

## A tanári elvárások hatása a tanulók teljesítményére

*A felnőttek elvárásokat támasztanak a gyerekekkel szemben szinte már a megszületésük pillanatától. A szocializációs folyamat során a gyerek megtanul megfelelni ezeknek az elvárásoknak. A tanuló énképe, önértékelése nagymértékben függ azokról az elvárásokról, amelyeket környezete támaszt vele szemben. Egy lány ritkán álmodik arról, hogy matematikailudós lesz, és többnyire így vannak ezzel a szülők is; egy többszörösen hátrányos helyzetű család pedig nem várja gyermekétől, hogy sztár-üggyvédként keresse kenyerét. Az iskolába lépés után a szülői elvárások tükröződnek abban is, hogy milyen fontosságot tulajdonít az apa és az anya a tanuló sikerének vagy kudarcának egy-egy tantárgyat illetően. Az iskoláskor elérkeztével az elvárások hálója még sűrűbbre szövődik, a maga feltevéseivel, néha sztereotípiáival, előítéleteivel színre lép a pedagógus is.*

### A tanári elvárások

A tanári elvárások az interperszonális elvárások sajátos eseteként vizsgálhatók. Interperszonális elvárás-hatásról abban az esetben beszélhetünk, ha *A* személy *B* személy befolyása alatt úgy cselekszik, hogy *B* személy eredeti elvárásainak megfeleljen. (1) Az a tanár például, aki azt gondolja tanítványáról, hogy kiváló lesz, általában melegebben viselkedik vele szemben, többet foglalkozik vele, több időt szán rá, amit tanítványa többnyire valóban jó teljesítménnyel viszonz.

Az elvárás-hatás kifejezés *R. K. Mertontól* származik, aki az „önmagát beteljesítő jóslat” fogalmával írta le ezt jelenséget 1948-ban. (2) Az interperszonális elvárások önmagukat beteljesítő jóslatként való működését a hatvanas években a pszichológia területén tanulmányozták. 1968-ban *R. Rosenthal* és *L. Jacobson* azt a hipotézist állították fel, hogy a pszichológiai laboratóriumban tapasztalt elvárás-hatásnak léteznie kell a laboratóriumhoz sokban hasonlító iskolai osztályban is. Híres kísérletük *Pygmalion in the Classroom* címmel jelent meg. (3) Ebben a kísérletben a szerzők igazolták, hogy ha a pedagógusokban sikerül pozitív elvárásokat támasztani a tanulók teljesítményével kapcsolatosan, akkor a tanulók értelmi fejlődése jelentősebb lesz azokhoz viszonyítva, akikkel kapcsolatban a tanároknak ilyen feltevéseik nincsenek. Bár az eredeti kísérlet megismétlésére tett próbálkozások nem minden esetben voltak sikeresek, *R. Rosenthal* és *D. B. Rubin* 1973-as meta-elemzése az interperszonális elvárások hatása körében elvégzett első 345 kísérletet vizsgálva kimutatta e hatás létezését. (4) A fenti kutatások azt bizonyítják, hogy a tanári elvárások is befolyásolják, hogy jól vagy rosszul tanul-e egy-egy diák az iskolában.

### A tanári elvárások forrásai

A tanári elvárásokat *Cooper* (5) három típusba sorolja: az első csoportba azok az elvárások tartoznak, amelyek alapja – más információ hiányában – a tanuló egy adott pillanatban nyújtott teljesítménye. A második típusú elvárás arra vonatkozik, hogy milyen iskolai előrehaladást jövendő a pedagógus a tanulónak hosszú távon, tehetségesnek vagy gyengének gondol-

ja-e. Ez utóbbi nem mindig van összhangban a tanuló pillanatnyi teljesítményével (tehetséges, de éppen ma nem tanult...). A harmadik elvárástípus lényege abban áll, hogy a tanárok vagy túl-, vagy pedig alulértékelik a tanuló valamely adott teljesítményét. Ez történik például akkor, ha egy képesség- vagy intelligenciateszt eredményeit tartják biztos előrejelzésnek a tanuló várható iskolai sikereit illetően. A tanulási képességek előrejelzését szolgáló intelligenciatesztekkel kapcsolatos legnagyobb gond abból adódik, hogy az intelligenciát változatlanoknak, stabilnak és nem dinamikusan változónak tételezik. Az Amerikai Egyesült Államokban különösen elterjedt ez az értelmezés, minek következtében a tanulókat az IQ-tesztek alapján tanulási útvonalukat és későbbi pályafutásukat meghatározó tanulási programba irányítják. (6)

