

Cserné Adermann Gizella**AZ OKTATÓI ELVÁRÁSOK SZEREPE A TANÍTÁSI-TANULÁSI MÓDSZEREK MEGVÁLASZTÁSÁBAN****Bevezetés**

Amikor a pedagógusjelölt hallgatók felkészülnek egy óvodai foglalkozásra, iskolai tanórára vagy éppen szabadidős tevékenységre, mindig van elképzelésük arról, hogy milyen lesz az a csoport, akivel találkozni fognak. Óvodai, iskolai gyakorlatok során már a gyakorlatvezetőktől, de a társaktól is kapnak információt arról, hogy a csoport könnyű vagy nehezen kezelhető, érdeklődő vagy közömbös, és így tovább. Ha semmit nem tudnak a gyerekekről, akkor is van valami elsődleges feltevésük arról, hogy kik fognak a teremben ülni, játszani, futkározni. Ennek az előzetes képnek az alapján tervezik meg, hogy mit fognak csinálni a foglalkozáson, tanórán, milyen módszereket fognak használni. Amikor először belépnek a terembe, meglátják a gyerekeket, fontosak-e az első benyomásaik? Minden bizonytalan nehezen vonatkoztatnak el tőlük. Lehet-e például a beszélgetés módszerét használni egy zárkózott csoportban, akik nem szívesen kommunikálnak a többiek előtt, aktívak-e annyira, hogy képesek projekteket megvalósítani, ebből tanulni? Ám nézzük a felsőoktatás oldaláról is az elvárások kérdését, hiszen az oktatók se tudják ezt elkerülni. Még a közgondolkodásban is vannak olyan előítéletek, hogy a jók erre vagy arra az egyetemre, szakra mennek, a „futottak még” csapatba tartozók pedig a könnyebbnek gondolt utat választják. Lehetséges, hogy az oktatók is gondolnak arra, mielőtt bemennek egy-egy terembe, hogy itt nem kell olyan sokat tanítani, mint a másik, más szakra járó, magasabb pontszámmal felvett csoport hallgatóinak még akkor sem, ha ugyanarról a tárgyról van szó? Nem lehet a vita módszerét alkalmazni, hiszen úgyse tudnak érvényes érveket felhozni. Netán ugyanazt tanítom, de tudom, hogy kisebb teljesítményekkel fogok szembesülni? Alkalmazhatjuk-e ugyanazokat a módszereket az általunk magas színvonalúnak gondolt csoportban, mint az alacsony pontszámmal bekerült, a középiskolában nem túl nagy teljesítményt mutató hallgatóknál? Ha idősebbek a hallgatók, saját tapasztalatokkal is rendelkeznek a tanítás témájából, tartsak-e nekik előadást, vagy inkább olyan aktív módszereket válasszak, amelyek lehetővé teszik ezeknek a tapasztalatoknak a felszínre kerülését? Vizsgáljuk meg az előfeltevések szerepét többek között a módszerek megválasztásában, legyünk bár pedagógusok, pedagógus jelöltek vagy egyetemi-főiskolai oktatók!

Az elváráshatások vizsgálata nem új keletű. Nézzük meg, mióta foglalkoznak vele intenzíven különböző tudományterületek!

A tanári elvárások vizsgálatának rövid története és ellentmondásai

Az alábbiakban megpróbáljuk bizonyítani, hogy érdemes a pedagógusok oldaláról az elvárásokkal foglalkozni. A téma nem új keletű, gondoljunk Allport csaknem

hét évtizeddel ezelőtti – azóta is sokat idézett – megállapítására, miszerint minden emberi kapcsolatban, legyen az családi, etnikai vagy nemzetközi kapcsolat, az elvárásoknak hatalmas ereje van. Nagyon leegyszerűsítve Allport elméletét: ha rossznak gondoljuk embertársainkat, kiprovokáljuk, hogy valóban rosszak legyenek, ha jónak gondoljuk őket, rábírjuk őket arra, hogy a mi nézőpontunkból jók legyenek.¹ Ha a tanár-diák vagy a felsőoktatásban használatos megfogalmazást használva oktató-hallgató kapcsolatáról van szó, ott is megjelenhetnek az elvárások. Ezek az elvárások különböző mechanizmusokon keresztül hatást gyakorolhatnak a tanulók teljesítményére. Ha nem reálisak, akár önbeteljesítő jóslatként is válóra válhatnak. Megjegyezzük, hogy az önbeteljesítő jóslat jelenségét Merton írta le 1948-ban, miszerint egy szituáció hibás értelmezése olyan viselkedést vált ki a környezetből, amelynek következtében az eredetileg hamis értelmezés igazsá válik.² Azóta is számos tudományterület foglalkozik vele, de a hétköznapi élet történetét is gyakran magyarázzák ezzel a jelenséggel. Az elvárások önbeteljesítő hatása akkor fedezhető fel, amikor valaki megfogalmaz egy „jövendölést”, az emberek pedig automatikusan megváltoztatják viselkedésüket a várt események szerint. Amennyiben ez a „jövendölés” reális alapokon nyugszik, nem jelent semmi problémát. Ha viszont egy nem valós előrejelzés befolyásolja egy kisebb vagy nagyobb csoport viselkedését, a hibás előrejelzés is beteljesülhet. Az önmagát beteljesítő jóslat egyik klasszikus példájának számít egy bankcsőd története. 1932-ben Amerikában a Last National Bank virágzó intézmény volt, sok vidéki bankfiókkal. A véletlen úgy hozta, hogy egy napon teljesen véletlenül sokan váraakoztak egy amerikai kisváros bankfiókja előtt. Az arra járók közül valaki, akinek megtakarított pénze volt a bankban, sötét fellegeteket látott, és arra következtetett, hogy a bankot bizonyára csőd fenyegeti, a jól értesült ügyfelek már mentik is a pénzüket. A hír a kisvárosban viharos sebességgel terjedt a bank kliensei között. Aki csak tudta, kivette a pénzét a bankból, aminek súlyos következményei voltak az intézményre nézve. A fekete szerdának nevezett napon be is következett a bank csődje. Mi történt valójában? Valaki rosszul értelmezett egy szituációt, elindított egy valótlán hírt, ami sok embert – a bank betéteseit – közelről érintett. Az érdekeltek anélkül, hogy mérlegelték volna a hír igazságát, úgy cselekedtek, mintha az valós lenne, és viselkedésük következtében az eredetileg minden valóság alapot nélkülöző váraakozás, a csőd feltételezése valósággá vált. Az ilyen történetek az élet különböző területein is előfordulhatnak, például egy ilyen folyamat eredménye lehet, hogy az oktató gondolkodásában kialakult, alacsony elvárású hallgatói csoportokban több lesz a sikertelenség, lemorzsolódás. Amennyiben az elvárás, adott esetben a hallgatói csoporttól várható teljesítmény feltételezése téves és negatív irányú, ennek eredményeként megjelenhet a nem valós elvárás beteljesülése, és egy adott csoportról reális alapok nélkül kedvezőtlen elvárásokat megfogalmazó tanárok esetében nagyobb számú bukás és a tanulmányok feladása is gyakrabban fordul elő.

Mielőtt tovább fejtegetnénk a témát, tisztázni érdemes, hogy az elvárás-hatás és az önbeteljesítő jóslat azonos jelenségek-e. A két jelenség, bár nem azonos, de mégis kapcsolatba kerülhet egymással. Az önbeteljesítő jóslatokat bárki

¹ ALLPORT, Gordon Willard: *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley: Reading, MA, 1954. 160.

