

**A TANÁR KULTURÁLIS DOMINÁNCIÁJA
ÉS A TANULÓI MOTIVÁCIÓ
ÖSSZEFÜGGÉSEI**

Tartalomjegyzék

Bevezetés	3
1. A vizsgálódás elméleti alapjai.....	5
1.1. Pedagóguskutatások, a tanár személyisége, tanári minőség	6
1.2. Motiváció.....	12
1.3. Kulturális dominancia	18
2. Az empirikus kutatás	24
2.1. A kutatás célja, kérdései	26
2.2. A kutatás hipotézisei	26
2.4. Kutatási minta és módszerek	28
2.5. A kutatás eredményeinek elemzése	31
2.6. A kutatás eredményeinek összegzése	49
Összegzés	51
Irodalomjegyzék.....	53
Ábra- és táblázatjegyzék.....	56
Csatolt mellékletek jegyzéke	58

Bevezetés

Diákéveim alatt sohasem gondolkoztam azon, hogy egyes tanáraitam miért tartom jó, vagy éppenséggel rossz tanárnak. Egyszerűen csak elraktároztam őket egyik, vagy másik helyre. Ha akkor valaki megkérdezi tőlem, hogy mi alapján kerültek oda, biztosan tudtam volna válaszolni, azonban ez a válasz valószínűleg eléggé összetett és nem éppen könnyen megfogható lett volna.

Amikor a TMPK-n megkezdtem a tanulmányaimat kicsit úgy éreztem, hogy kitárult a világ és ez az, amivel foglalkozni szeretnék. Magával ragadott az, hogy azok a dolgok és összetevők, amelyek egyébként is ott motoszkálnak a tanárokkal kapcsolatban az ember fejében meglehetősen összevisszaságban, rendszerbe foghatók, hátterük megmagyarázható és még számos más ismeret kapcsolható hozzájuk. Képet kaphattam egy meglepően összetett pályáról és így már egyre többször kezdtem el a konkrét okokon is gondolkodni: miért lesz valakiből jó, vagy rossz tanár?

Ha a két kategóriát megemlítik, rögtön megszemélyesülnek ezek a megjelölések középiskolai tanáiraik személyében. Ezen nem kell töprengenem, egyszerűen ők ketten a jó és rossz tanár megtestesítői számomra. A jó tanár óráira rengeteget kellett készülni, nehéz volt a tananyag és magas követelményeket is támasztott. Tudása és fellépése nagyon stabil volt, nem zökkentette ki semmi. Az embert ugyanakkor nem érthette számonkérésnél meglepetés, a korrektül leadott tananyagot kérte számon. Jól felépített órákat tartott, igyekezett változatos feladatokkal lekötni minket. Határozott fellépése mellé elfért nála a humor is. Kérdésekkel, kérésekkel bármikor fordulhattunk hozzá, mindig szakított ránk időt, igyekezett külön kihívások (feladatok, versenyek) teljesítése és a sikerélmény felé terelgetni bennünket.

Legrosszabb tanárom ezzel szemben teljességgel felkészületlen volt, határozatlansága olykor már számunka is kínos méreteket öltött. Nem látta át a tananyagot, így kapacitásai legnagyobb részét ennek kompenzálása kötötte le, nem figyelt ránk, nem találta meg szinte egyikünkkel sem a közös hangot, nem tudta hol tartunk és különböző tudásszintjeinkről mit sem sejtett. Bizonytalanságából eredően sokszor furcsa eszközökkel igyekezte felsőbbrendűségét bizonyítani, szerette kihangsúlyozni, hogy mi az, amit nem tudunk. Sajnos olykor kimondottan rosszindulatúnak mutatkozott. Az áhított érdemjegy megszerzésén kívül semmi más nem motivált minket arra, hogy felkészüljünk az óráira.

A tanárok kategorizálására és értékelésére irányuló számos forrásból származó írással találkoztam, mégsem tudnám egyértelműen felsorolni azokat a tulajdonságokat, amelyek

alapján garantáltan jó tanár válhat valakiből. A legtöbb esetben ezek a felsorolások egyébként is olyan személyeket festenek le, akik valószínűleg nem is létezhetnek.

A valóságban azonban mégis ott vannak emlékeinkben jó és rossz tanáraink, tehát érdemes töprengeni azon, hogy mi is lehet az a bizonyos plusz, ami a többiek fölé emelhet valakit.

Valahol itt tarthattam gondolataimban, amikor a szakdolgozati témakiírások között megpillantottam ezt a kifejezést: „a tanár kulturális dominanciája”. Nagyon felkeltette az érdeklődésemet és rögtön arra gondoltam, hogy talán ez lehet a kulcs. A kifejezéssel kapcsolatban sok-sok összetevő jutott eszembe, de nem tudtam pontosan körülhatárolni a tartalmát. Szerettem volna utána olvasni a témának, azonban látnom kellett, hogy a szakirodalmakban minimális mennyiségben lehet találkozni a kérdéssel. Azonban éppen konzulensem, Dr. Suplicz Sándor is foglalkozott a témával, ezért különösen érdekes kihívásnak tűnt az ő vezetésével kicsit mélyebbre ásni benne. Ez a szakdolgozati téma adta az alapján jelen dolgozatnak is.

Első lépésben a háttér tanulmányozása mindenképpen szükséges volt, hiszen a témához szorosan kapcsolódnak a tanár személyiségével kapcsolatos irányzatok, korábbi kutatások, valamint a motiváció kérdésével foglalkozó szakirodalmak. Ezen túl a kulturális dominancia szerteágazó feltételezett összetevőinek átgondolása is terítékre került. Továbbá természetesen elengedhetetlen alapot jelentett a témával foglalkozó fentebb említett hazai kutatás is. Így a dolgozat első részében ezeket a témához kapcsolódó szakirodalmi alapokat mutatom be.

A dolgozat célja a tanár kulturális dominanciája és a tanulói motiváció összefüggéseinek vizsgálata. A kapcsolódó kutatás alapját egy kérdőív képezi, melynek összeállítása szintén nagyon fontos összetevője volt a folyamatnak. Általában ritkák az aktív tanárokról szóló diákvéleményeken alapuló felmérések, így nagy kihívást és egyben érdekes tapasztalatszerzési lehetőséget jelentett a feladat.

A dolgozat további részében a kérdőíves felmérésből nyert eredményeket dolgozom fel a lehető legtöbb szempontot figyelembe véve, majd összegzem a levonható következtetéseket.

Reményeim szerint az értékelések eredményeképpen kimutatható összefüggéseket találhatok a tanár kulturális dominanciája és a tanulói motivációk között. Amennyiben ez igazolást nyer, akkor az eredmények további felhasználása is átgondolandó feladat. Hiszen ezt az új szempontot figyelembe véve talán segítséget nyújthatunk másoknak is abban a kérdésben, hogy vajon mi az a rejtélyes összetevő, amittől igazán kiemelkedően jó tanár válik valakiből.

1. A vizsgálódás elméleti alapjai

Egy kutatás megtervezésekor fontos lépés a kapcsolódó szakirodalom vizsgálata. Dolgozatom témájához – A tanár kulturális dominanciája és a tanulói motiváció összefüggései – több területről származó forrás áttekintése szükséges. Egyrészt hasznos alapot adhatnak a tanár személyiségével, a tanári minőséggel foglalkozó szakirodalmak és korábbi kutatási eredmények, másrészt ahhoz, hogy a kutatás keretein belül bizonyos elemek tanulói motivációkra gyakorolt hatását megértsük, előzetesen foglalkozni kell a motiváció elméleti hátterével is.

Mindezek mellett természetesen a kulturális dominanciával foglalkozó, azt körülíró és értelmező szakirodalmi háttér fontossága is kiemelendő, a gyakorlatban azonban látnom kellett, hogy mind a hazai, mind a nemzetközi forrásokat tekintve, igen kevés helyen említik már magát a fogalmat is. A témával kapcsolatos kutatások száma pedig elenyésző, összesen egy helyen találhatunk ilyen jellegű vizsgálódást a hazai gyakorlatban (Suplicz, 2012).

A továbbiakban a dolgozati témát érintő fenti témakörökben nyújtok egy kis elméleti és történeti áttekintést, ami jó alapot teremt a további vizsgálódáshoz.



1.1. Pedagóguskutatások, a tanár személyisége, tanári minőség

Pedagógiai kutatások terén bőséges szakirodalom áll rendelkezésre. A pedagóguskutatások egészen 1896-ig nyúlnak vissza. A kutatások fő irányvonala visszavezethető a nagy kérdésre: mitől válik valakiből jó tanár? Hogyan növelhető a hatékonyság, miből adódnak a különbségek a jó és rossz tanárok között?

A következőkben a pedagóguskutatások áttekintését Sántha Kálmán 2006-os, és Köcséné Szabó Ildikó 2009-es összeállítását alapul véve részletezem (*Sántha*, 2006; *Köcséné*, 2009). Történetük során a pedagóguskutatások több irányban is vizsgálódtak. A kezdeti időkben a pedagógusok személyisége volt a fókuszban, a vizsgálódások a pedagógusok tulajdonságait vették górcső alá. Ekkor születtek a „jó tanárt” lefestő tulajdonságlisták, amelyek olyan embereket testesítettek meg, akik a valóságban nem is létezhettek. Ebben a korszakban kiemelkedő Hart, Gordon és Rogers munkássága. Például Hart 1930-as vizsgálata állapította meg, hogy a kedvelt és hatékony tanárookra az alábbi tulajdonságok jellemzőek: igazságosság, elfogulatlanság, türelem, megértés, barátságosság, vidámság.

Bár az idők során megjelentek más irányzatok is, még napjainkban is jelen vannak a pedagógusok személyiségével foglalkozó kutatások között olyanok, amelyek a jó pedagógus tulajdonságait igyekeznek összegezni. Eredményesség szempontjából azonban nem igazolt a kapcsolat ezekkel a tulajdonságokkal (*Szivák*, 2002), azonban jó alapot nyújtottak a tanári munkához szükséges képességek körülhatárolásához.

Ezt követően a második nagy állomásban a tanár gyakorlati tevékenysége került a középpontba, a kutatások ekkor leginkább mennyiségi megközelítésűek voltak. A tanári tevékenységet igyekeztek számszerűsíthető folyamatokkal lemodellezni, és a tanulói teljesítménnyel való kapcsolatát vizsgálni. Gyakoriak voltak a tudományos osztálytermi megfigyelések, melyek biztosították a fenti elemek megfigyelésének lehetőségét. Azonban hasonlóan az első irányzathoz, a tanári munka mélységeibe ezek az eredmények sem nyújthattak betekintést, hiszen arra nem adtak választ, hogy az adott tanár mikor és hol alkalmazza azokat a készségeket, amelyekkel rendelkezik és nem adtak receptet arra sem, hogy adott szituációkban hogyan alkalmazza őket.

A harmadik nagyobb fejezetben így már a pedagógusok tevékenységei mögött meghúzódó gondolkodás és döntéshozatal került az érdeklődés középpontjába. Jó alapot szolgáltatott ehhez a viszonylag fiatal konstruktivista pedagógiai irányzat, valamint a kognitív pszichológia. A korszak elején a döntéshozatalt tanulmányozták, például a hetvenes években Shavelson hozta először összefüggésbe az eredményes munkát a döntéshozatal készségével.

Több modell is megjelent, például a Snow-modell, vagy a Smith-modell, amely a döntéshozatal fontossága mellett a tanári tevékenységet három fázissal (tervezés, végrehajtás, értékelés) írta le. Ezek a modellek már igyekeztek komplex módon vizsgálni a pedagógusi tevékenységet.

Később inkább a tanári tudás és annak elemei kerültek górcső alá. A kutatások eredményeképpen három kategóriába sorolták azt a tudást, amellyel minden pedagógusnak rendelkeznie kell: általános pedagógiai tudás, szaktárgyi tudás, pedagógiai tartalmi tudás (Falus, 2004). Ebben a korszakban vált különösen fontossá a sémák vizsgálata is, hiszen ezek a leegyszerűsített ábrázolások segítik a problémák megértését és a megoldásukhoz szükséges információk felszínre kerülését. A sémaelmélet szerint a gyakorló tanárok tudatában sémák alakulnak ki, és ezek segítségével a tanárok szinte automatikusan döntenek bizonyos pedagógiai szituációkban (Falus, 2001). Lényegében a rendelkezésre álló sémák száma és minősége különbözteti meg a kezdő pedagógustól a tapasztalt tanárt (Szivák, 1999).

Kezdő és tapasztalt tanárok összehasonlításával folytatódtak a vizsgálatok, azzal a nem titkolt céllal, hogy leírják a tanárrá válás folyamatát és segítsék a szakmai fejlődést. A kutatások alapján is nagy jelentőségű a pályakezdő szakasz, a pályaidentitás kialakulásában fontos állomások: az elégedettség, az eredményesség és az önmegvalósítás (Ritoókné, 1986). Mindezek nélkül – kudarcokkal és sikerélmény hiányával – a fejlődés helyett inkább a korai pályaelhagyás lehet a jellemző.

Kezdként fontos kérdés lehet a beilleszkedés, a szakmához kapcsolódó társadalmi elvárások tanulása. Ez a pedagógus pálya esetén különösen nehéz, hiszen az elvárások is sokszínűek. Pedig a korábbi kutatások alapján a kulturális dominanciához szorosan kapcsolódik a helyes tanári szerepértelmezés.

Ezt követően a pedagógusok gondolkodásának kutatása mélyült tovább, megjelent a „beliefs” fogalma, amelyet értelmezhetünk többek között nézetrendszerként, hitként, vagy előfeltevésként is. A jelenség kutatásának fontossága abban rejlik, hogy befolyásolja a tanári munkát és annak minőségét is. Falus szerint ezek a nézetek három forrásból származnak: a személyes tapasztalatokból, a formális képzésből származó tapasztalatokból és a saját oktatási gyakorlatból (Falus, 2001). A tapasztalatok alapján a nézetek alakítása igen nehéz és hosszadalmas folyamat.

A kilencvenes évektől előtérbe kerültek a különböző kvalitatív kutatási módszerek, a reflektív gondolkodás feltárására tett lépések. A reflektív tanár fogalma Schön (1983) nevéhez fűződik. A reflexió lehetővé teszi, hogy a tanár számba vegye tevékenységének önmagára és másokra tett hatásait. A tanári hatékonysággal kapcsolatba hozható az adott tanár ilyen szempontból

vett tudatosságának minősége. Manapság szerepet kap a reflexiók kollegiális természete is (Szivák, 2003).

Maga a reflektív szemlélet a már korábban is említett pedagógiai kompetenciák között is kiemelt helyet kapott, hiszen hiányában igencsak csökken a tanári hatékonyság és eredményesség.

Nem véletlen, hogy ilyen sok pedagógiai kutatás található a szakirodalmakban, hiszen ez egy mindenkit érintő kérdés. Valamelyik oldalról, valamilyen szinten mindenki kapcsolatba kerül az oktatással, a tanulással élete során. A személyes kontaktust pedig a tanárok jelentik a folyamatban, így szintén érthető a személyüket övező érdeklődés. Emlékezetében mindenki különbséget tud tenni az általa jónak, vagy rossznak tartott tanárai között, azonban tudományos szempontból már igen nehéz meghatározni azt, hogy mitől lesz valakiből jó tanár. Ez nem olyan mechanikus, könnyen mérhető jelenség, mint például egy toll összeszerelésének folyamata. Ezért is jelent meg számos különböző elképzelés és irányzat azzal kapcsolatban, hogy ki alkalmas pedagógusnak, illetve hogy mitől válik valakiből jó tanár. A terjedelem kötöttségei miatt az alábbiakban a teljesség igénye nélkül kiemelek néhány fontosabb állomást és gondolatot a tanárképzésben is tanultak alapján.

A piarista rend már igen korán, 1597-ben ingyenes népiskolákat alapított, ahol nézeteik szerint csak egészséges tanár foglalkozhatott a diákokkal, olyan aki örömmel tudta végezni munkáját. Ez a kép szorosan kapcsolódott az általános keresztény szemlélethez is, amely Jézust, mint az erkölcs megtestesítőjét ábrázolta. Jézus, mint felettes én jelent meg, aki egész életünk során súgja a helyes irányt - ezt nevezte Jung SELBTS-nek.

Allport szerint a tanár érett személyiség, aki kellő önismerettel, humorral, saját célokkal rendelkezik, valamint képes különböző feladatok elvégzésére, mások véleményének elfogadására és meghitt viszonyt ápolására másokkal. Fontos összetevő a bizalom és a frusztrációtűrés is (Allport, 1980). Ahogy később is láthatjuk a fenti jellemzők közül igen sok köthető a dolgozat témája szempontjából fontos kulturális dominanciához.

Ryans szerint a jó tanár harmonikus személyiség, aki pozitívan viszonyul az együttműködést igénylő módszerekhez, magas verbális IQ-val rendelkezik és képes diákjaival kapcsolatban a pozitívumok kiemelésére.

Rogers azt vallotta, hogy mindenki képes a tanulásra megfelelő körülmények között, fontosnak tartotta az empátia, a bizalom, a pozitív légkör, és a tanulásra alkalmas belső állapot jelenlétét. Szerinte a személyes kapcsolatok bizonyulnak döntő jelentőségűnek, azonban ezek száma egy adott időintervallumban érthető okokból limitált (Rogers, 2006).

Hamachek 1969-es tanulmánya, melyet diákvéleményekre alapozva állított össze, azt találta, hogy a jó tanárok szempontjából a diákok 51%-ban a segítőkészséget emelték ki, 40%-ban pedig a humort. Mindezek mellett az emberséget is nagyon fontos tulajdonságnak ítélték. A rossz tanárokat ezzel szemben zárkózottnak, rosszul magyarázónak és hatalmaskodónak látták (Hamachek, 1969).

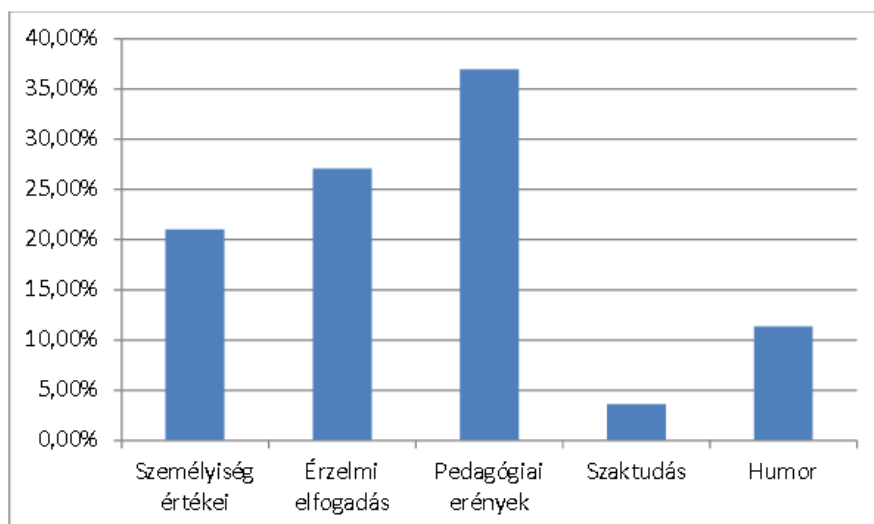
Clark szintén diákvélemények alapján négy nélkülözhetetlen tanári tulajdonságot emelt ki: a diákok ismerete és tisztelete, bátorítás, vezetés (Clark, 1990).

Természetesen a tanár modellként is funkcionál és ahhoz, hogy a diákok valakit követendő példaként elfogadjanak, fontos a hitelesség és a helyes tanári szerepértelmezés. Azonban mégis előfordul, hogy ugyan az a tanár, ugyan azt a tananyagot két különböző osztályban egészen másképpen tudja megtanítani, hiszen a folyamatban vannak olyan elemek is, amelyek előre nem tervezhetőek. Ilyen például az, hogy a különböző osztályok mind-mind különböző diákokból épülnek fel, akik között eltérő kapcsolatok alakulnak ki, így a szociális tér is eltérő lesz. Ez a kapcsolati rész nem látható előre, ezért lehetséges az, hogy ugyan az az óra másképpen alakul az egyik osztályban egy másikhoz képest.