L. Caruthers (7) a tanári elvárásokat befolyásoló tényezőket általánosabban, szociológiai alapon közelíti meg, és a következőképpen csoportosítja:

– *Teljesítmények:*

A tanári elvárások gyakran a tanuló korábbi teljesítményének ismeretére épülnek. Bizonyítékokat találtak arra is, hogy a tanárok elvárásait inkább annak a csoportnak a teljesítményére alapozzák, amelyhez az illető tanuló tartozik, mint a diák egyéni eredményeire. Amerikában a néger tanulók a fehérekével azonos teljesítményekért rosszabb minősítést kapnak, mint a fehérek. (8)

L. Jussim szerint a tanulók korábbi teljesítményei megfelelőek lehetnek ugyan az adott időszak munkájának a minősítésére, de semmiképpen nem alkalmasak arra, hogy előre jelezzék a jövőbeli sikereket. (9)

– *A tanuló osztályba sorolása:*

A kiegészítő, speciális osztályokba sorolt tanulókkal szemben alacsonyabb elvárásokat támasztanak a tanárok, mint a normál osztályba járó társaikkal szemben. Különösen súlyos a helyzet a kisebbségekhez tartozó tanulók esetében, akiknek már származásuk miatt is kevésbé sikeres iskolai pályafutást jósolnak az előrejelzések. Ha ez a hátrány még párosul azzal, hogy kiegészítő osztályba sorolják a gyereket, a tanár elvárásai alig valószínűsítik a megfelelő iskolai eredményeket.

– *A tanuló társadalmi helyzete:*

A tanárok többet várnak a középosztály gyermekeitől, mint az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó tanulóktól. A tanárok általában azokat a viselkedési formákat értékelik kedvezőbben, amelyek a középosztály viselkedési normáihoz igazodnak azokban az esetekben is, ha a tanuló alacsonyabb társadalmi rétegből származik. Az elvárások kialakításában a tanuló szocio-ökonómiai helyzetének még a teszt-eredményeknél is nagyobb szerepe van. J. M. Darley és P. H. Gross kutatásai szerint ugyanazokat a pontszámokat másképp értelmezik a tanárok akkor, ha kedvezőbb társadalmi helyzetű családból származik a tanuló, mint kevésbé kedvező miliő esetén. (10)

– *A tanuló faji, etnikai jellemzői:*

Az adott társadalomban elterjedt faji, etnikai előítéletek jelentősen befolyásolják az egyes tanulóval kapcsolatos előfeltevéseket is. E ponton a szerző saját élményével is alátámasztja a fenti megállapítását. Egy iskola vezetőjének szájából hangzott el a következő kijelentés: „Ebbe az iskolába sok cigánygyereket iratnak, de a felső tagozatban már nincs nagyobb probléma, mert ők úgysem jutnak el odáig.” A jóslat beteljesülése aligha lehet kétséges.

*A tanulási képességek előrejelzését szolgáló intelligenciatesztekkel kapcsolatos legnagyobb gond abból adódik, hogy az intelligenciát változatlanoknak, stabilnak és nem dinamikusan változónak tételezik. Az Amerikai Egyesült Államokban különösen elterjedt ez az értelmezés, minek következtében a tanulókat az IQ-tesztek alapján tanulási útvonalukat és későbbi pályafutásukat meghatározó tanulási programba irányítják.*

– *A tanuló temperamentuma:*

Általában a tanárok jobban kedvelik a jól alkalmazkodó tanulókat, akik fegyelmezettek, és nem szeretik a hiperaktív fegyelmezetlenkedőket. A tanuló iskolai magatartása gyakran befolyásolja a tanuló teljesítményének értékelését, ugyanarra a teljesítményre a „jók” magasabb minősítést kapnak, mint a „rosszak”.

