyelembe véve érdekes foglalkozást vezet le. Valamilyen didaktikai vagy nevelési cél megvalósítására következetesen törekszik, figyelembe veszi a fokozatosságot, a figyelmet a tárgyból adódóan biztosítja.

4 pontot akkor adunk, ha a jelölt a gyermekek fejlettségi szintjét figyelembe vette, valamilyen didaktikai vagy nevelési cél elérésére törekedett, és foglalkozása során elkövetett hibáit ki tudta javítani, helytelen elképzeléseit módosította.

3 pontot kaphat a jelölt, ha a gyermekek fejlettségi szintjét nem veszi ugyan megfelelően figyelembe, de foglalkozása folyamatos és részleteiben érdekli a gyerekeket.

2 pontot akkor kap a jelölt, ha a gyermekek életkori sajátosságait nem veszi megfelelően figyelembe, foglalkozásának célja nem világos.

0 pont akkor adható, ha a foglalkozás öncélú, unalmas vagy káros, ha a jelölt a gyermekcsoport figyelmét lekötni képtelen.

A *szervezőképesség* Kuzmina (1967) szerint olyan pedagógiai képesség, amely meghatározott pedagógiai célok érdekében aktivizálja a tanulókat. Foglalkozásaink során a szervezőképesség abban nyilvánult meg, hogy mennyire volt képes a jelölt a kitűzött cél érdekében csoportosítani a tanulókat, milyen mértékben tudott cselekedtetni, figyelmeztetni és élni a rendelkezésre álló idővel.

A jelölt személyétől függően a foglalkozások ezen a területen is nagy eltérés mutattak.

A jelöltek egy része a foglalkozás teljes ideje alatt szervezett, kért, parancsolt, de semmiféle eredményt nem tudott felmutatni. Akadtak jelöltek, akik a tervezett játékhoz szükséges felállást sem voltak képesek nyolc perc alatt elérni. Más jelöltek ugyanezt a feladatot 40 mp. alatt oldották meg. Akadt olyan fiatalameber, aki játékautót állítatott össze a rendelkezésre álló idő alatt, megint más jelöltek a magukkal hozott eszközöket sem tudták bemutatni.

5 pontot kapott a jelölt ha a gyerekeket a kitűzött cél eléréséhez szükséges helyzetbe könnyen, gyorsan és jól csoportosította. A csoport egészét aktivizálta, idejét kihasználta, a szervezéssel nem sok időt töltött.

4 pontot kaphat a jelölt, ha a gyerekeket jól csoportosítja a szükséges helyzetbe, időbeosztása közepes és a gyerekeket kevés kivétellel aktivizálja.

3 pont adható a jelöltnek akkor, ha a szervezéssel sok időt tölt el, de a gyermekek többségét aktivizálja, és időbeosztása nem nagyon rossz.

2 pontot akkor kapott a jelölt, ha a gyermekeket csak nagy nehézséggel volt képes a kitűzött cél érdekében csoportosítani, időbeosztása rossz volt, a gyermekcsoportnak csak kis részét tudta bevonni a munkába.

0 pont adható akkor, ha a gyermekeket nem tudja megfelelően csoportosítani, idejét teljes egészében csak „szervezéssel” tölti.

A gyakorlati foglalkozáson elért pontszámot végül úgy kaptuk meg, hogy a kommunikatív, konstruktív és szervezőképességre kapott pontszámok átlagát számítottuk ki.

Azt találtuk, hogy a gyakorlati foglalkozások olyan produkciófelületet teremtettek, amely lehetővé tette 842 jelölt közül azoknak a kiválasztását, akik a legmagasabb pontszámot kapták, tehát a legjobb kommunikatív, konstruktív és szervezőképességgel rendelkeztek.

Az alkalmassági vizsga összesített pontszámát úgy számítottuk ki, hogy a két elméleti próba eredményének átlagszámát hozzáadtuk a gyakorlati foglalkozások eredményének átlagszámához, majd elosztottuk kettővel.

$$\frac{KNHM + \text{Mondásválasztás} + \text{Gyakorlati foglalkozás}}{2}$$

---

$$\frac{2}{2}$$

---

### **Az eredmények értelmezése**

A két elméleti és egy gyakorlati vizsgálat összesített pontszámainak és a teljesítmények szóródásának elemzése lehetővé tette annak megállapítását, hogy módszerünkkel a Tanítóképző Intézetbe felvételre jelentkezők közül minden olyan évben, amikor túljelentkezés van *kiválasztható 80–100 olyan fiatal fiú és lány, aki a vizsgált populáció vonatkozásában a legjobb pedagógiai fantáziával és feladatmegoldó képességgel rendelkezik és kommunikatív, konstruktív és szervező képességét optimálisan tudja manifestálni gyermekcsoporttal való foglalkozás közben.*

A pályaalkalmassági vizsgálat validitásának másik alapkérdése az volt, hogy az általa szelektált és jónak minősített hallgatók hogyan váltak be tanítóképző intézeti tanulmányaik során.

A felvételi alkalmassági vizsga és a különböző tanulmányi eredmények adatainak összehasonlító elemzését a *Pearson*-féle rangsor-korrelációs eljárással végeztük el.

A matematikai–statisztikai elemzésbe a következő adatokat vontuk be:

- a felvételi alkalmassági vizsga egyes feladataira kapott pontszámokat és ezeknek átlagát,
- az 1970-ben és 1973-ban felvett hallgatók tanulmányi átlageredményeit,
- a pedagógia elméleti tárgyainak átlageredményeit (didaktika, neveléstudomány, pszichológia),
- az iskolai gyakorlatokra kapott érdemjegyek átlagát,
- a tanulmányi elégtelenség miatt kimaradt hallgatók átlagát,
- a „III. évfolyam legkiválóbb tanítója” címért folytatott tanulmányi verseny elődöntőjébe és döntőjébe jutott hallgatók felvételi alkalmassági vizsgaátlagát és gyakorlati foglalkozási átlagát.

A kiválasztott adatokra vonatkoztatva a következő összefüggéseket találtuk:

	III. évfolyam (1970)	II. évfolyam (1971)
a) Az alkalmassági vizsga átlageredményeinek és az 1972. II. félév tanulmányi átlagának a korrelációja:	$r = +0,25$	$r = +0,17$
b) A gyakorlati foglalkozás és az év végi tanulmányi átlag korrelációja:	$r = +0,46$	$r = +0,49$
c) A pedagógiai tárgyak átlageredményeinek és a konfliktusos nevelési helyzetmegoldások eredményének korrelációja:	$r = +0,56$	$r = +0,71$
d) A pedagógiai tárgyak átlageredményének és a mondásválasztás eredményének korrelációja:	$r = +0,49$	$r = +0,47$

	III. évfolyam (1970)	II. évfolyam (1971)
e) A gyakorlati foglalkozások átlageredményeinek és az „iskolai gyakorlatok” tantárgy átlageredményeinek korrelációja:	r = +0,57	r = +0,66
f) Az „iskolai gyakorlatok” tantárgy évfolyamátlagja és a mondásválasztás átlageredményei közötti korreláció:	r = +0,18	r = +0,17
g) Az iskolai gyakorlatok tantárgy évfolyamátlagja és a konfliktusos nevelési helyzetmegoldások eredményei közötti összefüggés:	r = +0,72	r = +0,64
h) A tanulmányi elégtelenség miatt kimaradt hallgatók átlageredménye a felvételi vizsgán (0–5-ig terjedő pontszámban kifejezve):	0,5	0,7
i) A tanulmányi elégtelenség miatt kimaradt hallgatók eredményei a konfliktusos helyzetmegoldásban pontszámban kifejezve:	0,7	1,5
j) „Az évfolyam legjobb tanítója” címért indított tanulmányi verseny elődöntőjébe jutottak alkalmassági vizsgán szerzett pontszámainak átlaga:	3,3	
k) Az elődöntőbe jutottak átlaga a gyakorlati foglalkozásokból:	3,7	
l) A verseny döntőjébe jutott három hallgató alkalmassági vizsgátlaga:	3,9	

	III. évfolyam (1970)	II. évfolyam (1971)
m) A verseny döntőjébe jutott három hallgató átlaga gyakorlati foglalkozásból:	4,6	
n) „Az évfolyam legjobb tanítója” címet elnyert hallgató átlageredménye az alkalmassági vizsgán:	5	

Mielőtt az itt felsorolt adatokat értelmeznénk megjegyezzük, hogy a fenti versenyen második helyezést elért kiváló hallgatónkat (m) csak harmadszori jelentkezésekor vehettük fel, mert két ízben nem tudta a felvételhez szükséges pontszámot a hivatalos felvételi vizsgán megszerezni. A harmadik felvételi vizsga időpontjában végeztünk először pedagógiai alkalmassági vizsgálatot. Az itt elért eredmény járult hozzá felvételéhez, mert magyarból és történelemből a harmadik alkalommal sem felelt jól.

