

SZABÓ L. DÁVID – HORVÁTH KINGA

A tanári interakció elmélete és osztálytermi vizsgálata



A tanári interakció elmélete és osztálytermi vizsgálata



Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

SZABÓ L. DÁVID – HORVÁTH KINGA

A tanári interakció elmélete és osztálytermi vizsgálata

Komárom, 2025

© PaedDr. Szabó L. Dávid (Selye János Egyetem)

© Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. (Selye János Egyetem)

Szakmai lektorok:

Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.

Dr. habil. Molnár-Kovács Zsófia, PhD.

Nyelvi lektor:

Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

ISBN 978-80-8122-518-5

Tartalomjegyzék

Táblázatok jegyzéke	7
Ábrák jegyzéke	II
 1. A TANÁRI INTERAKCIÓ	 13
2. AZ IDEÁLIS TANÁRI INTERAKCIÓ	23
2.1. Az ideális tanári interakció a középiskolás tanulók szerint	25
2.1.1. A kutatásban résztvevők demográfiai adatai	26
2.1.2. A középiskolás tanulók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek kutatási eredményei	27
2.1.3. A középiskolás tanulók körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása	43
2.1.4. A középiskolás tanulók körében végzett kutatás konklúziója, az eredmények megvitatása	47
2.2. A pedagógusok véleménye az ideális tanári interakcióról	48
2.2.1. A pedagógusok körében végzett kutatás célja, kérdései és a vizsgált minta bemutatása	48
2.2.2. A pedagógusok ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek kutatási eredményei	50
2.2.3. A pedagógusok körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása, konklúzió	60
2.2.4. A pedagógusok körében végzett kutatás megvitatása	63
2.3. A szülők ideális tanári interakcióról vallott nézetei	65
2.3.1. A szülők körében végzett kutatás célja, kérdései és a vizsgált minta jellemzése	65
2.3.2. A szülők körében végzett kutatás eredményei	66
2.3.3. A szülők körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása	78
2.3.4. A szülők körében végzett kutatás konklúziója, az eredmények megvitatása	81
2.4. A tanulók, a tanárok, a szülők, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek komparációja	83
2.4.1. A dorgáló, figyelmeztető (ADM) attitűd komparációja	83
2.4.2. Az elégedetlen, kételkedő (DIS) attitűd komparációja	84
2.4.3. A segítőkész, barátságos (HFR) attitűd komparációja	86
2.4.4. Az irányító, határozott (LEA) attitűd komparációja	87
2.4.5. Az engedelmes, lágy szívű (SRE) attitűd komparációja	89
2.4.6. A szigorú, erélyes (STR) attitűd komparációja	90
2.4.7. A bizonytalan, határozatlan (UNC) attitűd komparációja	92
2.4.8. A megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűd komparációja	94
2.5. A tanulók, a pedagógusok, a szülők és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek komparációja, konklúzió	95

3. A TANÁRI INTERAKCIÓ OSZTÁLYTERMI VIZSGÁLATA A QTI MÉRŐESZKÖZ ALKALMAZÁSÁVAL	98
3.1. Tanári interakció a tanulók szemszögéből – pilot kutatás	100
3.1.1. A tanári interakció a tanulók szemszögéből pilot kutatásának céljai és kérdései	100
3.1.2. A tanári interakció a tanulók szemszögéből – a pilot kutatás eredményei ..	101
3.1.3. A pilot kutatás kérdéseinek megválaszolása az eredmények megvitatása ...	112
3.2. Tanári interakció az általános iskolában	113
3.2.1. Az általános iskolában végzett kutatás céljai és kérdései	113
3.2.2. Az általános iskolás kutatásban résztvevők demográfiai adatai	114
3.2.3. Az általános iskolában végzett kutatás eredményei	116
3.2.4. Az általános iskolások körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása	125
3.2.5. Az általános iskolás tanulók körében végzett kutatás megvitatása, a kutatási kérdések megválaszolása	127
3.3. Tanári interakció a középiskolás tanulók és tanáraik szemszögéből	129
3.3.1. A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatás célja, kérdései és hipotézisei	130
3.3.2. A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatás eredményei ..	130
3.3.3. A tanulók és a pedagógusok eredményeinek összevetése a középiskolás tanulók és tanáraik eredményeivel	140
3.3.4. A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása	142
3.3.5. A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatás eredményeinek összevetése a nemzetközi térben végzett kutatások eredményével	146
ÖSSZEGZÉS	148
IRODALOMJEGYZÉK	157
Mellékletek	166
1. Melléklet: Az ideális pedagógus interakciós stílusa kérdőív	166
2. Melléklet: Tanári interakciós stílus – tanulói kérdőív	168
3. Melléklet: Tanári interakciós stílus – tanári kérdőív	171

