

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA

Önbeteljesítő tanári elvárások — iskolai kudarcok

Az egész életen át tartó tanulás követelménye nem csupán elméleti konstrukció, hanem létező valóság. A felnőttkori tanuláshoz való viszonyt, a tanulási hajlandóságot, a sikeres tanuláshoz nélkülözhetetlen önbizalmat jelentős mértékben befolyásolhatják azok az élmények, amelyeket iskolás korunkból hozunk magunkkal. Nem kevesen vannak azok, akik azért kényszerülnek arra, hogy felnőttként visszaüljenek az iskola padba, mert amikor továbbtanulhattak volna, akkor alig várták, hogy megszabaduljanak azoktól a kellemetlenségektől, amelyekben az iskolában részük volt. A rossz tanár-diák viszony, a tanuló önbizalmának hiánya könnyen vezet iskolai kudarcokhoz.

Az alábbiakban az iskolai kudarcok forrásainak egy sajátos esetét mutatjuk be, amit ritkán ismernek fel azok, akik okozzák, de rendszerint a kudarcot elszenvedő alanyok sem tudják pontosan megérteni, hogy mi történik velük.

Gondolatban térjünk vissza az iskolába, és vizsgáljunk meg egy nagyon hétköznapi esetet!

A tanító új osztályt kap. Az osztályba két olyan gyerek jár, aki közel azonos képességekkel rendelkezik, nevezzük őket Jancsinak és Juliskának. Juliska cserfes, szeretetreméltó, mosolygós kislány, Jancsi visszahúzódóbb, nem szeret feleslegesen beszélni, az ismeretlen emberek pedig zavarják.

Első nap az iskolában. A gyerekek beözönlenek az osztályba. Juliska alig várja, hogy a tanító néni észrevegye őt, ezért beül az első padba. Jancsi szereti a nyugalmasabb helyzeteket, ő inkább távolabb húzódik.

A tanító néni végignéz az osztályon. Feltűnik neki az első padban ülő mosolygós kislány, Juliska, Jancsikát viszont észre sem veszi. Ismerkedik az osztály és a tanítónő. Juliska csüng a tanító nénin, mindenre válaszolni szeretne. Sor kerül Jancsira is. Nem örül a kérdéseknek, alig felel, és a lehető leggyorsabban visszaül a helyére. A tanító néni akarva-akaratlanul úgy gondolja, Juliska okos kislány, egész biztosan jó tanuló lesz belőle. Ha Jancsin akad meg a szeme, arra gondol, hogy lesz elég probléma ezzel a gyerekekkel.

Juliska gyakran jelentkezik, néha ugyan butaságokat mond, de a tanító néni kedvesen helyreigazítja. A jó feleleteket megdicséri. Juliska szívesen jár iskolába, ott-hon lelkesen készül. A tanító néni elégedett, Juliska anyukájának is elmondja, hogy milyen nagyszerű teljesítményeket produkál a kislány.

A szóltan Jancsi, aki a hátsó padban nincs a tanítónő szeme előtt, csak ritkán válaszol a kérdésekre. Ha tovább gondolkodik, a tanító néni kicsit türelmetlenül leülte-ti, esetleg fejesóválással, egy rövid ejnye-bejnyével adja a gyerek tudtára, hogy bizony nem elégedett vele. Jancsi már nem szereti az iskolát, nem kedveli a tanító nénit sem. Juliska gyűjti a piros pontokat, Jancsi jó esetben nem kap feketét. Nem kell hozzá nagy jóstehetség, hogy eldöntsük, ki lesz a jó tanuló.

A tanítónő akaratlanul közreműködött abban, hogy két, az indulásnál hasonló adottságokkal rendelkező gyerek közül az egyik jó, a másik közepes, esetleg gyenge tanuló lett.

Ha történetünk valószerű, akkor érdemes feltenni a kérdést: Vannak-e tudományos bizonyítékok is arra, hogy a tanárok benyomásai, elvárásai keresztül befolyásolják a tanulók iskolai teljesítményeit? Lehet-e önbeteljesítő jóslat a tanári elvárás? Erre kívánunk választ adni a következőkben.

Pygmalion az osztályban?

A Pygmalion-hatás vagy más néven önbeteljesítő jóslat jelenségének első tudományos leírása Robert Mertontól, a Columbia Egyetem szociológia professzorától származik. 1948-ban megjelent "The Self-fulfilling Prophecy"¹ című munkájában úgy írja le a szóban forgó jelenséget, hogy egy szituáció hibás értelmezése olyan viselkedést vált ki a környezetből, amelynek következtében az eredetileg hamis értelmezés igazzá válik. Másképpen fogalmazva: ha egy adott helyzetbe meghatározott elvárásokkal lépünk be, hajlamosak vagyunk olyan viselkedést produkálni, hogy elvárásaink valóra váltsák önmagukat. Allport 1954-ben írt könyvében kiterjeszti az önbeteljesítő jóslat jelenségét csoportközi relációkra.² Allport szerint minden emberi kapcsolatban, legyen az családi, etnikai vagy nemzetközi kapcsolat, az elvárásoknak hatalmas ereje van. Ha rossznak gondoljuk embertársainkat, kiprovokáljuk, hogy valóban rosszak legyenek, ha jónak gondoljuk őket, rábírjuk őket arra, hogy jók legyenek.