Az alkalmassági vizsga átlagpontszáma és a különböző félévek össze-sített tanulmányi átlageredményei között a korreláció nem jellemző. Ez a tény valószínűleg összefügg azzal, hogy a tanítóképző intézetekben a kollokviumi bukásoktól eltekintve, amikor a tanulmányi átlag elégtelen, az átlageredmény olyan sokirányú elméleti és gyakorlati teljesítmény minőségét fejezi ki, hogy személyiségpecifikus jellege elvész. Az egyéni átlagok szóródása jelentéktelen. Ugyanakkor az alkalmassági vizsgálat átlageredményei már inkább jellemzik a jelöltet, itt a szórás szignifikáns. Az egyéb eredmények viszont azt bizonyítják, hogy a két évfolyam vizsgálata alapján pozitív összefüggéseket lehet kimutatni az alkalmassági vizsgálat részeredményei és az intézeti beválás néhány mutatója között.

Legnagyobb a korreláció az „iskolai gyakorlatok” tantárgyban elért eredmény és konfliktusos nevelési helyzetmegoldások között. Ugyancsak erősen pozitív korrelációt találtunk az „iskolai gyakorlatok” tantárgy érdemjegyei és a gyakorlati foglalkozások pontszámai, valamint a pedagógiai tárgyak átlageredménye és a konfliktusos nevelési helyzet-

megoldások eredményei között. Jellemző a korreláció a mondás-választás és a pedagógiai tárgyak érdemjegyeinek átlaga között is. Gyengébb, de még mindig jellemző a korreláció a pedagógiai tárgyak érdemjegyeinek átlaga és az alkalmassági vizsga átlaga között.

A kapott eredmények elemzése alapján a következőket tekintjük bizonyítottnak:

a) A gyermekcsoporttal való foglalkozás olyan tanítói alkalmasságot vizsgáló gyakorlati módszer, amelynek eredményei korrelálnak az iskolai gyakorlatok tantárgy eredményeivel és az év végi tanulmányi átlageredménnyel.

b) A konfliktusos nevelési helyzetmegoldás olyan tanítói alkalmasságot vizsgáló módszer, amelynek eredményei korrelálnak az „iskolai gyakorlatok tantárgy” és a pedagógiai elméleti tárgyak átlageredményeivel.

A tanítói alkalmassági vizsgálatokra vonatkozó kutatómunka további feladatait a következőkben látjuk:

a) Az adatok fentiekhez hasonló összehasonlító elemzése nagyobb populáción.

b) A végzett hallgatók bevéálásának nyomon követése.

c) Mind az elméleti, mind a gyakorlati próbák értékelési rendszerének pontosabbá, egyértelművé tétele.



Kitűzött kutatási céljaink közül a legfontosabb volt megállapítani vizsgálható-e indirekt módon a tanító személyisége azon a hatáson keresztül, amelyet a tanulóira gyakorol. Hipotézisünket bebizonyítottuk, amennyiben igazoltuk a konfliktusos nevelési helyzetmegoldásoknak és a tanulókra gyakorolt befolyás mérésének, mint a tanító nevelési stílusát és hatóképességét vizsgáló módszernek a hitelességét.

Az eredményeket értelmezve az alábbi részkövetkeztetéseket emeljük ki:

1. Az *interakciós analízis* módszerével végzett megfigyelés lehetővé tette a vizsgált személyek nevelési stílusának előzetes, hitelesített módszerrel történő meghatározását.

Megállapítható volt, hogy a direkt–dominatív típusú tanítók a megfigyelő jelenlétében igyekeznek dominatív módszereik alkalmazását korlátozni. Ennek eredményeképpen megfigyelhető a tanulók biztatásának és dicséretének egy olyan sajátos formája, mely tulajdonképpen a megfigyelőnek szól és „ál integratív” eljárásnak tekinthető.

A megfigyelő ilyen „szerepküldő” hatása az integratív tanítóknál nem érvényesült.

A további munka szempontjából lényeges volt annak a megállapítása, hogy a dominatív tanítói magatartás szférája nagyon széles. Különsen az idősebb pedagógusok csoportjában kerültek előtérbe a kizárólag direkt–dominatívnak minősíthető eljárások. Azt tapasztaltuk, hogy míg az interakciós analízis jól alkalmazható a direkt–dominatív, illetve az indirekt–integratív nevelési stílus elkülönítésére hosszú távú megfigyelésben, addig nem alkalmas a direkt–dominatív pedagógiai beavakozás kisebb dominanciájának vagy élességi fokának feltűntetésére.

2. A *tanulók projiciált konfliktusos nevelési helyzetmegoldásait* (KNHM) a következő sajátosságok tették alkalmassá a nevelési stílus meghatározására:

a) Az osztályonként összesített megoldások egy tanítóját jól ismerő tanulócsoport vonatkozásában személyiségspecifikusak voltak; miután tükrözték a vizsgált pedagógus által leggyakrabban alkalmazott konfliktusmegoldásokat.

b) A módszer a pedagógusnak és a tanulónak egyaránt védettséget biztosított, miután úgy vizsgálta a tanulók tapasztalatában a tanító hatásmechanizmusát, hogy ezzel nem készítette a kisiskolásokat arra, hogy a tanítót megítéljék.

c) A KNHM mint a nevelési stílust vizsgáló módszer kiküszöbölte a pedagógusszemélyiség-kutatásban sűrűn alkalmazott megfigyeléses módszer hibaforrásait, amennyiben megragadta a nem megfigyelhető tanító-tanuló interakciókat is.

d) A KNHM produkciófelületén kimutatható és értékelhető volt a tanító néhány verbálisan is megfogalmazható kommunikatív hatásmechanizmusa.

e) A KNHM a tanító nevelési stílusára vonatkozóan rövid idő alatt (40–50 perc) szolgáltat megbízható adatokat és csak egynapos előző megfigyelést követel.

3. A tanulók KNHM-ban észlelt személyiségspecifikus tendenciái és ezeknek az intraindividuális generalitása lehetővé tette a *megoldások felfogó értékelő rendszerének* és a *nevelési stílus néhány típusának kiemelését*.

Felfogó, értékelő rendszerünk tengelyein az agresszív és a restriktív, valamint a kooperatív, az inerciás és az indifferens magatartás adatai helyezkedtek el.

A tanulók konfliktusmegoldásainak egyik állandó jellemzője a restriktivitás volt. Véleményünk szerint azért, mert az alsó tagozatban valóban nélkülözhetetlenek a korlátozó, szabályozó eljárások. Így a típusalakításnál meghatározónak csak a restriktív megoldások után leggyakrabban előfordult megoldáskategóriák arányát tekintettük. Ennek figyelembevételével a következő – a tanulók KNHM-eiben észlelt, 50 vizsgált személyünk vonatkozásában érvényes nevelési stílus-típusokat alakítottuk ki: agresszív–restriktív, akgresszív–inerciás, indifferens–restriktív, restriktív–kooperatív, kooperatív–restriktív és kooperatív–inerciás típust.

4. A KNHM lehetővé tette a vizsgált osztályok *pedagógiai légkörének* megállapítását is. Úgy láttuk, hogy míg agresszív–restriktív, agresszív–inerciás és indifferens–restriktív nevelési stílus esetén negatív pedagógiai klímáról, addig a kooperatív–restriktív, restriktív–kooperatív és kooperatív–inerciás nevelési stílus vonatkozásában pozitív pedagógiai klímáról beszélhetünk.

5. Nevelési stílustípusainkat egybevetettük a *Flanders-féle* interakciós analízissel meghatározott protípusokkal. Ez a következők megállapítását tette lehetővé:

a) A kétféle módon megközelített nevelési stílustípus-meghatározás adatai szignifikánsan egybeestek (átlagos eltérés: 1,5). Három kivétellel a tanulók mindegyik általunk dominatívnak minősített tanítónőt agresszív–restriktív, agresszív–inerciás, vagy indifferens–restriktív típusnak minősítettek. A tanulók három kivétellel, minden általunk integratívnek tekintett pedagógust kooperatív–restriktív, restriktív–kooperatív vagy kooperatív–inerciás típusúnak minősítettek.

b) A KNHM lehetővé tette a nevelési stílus típusainak differenciáltabb, gyakorlatiasabb megkülönböztetését, amennyiben többféle típusra bontotta az interakciós analízisben észlelt kétféle hatásrendszert.

c) A KNHM leleplezték a tanító „ál integratív” magatartását.