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat A Leary- és a Wubbels-féle oktánsok	16
2. táblázat A Wubbels-féle kategóriák és azok magyar megnevezései	16
3. táblázat A Wubbels-féle oktánsok értelmezése	18
4. táblázat Az itemek száma az eredeti QUIT és a 48 itemes QTI kérdőívekben	20
5. táblázat A kutatásban részt vevő tanulók által tanult szakok és koruk eloszlása – középiskolások mintájában	25
6. táblázat A tanári interperszonális viselkedés nyolc oktánsának megbízhatósági mutatói a teljes és néhány részmintára vonatkoztatva – középiskolások mintájában	27
7. táblázat A teljes minta leíró statisztikai mutatói az interperszonális tanári magatartás oktánsai szerint – középiskolások mintájában	28
8. táblázat A QTI változók átlagai és szórásai egyes háttérváltozók tekintetében – középiskolások mintájában	30
9. táblázat A QTI változók legalacsonyabb és legmagasabb átlaga a középiskolás tanulók életkora szerint	35
10. táblázat A QTI változók legalacsonyabb és legmagasabb átlaga a tanult szak szerint – középiskolások mintájában	37
11. táblázat A QTI változók legalacsonyabb és legmagasabb átlaga a lakhely típusának függvényében – középiskolások mintájában	37
12. táblázat Rotált faktorsúlymátrix – középiskolások mintájában	40
13. táblázat A 8 interperszonális tanári attitűd átlaga a pedagógusi pályára készülő középiskolások és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók tekintetében	46
14. táblázat A pedagógusok nem és kor szerinti eloszlása	49
15. táblázat A pedagógusok nem és tanított tantárgy típusa szerinti eloszlása	49
16. táblázat A pedagógusok nem és az oktatási intézmény (amelyben tanítanak) szerinti eloszlása	50
17. táblázat A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói az ideális tanári interakcióról vallott nézetek kutatásában – pedagógusok mintájában	50
18. táblázat A QTI oktánsok megbízhatósága nemre és iskolatípusra vonatkoztatva – pedagógusok mintájában	51
19. táblázat A 8 oktáns leíró statisztikai mutatói – pedagógusok mintájában	51
20. táblázat A QTI oktánsok háttérváltozók szerinti átlagai, szórásai – pedagógusok mintájában	53
21. táblázat A Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálatok eredményei az oktánsok tekintetében – pedagógusok mintájában	55
22. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a pedagógusok lakóhelytípusának tekintetében	56
23. táblázat A QTI oktánsok átlagai és szórásai a pedagógusok lakóhelytípusa szerinti csoportosításban	56
24. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a pedagógusok lakóhelytípusának tekintetében	57
25. táblázat Interkorrelációs skála a QTI oktánsokhoz – pedagógusok mintájában	59
26. táblázat A közép fokú oktatási intézményekben tanító pedagógusok, valamint a középiskolás tanulók által adott válaszok átlagai	62

27. táblázat A nemzetközi térben megvalósult kutatási eredmények összehasonlítása a magyar pedagógusok körében végzett kutatás eredményeivel	63
28. táblázat A pedagógusok, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás oktánsainak átlaga, illetve azok összevetése	65
29. táblázat A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói a szülők körében végzett kutatásunkban	66
30. táblázat A 8 oktáns leíró statisztikai mutatói – szülők mintájában	67
31. táblázat A QTI oktánsok háttérváltozók szerinti átlagai, szórásai – szülők mintájában	69
32. táblázat A Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálat eredményei az oktánsok tekintetében – szülők mintájában	71
33. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a szülők végzettsége alapján	72
34. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a szülők lakóhelytípusa vonatkozásában	73
35. táblázat A QTI oktánsok nagytelepülés/kistelepülés szerinti átlagai, szórásai – szülők mintájában	72
36. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a szülők lakóhelytípusának új kategorizálása tekintetében	74
37. táblázat A Spearman-korreláció eredményei a QTI oktánsokon	74
38. táblázat A QTI oktánsok egy gyermekes/több gyermekes szülők szerinti átlagai, szórásai	76
39. táblázat A középiskolás tanulók, illetve a szülők körében végzett kutatások átlagainak összehasonlítása	80
40. táblázat A szülők körében végzett kutatás, valamint a Tóth & Horváth által végzett kutatás (2012) oktánsainak átlaga, illetve azok összevetése	82
41. táblázat A dorgáló, figyelmeztető attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában	83
42. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a dorgáló, figyelmeztető attitűd esetében a négy mintában	84
43. táblázat Az elégedetlen, kételkedő attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában	85
44. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei az elégedetlen, kételkedő attitűd esetében a négy mintában	85
45. táblázat A segítőkész, barátságos attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában	86
46. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a segítőkész, barátságos attitűd esetében a négy mintában	87
47. táblázat Az irányító, határozott attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában	88
48. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei az irányító, határozott attitűd esetében a négy mintában	88
49. táblázat Az engedelkeny, lágy szívű attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában	89
50. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei az engedelkeny, lágy szívű attitűd esetében a négy mintában	90