² MERTON, Robert King: *"The Self-fulfilling Prophecy"*. *Antioch Review* 1948/8. 193–210.

megfogalmazhatja, és ha hisznek neki kisebb-nagyobb csoportok, elkezdene úgy viselkedni, hogy egy nem reális, de a jóslatban megjelenő következmény is valóra váljon. Az elvárásokat általában egymással kapcsolatban álló személyek fogalmazzák meg szereppartnerreikre vonatkozóan. Ennek hatása az elvárást megfogalmazó viselkedését is meghatározza, aminek reakciója a partner, partnerek, egyének vagy csoportok viselkedésében jelenik meg. Abba az osztályba, amelyikről sok negatívumot hallottunk, akaratlanul is kicsit másképp lépünk be, mint oda, ahonnan sok dicséret jutott el hozzánk. Ezt a különbséget a megnyilvánulásainkban a tanulók is megérik, és ennek megfelelően reagálnak, de erről a későbbiekben még szólunk.

Az elváráshatás tudományos vizsgálatának kezdete összefonódik a pszichológiai kutatásokkal. Az egyik első, kísérlettel is alátámasztott, tudományosan ellenőrzött bizonyíték a kísérletvezetők elvárásának valóra válásáról Robert Rosenthaltól, a Harvard Egyetem szociálpszichológia tanárától származik, de más munkájában is tárgyalja a kísérletvezetői elváráshatást mások, így például Pavlov korábbi kutatásait is idézve.^{3,4} A kísérlet nyilvánosságra hozott célja az volt, hogy megvizsgálják, hogy egy fénykép alapján szerzett benyomásaink szerint milyen sikereket érhetett el az életben az ott látható személy. A kísérleti személyeket két csoportra osztva arra kérték, hogy egy portréorozatot osztályozzanak aszerint, hogy a rajtuk látható személyek milyen sikeresek az életben, ezt 10 fokú skálán jelezzék is. Az egyik csoport kísérletvezetője azt az instrukciót kapta, hogy a vizsgálati személyek általában magas pontszámot szoktak adni a fotókra, míg a másik csoport vezetőjét arról informálták, hogy alacsony értékelések várhatók. Ez az instrukció szolgálta a kísérlet rejtett célját, a kísérletvezetői elváráshatás feltárását. Valójában korábban nem végeztek hasonló vizsgálatot, így nem is sugalmazhattak valós információkat a kísérletvezetőknek. A teljesen azonos portré sorozatokat annak a csoportnak a tagjai, melynek vezetője magasabb értékelést várt, valóban magasabb pontszámokkal minősítették, mint a másik csoport tagjai.

Rosenthal későbbi vizsgálatait, és néhány mások által végzett korábbi kutatás hasonló eredményének áttekintése igazolni látszott a kísérletvezető elvárásának hatását, ennek hatására a szociálpszichológia szakértője úgy vélte, hogy mivel az osztályterem sok tekintetben hasonlít a pszichológiai laboratóriumhoz, a kísérletvezetőt és a kísérlet alanyait felcserélve tanárokkal és diákokkal, meg kellene vizsgálni, hogy hasonló hatást lehet-e tapasztalni a pedagógiában. A korai kutatások Rosenthal és Jacobson mérőföldkőnek számító *Pygmalion in the Classroom* tanulmányán alapulnak.⁵ Ennek a kutatásnak az ismertsége elég széleskörű, ezért itt csupán nagyvonalakban említjük. Az alap Pygmalion-kísérletben egy USA-beli elemi iskola tanulóinak 20%-át véletlenül kiválasztották, és a tanáraikat arról tájékoztatták, hogy egy teszt azt mutatja, hogy ők ún. késői kivirágzók, akik ezután fognak jobb teljesítményt produkálni. A kivirágzókat azonosító teszt

³ ROSENTHAL, Robert–FODE, Kermit L. *The problem of experimenter outcome-bias*. In: D.P. Ray (Ed), *Series Research in Social Psychology*. Washington, DC: National Institute of Social and Behavioral Sciences, 1961.

⁴ ROSENTHAL, Robert: *Experimenter Outcome-Orientation and Result of the Psychological Experiment*. *Psychological Bulletin*, 1964/6. (61), 405–412.

⁵ ROSENTHAL, Robert–JACOBSON, Leonore *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

valójában nem volt egy valós mérőeszköz, csupán a kísérlet céljára akarták a tanári elvárásokat mesterségesen pozitív irányban befolyásolni. Mivel a kísérlet elején, közben és a végén is mérték a tanulók teljesítményének a változását valós IQ-tesztekkel, statisztikai elemzésekkel alátámasztva kimutatták, hogy a kísérleti csoportba járó tanulók teljesítménye jobban emelkedett, mint a kontrollcsoporté.

A Pygmalion-kísérlet nagy visszhangot váltott ki a társadalomtudósok között és a széleskörű értelmiségi közvéleményben. A társadalomtudósok egy része örömmel üdvözölte az eredményeket, mert azt gondolták, az elvárások pozitív hangolása segíthet akár a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatásában, akár a nevelési nehézségek kezelésében. A pedagógusok sikeres tevékenységének a javulását is várták attól, hogy a tanulókkal kapcsolatosan generált kedvező elvárások beteljesítik önmagukat a tanulók fejlődésében és teljesítményében. Ha mindez ilyen egyszerű lenne, ahogy erre a Pygmalion-kísérletből következtetni lehet!

Rosenthal és Jacobson eredményeinek a közzététele után nemcsak a eredmények jelentek meg bizonyos oktatási, sőt társadalmi problémák megoldására, de minimum jobbítására, hanem a kétkedések is. Kutatásmódszertani szempontból követelmény, hogy ha a vizsgálat eredményei reálisak és általánosíthatók, a megismételt vizsgálatok is nagyon hasonló eredményeket kell, hogy hozzanak. Fontos a kritikai felülvizsgálat az alkalmazott statisztikai eljárások aspektusából is. A kísérlet egyik legnagyobb kritikusa Barber volt.⁶ Barber legfőbb kifogása, hogy Rosenthal nem megfelelő matematikai apparátussal dolgozott, önkényesen értelmezett bizonyos adatokat, így eredményei sem lehetnek hitelesek. Más, oktatáspszichológiát és intelligenciát tanulmányozó kutatók is kétkedéssel reagáltak a tanulmányra. E kutatók közül kettő – Elashoff és Snow – 1971-ben egy egész könyvet írt bírálva a Pygmalion-tanulmányt.⁷ Kiemeltük a következőket Snow 1969-es Pygmalion-kritikájából, amely a *Contemporary Psychology*-ban jelent meg.⁸ Szerinte a tanulmány komoly mérési problémákkal küzd és nem megfelelő az adatelemzés. Hasonló kritikák még bőven születtek. A korai megismétlési kísérleteknek mintegy egyharmada bizonyította a tanári elvárások önbeteljesítő erejét. A megismétlési kísérletek két úton haladtak: az egyik az elvárások mesterséges befolyásolása következtében fellépő hatásokat vizsgálata a tanulók fejlődésére és a tanulmányi eredményekre, a másik irány pedig a tanárok saját elvárásainak a beigazolódását követte nyomon, hiszen ezek az elvárások, ahogy fent írtunk róla, óhatatlanul megjelennek az emberi kapcsolatokban külső befolyás nélkül. Ezek a saját elvárások, amennyiben tapasztalaton alapulnak, nehezen írhatók felül. Ilyen eset történt például egy gyógypedagógiai intézményben, ahol a nevelők a kivirágzást, vagy minimum gyorsabb fejlődést előre jelző teszt eredményeinek nem hittek, a Pygmalion kísérlet megismétlése sikertelen volt. Soule az intézetben nevelkedő visszamaradott szellemi képességű gyerekek értelmi fejlődését kívánta befolyásolni azzal, hogy megkísérelt pozitív elvárásokat kialakítani a nevelőkben

⁶ BARBER, Theodor Xenophon: *Expecting expectancy effects: biased data analyses and failure to exclude alternative interpretations in experimenter expectancy research*. The Behavioural and Brain Sciences. 1978/3. 388–390.