6. Vizsgált személyeink tanulócsoportha gyakorolt befolyását a *befolyásolási mutatóval fejeztük ki*. A befolyásolási mutató a tanító véleményének elfogadási arányát jelölte. Viszonyítása a nevelési stílus típusaihoz az alábbi következtetésekhez vezetett:

a) Különböző nevelési stílusú tanítók tanulócsoportha nem egyformán fogadták el a tanító véleményét. A vita eredményeképpen a befolyásolási mutató tanulócsoportha változott.

b) A befolyásolási mutató alakulása és a nevelési stílus típusai sajátos módon függtek össze egymással. A tanulók leginkább az agresszív–restriktív és a kooperatív–restriktív típusú tanítónők véleményét fogadták el. (Befolyásolási mutató: 0,55–1,1-ig.) Gyengébben tudták csak befolyásolni a tanulókat a kooperatív–inerciás vagy agresszív–inerciás típusú tanítónők. Egyáltalán nem tudtak hatni az indifferens–restriktív típusú pedagógusok (befolyásolási mutató: 0,55–0-ig).

c) Adataink szerint az agresszív pedagógus hatékonyság szempontjából látszólag nem különbözött a kooperatív pedagógustól. Ezért fel-

tételeztük, hogy itt a hasonló befolyásolási mutató a tanítói befolyás elfogadásának kétféle típusát rejti; míg az agresszív pedagógusnál a tanulók behódolnak, addig a kooperatív típusú pedagógusnál a befolyásolás az azonosulás formáját ölti.

d) Bár a kooperatív–inerciás típusú pedagógusok befolyási mutatója rendkívül alacsony volt, az ő befolyásuk tényleges, valószínűleg hosszútávú mértékéről e vizsgálat körülményei között nem tudtunk megbízható tényeket gyűjteni.

7. Próbálkozásaink, amelyek a tanító nevelési stílusának direkt vizsgálatára irányultak, nem jártak megfelelő eredménnyel. A *tanítók projekciált konfliktusmegoldásaikban* inkább egy nehezen körülhatárolható elvárásnak megfelelni akarással találkoztunk, mint a ténylegesen funkcionáló nevelési stílussal.

Néhány esetben a tanítók KNHM-i nevelési eszményeiket tükrözték.

A *tanulók tanítói tulajdonságmegjelölései* igazolták hipotézisünket arról, hogy kisiskolás korú tanulókat felnőttközpontúságuk és tekinélytiszteletük megakadályozza a direkt véleményalkotásban.

A tanulók igyekeztek a névtelen tulajdonságmegjelöléseket is behódolási akció lehetőségeként felfogni. Ebből az származott, hogy mindegyik kísérleti személyünk esetében az összes pozitív tulajdonságokat megjelölték.

A TAT alkalmazásával arra kerestünk választ, hogy vajon egy általános és bevált személyiségdiagnosztikai teszttel kimutathatók-e az általunk a tanulók tükrözésében és a megfigyelésben rögzített személyiségjegyek. Az találtuk, hogy a TAT beilleszkedést vizsgáló felfogó–értékelő rendszerével kimutathatók a KNHM-ban is észlelt antiszociális, illetve agresszív, pozitív emocionalitású és szociabilitású, illetve kooperatív tendenciák. A TAT alkalmazásával tehát olyan adatokhoz jutottunk, amelyek alátámasztották a KNHM-al szerzett tényeinket.

A Budapesti Tanítóképző Intézetbe felvételre jelentkezőkön végzett, hároméves tanítói alkalmassági vizsgálat és nyomon követés vonatkozásában a következőket állapítottuk meg:

8. Az *egyéni foglalkozás gyermekcsoporttal* olyan tanítói alkalmasságot vizsgáló gyakorlati módszer, amely hívja a jelöltek kommunikatív, konstruktív és szervezőképességét. E képességeknek a foglalkozások során 0–5-ig terjedő pontszámban kifejezett szintje korrelál a felvett

hallgatók „iskolai gyakorlatok” tantárgyának átlageredményeivel és a tanulmányi átlageredménnyel.

9. A jelöltek konfliktusos nevelési helyzetmegoldásai a tanító nevelési stílusának vizsgálata során kialakított felfogó—értékelőrendszer alkalmazásával olyan módszert jelentettek, mely hívta a jelöltek pedagógiai feladatmegoldó képességét, fantáziáját és gyermekszeretetét. A konfliktusos nevelési helyzetmegoldások pontszámban kifejezett eredményei korreláltak a felvett hallgatók „iskolai gyakorlatok” tantárgyának átlageredményeivel és a pedagógiai tárgyak átlageredményeivel.

10. A gyakorlati és elméleti próba teljesítményeinek egybevetésével és összesített pontszámban való kifejezésével olyan módszert alakítottunk ki, amely lehetővé tette 842 felvételre jelentkező rangsorolását pedagógiai képességeik szintje szerint.

*Összefoglalva* megállapítható, hogy a tanító nevelési stílusa és befolyása a tanulókra gyakorolt hatás tükrében indirekt módszerrel jól vizsgálható.

Ez a módszer kiküszöböli a megfigyeléses módszer néhány hibaforrását és védettséget biztosít mind a tanulónak, mind a pedagógusnak. A módszer gyakorlati jelentősége, hogy megbízható eszközt ad a nevelőmunka ellenőrzésére az alsó tagozatban: segítségével feltárhatók az iskolában egzisztáló elavult nevelési módszerek és szokások csakúgy, mint a korszerű pedagógiai gyakorlat.

A tanítói pályaalakmasságot vizsgáló módszer olyan — kifejezetten a gyakorlat igényeinek megfelelő eljárás —, amely lehetővé teszi a tanítóképző intézetekbe jelentkezők néhány pedagógiai képességének szintmegállapítását.

- Anderson, N. H.—Brewer, I. B.—Reed, H. B.—Wrightstore, I. W.*, 1946, Studies of teachers classroom personalities. Stanford, 3—156. o. *Appl. Psychol. Monogr.*, II.)
- Babodi Béla*, 1969, Az oktatás és képzés korszerű módszereinek alkalmazása óvónői hivatásra való felkészítésben. *Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei*, 7.
- Bales, R. F.*, 1950, Interaction Process Analysis. Cambridge Mass: Addison—Wesley, 226 o.
- Ballér Endre*, 1963, A szocialista tanár—diák viszony néhány kérdése a pedagógus és a középiskolai osztályközösségek kapcsolatában. — *Ped. Szle.*, 406—418. o.
- Balog Katalin*, 1973, A pedagógus személyiség. Egyetemi jegyzet. Kézirat.
- Barker, R. G.—Wright, M.*, 1964, The Integration of Teacher Effectiveness Research. Contemporary Research on Teacher Effectiveness. (Ed.) *Biddle—Ellena* New York: Holt—Rinehart Winston, 1—41. o.
- Baumgärtner, A. M.*, 1969, Wie sich Schüler heute ihre Lehrer wünschen. München. 85. o.
- Becker, W. C.*, 1964, Consequence of different kinds of parental discipline. In. *Hoffmann, M. S.—Hoggmann, L. W.* (Eds.) Review of child development. Vol. 1. New York: Russel.
- Békési Lajos*, 1969, A hivatástudatra nevelés néhány kérdése intézetünkben. A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve. 281—299. o.
- Béldy Ferenc—Völgyessy Pál*, 1973, A felvételi alkalmasság vizsgálatok és a felvételi vizsgán elért eredmények. *Felsőokt. Szle.*, 2., 85—93. o.
- Berkowitz, L.*, 1962, Agression: A Social Psychological Analysis. New York: McGraw Hill. 361. o.
- Berwig, E. H.*, 1970, A tanár tanuló viszony vizsgálatának problémái és a csoport kialakulásának elméleti kérdései. *Pedagógik*, 2., 145—156. o.
- Biddle, B. J.*, 1964, The Integration of Teacher Effectiveness Research. — Contemporary Research on Teacher Effectiveness. (Ed.,) *Biddle—Ellena* New York: Holt. Rinehart and Winstion.
- Bíró József*, 1948, Tanári képességvizsgálatok. *Köznevelés*, 19., 464—465. o.
- Birthik—Prillwitz, G.*, 1959, Führungsstile und Gruppenverhalten von Schulkindern. *Zeitschr. Psychol.*, 3—4., 230—301. o.
- Bollnow, O. F.*, 1964, Die pedagogische Atmosphäre. Heidelberg, 111. o.
- Booker, T. W.*, 1954, Selective Admission to Elementary Education. *Peabody J. Educ.*, 32., 2., 93—98. o.
- Bracken, H.*, 1950; Zur Sozialpsychologie der Autorität. *Psychol. Res.*, 6., 310—321. o.
- Breckenridge, M. E.—Vincent, E. L.*, 1955, Child development. London. 365—387. o.