51. táblázat A szigorú, erélyes attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában	91
52. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a szigorú, erélyes attitűd esetében a négy mintában	91
53. táblázat A bizonytalan, határozatlan attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában	92
54. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a bizonytalan, határozatlan attitűd esetében a négy mintában	93
55. táblázat A megértő, konszenzusra törekvő attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában	94
56. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a megértő, konszenzusra törekvő attitűd esetében a négy mintában	94
57. táblázat A pilot kutatásban részt vevő tanulók nemi eloszlása	101
58. táblázat A pilot kutatásban részt vevő tanulók osztály szerinti eloszlása	102
59. táblázat A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói	102
60. táblázat A mérőeszköz belső konzisztenciaértékeinek összehasonlítása a nemzetközi térben végzett, valamint a saját kutatásunk eredményével	103
61. táblázat A QTI változók leíró statisztikai mutatói	104
62. táblázat Kolmogorov–Szmirnov-próba a 8 dimenzió	105
63. táblázat Mann–Whitney-próba 6 dimenzió a fiúk/lányok háttérváltozók függvényében	106
64. táblázat Mann–Whitney-próba 7 dimenzió az évfolyamok háttérváltozó függvényében	106
65. táblázat A QTI változók konfidencia-intervallumai a háttérváltozók szerint	107
66. táblázat Rotált faktorsúlymátrix a pilot kutatásban	109
67. táblázat A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói	116
68. táblázat A QTI változók leíró statisztikai mutatói	117
69. táblázat A QTI változók ferdesége, csúcossága, azok hányadosa, valamint normál eloszlása	117
70. táblázat A QTI oktánsok háttérváltozók szerinti átlagai, szórásai az általános iskolában végzett kutatásban	119
71. táblázat Szignifikancia az oktánsok között a kívánt legmagasabb végzettség tekintetében	121
72. táblázat Szignifikancia az oktánsok között a tanulók kedvenc tantárgyának függvényében I.	123
73. táblázat Szignifikancia az oktánsok között a tanulók kedvenc tantárgyának függvényében II.	123
74. táblázat Interkorrelációs skála a QTI oktánsokhoz	124
75. táblázat A kutatásban részt vevő tanulók nemi eloszlása	130
76. táblázat A kutatásban részt vevő osztályok létszámai	131
77. táblázat A QTI változók leíró statisztikai mutatói	131
78. táblázat A QTI változók néhány almintájának megbízhatósági mutatói	132
79. táblázat Rotált faktorsúlymátrix a középiskolás tanulók körében végzett kutatásban	133
80. táblázat A QTI változók leíró statisztikai mutatói a középiskolás tanulók mintájában	136

81. táblázat A QTI változók átlaga és szórása a tanárok szerint	137
82. táblázat Mann–Whitney-próba a fiúk/lányok háttérváltozók függvényében	138
83. táblázat Az első pedagógus (pedagógus 1) által adott válaszok átlagai, szórásai és szórásnégyzetei	140
84. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei az első pedagógus (pedagógus 1) esetében	140
85. táblázat A második pedagógus (pedagógus 2) által adott válaszok átlagai, szórásai és szórásnégyzetei	141
86. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei az első pedagógus (pedagógus 1) esetében	142
87. táblázat Szignifikáns eltérések a háttérváltozók függvényében a középiskolás tanulók mintájában	143