Egy egészen friss kutatás is foglalkozott a jó, illetve a rossz tanárság kérdésével (Suplicz, 2012). Az okokat kutató szabadszöveges diákvéleményeket csoportokba osztották mind a jó, mind a rossz tanárok tulajdonságainak tekintetében. Az így kialakult csoportok az alábbiak szerint alakulnak:

- Személyiség értékei/hibái
- Érzelmi elfogadás/elutasítás
- Pedagógiai erények/hibák
- Humor/humor hiánya, hibái
- Szaktudás/szaktudás hiányossága

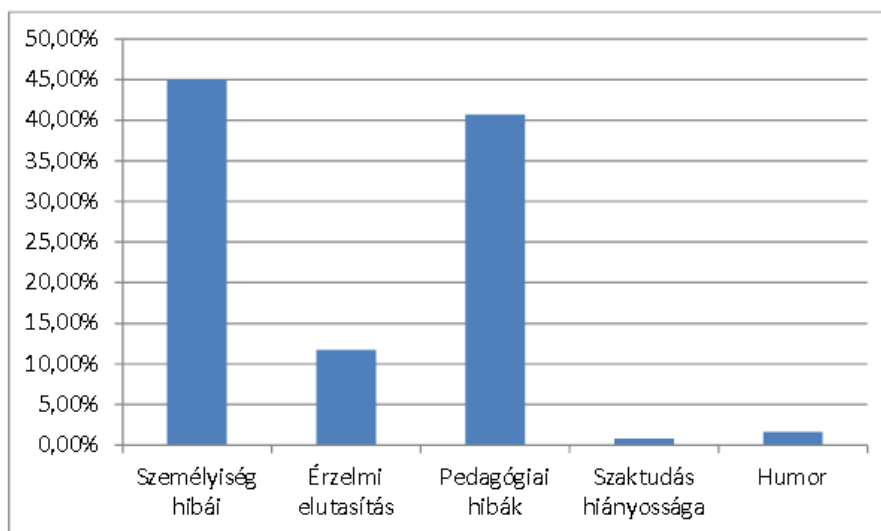
Érdekes a válaszok alakulása mindkét esetben. A jó tanárok esetében a diákok válaszai alapján a pedagógiai erények jelentek meg első helyen befolyásoló tényezőként, majd ezt követte az érzelmi elfogadás és a személyiség értékei. A negyedik helyre a humor került, a sort a szaktudás zárta. Figyelemre méltó, hogy az utolsó helyre szorult elem milyen csekély arányban jelent meg, csupán 3,62%-ban.



Forrás: Dr. Suplicz Sándor (2012): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.

1. 1. ábra A jó tanárok jellemzői

A diákok által legrosszabbnak választott tanárok esetén kiemelkedő arányban jelentek meg a háttérben befolyásoló tényezőként a személyiség hibái és a pedagógiai hibák. Ezt követte az érzelmi elutasítás, majd igen csekély százalékban a humor, illetve a szaktudás hiányosságai.



Forrás: Dr. Suplicz Sándor (2012): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.

1.2. ábra A rossz tanárok jellemzői

A javulás érdekében érdemes ezeket a tényezőket sorra venni. Nehezíti a változást, hogy jelentős részük személyiségfüggő, csupán csak a szaktudás hiányai és a pedagógiai hibák korrigálásai tanulhatók könnyen. Érdekes, hogy mindkét esetben az eredmények alapján többségben vannak a személyiségfüggő jellemzők a hibák és erények forrásainak

tekintetében. Ahogy majd később is látható lesz, a személyiségfüggő jellemzők között kiemelt helyen szerepel a kulturális dominancia, a humor, a morális elemek és az érzelmi elfogadás társaságában. Így, mint a személyiségfüggő tényezők általában ez sem könnyen tanulható. Éppen ezért érdekes kérdés a jelenség, illetve az, hogy miből adódik az, ahogy valaki rendelkezik kulturális dominanciával, valaki pedig nem. Adottság ez, vagy valamilyen módon alakítható, tanulható? Ha igen, hogyan és milyen eszközökkel?

Mivel a tanári minőség szempontjából fontos tényezőnek látszik, így érdemes ezekre a kérdésekre válaszokat keresni, és a tapasztalatok beépíteni a tanárképzés, vagy akár az önfejlesztés folyamatába.

A továbbiakban áttekintésre kerülnek a motivációval kapcsolatos szakirodalmak és korábbi kutatások is.

1.2. Motiváció

A dolgozat témájával összhangban végső soron a tanár kulturális dominanciájának és a tanulói motivációk összefüggéseinek vizsgálata a cél. Azt, hogy a kettő között van összefüggés már Csányi Vilmos is megjegyezte: „Megfelelő tanulási motiváció csak jól szervezett, érzelmileg gazdag környezetben valósul meg, ha jelen vannak kulturálisan domináns személyek...” (Csányi, idézi: Tóth, 2006., 54.o.).

Azonban ahogy a kulturális dominanciát, úgy a motivációt is érdemes egy picit tovább bontani és mérhető elemei szerint átgondolni. A továbbiakban a motiváció hátterét tekintem át, kiemelve a róla alkotott kép fejlődéstörténetének főbb állomásait is.

A gyermeki fejlődésben kiemelt szerepe van a szocializáció folyamatának. Ebben sok tényező szerepet kap, de a legfontosabbak mégis az alábbiak: érzelmek, motiváció, domináns személyek szeretete, mintaadása és irányítása. Itt is jól látszik a kapcsolat a dolgozatban vizsgált jelenségek között, hiszen mindkettő, mint a szocializáció folyamatában döntő elem jelenik meg.

A motivációk kutatása igen hosszú múltra tekint vissza és a megközelítési módok sokszínűsége is jellemzi. Az alábbiakban tekintsük át ezt a szerteágazó történeti hátteret Réthy Endréné összefoglalója alapján (Réthy, 2003).

A pedagógiában már annak tudománnyá válásakor megjelent a motiváció kutatása, különböző jól elkülöníthető modellek mentén.

Az első teoretikus elképzelések között egyaránt megtalálhatók egy- és kétdimenziós modellek. Az egydimenziós modellek keretében két út volt jellemző: vagy a külső pedagógiai tényezőket helyezték előtérbe és ezzel egyidejűleg a tanuló belső sajátosságait csak másodlagosként kezelték, vagy éppen fordítva: azaz a belső tulajdonságokat helyezték a középpontba és a pedagógiai hatásokat lebecsülték. Az, hogy mindkét összetevőt közel azonos hangsúllyal vegyék figyelembe, csak a kétdimenziós modellek megjelenésével vált jellemzővé (Réthy, 2003).

A gyökerek egészen a 17. századig nyúlnak vissza. Comenius elgondolása alapján a diákoknak saját tapasztalataik és belátásuk alapján kell tanulniuk, a folyamatnak pedig könnyednek és örömtelinek kell lennie. Még szintén ebben a században Locke tanulási folyamatról alkotott képében a racionális késztetések álltak a középpontban. A 18. században Rousseau a gyermeki egyéniséget és az öntevékenység építését helyezte a középpontba, ahogy Pestalozzi is nagy fontosságot tulajdonított a gyermeki tevékenységnek. A 19. században megjelent Herbart érdeklődésmélete. Ennek értelmében az érdeklődés a vágy

arra, hogy a tudás kiegészüljön, teljessé váljon –alapjában véve felfedezte a kognitív motiváció lényegét. Diesterweg már motiváló eljárásokat is megfogalmazott a tanítók számára, szerinte fontos az, hogy a tanár érdekesen tanítson és a tanulás szeretete felé terelje a diákokat. Mindezek mellett kiemelte a változatosság motiváló hatását is.

A 20. században a reformpedagógiák különböző oldalról közelítették meg a motivációt, a legfontosabb irányok az alábbiak voltak:

- Gyermektanulmány: a gyermek tudományos és részletes megismerését és az így kapott információk alapján megvalósuló pedagógiai ráhatásokat szorgalmazta (*Réthy*, 1995). A mozgalom képviselői úgy vélték, hogy a gyermekek magukban hordozzák a fejlődés csíráját és ennek megismerését helyezték a középpontba.

Az irányzat jeles képviselője Hall, aki a gyermeki pszichikum tudományos megismerésével tudott csak elképzelni eredményes oktatási folyamatot. Szerinte az egyes tanulókból szükséges kiindulni és személyre szabottan alakítani az ösztönző tényezőket. Nagy jelentőséget tulajdonított a játéknak.

Hazai képviselőjét is számba vehetjük ennek az irányzatnak Nagy László személyében, aki az érdeklődés fontos motiváló szerepét hangsúlyozta.

- Funkcionális nevelési koncepció: valamilyen hiányállapot megszüntetésére irányuló motivációs irányzatnak tekinthető. Claparède szerint ez a hiányzó egyensúly vált ki bizonyos reakciókat, tehát a cselekvés mindig valamilyen szükségletre való válaszként jelenik meg. Ez egy belülről fakadó jelenség, itt tehát már kihangsúlyozták az belső motiváció fontosságát.
- Instrumentalista irányzat: eszerint az élet maga a cselekvés. Az irányzat kiemelkedő alakja Dewey, aki szerint ugyancsak fontos elem az érdeklődés, bár teljesen más megközelítésben, mint Herbartnál. Az érdeklődést, mint cselekvésre készítető elemet azonosították és nem általánosságban beszéltek róla. Az egyes személyek érdeklődését vizsgálták, és ehhez szabva a megtanulandó ismereteket. Az így kialakult ismeretanyagot a diákok hasznosnak tartották, hiszen számukra is fontos volt. Az irányzat az életszerűséggel, az egyéni igények kielégítésével és cselekedtetéssel kívánta elérni a motivált állapotot.
- Biológiai-pszichológiai irányzat: igyekeztek felhasználni a kor különböző (biológiai, pszichológiai, fiziológiai) tudományos eredményeit. Key elgondolása szerint fontos a diákok szabadsága, az önálló tevékenysége. Montessori is hasonlóan gondolkodott, nála a középpontban szintén a szabadság és az önkibontakozás állt, valamint az, hogy

a gyermek képes felépíteni önmaga személyiségét. Legfőbb elve: „Segíts, hogy magam csinálhassam!” Mindezt megfelelően előkészített pedagógiai környezetben igyekezett megvalósítani.

- Társadalmi partnerviszonyra épülő nevelés: itt már egészen más alapokon nyugszik a motiváció, a középpontba a fizikai munka került. A cél az, hogy a gyermek leküzdje önfejlesztő késztetéseit és egyéni érdekeit. Ezt Kerschensteiner igen erős érzelmek bevetésével kívánta elérni és az iskolát, mint munkaközösséget képzelte el.

Míg a reformpedagógiák a diákok egy-egy adott tulajdonságából indultak ki, addig a reformiskolák gyakorlatában a különbségeket a szervezeti formák, módszerek, eszközök és célok adták. A hagyományos iskoláktól eltérően, más-más módon és eszközökkel kívánták motiválni a tanulókat. Például értékrelativista módon a gyakorlatot helyezték a középpontba, kiindulva a tanulói szükségletekből. Mások fontos külső motivációs erőnek ítélték a megfelelő környezetet és átrendezhető bútorzatot. A tanári szerep is átalakuláson ment keresztül: az irányítás helyett a segítség, a közlés helyett a tájékoztatás került a középpontba. Bizonyos iskolákban a tananyag tartalmát is igyekeztek életközeli és gyakorlatiasá tenni, kizorítva ezzel a központilag kialakított előíró tartalmakat. A munkaformák sokszínűsége is jellemző volt, amely a szociális érzelmi motiválás fontos eszköze. Igyekeztek a lehető legtöbb eszközt a diákok kezébe adni és nem csak a katedrán álló tanár kezéből megnézhetőeket alkalmazni.

A reform és a hagyományos irányzatok számos esetben szembekerültek egymással. A hagyományos irányzat egyes képviselői a megjelent számos új irányzatot áttekinthetetlen fenyegető erőként értelmezték. Már kiindulási pontjaikat is tévesnek ítélték, így természetesen a motivációt is egészen másképpen látták. Esetükben a motiváció direkt, amely a tanártól indul és intellektuális ösztönzőket tartalmaz. Kármán Mór kicsit árnyalta a képet és kiemelte a gondolati ráhangolódást és a figyelem fenntartásának fontosságát, a pontos célkitűzéseket, amelyek kapcsolódnak a diákok korábbi ismereteihez. Finánczy Ernő foglalkozott az érdeklődés és az érzelmi hatások kérdésével is, melyeket fontosnak tartott a tanulási folyamat szempontjából.

Különböző motivációelméletek a pszichológiában is megjelentek, szintén egy-, két- és többdimenziós modellek formájában. Heckhausen szerint a pszichológiában a motivációelméletek alapját az ösztönelméletek, az alaklélektan, a személyiségpszichológia, és az asszociációs elméletek képezték, olyan jeles képviselőkkel, mint például Thorndike, Freud, Skinner, vagy Hebb.

Érdekes megfigyelni, hogy mennyi különböző elmélet látott napvilágot a motiváció kérdésével kapcsolatban az idők folyamán és azt is, hogy milyen sok ma is használatos gondolatot hoztak a témába. Éppen ezért indult el a nyolcvanas évektől egy integrációs törekvés, amely igyekezett ezeket az irányzatokat mind számba venni. Megjelent a motiváció tágabb értelmezése is, mely szerint a motiváció minden tanulási folyamat szempontjából meghatározó. Felismerték, hogy az irányzatokat nem lehet mereven elkülöníteni, azonban így is látszik, hogy mennyire összetett kérdéssről van szó. A paradigmaváltás a pszichológiához hasonlóan a pedagógia területén is megtörtént.

A történeti áttekintést követően (Réthy, 2003) az alábbiakban a jelen környezetben igyekszem értelmezni és körbejárni a motiváció fogalmát a tanárképzésben tanultak alapján.

A motiváció olyan belső erő, amely cselekvésre készítet. Megközelíthető didaktikai, vagy pszichológiai alapon is. Az első esetben a cél az önszabályozó motiváció kialakítása, míg a másodikban a cél pozitív érzelmi viszony kialakításával a külső motiváció belsővé tétele. A két megközelítés szorosan összefügg, a kulcs a tanulás szeretetének kialakítása.

Bizonyos esetekben az áhított belső motiváció fejlett, azonban túlnyomó részben ennek kialakításáért meg kell dolgoznia a pedagógusnak, mégpedig úgy, hogy külső motivációs eszközökkel először megalapozza a rendszert, majd igyekszik ezt a külső motivációt belsővé tenni. Ennek eszköze lehet például az, ha olyan célokat tud kitűzni a diák elé, amelyekkel érzelmileg azonosulni tud, így válhatnak a külső motívumok az interiorizáció révén belsővé. Fontos kiemelni, hogy mindez csak akkor valósulhat meg, ha a tanár hiteles és megbecsült személy, tehát ezen a ponton is megjelenik a kapcsolat a kulturális dominancia fogalmával.

Ha a tanulót már az önszabályozó motiváció mozgatja, az azt jelenti, hogy akar és tud is tanulni, igényeiben képes fontossági sorrendet felállítani a tanulás megvalósulása kedvéért.

Gyakorlati szempontból a lényeg azonban az, hogy milyen konkrét módszerek használhatók a motiváció kialakítására és fejlesztésére. Sok egyéb más közt az alábbiak szerepelhetnek a tanárok eszköztárában:

- A Pygmalion-effektus, amely G. B. Shaw színdarabja nyomán kapta a nevét az önbeteljesítő jóslat jelenségkörébe sorolható. Ez lényegében az elvárások valóságalkotó hatása. A pedagógiában is érvényesül, amelyet először Rosenthal és Jacobson írtak le. Amennyiben a tanároknak bizonyos gyermekek teljesítményével kapcsolatban pozitív elvárásokat alakítottak ki, a tanév végére ezeknek a gyerekeknek a tényleges osztályzatai is javultak. Érdekes, hogy a magatartásra és az iskolai teljesítményre vonatkozó elvárások sok esetben összefonódnak, azaz egy jól viselkedő gyermektől a tanárok is inkább elvárják a jó teljesítményt és fordítva. A jelenség

háttérben ezek a tanárok különféle nem tudatos módokon közvetítik az önbeteljesítő jóslatot az adott diákok felé, például nagyobb figyelemmel, gyorsabb reakciókkal, szemkontaktussal, mosollyal (Cserné, 1991).

Az újabb vizsgálatokban az is bizonyítást nyert, hogy ez a másik oldalról is igaz, azaz például a pozitív tanulói elvárások hatására önkéntelenül közvetített non-verbális jelektől a tanár közérzete is javul (Feldman és Prohaska, 1991).

- A napi menet és a tananyag előzetes felvázolása is hasznos, kiemelve azokat a témákat, amelyek valamilyen szempontból érdekesek lehetnek a diákoknak.
- Amint az a korábbiakban is említésre került, kiemelten fontos a hitelesség kérdése. A tanár tájékozottsága és kitartása például a tanulók szemében növelheti ezt.
- Pozitív visszacsatolási lehetőségek folyamatos keresése. Keresni kell és meg kell látni a diákokban a jót és ezt kiemelni. Természetesen csak a valós értékek kiemelése hat ösztönzően.
- A tudás, mint érték megjelenítése. Fontos kialakítani a diákokban ezt a szemléletet: gyakorlati és későbbi karrier szempontjából megközelítve is értékes kincs a hasznos tudás. A kapcsolat a kulturális dominanciával itt is egyértelmű, hiszen egy nagy tudású, követendő példaként szolgáló, megbecsült tanár saját személyével is közvetítheti ezt az értéket, és ha a diákok rá szeretnének hasonlítani, máris egy lépést tettek a belátása felé.
- Gyakran használt érdeklődést felkeltő módszerek: a kérdezés, az ötletbörze, egy-egy probléma felvetése, amelynek megoldásában részt vehetnek a diákok. Az aktív részvétel, a tevékenykedtetés szintén ösztönzően hathat.
- Ahogy Diesterweg is vallotta, fontos a változatosság mind a témák, mind a módszerek, a feladatok, az előadásmód, a szemléltetés, a tanulásszervezés tekintetében (Réthy, 2003).
- Motiváció szempontjából a jutalmazás és büntetés kérdése igencsak kényes téma. A tárgyi jutalom a belső motiváció csökkenését eredményezi, így csak monoton feladatok elvégzését célszerű így ösztönözni. A spontán jutalmazás éri el leghatásosabban a szándékolt ösztönzést, hiszen ha számít a jutalomra a diák és annak elérésére törekszik, a motiváció belsővé válása nem történik meg. A gyakorlati tapasztalatok alapján a leghatásosabb a szóbeli és a non-verbális (például egy mosoly) dicséret.

- Már említésre került, hogy a külső motívum belsővé tételéhez olyan célokat kell a diákok elé tűzni, amelyekkel képesek azonosulni és pozitívan viszonyulnak hozzájuk. Így a motivációs eszköztárban a rövid- és hosszú távú célkitűzések kiemelt helyet töltenek be.
- A tanulási folyamat személyessé tételében nagy szerepe van a gyakori visszacsatolásnak és megerősítésnek. Ezen kívül hozzájárul a diákok önérték-tudat kialakításához, segítségével a pozitív viszonyulás megteremtése is könnyebbé válhat.
- A felelősség tudata is hathat motiváló tényezőként. Ez több helyzetben is megjelenhet, akár egyéni munkában, páros munkában, csoportmunkában, vagy akár egy versenyen.
- Természetesen a klasszikus elem, a beszámolási kötelezettség is szerepet kap a folyamatban.

Ahogy az a fentiekből is látszik, a motivációs készlet sokrétű és az összefüggés az elemek között kölcsönös. Csoportosítási szempontból a motiváció lehet külső vagy belső, illetve direkt vagy indirekt. A direkt hatású külső motívumok közé sorolható például a szülői elvárás, a célkitűzések, vagy a differenciált teljesítményértékelés, míg az indirekt hatások közé sorolható például a környezet szerepe, vagy az alkalmazott módszerek. A belső motivációs tényezők is szerteágazóak, ilyenek lehetnek például: kíváncsiság, érdeklődés, sikerélmény, nem tudás keltette feszültség megszüntetése, a tanulás gyakorlati hasznának felismerése, a tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének belátása. Ez utóbbi tényezők kapcsán szintén visszakanyarodhatunk a kulturális dominanciához, hiszen egy kulturálisan domináns tanár már a személyével is felhívja a figyelmet ezekre a követendő gondolatokra.

1.3. Kulturális dominancia

Az előzőekben sok-sok elméleti és gyakorlati tapasztalatot tekinthettünk át. Képet kaphattunk arról, hogy hogyan alakult az idők során az „ideális” tanár képe, melyek azok a személyiségjegyek, amelyek elméletben segíthetnek abban, hogy valaki jó tanárrá váljon.

Azonban a tanár kulturális dominanciájának kérdése több puszta tulajdonságlistánál, tevékenységelemzésnél, döntéskészségnél, sémáknál vagy nézeteknél. Igen szerteágazó, nehezen megfogható és sok összetevőből álló fogalom.

A kulturális dominanciára vonatkozó egyértelmű definíció nem lelhető fel a szakirodalomban, ugyanakkor a kérdőív megszerkesztéséhez fontos mégis valahogy körülhatárolni a vizsgálandó jelenséget. A hazai forrásokban először 2006-ban találkozhatunk a kifejezéssel egy Csányi Vilmosmal készült beszélgetésben (idézi: *Tóth*, 2006), majd 2010-ben bukkan fel ismét (*Csányi*, 2010). Ez alapján a kulturális dominancia nem csak az iskolában, de például a családban is értelmezhető fogalom. Hiszen ezen a közösségen belül is kialakul bizonyos rangsor és a szülők rendelkeznek valamiféle kulturális dominanciával, melynek eredményeképp a fiatalabbak elfogadják meghatározó szerepüket. Sajnálatos tendencia, hogy a gyerekek a mai családok jelentős részében már nem kapják meg a szocializációjukhoz szükséges háttérrel számukra domináns személyektől.