- Buda Béla, 1967, A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. *Ped. Szle.*, 10., 926–941. o.
- Buda Béla, 1968, A szociálpszichológia és modern kutatási irányzatai. A TIT szociológiai csoportjának közleményei. 2. 9–93. o.
- Butscher, H., 1967, A pedagógus beszédmodora és az oktatás hatékonysága. *Pädagogik*, 2.
- Buzás László, 1940. A nevelő személyiségének lélektani vizsgálata. Szeged. 117. o.
- Caselmann, C., 1964, Wesensformen des Lehrers. Stuttgart, 350. o.
- Chapple, E. D., 1940, Measuring Human Relations: An Introduction to the Study of Interaction of Individuals. – *Gen. Psychol. Monogr.*, 22., 3–147. o.
- Clauss, G.–Hiebsch, H., 1965, Gyermekpszichológia, Bp., Akadémiai Kiadó, 160–185. o.
- Clauss, G., 1968, Zur Psychologie des Umganges von Lehrern mit ihre Schülern. *Berufsbildung*, 47.
- Cohen, A. R., 1964, Attitude Change and Social Influence. New York: Basic Books, 156. o.
- Cohen, L., 1969, Student identification with profession. *Educ. Res.*, 41–45. o.
- Cronbach, L. J.–Meehl, P. E., 1955, Construct Validity, *Psychol. Bull.*, 52.
- Csirszka János, 1966, Pályalélektan. Gondolat, 271. o.
- Csirszka János, 1968, A beilleszkedés diagnosztikai vizsgálata a Thematic Apperception Test módosított értékelésével. *Pszichol. Tanulmányok*, 11., 657–674. o.
- Dähnecke, M., 1965, Der gute Lehrer im Erleben der Schüler. Rostock.
- Deutsch, M.–Gerard, M. B., 1955, A Study of Normative and Informational Social Influence upon Individual Judgement. *J. abnorm. soc., Psychol.*, 51., 629–636. o.
- Donáth Blanka G., 1966, A pedagógusok és tanulók kapcsolatának szerepe a felső tagozatos általános iskolások tantárgyhoz való viszonyulásában. *Pszichológiai Tanulmányok*, 9., 101–116. o.
- Donáth Blanka G., 1971, A pedagógusok és a tanulók közötti interperszonális kapcsolatok jelentősége és szerepe az iskolai nevelésben. Kézirat, 219. o.
- Donáth Blanka G.–Harsányi István, 1965, A pedagógus értékelő megnyilatkozásai a tanítási óra keretében. *Ped. Szle.*, 11., 1014–1030. o.
- Dudásné Szalay Erzsébet–Horváth Béla, 1968, Kísérletek az óvónői pályára való alkalmasság megállapítására. *Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tud. Közl.*, 7.
- Duró Lajos, 1966, A szociometriai módszerek pedagógiai pszichológiai alkalmazásának metodológiai problémáiról. *Acta Segediensis*.
- Duró Lajos, 1967, A személyiségmegismerés hivatástudat alakító hatásának vizsgálata. – *Magyar Pszichológiai Szle.*, 4., 513–526. o.
- Duró Lajos, 1970, A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése. MTA Pszichológiai Társaságának Nagygyűlése. 39. o.
- Egri Sándor–Petrikás Árpád, 1967, Vizsgálatok és tapasztalatok hallgatóink választott pályára és hivatásra nevelésének lehetőségeiről. *Acta Paedagogica Debrecina*, 39., 21–34. o.
- Erdész Tiborné–Szabolcsi Szabolcs, 1970, Ifjú diplomások. Pályaválasztás, pályakezdetés. FPPK.

- Evans, K. M., 1965, Attitudes and Interests in Education. London, 271. o.
- Evans, K. M., 1968, Teachers and Some Others: a Comparative Study. *Educ. Res.*, V. 11., 153–156. o.
- Faragó László, 1949, A nevelő. (Az új nevelés kérdései) – 224. o.
- Ferenczi Sándor, 1971, Nyelvzavar a felnőttek és a gyermekek között. A pszichanalízis és modern irányzatai. Szerk.: Buda Béla, Gondolat 215–229. o.
- Ferge Zsuzsa, 1971, A pedagógusok önértékelése. *Valóság*, 11., 21–34. o.
- Flanders, N. A., 1965, Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. Washington. U. S. Government Printing Office, 126. o.
- Flanders, N. A., 1970, Analysing Classroom Behavior. New York: Addison–Wesley, 320. o.
- Friedrich, W., 1964, A kikérdező módszer a marxista ifjúságkutatásban. Társadalomlélektan és pedagógia. Bp. Tankönyvkiadó, 20–44. o.
- Forrainé Bánlaki Erzsébet, 1967, Szorongás hatása 6–9 éves tanulók teljesítményére különböző pszichikus tenziót keltő kísérleti helyzetekben. *Pszichológiai Szle.*, 1.,
- Foss, B. M., 1972, Új távlatok a pszichológiában. Bp., Gondolat, 453–533. o.
- Fuchs, R.–Kessel, W.–Mühlhausen, A., 1970, A pedagógus hallgatók és pedagógusok hivatástudatának vizsgálata. *Pedagógik*, 3., 28–45. o.
- Gage, N. L., 1960, Handbook of Research on Teaching. Chicago, 240–267. o.
- Gage, N. L., 1963, Paradigms for Research on Teaching. – Handbook of R. on Teach. Chicago, 94–141. o.
- Gallagher, I. J., 1957, Authoritarianism and Attitudes Toward Children. – *J. abnormal. soc. Psychol.*, 45., 107–111. o.
- Gáspárne Zauner Éva, 1968, Vizsgálatok a pszichológiai érték körében. *Pszichológiai Tanulmányok*, 11., 217–241. o.
- Gáspárne Zauner Éva, 1973, A mondásválasztás mint a pedagógiai alkalmassági vizsga egyik része. Kézirat. 15. o.
- Gegesi Kiss Pál–Liebermann Lucy, 1965, Személyiségzavarok gyermekkorban. Bp., Akadémiai Kiadó, 521. o.
- Geréb György, 1965, A főiskolai hallgatókon végzett pszichológiai vizsgálatok tanulása és ezek konzekvenciái a tanárképzésben. A tanárképzés pedagógiai kérdései. Tud. ülészak. Szeged.
- Geréb György, 1970, Az iskola pszichés klímájáról. Bp., Tankönyvkiadó, 89. o.
- Geréb György–Kiss Ferenc, 1968, Tanárjelöltek alkalmassági vizsgálatának néhány pszichológiai kérdése. *Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Közl.* 227–239. o.
- Geréb György–Somogyi István, 1961, Tanárjelöltek pályaválasztási motívumainak pszichológiai elemzése. *Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve*. 209–217. o.
- Getzels, J. W.–Jackson, P. W., 1963, The Teacher's Personality and Characteristics. In.: Gage, N. L., Handbook of Research on Teaching. Chicago. 506–582. o.
- Gonobolin, F. N., 1952, Pszichologicseskij analiz pedagogicseskikh szposzobnosztyej Cb. – Problemi szposzobnosztyej. Izd. APN RFSzSZR, 27–87. o.
- Gonobolin, F. N., 1965, Kniga ob ucitate. Proszvetsenyije M. 150. o.
- Gordosné Szabó Anna, 1969, Kísérlet a hivatásra alkalmasság vizsgálatára a felsőfokú beiskolázásnál. *Ped. Szle.* 11.