Ábrák jegyzéke

1. ábra A Leary-féle viselkedésmodell	15
2. ábra Az interperszonális tanári viselkedés circumplex modellje	17
3. ábra A QTI változók átlagai radardiagram segítségével – középiskolások mintájában	29
4. ábra A QTI változók átlagértékeinek összevetése a lakhely szerint – középiskolások mintájában	39
5. ábra A QTI változók a circumplex-diagramban – pedagógusok mintájában	52
6. ábra A pedagógusok által tanított tantárgyak szerinti alminták átlagainak összehasonlítása a QTI mérőeszközben	58
7. ábra A skálainterkorrelációk profilja a megértő, konszenzusra törekvő (UND) oktánszhoz viszonyítva – pedagógusok mintájában	60
8. ábra A szigorú – erélyes (STR) oktánsra adott válaszok eloszlása	61
9. ábra A pedagógusok körében végzett kutatás eredményeinek összevetése a Tóth & Horváth (2022) által végzett kutatás eredményeivel	64
10. ábra A QTI változók a circumplex-diagramban – szülők nézetei	68
11. ábra Szignifikáns eltérések a szülők mintájában a gyermekeik számának tekintetében	75
12. ábra A segítőkész – barátságos ideális tanári attitűd előfordulása a szülők korának tekintetében	77
13. ábra A megértő – konszenzusra törekvő ideális tanári attitűd előfordulása a szülők korának tekintetében	78
14. ábra A szülők körében végzett kutatás eredményeinek összevetése a Tóth & Horváth (2022) által végzett kutatás eredményeivel	81
15. ábra A QTI változók átlagértékei az egyes, Wubbels-féle oktánsokban a nemek függvényében	108
16. ábra A QTI változók átlagértékei az egyes, Wubbels-féle oktánsokban az osztályok függvényében	108
17. ábra A QTI változók a radardiagramban az általános iskolában végzett kutatásban	118
18. ábra A QTI változók átlagértékeinek összevetése a testvérek számának függvényében	121
19. ábra A skálainterkorrelációk profilja a megértő – konszenzusra törekvő (UND) oktánszhoz viszonyítva	125
20. ábra Az SRE – STR dimenziókban képzett klaszterek	126
21. ábra Az első pedagógus (pedagógus 1) által adott válaszok, valamint a tanulói által adott válaszok átlagai	145
22. ábra A második pedagógus (pedagógus 2) által adott válaszok, valamint a tanulói által adott válaszok átlagai	146

1. A TANÁRI INTERAKCIÓ

A tanári viselkedés tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásának vizsgálatával az osztálytermi környezetben már történtek kutatások. Mi a tanári viselkedés tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásának osztálytermi körülmények között való vizsgálatának két korai kutatási területére támaszkodunk. Az egyik a tanári hatékonyság (Gordon 1991; Zrinszky 2002), míg a másik az egyének és a környezetük közötti interakció vizsgálata (Moos 1979; Walberg 1979). Moos (1979) szerint egy célkészség rendszeres tanári következetes használata (például fókuszált kérdések feltevése) azt eredményezi, hogy ez a készség az osztályterem ökológiai rendszerének funkcionális részévé válik.