⁷ ELASHOFF, Janet D.–SNOW, Richard E. (eds.) *Pygmalion Reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1971.

⁸ SNOW, Richard E.: *Unfinished Pygmalion*. *Contemporary Psychology: A Journal of Reviews*. 1969/4. 14, 197–199.

a gyerekekben szunnyadó képességeket illetően. A fejlődésben elmaradt gyerekeket két, egymáshoz nagyon hasonló csoportba sorolták. A kísérletbe kizárólag azokat a gyerekeket vették be, akiktől különböző korrekt vizsgálati eredmények alapján valóban lehetett várni valamilyen fejlődést. Az egyik csoport gondozónőivel közölték a gyerekek várható fejlődéséről szóló kedvező információkat, a másik csoport nevelőit semmilyen módon nem befolyásolták. A kutatók hat hónapon keresztül minden héten ellátogattak az intézménybe, és beszélgettek a gondozónőkkel a kiválasztott gyerekek fejlődéséről, közben folyton emlékeztették őket a tesztek eredményeire. Fél év múlva újra tesztelték a tanulókat, de az elváráshatás érvényesülésére nem találtak semmilyen bizonyítékot, ugyanakkor a gondozónők sem vették komolyan az előrejelzéseket.⁹

Mivel a tanári elvárások természetes körülmények között történő érvényesülésének bizonyítása az oktatás egészére kiterjedhet, számos olyan kutatást is végeztek, ami a tanárok saját elvárásainak hatását próbálja meg feltárni. Egy 1976-ban publikált tanulmány Williams névéhez fűződik, aki szakítva a kismintás vizsgálatokkal több, mint tízezer kanadai diákra kiterjedt kutatást folytatott.¹⁰ A vizsgálatba bevont tanulók tanárai a tanév kezdetén skálán jelezték növendékeik iskolai teljesítményével kapcsolatos elvárásaikat. A tanév végén kétféle módon mérték a tanári elvárások megvalósulását: standardizált teljesítménytesztekkel, aminek az értékelésére a tanárnak nincs befolyása és a tanárok szubjektív osztályzataival. Az idézett szerző megállapította, hogy a tanári elvárások leginkább a pedagógusok által megállapított osztályzatokban tükröződnek, ebből következik, hogy véleménye szerint a tanárok saját elvárásai nem elsősorban a tanulást befolyásolják, hanem inkább a tanuló jegyeit.

Felvetődik tehát a kérdés a megjelent ellentmondásos eredmények nyomán: létezik-e egyáltalán az elvárás hatás. A nagyszámú megismétlési kísérlet már néhány évvel a kutatás eredményeinek publikálása után lehetségessé, vagy még inkább szükségessé tette metaelemzések végzését.¹¹

Rosenthal 1973-ban 242 olyan kutatáson végzett összesített elemzést, amelyek az elváráshatás jelenségét tanulmányozták. Rosenthal úgy találta, hogy az elemzett kutatások 35%-a szolgáltatott bizonyítékot a Pygmalion-hatás létezésére. Ez az arány hétszer akkora, mint amit a véletlen produkálhatna.¹² Ahogy nőtt a kutatások száma, úgy sokasodtak a metaelemzések. Rosenthal és Rubin 1978-ban már 345 kutatást elemeztek újra.¹³ A növekvő számú kutatás igencsak azt bizonyítja, hogy a jelenség fontosságát megőrizte az elvárásokkal foglalkozó kutatók körében éppúgy, mint az oktatás elméletével és módszereivel foglalkozók között. 1982-ben a fent említett szerzők 464, az önmagát beteljesítő jóslat létezését ta-

⁹ SOULE, Donald: *Teacher bias effects with severely retarded children*. American Journal of Mental Deficiency. 77. 1972/2. 208–211.

¹⁰ WILLIAMS, Trevor: *Teacher prophecies and inheritance of inequality*. Sociology of Education, 1976/49. 223–236.

¹¹ A metaelemzés egy olyan statisztikai analízis, amely több tudományos tanulmány eredményeit veti össze.

¹² ROSENTHAL, Robert: *The Pygmalion effect lives*. Psychology Today, 1973. September, 56–64.

¹³ ROSENTHAL, Robert–RUBIN, Donald B.: *Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies*. The Behavioral and Brain Sciences, 1978/3. 377–415.

nulmányozó kísérletet vizsgáltak meg úgyszintén statisztikai módszerekkel, amelyekből – bár nem kevés vitatható probléma megoldatlan maradt – azt a következtetést vonták le, hogy a Pygmalion-hatás létező és fontos szociálpszichológiai jelenség, amit néha alul-, máskor túlértékelnek.¹⁴

A következőkben két jóval későbbi metaelemzést mutatunk be. Jussim és Harber 2005-ben a *Tanári elvárások és önbeteljesítő prófécia: ismertek és ismeretlenek, megoldott és megoldatlan viták* címmel foglalta össze a téma kutatásának eredményeit.¹⁵ Érdekes és nagyon figyelemre méltó megállapítása többek között ennek a tanulmánynak, hogy az oktatápszichológusok és a társadalompszichológusok másképp vélekednek az elvárásokról és azok beteljesüléséről. A szerzők szerint az általuk vizsgált 35 évben gyakorlatilag nem volt erről a témáról párbeszéd a két tudományterület képviselői között. Míg a szociálpszichológusok hisznek abban, hogy az interperszonális kapcsolatokban az elvárások beteljesítik önmagukat, addig az oktatás pszichológiájának neves szakemberei úgy vélik, hogy a tanárok pontos előjelzéseket fogalmaznak meg a tanulók teljesítményéről, ha pedig mégsem, akkor ezek az elvárások korrigálódnak a valóságos helyzetnek megfelelően.

A 2008–2018 között folytatott, a tanári elvárások longitudinális hatását vizsgáló kutatások metaelemzését végezték el Johnston Wildy és Shand.¹⁶ Az egy évtizedet átfogó kutatás ezen szintézise olyan tanulmányokat is feltár, amelyek arra a következtetésre jutottak, hogy a tanári elvárások fontosak voltak a tanulók oktatási eredményei szempontjából, még azokban a kutatásokban is, amelyek kezdetben nem a tanári elvárások feltárását tűzték ki célul. A korábbi kutatásokra hivatkozva megállapították, hogy akkor a diákok gyakrabban szereztek diplomát, amikor tanáraik magas elvárásokat támasztottak velük szemben. Az említett szerzők metaanalízise szerint a tanári elvárások a tanulók 3–60%-ánál eredményeznek pozitív változást a tanulmányi teljesítményekben. Johnson, Wildy és Shand tanulmányában olvashatjuk a következő konkrét példákat, miszerint a legújabb oktatási beavatkozások a tanári elvárások kutatásának gyakorlati alkalmazását mutatják be. Az Egyesült Államokban megnyílt a CALPrep nevű, magas elvárások elvei alapján működő iskola, amely egy helyi egyetemmel együttműködve csak olyan családokból fogad hallgatókat, akiknek a szülei nem jártak egyetemre. Az iskola a terület egyik legjobban teljesítő iskolája lett a nehézségei ellenére, beleértve a magas hátrányos helyzetet. Egy másik beavatkozás Új-Zélandon történt, ahol a tanárok elvárásokkal kapcsolatos viselkedésére összpontosító Teachers' Expectation Intervention a tanulók tanulmányi eredményeinek javulását eredményezte. Kisebbségi tanulmányok megerősítették, hogy az, hogy a tanárok tudatosan elfogadják a történelmileg hátrányos helyzetű csoportok diákjaival szembeni magas elvárásokat, csökkentheti a latin és nem latin tanulók teljesítménybeli különbségét.

¹⁴ ROSENTHAL, Robert–RUBIN, Donald B.: *Comparing effect sizes of independent studies*. Psychological Bulletin, 1982/92. 500–504.