- Grassel, M., 1967, Die Erforschung der Lehrerpersönlichkeit als zentrales Problem. *Pädagogik*, 3., Beiheft.
- Grassel, H., 1968, Konflikte im Lehrerberuf. – Hrsg.: Szemczyk, H. M., Konflikte im Beruf. Berlin.
- Grassel, M., 1970, A pedagógus személyiség kutatási módszerei. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*. 34., 9–31. o.
- Grassel, H.–Stopperam, L. S., 1967, Der gute Lehrer im Erlebnis der Schüler. *Pädagogik*, 3.
- Grassel, M.–Voigt, E. M., 1971, Einige Probleme der Erforschung der Wirksamkeit des Lehrers und der pädagogischen Führung. *Wissenschaftliche Zeitschr. Univ. Rostock.*, 231–245. o.
- Gump, P. V., 1964, Environmental Guidance of the Classroom Behavioral System. Contemporary Research on Teacher Effectiveness. Ed. Biddle–Ellena, New York. Holt, Rinehart and Winston., 165–196. o.
- Gurjanov, E. V. *Mencsinszkaja, N. A.–Sevarjov, I. A.*, 1958, XIII. mezsdunaronadj kongressz prikladnoj pszichologii. *Voproszi Pszichologii* 4.
- Haire–Mason, 1969, Pszichológia vezetőknek. Mezőgazdasági Kiadó, 147. o.
- Hajtmann Béla, 1968, Matematikai statisztika – pszichológusok számára. Bp., Akadémiai Kiadó, 491. o.
- Heil, L. M.–Washburne, C., 1961, Characteristics of teachers related to childrens progress. *J. Teacher Educ.* 12., 49–61. o.
- Hermann, T., 1966, Psychologie der Erziehungsstile. Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposions. 28. 3. – 31.3.– *Verl. f. Psychol.*, Göttingen 259. o.
- Hermann, H., 1961, Korán alakítsuk ki a hivatás iránti hajlamot. *Deutsche Lehrer Z.*, 51., Dok.
- Herzog, E., 1952, A pedagógus személyiség problémái a nevelésben. München, 20. o. *Pädagogische Studienhilfen*, 7., Dok.
- Hidas György–Buda Béla, 1968, A csoportpszichoterápiás folyamat vizsgálata az interperszonális kommunikációs elmélet szempontjai szerint. *Magyar Pszichol.*, Szle. 4.
- Hiebsch, H.–Vorweg, M., 1967, Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Bp., Kossuth 349. o.
- Hoffmann, G.–Kompass, J.–Rudolf, R., 1968, Zum politischpedagogischen Führungstil des Lehrers. *Pädagogik*, 7., 595–602. o.
- Hofstätter, P. R., 1957, Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Hamburg: Rowohlt 194. o.
- Hofstätter, P. R., 1969, Az egymásmellettség kihatásai. In.: Csoportlélektan. Szerk.: Pataki Ferenc, 366–385. o.
- Horn, J. L.–Morrison, W. L., 1965, Dimensions of teacher attitudes. *J. Educ. Psychol.*, 56., 118–125. o.
- Horváth László Gábor, 1971, Új módszer a személyiség megismerésére. Bp., Akadémiai Kiadó, 250 o.
- Hovland, C. I.–Janis, L.–Kelley, H. H., 1973, A véleményváltozás kísérleti kutatásának összefoglalása. In.: Szociálpszichológia. Szerk.: Hunyady György. Bp. Gondolat, 61–72. o.
- Hughes, J. L., 1893, Tanítók hibáiról. Bp., Athenaeum. 12. o.

- Hunyady György, 1972, Személy- és szerep-percepció iskolai és üzemi csoportokban. – *Pszichol. Tanulmányok*, 13., 357–363. o.
- Imhof, B., 1961, Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf. Zug. Köln, 343. o.
- Jadov, V. A., 1969, Metodologijá i tehnika sociologicseskovo iszszledovanyija Tartu Proszreszcsenyije, 217. o.
- Jahn, M.–Seidler, G., 1970, A közösségi magatartás a pedagógus egyik személyiségjegye. *Pädagogik*, 4., 33–40. o.
- Janis, I. L.–Feshbach, S., 1953, Effects of Fear-arousing Communications. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 48., 78–92. o.
- Janovszki, A., 1971, A pedagógus irányítási stílusa és a normák kialakulása. *Problemy Opiekuncze Wychowancze*, 10., 20–23. o.
- Justhné Kéry Hedvig, 1962, Az osztályközösség kialakulására ható tényezők. Bp. Akadémiai Kiadó, 110. o.
- Kántás László, 1971, Nevelési légkörök vizsgálata óvodáskorúak csoportjaiban. *Ped. Szle.*, 5.,
- Katz, E.–Lazarsfeld, P. F., 1955, Personal Influence. Glencoe Free Press III. 400–412. o.
- Kelemen László, 1960, A tanulók gondolkodása 6–10 éves korban. Bp., Tankönyvkiadó, 170. o.
- Kelemen László, 1960–61, A nevelő közösségek lélektani hatása. – A Pécsi Pedagógiai Főiskola Évkönyve, 21–23. o.
- Kelemen László, 1967, A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp., Tankönyvkiadó, 391. o.
- Kelman, C., 1973, A szociális befolyásolás három folyamata. In: Szociálpszichológia. Szerk. Hunyadi György, Bp. Gondolat, 47–59. o.
- Kériné Sos Júlia, 1969, Tanárok elete és munkája. Bp., Akadémiai Kiadó, 131. o.
- Kessel, W., 1968, Probleme der Lehrer–Schüler Beziehungen. Berlin, 47. o.
- Kessel, W., 1968, Zu einigen Bedingungen sozial-personaler Einstellungen der Schüler zum Lehrer. *Jugendforschung*, 6.
- Kessel, W., 1969, Probleme der Lehrer–Schüler Beziehungen. Berlin, 220. o.
- Kessel, W., 1970, A nevelő–tanuló viszony és a jó pedagógus. *Pädagogik*, 3., 1–10. o.
- Klinker, E.–Grassel, H., 1971, Lob und Tadel im Unterrichtsgeschehen. *Wissenszchr. der Univ.*, Rostock, 211–217. o.
- Klinker, E.–Stopperam, V., 1970, Az eredményes pedagógus a tanulók személyes tapasztalatainak tükrében. *Probl. und Ergebn. der Psychol.*, 34., 37–52. o.
- Kósáné Ormai Vera, 1973, Nevelői eljárások különböző tanulói magatartási rendelkezések esetén. *Ped. Szle.*, 4., 329–339. o.
- Koskenniemi, M., 1965, The Development of Elementary School Teachers. Helsinki, 235. o.
- Kox, A., 1930, Ob izucsenyii pszhologicseskovo profilja ucstitelja. *Pedagogicseskaja Kvalifikacija*, 3.
- Kutyepov, P., 1924, Ocserednie zadaci v sztroityelsztve rabocsih fakultetov. Proszvescsenyije Donbasza. 5.
- Kuzmin, E. Sz., 1967, Osznovi szocialnoj pszhologii. Izd. Leningradszkovo Univ. 50. o.

- Kuzmina, N. V., 1963, A pedagógiai képességek kialakulása. Bp., Tankönyvkiadó, 171. o.
- Kuzmina, N. V., 1967, Ocserki pszichológiai truda ucsitelja. Izd. Leningradzkovo Univ. 181.
- Kuzmina, N. V., 1969, Ocenka dejátyelnosztyi i licznosztyi ucsityelja ucsas-csimszja sztarsih klasszov i rukovoditeljámí skol Szb. Cselovek i obszesztvo III. Izd. Leningradzkovo Univ.
- Kuzmina, N. V., 1969, Oszobennosztyi pedagogicseszkoj napravlennosztyi sztu-gyentov isztoricicseszkoj fakulteta. *Teoreticseszka i prikladnaja pszichologija v LGU. I.*, 14. o.
- Kuzmina, N. V., 1970, Metodi iszszledovanyija pedagogicseszkoj dejátyelnosztyi Izd. Leningradzkovo Univ. 111. o.
- Kürti Istvánné–Szilágyi Lilla, 1969, Új személyiségvizsgáló módszer az óvodások és alsó tagozatos iskolások számára. *Pszichológia a gyakorlatban.* Bp., Akadémiai Kiadó, 128. o.
- Land, G.–Müller, W., 1970, A munkaélmény a pedagógus hivatásban. *Pädagogik*, 4., 40–45. o.
- Lane, H.–Beauchamp, M., 1958, Human relations in teaching. Englewood Cliffs, N. J. 353. o.
- Langewald, M. L., A pedagógus antropológiája és pszichológiája. *Pedagogische Rundschau*, 19., 27–34. o.
- Lénárd Ferenc, 1948, Emberismeret. Bp., Egyetemi Nyomda, 99–111. o.
- Lénárd Ferenc, 1955, A pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása a pszichológia segítségével. – Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp., Akadémiai Kiadó.
- Lénárd Ferenc, é. n., Alkalmazott pszichológia. A kultúra világa. II. kiad. 10. k. Bp., Minerva., 340–346. o.
- Lénárd Ferenc–Forrainé Bánlaki Erzsébet, 1961, Az érzelmek felismerése arckép alapján. *Pszichológiai Tanulmányok*, 3., 267–281. o.
- Levitov, N. D., 1948, Pedagogicseszka Pszichologija. Moszkva, 156–162. o.
- Levitov, N. D., 1960, Gyetszkaja i pedagogicseszka pszichologija, Ucspedgiz. 411. o.
- Lewin, K.–Lippitt, R.–White, R., 1939, Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates”. *J. soc. Psychol.*, 10.
- Lewin, K., 1947, Group decision and social opinion change. – *Newcomb, T. M.–Maccoby, E.–Maccoby, N.*, Handbook of social psychology. I. Cambridge, 249–478. o.
- Lewin, K., 1951, Field Theory in Social Science. VI.VII. fejezet. New York: Harper.
- Lewin, K., 1969, A mezőelmélet és a kísérlet a szociálpszichológiában. In: Csoportlélektan. Szerk.: Pataki Ferenc, 98–117. o.
- Lewin, K., 1972, A mezőelmélet a társadalomtudományban. Bp., Gondolat, 522. o.
- Lippitt, R., 1939, Field Theory and Experiment in Social Psychology: Autocratic and Democratic Group Atmospheres. *Amer. J. Soc.* 45. 26–49.
- Lippitt, R., 1940, An Experimental Study of the Effect of Democratic and Authoritarian Group Atmospheres. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 16.