A dominancia és a tanulás kapcsolata azonban még távolabbra nyúlik, hiszen például már a majmoknál is kimutatható, hogy az egyedek csak domináns társuktól tanulnak. Érdekes megjegyezni, hogy ha a dominancia jelen van is, akkor sem mindegy az ismeretátadás határfoka szempontjából az, hogy a többieket erőszakkal kényszerítik-e a tanulásra. Jó példa erre a nádpálcás tanító, akitől félnek a gyerekek és így szerzi meg dominanciáját. Ez azonban nem kulturális dominancia. Az idők során megjelentek a kulturálisan domináns tanárok, azonban helyzetük a társadalomban egyre inkább azt mozdítja elő, hogy menekülnek az iskolákból (*Csányi*, idézi: *Tóth*, 2006). Ezt támasztja alá az a hazai kutatás is (*Salamon és Széphalmi*, 1988) amely kimutatta, hogy a pálya tekintélye egyre hanyatlik, és a pedagógusok közérzetének és életminőségének fokozatos romlása figyelhető meg.

Csányi megfogalmazása szerint „kulturálisan domináns az a tanár, akit megbecsülnek, jól fizetik, legalább az orvosi kaszttal azonos szinten él, nagy szaktudása van, anyagilag is megengedheti magának a nagy könyvtárat, a jó számítógépet, a nyelvek tanulását a nagy utazásokat.” (*Csányi*, 2010., 10.o.). Ez mind igaz, ugyanakkor ebből a megfogalmazásból hiányzik az a bizonyos plusz, még ha a sorok között meg is húzódik. Nem gondolom, hogy a kulturális dominancia csupán a megbecsülésből, a fizetésből és a szaktudásból táplálkozik.

Hiszen attól, hogy az adott tanárt a főnökei megbecsülik a munkahelyén, jó fizetést kap és szakmailag is elismert személy, még nem lesz szükségképpen jó tanár. Mindezek mellett lehet mogorva, rosszul előadó, a diákokkal kapcsolatot kialakítani nem tudó valaki, akit érényei dacára nem szeretnek a diákjai és nem is tudnak tőle hatékonyan tanulni.

Természetesen jó lenne, ha lenne néhány bizonyított összetevője a kulturális dominanciának, így sokkal könnyebb lenne a vizsgálódás. Az vitathatlannak látszik, hogy nem csupán általános műveltségről és szakmai tudásról van szó, hanem személyiségfüggő elemekről is. Bár a tanár tudása egyértelműen kapcsolatba hozható kulturális dominanciájával. A lényeg viszont a dominanciaviszonyokban van: míg a nádpálcás tanár esetében a dominancia erőszak eredménye, egy valóban kulturálisan domináns tanár esetében ez többek között kulturáltságából, tudásából és tekintélyéből táplálkozik, aminek eredményeképpen a diákok felnéznek rá és szívesen tanulnak tőle (Csányi, 2006).

A motivációval való kapcsolata éppen itt keresendő, hiszen ha valakitől szívesen tanulnak a diákok, már önmagában is motiváló tényezőként hat a tanulási folyamatra. Egy korábbi kutatás alapján a tanári tudás nagysága teszi az adott tanárt követésre méltóvá és elfogadottá. „A kulturális dominancia, az érthetőség, a humor és a jó munkakapcsolat a motiváló tényezői a diákok által befektetett munkának” (Suplicz, 2012., 144.o.). A kulturális dominancia nem egyenlő a tanár szaktudásával és figyelemreméltó módon ezt a diákok is érzékelték és a szakmai tudást el tudták különíteni például az általános műveltségtől (Suplicz, 2012).

Ahhoz, hogy a kulturális dominancia, motiváló tényezőként hathasson már említésre került, hogy szükséges az, hogy felnézzenek a tanárra és követhető példaként elfogadják őt a diákok. Ezek kölcsönös kapcsolatban lévő jelenségek. Azonban mindehhez az is fontos, hogy az adott tanárt elfogadják tanári szerepében tanítványai. A fenti kutatás is bizonyította, hogy a diákok által rossznak tartott tanárokból nincsen meg az a kulturális dominancia, ami elfogadhatóvá tenné őket szerepükben (Suplicz, 2012).

Természetesen mint mindennek, annak is vannak árnyoldalai, ha egy tanár rendelkezik kulturális dominanciával. Csányi hívta fel a figyelmet arra, hogy egy kulturálisan domináns személyiség - bár hasznát veszi ennek a tulajdonságának az iskolában – a civil életben ebből kifolyólag konfliktusokkal találhatja magát szembe mind a szülők, mind az iskola oldaláról (Csányi, 2010).

Felmerülhet a kérdés, hogy mégis mitől függ az, hogy milyen számban találkozhatunk kulturálisan domináns tanárokkal az oktatási rendszerben? Csányi szerint a kérdés alapja az anyagi megbecsülés és az, hogy a szakma teljesen elnöiesedett. Az lenne az egészséges ha a diákok mindkét nemmel ugyanolyan arányban találkoznának, a gyakorlatban azonban ez

közel sem valósul meg (Csányi, 2010). A pálya anyagi megbecsülésének kérdése már kívül esik a dolgozat témakörén, azonban annyiban érinti, hogy a kulturális dominanciához köthető nagy könyvtárhoz, utazásokhoz, színházhoz, naprakészséghez, társadalmi elismertséghez szükséges bizonyos anyagi háttér. Ennek hiányában sajnos az a megfigyelhető tendencia, hogy - a kivételektől eltekintve persze - a tanári pályára nem a legjobbak és legtehetségesebbek jelentkeznek, hanem éppen ellenkezőleg: olyanok, akiket nem vettek fel máshová, vagy nem látnak maguk előtt más lehetőséget. Érdekes megfigyelni az európai országok gondolkodásának különbözőségét ebben a kérdésben. Míg a hazai helyzetet jól ismerjük, addig például Finnországban a tanári pálya a népszerűségi lista első helyén áll, az elismertséget tükröző fizetésekkel (Csányi, idézi: Tóth, 2006).

Ugyanakkor az anyagi megbecsülés is csupán egy kis szelete lehet a jelenség hátterének, hiszen nyilvánvaló, hogy a kulturális dominancia nem megvásárolható tulajdonság. Egy nagy drága autó vagy ház jeleznek valamiféle sikert a társadalom számára tulajdonosukkal kapcsolatban, azt, hogy már elért valamit az életben. Azonban az anyagi javakkal elért elismerések igencsak rövid életűek lehetnek, hiszen bármikor előfordulhat, hogy másnap valaki lefözi sikerüket egy nagyobb és drágább autóval, vagy házzal. A kultúra saját folyamataival szerzett státusz sokkal értékesebb, biztosabb alapokon nyugvó és hosszabban tartó, mint amit meg lehet venni (Csányi, 2010). A természetes folyamatok által kivívott kulturális dominancia a tudáson, az eredményeken, az elismertségen, a megbecsülésen alapszik. Ezek pedig nem olyan dolgok, amelyek pénzért megvásárolhatók és nem fordulhat elő például, hogy egy elismert professzor egyik munkatársa egyik napról a másikra nagyobb tudást és elismertséget vásárol magának.

A naprakész tudás is igencsak fontos a motiváció szempontjából. Azt a diákok is hamar belátják, hogy az életben való érvényesüléshez fontosak a használható gyakorlati tudást biztosító példák, amelyeket általuk hitelesnek vélt személyektől kapnak. A sikerhez meg kell találniuk azokat a közösségeket és embereket, akik kultúrájukban és eszközeikben hasonlóak, éppen ezért fontos az olyan tanár számukra, aki jártas az élet számos területén és példával szolgálhat nekik. Mindezek mellett az is lényeges, hogy a tanár mindahhoz értsen egy kicsit, ami ezt a korosztályt érdekli. (Csányi, 2010).

A fentiekből is látszik, hogy a tudásnak hányféle megközelítése van, így a tanári pálya szempontjából és a kulturális dominancia kapcsán sem szabad a tudást csupán csak a szakmai tudással azonosítani. Azonban a mai tanári pálya hátteréből pontosan azok az elemek hiányoznak, amelyek biztosítani tudnák a tanárok számára azt, hogy olyan életformát

folytathassanak, amit lehetővé teszi számukra a művelődést, a naprakész tudás fenntartását, szaktudásuk gazdagítását.

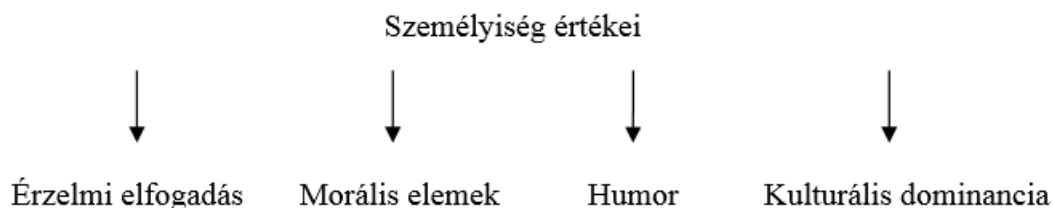
Mindemellett a tanárnak értékeket is kell közvetítenie, hiszen hiába élünk gyorsan változó világban, az alapértékek mégiscsak megkérdőjelezhetetlenek és ezeket többé-kevésbé körül is lehet határolni, meg lehet fogalmazni. Az iskolának ezekhez – akár konfliktusok árán is – ragaszkodnia kell. Bár mindenki igyekszik kitűnni a tömegből, éppen ebben a sokszínűségben veszik el a közös kulturális alap, azok a dolgok, amiket közösen gondolunk az életről, az értékekről, a kultúráról, a munkáról, az emberi kapcsolatokról, a világról. Ezek az alapok pedig megtalálhatók hagyományos irodalmi, történelmi, természettudományi ismereteinkben (Csányi, 2010). A kulturálisan domináns tanárnak ezeket az alapokat is közvetítenie kell függetlenül attól, hogy milyen tárgyat tanít, hiszen ez az összetartó kapocs.

A fentiek alapján egy ideális világban minden tanár rendelkezne kulturális dominanciával, azonban a gyakorlatban ez nem valósul meg. Egyrészt a tanári pályát választók különböző személyiségéből adódóan sem lehet mindegyikük domináns személy, másrészt korlátozott lehetőségeik is sok esetben hátráltatják őket ebben. Tehát el kell fogadnunk, hogy az oktatási rendszerben résztvevő tanárok mindegyike nem lehet kulturálisan domináns. Ezzel együtt is fenntartható a rendszer, hiszen a diákok így is képesek tanulni, csak kisebb hatékonysággal (Csányi, idézi: Tóth, 2006).

Éppen ezért lenne hasznos az a tudás, mellyel beazonosíthatók lennének a kulturálisan domináns tanárok és munkájuk hatásai. Érdemes lenne elbeszélgetni velük, megfigyelni jellemvonásaikat, módszereiket, munkájukat, személyiségüket, tudásukat, viselkedésüket, hiszen nem csak a diákok számára szolgálhatnának mintaként, hanem a kollégák között, vagy akár a tanárjelöltek körében is.

A dolgozat témája szempontjából pedig az lenne a legfontosabb, hogy megismerjük, hogy a kulturálisan domináns tanárok munkája során ez a tulajdonságuk miként hat a tanulói motivációkra. Ennek megismeréséhez leghatékonyabban a diákok véleményének megkérdezésén keresztül juthatunk el. Egy korábbi diákvéleményeken alapuló kutatás beazonosította a tanári minőség/hatékonyság elemeit, a következők szerint: „személyiség értékei, érzelmi elfogadás/kapcsolat, tanári erények, szaktudás, humor” (Suplicz, 2012).

A kutatásban a „személyiség értékeiként” megfogalmazott elemet az alábbi ábra szerint bontották még kisebb egységekre:



Forrás: Dr. Suplicz Sándor (2013): A tanári minőség/hatékonyág meghatározó elemei
http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/TMPK-SzMTM-Suplicz.S-A_tanari_minoseg-2013-10-03.pdf
(Letöltve: 2014.január 15.)

1.3. ábra A tanári minőség/hatékonyág elemei diákvélemények alapján

A kulturális dominancia tehát, mint a személyiség értéke jelent meg. A kutatásban különböző megjelenési formáinak mérésével igazolták jelenlétét, illetve hiányát a diákok által jónak, illetve rossznak ítélt tanárokról szóló kérdőívben. Magát a kulturális dominanciát az adott tanár gondolataiban lévő okos és használható elemekkel mérték (Suplicz, 2012).

Érdekesség, hogy maguk a diákok és például az adott tanár főnökei egészen másképpen látják egy konkrét tanár erőnyeit, illetve hibáit. Akár éppen ezért is felmerülhet a kérdés, hogy mennyire objektívek és megbízhatóak a diákvéleményeken alapuló felmérések. Ez a kérdés a későbbiekben még részletesebb körbejárásra kerül a dolgozatban az empirikus kutatás és a kérdőív kapcsán.

Mivel a kulturális dominancia a személyiség egyik értékeként is került beazonosításra, érdemes egy kicsit tovább is gondolkodni arról, hogy a tanár gondolataiban található okos és használható dolgokon túl még milyen összetevőket tartalmazhat. Felmerült befolyásoló tényezőként korábban a helyes tanári szerepértelmezés is, amelyhez szükséges a helyes önértékelés, az hogy az adott tanár reális képet fessen magáról, hiszen csak így lehet a kulturális dominancia fogalmával harmonizáló a viselkedése. A viselkedés kapcsán pedig ismét visszacsatolhatunk a személyiséghez is, hiszen a viselkedést nagyon erősen befolyásolja. Az emberi kapcsolatok adott szituációiban a megfelelően megválasztott viselkedéshez pedig sok egyéb más közt elengedhetetlen az érzelmi intelligencia, amelynek szintén számos összetevője van.

Mivel a kulturális dominancia kapcsán felmerült gondolataim egészen szerteágazóak és összetettek voltak, így ahhoz, hogy mindazt, ami a fenti fogalommal kapcsolatosan eszembe jutott, rendszerezni tudjam, segítségül hívtam a fogalomtérkép módszerét. Ezt a technikát Joseph D. Novak dolgozta ki a 70-es években, mely hamar a pedagógiai konstruktivizmus egyik alappillérvé vált (Molnár és Kárpáti, 2009). Számos területen felhasználható, jelen

esetben egy bonyolult fogalom kibontására, összetevőinek kapcsolati ábrázolására használok (1. számú melléklet). Miután segítségével sikerül kialakítani egyfajta rendszert az összetevőkben, könnyebben átláthatók az összefüggések és az újabb elképzelésekhez is hatékonyabban kapcsolhatók a már ismert elemek.

Ahogy az első számú mellékletben is látható, a kulturális dominancia fogalma kapcsán számos más fogalom is a képbe kerülhet. Ezeket tartalmazza az ábra, bár nehéz lezárni a kapcsolatokat, hiszen a széleken található fogalmak is tovább bonthatók további összetevőkre. Az empirikus kutatáshoz a felmerült gondolatokból a kérdőívben is visszaköszön néhány kiemeltnek ítélt összetevő. A diákvéleményeken alapuló megkérdezésben ezekre az összetevőkre rákérdezve igyekeztem az összefüggéseket kutatni.

Amint az már a fentiekben megállapításra került Csányi nyomán, csak domináns személyektől tanulunk igazán hatékonyan (Csányi, 2010). Az is igaz, hogy akit jó tanárnak tartunk, attól szívesen tanulunk, ugyanakkor általunk dominánsnak tartott személytől is szívesen tanulunk. Tehát nagy valószínűséggel az a tanár, akit legjobbnak választunk rendelkezik kulturális dominanciával. Ez a gondolati vonal is visszaköszön a kutatás során alkalmazott kérdőívben, az eredmények kiértékelésével érdekes lesz látni, hogy igazolást nyer-e a fenti összefüggés.

2. Az empirikus kutatás

Empirikus, azaz tapasztalati kutatás keretében olyan jelenségek vizsgálhatók, amik a valóságban észlelhetők. A dolgozat kutatási témája ugyan nehezen körülírható és megfogalmazható, a valóságban mégis megfigyelhető és mérhető. Ehhez fontos a megjelenő fogalmak tisztázása, melyek előzetes kutatásokkal feltárhatók és tartalmuk pontosítható. Az alábbiakban tekintsük át az empirikus kutatásokkal kapcsolatos legfőbb tudnivalókat (Dr. Buda András, Debreceni Egyetem - Kutatásmódszertani alapok, http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres/1_fejezet.pdf).

A kutatás lebonyolításához meg kell ragadni a mérhető elemeket és előzetesen azt is fel kell mérni, hogy ezek milyen értékeket vehetnek fel.

Ugyanakkor ezzel párhuzamosan fel kell tenni azt a kérdést, hogy mi a kutatás célja, mire irányul a tevékenység. A kutatások során általában az információgyűjtés a fő feladat és az, hogy megismerjünk egy adott helyzetet, jelenséget, szituációt. A megismerést követően meg kell érteni a miérteket, magyarázatokat és ok-okozati összefüggéseket kell keresni. A végső szakaszban eljuthatunk a megismerés magasabb szintjére: képesek lehetünk az kutatás eredményeinek ismeretében befolyásolni a vizsgált helyzetet, jelenséget, szituációt.

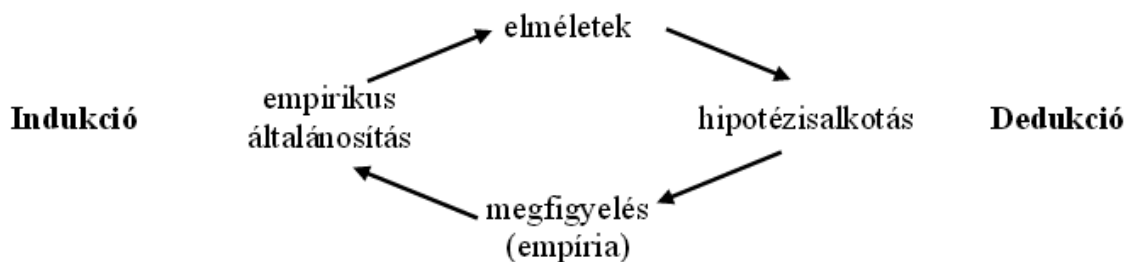
A kutatások esetében érdemes megkülönböztetni a hétköznapi megismerést a tudományos megismeréstől. Ez utóbbi keretében a megismerés tervszerű, logikailag letisztult, pontosan körülhatárolt és többszörösen ellenőrzött. Jelen kutatás is ebbe a körbe tartozik.

Érdemes még elgondolkozni a kutatások kapcsán az elmélet és a gyakorlat kapcsolatáról, azaz arról, hogy mi a megismerés igazi útja, milyen irányból közelítünk az adott problémához. Ehhez rendelkezésünkre áll a jól ismert deduktív, illetve induktív út. Míg az egyik esetben az elméletből, az általánostól indulunk az egyes jelenségek felé, a másik esetben a tapasztalatokból építkezhetünk a törvényszerűségek felé. Azt, hogy a dolgozat a megismerésnek melyik útját járja be, nem lehet egyértelműen meghatározni, hiszen bizonyos kérdésekben az általánosításokból indul ki és ezeket felhasználva lép tovább, más helyzetekben pedig tapasztalatokat gyűjtve igyekszik felfedezni a mögöttük húzódó törvényszerűségeket. Érdemes azonban szem előtt tartani, hogy a deduktív modell az elméleti elképzeléseket tartja elsődlegesnek a tapasztalatokhoz képest, így a megismerés előzetes elméleti feltevésekből indul ki, a tapasztalatokat ezek alátámasztására, vagy cáfolatára használjuk. Lényegében egy kérdőíves megkérdezés is hasonlóképpen alakul, hiszen az előzetesen felállított hipotéziseket igyekszünk segítségével alátámasztani, vagy cáfolni.

Ugyanakkor tapasztalatgyűjtésként is felfogható, melynek eredményeképpen következtetéseket, törvényszerűségeket vonhatunk le.

Ebből is látszik, hogy egy tudományos kutatásban mindkét út fontos, hiszen kiegészítik egymást. Így van ez jelen esetben is: bizonyos tapasztalati alapokkal már rendelkezünk a korábbi kutatások nyomán, illetve vannak elméleti feltételezéseink is, amelyeket igyekszünk a kutatási eredmények segítségével alátámasztani, vagy megcáfolni. Ezek képezik a kutatás hipotéziseit, amelyekről a későbbiekben még lesz szó.

A kutatás szempontjából is fontos induktív és deduktív megismerési út kapcsolatát az alábbi ábra szemlélteti:



Forrás: Dr. Buda András (Debreceni Egyetem): Kutatásmódszertrani alapok - http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres/1_fejezet.pdf (Letöltve: 2014. március 26.)

2.1. ábra A tudomány kereké

A kutatási elmélet áttekintését követően részletes bemutatásra kerül a dolgozati témához kapcsolódó empirikus kutatás. Felvázolom a kiindulási problémát, a kutatás célját, kérdéseit és a hozzá kapcsolódó hipotéziseket. Bemutatom a kutatási folyamatot és időtervet, részletesen foglalkozom a kutatási módszerrel és mintával. A kapcsolódó kérdőív és a kérdőíves megkérdezés maga is tárgyalásra kerül.