¹⁵ JUSSIM, Lee–HARBER, Kent D. *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*, Personality and Social Psychology Review 2005/9. (2). 131–155.

¹⁶ JOHNSTON, Olivia–WILDY, Helen–SAND, Jennifer: *A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways*. Australian Journal of Education. 2019/1. (63)

Ezekben a példákban az oktatást szándékosan úgy alakították ki, hogy a diákok megtapasztalják a magas tanári elvárások előnyeit.

Érdekes még megemlíteni két lengyel kutató Szumski és Karwowski kutatását.¹⁷ Ebben a tanulmányban a tanári elvárások hatását egy longitudinális vizsgálatban követték, amelyet lengyel középiskolás diákok és tanáraik nagy mintáján (N=1488) végeztek. Megmérték a tanulók matematikai teljesítményét a vizsgálat kezdetén, feltárták a tanárok elvárásait, majd három félévvel később úgyszintén mérték a matematikai eredményekben megjelenő fejlődést. Megállapították, hogy a tanárok magasabb elvárásai pozitív kapcsolatban álltak a diákok három félévvel későbbi matematikai teljesítményével. A tanulók matematikai önkoncepciója részben közvetítette a megfigyelt hatást: a tanárok magasabb elvárásai a tanulók magasabb tudományos önkoncepcióját eredményezték, ami következőképpen előrejelezte a tanulók magasabb matematikai teljesítményét. Fontos, hogy az elváráshatás nemcsak az egyes tanulók, hanem az osztályok szintjén is megfigyelhető volt. Az egész osztály magasabb elvárásai javították a tanulók egyéni teljesítményét ezekben az osztályokban. A tanárok magasabb elvárásai az osztályok potenciáljával kapcsolatban a magasabb átlagos társadalmi-gazdasági státuszú osztályokban, valamint a fogyatékkal élő tanulók nélküli vagy csak nagyon kevés fogyatékkal élő tanulót magába foglaló osztályokban voltak megfigyelhetőek.

Az elvárások közvetítése

Az elvárások közvetítésének a mechanizmusára már a korai megismétlési kísérletekben is figyelmet fordítottak, és olyan megállapításokat tettek, hogy ha a pedagógusnak magasak az elvárásai egy gyerekkel kapcsolatban, akkor ez a verbális és nem verbális kommunikációjából is kiderül. Például jobban észreveszi az osztályban, ha jelentkezik, többet mosolyog rá, de gyakrabban kérdezi, így sok pozitív visszacsatolást is közvetíthet, sőt a kedvező elvárás következtében a hibákat, tévedéseket, de még a nemtudást is inkább véletlennek tekinti, és nem marasztalja el a gyereket. A kedvezőtlenebb elvárású gyerekeknél ez fordítva működik, hajlamos lehet a pedagógus arra, hogy a kisebb hibákat felnagyítsa, és ennek megfelelően kezelje a gyerek megnyilvánulásait.

Harris és Rosenthal 1985-ben 31 kutatás metaelemzését végezte el az elvárások közvetítéséről, és kidolgozták az ún. 4 faktoros elméletet.¹⁸

A 4 faktoros elmélet az elváráshatás közvetítésének két centrális és két addicionális faktorát állapította meg. A centrális faktorok a következők: az első faktor azt tartalmazza, hogy a tanárok az általuk pozitív elvárásokkal kezelt tanulókkal melegebb légkört alakítanak ki, ezt részben nemverbális csatornákon keresztül kommunikálják. A második centrális faktor, ami kiszűrhető az elemzett vizsgálatokból, hogy a tanárok azoknak a tanulóknak, akikkel szemben kedvező

¹⁷ SZUMSZKI, Grzegorz–KAROWSKY, Maciej: *Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement*. Contemporary Educational Psychology, 2019/10. (59). 101787

¹⁸ HARRIS, Monica J.–ROSENTHAL, Robert: *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses*. Psychological Bulletin, 1985/3. (97), 363–386.

elvárásaik vannak, több és nehezebb anyagot tanítanak – ebből következően ezek a tanulók többet is tanulhatnak.

Az első kiegészítő faktor az output. Több vizsgálat bizonyítja, hogy a pozitív elvárások következtében több alkalmat és lehetőséget kapnak ezek a tanulók, hogy válaszoljanak, ezt a tanáraik verbálisan és nemverbálisan is felajánlják nekik, például több ideig várnak a válaszra. A második addicionális faktor a feedback, a magas elvárású tanulók gyakrabban kapnak visszacsatolást a teljesítményükről, így a hiányosságok, hibák korai felismerésével és korrigálásával szükség esetén javíthatnak is a tanulási eredményeiken. Ez az elmélet megjelenik az újabb kutatásokban is.

A korábbi kutatások többségében a tanári viselkedésben és a tanulók iskolai eredményeinek változásában mérték az elváráshatásokat, de a tanulókban lezajlott folyamatokkal kevésbé foglalkoztak. 1992-ben Lee Jussim és Jacquelynne Eccles longitudinális kutatásokat végzett az önmagát beteljesítő jóslat tanulmányozására.¹⁹ A longitudinális kutatást a keresztmetszeti vizsgálatok helyett alkalmazták, mivel a keresztmetszeti kutatásokban nem lehetett tudni, hogy mi alakult ki előbb, a tanári elvárás vagy a tanulói teljesítmény. A kutatók információkat gyűjtöttek a tanári elvárások rögzítése előtt és után, így képesek voltak az összes lehetséges lehetőséget feltárni a pontos és pontatlan tanári elvárások képződéséről és azok hatásáról. A vizsgálatba kétezer tanulót vontak be. A kutatók a tanulók teljesítményeiről gyűjtöttek össze adatokat az ötödik osztály végén, a hatodik osztály elején és végén, valamint a hetedik osztály elején. A tanári elvárásokat a hatodik évfolyamon októberben vizsgálták meg. Ahhoz, hogy a tanári elvárások valóban befolyásolják a tanulók sikereit, októberben már rendelkezniük kell a tanároknak olyan stabil feltevésekkel, amelyek alapján meg tudják jósolni az év végére várható teljesítményt. A kutatók megvizsgálták a tanulói önelvárásokat is a tanulói teljesítmények számbavételével együtt.

Jussim és Eccles bizonyítékot talált két összefüggésre: egyrészt arra, hogy bizonyos esetekben pontosak voltak az elvárások, másrészt pedig arra, hogy a pontatlan elvárások önmagát beteljesítő jóslattá is válhatnak. A szerzők definíciója szerint azok a tanári elvárások voltak pontosak, amelyekben az ötödik osztályos teljesítmények előrejelezték a hatodik tanév októberében megvizsgált tanári elvárásokat és a tanulói teljesítményeket. Más esetben pontatlan tanári elvárásokról beszéltek. A kutatás szerint a pontatlan tanári elvárások akkor befolyásolták a tanulók teljesítményét önmagát beteljesítő jóslatként, ha a tanárok októberben előrejelezték az év végére jósolt teljesítményváltozást, ami be is következett. A statisztikai elemzések alapján úgy találták, hogy a tanári elvárások 80%-ban pontosak voltak, 20%-ban viszont önmagát beteljesítő jóslatot idéztek elő.

Az előbbieken említett lengyel kutatók Szumski és Karwowski a longitudinális vizsgálatuk során figyelték a vizsgálatba bevont középiskolások önbizalmának és önbecsülésének alakulását, és arra a következtetésre jutottak, hogy az elvárások valóra válásának a mechanizmusa ezeken a tényezőkön keresztül mutatható ki.²⁰

¹⁹ JUSSIM, Lee–ECCLES Jacquelynne: *Teacher expectation II: Construction and reflexion of student achievement*. Journal of Personality and Social Psychology, 1992/63, 947–961.

²⁰ Szumski és Karwowski: i. m.