- Lippitt, R.—Plansky, N.—Redl, F.—Rosen, S., 1952, *The Dynamics of Power „Human Relations”*, 5., 37—64. o.
- Lippitt, R. White, R., 1943, The „social climate” of Childrens Groups. — Barker, R. G., Kaunin, L., Wright, M., *Child Behavior and Development*. New York: McGraw Hill, 485—508. o.
- Lukács György, 1952, Nagy orosz realisták. Bp., Szikra, 153—209. o.
- Lückert, H. R., 1965, *Konfliktpsychologie. Einführung und Grundlegung.* — München—Basel, Ernest Reinhardt V. 592. o.
- Makarenko, A. Sz., 1952, Diszciplína, rezsím, nakazanyija i paasirenyija. Szobran-nüje Szovsinyenyija, Izd. APN M. t. 5. 129—151. o.
- McGee, H. M., 1955, Measurement of Authoritarianism and its Relations to Teacher's Classroom Behavior. *Gen. Psychol. Monogr.*, 52., 89—146. o.
- Medley, D. M.—Mitzel, H. E., 1958, A Technique for Measuring Classroom Behavior. *J. Educ. Psychol.*, 49., 86—92. o.
- Mérei Ferenc, 1948, Gyermektanulmány. Bp. Egyetemi Nyomda, 177. o.
- Mérei Ferenc, 1966, Vakfegyelem — Szabatosság — Önfegyelem. *Élet és Tudomány*, 46.
- Mérei Ferenc, 1969, Az együttes élmény. Csoportlélektan. Szerk.: Pataki Ferenc. Bp., Gondolat, 346—365. o.
- Mérei Ferenc, 1971, Közösségek rejtett hálózata. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 402. o.
- Mérei Ferenc—Binét Ágnes, 1970, Gyermeklélektan. Bp., Gondolat, 300 o.
- Mesterné Boda Fiore—Mezeiné Erdély Éva, 1959, Követelmény, jutalom, büntetés. Bp., Akadémiai Kiadó., 326. o.
- Meux, M.—Smith, B. O., 1964, Logical Dimensions of Teaching Behavior. Contemporary Research on Teacher Effectiveness. New York: Biddle—Ellena Holt, Rinehart and Winston. 127—165. o.
- Murray, M. A., 1943, Thematic Apperception Test Manual. New York: Harward Univ. Press, 350. o.
- Morrison, W. L., 1970, Rating Scale Profil for Teachers. Personality Test and Revius. Ed. O. K. Bures, N. Jersey, 1959.
- Nánási Miklós, 1970, Negatív tanári személyiségjegyek mint a korszerűsítés akadályai. Korszerűség és nevelés a tanárképzésben. Szeged, 179—184. o.
- Nejmark, M. Sz., 1959, O pszihologiczeszkizh uszlovijah effektivnosztyi voszpityatelnovo vozgvejtszvoja. Dokladi APN RFSzSZR 4—5. 12.
- Nowogrodzskij, T., 1961, Fejlődéslelektan. Bp., Tankönyvkiadó, 173—175. o.
- Ormai Vera, 1962, Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. *Magyar Pedagógia*, 4.
- Osterloh, H.—Roland, D., 1970, Zu einigen Problemen des Lehrer-Schüler Verhältnisses *Pädagogik*, 1. 18—32. o.
- Oszipov, V. P.—Kaskadamov, V. V., 1926, K voproszu ob izucsenyii truda i bita pedagogov. Leningrad, I. 27. o.
- Pályaválasztási szaktanácsadás. 1967, Szerk., Ritook Pálné—Takács Márta. Bp. 189. o.
- Pataki Ferenc, 1966, A pedagógus munka etikája. *Köznevelés*, 15—16.
- Pataki Ferenc, 1966, A pedagógus munka „szakmai” betegségeiről. *Köznevelés*, 10., 388—391. o.

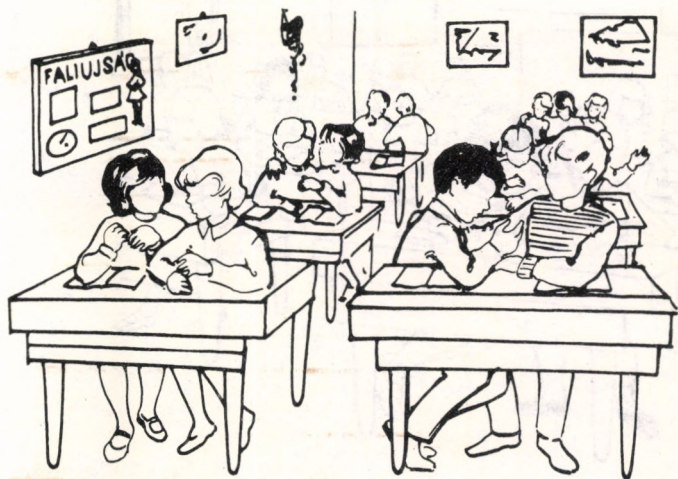
- Pataki Ferenc*, 1969, A kiscsoportkutatás elméleti problémái. Csoportlélektan. Szerk.: *Pataki Ferenc*. Bp. Gondolat. 7–45. o.
- Pataki Ferenc*, 1970, Fővárosi középiskolások társas világa. *Valóság*, 2.
- Peterson, W. A.*, 1964, Age, Teachers Role, and the Institutional Setting. In.: Contemporary Research on Teacher Effectiveness. Ed. Biddle–Ellena Holt, New York. 264–316. o.
- Poitou, I. P.*, 1969, Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata. In.: Csoportlélektan. Szerk.: *Pataki Ferenc*, Bp., Gondolat, 232–256. o.
- Prihoda, V.*, 1960, Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Bp., Tankönyvkiadó, 328–364. o.
- Reed, H. B.*, 1963, A pedagógusok rátermettségének megvizsgálása és a természet-tudományos oktatás. *Impl. for Sci. Educ. of a Teacher Competence Res.* 5., 473–486. o.
- Roland, D.*, 1967, Untersuchungen zur Verhaltensstruktur von Lehrern. *Pädagogik*, 2.
- Róna Borbála* és munkatársai, 1972, A pedagógiai vezetés hatása a tanulók teljesítmény diszpozíciójának alakulása első osztályos napköziben. *Ped. Szle.*, 78., 578–584. o.
- Rosenshine, B.*, 1971, Teaching behaviors and Student Achivement. Kings-Thorne–Stage Susse. 229. o.
- Ruppert, J. P.*, 1957, Sozialpsychologie im Raum der Schule. Weinheim. 217. o.
- Ruppert, J. P.*, 1959, Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung. Handbuch der Psychologie 10., Göttingen. 144–166. o.
- Ruslanova, A. A.*, 1968, Vlijányie vzaimootnosenyii mezdu maszterom i ucsas-csimszja na formirovanyie kollektiva ucsebnój gruppi. *Viszsaja Skola*, 4.,
- Ryans, D. G.*, 1960, Characteristics of teachers. Washington, 415. o.
- Ryans, D. G.*, 1964, Research on Teacher Behavior in the Context of the Teacher Characteristics Study. Contemporary Research on Teacher Effectiveness. New York: Ed. Biddle–Ellena Holt, Rinehart and Winston. 67–102.
- Salamon Jenő*, 1968, Fejlődéslelektan. Bp., Tankönyvkiadó, 239. o.
- Sardakov, M. M.*, 1955, Ocserki pszihologii skolnyika, Ucspedgiz 262. o.
- Schmidt, G.–Hermann, B.*, 1971, Sikeres és kevésbé sikeres tanítók konfliktus-megoldásai. *Wissenschaftl. Zschr. der Univ. Rostock.*, 221–230. o.
- Schmidt–Mummendey*, 1971, Agressives Verhalten. München; Juventa, 255. o.
- Schuller, A.*, 1971, Lehrerrolle im Wanedel. – Bericht über die Konferenz vom 28. 10–11. 1968. in Berlin. Berlin: Beltz.
- Schun, E.*, 1962, Der Volksschullehrer. Berlin–Hannover.
- Solomon, D.–Bezdek, W. E.–Rosenberg, L.*, 1964, Teacher Behaviour and Student Learning. *J. Educ. Psychol.*, 55., 23–30. o.
- Srejder, R.*, 1927, Pszihologija i pszihopatologija professzii ucsityelja. 86. o. Moszkva, APN.
- Stefanovicz, M.* 1967, A tanító és tanuló viselkedésének pszichológiája. Pozsony, 197. o.
- Stogdill, R. M.*, 1948, Personal Factors Associated with Leadership; a survey of the literature. *J. Psychol.* 25.
- Symonds, M.*, 1954, A tanítás mint a tanuló személyiségének függvénye. *J. Teacher Educ.*, 1., 12. o.