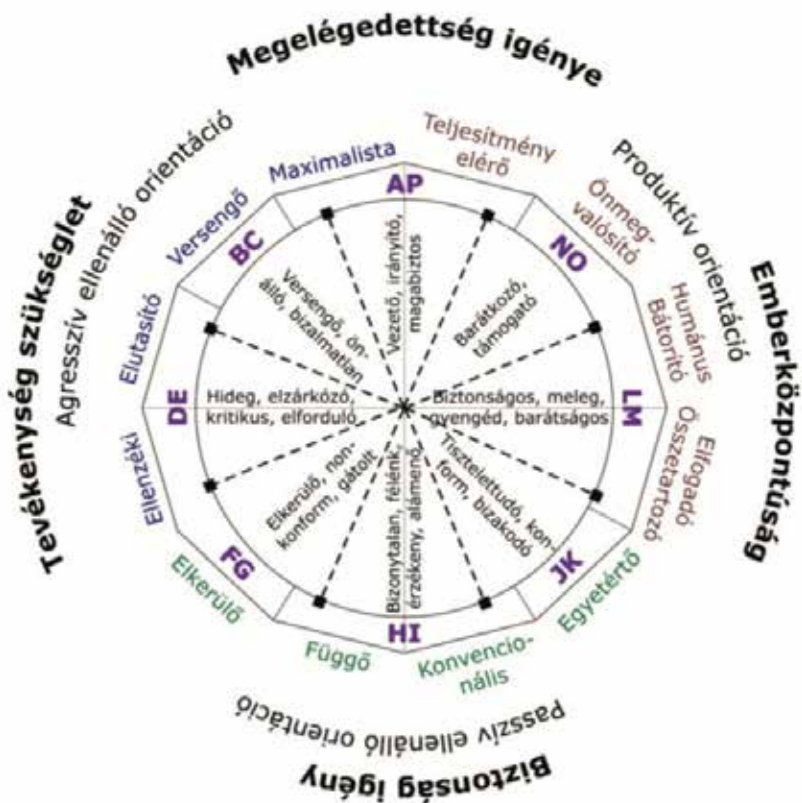
Kutatások sorát végezték a pedagógiai kommunikáció során a tanár és a tanulók közötti interperszonális kapcsolatok feltárására (Wubbels, Brekelmans 1998). A tanár–diák interakció elemzésével kapcsolatos kutatások a Watzlawick és társai (1967) által kidolgozott rendszerszintű kommunikációs modellre épültek. A rendszerszemléletű modell a személynek a személyre gyakorolt hatásának vizsgálatát hangsúlyozza a kommunikációs folyamatban. Ezért Wubbels és munkatársai (1987) annak leírására, hogy a tanulók hogyan érzékelik és értékelik a tanár tevékenységét, a kommunikáció általános modelljét alkalmazták, amely Timothy Leary (1957) munkáján alapul. Leary megvizsgálta kliensei interakcióját, és a személyiségjegyeik diagnosztizálása alapján egy elméleti, 16 dimenziós modellt dolgozott ki, két viselkedési szinttel. Az első szintű viselkedési dimenziókat a személyközi mechanizmusok, gesztusok vagy reflexek szempontjából osztályozták. A második szintű viselkedési dimenziókat interperszonális attribútumokba vagy vonásokba sorolták. Az interperszonális viselkedést a szeretetgyűlölet és a dominancia–alávetettség dimenziók két, egymást metsző dimenziójaként fogalmazták meg. Az interperszonális viselkedés ábrázolására szolgáló kétdimenziós koordináta-rendszer a vízszintes tengelyen a kommunikáló egyének közötti együttműködés mértékét, a függőleges tengelyen pedig a megfigyelt kommunikátor kommunikációs folyamat feletti kontroll vagy befolyás mértékét ábrázolta. Bár a két dimenzióra az évek során különböző kifejezésekkel utaltak, hasznosak az interperszonális viselkedés általános jellemzőinek és sajátosságainak leírására. A modell feltételezi, hogy az interperszonális viselkedést az egyén szorongáscsökkentési és önértékelési igénye motiválja (Leary 1957). Leary szerint, ha az egyén olyan interperszonális viselkedéseket ismétel, amelyek csökkentik a szorongást és növelik vagy fenntartják az önbecsülést, akkor kialakul a kom-

munikációs viselkedés mintája (Koul 2003). Ez az elmélet összhangban van a kommunikáció rendszerszemléletével (Watzlawick és munkatársai 1967), amely szerint körkörös kommunikációs folyamatok alakulnak ki, amelyek nemcsak viselkedésből állnak, hanem a viselkedést is meghatározzák (Creton, Wubbels & Hooymayers 1993).

A tanári interperszonális viselkedés modelljének megalkotása (Model for Interpersonal Teacher Behavior, MITB modell) Wubbels nevéhez fűződik (Wubbels et al. 1993). A Wubbels-féle MITB modell a Leary-féle interperszonális viselkedés modelljén alapszik. Leary nyomán sok más kutató is kidolgozta saját interperszonális (circumplex) modelljét (Carson 1969; Gurtman 2001; Plutchik & Conte 1997; Strong et al. 1988; Wiggins 1979).

Carson 1969-es modellje (Interaction Concepts of Personality) az emberek közötti interakciók elemzésére, leírására és bizonyos mértékig magyarázatára szolgált. Gurtman 2001-es modellje (Interpersonal complementarity) az interperszonális komplementaritás számos módszertani hiányosságára világított rá, majd ezt követően egy olyan interperszonális circumplex viselkedési modellt javasolt, aminek segítségével lehetőségünk lesz statisztikai szignifikanciaszintek megállapítására. Plutchik és Conte 1997-es modellje (Circumplex models of personality and emotions) annak meghatározására összpontosított, hogy a vonások és az érzelmek szerkezetileg miként hasonlítanak egymásra. Strong és mtsai (1988) az interperszonális viselkedések közötti dinamikus kapcsolatokra összpontosítottak. Alapfeltevésük az volt, hogy egy interperszonális körben a viselkedések egymáshoz viszonyított helyzete alapján a komplementaritás és az antikomplementaritás elve határozza meg, hogy az emberek viselkedése hogyan befolyásolja egymást az interperszonális interakciókban. Wiggins 1979-es modelljében (Wiggins's Circumplex Model) nyolc melléknévvel ellátott skálát fejlesztett ki az interperszonális tartomány fő vektorainak markereként, mellyel meghatározhatjuk az előnyben részesített szociális stimulációk mértékét, valamint a társas interakció uralkodó minőségét is.