A tanári elvárások forrásai

A tanári elvárások képződését kutatják többek között a szociológia, a pedagógiai pszichológia és a szociálpszichológia szemszögéből is. Ezek a kutatások az egyes társadalmi csoportokra, az iskolák tanulóinak összetételét is magukba foglaló, elsősorban előítéletekből származó elvárásoktól egészen az egyes tanár személyiségéből adódó, a tanulókkal kapcsolatos szubjektív előfeltevésekig sok tényező egy- másra hatását tudták kimutatni.²¹

A fenti kutatások – ha eltérő arányban is – arra utalnak, hogy a tanári elvárások akár alacsony, akár magasabb mértékben, de befolyásolják a tanulók teljesítményét. Ha áttekintjük a tanári elvárások hatását vizsgáló kutatásokat az elmúlt több mint fél évszázadból, megállapíthatjuk, hogy ezek döntő többségét alap- és középfokú iskolákban végezték. Az iskolában jellemzően a diákok egy vagy több évig tanulnak azokkal a tanítókkal, tanárokkal, akik velük kapcsolatban kialakítják saját elvárásaikat. Ha olyan tanulócsoporttal találkozunk a pedagógusok, akiket korábban ismernek vagy információkat kapnak róluk, előre láthatják, hogy milyen teljesítményeket várhatnak tőlük. Ezúttal nem kívánunk foglalkozni az előítéletekkel, amelyek negatív, jó esetben pozitív, de nem mindig reális elvárásokat kelthetnek. Bár megjegyezzük, hogy egyes vizsgálatok azt is kimutatták, hogy az előítéletek miatt szociálisan érzékeny csoportok esetében nagyobb esélye van a tanári elvárások önbeteljesítő jóslatként való működésének.

A pedagógusképzésben a Pygmalion-kísérlet s ennek kapcsán az elvárás hatás többnyire tananyag, így a hallgatók találkoznak vele. Az oktatók pedig, ahogy a bevezetésben is említettük, ha nem is az egyénekre, de a csoportokra vonatkozóan akarva-akaratlanul megfogalmaznak. Aztán a pedagóguspályán mindenki szembetalálkozik a saját elvárásaival, amelyekről a fentiekben szoltunk. Ahhoz, hogy ezek az elvárások ne negatív hatással bírjanak egyes tanulócsoportok vagy tanulók teljesítményére, úgy véljük, érdemes velük foglalkozni. Lehet-e ezeket az elvárásokat valamilyen módon befolyásolni, ami alatt nem a mesterségesen manipulált elvárásokat értjük, hanem sokkal inkább valami olyan eljárást keresünk, ami ezeket az oktatói elvárásokat megkísérli a hallgatók önismeretével, önmagáról alkotott képével kapcsolatba hozni. Erre kívánunk az alábbiakban egy, általunk több csoportban is kipróbált lehetőséget bemutatni egy amerikai szerző, Seligman tesztjei segítségével.

A tanulói-hallgatói erősségek és a tanári elvárások kapcsolata

Az alábbiakban a reális elvárások kialakulását segítő, a tanulási-tanítási tartalmak és módszerek kiválasztását is megkönnyítő lehetőséget mutatunk be, aminek alapja a pozitív pszichológia, és az erre épülő pozitív pedagógia egyik eszköze.

²¹ JUSSIM, Lee–ECCLES Jaquelynne–MADON, Stephanie: *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, 281–388). New York, NY: Academic Press, 1996.

Mivel a pozitív pedagógia mint fogalom sokkal később jelent meg a tudományban és a pedagógia gyakorlatában, mint az elváráshatás, mégis a kettőnek köze van egymáshoz nemcsak egyszerűen azért, mert mindkettő gyökerei a szociálpszichológiában vannak. A pozitív pszichológia alapjait Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály fektették le az *American Psychologist* című folyóirat 2000-ben megjelent, pozitív pszichológia témájú különszámához írt előszavukban.²²

A pozitív pszichológia az egyének jóllétének és boldogságának elérését kívánja segíteni. Ha az oktatásra irányítjuk figyelmünket, akkor aligha vitatható, hogy a tanulók és hallgatók jólléte az intézményben segíti az eredményes tanulást. Oláh Attila kiemeli, hogy „a pozitív pszichológia arra törekszik, hogy felismerjük és tápláljuk a legerősebb tulajdonságokat, azokat, amelyek igazán jellemzői a tanulóknak és segítsük őket abban, hogy megtalálják azokat a területeket, ahol a legjobban ki tudják használni kiváló képességeiket.”²³ Ehhez azonban nagyon fontos, hogy a pedagógusok elvárásainak kialakulásában helyet és szerepet kapjanak azok az erősségek, amelyekre építeni tudjuk a tanítási-tanulási folyamatokat. D. Nagy Krisztina az iskolai jóllét-vizsgálatán keresztül jut el a pozitív pedagógiához, amit így jellemez: „A pozitív pedagógia az iskolai nevelés során használja fel a pozitív pszichológia alapjait, amely során a pozitív érzelmek alkalmazását, az erősségek fejlesztését és az önkiteljesedés előmozdítását, illetve azon faktorok erejének növelését célozza, ami egy magasabb szintű boldogságérzetet, beleélést és flow-élményt eredményezhet a tanulás során is”.²⁴ Ebből az idézetből külön kiemeljük az erősségek fejlesztését, mivel további gondolataink az elvárások és a pozitív pedagógia kapcsolatában erre épülnek fel.

Az erősségek további tárgyalásakor Seligman értelmezését használjuk, aki szerint a jóllét személyes erősségeink felvállalásából származik, ezek az erősségek alakíthatók, fejleszthetők. Seligman több munkájában is leírta, hogy hogyan jutott kutatócsoportjával az erősségek értelmezéséhez. Erről részletesen tájékozódni lehet például a 2002-ben írott és magyarul 2007-ben megjelent *Az autentikus életöröm* című könyvéből.²⁵ Az erősségek alakításához, fejlesztéséhez azonban ismerni kell az egyének ezen jellemzőit, és nemcsak saját magának, hanem azoknak a partnereknek is, akik támogatni, segíteni tudják ezt a fejlesztést. Esetünkben a tanulók jó eredményeit biztosító erősségekre épülő fejlesztésekben szerepet kapnak az oktatók. Az erősségek ismerete beépülhet a hallgatókkal, tanulókkal kapcsolatos elvárásokba, azokat finomíthatja, sőt módosíthatja. Mindez azonban csak akkor lehetséges, ha ismerjük a csoportok önértékelését saját erősségeikről, és ennek megfelelően tudjuk tervezni, szervezni a tanítási-tanulási folyamatokat.

Ha az erősségeket szeretnénk használni a megalapozott tanári elvárások kialakulásának segítéséhez, akkor be kell mutatnunk azokat az erősségértelmezéseket, amelyeket egy VIA (Value in Action): Erősségek Felmérése nevű, Seligman

²² SELIGMAN, Martin. E. P.–CSIKSZENTMIHÁLYI Mihály.: *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist, 2000/1. (55), 5–14.

²³ Oláh Attila : *Mi az előnye a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11. 39–46.

²⁴ D. Nagy Krisztina: *Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei*. Magyar Pedagógia, 2020/2. 123–148., 127.

²⁵ SELIGMAN, Martin. E. P.: *Az autentikus életöröm*. Profil Training Kft, Budapest, 2007.

és Peterson által kifejlesztett teszttel lehet vizsgálni viszonylag egyszerűen.²⁶ A bemutatásban a 2007-ben magyarra fordított könyv terminológiáját használjuk, amelyre a fentiekben hivatkoztunk.