A Pygmalion-jelenség kapcsolatát az oktatással 1955-ben mutatta be Clark.³ Véleménye szerint a kisebbséghez tartozó gyerekek megtanulják saját alsóbbrendűségüket, amivel őket jellemzik. Érzékelik, hogy el vannak szeparálva a társadalom kiváltságosabb rétegeitől, amire kisebbségi érzéssel és alázatossággal reagálnak. Ilyen feltételek mellett a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekek számos konfliktust élnek meg amiatt, hogy a saját képességeikről való elképzeléseik ellentmondásba kerülnek azzal, amit mások gondolnak róluk. Clark érvelése szerint a rasszizmus hatásai nem a társadalomban, hanem az emberi fejekben érvényesülnek. A hangsúly a szegregációról a tanári viselkedésekre tolódik, ugyanis a tanár az, aki elvárásait a kisebbségi csoportokkal kapcsolatban önbeteljesítő jóslatokon keresztül érvényesíti.

A Pygmalion-koncepció nagyon népszerű lett. Marburger 1963-ban olyan meszire ment, hogy azt állította, hogy a tanári elvárások nemcsak a tanulói értékelést, hanem az intelligencia mért értékében bekövetkező változást is befolyásolják.⁴ Ez a kijelentés azért is vihart kavart, mert a tanári értékelés addig kizárólag a tanulási eredményekre vonatkozott, ugyanakkor az intelligenciát bizonyos mértékig veleszületettnek, de mindenképp fixnek tartották, ezért meglepetést okozott az az állítás, hogy a tanári elvárások az intelligenciát is befolyásolhatták.

Marburger állításának bizonyítására kölcsönvett egy kutatást a Dakotai Egyetem egy addig ismeretlen tanárától, Robert Rosenthaltól, aki később a Pygmalion kutatások központi alakja lett.

¹ MERTON, R. K. (1948) "The Self-fulfilling Prophecy". *Antioch Review* 8. 193-210.

² ALPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley, p. 160.

³ CLARK, K.B. (1955), *Prejudice and Your Child*, Beacon Press, Boston, MA.

⁴ MARBURGER, C.L. (1963) Consideration for educational planning. In: Passow, A.H. (Ed.), *Education in Depressed Areas*, Bureau of Publications, Teacher College of Columbia University, New York, NY. pp. 298-321.

Robert Rosenthal Lenore Jacobsonnal az 1960-as években nagy érdeklődést kiváltó kísérletet végzett az osztályteremben lezajló folyamatok tanulmányozására. A két kutató korábbi pszichológiai kísérletek alapján feltételezte, hogy a tanárok elvárásai a tanulók várható iskolai előrehaladásával kapcsolatosan befolyásolják a gyerekek iskolai eredményeit. Amennyiben ez a feltevés igaznak bizonyulna, akkor el kell fogadni, hogy a pedagógusnak különös hatása van a tanulók sikereire és kudarcaira. E feltevés különösen akkor érdemel figyelmet, ha a pedagógus rosszul ítéli meg, pontosabban alul vagy felülértékeli a gyerektől várható teljesítményt. (Erre a folyamatra mutattunk be egy példát Juliska és Jancsi történetével).

A kutatók vizsgálatuk céljára kiválasztottak egy elemi iskolát, amelynek 18 osztályából véletlenszerűen kijelölték a tanulók 20 %-át abból a célból, hogy az ő tanulmányi eredményeik változását figyeljék a tanári elvárások függvényében. A tanári elvárásokat mesterségesen kívánták befolyásolni a tanároknak a tanulókról szóló tájékoztatók segítségével. Azért, hogy hihetővé tegyék a tanároknak szánt információkat, egy fiktív, valójában semmit sem vizsgáló tesztet töltettek ki az iskola tanulóival. E látszatesztek alapján a kísérlet céljára kiválasztott gyerekek tanárai elé tettek egy listát, és azt mondták nekik, hogy a listán azoknak a neve szerepel, akik későn érő, de tehetséges tanulók (ún. késői kivirágzók). Ennek az információnak semmi alapja nem volt, hiszen a gyerekeket, ahogy említettük, véletlenül választották ki. Ahhoz, hogy a kutatók meggyőződhesse a tanulók teljesítményének tényleges alakulásáról, a kísérlet kezdetén, azaz az iskolaév elején és végén két valóságos tesztet írtak a gyerekek.