*J. D. Bamburg* az alacsony teljesítményelvárások okait vizsgálva, az alábbi eredményekre jutott:

A tesztek eredményeinek eltúlzása mellett gyakori a tanulási képességek félreértelmezése is. A japán és a kínai oktatási gyakorlatnak az amerikaival történő összehasonlítása során megállapították, hogy az ázsiai országokban élő gyerekek veleszületett képességeiket tekintve ugyanúgy különböznek egymástól, mint az amerikai tanulók, de az ázsiaiak a kemény munkát az adottságoknál fontosabbnak tartják az iskolai sikerek elérésében. Ezzel szemben az amerikai gyerekek, tanárok és szülők az adottságokat tartják az iskolai sikerek legfontosabb elemének. Az eredmény az lesz, hogy az USA-ban hisznek az iskolai sikerek előre meghatározottságában. Következésképpen kialakul az a meggyőződés, hogy bármilyen kemény munkát is végeznek az iskolában a gyengébb képességű diákok, nincs remény arra, hogy az adottságaikat meghaladó teljesítményeket produkáljanak. Az amerikai attitűd a legvilágosabban a matematika területén mutatható ki. Az átlag amerikai gyerek egy megoldható matematikai feladatra legfeljebb tíz percet szán, ha ez alatt nem sikerül, akkor feladja, szemben a japán tanulókkal, akik nem hagyják abba a munkát, sőt a szükségesnél lényegesen több időt is képesek áldozni a sikerért. (11)

Az alacsony tanári elvárásoknak az is oka lehet, hogy a tanárnak saját teljesítményével kapcsolatban is kétségei vannak. Vannak olyan tanárok, akik a tanulási célok elérésének kérdését egész egyszerűen arra szűkítik, hogy valahogyan túljussanak a tanórákon. Ezek a pedagógusok nyilván nem tesznek különösebb erőfeszítést tanulóik jó teljesítményei érdekében. Más pedagógusok azt nem képesek elviselni, ha a tehetséges tanuló bizonyos területen esetleg többet tud, mint ők, ezért szigorú ellenőrzéssel igyekeznek féken tartani a diákot, s megakadályozni kellemetlen kérdéseit, csökkenteni a teljesítményét.

Szintén az idézett amerikai szerző megállapítása, de magyar körülmények között is érvényes, hogy a forráshiány, az iskolák alacsony támogatottsága következtében a tanár úgy érzi, hogy képtelen megteremteni a megfelelő tanulási környezetet, így a tanulóktól is csak alacsonyabb teljesítményeket várhat (pl. számítógép nélkül az informatikaoktatás eredményességében sem igazán hihet a pedagógus). Ugyancsak figyelemreméltó az a megállapítás, miszerint a továbbképzéseken részt vevő pedagógusok elvárásai saját teljesítményüket és ezen keresztül tanítványaik teljesítményét illetően is pozitív irányban változnak.

Vizsgálataink alapján a magas tanulói elvárások forrásai a kedvező családi háttér (értelmiségi szülők, rendezett család, rendszeres otthoni ellenőrzés), a korábbi iskolai teljesítmények és a pedagógus pozitív benyomása a tanulóról. A negatív elvárások forrásai szintén a családi tényezőkben, a korábbi iskolai eredményekben és a pedagógus saját tapasztalataiban lelhetők fel. (12)

### **A tanári elvárások hatásának közvetítése**

A tanári elvárások hatásának vizsgálatánál elkerülhetetlen feltenni azt a kérdést, hogy miképpen közli egyik személy elvárásait a másikkal úgy, hogy azok önmagukat beteljesítő jóslatokká váljanak. Ez a kérdés két szempontból vizsgálható: a másikkal szemben elvárásokat támasztó személy (adott esetben a tanár) oldaláról és az ezekre az elvárásokra reagáló személy (a tanuló) oldaláról.

*R. Rosenthal* egy négy tényezős „elméletet” dolgozott ki az elvárás-hatás közvetítéséről. (13) Az első tényező szerinte a *klima*. A meleg szocio-emocionális klima arra utal, hogy a tanár magas elvárásokat támaszt a tanulóval szemben. A második tényező a *feed-*

*back*, a visszacsatolás. A tanárok különböző módon biztosítják a visszacsatolást a magas és az alacsony teljesítmény-elvárások esetén. A harmadik elem az *input*, amikor a tanárok több és nehezebb anyagot tanítanak a tehetségesebbnek hitt tanulóknak. A negyedik tényező pedig az *output*. A tanárok több segítséget nyújtanak azoknak a diákoknak, akikkel szemben magasabb követelményeket támasztanak, mint azoknak, akiktől nem várnak sikeres iskolai teljesítményt.