Az előzményekről röviden: Seligman és munkatársai létrehozta egy olyan tudóscsoportot, amelyiknek a feladata az volt, hogy minden nagyobb vallási tant és filozófiát tanulmányozzanak, és készítsenek listát a mindenütt jelenvaló erényekből. A nagy elemzőmunka eredményeként a legjelentősebb filozófiák és vallási tanok áttekintése után oda jutottak, hogy a fenti kritériumoknak a következő erények felelnek meg: Bölcsesség és Tudás, Bátorság, Szeretet és Emberség, Igazságosság, Mértékletesség, Spiritualitás és Transzcendencia. Seligman szerint az erények meglehetősen elvontak, ezért az erényeket 24 erősségre bontották, amelyek már operacionalizálhatóak és mérhetőek. Az erősségek gyakran eredményeznek jó következményeket – amelyek a tanulás szempontjából is sikerre vezetnek –, különösen, ha a tanítási-tanulási módszerekkel erre ráerősítünk.

Az alábbiakban rövid leírással kísérve az erények kategóriái alapján értelmezzük az erősségeket, amivel kapcsolatban nyilatkozhatnak a tanulók a teszt során.

A Bölcsesség és Tudás erényének erősségei

A kíváncsiság, érdeklődés a világ iránt optimális esetben a tanulás egyik fő motivációs tényezője. A kíváncsi, érdeklődő tanulók számára a prezentációkon kívül sok önálló munkán, kutatáson, kísérletezésen alapuló módszert lehet és érdemes használni.

A tudásszomj és a tanulás szeretete – ha ezzel rendelkeznek tanulóink, könnyű úton járunk. Erősségnek akkor nevezhetjük a tudásszomjon alapuló tudás szerzést, ha bármilyen élethelyzetben képesek vagyunk a számunkra újat megismerni akkor is, ha erről nem kapunk senkitől visszajelzést. Egy-egy tanulócsoporthoz esetében izgalmas és hasznos némi információt szerezni arról, hogy az odajárók mennyire tartják saját erősségüknek ezt a viszonyulást.

Ítézőképesség, kritikus gondolkodás, nyitottság – ezek a tulajdonságok szinte nélkülözhetetlenek a sikeres tanulmányokhoz. A nyitottság az újdonságok és a meglevőnek esetleg ellentmondó tudás és tapasztalat iránti fogékonyságot segíti, a kritikus gondolkodás és ennek nyomán az ítézőképesség hozzájárul a tudás megszerzéséhez és továbbfejlesztéséhez. Ezek fejlesztése is adekvát módszerek kiválasztását igényli. Adott esetben a vita nagy fejlesztő hatással bírhat.

Találékonyság, eredetiség, praktikus intelligencia, hétköznapi bölcsesség: ezeknek az erősségeknek szintén nagy szerepe van a tanulmányokban, hiszen azok a tanulók, akik ritkán elégszenek meg a hagyományos utakkal, eljárásokkal, kreatív problémamegoldásokra törekszenek, ők lesznek minden területen a fejlődés motorjai. Ugyanakkor azok, akiknek ez az erősségük nagyon jellemző, nem mindig könnyű tanítványok a klasszikus tudásátadás–tudásbefogadás rendszerben. Számukra a nagyobb önállóságot biztosító módszerek lehetnek a leghasznosabbak.

A szociális, személyes és érzelmi intelligencia: a szociális intelligencia a másokkal való együttműködést segíti, aminek nagy szerepe van a tanuló társakkal való együttműködésben, így a páros vagy csoportmunkák eredményességében,

²⁶ A teszt megtalálható: Seligman M.E.P.: i. m. 152.

amit például projektfeladatokban gyakorolhatnak. A személyes intelligencia jellemzője, hogy követjük érzéseinket, megértjük és irányítjuk viselkedésünket. A személyes és szociális intelligenciát együttesen Seligman szerint Daniel Golemanra való hivatkozással érzelmi intelligenciának is nevezhetjük.²⁷

A perspektíva az első erény hatodik erőssége. A perspektíva látványt, nézőpontot és jövőképet jelent. Seligman nem ez utóbbit használja ennek az erősségnek az értelmezésénél, hanem egy világról való látásmódként értelmezi, ami saját és mások helyét tükrözi a környezetben, így például bíznak benne, gyakran fordulnak hozzá tanácsért, ennek a csoportmunkákban betöltött szereppel is kapcsolata van

Bátorság: az erények második nagy csoportja. A bátorság az akarat tudatos gyakorlása még akkor is, ha olyan célok megvalósítására törekszünk, amelyeket nem biztos, hogy el tudunk érni. Ezeket az erősségeket Seligman a következő fogalmakkal írja le: helytállás és merészség, kitartás és szorgalom, hitelesség, őszinteség.

A helytállás és merészség értelmezésben a helytállás azt jelenti, hogy nem hátrál meg az ember, adott esetben a tanuló a kihívás vagy a nehézség elől, ide tartoznak az intellektuális és érzelmi helytállások is. A merészség magában foglalja a morális és pszichológiai bátorságot is. Akik ilyen erősséggel nem rendelkeznek, könnyen feladják már az első próbáknál is, mások belemennek a szokásosnál nehezebb vagy új, szokatlan feladatokba, tevékenységekbe. A merészség megnyilvánulhat például a nem kötelezően teljesíthető feladatok felvállalásában, ilyen például a versenyeken, szerepléseken való részvétel.

Kitartás, igyekezet, szorgalom – a kitartó és szorgalmas ember igyekszik teljesíteni, amit felvállalt. Az ilyen tanulók helyzete akkor lehet veszélyes, ha nem rendelkeznek megfelelő alaptudással ahhoz, hogy végig tudják vinni az előrehaladásukat biztosító tanulmányi feladataikat, a tanulnivalóval való megbirkózásban gyakran az értelmes tudás helyett a magolás módszerét választják.

Az integritás, hitelesség, őszinteség a Bátorság erényének harmadik dimenziója. Aki ezzel az erősséggel rendelkezik, nemcsak igazmondó, hanem önmagát képviseli, és nem akar másnak látszani, mint amilyen. Őket az jellemzi, hogy mindig megtartják, amit ígértek. Felelősségteljes munkákat is lehet rájuk bízni.

Emberség és szeretet: ezek az erősségek más emberekkel való szociális interakciókban nyilvánulnak meg, ideértve a családtagokat, barátokat, de a csoporttársakat is. Ehhez az erényhez tartozó erősségek a kedvesség és nagylelkűség, valamint a szeretet adása és kapása.

A kedvesség és nagylelkűség: a kedvesség sokféleképpen nyilvánul meg. Néha a másik ember értékeit a sajátja elé helyezi, aki így tűnik fel a másokkal való viszonyában. Az erősség birtokosa elismeri a másik személy értékét, más emberekkel kapcsolatban az empátia és a szimpátia jellemzi, figyel a másik ember pozitívumaira és szükségleteire is. A tanulmányaik során az ilyen jellemzőkkel rendelkező alkalmasak arra, hogy segítsenek a lemaradóknak, támogassák a rászoruló társaikat.

A szeretet adása és elfogadása azt jelenti, hogy nemcsak ő érez pozitív érzelmeket mások iránt, de megéli azt is, hogy őt szeressék, nem menekül el mások

²⁷ Seligman M.E.P.: i. m. 156.

pozitív érzelmei elől, ezeket elfogadja. Ezzel az erősséggel nem rendelkeznek azok, akik zavarba jönnek, ha más részéről szeretetet éreznek. Ezt az erősséget, minél fiatalabb gyerekekről van szó, annál inkább feltételezzük és elvárjuk olyan légkör teremtetésével, ami kedvez ezeknek a folyamatoknak.

Igazságosság: ebben az erényében az tükröződik, hogy hogyan viszonyul az egyén másokhoz, más csoportokhoz, ilyen az öntudat, kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás és a becsületesség.