Rosenthal és Jacobson azt tapasztalták, hogy a véletlenszerűen kiválasztott és késői kivirágzóként bemutatott tanulók eredményeinek pozitív változása a tanév végén a valóságos teljesítménytesztekben felülmúlta azoknak a társaknak a teljesítményét, akikkel kapcsolatban nem fogalmaztak meg kedvező jóslatokat a vizsgálat során.

Az eredmények statisztikai elemzése alapján kimutatták, hogy a tesztben a legnagyobb fejlődést a pontszámok növekedése alapján a „késői kivirágzónak” címkézett gyerekek közül a fiatalabbak érték el. Ebből azt a lehetséges következtetést vonták le, hogy a fiatalabb gyerekek érzékenyebben reagálnak a tanári elvárások hatására, mint az idősebbek. A fiúk és a lányok eredményei bizonyos területeken különböztek egymástól. A tanári elvárások hatására a lányok a gondolkodási műveletek fejlődésében, míg a fiúk a verbális képességek alakulásában értek el jobb eredményt.

Rosenthal és Jacobson a tanári elvárások hatását nemcsak az objektív teszteredményekben, hanem a tanárok osztályozásán keresztül is vizsgálta. A kutatók azt találták, hogy a szubjektív osztályozás és a tanulók magatartásának a megítélése kevésbé mutat összefüggést a mesterségesen kialakított tanári elvárásokkal, mint a teszt-eredmény.

Ez a kísérlet az önmagát beteljesítő jóslatra jelent – tudományosan ugyan sokak által vitatott – bizonyítékot.

Az önmagát beteljesítő jóslat okait vizsgálva a kutatók megállapították, hogy a tanárok nem fordítottak több időt a „rejtett tehetségekkel” való foglalkozásra, de jelentős különbség mutatkozott a kísérleti céllal kiválasztott és a többi gyerekekkel folytatott kommunikációjukban. A tanárok a tanév végén úgy nyilatkoztak, hogy a késői kivirágzók lelkesebbek, jobban kezelhetők, mint a többi tanuló, kellemesebb volt velük együtt dolgozni. Azokról a gyerekekről, akik szintén jól teljesítettek, de

nem szerepeltek a tanároknak adott listán, azt a megállapítást tették, hogy kevésbé jó velük együtt dolgozni, mint kiemelt társaikkal.

Az elvárás-hatás hosszú távú következményeit is megvizsgálták Rosenthalék. Két évvel az eredeti Pygmalion kísérlet után ellenőrizték a kutatók, hogy a tanárok emlékeznek-e azoknak a gyerekeknek a nevére, akik a késői kivirágzók listáján szerepeltek. Ekkor meglepő ténnyel szembesültek: a 72 tanulóból mindössze 18-at tudtak azonosítani, a többiek nevére egyáltalán nem emlékeztek. A kísérlet értékét tekintve komoly kérdésként merült fel, hogy hogyan lehetséges az elvárás hatás, ha a tanárok nem is emlékeznek azoknak a nevére, akikről azt kellett volna hinniük, hogy késői kivirágzók?

Ahelyett, hogy tanulmányunkban részleteznénk azokat a vizsgálatokat, amelyek az elmúlt harminc-negyven évben a Pygmalion-hatás iskolai megjelenését kívánták igazolni vagy cáfolni, az eredmények szintéziséből megállapítjuk, hogy a tanári elvárások hatását a tanulói teljesítményekre leginkább azok a kutatások mutatták ki, amelyek a természetes körülmények kialakult tanári elvárások teljesítményt befolyásoló szerepét tanulmányozták.

Ha elfogadjuk azokat a vizsgálati eredményeket, amelyek szerint a tanári elvárások befolyásolhatják a tanulók iskolai sikereit vagy kudarcait, óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy pontosak-e a tanári elvárások. Erre a kérdésre nem lehet általánosságban válaszolni. Az önmagát beteljesítő jóslat logikája szerint a tanulónak előnye származik a tanár kedvező elvárásaiból, ami különösen akkor jelenthet nyereséget számára, ha az elvárások valamelyest magasabbak, mint a tanuló tényleges képességei. Konfliktusokat és kudarccokat eredményeznek viszont azok a tanári elvárások, amelyek negatív irányban torzítják a tanár észlelését. A kedvezőtlen tanári elvárások forrása gyakran a tanár előítélete, nem megfelelő tájékozódása és még több olyan tényező, amelyekről a következőkben szövelünk.

A nem megfelelő információkon alapuló alacsony elvárások

Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy milyen károkat okozhat a gyermek fejlődésében az a szituáció, amikor a pedagógus indokolatlanul fogalmaz meg alacsony elvárásokat a tanulók várható iskolai teljesítményével kapcsolatban.