- Szabó Pál–Róna Borbála–Kóbor Enikő, 1972, Pedagógusjelöltek komplex vizsgálata. *Felsőökt. Szle.*, 3., 161–164. o.
- Sztrahov, I. V., 1966, Pszichologija pedagogicseskovo takta. – Izd. Szaratszkovo Univ. 123. o.
- Tausch, A. M., 1958, Besondere Erziehungssituationen des Praktischen Schulunterrichts Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösungen. *Psychol.*, 4., 657–686. o.
- Tausch, A. M., 1958, Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. 2. f. *Exper. und angew. Psychol.*, 1., 127–163. o.
- Tausch, A. M., 1960, A nevelők arckifejezésének hatása iskolásgyerekek magatartására szóbeli tilalmak esetén. Kísérletvizsgálat. *Z. Psychol.*, 3–4., 255–277. o.
- Tausch, R.–Tausch, A. M., 1965, Erziehungspsychologie. Göttingen. 239. o.
- Tóth Mária Éva, 1971, Adalékok a mimika-olvasás prepubertáskori sajátosságaihoz. – *M. Pszichol. Szle.*, 2., 184–193. o.
- Ungárné Komoly Judit, 1968, A tanítói személyiség vizsgálatának módszere és néhány eredménye. *Pszichol. tanulm.* 11. 241–257. o.
- Ungárné Komoly Judit, 1969, Néhány gondolat tanárjelöltek konfliktusos nevelési szituációk megoldása közben megnyilvánult személyiségjegyeiről. – *Pszichol. Szle.*, 3–4., 354–359. o.
- Ungárné Komoly Judit, 1970, Néhány gondolat a tanítói jellem formálódásáról. Budapesti Tanítóképző Intézet Jubileumi Évkönyve. 131–135. o.
- Ungárné Komoly Judit, 1971, Pedagógiai alkalmassági vizsgálatok a Budapesti Tanítóképző Intézetben. – *Pszichol. Tanulm.* 13., 227–232. o.
- Wieczerkowski, W., 1965, Einige Merkmale des sprachlichen Verhaltens von Lehrern und Schülern im Unterricht. *Z. Expr. angew. Psychol.*, 12., 502–520. o.
- White, R.–Lippitt, R., 1969, A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle „társadalmi klímában”. In.: Csoportlélektan. Szerk.: Pataki Ferenc. Bp., Gondolat. 315–346. o.
- Winnefeld, F., 1957, Pedagogischer Kontakt und Pedagogisches Feld. München, 170. o.
- Zankov, L. V., 1970, Nagljadnoszty i aktivizacija ucshcsiszja. Moszkva, Ucspedgiz. 291–303. o.
- Zdravomiszlov, A., 1973, A szociológiai kutatások módszertana. Bp., Kossuth Könyvkiadó, 213. o.

## MELLÉKLETEK





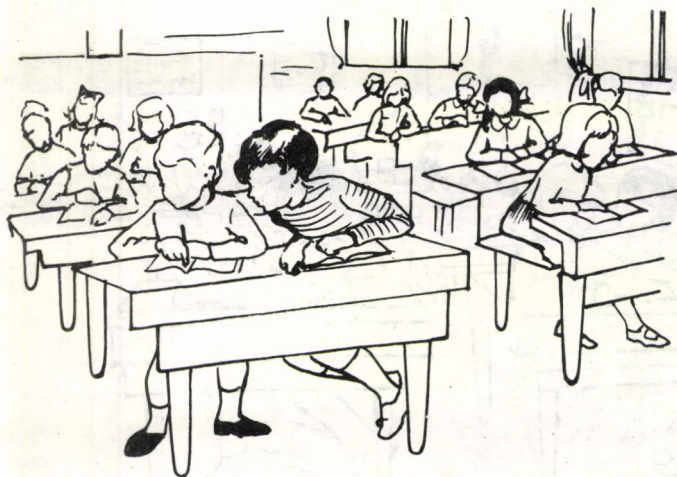


1. helyzet

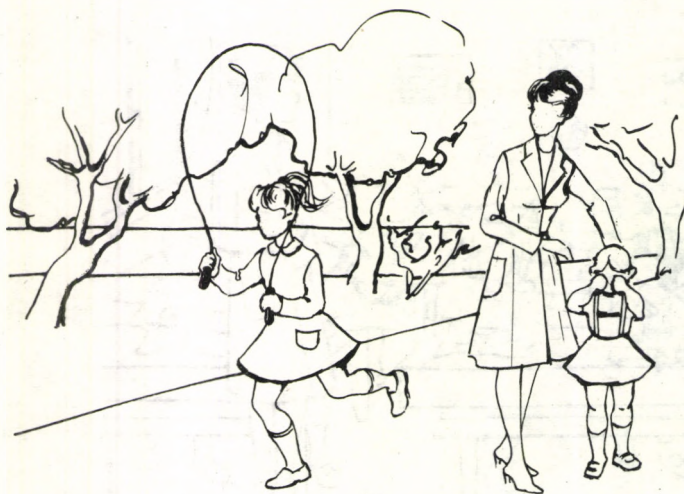


2. helyzet

1b



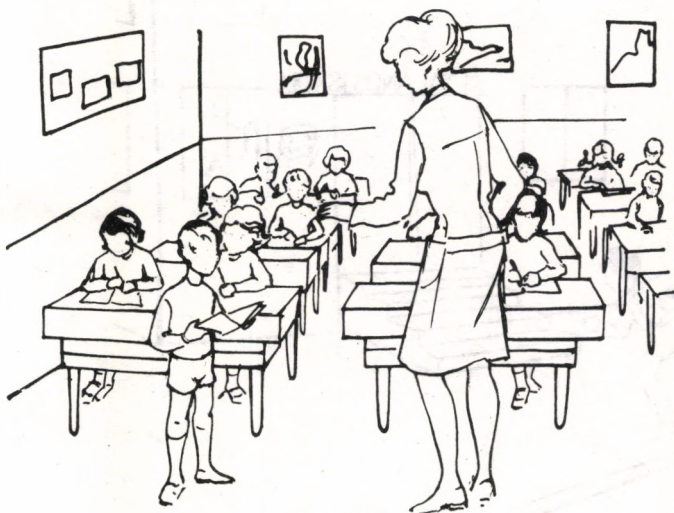
3. helyzet



4. helyzet



5. helyzet



6. helyzet



7. helyzet



8. helyzet

1. Egyszer az egyik osztálytársatok nagyon rossz volt. A tanító néni megharagudott rá. – Küld be az édesapádat holnap, – mondta neki. A kisfiú borzasztóan megijedt erre, földre vetette magát, sírt, zokogott és azt mondta: Jaj, jaj, csak aput ne kelljen behívni!

Erre ..... néni oda ment hozzá és azt mondta:  
.....

2. Egy másik kislány is gyakran volt haszontalan. Társaival verekedett, sohasem fogadott szót. A tanító nénitek behívatta az anyukáját és elmondta neki, hogy mennyi panasz van a kislányra. Jó, hogy megtudtam – mondta az anyuka –, majd jól megverjük otthon, hogy többet ne jusson eszébe rosszködni.

Erra a tanító nénitek azt mondta: .....  
.....

3. Egyszer az egyik gyerek nagy naptárgyűjteményt hozott be az osztályba. Gyönyörű szép naptárai voltak; színesek, fényes műanyag bevonatúak. Olvasás órán szomszédja halkan elkezdett könyörögni: Mutasd meg a naptáraidat légy szíves! A gyerek éppen oda akarta adni a gyűjteményt a szomszédjának, amikor a tanító néni észrevette, hogy mi történik. Odament a padjukhoz és .....

.....

4. Egy másik gyerek képeslapot gyűjtött. Ő fogalmazás órán vette elő a gyűjteményét, és gondosan rendezgetni kezdte. Külön dobozba akarta tenni a külföldi képeslapokat. A tanító néni persze észrevette, hogy mit csinál és oda lépett hozzá .....

.....

5. Az egyik kisfiú nagyon sok bosszúságot okozott a tanító néniteknek. Múltkor is olyan rosszul olvasott, hogy a tanító néni azt mondta neki: Ha nem tanulsz meg tisztességesen olvasni, majd megbuksz. A kisfiú olyan dühös lett erre, hogy egy nagyon csúnyát mondott a tanító nénire . . . . néni ezt meghallotta és .....