A Leary-féle interperszonális viselkedés modell lehetőséget teremt számunkra, hogy mérjük az emberi viselkedés indítékait. A modell négy alapvető motivációt, szükségletet különít el (Tóth & Horváth 2022, 71): megelégedettség igénye, emberközpontúság, biztonság igénye, valamint tevékenység szükséglet. E motivációkat pedig háromféle viselkedés orientáción keresztül elégíthetjük ki, melyek a következők: produktív orientáció, passzív ellenálló orientáció, valamint agresszív ellenálló orientáció.



1. ábra A Leary-féle viselkedésmódel

Forrás: Tóth & Horváth 2022, 73

Leary nyolc személyiségtípust határozott meg (1. ábra), mely személyiségtípusokhoz leírta a szociális interakciókban használatos működésformáját (Kulcsár 1981). Ennek a módelnek az alapvetése az, hogy a személyközi viselkedés jellemzői egy körkörös kontinuumot képeznek, és mindegyik jellemvonás a kontinuum mentén azonos.

„Jellemvonásaiban két alapidimenzio jelenik meg. Az egyik a dominancia, vagy kontroll, illetve az alárendelődés, önálávetés. Ezt a dimenziót nevezzük hatás, kontroll vagy befolyás dimenziónak. Másik a szeretet, az együttműködés vagy az összetartozás, illetve a gyűlölet, az ellenállás, szembenállás, amely kontinuumot a proximitás, azaz közelség dimenziónak is nevezzük.” (Tóth & Horváth 2022, 73).

Leary (1957) munkájának kiindulópontjául szolgált az interperszonális kommunikáció általános módelje, melyet Wubbels et al. (1993) is alkalmazott azért, hogy le tudják írni a tanulók megítélését a tanáruk tevékenységét illetően. Ehhez Wubbels et al. (1993) is megadták az interperszonális viselkedés nyolc személyi-

ségváltozóját. Wubbels et al. (1993) is a circumplex logikát követték, ezért a nyolc változót egy kör kerülete mentén rendezték el, ezáltal jött létre az interperszonális viselkedés tanári modellje (Model for Interpersonal Teacher Behavior, MITB). Az MITB modell a Leary-féle interperszonális viselkedés modelljére épít (Leary 1957), ennek a modellnek az oktatási kontextusba való adaptálása révén jött létre. A Leary-féle modell és a Wubbels-féle tanári interperszonális viselkedésének a modellje nyolc-nyolc kategóriát tartalmaznak, amelyeket az 1. táblázatban mutatunk be. A Wubbels-féle tanári interperszonális viselkedés modelljének nyolc kategóriáját angol és magyar nyelven a 2. táblázatban szemléltetve közöljük.

1. táblázat A Leary-és a Wubbels-féle oktánsok

Forrás: Tóth & Horváth, 2022, 74

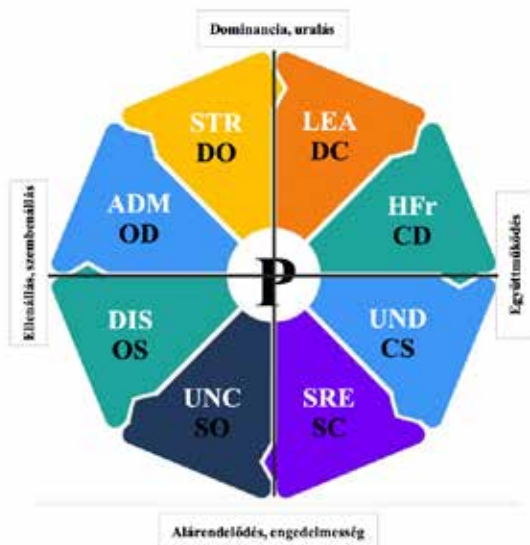
A Leary-féle nyolc kategória	A Wubbels-féle nyolc kategória
AP: vezető, irányító, magabiztos	DC: irányító, határozott
NO: barátkozó, támogató	CD: segítőkész, barátságos
LM: biztonságos, meleg, gyengéd, barátságos	CS: megértő, konszenzusra törekvő
JK: tisztelettudó, konform, bizakodó	SC: engedelmes, lágy szívű
HI: bizonytalan, félénk, érzékeny, alámenő	SO: bizonytalan, határozatlan
FG: elkerülő, nonkonform, gátolt	OS: elégedetlen, kételkedő
DE: hideg, elzárkózó, kritikus, elforduló	OD: dorgáló, figyelmeztető, fegyelmező
BC: versengő, önálló, bizalmatlan	DO: szigorú, erélyes