Brophy és Good az elvárások forrásait kutatva végezte a következő vizsgálatot.⁵ A kutatók négy, első osztályt tanító tanárt kértek fel arra, hogy rangsorolják tanulóikat a tőlük várt teljesítmények szerint. A szerzők ezek után megfigyeléseket végeztek a kiválasztott tanítók osztályaiban. Megállapították, hogy azok a gyerekek, akik gyakrabban akartak válaszolni a tanári kérdésekre, mint társaik, akik gyakrabban kezdeményeztek kommunikációt a tanárral, és akik rendszeresen jelentkeztek, nagyobb valószínűséggel kerültek a kedvező elvárású csoportba. Az alacsonyabb elvárási csoportba sorolt gyerekekkel általában több problémája volt a pedagógusoknak. Ez a vizsgálat azt a feltételezést sugallja, hogy a tanári elvárások forrása a tanulók viselkedése. A követő tanulmányok azonban arra utalnak, hogy az elvárások képződése sokkal bonyolultabb és ellentmondásosabb folyamat annál, mint ahogy ezt Brophy és Good 1970-ben bemutatta.

Különösen tanulságosak az elvárások képződésének témájával foglalkozó kutatások sorában Rist megállapításai. A kutató arra a problémára figyelt fel, hogy a

⁵ BROPHY, J.E. and GOOD, T.L. (1970): Teachers communication of differential expectations of children's classroom performance: some behavioural data. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 61. pp.365–375.

képesség szerint különböző haladási sebességű csoportba sorolt tanulóknak alig van lehetőségük arra, hogy átkerüljenek egyik csoportból a másikba. A kutató úgy vélte, hogy a tanulók képesség szerinti csoportba sorolásában nagy szerepet játszanak a tanári elvárások. Ezek az elvárások, ahogy erről az előbbiekben is szóltunk, lehetnek pontosak vagy pontatlanok. A pontatlan elvárások alapján csoportba sorolt tanulókat át kellene helyezni a nekik megfelelő közösségbe ahhoz, hogy ők is maximálisan profitáljanak a differenciált oktatásból, ennek azonban a gyakorlat ellentmond.

A tanári elvárások forrásait kutatva Rist egy igen érdekes és tanulságos longitudinális (hosszmetszeti) vizsgálatot végzett.⁶ Rist az iskola előkészítőből második osztály végéig követte egy gyermekcsoport fejlődését. A megfigyelt gyerekeket a pedagógusok – amerikai szokások szerint – már az iskola előkészítőben képesség szerint három csoportba osztották azért, hogy differenciált módon foglalkozzanak velük. Elvileg minden tanulónak megvolt az esélye arra, hogy egyik csoportból a másikba lépjen át, erre azonban Rist megfigyelései szerint alig került sor. Ebből a tapasztalatból kiindulva Rist elhatározta, hogy megvizsgálja, milyen információk alapján történt a csoportba sorolás, ugyanis a különböző képességű csoportok közti határok át nem lépése csak akkor indokolt, ha a tanítók a gyerekek kiváló ismerete alapján alakították ki az egyes csoportokat.

A kutató először azt tárta fel, hogy az iskolába lépéskor milyen információk álltak a pedagógusok rendelkezésére. Megállapította, hogy a beiratkozáskor az édesanyákkal kitöltettek egy kérdőívet, majd kikérdezték a szülőket a gyermek egészségi állapotával, nevelésével kapcsolatos gondokról. A pedagógusok megkapták továbbá azoknak a családoknak a listáját, akik szociális segélyben részesültek, így akarva-akaratlanul információkhoz jutottak a családok anyagi helyzetéről. Egyes gyerekek esetében újabb információforrást jelentett, ha a pedagógus tanította a család idősebb gyerekeit.

Ezután Rist megfigyelte, hogy vannak-e az azonos szintű csoportba tartozó tanulóknak közös vonásai. Az első észrevétele az volt, hogy a jó képességűek csoportjába tartozó gyerekek valamennyien ápoltak, gondozottak, jól öltözöttek voltak, míg a gyenge csoportba tartozók elhanyagoltak, piszkosak. A második feltűnő különbség abban állt, hogy a jó csoportba sorolt gyerekek könnyen teremtettek kapcsolatot egymással és a pedagógussal, szívesen és sokat beszéltek, amíg a gyenge csoport tagjai nemcsak hogy nem kezdeményeztek beszélgetést a pedagógussal, de gyakran a válaszadást is megtagadták. A harmadik eltérés a jó és a gyenge csoport tagjai között abban állt, hogy a jó csoport tagjai az amerikai angolt beszéltek magas szinten, míg a gyenge csoportba tartozó gyerekek akcentussal használták a nyelvet, szókincsük szegényes volt. A különbségek negyedik csoportját azok az információk alkothatták, amelyeket az iskolakezdés előtt a tanulókról és családi környezetükről akarva-akaratlanul beszereztek a tanítók. A jó csoportba tartozó gyerekek közös vonása az volt, hogy szüleik iskolázottsága és jövedelemszintje is magasabb volt a gyenge csoportba tartozó társaikénál.