Az öntudat, kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás az első erősség az igazságosság erényén belül. Ezek a tulajdonságok különösen fontosak a csoportokban való együttműködés szempontjából. Az öntudat segít az egyén saját elveinek, gondolatainak megőrzésében, a csoportokban való együttműködés az öntudat mellett feltételezi a lojalitást és a feladatok teljesítésének kötelességként történő vállalását. Az oktatásban több szempontból is fontos a csapatmunka: egyik oldalról a projektek, feladatok csoportokban való megoldásához, másrészt egymás segítéséhez, támogatásához.

A becsületesség Seligman szerint úgy definiálható, hogy nem hagyjuk, hogy saját érzéseink befolyásolják a véleményünket másokról, mindenkinek adunk egy esélyt, ugyanolyan komolyan vesszük mások jóllétét, mint a sajátunkét, felül tudunk emelkedni az előítéleteinken. A tanulók és a pedagógusok oldaláról ez jelenti a társak illetve tanítványok és a környezet elfogadását, a másokhoz való korrekt viszonyulást.

Mértékletesség: a mértékletesség nem az egyén szükségleteiről való lemondást jelenti, sokkal inkább azt, hogy sikerül megtalálni a szükségletek kielégítésének megfelelő helyét és idejét, amivel másokat nem zavar vagy korlátoz. A mértékletességet biztosító erősségek az önkontroll, a megfontoltság, óvatosság, körültekintés, valamint az alázat és a szerénység.

Az önkontroll az egyén részéről az érzelmek feletti „uralkodást” jelenti. A szélsőséges érzelmek által vezérelt viselkedés negatív következményekkel járhat. A tanulás során is nagy szerepe van az önkontrollnak, a tanulók jó esetben tudják, érzik, hogy mire képesek, és ennek megfelelően alakítják ki saját teljesítményeikkel kapcsolatos elvárásaikat. A tanári elvárásokban másképp jelenik meg az önkontroll a tanuló oldaláról akkor, ha egy nevelési nehézségekkel küzdő csoporttal állunk szemben.

A megfontoltság, óvatosság, körültekintés szintén a mértékletesség része. A megfontolt ember döntései előtt számba veszi a különböző lehetőségeket és ezek következményeit. Az óvatos ember olyan, aki a veszélyeket csak korlátozott mértékben vállalja, körültekintően átgondolja ezek hatását. Az óvatos tanulók megfontolják, hogy szabad választásuk esetén milyen feladatokat vállalnak fel.

Az alázat és a szerénység: a szerény ember nem kíván előtérbe kerülni, dicsekedni saját eredményeivel. Elfogadja mások teljesítményét, ugyanakkor előfordulhat, hogy az alázatos emberek saját vágyaikat háttérbe szorítják. A túlságosan szerény tanuló saját gondolataival sem mer előállni, különösen akkor, ha nála nagyobb státuszú személlyel találkozik. Ilyen esetben nagy szerepe van azoknak a módszereknek, amelyek segítségével azok a tanulók is sikerélményhez jutnak, amiből önbizalmat és bátorságot merítenek.

Transzcendencia: a transzcendencia tág értelemben az érzéki tapasztalaton túli jellemző, ami érzelmi erősségeket jelent, amelyek túlmutatnak az egyénen. Ezzel az erősséggel rendelkező emberek hozzákapszolódnak valami nagyobbhoz, állandóhoz: a többi emberhez, a jövőhöz, a fejlődéshez, vallásos emberek esetén az Istenhez. Ehhez az erényhez tartozó erősségek: a szépség és a tökéletesség értékelése, a hálaérzet, a remény, optimizmus, jövőirányultság, a spiritualitás, az értelmes cél, hit, vallásosság, a megbocsátás és könyörület, a játékos-ság és humor, a temperamentum, szenvedély, lelkesültség.

A szépség és a tökéletesség értékelése: A szép megjelenése sokféle az ember életében, a művészetektől a különböző alkotásokon és cselekedeteken keresztül a különböző sportteljesítményekig jelent az erősséggel rendelkezők számára jó érzésekkel társuló élményeket. Egy tanulócsoport esetén, amelyben ezek az erősségek meglehetősen nagy arányban jelennek meg, a művészeti tevékenységeknek, a drámajátékoknak, múzeumlátogatásoknak és más hasonlóknak van nagy szerepe az adekvát módszerek kiválasztásában.

A hálaérzet akkor jelentkezik, amikor valami jó történik velünk, és tudjuk, hogy ebben másnak is szerepe van. Hálaság nemcsak embereknek lehetünk, hanem személytelen, nem emberi forrásoknak is. A felsőoktatásban a hallgatók, akikben megvan ez az erősség, hálát érezhetnek azokért, akik lehetővé teszik a tanulmányaik folytatását, az intézmény kereteihez kapcsolódóan oktatóik és tanulótársaik iránt is.

A remény, optimizmus, jövőirányultság úgy véljük, hogy bármilyen szinten a tanulmányok sikertényezőinek egyik fontos eleme. Azok, akik ezt a jövőképet és annak elérhetőségét nem látják, az iskoláikat csak kényszerből végzik el. A tanári elvárásokban bizonyára megjelenik, hogy a tanulóknak ezt a reményt, optimizmust érdemes fejleszteni részben előremutatással, részben pozitív visszacsatolásokkal.

A spiritualitás, az értelmes cél, hit, vallásosság erősséggel azok rendelkeznek, akiknek van koherens – vallásos vagy világi – életfilozófiájuk, ami megalapozza, támogatja az élet értelmének, az egyén életben betöltött hivatásának megtalálását, azokat az erőfeszítéseket, amiket ennek érdekében tesz. Ezt a fejlesztést már a kisebb gyerekeknél is el lehet kezdeni. A pedagógus saját elvárásait alakíthatja aszerint, hogy ez az erősség mennyire van meg a kezdetben a tanulóiban.

A megbocsátás és könyörület erőssége lehetővé teszi a túllépést az egyén által sérelmesnek vélt helyzeten, ad egy esélyt azoknak, akik számára kellemetlen helyzetet idéztek elő. A múltra való fátoly borítása megakadályozza a bosszúállásra való törekvést, így csökkennek a negatív érzelmek az emberben. Formálhatják-e ezek az erősségek a tanári elvárásokat? Amennyiben ezek gyenge szintet jeleznek egy csoportban, jobban tarthatunk a belső és külső konfliktusok felerősödésétől, ezért a konfliktuskezelés különböző módszereinek is célszerű helyet kapni a nevelő tevékenységben.

A játékos-ság és a humor szebbé teszi az ember életét, ez az erősség nagyon kedvezően hat az egyénre és környezetére. A humor segít a feszültségek levezetésében, a játékos-ság a nehéz feladatokat is megkönnyíti, gondoljunk csak a gamifikációs törekvésekre az oktatásban. A humor és játékos-ság kedvelése megjelenik elvárásainkban akkor is, ha ezek figyelembevételével tervezzük meg a tanulási folyamatokat.

A temperamentum, szenvedély, lelkesültség erőssége segít az embernek belemerülni a feladatokba, amiket örömmel és nagy kedvvel végez, a sikerei pedig újabb kihívásokkal való szembenézéshez vezetnek. A sikerélmények újabb energiákat adnak a hosszabb és nehezebb feladatokhoz.

A fenti teszt eredménye és ennek értelmezése egy-egy csoporttal való találkozásunk esetén hozzájárul elvárásaink formálódásához, ami a tanulók optimális tanulási folyamatainak irányítását is segíti.

Saját tapasztalataink a Seligman-féle erősségi teszt és az elvárások kapcsolatában

Mivel tanulmányunkban a tanári elvárások szerepére koncentráltunk, saját felsőoktatáshoz kötődő konkrét vizsgálatainkat és tapasztalatainkat ezen a helyen nem kívánjuk bemutatni, ezt megtettük más írásokban és konferencia előadásokban. Itt mindössze egy eset említésével utalunk arra, hogy a Seligman-féle erősségi tesztek hogyan befolyásolták egy csoporthoz fűződő elvárásunkat és ennek milyen következményei voltak a módszerek meghatározására. Pontos kutatási adatokat nem fogunk itt említeni, hiszen nem ez írásunk célja.