Mindezekon felül a későbbiekben az eredmények elemzése is újabb fontos fejezetet alkot a dolgozatban. A kapott összefüggések ismeretében a végső cél a megfelelő konzekvenciák levonása és az eredmények felhasználási lehetőségeinek vizsgálata, valamint bemutatása.

2.1. A kutatás célja, kérdései

A kutatás a tanár kulturális dominanciájának és a tanulók motivációinak összefüggéseit igyekszik feltérképezni. Ehhez kapcsolódóan egyik alapkérdése a tanári minőséghez kanyarodik vissza: hogyan, miért válik valakiből jó tanár? Ezt a kérdést már sokan feltették, és ahogy a szakirodalmak idevonatkozó részében történt áttekintésből is látszik, sokféle választ adtak rá az idők folyamán. Azonban a gyakorlati tapasztalatok alapján igen nehéz pontosan körülhatárolni azt a „bizonyos pluszt”. Azonban a kulturális dominancia fogalmának kibontásával és vizsgálatával közelebb kerülhetünk a megoldáshoz.

Fontos cél az is, hogy a kutatási eredményekből levont következtetések alapján a dolgozat összegezze és rendszerezze ezeket, valamint javaslatot tegyen az eredmények további felhasználhatóságát illetően. A tanárképzésnek érdemes a kulturális dominancia fejlesztését célul tűzni, mert ezt tekinthetjük a tanári minőség egyik fontos háttértényezőjének.

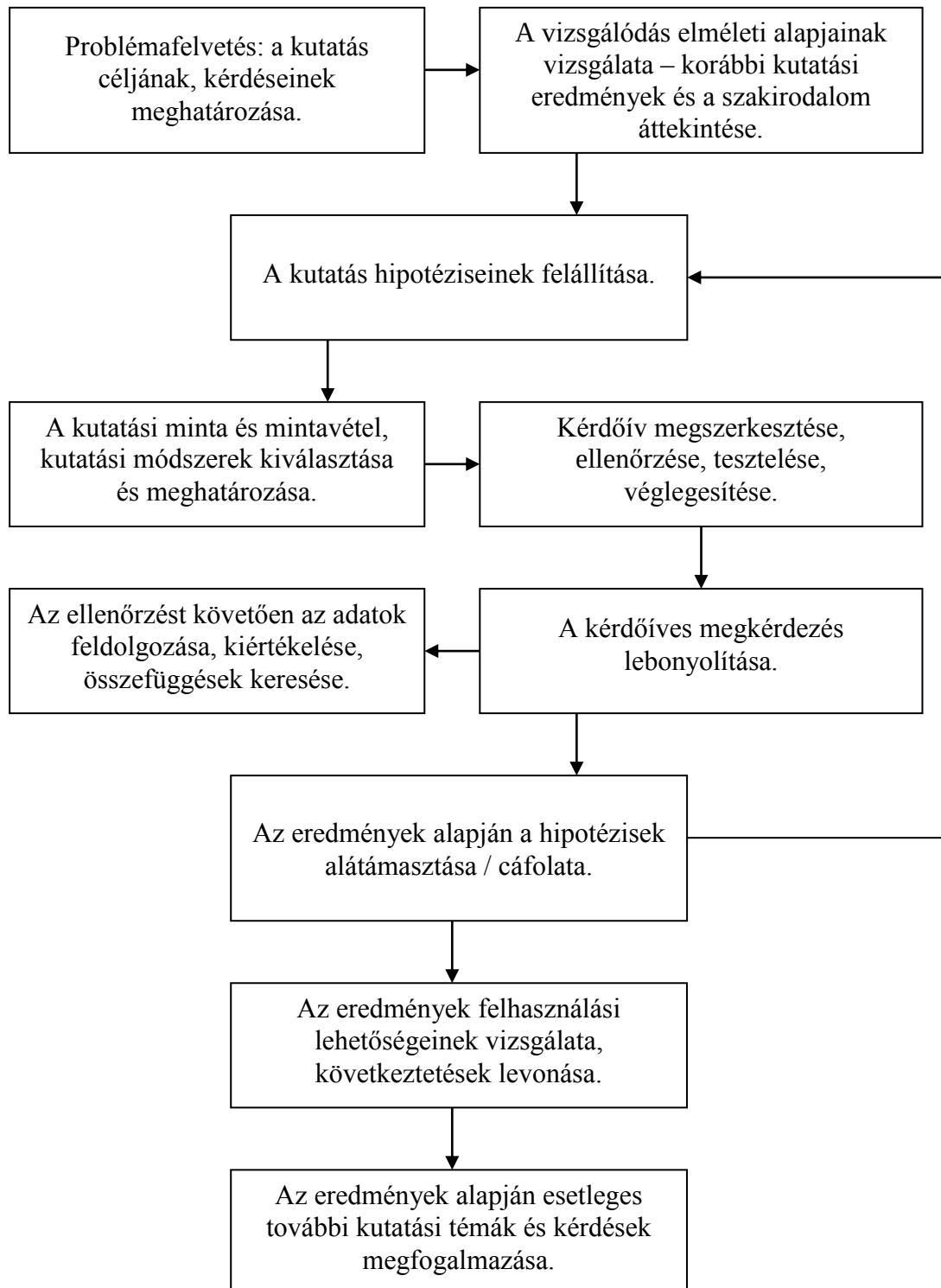
2.2. A kutatás hipotézisei

A szakirodalom áttekintését követően, valamint a tanár kulturális dominanciájának és a tanulói motivációknak összefüggéseit vizsgáló korábbi kutatás figyelembevételével az alábbi hipotézisek fogalmazhatók meg:

- A tanár kulturális dominanciájának jelenléte pozitív hatással van a tanulói motivációkra.
- A tanári szerepértelmezés realitása befolyásolja az adott tanár megítélését.
- A tanári szerepértelmezés realitása kapcsolatban áll a tanár kulturális dominanciájával.
- A tanári minőség megítélését jelentősen befolyásolja a kulturális dominancia.
- A tanár kulturális dominanciájának jelenléte pozitív hatással van a tanulói teljesítményre.
- A tanár kulturális dominanciájának jelenléte pozitív hatással van a tanulók tantárggyal kapcsolatos energiabefektetésére.

2.3. A kutatás folyamata

A dolgozat témájához kapcsolódó empirikus kutatás folyamatát az alábbi ábra foglalja össze:



2.2. ábra Kutatási terv

A kutatási folyamat felvázolásán túl a tervezés fontos része a reális, gyakorlatban is megvalósítható időterv készítése. Az időterv tartalmazza lebontva a főbb tevékenységeket és jelöli azok megvalósításának időbeli ütemezését. Jelen kutatás kapcsán ezt az alábbi ábra foglalja össze:

Főbb tevékenységek	2013. okt.	2013. nov.	2013. dec.	2014. jan.	2014. febr.	2014. márc.	2014. ápr.
Kutatási téma meghatározása, pontosítása							
Irodalomkutatás							
Kutatási terv készítése							
Kérdőív szerkesztése							
Kérdőív véglegesítése							
Kérdőíves mintavétel							
Adatok feldolgozása							
Kiértékelés, összefüggések feltárása, következtetések a hipotézis tükrében							
Összegzés							
Közzététel a TDK dolgozatban							

2.3. ábra Kutatási időterv

2.4. Kutatási minta és módszerek

A kutatás módszere diákvéleményeken alapuló kérdőíves megkérdezés. Az alkalmazott kérdőívet a 2. számú melléklet tartalmazza. A felmérés tartalmaz nyitott és zárt rendszerű kérdéseket egyaránt. A zárt kérdések biztosítják az objektív összehasonlíthatóságot, azonban a téma jellegéből adódóan szükség van a nehezebben értékelhető nyitott kérdésekre is. Ennek legfőbb oka az, hogy ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban a cél az, hogy olyan tulajdonságok, észrevételek és fogalmak jelenjenek meg a kutatásban, amelyekre esetleg korábban nem gondoltunk. A kérdéstípusok között továbbá megjelenik számos skálázható kérdés is. Ezek segítségével ugyanazoknak a kérdéseknek összehasonlíthatósága válik lehetségessé a diákok által legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók tekintetében.

A kérdőív összesen 42 kérdést tartalmaz. Attól függően, hogy a kérdések mire irányulnak, több nagyobb csoportot is megkülönböztethetünk. A kérdések egy része a tanár-diák kapcsolatot igyekszik feltérképezni (például 6-os, 7-es, 11-es, 12-es, 25-ös, 26-os, 30-as, 31-

es számú kérdések), mások pedig a motivációs összefüggéseket vizsgálják (például 9-es, 10-es, 28-as, 29-es számú kérdések). Számos kérdés foglalkozik a kulturális dominancia fogalmával is (például 8-as, 13-as, 14-es, 27-es, 32-es, 33-as számú kérdések).

A kérdőíves megkérdezés az Óbudai Egyetemen zajlott, a kérdőívek kitöltésére minden esetben személyes jelenléttel került sor az esetlegesen felmerülő kérdések azonnali megválaszolása és így a félreértések elkerülése okán. Az elkészített kérdőívet a KGK, illetve a KVK kar nappali tagozatos, felsőbb éves hallgatók töltötték ki. Megjegyzendő, hogy a megkérdezett hallgatók a tanulmányaikat nem egyszerre kezdték, hiszen a kreditrendszerű oktatásban egy-egy tantárgy hallgatói általában különböző „évfolyamokból” kerülnek ki.

A kérdőívben a hallgatóknak először egyetemi tanulmányaikból származó legjobbnak ítélt oktatójukra gondolva kellett megválaszolniuk a kérdéseket, majd ugyanezeket a kérdéseket tettük fel az általuk legrosszabbnak választott oktatójuk kapcsán is.

A megkérdezések időpontja: 2014. február és március. A jelen kutatásba bevont értékelhető kérdőívek száma 50, míg az értékelhetetlen, rontott kérdőívek száma 1. A megkérdezettek közül 37 férfi és 13 nő adott válaszokat. A kérdőív kitöltése természetesen név nélkül zajlott.

A begyűjtött adatok feldolgozására az egyes megkérdezéseket és az ellenőrzést követően folyamatosan került sor. Először a számszerűsíthető adatok kerültek csoportosításra, kódolásra, majd ezt követően kerülhetett sor az összefüggések vizsgálatára a tanult statisztikai módszereket segítségül hívva. Egyes esetekben a két mérési eredmény számtani középértéke közötti szignifikáns különbség valószínűségének meghatározására statisztikai próbát alkalmaztam.

A nyitott kérdések feldolgozása összetett feladat. Először a kapott válaszok csoportosításra kerülnek, a csoportok alapján pedig mérhető változókká alakulnak.

A kapott adatok feldolgozásának eredményeképpen a korábban megfogalmazott hipotézisek alátámasztására, vagy megcáfolására nyílik lehetőség.

Ahogy az már korábban is felvetésre került, felmerülhet a kérdés, hogy a diákvéleményeken alapuló megkérdezésre kapott válaszok mennyire objektívek. Korábbi kutatásokra alapozva elmondható, hogy nagyon is használhatónak bizonyulnak a diákoktól kapott eredmények, amelyeket nem befolyásol az adott tantárgy kapcsán kapott érdemjegy. A kérdőív megszerkesztéséből adódóan pedig ugyan azok a hallgatók fejezhetik ki véleményüket az általuk legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott tanárról. A tapasztalatok alapján ezek a vélemények meglepően pontos képet nyújtanak az adott tanárokról, valamint az is érdekes, hogy korábbi kutatásokban egymást követő évfolyamoktól kapott eredmények is jelentős egyezéseket mutattak a konkrét esetekben (Suplicz, 2012).

Ez a jelenség önálló kutatási témaként is megállná a helyét, hiszen a diákvéleményeken alapuló tanári minősítések kapcsán sokakban rögtön felmerül az elfogultság gondolata és az, hogy a rossz jegyeket és sok munkát adó tanárokat szántszándékkal lehúzzák a válaszoló diákok. Pedig a gyakorlat alapján ez nem így van. A diákok igen objektíven látják tanáraik erőnyeit és hibáit is. Érdekes téma a jelenség hátterének vizsgálata, hiszen a világ olyan gyorsan változik és a megkérdezett diákok is annyira sokfélék, mégis hasonlóképpen látják a tanáraikat, hasonló értékeket és hibákat találnak bennük.

A jelenség kapcsán talán egészen a Jung által megfogalmazott kollektív tudattalanig is visszanyúlhatunk. Hiszen szerinte ez nem saját szerzemény és minden pszichének – így a megkérdezett oly különböző diákok pszichéjének is – közös az alapja. Ez a kollektív tudattalan mindenkire jellemző és úgynevezett archetípusokból épül fel, amik végső soron ösztönként is értelmezhetők, azaz az ösztönös viselkedés mintái (*Bennet*, 1997). Jung szerint ezek meghatározzák viszonyunkat szüleinkkel és az általunk dominánsnak ítélt személyekkel, így hatással lehetnek a tanáraink megítélésére is.

Mindebből egyáltalán nem következik az, hogy a kollektív tudattalan jelenlétének hatására egy adott személyiség veszít súlyából. Így fordulhat elő, hogy az igencsak eltérő személyiségjegyeket mutató hallgatók mégis nagyon hasonlóan ítélnék meg szintén igen eltérő karakterű oktatókat.

2.5. A kutatás eredményeinek elemzése

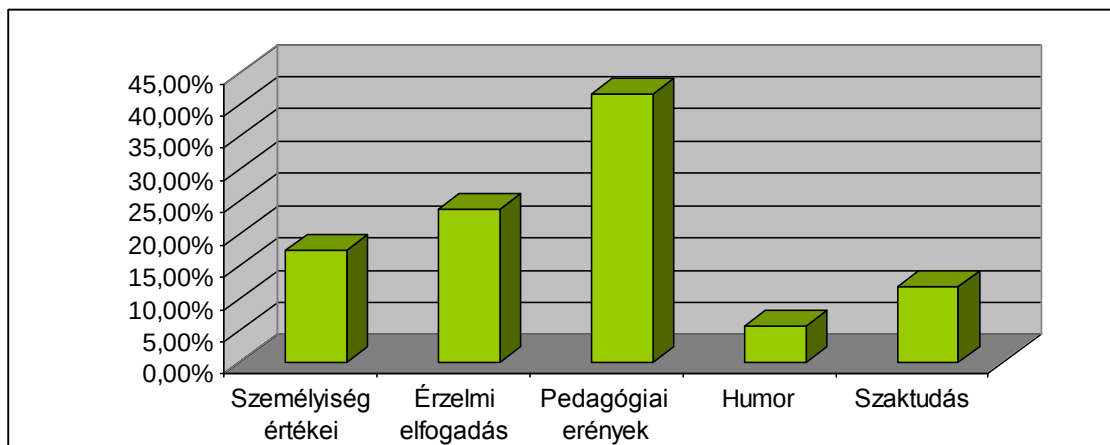
A kérdőívek kiértékelése során minden esetben 50 darab kérdőívre alapozva születtek meg az eredmények. Természetesen adott kérdésre adott válasz hiánya esetén az arányok ennek figyelembevételével alakultak.

A válaszadók mindegyike nappali tagozatos, felsőbb éves hallgató, 76%-uk a KGK, 24%-uk a KVK kar hallgatója. A megkérdezettek 74%-férfi, 26%-uk pedig nő. Ez az arány a műszaki képzési területtel magyarázható. Előző félévüket - átlagukat tekintve - a válaszadók 3,316-os átlagos féléves eredménnyel zárták.

Az első tanárookra vonatkozó kérdésben a megkérdezetteknek szabadszöveges mezőkben legfeljebb 3 jellemzőt kellett megfogalmazniuk az általuk legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott egyetemi oktatójukkal kapcsolatosan. A kérdés értékelése a válaszok igen széles skálája miatt igencsak szubjektív és nehézkes volt, mégis nagyon hasznosnak bizonyult és felvetett néhány olyan erényt, illetve hibát amelyre a kutatás tervezésekor esetleg nem gondoltunk.

Egy korábbi hasonló kutatásra alapozva (Suplicz, 2012) a kapott válaszokat az összehasonlíthatóság és mérhetőség kedvéért igyekeztem csoportokba osztani. A fenti kutatás tapasztalatait felhasználva az öt csoport a következőképpen alakult: személyiség értékei/hibái, érzelmi elfogadás/elutasítás, pedagógiai erények/hibák, humor/humor hiánya, szaktudás/szaktudás hiányossága (Suplicz, 2012., 59-60.o.).

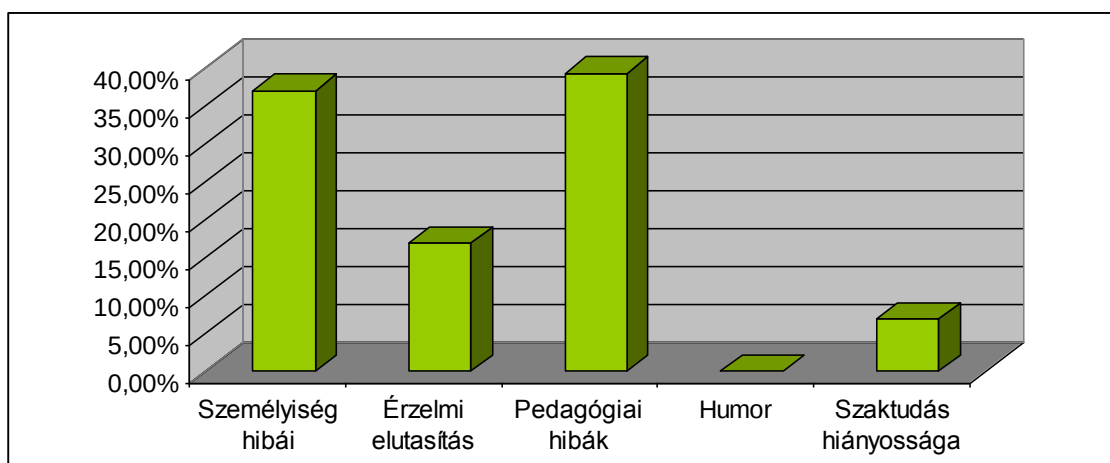
A legjobbnak választott tanárok esetén, ahogy az a 2.4-es ábrán is jól látszik, a megkérdezett hallgatók válaszaiban legnagyobb arányban (41,67%) a pedagógiai erények jelentek meg. Ezt követték az érzelmi elfogadásra utaló tulajdonságok 23,61%-kal, majd a személyiség értékei 17,36%-kal. Jól látszik, hogy ezek a kategóriák lefedték a válaszok több mint 80%-át. Utolsó előtti helyen a szaktudás állt 11,81%-kal, a sort a humor zárta csupán 5,56%-kal.



2.4. ábra Legjobbnak választott tanárok jellemzői

Érdekes, hogy a besorolás alapját képező kutatás is hasonló eredményekre jutott, azzal a különbséggel, hogy utolsó helyre a humor helyett a szaktudás került. Ennek egyik oka az lehetett, hogy ott a megkérdezettek a középiskolások köréből kerültek ki, ahol a szakmaiság és szaktudás még nem került annyira előtérbe, mint az egyetemi tanulmányok során.

A 2.5. ábra ezzel szemben a hallgatók által legrosszabbnak választott oktatók jellemzőiről ad képet. Itt döntően a pedagógiai és személyiségfüggő hibák kerültek az előtérbe, ez a két kategória adta a válaszok több mint 75%-át. Ezt követte az érzelmi elutasítás 16,92%-kal. Ahogy a legjobbak esetében ez a kategória itt is a harmadik helyre sorolódott, azonban érzékelhetően kisebb aránnyal, mint az első esetben. Az utolsó helyre itt is a szaktudás és a humor szorult. Érdekes, hogy jelen kutatásban a megkérdezettek egyike sem emelte ki a meghatározható maximum 3 tulajdonság között a humor hiányát a legrosszabbnak választott egyetemi oktatók esetében.



2.5. ábra Legrosszabbnak választott tanárok jellemzői

Már önmagában is sokat jelent az, hogy ezekben a kategóriákban sikerült azonosítani a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott tanárok jellemzőit, azonban érdemes azon is gondolkodni, hogy ezeket az információkat hogyan lehetne felhasználni. A jelen kutatásnak is alapot adó kutatásban a fenti kategóriákat további két csoportra osztották: személyiségfüggő, illetve könnyen tanulható. Az első csoportba a személyiség értékei/hibái, a humor és az érzelmi elfogadás/elutasítás kerültek, míg a másodikba a pedagógiai erények/hibák és a szaktudás/szaktudás hiányosságai (Suplicz, 2012., p61).