Rist megfigyelései alapján megállapítható, hogy azok a tulajdonságok, amelyek közösek voltak az egyes csoportba tartozó tanulóknak, nincsenek kapcsolatban a gyerekek értelmi képességeivel, a „képesség szerinti” csoportba sorolás valójában irreleváns, külső jegyek alapján történt. Rist azért tartja különösen veszélyesnek az

⁶ RIST, R.C. (1970): Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*. Vol. 40. 8. 411–451.

ilyen típusú csoportba sorolást, mivel a tapasztalatok szerint a gyerekek iskolai pályafutása eldől a korai csoportba sorolással. A csoportba sorolás önmagát beteljesítő jóslatként működik, a tanárok elvárása az egyes csoportokkal kapcsolatban a tanári bánásmódon és a tananyagon keresztül érvényesül. A legnagyobb jószándéktól vezérelve a tanárok a „gyenge” csoportnak kevesebb tananyagot tanítanak, lassabban haladnak velük.

A fent említett vizsgálatban a gyerekeket tanári elvárások alapján sorolták különböző szintű csoportokba. Egy másik kutató, Finn viszont felveti azt a problémát, hogy az iskolában a tanári elvárások származhatnak az osztállyal kapcsolatos általános előfeltevésekből éppúgy, mint az egyes tanulók jellemzőiből.⁷

A különböző képességű osztályok létrehozása a magyar oktatási rendszerben is szokásos gyakorlat. Tagozatos vagy speciális osztályok esetén nyilvánvaló, hogy a jobb képességű és a gyengébb tanulási potenciállal rendelkező gyerekek melyik osztályba járnak. A speciális osztályokat nem indító iskolákban is gyakran megvan a tradíciója annak, hogy a párhuzamos tanulócsoporthoz közül melyikbe járnak a reménytelen és melyikbe a „nehéz esetek”. Az osztályok híre és ennek következményeként az osztállyal kapcsolatos előfeltevések azért fontosak, mert rendszerint a jobb osztályok kapják az eredményesebb tanárokat. A pedagógusok a tapasztalat szerint a jobb osztályokban nemcsak többet tanítanak, de magasabb követelményszintet is határoznak meg.

Milyen tényezők befolyásolják, hogy egy tanár egy tanulócsoporthoz a jobb vagy a gyengébb kategóriába sorol? Finn szerint az osztállyal kapcsolatos elvárások a következőkből táplálkoznak: a pedagóguspályán eltöltött évek száma és a korábbi pedagógiai tapasztalatok, a korosztály általános jellemzőinek ismerete, az osztályról kapott információk és az osztályban szerzett személyes tapasztalatok, valamint a tanár saját pedagógiai képességeiről kialakított elképzelése.

Természetesen a tanárok nemcsak az osztályokkal, hanem egyes tanulókkal szemben is megfogalmazzák saját elvárásaikat. A tanulókkal kapcsolatos előfeltevések forrásai a kutató szerint a következők: a tanuló fizikai felépítése, vonzó vagy taszító külső megjelenése, neme, öltözet, dialektusa. E tényezők alapvetően irrelevánsak, nem jelentősek a jövőbeli iskolai sikerek szempontjából. Az előfeltevéseket alakíthatják a tanuló értelmi képességei, korábbi iskolai teljesítményei, tanulási motivációi. A tanári elvárásokat befolyásolhatják még a fentiek mellett azok az ismeretek, amelyekkel a tanár rendelkezik a gyerekek szociális helyzetéről, így a szülők foglalkozása, iskolázottsága, anyagi helyzete.

Cooper és Tom a tanulókkal kapcsolatos alacsony elvárások képződését befolyásoló tényezők között az alábbi faktorokat azonosította⁸, amelyek illusztrálására néhány konkrét esetet is bemutatunk:

- A szerzők szerint a tanuló neme gyakran előítélet, illetve elvárást keltő tényező: az idézett vizsgálatok szerint az idősebb lányokkal szemben alakulnak ki alacsony elvárások különösen természettudományos és technikai területen, ami a nemi szerepekhez fűződő tradicionális értelmezésből fakad. Egy másik

⁷ FINN, J.D. (1972): Expectations and educational environment. *Review of Educational Research*, Vol. 42. 387-410.

⁸ COOPER, H. M. and TOM, D.Y.H. (1984) „Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction” *The Elementary School Journal* 85 77-89.