M. J. Harris és R. Rosenthal 1985-ben száznyolcvan tanulmány metaelemzését végezték el, hogy feltárják az elvárások közvetítésének mechanizmusát. (14) Ezek közt harmincegy olyan viselkedést találtak, amely legalább négy publikált vizsgálatban előfordult mint hatásközvetítő. Statisztikai vizsgálatok segítségével tizenhat olyan elemet szűrtek ki, melynek hatása különösen jelentős az elvárások megvalósításában. Ezek a következők voltak: negatív klíma; fizikai távolságtartás; input; pozitív klíma; a feladathoz nem kapcsolódó viselkedés; az interakciók időtartama; az interakciók gyakorisága; a kérdés; a bátorítás; a szemkontaktus; a mosoly; a dicséret; a tanuló gondolatainak elfogadása; a korrekciót szolgáló *feed-back*; a bólintás, valamint a válaszra adott idő. A fent említett négytényezős elmélet ebből a listából is levezethető, mint az elvárásokat jellegzetesebben közvetítő tanári megnyilvánulás.

J. E. Brophy és T. L. Good szintén megvizsgálta, hogy milyen módon közvetítik elvárásaikat a tanárok. (15)

Az alacsony teljesítményelvárásokat az említett szerzők megfigyelései szerint a következő módon közlik:

- általános, gyakran megfoghatatlan dicsérettel;
- kevesebb visszacsatolási lehetőséget biztosítanak, mint más tanulók esetében;
- kevesebb erőfeszítésre készítetik ezeket a diákokat;
- a tanuló munkáját, feleleteit gyakran félbeszakítják;
- kevesebb figyelmet fordítanak arra a diákra, akivel szemben alacsonyabbak az elvárásaik;
- ritkábban szólítják fel ezeket a tanulókat, és rövidebb ideig várnak a válaszukra;
- gyakrabban bírálják őket, kiemelve a gyenge pontjaikat;
- kevesebbet mosolyognak rájuk, és kevesebb nemverbális segítséget nyújtanak nekik.

Ez a viselkedésbeli különbség az alacsony teljesítményelvárás következtében az átlagosnál több tanulási problémát okoz a tanulóknak.

A fentiekben láttuk, hogy a tanár hogyan közvetíti elvárásait. A következőkben a tanuló oldaláról vizsgáljuk meg e hatás fogadását.

Az alacsony tanári elvárás a tanuló énképét is befolyásolja. Az iskolai sikerekkel kapcsolatos énkép fontos tényező, bár nehéz pontosan megmondani, hogy milyen erős a hatása a tényleges iskolai eredményekre. Elméleti megfontolásból az énképnek központi szerepe kell legyen a tanulási eredmények létrejöttében, ugyanakkor empirikus vizsgálatok azt igazolták, hogy az énkép és az iskolai teljesítmények kölcsönviszonyának értéke hűsz, ami meglehetősen gyenge kapcsolatra utal. (16)

Az elvárás-elmélet a tanuló énképének alakulását fontos tényezőnek tartja az iskolai sikerek elérésében. Az énképből származnak a tanuló önmagával kapcsolatos elvárásai. Iskolába lépéskor általában magas szintet ütnek meg a tanulók önmagukkal szembeni elvárásai saját iskolai sikereikkel kapcsolatban. Ezt az ön-elvárást erősítik vagy gyengítik a tanuló számára fontos személyektől érkező visszajelzések. A társas kapcsolatok hatása a tanuló énképére nagyon bonyolult hatásrendszeren keresztül érvényesül. Egy jó szándékú dicséret, amit a tanuló egy könnyű feladat megoldásáért kap a tanártól, kedvezőtlen hatást gyakorolhat saját iskolai sikereivel kapcsolatos elvárásaira, mert éreztetik vele, hogy tőle ez is nagyobb teljesítmény, mint amire számítottak. Hasonlóképpen nem változtatja meg a negatív énképet egy jó teljesítmény akkor sem, ha a tanuló a sikert valamilyen külső tényezőnek (szerencse, véletlen) tulajdonítja. (17)

### Gyakorlati következtetések

Az elvárás-hatás létezését elfogadva, több kutató foglalkozik azzal, hogy miképpen lehetne csökkenteni a kedvezőtlen elvárásokat, illetve ezeket kedvezővé alakítani. J. D. Bamburg szerint az alacsony elvárások korrekciójához a következő interakciókat szükséges vizsgálnunk:

1. az osztályon belüli tanár-diák kölcsönhatást;
2. az osztály és az iskola közti kapcsolatot;
3. az iskola és a szülők egymásra hatását. (18)

Mit tehetünk az elvárások magasabb szintre hozásáért az osztályban?