.....

6. A gyerekek a folyosón beszélgettek. Az egyik gyerek nagyon csúnyát mondott a tanító nénire. Becsöngettek. Mindenki a helyére ült. .... néni belépett, az egyik gyerek jelentkezett. Amikor a tanító nénitek felszólította, ezt mondta: Ő (rámutatott arra a gyerekre) nagyon csúnyát mondott a tanító nénire.

Erre .....néni azt mondta, hogy  
.....

7. Néhány gyerek a ti osztályotokból az udvaron játszott. „A gazda rétre megy” kezdetű dalt énekelték. Nagyon jól érezték magukat. Egyik osztálytársatok, akit nem vettek be a játékba untakozott. Hirtelen felkapott egy fapálcát és azzal elkezdte csiklandozni a játszóknak lábát. Ekkor ért éppen oda . . . . .  
 néni, mindent látott és így szólt: . . . . .

8. Máskor megint az udvaron játszottak a gyerekek. Az egyik kisfiú hirtelen otthagya a többieket. A kerítéshez szaladt, körülnézett, és amikor látta, hogy nem figyelnek rá, elkezdett kifelé mászni. Abban a pillanatban odalépett a kerítéshez a tanítónénitek és így szólt: . . . . .

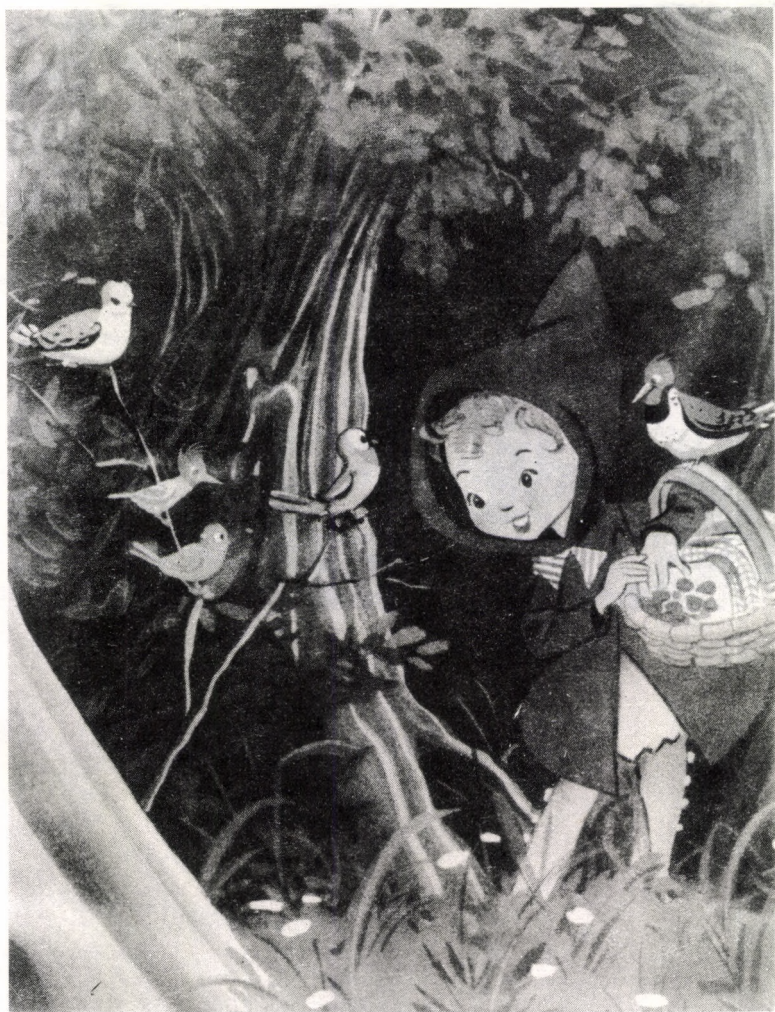
9. Egyszer olvasás órán történt. Az egyik kislány jelentkezett, mert WC-re kellett volna mennie. A tanító nénitek az olvasásra figyeltek, nem vette észre. Mire odanézett, hát látja, hogy baj történt, tócsa van a kislány padja alatt. Letette a könyvet, odament a kislányhoz és . . . . .

10. Az egyik órán egy kisfiú a ti osztályotokból nagyon untakozott. Tudjátok-e mit talált ki? Bebújt a pad alá, és a gyerekek lába között mászkált. Először csak egy gyerek nevetett, azután még kettő, azután már az egész padosor. Végül hangosan kacagott az egész osztály. A tanító nénitek erre . . . . .

Az itt felsorolt tulajdonságok közül húzd alá azokat, melyek tanító nénidet jellemzik.

Az én tanító nénim:

szép	mosolygós	vidám
okos	tréfás	kivételező
csinos	igazságos	türelmetlen
csúnya	nem szerti a tréfát	kedves
magas	sokat tud	igazságtalan
alacsony	betartja mindig,	verekedős
rendetlen	amit ígér	jó
rendszerető	szereget engem	nem törődik velem
öreg	szigorú	szépen öltözik
komoly	ügyes	rossz
fiatal	pontos	játszik is velünk
tiszta	türelmes	jól tanít







## A KONFLIKTUSOS NEVELÉSI HELYZETEK

(Forgatókönyv, 1972)

1. helyzet: Olvasására a harmadik osztályban. Hangosan olvasnak a gyerekek. Közeledünk egy kislányhoz. Óvatosan a padba nyúl, nagy köteget naptárokat húz elő. Szétszedi a csomagot, majd nagyon elmerülten rendezgetni kezdi a naptárokat. A tanítónő közeledik. . . .
2. helyzet: Egy első osztályos kicsi lány elálmosodva ül a padban. Számtanóra. A többi gyerek a táblánál dolgozó kislányra figyel. A kislány a padból babát húz elő, körülnéz, majd óvatosan ringatni kezdi. A tanítónő odalép hozzá. . . .
3. helyzet: Egy kislány a negyedik osztályban hirtelen ötlettel a pad alá csúszik. A többiek a tanítónő felszólítására olvasnak. Látjuk az olvasó tanulókat. Majd a pad alá látunk, ahol az előbbi kislány csiklandozza a gyerekek lábát. Előbb csak egy gyerek nevet, később kettő, végül kacag az egész osztály.
4. helyzet: A tanulók az udvaron játszanak. Körben áll egy kislányka. . . Egy kislány egyedül áll. Vágyakozva nézi a többiek játékát, majd lehajol, kavicsokat kap fel és kezdi dobálni a játékokat. A játék megszakad.
5. helyzet: Első osztályos kisgyerekek feszeng a helyén, jelentkezik, de a tanítónő nem veszi észre, mert a táblára ír. Közeledünk hozzá, már nem jelentkezik, sír, a pad alatt tócsa. . .
6. helyzet: Csöngetés hallatszik. A tanítónő szavát is halljuk: Vegyétek elő a tízóraitokat, jó étvágyat! A gyerekek enni kezdenek,

az egyik tanuló félrevonul, ő nem eszik. Miért nem tízórai-zol, kérdezi a tanítónő. Otthon felejtettem, feleli a gyerekek. . .

7. helyzet: Osztályterem. A tanítás még nem kezdődött el. A tanítónő belép. Körülnéz, majd így szól: Végre valakinek eszébe jutott megöntözni a virágokat! Én voltam! – mondja az egyik kislány.
8. helyzet: Gyermekcsoport játszik az udvaron. Egy magányos kisiút látunk. Körülnéz, majd a kerítéshez szalad és kezd kimászni az utcára. A tanítónő észreveszi és elindul felé.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója  
Felelős szerkesztő: Hanzséros György  
Műszaki szerkesztő: Agócs András  
Terjedelem: 11,5 (A/5) ív – AK 1305 k 7880  
78.4606 Akadémiai Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Bernát György







Az Akadémiai Kiadó gondozásában  
jelent meg

BÍRÓ KATALIN

ERKÖLCSI TUDATOSSÁGI  
SZINTVIZSGÁLATOK  
ÉS A KÍSÉRLETI ETIKAOKTATÁS  
EREDMÉNYEI  
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA  
NEGYEDIK OSZTÁLYÁBAN

239 oldal, 10 ábra, 66 táblázat

Kötve 42,— Ft

HUNYADY GYÖRGYNÉ

KOLLEKTIVITÁS AZ ISKOLAI  
OSZTÁLYOKBAN

A közösségi beállítódás strukturális  
meghatározói

203 oldal, 6 ábra, 106 táblázat

Kötve 58,— Ft

NAGY FERENC

A TANÁROK KÉRDÉSKULTÚRÁJA  
Oktatáslélektani kísérlet

287 oldal, 35 táblázat • Kötve 47,— Ft



AKADÉMIAI KIADÓ  
BUDAPEST