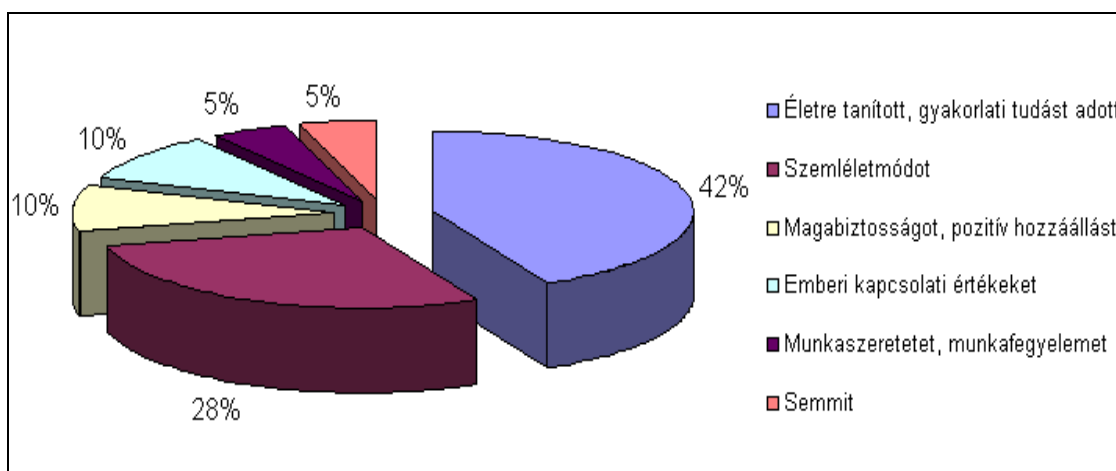
A második csoportból a szaktudás kérdése – bár nem meghatározó mértékben került említésre a hallgatók által – könnyen fejleszthető, illetve a pedagógiai erények is tanulhatók, csiszolhatók. Ez utóbbiakkal érdemes kiemelten is foglalkozni, hiszen mindkét esetben az

első helyre rangsorolták a hallgatók. A tanárképzés és a visszacsatolást jelentő óralátogatások során ezekre a területekre érdemes kiemelt figyelmet fordítani, kihasználva azt az előnyt, hogy könnyen tanulhatók. A személyiségfüggő tulajdonságok már sokkal összetettebb kérdéseket vetnek fel. Hiszen köztudott, hogy a személyiség alakítása igen problémás, különösen felnőtt emberek esetében. Valószínűleg még nehezebb feladatot jelent sok-sok éve a tanári pályán lévő oktatók esetén alakítani a berögzült eljárásokat, tulajdonságokat.

Ahogy az előzetes vizsgálódásokban is már említésre került, a kulturális dominanciát a személyiség értékeinek csoportjában helyezhetjük el (Suplicz, 2012), és mint ilyen a fenti diagramok alapján kiemelkedő jelentőséggel bírhat az oktatók megítélésében.

A kulturális dominancia elsődlegesen az adott tanár gondolataiban lévő okos és használható elemekkel mérhető (Suplicz, 2012), éppen ezért a következő diagramok az ezt a témakört elemző kérdéseket mutatják be.

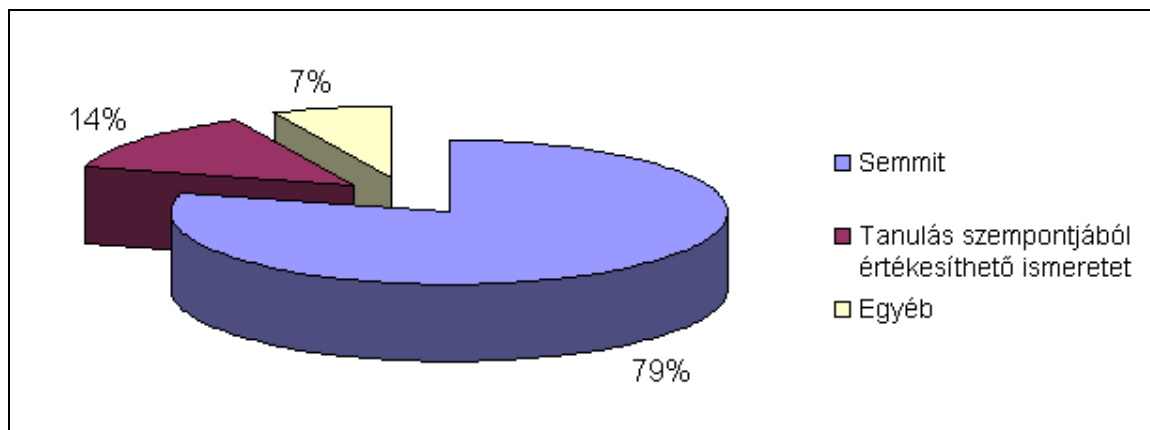
Ez esetben is szerepelt szabadszöveges válaszra lehetőséget adó kérdés, a 8-as és 27-es kérdések formájában: „Mit tanult a legjobbnak/legrosszabbnak választott tanáráról a tananyagon túl?”.



2.6. ábra Tananyagon túli tudás a legjobbnak választott tanárok esetében

A válaszokat ebben az esetben is igyekeztem véges számú csoportba sorolni. Így a 2.6-os ábrán szereplő hat kategória alakult ki. Jól látható, hogy a hallgatók leginkább a gyakorlati tudást és az életben is alkalmazható ismereteket emelték ki legtöbb esetben, ezt követte a szemléletmód kérdése. Ezekhez képest a további négy kategória már csak összesen 30%-ban jelent meg a válaszokban. A magabiztosság, pozitív hozzáállás és az emberi kapcsolati értékek 10-10%-ot kaptak, míg a munkaszeretet, munkafegyelem 5%-kal szerepelt. A „Semmit” kategória 5%-ába azok a válaszok kerültek, amelyek konkrétan ezt tartalmazták, illetve azok is, ahol a szabadszöveges mező kihúzásra került.

Annyira nem is meglepő módon a legrosszabbnak választott tanárok esetén a kategóriákba sorolás sokkal könnyebbnek bizonyult. A válaszok alapján összeállított kategóriák megoszlását a 2.7-es ábra szemlélteti.

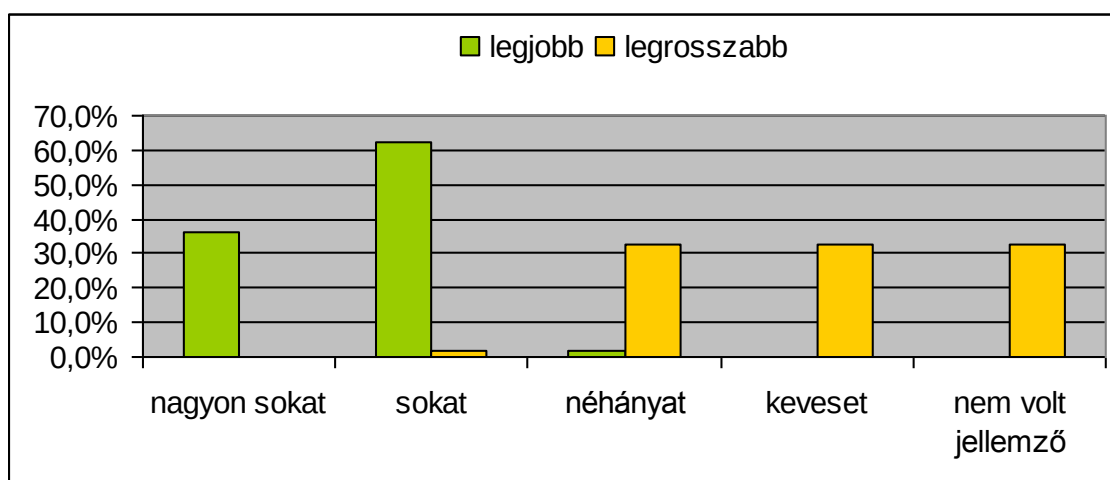


2.7. ábra Tananyagon túli tudás a legrosszabbnak választott tanárok esetében

Ahogy látható toronymagasan vezet a válaszok között a „Semmit” kategória. A tanulás szempontjából értékesíthető ismeretek csoportjába olyan ismeretek kerültek, mint például az önképzés, a türelem, vagy az önmérséklet. Az „Egyéb” kategóriába olyan elemek kerültek, mint például a halászlé receptje.

Összességében elmondható, hogy ha a kulturális dominanciát a tanár gondolataiban találhatók okos és használható elemekkel mérjük, akkor jól látható, hogy a legjobbnak választott tanárok esetében 95%-ban találtak ilyen elemeket a válaszoló hallgatók. A legrosszabbnak választott oktatók esetében viszont közel 80%-ban nem találtak semmilyen hasznosítható tudást a választott tanár gondolataiban a válaszadók. Ezen az alapon látszik összefüggés a „jó tanárság” és a kulturális dominancia között. Hiszen a legjobbnak választott oktatók gondolataiban igen nagy arányban találtak okos és használható elemeket a hallgatók, míg a legrosszabbnak választott oktatók esetében ez az arány igen alacsony.

A szabadszöveges kérdésem túl egy másik kérdés is érintette az adott oktató gondolataiban található okos és használható gondolatokat (8. és 32. kérdés). Itt 5 elemű skálán értékelhették a hallgatók választott tanáraikat. A válaszok megoszlását a 2.8-as ábra szemlélteti.



2.8. ábra A választott tanárok esetében a gondolataikban található okos és használható elemek megoszlása

Itt is jól látszik a hatalmas különbség a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott tanárok esetében. Míg a legjobbak között a „nagyon sokat” és „sokat” kategóriába tartozó válaszok az összes válasz 98%-át tették ki, addig a legrosszabbak esetében egyetlen hallgató sem választotta ezeket a kategóriákat. Esetükben a „néhányat”, a „keveset” és a „nem volt jellemző” kategóriák jelentek meg azonos (32,7%) aránnyal. Így ez alapján is alátámasztottnak látszik az a feltetelezés, hogy van összefüggés a kulturális dominancia és aközött, hogy az adott tanárt a legjobbnak, vagy a legrosszabbnak választják-e a hallgatók. Azonban ezen felül érdemes meghatározni a két mérési eredmény számtani középértéke közötti szignifikáns különbség valószínűségét is. Ehhez kapcsolódóan a hipotézisvizsgálatot kétmintás t próbafüggvény segítségével végeztem el.

A feltetelezés az, hogy a két valószínűségi változó várható értéke eltér. Tehát az adott kijelentés jellemzőségére adott válaszok a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók esetén eltérőek. A feltevésünk ellenhipotézisként fogalmazható meg. Szignifikanciaszint: 95%.

$$H_0: m_1 - m_2 = 0$$

$$H_1: m_1 - m_2 \neq 0$$

A minta alapján a próbastatisztika értéke: t_p : 16,06995

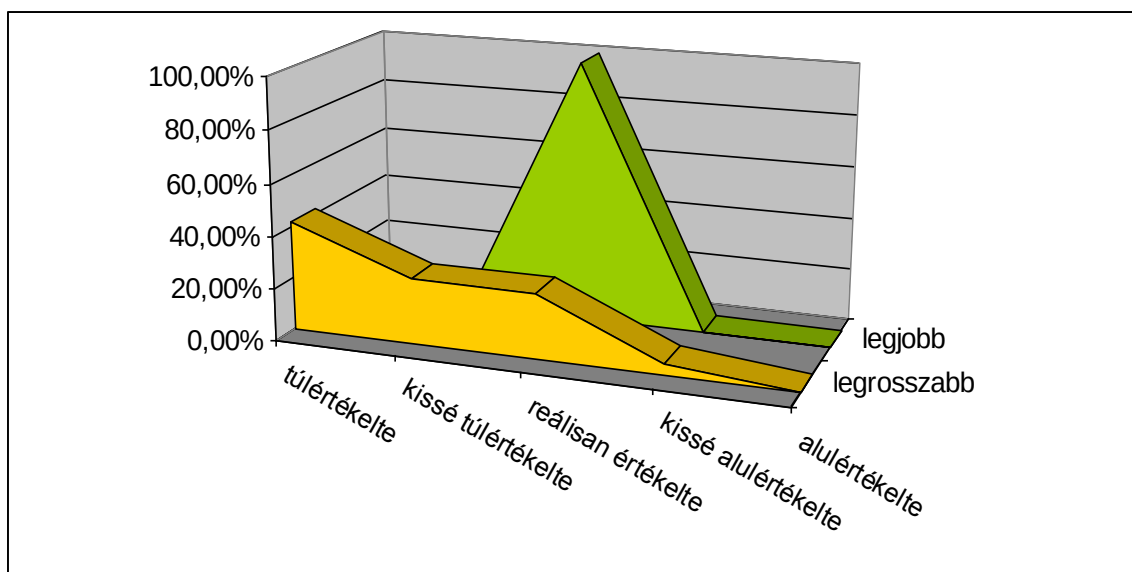
A kritikus érték meghatározása: ha a két minta elemszáma nagy, akkor az eloszlás közel standard normálisnak tekinthető, megegyezik az u-próba megfelelő alakjával.

A próba kétoldali, így $u_t = (1+0,95)/2 = 1,96$

Az t_p értéke az elfogadási tartományon kívül esik. Tehát H_0 hipotézist elvetjük, H_1 -et elfogadjuk. Így 95%-os szignifikanciaszinten elmondható, hogy a két valószínűségi változó várható értéke eltér. Azaz a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott tanárok

gondolataiban található okos, használható elemekre vonatkozó mérési eredmények számtani középértéke közötti szignifikáns különbség valószínűsége áll fenn. Tehát a kulturális dominancia ebből a szempontból valóban befolyásolja az adott oktatók diákok általi megítélését.

Az előzetes vizsgálatok alapján az is biztosnak tűnt, hogy a kulturális dominancia kapcsolatban áll a reális tanári szerepértelmezéssel (Csányi, 2010., Suplicz, 2012).

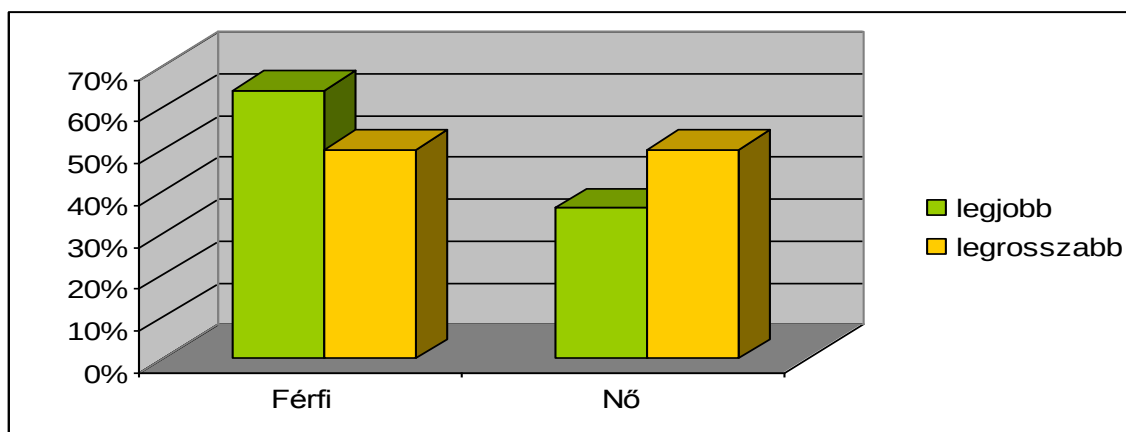


2.9. ábra Legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók tanári szerepértelmezésének alakulása

Így ezt jelen esetben is vizsgáltam egy erre irányuló kérdés keretében a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetében (23-as és 42-es kérdések). A válaszok alakulását a 2.9-es ábra szemlélteti. Az eredmény igen érdekes, hiszen a legjobbnak választott tanárok esetén a reális szerepértelmezés kategóriáját a megkérdezett hallgatók 100%-a választotta. Kérdőíves megkérdezés esetén nagyon ritka ez a fajta egyetértés, ami a legrosszabbnak választott oktatók esetében nem is valósult meg. Jól látszik, hogy a legrosszabbnak választott oktatók helyes tanári szerepértelmezése már korántsem ilyen egyértelmű, esetükben a válaszadók csupán 25%-a választotta ezt a kategóriát. Több mint 41% úgy látta, hogy legrosszabbnak választott oktatója túlértékelte tanári szerepét, míg 25% kissé túlértékelnek értelmezte ezt a szerepet. Érdekes, hogy a másik véglet egyáltalán nem jelent meg. Ahogy a 2.9-es ábrán is látszik a legrosszabbnak választott oktatók esetén a szerepértelmezés inkább a diagram szerinti bal oldalra tolódik, azaz a túlértékelés felé. Abból kiindulva, hogy a kulturális dominancia leginkább az okos és használható gondolatokkal, valamint a helyes

szerepértelmezéssel mérhető, jelen eredmények alapján megállapítható az összefüggés a tanárok hallgatók általi megítélése és a kulturális dominancia között.

Csányi írásában említette az oktatási rendszerben a kulturális dominancia nagyobb arányú jelenlétének gátló tényezőjeként azt, hogy a szakma teljesen elnőiesedett. Ezért érdemes azt is megnézni, hogy a válaszok alapján hogyan alakult a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók nem szerinti megoszlása.

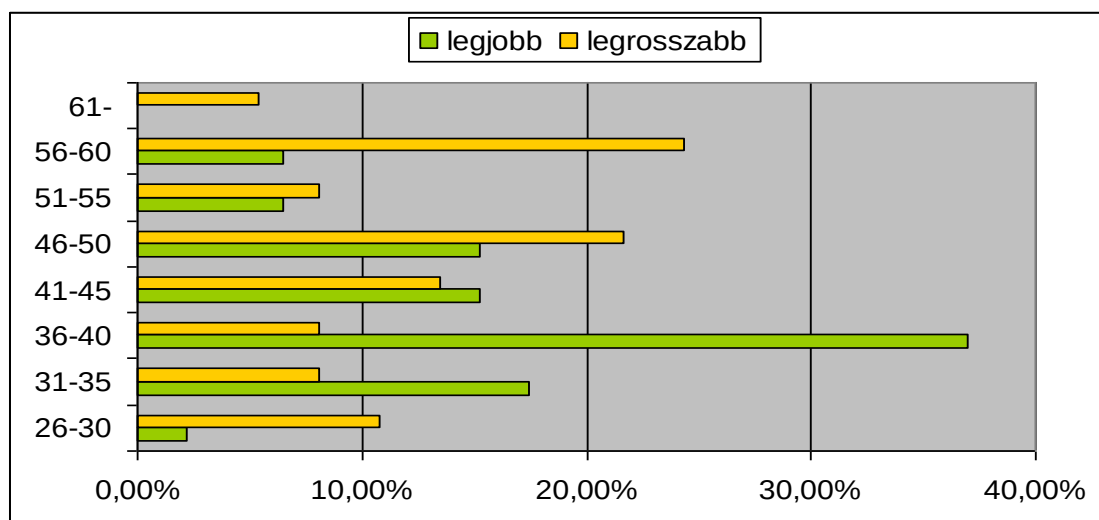


2.10. ábra Legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók nemek szerinti megoszlása

A legjobbnak választott oktatók esetében az oktatók 64%-a férfi és 36%-a nő, azonban a legrosszabbnak választott oktatók esetén az arány 50-50%. Ezekből az adatokból így nem vonhatók le messzemenő következtetések, érdemes lehet az elemszám növelésével tovább finomítani a képet.

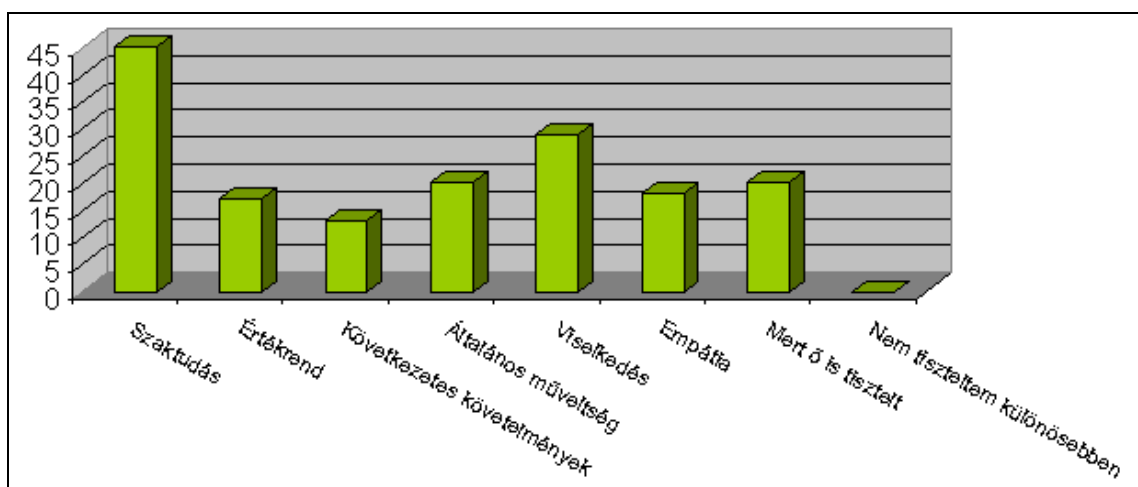
A következő hasonló alapadatnak tekinthető az oktatók életkora is. Így a 2.11-es ábra ezt vizsgálja.