GOOD, T.L.(1990) „Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions.” *Journal of Teacher Education* 38. 32-47.

vizsgálat bemutatta például, hogy a lányoktól jobb olvasási teljesítményt várnak a tanítók, ezért több időt szánnak a tanításukra, mint a fiúkéra, ugyanakkor a fiúk a matematika foglalkozásokon kapnak több figyelmet a pedagógusoktól.⁹ Minden ellenkező tapasztalat ellenére mind a mai napig vannak olyan szülők és tanárok, akik csak a fiúktól várják el, hogy értsenek az informatikához, nyújtsanak kiváló eredményeket a természettudományokból vagy műszaki területen.

- A tanárok általában alacsonyabb elvárásokat fogalmazznak meg azokkal a tanulókkal szemben, akik rosszabb helyzetű családból származnak. A középosztály gyerekeitől általában magasabb teljesítményeket várnak, mint az alacsony képzettségű és a hátrányos helyzetben élő szülők gyermekeitől.¹⁰ Az elvárások nyilván nem nélkülözik a tapasztalati alapot.
- A faj, etnikum szintén szerepet kap az elvárások képződésében. A tapasztalatok szerint a kisebbségekkel és különböző etnikumhoz tartozó tanulókkal kapcsolatban alacsonyabbak a tanári elvárások, mint a többséghez tartozó gyerekekkel.

Ennek kapcsán mindenképp ki kell emelnünk a roma gyerekekkel kapcsolatos negatív tanári elvárásokat. A cigány gyerekeket sújtó tanár elvárás-hatás egy tipikus esetét mutatjuk be egy megtörtént eseten keresztül.

Melinda csillogó szemű, élénk, jó eszű kis cigánylány volt. Anyukája egyszerűen, de tisztán járatta. Az óvónénik szerették a kedves gyereket, eszükbe sem jutott másképpen bánni vele, mint a társaival.

Melinda ugyanott kezdte az első osztályt, ahol kis barátainak többsége. Talán az volt a szerencsétlensége, hogy a későbbi nyelvtagozatos osztály „válogatott” tanulói közé került. Az iskola nem örült annak, ha roma tanulót írtak be. Az igazgató az egyik szülőnek bizalmasan megjegyezte, hogy alsóban ugyan sok a cigány, de nem kell félni, ők úgyse jutnak el a felsőbe.

A tanító néni kiváló pedagógus volt, aki nagyszerűen értett az elsősökhöz, a szülők versenyeztek, hogy gyerekeik a keze alá kerüljenek. Egyetlen hibája mégis volt: nem állhatta a roma gyerekeket.

Melinda lelkesen járta az első osztályt. Füzetei semmivel sem voltak csúnyábbak, mint a többieké, mégsem kapott piros pontokat. A kisdobos avatáson – akkoriban ez nagy ünnep volt a gyerekeknek – mindenki megkapta a nyakkendőt, kivéve Melindát. Az ok igen egyszerű volt: a papírgyűjtésre nem vitt két kiló újságot.

Melinda még küzdött a második osztályban, de egyre kevesebb sikerrel. A kudarcok szaporodtak. A harmadik osztály már Melinda nélkül indult. Sikerült annyi tárgyból megbuknia (netán sikerült megbuktatni?), hogy ismételhette a második osztályt.

Óvodás pajtásai már befejezték az általános iskolát, amikor Melinda kimaradt a negyedik osztályból, és férjhez ment. Mi lett volna a kislány sorsa egy másik tanító néninél? Ez már nem fog kiderülni.

A tanári elvárásokat a magasabb iskolafokozatban befolyásolja az előző iskola típusa: a híres iskolákba járó tanulókat általában tehetségesebbeknek tartják, mint azokat, akik kevésbé ismert, netán rossz hírű intézményben tanulnak. A középisko-

⁹ GOOD, T. L., & FINDLEY, M. J. (1985). Sex role expectations and achievement. In J. B. Dusek (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 271-294.

¹⁰ WINFIELD, L. (1986). Teacher beliefs toward at-risk students in inner-urban schools. *The Urban Review*, 18, 253-267.

lában szívesen érdeklődnek a tanárok arról, hogy melyik általános iskolában végeztek a gyerekek. A jó nevű iskolában végzettekről a tanárok óhatatlanul feltételezik, hogy jó alapokról indulva könnyebben veszik az akadályokat, mint a többiek.

A tanárok akarva-akaratlanul előfeltevéseket fogalmaznak meg a gyerek külső megjelenése alapján: a tanuló ruházatának a stílusa, márkája, ápoltsága befolyásolja az elvárásokat. Nem állítjuk, hogy a ruhák árával párhuzamosan növekednek a tanári elvárások, de a tiszta, rendes ruha, az ápoltsági külső nagyobb iskolai sikereket sejtet, mint az ápolatlan, gondozatlan kinézet. A drága, márkás ruházat kelthet akár kedvezőtlen elvárásokat is, ha a tanárnak olyan tapasztalatai vannak, hogy a pénzes szülők gyakran a törődést váltják ki a pazar felszereléssel.