Elsősorban pozitív kapcsolatot kell kialakítani a tanulókkal, segítve őket a környező világ felfedezésében. A tanulás három szakaszában – a feltárásban, a megértésben és a cselekvésben – egyaránt javítani szükséges a tanár-diák interakciót. L. Caruthers a következő stratégiák és készségek elsajátítását tartja lényegesnek a tanárok eredményesebb munkája szempontjából:

- elvárások, interperszonális készségek;
- curriculum-fejlesztési készségek;
- tanítási készségek;
- tanulási stratégiák;
- alkalmazási készségek és stratégiák. (19)

A tanulás első szakaszában a tanár kifejezi reményét, hogy minden diák képes a tanulásra. A tanár interperszonális készségeivel minden tanulót érdekeltté tesz a tanulásban, és magas elvárásokat támaszt velük szemben. A magas elvárások például a következő viselkedési módokkal adhatók a tanulók tudtára:

- fizikai nyitottság;
- a tanuló érzelmeinek megértése;
- személyes érdeklődés a tanuló iránt;
- a tanuló ösztönzése, hogy találja meg saját tanulása célját;
- olyan oktatási stratégiák használata, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanuló elsajátítsa az iskola kultúráját, ugyanakkor megőrizze saját kulturális identitását.

A második tanulási szakaszban a tanár curriculumfejlesztési és tanítási készségei segítenek a tanulónak abban, hogy kapcsolatot találjon az elsajátított ismeretek, valamint saját világa, kívánságai és vágyai között.

A curriculumfejlesztésben a tanárt a multikulturális tartalmak beépítése, a tanuló korábbi tudására való támaszkodás, a megfelelő tanulási idő biztosítása és a tanuló metakognitív stratégiáinak feltárása segíti a magasabb szintű elvárások megfogalmazásában.

Az oktatási készségek akkor szolgálják a teljesítmények javítását, ha

- a tanár minden tanulót felszólít;
- mindenkinek megfelelő gondolkodási időt ad, s nem vár kevesebb ideig a gyengének címkézett tanuló feleletére, mint a jókéra;
- a várakozási idő után újra megfogalmazza a kérdést vagy kulcsot ad a megoldáshoz;
- segít a tanulónak a tanulási technikák elsajátításában;
- megtanítja az iskola által használt nyelvi kódokat;
- segít a tanulónak megérteni, hogy az életben mire tudja használni mindazt, amit megtanult;
- személyre szóló visszacsatolást biztosít a tanuló haladását illetően.

A tanítási-tanulási folyamatban, a tanulási teljesítmények javításában a tanár-diák interakció bizonyos vonatkozásainak kulcsszerepe lehet. A különböző kutatások egybeeső megállapításait H. R. Clarken a TESA (Teacher Expectacion and Student Achievement) elnevezésű vizsgálat (20) alapján az alábbiakban foglalta össze, és tett javaslatot olyan viselkedési módokra, amelyek jobb tanulási eredményekhez vezetnek:

### 1. Alkalom a válaszadásra

Az első megállapítás arra vonatkozik, hogy a tanulók a szóbeli kommunikáció során nem egyenlő mértékben vehetnek részt ebben a folyamatban. A kérdések és a válasz lehetőségének felajánlása az egész osztály számára, minden tanuló bevonása a munkába közömbösíti azt a jelenséget, hogy a gyengébb tanulókat kevesebbszer kérdezik, ha jelentkeznék is; tudatosan vagy nem tudatosan, de ritkábban szólítják fel őket. A tanuló kérdésével a tanár egyúttal kifejezi azt a reményét is, hogy a diák képes válaszolni.