A diagram a legkiugróbb értéket a legjobbnak választott oktatók esetén produkálta, eszerint a 36-40 éves korosztályból választottak legjobb oktatót a legtöbben a megkérdezettek. A legrosszabbak esetében az életkor inkább felfelé tolódott, legtöbben az 56-60 éves korosztályból kerültek ki. Ennek hátterében számos dolog állhat, azonban a kulturális dominancia szempontjából érdekes a jelenség, hiszen az idősebb korosztályról feltételezhető a nagyobb általános tudásmennyiség, a tapasztalat, a megbecsültség, ugyanakkor őket jobban fenyegeti a kiégés veszélye is.



2.11. ábra Legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók életkor szerinti megoszlása

A kulturális dominanciához kapcsolható fogalom a tisztelet is. Az erre vonatkozó kérdésben a válaszoló hallgatók nyolc előre meghatározott kategóriából választhattak, akár több kategória együttes megjelölésével is. Ezzel a lehetőséggel szinte minden hallgató élt, tiszteletük okaként általában egyidejűleg több háttértényezőt is megjelöltek. Az eredményeket a 2.12-es ábra szemlélteti. A megkérdezett 50 hallgató a kérdésre válaszolva 45 esetben emelte ki a szaktudást, mint a tisztelet forrását. Ezt követte a viselkedés 29 esetben, az általános műveltség és a „mert ő is tisztelt” ok 20-20 esetben. Az empátia, az értékrend és a következetes követelmények is helyet kaptak a válaszok között 18, 17 és 13 esetben. Azt, hogy nem tisztelték volna legjobbnak választott oktatójukat a hallgatók egyetlen esetben sem jelölték meg.



2.12. ábra Tisztelet háttere a legjobbnak választott oktatók esetén

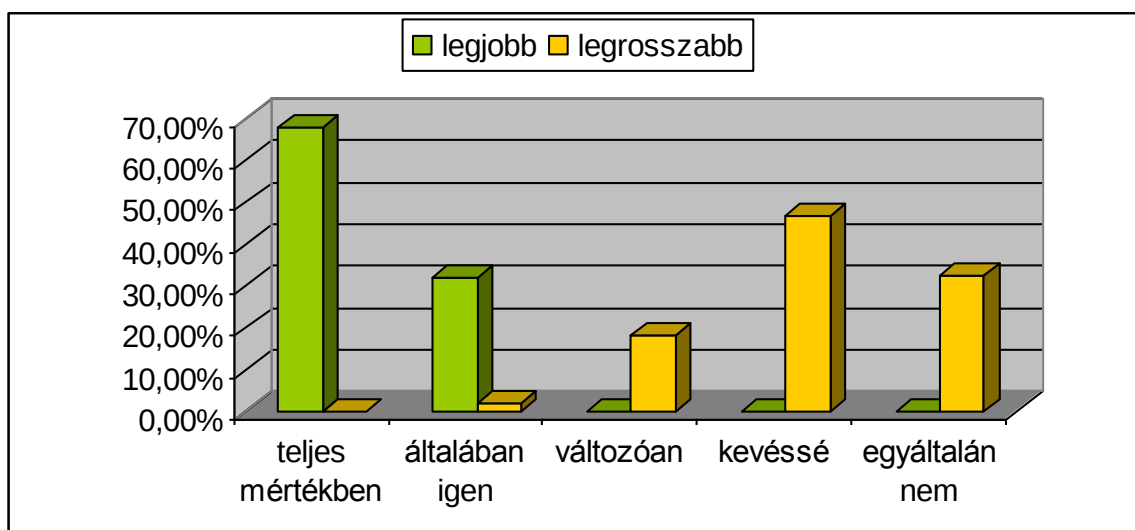
A fentiek alapján elmondható, hogy a szaktudás mellett kiemelhető a viselkedés, az általános műveltség, a kölcsönös tisztelet, az empátia és az értékrend is. Amennyiben úgy tekintjük, hogy a kulturális dominancia összefügg a tisztelettel is, akkor ebből is látható, hogy milyen összetett háttere van a jelenségnek. Azonban az is látható, hogy a kulturális dominancia esetleg más elemekből is építkezhet a már korábban megjelölt összetevőkön túl.

A legrosszabbnak választott oktatók esetében a 47 válaszadó hallgató 32 esetben a „nem tisztelte különösebben” lehetőséget jelölte meg, 9 esetben a szaktudást. A többi lehetőséget nem, vagy csak elenyésző számban választották.

A fentiekből látszik, hogy a legjobbnak választott tanárok egyértelműen tiszteletnek örvendenek a hallgatók körében, a legrosszabbnak választott tanárok azonban csak csekély mértékben mondhatják el ezt magukról.

A tudás és annak átadásának szempontjából fontos kérdés az érthetőség kérdése is. Ennek vizsgálatát célozták a 16-os és a 35-ös számú kérdések is a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók tekintetében.

A kérdésre adott válaszokat a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén együttesen a 2.13-as ábra tartalmazza.

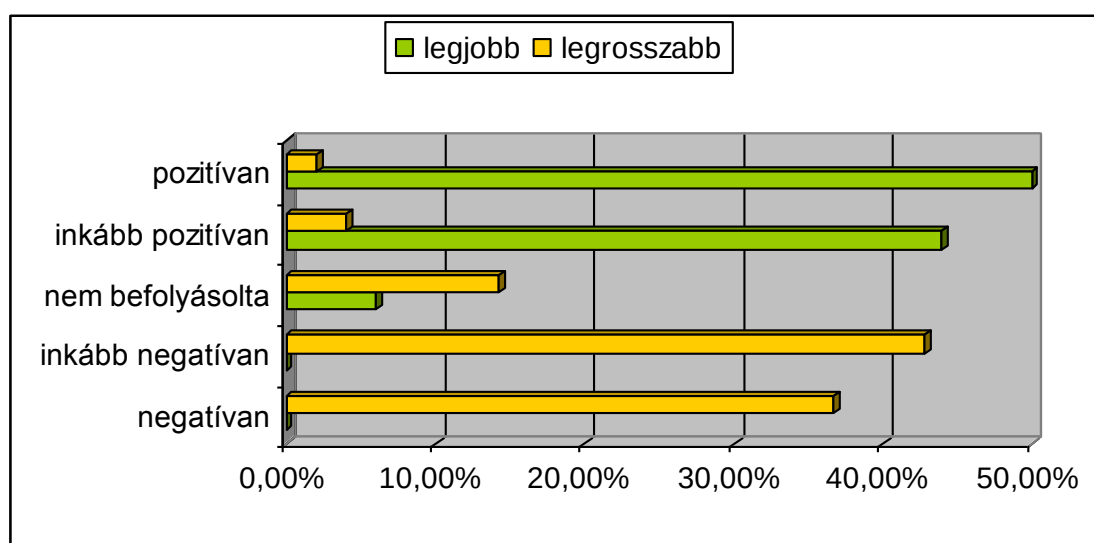


2.13. ábra A tananyag érthetősége a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók esetén

Az ábrán is jól látszik a nagyon jelentős különbség a két csoport között. A legjobbnak választott oktatók esetén közel 70%-ban úgy értékelték a hallgatók, hogy teljes mértékben érthetővé tette tanáruk a tananyagot, a fennmaradó részben pedig „általában igen”-nel jelölték az érthetőséget. A többi kategória egyetlen bejelölést sem kapott.

Ezzel szemben a legrosszabbnak választott oktatók esetében a „teljes mértékben” kategória nem kapott jelölést, közel 47%-ban úgy értékelték a diákok, hogy ezek a tanárok kevésbé tették érthetővé a tananyagot, 32,65%-uk szerint egyáltalán nem tették érthetővé, 18,37%-uk pedig változóra értékelte az érthetőséget.

A következőkben a motivációkkal kapcsolatba hozható kérdésekre kapott válaszok bemutatása a cél. Elsőként a 2.14-es ábra segítségével tekintsük azt át, hogy a válaszadók hogyan gondolkodtak arról, hogy a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók hogyan befolyásolták az adott tantárgyból nyújtott teljesítményüket.



2.14. ábra A legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók adott tárgyból vett hallgatói teljesítményre gyakorolt hatása a hallgatók véleménye alapján

A tekintélyes mértékű eltérés ebben az esetben is jól látható. A legjobbnak választott oktatók esetén a megkérdezett diákok 50%-a úgy értékelte, hogy pozitívan befolyásolta a teljesítményüket az adott oktató, 44%-uk ez „inkább pozitívan”-ra értékelte, míg csupán 6%-uk állította azt, hogy nem befolyásolta. Ezzel szemben a legrosszabbnak választott oktatók esetén közel 80%-ban a „negatívan”, vagy „inkább negatívan” válaszok kerültek bejelölésre, a válaszadók 14,29%-a szerint nem befolyásolta a teljesítményüket az adott oktató, míg csupán 4,08, illetve 2,04%-ban jelölték be a megkérdezettek az „inkább pozitívan”, illetve a „pozitívan” válaszokat.

Amennyiben a fentiekben megállapított állítással élünk (miszerint van kapcsolat a kulturális dominancia és az adott oktató diákok általi megítélése között), akkor elmondható, hogy van kapcsolat a kulturális dominancia és az adott tárgyból nyújtott teljesítmény között is. A

befolyásolás iránya nem lehet kérdés: a legjobbnak választott oktatók egyértelműen pozitívan befolyásolják a hallgatói teljesítményt adott tárgyból.

Ezeknek az összefüggéseknek a matematikai statisztika eszközeivel történő további vizsgálata azonban indokolt. A hipotézisvizsgálatot kétmintás t próbafüggvény segítségével végeztem el. A feltételezés az, hogy a hallgatói teljesítményre gyakorolt hatás kérdésében a két valószínűségi változó várható értéke eltér. Tehát az adott kijelentés jellemzőségére adott válaszok a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók esetén eltérőek. A feltevésünk ellenhipotézisként fogalmazható meg. Szignifikanciaszint: 95%.

$$H_0: m_1 - m_2 = 0$$

$$H_1: m_1 - m_2 \neq 0$$

A minta alapján a próbastatisztika értéke: t_p : 15,9575

A kritikus érték meghatározása: ha a két minta elemszáma nagy, akkor az eloszlás közel standard normálisnak tekinthető, megegyezik az u-próba megfelelő alakjával.

A próba kétoldali, így $u_t = (1+0,95)/2 = 1,96$

Az t_p értéke az elfogadási tartományon kívül esik. Tehát H_0 hipotézist elvetjük, H_1 -et elfogadjuk. Így 95%-os szignifikanciaszinten elmondható, hogy a két valószínűségi változó várható értéke eltér. Azaz a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott tanárok hallgatói teljesítményre gyakorolt hatására vonatkozó mérési eredmények számtani középértéke közötti szignifikáns különbség valószínűsége áll fenn.

Ezen kívül érdemes áttekinteni a legjobbnak választott tanárok esetén a kulturális dominancia és a hallgatói teljesítményre gyakorolt hatás kérdését is. Ez esetben a kulturális dominanciát a legjobbnak választott oktatók gondolataiban található okos, használható elemekkel jellemezzük.

A feltételezés az, hogy a két valószínűségi változó várható értéke nem tér el. A feltevésünk hipotézisként fogalmazható meg. Szignifikanciaszint: 95%.

$$H_0: m_1 - m_2 = 0$$

$$H_1: m_1 - m_2 \neq 0$$

A minta alapján a próbastatisztika értéke: t_p : -0,87607

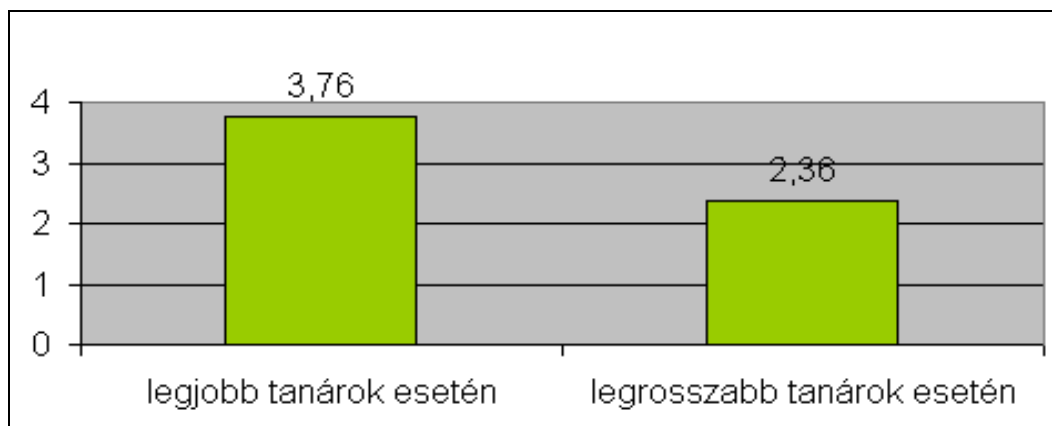
A kritikus érték meghatározása: ha a két minta elemszáma nagy, akkor az eloszlás közel standard normálisnak tekinthető, megegyezik az u-próba megfelelő alakjával.

A próba kétoldali, így $u_t = (1+0,95)/2 = 1,96$

Az t_p értéke az elfogadási tartományon belülre esik. Tehát H_0 hipotézist elfogadjuk, H_1 -et elvetjük. Így 95%-os szignifikanciaszinten elmondható, hogy nincs szignifikáns különbség az

adatok között. Azaz a kulturális dominancia és a tanulói teljesítményre gyakorolt hatás között van összefüggés.

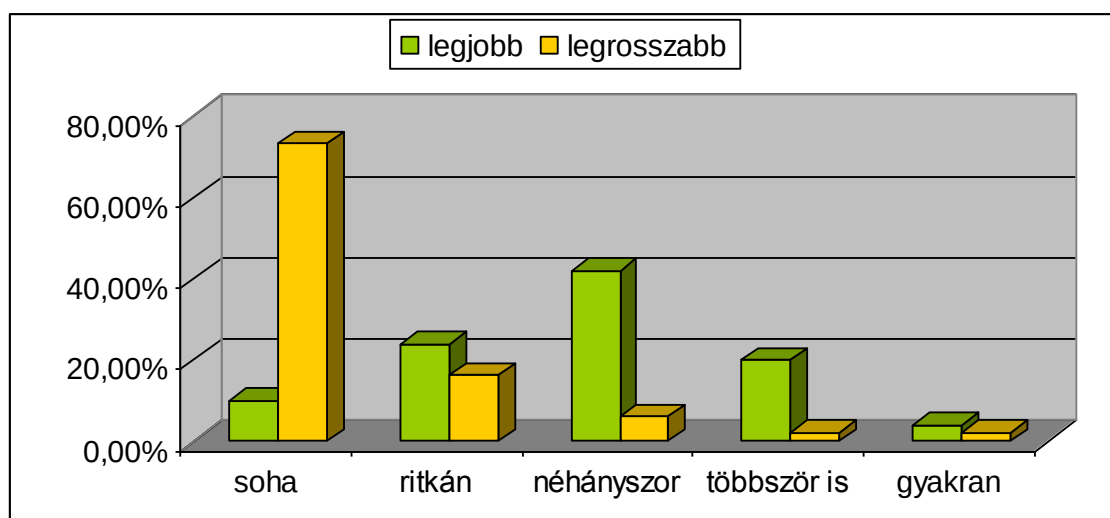
Ezt támasztja alá a 2.15. ábra is, amely a legjobb, illetve legrosszabb oktatók tantárgyaiból szerzett érdemjegyek átlagát szemlélteti.



2.15. ábra Érdemjegyek átlagának alakulása a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók tárgyai kapcsán

A két esetben több mint egy egész jegynyi eltérés tapasztalható. Ez számokban, így a gyakorlatban is alátámasztja a hallgatók előző kérdésben adott válaszait. Tehát valóban jobban teljesítenek a legjobbnak választott oktatók tantárgyaiból a hallgatók, mint a legrosszabbnak választott oktatók tantárgyaiból.

A motivációhoz kapcsolódott a 9-es, illetve a 28-as számú kérdés is, amelyek arról érdeklődtek, hogy volt-e példa arra, hogy kimondottan az adott tanár kedvéért fektettek több energiát a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktató tantárgyába.



2.16. ábra Többszörfektetés alakulása adott tantárgyba a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktató kedvéért

Az előzőek alapján a válaszok alakulása meglepő. Annak ellenére, hogy a hallgatók úgy értékelték, hogy legjobbnak választott oktatójuk pozitívan befolyásolta adott tantárgyból nyújtott teljesítményüket (és ez a megszerzett érdemjegyeik alapján is így volt), mégis minimális arányban (4%) jelölték meg azt a választ, hogy ennek az oktatónak a kedvéért fektettek több energiát adott tantárgyba. Legnagyobb arányban a „néhányszor” került bejelölése, ezt követték a „ritkán”, valamint a „többször is” válaszok. A „soha” lehetőséget a válaszadók 10%-a jelölte be.

A legrosszabbnak választott oktatók esetén már nem annyira meglepő a válaszok alakulása, hiszen itt a „soha” lehetőség került bejelölésre a legnagyobb százalékban (73,74%). A „ritkán”, a „néhányszor”, a „többször is” és a „gyakran” csökkenő tendenciát mutatva jelentek meg.

A legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetében szépen kijöttek a válaszok alapján az eddig is tapasztalt különbségek, azonban az a következtetés nem vonható le, hogy a legjobbnak választott oktatók kedvéért a hallgatók meghatározó arányban többletenergiát fektetnének adott tantárgyba. Érdekes, hogy az ellenkezője azonban igaz: a legrosszabbnak választott oktatók kedvéért bevallottan szinte soha nem fektettek több energiát adott tantárgyba a megkérdezett hallgatók. A legjobbnak választott oktatók esetén azért mindezek ellenére nem elhanyagolandó eredmény a „néhányszor” oszlopban szereplő érték.

Tekintsük át a mérési eredményeket hipotézisvizsgálat segítségével is. A hipotézisvizsgálatot kétmintás t próbafüggvény segítségével végeztem el.

Első esetben a feltételezés az, hogy a hallgatói többletenergia befektetése a két valószínűségi változó várható értéke eltér. Tehát az adott kijelentés jellemzőségére adott válaszok a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók esetén eltérőek. A feltevésünk ellenhipotézisként fogalmazható meg. Szignifikanciaszint: 95%.

$$H_0: m_1 - m_2 = 0$$

$$H_1: m_1 - m_2 \neq 0$$

A minta alapján a próbastatisztika értéke: $t_p: 7,5513$

A kritikus érték meghatározása: ha a két minta elemszáma nagy, akkor az eloszlás közel standard normálisnak tekinthető, megegyezik az u-próba megfelelő alakjával.

A próba kétoldali, így $u_t = (1+0,95)/2 = 1,96$

Az t_p értéke az elfogadási tartományon kívül esik. Tehát H_0 hipotézist elvetjük, H_1 -et elfogadjuk. Így 95%-os szignifikanciaszinten elmondható, hogy a két valószínűségi változó várható értéke eltér. Azaz a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott tanárok esetén a

hallgatói többletenergia befektetésére vonatkozó mérési eredmények számtani középértéke közötti szignifikáns különbség valószínűsége áll fenn.

Ezen kívül érdemes áttekinteni a legjobbnak választott tanárok esetén a kulturális dominancia és a hallgatói többletenergia befektetésének kérdését is. Ez esetben a kulturális dominanciát a legjobbnak választott oktatók gondolataiban található okos, használható elemekkel jellemezzük.

A hipotézisek alapján feltételezés az, hogy a két valószínűségi változó várható értéke nem tér el. A feltevésünk hipotézisként fogalmazható meg. Szignifikanciaszint: 95%.

$$H_0: m_1 - m_2 = 0$$

$$H_1: m_1 - m_2 \neq 0$$

A minta alapján a próbastatisztika értéke: $t_p: 9,357486$

A kritikus érték meghatározása: ha a két minta elemszáma nagy, akkor az eloszlás közel standard normálisnak tekinthető, megegyezik az u-próba megfelelő alakjával.