A nyelvi jellemzők is szerepet kapnak a tanári elvárások kialakulásában. Az iskolában használt nyelv – esetünkben a magyar – alacsony szintű használata, a csekély szókincs, a rossz nyelvhelyesség a tanárokból alacsony elvárásokat válthat ki. Az elvárások nem nélkülözik a valós alapokat, hiszen azok a gyerekek, akik csak részben értik a tanár utasításait, nem tudják kifejezni gondolataikat, várhatóan csak nehezen tudják teljesíteni az iskolai követelményeket. Ez a probléma a cigánygyerekek esetében elég gyakori. Tanulmányok egész sora foglalkozik a roma tanulók nyelvi hátrányaival, amelynek köszönhetőek jórészt az iskolai kudarcok.

A rossz magatartású tanulókról sem gondolják a pedagógusok, hogy ők lesznek az osztály kiválóságai. Azokat a tanulókat, akik rosszabb magatartásúak, általában alacsonyabb képességűeknek észlelik. Feltehetően sokaknak van erről személyes tapasztalatuk. Akár tanulóként, akár szülőként megélhettük, hogy a rossz gyerekeket gyakran büntetik rossz jeggyel azért, mert különböző iskolai szabályokat hágott át.

A rossz magatartás is kiváltható önbeteljesítő jóslatokkal. Tegyük fel, hogy az osztály első felében ülő, jó tanuló (vagy a tanár által annak tartott) gyerek leejti a vonalzóját. Mit tesz a tanár? Felveszi, vagy szó nélkül hagyja, hogy a gyerek felvegye. A vonalzó leejtését véletlennek gondolja, ami bárkivel megeshet. Leesik egy másik vonalzó is, csak hogy annak a vonalzóknak a tulajdonosával kapcsolatban a pedagógusnak kedvezőtlen elvárásai vannak, úgy gondolja, hogy még sok problémát fog neki okozni a gyerek. A vonalzó sem eshetett le véletlenül, nyilván bosszantani akarta a tanárt a gyerek azzal, hogy zajt csap – gondolja a pedagógus. Ezt már nem lehet szó nélkül hagyni! Ne rendetlenkedj! – szól rá a tanár az ártatlan tanulóra. A gyerek megpróbálna magyarázkodni, hogy véletlen volt, ő nem akarta, de a tanár egyre mérgesebb lesz. A gyerekeknek nincs más eszköze arra, hogy kifejezze saját véleményét, inkább tovább bosszantja, most már tudatosan, a tanárt. Az elvárás beigazolódt: a tanuló tényleg rossz magatartású lett.

A gyerek tanulásra való felkészületlensége szintén kedvezőtlen elvárások forrása lehet. Az éretlenséget és a tapasztalatok hiányát néha összekeverik a tanulási képességek gyenge szintjével. Nem véletlen, hogy az iskolaérettség a sikeres iskolakezdés előfeltétele. A később érő gyerekek nem rosszabb adottságúak, de ha rosszul mérik fel a pedagógusok a tanuló jellemzőit, és kiegészítő osztályba küldik ahelyett, hogy még egy évet óvodában töltene, alig van esély arra, hogy ha érettségében utoléri társait, csatlakozni tud hozzájuk tanulmányaiban.

A halo-effektus az iskolában jól ismert jelenség, aminek elváráskeltő szerepe jobban ismert, mint a jelenség neve. A halo-effektus jellemzője, hogy a tanuló egyetlen tulajdonságából a tanár az egész személyiségére nézve von le következtetést. A gyakorlatban számtalan ilyen esettel találkozunk. Azok a tanárok, akik nem kedvelik az orrba fűzött ékszereket, a tetoválást, a természetellenes színű hajzatot, az ilyen

tanulóval való találkozásukkor hajlamosak azt gondolni, hogy ezek a tanítványok nem sok sikert fognak elérni a tanulásban, mivel valószínű, nem érdekli őket az iskola.

A vizsgaszituáció is számtalan lehetőséget ad a halo-effektus és következményeinek megjelenésére. A jó fellépésű vizsgázótól nagyobb sikert vár az oktató, a határozott témakifejtés általában akkor is jobb eredményeket hoz, ha a felelet tartalma gyengébb, mint a szorongó, ideges, veritékező vizsgázóé. Vannak olyan vizsgázatók, akik ha saját szavaikat hallják vissza, rögtön úgy gondolják, hogy kiválóan felkészült jelölttel van dolguk.

Az ülésrend is befolyásolhatja az elvárásokat akkor, ha a tanulók maguk helyezkednek el a teremben. A tanárok általában másképpen érzékelik az elől és a hátul ülőket. Gyakran feltételezik, hogy akik a terem első felében helyezkednek el, ők az érdeklődő, jó képességű tanulók, a kevésbé motivált vagy gyenge képességű gyerekek pedig szívesen bújnak meg a hátsó sorokban.