Meglepő, és első pillantásra logikátlan, hogy a helyes válasz megalkotásában a jók kapnak több segítséget, mint a gyengék. A magyarázat valójában egészen egyszerű: akitől gyenge eredményeket vár a pedagógus, annak ügyis hiába segít, akkor sem tud válaszolni. Az egyénre szabott, minden tanulónak a maga igényei szerint nyújtott segítség csökkenti a magas és az alacsony elvárások közti különbség megjelenését a tanulók irányában. Hasonló megállapítások tehetők a válaszadásra biztosított idővel kapcsolatban is. Bár minden józan gondolkodású pedagógus elfogadja, hogy a gyengébbek válaszára többet kell várni, a fenti logika szerint mégis ennek az ellenkezője történik. („Ügyis hiába várok, akkor se tudja...”). Logikus viszont, hogy az alacsonyabb kognitív szintű kérdéseket a gyengébbek kapják, a magasabbakat pedig a jobbak. A tanár azzal is kifejezheti magas elvárásait, hogy a tananyag egyszerű felidézésénél bonyolultabb gondolkodási művelet elvégzésére is készíti a tanulót.

Azok a tanulók, akik tanári figyelmenlenségéből sorozatosan kimaradnak a kérdésből vagy gyakran kudarcot vallanak a válaszadásban, megtanulják, hogy alacsonyabb rendűek, és nem is próbálkoznak sikeresen szerepelni, holott ez a probléma tudatos tanári magatartással kiküszöbölhető lenne.

### 2. A visszacsatolás (feed-back)

A visszacsatolás alkalmazása az oktatás egyik alapelve. A hibás válaszok kijavítása a tanulás eredményessége szempontjából elkerülhetetlen. A jó tanulók hibáit azonban a tanárok gyakrabban kijavítják, mint a gyengékét, ezért ők a tévedéseikből is tanulhatnak. A gyengének minősített gyerekek már abból is érzik, hogy nincs esélyük a sikeres tanulásra, hogy nekik még azt sem mondják meg, miben hibáztak, mert a tanárok nem hiszik, hogy ezt képesek megérteni.

A bátorítás és a pozitív megerősítés a behaviorizmus tanuláselméletének alapja. Ez a tanulást segítő hatás minden tanulónak kijár a jó teljesítményért, nemcsak azoknak, akik egyébként is kiválóak. A dicséret azonban csak valódi teljesítményért hiteles. A tanulónak azt is tudnia kell, hogy mivel érdemelte ki a tanár elismerését. Ez segít neki megérteni, hogy mit értékel különösen egy-egy adott teljesítményben valamely pedagógus, aki a jó tanuló érzelmeit könnyebben elfogadja, mint a gyengékét. A másik érzelmeinek elfogadása a partner tiszteletét, elismerését, és egyúttal a magas elvárások közlését jelenti.

### 3. Személyközi vonatkozások

A másik emberhez való közelséget a proxemika fejezi ki. A tanulókhöz való kívánatos térbeli közelség kultúránként változó, de általában megfigyelhető, hogy a tanár kisebb távolságot tart azokkal a tanulókkal, akiket kedvel, mint a többiekkel. Önmegfigyeléssel a pedagógus ellenőrizheti saját magát, és változtathat a szokásain.

Az udvariasság a tanár részéről is kötelező. Ez a magatartás sem egyformán jut minden tanulónak osztályrészül, a kedveltebb gyerekek többet kapnak belőle.

Az érintésről is kimutatható, hogy több jut belőle azoknak, akiket a tanár sokra becsül, mint kevésbé kedvelt társaiknak. Mivel az érintés általában pozitívan hat az emberekre, így a kedvelt diákok plusz jutalomban részesülnek.

A tanuló nemkívánatos viselkedésének megakadályozásában sem bánnak egyenlő mértékben a tanárok a tanulókkal. Azok a tanulók ugyanis, akikkel szemben tanáraik magasabb követelményeket támasztanak, nem megfelelő megnyilvánulásaikért is enyhébb elmarasztalásban részesülnek, mint kevésbé szerencsés társaik.

Az iskolai klíma szerepéről az elvárások közvetítésében a fentiekben R. Rosenthal négytényezős elmélete kapcsán már szóltunk. Az iskolai klíma javítása segíthet a negatív tanári elvárás-hatások lehetőség szerinti csökkentésében. A hatékony kommunikáció a klíma változásának legfontosabb feltétele. Az iskolai kommunikációt uraló kollegialitás jótékony hatást gyakorol a tanulók teljesítményére. Az iskolában dolgozó felnőttek együttműködése, a tanulókról és az iskolai munkáról folyó partneri eszmecsereje következtében az előadódó problémák és a krízisek hamarabb feloldhatók.