A próba kétoldali, így $u_t = (1+0,95)/2 = 1,96$

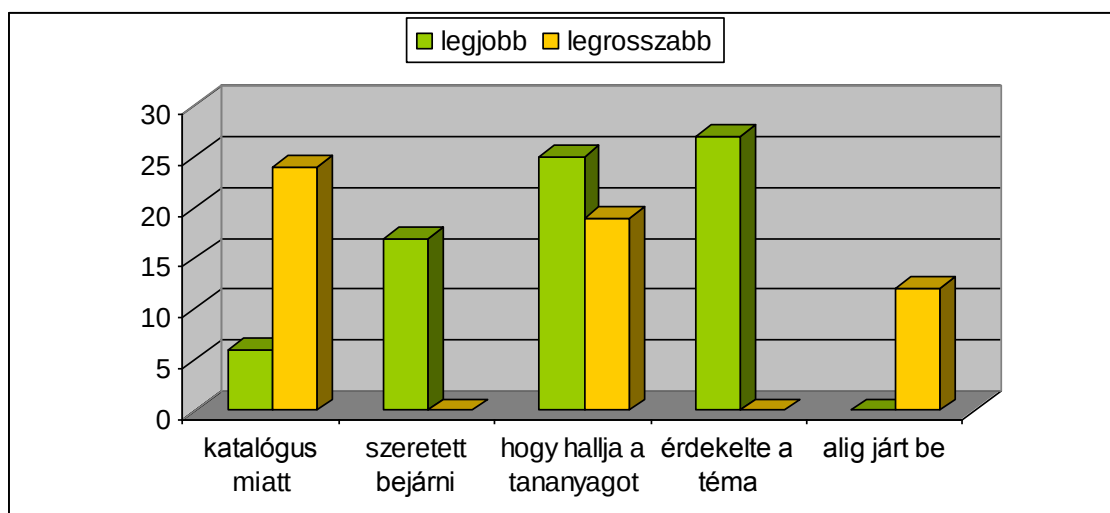
Az t_p értéke az elfogadási tartományon kívül esik. Tehát H_0 hipotézist elutasítjuk, H_1 -et elfogadjuk. Így 95%-os szignifikanciaszinten elmondható, hogy a két valószínűségi változó várható értéke eltér.

A fentiek alapján tehát a hipotézisvizsgálat is alátámasztotta az előzőekben tárgyaltakat. Azaz jól látszik a különbség a többletenergia befektetés kérdésében a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetében, azonban a kulturális dominancia jelenléte és a hallgatók többletenergia befektetése a jelölt szignifikanciaszinten, a két vizsgált valószínűségi változó várható értékének tekintetében eltér.

Azonban a legrosszabb tanárok esetén, a kulturális dominancia hiánya hasonló körülmények között már mutat összefüggést az energiabefektetés hiányával.

A jelenség hátterének tanulmányozásához érdemes lehet ezt a kérdéskört egy kicsit részletesebben is körbejárni. Befolyásoló tényezőként megjelenhet, hogy mivel a legjobbnak választott oktatók a kutatási eredmények alapján érthetővé tették a tananyagot, éppen ezért nem is volt szükség a jó teljesítményhez jelentős többletenergia bevonására a hallgatók részéről.

A motiváció témaköréhez sorolható a 17-es és a 36-os számú kérdés is. A válaszadók itt öt előre meghatározott kategória alapján jelezhettk, hogy miért jártak be a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók óráira. Ebben az esetben is megjelölhettek számukra szimpatikus több választ is egyidejűleg. Az eredményeket a 2.17-es diagram szemlélteti.



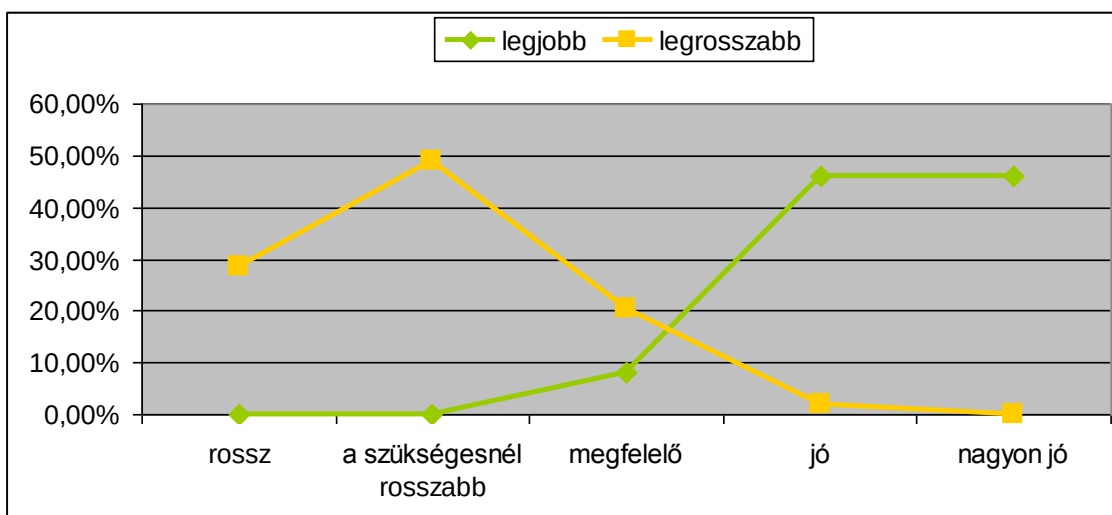
2.17. ábra Az órák látogatásának okai a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók esetén

A legrosszabbnak választott oktatók esetén összesen három kategória kapott egyáltalán jelölést: a „katalógus miatt” 24, a „hogyan hallja a tananyagot” 19 és az „alig járt be” 12 alkalommal. Érdekes, hogy azért, mert érdekelt a téma egyetlen hallgató sem járt be a legrosszabbnak választott oktatók óráira, míg a legjobbak esetén ez volt a vezető ok. Itt a „hogyan hallja a tananyagot” lehetőség után már képbe került az is, hogy a hallgatók szerettek bejárni (ez utóbbit 17 alkalommal jelölték be). A „katalógus miatt” ok kevés számú (6) jelölést kapott, míg az „alig járt be” kategóriát senki sem választotta.

Ebben az esetben a válaszok alapján jól látszik valamiféle pozitív érzelmi kapcsolat a legjobbnak választott oktatók óráival kapcsolatban, ezzel egyidejűleg pedig ennek a kapcsolatnak a hiánya a legrosszabbnak választott oktatók órái esetén. Ahogy az is látszik, hogy a legrosszabbnak választott oktatók tönkreteszik a tárgyukkal kapcsolatos hallgatói érdeklődést.

Éppen ezért a motiváción túl érdemes még áttekinteni az első diagramok alapján az érzelmi elfogadás hátterét, azaz a kapcsolati tényezőket, illetve a személyiség értékeiből is néhány kérdőívben is kiemelt vonást.

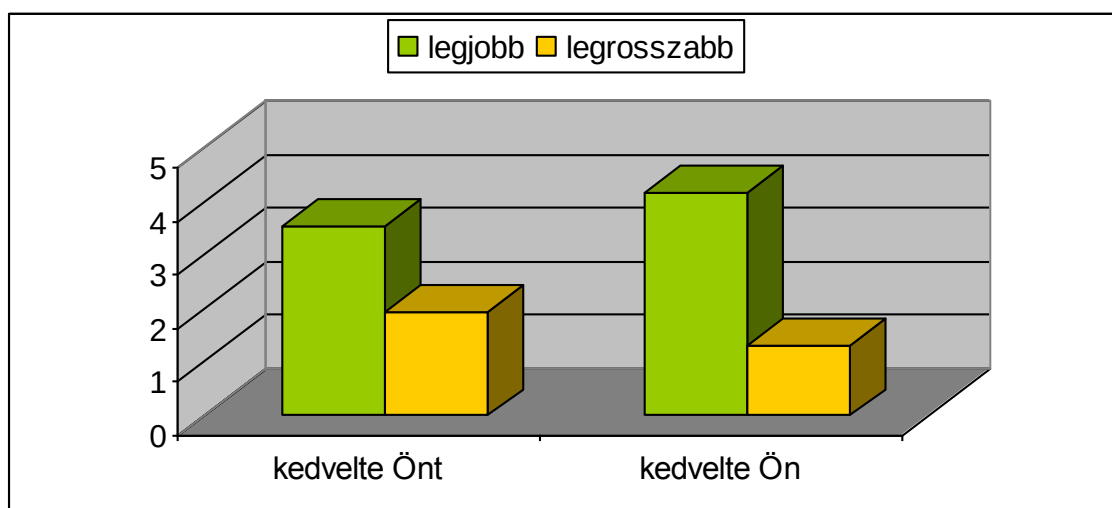
A 2.18-as ábra a tanár-diák kapcsolatokat mutatja be a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók esetén. A különbségek ebben az esetben is szembetűnők. Míg a legjobbnak választott oktatók esetén a megkérdezettek 46-46%-ban jónak, vagy nagyon jónak ítélték a kapcsolatot, addig a legrosszabbnak választott oktatók esetében 28,57, illetve 48,98%-ban inkább rossznak, illetve a szükségesnél rosszabbnak.



2.18. ábra A legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók diákokkal való kapcsolatának alakulása

Érdekes, hogy a két ellentétes véglet egyik esetben sem kapott jelölést, tehát egyértelmű az összefüggés a tanár-diák kapcsolat minősége és aközött, hogy az adott oktatót jó, vagy rossz tanárnak tartják-e a diákjai.

Hasonló módon kapcsolódik a témához a 2.19-es ábra is, amely azt szemléltetni, hogy mennyire kedvelték legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatójukat a hallgatók és azt is, hogy meglátásuk szerint ezek az oktatók mennyire kedvelték őket.



2.19. ábra A kedvelés, illetve kedveltség alakulása a hallgatók véleménye alapján a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén

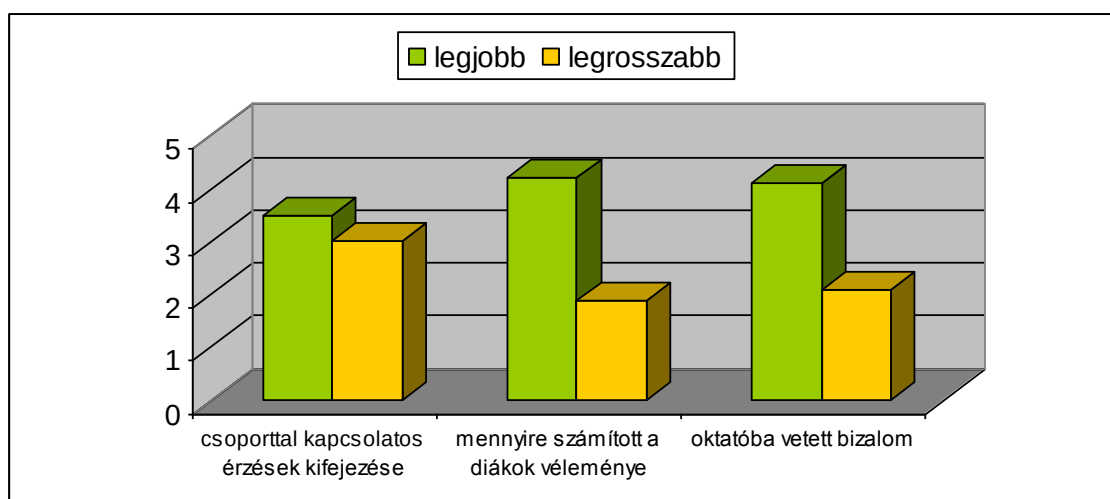
A megkérdezettek 5 fokozatú skáláról választhattak, ahol az 5-ös jelentette legnagyobb mértékű kedvelést/kedveltséget. Az eredmények súlyozott átlaga szerepel a fenti diagramon. Jól látszik, hogy a legjobbnak választott oktatókat átlagosan 4,16-os számmal jellemezhető

mértékben kedvelték a diákok, míg a legrosszabbnak választott oktatókat inkább csak 1,31-es átlagos mértékben.

Érdekes kérdés az, hogy hogyan látták a diákok azt, hogy mennyire kedvelik őket a szóban forgó oktatók. A különbségek itt is megmaradtak, azonban csökkentek.

A legjobbnak választott oktatók esetén 3,54-es átlagos eredmény, míg a legrosszabbnak választott oktatók esetén 1,92-es átlagos eredmény szerepelt az összesítésben. Itt látszik az, hogy valamiféle pozitív érzelmet mégis igyekeztek a legrosszabbnak választott oktatók sugározni a hallgatók felé, viszont ez nem talált viszonzásra, mivel a megkérdezett hallgatók kevésbé kedvelték őket, mint amennyire szerintük ők kedvelték a hallgatókat. A legjobbnak választott oktatók esetén ez éppen fordított eredményt hozott.

További kapcsolati háttérrel bemutató diagram a 2.20-as ábra, mely szintén 5 fokozatú skálán mért eredmények súlyozott átlagát mutatja.



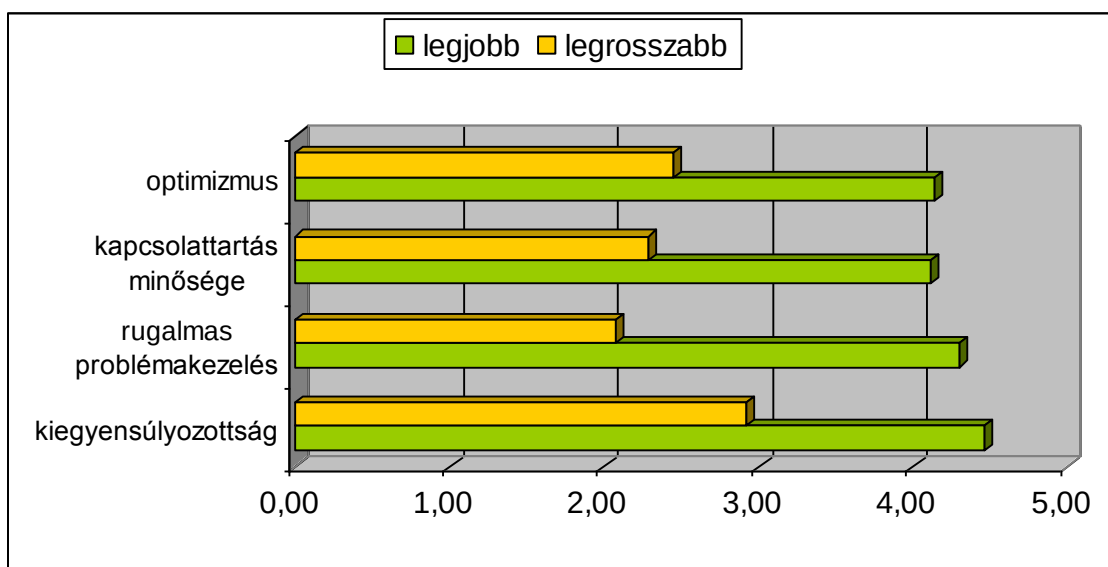
2.20. ábra További kapcsolati minőséget szemléltető összehasonlítások a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén

Az ábra alapján a legnagyobb eltérést abban a kérdésben látták a megkérdezettek a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén, hogy mennyire számított náluk a diákok véleménye. Míg a legjobbak 4,2-es átlagos eredményt, addig a legrosszabbak csak 1,9-es átlagos eredményt értek el. Hasonló a helyzet az adott oktatóba vetett bizalom kérdésében is. Míg a legjobbnak választott oktatókban 4,12-es átlagos számmal jellemezhető mértékben bíztak meg a hallgatók, addig a legrosszabbnak választott oktatókban csupán 2,1-es átlagos mértékben.

Érdekes, hogy közeledtek az eredmények abban a kérdésben, hogy az adott oktató mennyire fejezte ki a csoporthal kapcsolatos érzéseit. Míg a legjobb oktatók 3,49-es átlagos eredményt,

addig a legrosszabbak 3,02-es átlagos eredményt értek el. Tehát itt a különbség nem bizonyult annyira szignifikánsnak, mint a többi esetben. Igaz, a kérdés nem tért ki arra, hogy ezek a kifejezett érzések pozitív, vagy negatív töltetűek-e, ami az adott oktató megítélése szempontjából szintén befolyásoló tényező lehet.

Végül a 2.21-es ábra néhány a kérdőívben is kiemelt személyiségfüggő jellemző alakulását mutatja be a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén.



2.21. ábra További személyiségfüggő jellemzők összehasonlítása a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén

A válaszokat 5 fokozatú skálán adhatták meg a hallgatók, ahol minden esetben az 5-ös a legjobb, legpozitívabb állapotot jelölte. A diagramon szereplő eredmények minden esetben a válaszok súlyozott átlagából képződtek.

Jól látszik, hogy a legjobbnak választott oktatók minden esetben 4 egész feletti eredményt értek el, mind az optimizmus, a rugalmas problémakezelés, a kiegyensúlyozottság, mind pedig a kapcsolattartás minősége szempontjából.

A legrosszabbnak választott oktatók leggyengébben a rugalmas problémakezelés témakörében szerepeltek, 2,08-as átlaggal. Esetükben a válaszok alapján jellemzőek voltak a kapcsolattartási nehézségek is, valamint optimizmusukat is csak 2,45-ös átlagos értékkel jellemezték a megkérdezettek. Legjobban a kiegyensúlyozottság területén teljesítettek, 2,92-es átlaggal.

A kérdőív kérdéseire adott válaszok áttekintését követően érdemes elgondolkozni az okokon, a levonható konzekvenciákon, valamint az eredmények felhasználási lehetőségein. Mindezeket a dolgozat következő záró oldalain tekintem végig.

2.6. A kutatás eredményeinek összegzése

A kutatás eredményeképpen a hipotézisek többségükben igazolást nyertek. Elsőként az, hogy a tanári minőség megítélését jelentősen befolyásolja a kulturális dominancia. A tananyagon túli okos gondolatok és általában a választott tanárok gondolataiban található okos és használható elemek szoros kapcsolatot mutattak azzal, hogy jó, vagy rossz tanárnak látják-e a megkérdezettek az adott oktatót. A tananyagon túl kapott ismeretek tekintetében a legjobbnak választott tanárok esetében 95%-ban találtak ilyen elemeket a válaszoló hallgatók, míg a legrosszabbnak választott oktatók esetében közel 80%-ban nem találtak semmilyen hasznosítható tudást. A kapcsolódó hipotézisvizsgálat is alátámasztotta az eltérést ebben a kérdésben a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetében.

Az a hipotézis, hogy a tanári szerepértelmezés realitása befolyásolja az adott tanár megítélését szintén igazolást nyert: a legjobbnak választott oktatók 100%-ban értékelték reálisan tanári szerepüket a megkérdezettek szerint, míg a legrosszabbnak választott oktatókról ez nem volt elmondható.

Az, hogy a tanári szerepértelmezés realitása kapcsolatban áll a tanár kulturális dominanciájával szintén igaz. Hiszen a kulturális dominanciát legfőképpen a korábban is megjelölt, a tanár gondolataiban található okos és használható elemekkel mérhetjük, és igazoltuk, hogy ez befolyásolja a hallgatók általi megítélését, valamint a legjobbnak választott oktatók esetén 100%-ban köszönt vissza a helyes szerepértelmezés jelenléte.

Az igazolt hipotézisek közé sorolható az is, hogy a tanár kulturális dominanciájának jelenléte pozitív hatással van a tanulói teljesítményre. A kulturális dominancia a kutatás alapján általában a legjobbnak választott oktatók jellemzője. A teljesítménnyel kapcsolatos kérdés és a tényleges tárgyból szerzett eredmények alapján is jól látszik a különbség a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetében a hallgatók teljesítményeiben, ezt a hipotézisvizsgálat is igazolta. Valamint azt is, hogy van összefüggés a kulturális dominancia és a hallgatók adott tárgyból nyújtott teljesítményének pozitív befolyásolása között. A legjobbnak választott oktatók tárgyából átlagosan több mint egy egész jeggyel jobb teljesítményt nyújtottak a hallgatók, valamint saját bevallásuk szerint legjobbnak választott oktatójuk szignifikánsan nagyobb mértékben befolyásolta pozitívan adott tárgyból nyújtott teljesítményüket, mint a legrosszabb oktatók.

Az, hogy a tanár kulturális dominanciájának jelenléte pozitív hatással van a tanulók tantárggyal kapcsolatos energiabefektetésére érdekes kérdésnek bizonyult. Adott

szignifikanciaszint mellett nem volt kapcsolat a kulturális dominancia és a fenti jelenség között, azonban a legjobb és legrosszabb tanárok esetén szignifikáns különbség mutatkozott ebben a kérdésben is. Az is jól látható volt, hogy a kulturális dominancia hiánya és az energiabefektetésre sarkallás hiánya viszont összefügg. Így lényegében ezt a hipotézist nem megerősítettnek kell tekintenünk statisztikai szempontból, azonban érdemes lehet megvizsgálni a jelenség hátterét és szélesebb körű vizsgálódást is megvalósítani.

A fentiek alapján összességében elmondható, hogy a tanár kulturális dominanciájának jelenléte pozitív hatással van a tanulói motivációkra, hiszen pozitívan befolyásolja a teljesítményt (ami az érdemjegyekben is megmutatkozik), ezek a tanárok nagyobb eredménnyel tudják energiabefektetésre bírni tantárgyuk kapcsán a hallgatóikat, érdekessé tudják tenni a tananyagot a szemükben és eléri, hogy pozitív légkör alakuljon ki.

Igazoltuk, hogy a tanári minőség megítélését jelentősen befolyásolja a kulturális dominancia. Ennek fényében általában a legjobbnak tartott oktatók rendelkeznek kulturális dominanciával. További érdekes kérdés lehet annak az összefüggésnek a vizsgálata, hogy a kérdőívből nyert további jellemző tulajdonságok a legjobbnak választott oktatók kapcsán általában a kulturálisan domináns személyek jellemzői is egyben.