A tanári elvárásokat más kollégák negatív megjegyzései is befolyásolják. Minden iskolának megvannak a nevezetes egyéniségei, akik nem csak híresek, de hírhedtek is. A más tanárok által gyenge képességűnek, lustának, fegyelmezetlennek ítélt gyerekekről ritkán hiszik a pedagógusok, hogy az ő tárgyukból tehetségesek, szorgalmasak lesznek, magatartásuk megjavul. A tanév kezdetén a naplóba írt első osztályzatok akarva-akaratlanul elvárást keltenek azokban a tanároknak is, akik még nem feleltették a tanulót. Néhány kettős, esetleg elégtelen láttán a tanár nem szokott kiemelkedő feleletet várni, vagy ha mégis ilyennel találkozna, megpróbál meggyőződni arról, hogy nincs-e puskázás, csalás a nem várt teljesítmény mögött. Az óvatos szülő jól ismeri az első osztályzatok meghatározó szerepét, ezért arra ösztönzi gyerekeit, hogy próbáljon meg mindjárt a tanév kezdetén jól bemutatkozni, magát pozitív színben feltüntetni.

Az idejétmúlt nevelésfelfogások, a negatív gyermekszemlélet hatására a pedagógusban kialakulhat az a hit, hogy a gyerekek eleve rosszak, tanulni is csak erőszak hatására hajlandók. Minden, a szabályoktól való eltérést a rossziaság bizonyítékának tekintenek, és keményen megtorolnak. Ettől a gyerekek nem lesznek jobbak.

A tanári elvárásokat, a gyermekkel szembeni viselkedést és a tanuló teljesítményének megítélését befolyásolja a temperamentum is. Ahogy erre már a fentiekben is utaltunk, általában pozitív attitűddel közelednek a pedagógusok a fegyelmezett, engedelmes tanulók iránt, és magas teljesítményt remélnék tőlük, míg egyáltalán nem várnak kedvező iskolai eredményeket a fegyelmezetlen, túlságosan aktív tanítványoktól.¹¹ A szangvinikus, gyorsan dühbe guruló gyerek nem mindig tudja kontrollálni, amit mond és amit tesz, így rossz benyomást alakít ki magáról.

- Az alacsony elvárások forrása lehet a hibás, hozzá nem értő tesztelés. A tesztet gyakran lengi körül misztikus homály, sokan elfogadják azt az állítást, hogy a tesztek teljesen objektívan mutatják meg az egyén bizonyos jellemzőit. Különösen jellemző ez az intelligencia és a személyiség tesztekre. Manapság sok helyen lehet kapni különböző tesztfüzeteket, amelyek egy része a kitöltők szórakoztatását szolgálja. Sajnos, előfordul, hogy a pedagógus csupa jószándékból úgy gondolja, hogy objektív képet szeretne kapni a tanulók értelmi képességéről, így megvásárol egy-egy ilyen, az újságosnál kapható kérdéssorozatot, amit kitöltet a gyerekekkel. A

¹¹ TAYLOR, A. R. (1991). Social competence and the early school transition: Risk and protective factors for African-American children. *Education and Urban Society*, 24(1), 15–26.

használati útmutató szerint a megoldási kulcsok után található értékelésekből következtetéseket lehet levonni a tanulók értelmi szintjére. A probléma csupán abban áll, hogy mennyire tudományosan megalapozottak és kipróbáltak ezek a tesztek, ha ugyanis ilyen jellemzőkkel nem rendelkeznek, nagyon rossz következtetéseket lehet megfogalmazni az értékelési skálák alapján. Amennyiben egy tudományos alapot nélkülöző teszt alapján a pedagógus arra a megállapításra jut, hogy valamely tanulójának az értelmi képességei alacsonyabbak annál, mint amit ő gondolt, az elvárásai is megváltoznak. Az alacsonyabb tanári elvárások pedig könnyen válnak a tanuló iskolai eredményeinek romlásában megnyilvánuló önbeteljesítő jóslatokká.

A tanárok gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy milyen forrásokra támaszkodva fogalmazznak meg indokolatlanul alacsony elvárásokat, sőt az esetek többségében az elvárások önbeteljesítő hatását sem ismerik. A diákok számára a tanár magatartása, viszonyulása, de főként értékelése fontos visszajelzés arról, hogy milyen eredmények elérésére lesznek képesek. A negatív jóslatok, azaz a kedvezőtlen elvárások beteljesülése az iskolai kudarcok egyik generálója.

Lehetséges-e védekezni a negatív irányba torzított tanári elvárások önbeteljesítő hatása ellen? A legjobb módszer a tanári elvárások nem kívánatos hatásainak a kiszűrésére, ha tudatosítjuk a tanároknak a torzított elvárások képződésének bázisát. Ezt a célt szolgálhatják többek közt a tréningek és továbbképzések.