Az egyik, az elváráshatás kapcsán említendő vizsgálatunk nappali tagozatos, közösségsszervező szakos hallgatók körében történt a 2022/23-as tanév második félévében. A szóban forgó esetben egy olyan intézményben kértek fel szerzőt egy nappali tagozatos csoport oktatására, ahol eddig nem tanított, de az intézmény kiemelt helyet foglal el a hazai felsőoktatásban (ELTE). Két szempont is kiemelkedett az elvárásokat generáló hatások közül: az egyik, hogy a többségében fővárosi középiskolából odaáramló hallgatók milyen alaptudást és tapasztalatot hoznak magukkal, a másik pedig az, hogy ezek a fiatalok igazi Z generációsok, akik nem minden módszerre fogékonyak. Így jött az ötlet, hogy nézzük meg a Seligman-féle erősségi teszttel, hogy mit árulnak el magukról.

A Seligman-teszt eredményei alapján kidolgoztuk, hogy melyik módszerek lennének hatékonyak az erősségek fejlesztésében. Ennek legfontosabb eredményeit mutatjuk be az alábbi táblázatban aszerint, hogy a csoportba járó hallgatók önértékelésének összegezésével milyen erősségek szerepelnek a legnagyobb pontszámokkal. A középső oszlopban azoknak az erősségeknek a sorrendjét látjuk, amelyek fejlesztését a hallgatók várták a kurzustól. Ezek a megállapítások határozták meg a domináns módszerek megválasztását a kurzus során, ahogy a 3. oszlopban látható.

Erősségek, amivel a csoportban a legtöbb rendelkeznek	Melyik erősség fejlesztését várják a leginkább	Az erősségek fejlesztését szolgáló módszerek
Hitelesség, őszinteség	Szorgalom	Egyéni kutatás
Kíváncsiság	Helytállás	Nehezebb feladatok felvállalása és teljesítése
Szociális, személyes, érzelmi intelligencia	Ítéloképesség	Az internetről összegyűjtött információk hitelességének értékelése

Kedvesség	Szociális, személyes, érzelmi intelligencia	A páros és csoportos feladatokban a saját szerep megtalálása
Játékosság	Megbocsátás	Jól kezelni a társak nem tökéletes megoldásait
Ítéliképesség	Csapatmunka	Páros és kiscsoportos feladatok kooperációban való megoldása

Meglévő és fejlesztendő erősségek, fejlesztési módszerek (1.táblázat)

A kurzus végén feltettük azt a kérdést, hogy miben fejlődtek a legtöbbet a hallgatók a fenti módszereknek köszönhetően? (N=25)

Csapatmunka (21 fő!) – eredménye a páros és kiscsoportos feladatoknak.

Kíváncsiság (18 fő) – sikerült a témákkal, feladatokkal fokozni.

Vezetői képesség (16 fő) – a csoport működésében kipróbált szerep.

Ítéliképesség (16 fő) – az adekvát információk kiválasztása, mások feladatainak értékelése.

Remény, optimizmus (16 fő) – beszélgetések a szakmáról, mások tapasztalatai.

Találékonyság (15 fő) – az önálló témák és ezek bemutatásának megtalálása.

Fejlődött még (10-nél több fő esetén): szociális, személyes, érzelmi intelligencia; tudásszomj; értelmes cél, hit; önkontroll; játékosság, humor; temperamentum; szorgalom.

A fenti eredmények mutatják, hogy a hallgatói csoport megismerése az erősségi teszttel jelentősen hozzájárult a csoporttal kapcsolatos elvárások formálódásához, és az adekvát módszerek kiválasztásához. Érdemes kipróbálni!

Irodalom

- ALLPORT, Gordon: *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.
- BARBER, Theodor Xenophon: *Expecting expectancy effects: biased data analyses and failure to exclude alternative interpretations in experimenter expectancy research*. The Behavioural and Brain Sciences. 1978/3. 388–390.
- D. NAGY Krisztina: *Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei*. Magyar Pedagógia 2020./2. 123–148.
- ELASHOFF, Janet. D.–SNOW, Richard E. (eds.): *Pygmalion Reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1971.
- HARRIS, Monica J.–ROSENTHAL, Robert: *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses*. Psychological Bulletin, 1985. 97(3), 363–386
- JOHNSTON, Olivia–WILDY, Helen–SHAND, Jennyfer: *A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways*. Australian Journal of Education. 2019. Volume 63, Issue 1.
- JUSSIM, Lee–ECCLES, Jaqueline: *Teacher expectation II: Construction and reflexion of student achievement*. Journal of Personality and Social Psychology, 1992. 63, 947–961.
- JUSSIM, Lee–ECCLES, Jaqueline–MADON, Stephanie: *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*. In Zanna, Mark P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* 1996. Vol. 28, 281–388.
- JUSSIM, Lee–HARBER, Kent D.: *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*. Personality and Social Psychology Review 2005/9. (2.) 131–5.
- MERTON, Robert King: *"The Self-fulfilling Prophecy"*. Antioch Review 1948. 8. 193–210.
- OLÁH Attila: *Mi az előnye a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11. 39–46.
- ROSENTHAL, Robert–FODE, Kermit L.: *The problem of experimenter outcome bias*. In. D.P. Ray (Ed), *Series Research in Social Psychology*. Washington, DC: National Institute of Social and Behavioral Sciences. 1961.
- ROSENTHAL, Robert: *Experimenter Outcome-Oriented and Result of the Psychological Experiment*. Psychological Bulletin, 1964. 61 (6), 405–412.
- ROSENTHAL, Robert–JACOBSON, Leonore: *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- ROSENTHAL, Robert: *The Pygmalion effect lives*. Psychology Today, 1973. September, 56–64.
- ROSENTHAL, Robert–RUBIN, Donald B.: *Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies*. The Behavioral and Brain Sciences, 1978. 3. 377–415.
- ROSENTHAL, Robert–RUBIN, Donald B.: *Comparing effect sizes of independent studies*. Psychological Bulletin, 1982. 92, 500–504.
- SELIGMAN, M. E. P.–CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist, 2000. 55(1), 5–14.
- DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- SELIGMAN Martin E .P.: *Az autentikus életöröm*. Profil Training Kft., Bp., 2007.
- SNOW, Richard E.: *Unfinished Pygmalion. Contemporary Psychology: A Journal of Reviews*, 1969/4. (14.), 97–199.
- SOULE, Donald : *Teacher bias effects with severely retarded children*. American Journal of Mental Deficiency. 1972. Vol. 77. 2. 208–211.
- SZUMSZKI, Grzegorz–KAROWSKY, Maciej: *Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement*. Contemporary Educational Psychology, Volume 59, October 2019, 101787
- WILLIAMS, Trevor: *Teacher prophecies and inheritance of inequality*. Sociology of Education, 1976. Vol. 49. 223–236.

Abstract

THE ROLE OF TEACHER EXPECTATIONS IN THE CHOICE OF TEACHING-LEARNING METHODS

Teacher students will certainly encounter the concept of expectation-effect during their studies in psychology, social psychology or even pedagogy. The expectations of teachers and trainers also determine what methods should be used in the development, teaching-learning process. At the same time, the expectation effect also appears in higher education. We approach our topic from two aspects: what the student should learn and how the instructors relate to expectations. This concept is not new, in the first part of our article we give a brief historical summary about the examination of this phenomenon in pedagogy. In the second part of our article, we present the possibility of how these expectations can be used to establish the methodology of teaching and learning. We also discuss how positive psychology can help optimize the expectation-effect.