A fentiek értelmében a tanulók teljesítménye akkor javulhat, ha a tanár megkönnyíti és elősegíti a tanulást. Ennek érdekében tisztában kell lennie saját előítéleteivel, sztereotípiáival is. Az ember fejlődésével és tanulásával kapcsolatos ismeretek gyarapítása, az egyes társadalmi csoportok kulturális normáinak, hagyományainak ismerete segít a tanuló helyes megítélésében. A sikeres pedagógus nem származása, neme, társadalmi státusa vagy intelligenciája alapján osztályozza a tanulót, hanem növendékének adottságaira épít, s azok lehetőség szerinti kifejlesztésével járul hozzá ahhoz, hogy az iskolai kudarcokat sikerek váltsák fel.

#### Jegyzet

- (1) HARRIS, M. J.–ROSENTHAL, R.: *Human Performance Research: An Overview*. Harvard University, 1997. <http://www.ul.cs.csmu.edu/books/enhancing/0000001.htm>
- (2) MERTON, R. K.: *The self-fulfilling prophecy*. *Antioch Review*, 1948. 8. sz., 193–210. old.
- (3) ROSENTHAL, R.–JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil Intellectual Development*. Holt, Reinhart and Winston, New York 1968. – A kísérletet ismerteti: CSERNÉ ADERMANN GIZELLA: „Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp. 1986, 24–29. old.
- (4) ROSENTHAL, R.–RUBIN, D. B.: *Interpersonal expectancy effect: the first 345 studies*. *The Behavior and Brain Sciences*, 1973. 3. sz., 377–415. old.
- (5) = BAMBURG, J. D.: *NCREL Monograph: Raising Expectation to Improve Student Learning*. NCREL s Urban Education Program in Urban Education Monograph Series, Washington 1994. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadershp/le0bam.htm>
- (6) Uo., 5–14. old.
- (7) CARUTHERS, L.: *Classroom Interactions and Achievement*. 1997. [www.ncrel.org/products/noteworthy/loccc.html](http://www.ncrel.org/products/noteworthy/loccc.html)
- (8) GOOD, T. L.: *Teacher expectation and student perceptions. A decade of research*. *Educational Leadership*, 1981. 38(5), 415–422. old.
- (9) JUSSIM, L.: *Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review*. *Psychological Review*, 1989. 93. sz., 429–445. old.
- (10) DARLEY, J. M.–GROSS, P. H.: *A hypothesis-confirming bias in labelling effect*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983. 44. sz., 20–33. old.
- (11) BAMBURG, J. D.: *NCREL Monograph...*, i. m., 4. és 7. old.
- (12) A vizsgálat pontos bemutatását l.: CSERNÉ ADERMANN GIZELLA: „Önmagát beteljesítő jóslat”, i. m., 101–109. old.
- (13) ROSENTHAL, R.: *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. MSS Modular Publications, Module 53., New York 1986.
- (14) HARRIS, M. J.–ROSENTHAL, R.: *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses*. *Psychological Bulletin*, 1985. 97., 363–386. old.
- (15) BROPHY, J. E.–GOOD, T. L.: *Teacher s communication of differencial expectation for children s classroom performance: some behavioprál data*. *Journal of Educational Psychology*, 1970. 61., 369–374. old.
- (16) WALBERG, H. J.: *Improving the productiviti of America's schools*. *Educational Leadership*, 1984. 41., 19–30. old.
- (17) RIFFEL, J. A.: *Academic Self-Concept and Student Achievement: Some Implications for Nativ Education*, 1997. [http://www.mbnet.mb.ca/\(map/edself.htm](http://www.mbnet.mb.ca/(map/edself.htm)
- (18) BAMBURG, J. D.: *NCREL Monograph...*, i. m.
- (19) CARUTHERS, L.: *Power teaching: Principle of empowerment*. Mid-continent Regional Educational Laboratory, Cansas City 1994.
- (20) CLARKEN, H. R.: *Toward Bias-Free Teaching: Gender Equity in the Classroom*. 1995. <http://www-ais.acs.nmu.edu/staff/rclarkev/China Papers/NGOWomenConference.html>