Összegzés

A jelen kutatás alapjául is szolgáló korábbi kutatás (Suplicz, 2012) számos kérdésben nagymértékű egyezőségeket mutatott az eredmények tekintetében, annak ellenére, hogy ott a megkérdezettek a középiskolások köréből kerültek ki. Ott is alátámasztást nyert az, hogy a kulturális dominancia fontos összetevő a diákok tanárról alkotott véleményében. A hasonló eredmények jelentősége azért is kiemelendő, mert jelen kutatás elsőként kísérelte meg a jelenség vizsgálatát egyetemi hallgatók esetében. Az eredmények alapján elmondható, hogy a középiskolásokhoz hasonlóan az egyetemi hallgatók is meglepő stabilitással – minimális eltérésekkel – ugyanazokat az értékeket keresik tanáraikban és ugyanazokat az összetevőket értékelik nagyra munkájukban. A tanári szerepértelmezés realitása befolyásolja az adott tanár megítélését és ez a kérdés kapcsolatban áll a kulturális dominanciával is. A kulturális dominancia jelenléte egyértelműen pozitív hatással van az adott tárgy kapcsán a tanulói teljesítményre. Az energiabefektetés kérdésében már nem állt fenn olyan erős kapcsolat, azonban a legrosszabbnak választott tanárokhoz képesti különbség még így is jelentős volt. Alapvetően elmondható, hogy a kulturális dominancia pozitív hatással van tanulói motivációkra, kiváltképp a teljesítmény és az érdeklődés tekintetében.

Elmondható, hogy a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók tanítási feltételei közel azonosak. Hiszen ugyan azon az egyetemen tanítanak, ráadásul ugyan azok a diákok választották ki őket. Akkor mégis miért alakultak ennyire különbözően az eredményeik a legjobbnak választott oktatókhoz képest minden vizsgált területen? Ahogy a kutatási eredményekből is látszik, a sokak által oly nagyra becsült szaktudás a diákok szemében az adott oktató megítélése szempontjából nem szerepel az első helyen. Leginkább a pedagógiai erényekre és a személyiség értékeire figyelnek fel, illetve nagyon fontos nekik az érzelmi elfogadás, a kapcsolati elemek minősége. A pedagógiai erények egy része könnyen tanulható, viszont másik részük végső soron szintén személyiségfüggő elemekre vezethető vissza. Ahogy személyiségfüggő a dolgozati téma szempontjából kiemelkedő fontosságú kulturális dominancia is. Ezek az összetevők azonban csak nagyon nehezen tanulhatók, alakíthatók. Azonban azzal, hogy felismerjük fontosságukat és azt, hogy igenis befolyásolják a tanárok hallgatók általi megítélését máris egy lépéssel közelebb kerülhetünk a tanárság mibenlétének lényegéhez.

Éppen ezért ezeket a megállapításokat érdemes a tanárképzésbe is beépíteni. Egyrészt tudatosítani kell a hallgatókban, hogy – még ha ők maguk nem is így gondolják - kiemelt jelentőségük van ezeknek a területeknek és szükség esetén energiákat kell fordítani a

fejlesztésükre ahhoz, hogy jobb tanárrá válhassanak. Ennek egyik eszköze lehet a „szerepfejlesztésre irányuló „szenzitív mikrotanítás-elemzés”, illetve a „szenzitív tanításelemzés” is (Suplicz, 2012., 149.o.).

Fontos lenne a kulturális elemek fejlesztése is, igaz ez a klasszikus értelemben vett szakmai elméleti- és gyakorlati tudás átadása mellett igen nagy kihívást jelentő feladat. Mégis időt és energiát kell rá fordítani, hiszen a kulturális dominancia befolyásolja a tanárok diákok általi megítélését és ennek segítségével elősegíthető minden kezdő és gyakorló tanár célja, azaz az, hogy még jobbá válhassanak szakmájukban.

Irodalomjegyzék

Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Gondolat, Budapest

Bennet, E. A. (1997): *Az igazi Jung*. Animula Egyesület, Budapest

Dr. Buda András (Debreceni Egyetem): Kutatásmódszertani alapok

Elérhető: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres/1_fejezet.pdf (letöltve: 2014. március 26.)

Clark, M. C. (1990): A jó tanár. *Fizikai Szemle*. 9.sz., 262-267.

Csányi Vilmos (2010): Oktatáspolitikai problémák egy humánetológiai rendszerszemlélet tükrében. *Iskolakultúra*. 1. sz., 3-13.

Cserné Ádermann Gizella (1991).: Az „önmagát beteljesítő jóslat” (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: Kósáné Dr. Irmay Vera: *A pedagógus*. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest, 162–173.

Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest

Falus Iván (szerk., 2004): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Feldman, R. S. és Prohaska, T. (1991): A tanuló mint Pygmalion: A tanulói elvárás hatása a tanárra. In: Kósáné Dr. Irmay Vera: *A pedagógus*. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest, 174–187.

Hamachek, D. (1969): Characteris of Good Teachers and Implications of Teacher Education. *The Phi Delta Kappan*. 50. 6, 341-345.

Köcséné Szabó Ildikó (2009): *Módszertan A tanári mesterség alapjai c. tárgyból*, Győr-Sopron-Moson megyei Pedagógiai Intézettel együttműködve, TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0006

- Hazai pedagóguskutatások, Elérhető:
http://pszk.nyime.hu/tamop412b/tanari_mesterseg_alapjai/12_hazai_pedagguskutatsok.html (Letöltve: 2014. január 14.)

- A pedagógus kutatások rövid történeti áttekintése, Elérhető:
http://pszk.nyme.hu/tamop412b/tanari_mesterseg_alapjai/11_a_pedagogus_kutatsok_rv_id_trtneti_ttekintse.html (Letöltve 2014. január 14.)

Molnár Pál és Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. sz., 48-60.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszéke és a Pro Educatione Gentis Hungarialis Alapítvány Kiadványa

Ritoók Pálné (1986): *Személyiség és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest

Rogers, C. R. (2006): *Valakivé válni*. Edge 2000 Kiadó, Budapest

Salamon Zoltán és Széphalmi Ágnes (1988): *Pedagógus életmód és tevékenység*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest

Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*. 1-2. sz.

Elérhető:

http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=33&rid=2&id=191 (Letöltve: 2014. január 15.)

Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith, London.

Dr. Suplicz Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, BTK. Elérhető:
http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/161946/5/Suplicz_Sandor_Ertekezés_t.pdf

Dr. Suplicz Sándor (2013): *A tanári minőség/hatékonyág meghatározó elemei*
http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/TMPK-SzMTM-Suplicz.S-A_tanari_minoseg-2013-10-03.pdf (Letöltve: 2014. január 15.)

Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. sz., 3-13.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print, Budapest

Tóth Teréz (2006): „lassan a nyelven kívül már nincs közös hiedelem, amely a társadalmat egyesítené” (beszélgetés Csányi Vilmos akadémikussal, a Magyar Etológiai Társaság tiszteletbeli elnökével). *Új Pedagógiai Szemle*. 11. sz., 50-62.

Ábra- és táblázatjegyzék

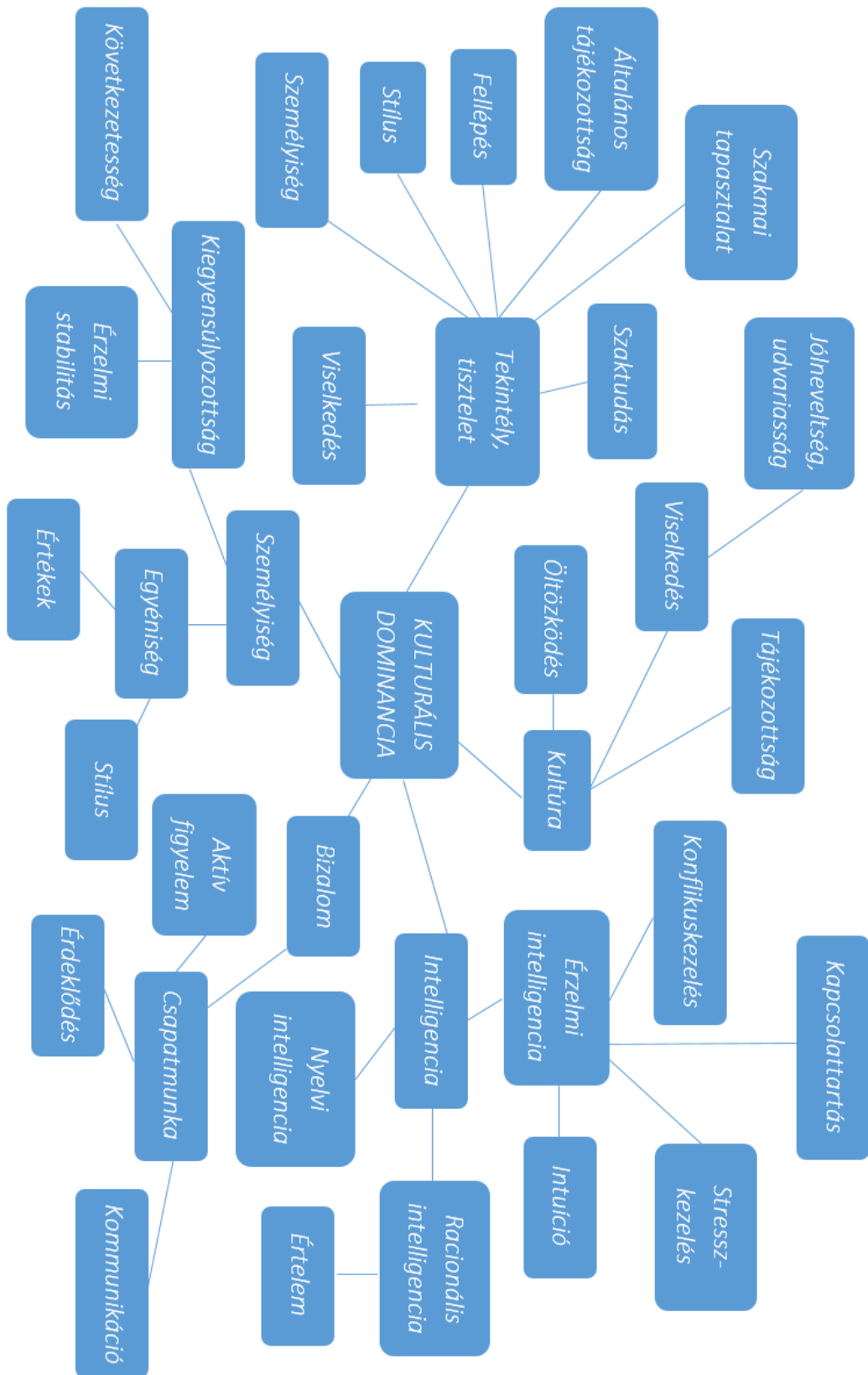
1.1. ábra A jó tanárok jellemzői	10. oldal
Forrás: Dr. Suplicz Sándor (2012): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.	
1.2. ábra A rossz tanárok jellemzői.....	10. oldal
Forrás: Dr. Suplicz Sándor (2012): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.	
1.3. ábra A tanári minőség/hatékonyság elemei diákvélemények alapján.....	22. oldal
Forrás: Dr. Suplicz Sándor (2013): A tanári minőség/hatékonyság meghatározó elemei http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/TMPK-SzMTM-Suplicz.S-A_tanari_minoseg-2013-10-03.pdf (Letöltve: 2014.január 15.)	
2.1. ábra A tudomány kereke	25. oldal
Forrás: Kutatásmódszertrani alapok http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres/1_fejezet.pdf (Letöltve: 2014. március 26.)	
2.2. ábra Kutatási terv	27. oldal
2.3. ábra Kutatási időterv	28. oldal
2.4. ábra Legjobbnek választott tanárok jellemzői.....	31. oldal
2.5. ábra Legrosszabbnak választott tanárok jellemzői.....	32. oldal
2.6. ábra Tananyagon túli tudás a legjobbnek választott tanárok esetében.....	33. oldal
2.7. ábra Tananyagon túli tudás a legrosszabbnak választott tanárok esetében.....	34. oldal
2.8. ábra A választott tanárok esetében a gondolataikban található okos és használható elemek megoszlása.....	35. oldal
2.9. ábra Legjobbnek, illetve legrosszabbnak választott oktatók tanári szerepértelmezésének alakulása	36. oldal
2.10. ábra Legjobbnek, illetve legrosszabbnak választott oktatók nemek szerinti megoszlása ..	37. oldal
2.11. ábra Legjobbnek, illetve legrosszabbnak választott oktatók életkor szerinti megoszlása	38. oldal

2.12. ábra Tisztelet háttere a legjobbnak választott oktatók esetén	38. oldal
2.13. ábra A tananyag érthetősége a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók esetén.....	39. oldal
2.14. ábra A legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók teljesítményre gyakorolt hatása a hallgatók véleménye alapján	40. oldal
2.15. ábra Érdemjegyek átlagának alakulása a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók tárgyai kapcsán.....	42. oldal
2.16. ábra Többletenergia befektetésének alakulása adott tantárgyba a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktató kedvéért	42. oldal
2.17. ábra Az órák látogatásának okai a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak választott oktatók esetén.....	45. oldal
2.18. ábra A legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók diákokkal való kapcsolatának alakulása	46. oldal
2.19. ábra A kedvelés, illetve kedveltség alakulása a hallgatók véleménye alapján a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén	46. oldal
2.20. ábra További kapcsolati minőséget szemléltető összehasonlítások a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén.....	47. oldal
2.21. ábra További személyiségfüggő jellemzők összehasonlítása a legjobbnak, illetve legrosszabbnak választott oktatók esetén.....	48. oldal

Csatolt mellékletek jegyzéke

1. számú melléklet: Fogalomtérkép, kulturális dominancia gondolatok
2. számú melléklet: Kérdőív

Kulturális dominancia, gondolatok



KÉRDŐÍV

1. Iskola, kar neve:..... 2. Szak, tagozat:.....
3. Neme: ☐ férfi ☐ nő 4. Előző félévi átlaga:.....
-

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

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

1. 2. 3.

5.1. A választott legjobb tanár neme: ☐ férfi ☐ nő 5.2. Életkora (kb.):.....

5.3. Milyen tantárgyat tanított? 5.4. Hányast kapott ebből / ezekből?.....

5.5. Milyen típusú foglalkozásokon tanította?

- ☐ előadás
☐ gyakorlat / labor

6. Kérem, sorolja be az alábbi kategóriákba a választott legjobb tanár kapcsolatát a diákokkal!

☐ nagyon jó(5) ☐ jó(4) ☐ megfelelő(3) ☐ a szükségesnél rosszabb(2) ☐ rossz(1)

7. Érdekelte-e az Ön véleménye, igényei a közös munka során?

☐ minden esetben(5) ☐ többnyire(4) ☐ néha igen, néha nem(3) ☐ többnyire nem(2) ☐ soha(1)

8. Mit tanult a legjobbnak választott tanárától a tananyagon túl?

.....

9. Volt rá példa, hogy kimondottan csak tanára kedvéért fektetett több energiát az adott tantárgyba?

☐ gyakran(5) ☐ többször is(4) ☐ néhányszor(3) ☐ ritkán(2) ☐ soha(1)

10. Mit gondol, a legjobbnak választott oktató befolyásolta a tárgyból nyújtott teljesítményét?

☐ pozitívan(5) ☐ inkább pozitívan(4) ☐ nem befolyásolta(3) ☐ inkább negatívan(2) ☐ negatívan(1)

11. Mennyire kedvelte Önt legjobb tanára?

☐ nagyon(5) ☐ meglehetősen(4) ☐ közepesen(3) ☐ mérsékelten(2) ☐ nem(1)

12. Mennyire kedvelte Ön legjobbnak választott tanárát?

☐ nagyon(5) ☐ meglehetősen(4) ☐ közepesen(3) ☐ mérsékelten(2) ☐ nem(1)

13. Mennyi okos, használható elemet talált a gondolataiban?

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

14. Amennyiben tisztelte legjobbnak választott tanárát, mivel vívta ki a tiszteletét?

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ szaktudásával | ☐ általános műveltségével | ☐ viselkedésével |
| ☐ értékrendjével | ☐ mert ő is tisztelt | ☐ empátiájával |
| ☐ következetes követelményeivel | | ☐ nem tiszteltem különösebben |

15. Megbízott legjobbnak választott tanárában?

- ☐ tökéletesen(5) ☐ igen(4) ☐ többnyire(3) ☐ nem(2) ☐ semmiképpen sem(1)

16. Érthetővé tette az óráin a tananyagot?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

17. Miért járt az óráira?

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ a katalógus miatt | ☐ azért, hogy halljam a tananyagot | ☐ mert érdekelt a téma |
| ☐ szerettem bejárni | ☐ alig jártam be | |

18. Legjobbnak választott tanára kifejezte a csoporttal kapcsolatos érzéseit?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

19. Legjobbnak választott tanára kiegyensúlyozott embernek tűnt?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

20. Rugalmasan kezelte a problémákat?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

21. Könnyű volt kapcsolatot tartani legjobbnak választott tanárával?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

22. Optimizmus jellemezte?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

23. Legjobbnak választott tanára reálisan értékelte tanári szerepét?

- ☐ túlértékelte(5) ☐ kissé túlértékelte(4) ☐ igen(3) ☐ kissé alulértékelte(2) ☐ alulértékelte(1)

24. Kérem válassza ki az Ön által legrosszabbnak ítélt egyetemi tanárát!

Írja le azt a legfeljebb 3 jellemzőt, amellyel kívívta, hogy rá esett a választása!

1. 2. 3.

24.1. A választott legrosszabb tanár neme: ☐ férfi ☐ nő

24.2. Életkora (kb.):.....

24.3. Milyen tantárgyat tanított? 24.4. Hányast kapott ebből / ezekből?.....

24.5. Milyen típusú foglalkozásokon tanította? ☐ előadás ☐ gyakorlat / labor

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

☐ nagyon jó(5) ☐ jó(4) ☐ megfelelő(3) ☐ a szükségesnél rosszabb(2) ☐ rossz(1)

26. Érdekelte-e az Ön véleménye, igényei a közös munka során?

☐ minden esetben(5) ☐ többnyire(4) ☐ néha igen, néha nem(3) ☐ többnyire nem(2) ☐ soha(1)

27. Mit tanult a legrosszabbnak választott tanárától a tananyagon túl?.....

.....

28. Volt rá példa, hogy kimondottan csak tanára kedvéért fektetett több energiát az adott tantárgyba?

☐ gyakran(5) ☐ többször is(4) ☐ néhányszor(3) ☐ ritkán(2) ☐ soha(1)

29. Mit gondol, a legrosszabbnak választott oktató befolyásolta a tárgyból nyújtott teljesítményét?

☐ pozitívan(5) ☐ inkább pozitívan(4) ☐ nem befolyásolta(3) ☐ inkább negatívan(2) ☐ negatívan(1)

30. Mennyire kedvelte Önt legrosszabbnak választott tanára?

☐ nagyon(5) ☐ meglehetősen(4) ☐ közepesen(3) ☐ mérsékelten(2) ☐ nem(1)

31. Mennyire kedvelte Ön legrosszabbnak választott tanárát?

☐ nagyon(5) ☐ meglehetősen(4) ☐ közepesen(3) ☐ mérsékelten(2) ☐ nem(1)

32. Mennyi okos, használható elemet talált a gondolataiban?

☐ nagyon sokat(5) ☐ sokat(4) ☐ néhányat(3) ☐ keveset(2) ☐ nem volt jellemző(1)

33. Amennyiben tisztelte legrosszabbnak választott tanárát, mivel vívta ki a tiszteletét?

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ szaktudásával | ☐ általános műveltségével | ☐ viselkedésével |
| ☐ értékrendjével | ☐ mert ő is tisztelt | ☐ empátiájával |
| ☐ következetes követelményeivel | | ☐ nem tiszteltem különösebben |

34. Megbízott legrosszabbnak választott tanárában?

- ☐ tökéletesen(5) ☐ igen(4) ☐ többnyire(3) ☐ nem(2) ☐ semmiképpen sem(1)

35. Érthetővé tette az óráin a tananyagot?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

36. Miért járt az óráira?

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ a katalógus miatt | ☐ azért, hogy halljam a tananyagot | ☐ mert érdekelt a téma |
| ☐ szerettem bejárni | ☐ alig jártam be | |

37. Legrosszabbnak választott tanára kifejezte a csoporttal kapcsolatos érzéseit?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

38. Legrosszabbnak választott tanára kiegyensúlyozott embernek tűnt?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

39. Rugalmasan kezelte a problémákat?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

40. Könnyű volt kapcsolatot tartani legrosszabbnak választott tanárával?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

41. Optimizmus jellemezte?

- ☐ teljes mértékben(5) ☐ általában igen(4) ☐ változóan(3) ☐ kevéssé(2) ☐ egyáltalán nem(1)

42. Legrosszabbnak választott tanára reálisan értékelte tanári szerepét?

- ☐ túlértékelte(5) ☐ kissé túlértékelte(4) ☐ igen(3) ☐ kissé alulértékelte(2) ☐ alulértékelte(1)

Köszönöm a válaszadást!