2. táblázat A Wubbels-féle kategóriák és azok magyar megnevezései

Forrás: Tóth & Horváth (2022) nyomán saját ábra

Angol rövidítés	A Wubbels-féle nyolc kategória angol nyelven	Wubbels-féle rövidítés	A változó magyar megnevezése
ADM	Admonishing Behavior	OD	Dorgáló, figyelmeztető
DIS	Dissatisfied Behavior	OS	Elégedetlen, kételkedő
HFR	Helpful/Friendly Behavior	CD	Segítőkész, barátságos
LEA	Leadership Behavior	DC	Irányító, határozott
STR	Strict Behavior	DO	Szigorú, erélyes
SRE	Student Responsibility and Freedom Behavior	SC	Engedelmes, lágy szívű
UNC	Uncertain Behavior	SO	Bizonytalan, határozatlan
UND	Understanding Behavior	CS	Megértő, konszenzusra törekvő

A pedagógus interakciós viselkedését (2. ábra) két tengelyen lehet értelmezni. Az ábra közepén lévő „P” betű pedig magát a pedagógust jelenti. Az ábrán a fehér színnel az angol, míg fekete színnel a magyarban is használt Wubbels-féle kategória-rövidítések olvashatók (lásd a 2. táblázatot).



2. ábra Az interperszonális tanári viselkedés circumplex modellje

Forrás: Tóth & Horváth (2022) nyomán saját ábra

A vertikális tengely két szélső tulajdonságát a dominancia, uralás, illetve annak ellentétes párja az alárendelődés, engedelmesség képezi. Ez fejezi ki azt, hogy az adott pedagógus mennyire törekszik az osztálytermen belüli hatalmi pozíciójának megtartására, vagy éppen, hogy milyen mértékben adja át ezt a szerepet a tanulóinak.

A horizontális tengelyt a két szélső tulajdonság: az ellenállás, szembenállás, illetve annak ellentétes pólusa: az együttműködés képezi. Ez fejezi ki azt, hogy az adott pedagógus mennyire távolságtartó vagy elutasító, vagy éppen, hogy milyen mértékben segítőkész, illetve megértő a tanulóival. A közelséggel jelölt vízszintes dimenzió a két szélső értéket köti össze: (C) együttműködés és (O) szembenállás. A befolyás vertikális dimenziója a dominancia (D) és az alárendeltség (S) szélsőségeit köti össze. A nyolc egyenlő szektort a koordináta-rendszerben elfoglalt helyzetüknek megfelelően LEA, HFR stb. címkével láttuk el. A két említett szektort, a LEA-t és a HFR-t egyaránt a dominancia és az együttműködés jellemzi. Ebben a két szomszédos szektorban a dominancia szempont érvényesül az együttműködés szempontjával szemben. Így egy LEA viselkedést tanúsító tanár elmagya-

rázhat valamit az osztálynak, csoportokat szervez, feladatokat állít össze stb. A szomszédos HFR-szektor együttműködőbb, kevésbé domináns viselkedést mutat, és az adott tanárról az mondható, hogy segíti a tanulókat, barátságosan vagy figyelmesen viselkedik (Tóth & Horváth 2022). Az egymással szemben lévő szektorok ellentétes személyiségjellemzőket jelentenek, míg az egymáshoz közelebb eső szektorok egymáshoz közelebb állnak. Az egymáshoz viszonyítva derékszögben álló (ortogonálisok) szektorok között pedig nincs összefüggés.

A Wubbels-féle oktánsok értelmezését a 3. táblázatban olvashatjuk:

3. táblázat A Wubbels-féle oktánsok értelmezése

Forrás: Tóth & Horváth 2022, 76

A Wubbels-féle oktánsok magyar megnevezése	Az oktánsok részletesebb ismertetése
Irányító, határozott (DC)	Figyelmeztet, mi fog történni; vezet; szervez; utasít; feladatokat jelöl ki; javaslatokat tesz a megoldásokra; magyaráz; felkelti a tanulók figyelmét
Segítőképző, barátságos (CD)	Segít; érdeklődést mutat a tanulók problémái iránt; bekapcsolódik a folyamatokba; barátságosan, illedelmesen viselkedik; van humorérzéke
Megértő, konszenzusra törekvő (CS)	Figyelmesen meghallgatja a tanulókat; empatikusan viselkedik; bizalmat és megértést sugároz; elnéző; ösztönzi a konfliktusok megoldását; türelmes; nyitott
Engedékeny, lágyszívű (SC)	Teret ad az önálló munkára; vár, amíg az osztály elcsendesedik; felelősségvállalással együtt szabadságot is ad; a tanulók javaslatait figyelembe veszi
Bizonytalan, határozatlan (SO)	Nem avatkozik bele a dolgok menetébe; háttérbe szorul; elnézést kér; kíváncsi, hogyan fognak alakulni a dolgok; beismeri, hogy a hiba őbenne van
Elégedetlen, kételkedő (OS)	Kíváncsi, amíg az osztály elcsendesül; mérlegel, nyugalmat követel; kifejezi az elégedetlenségét; tekintete haragos, morcos; mindig kérdez; kritizál
Dorgáló, figyelmeztető (OD)	Gyakran mérges, indulatos; szeret tiltani, a hibákra figyelmeztetni; szidalmaz; büntet
Szigorú, erélyes (DO)	A tanulókat ellenőrzi, szigorúan vizsgáztatja, értékeli őket; megköveteli a csendet; az osztályt fegyelmezi; a szabályok és előírások betartását megköveteli

Wubbels és munkatársai (1985) megállapították, hogy a tanárok viselkedését két szempont jellemzi: didaktikai-pedagógiai és kapcsolati. A didaktikai-pedagógiai aspektus a tanítási módszerek megválasztásában, azok megfelelő alkalmazásában nyilvánul meg. A kapcsolati aspektus a megfelelő tanulási feltételek és eredmények megteremtésében és megvalósításában segít. A tanár és a tanuló

között fennálló kapcsolatot kulcsfontosságúnak tartják, mert ez befolyásolja a tanuló személyiségének kognitív és mindenekelőtt affektív oldalának fejlődését.

A didaktikai-pedagógiai szempont a tanár szakmaiságának és szakértelmének, míg a kapcsolati szempont a tanár személyiségének kifejeződése. Általában az egyik aspektus hangsúlyosabb, mint a másik a tanár tanulókkal szembeni viselkedésének megnyilvánulásában, de egyik sem független a másiktól. Végül is a tanár által választott tanítási módszerek hatással vannak a közte és a tanulók közötti kapcsolatra, amelynek minőségét befolyásolni tudja.

Ahogy azt Wubbels is kifejti, az interperszonális tanári viselkedés modellje képes bemutatni a tanár általános viselkedésbeli irányultságát az egyes interperszonális szakkifejezések révén, így azok felhasználhatók arra, hogy a tanulók meg tudják ítélni, az adott pedagógus miként viselkedik az osztályteremben (Mainhard 2015; Sun et al. 2018).

A Leary-féle interperszonális viselkedés modellhez kidolgoztak olyan mérőeszközt (ICL - Interpersonal Adjective Check List - Demetrovics 2007), amely (1) az interakcióban részt vevő társak általi értékelés, jellemzés; (2) tudatos önjellemzés; (3) diagnosztikus elemzés az én-ideál, az értékrend szempontjából (Leary 1957; Leary & Harvey 1956) tudja megítélni az egyén interperszonális viselkedését.

A pedagógus interakciós stílusa megállapításához használt mérőeszköz a QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) kérdőív, mely a Wubbels et. al (1985) által megalkotott QUIT (Questionnaire for Interactional Teacher Behaviour) kérdőívén alapszik. A QUIT kérdőív eredetileg a Leary által megalkotott ICL - Interpersonal Adjective Check List kérdőívből indult ki. A QUIT kérdőív 77 itemet, állítást tartalmazott, és holland középiskolások számára dolgozták ki (Wubbels, Créton & Hooymayers 1985; Wubbels & Brekelmans 1998; Wubbels et al. 1991; Wubbels et al. 1985; Wubbels & Levy 1991; den Brok, Brekelmans & Wubbels 2004).

Az eredeti 77 itemes QUIT kérdőív segítségével azt szerették volna felmérni, hogy milyennek látják a tanulók a pedagógus osztálytermi tevékenységét a hatás, a befolyás és a közelség vonatkozásában. Ehhez egy olyan kérdőívet is kidolgoztak, amely által a tanár a saját interperszonális tevékenységét is értékelhette. Ez tulajdonképpen lehetőséget teremtett annak összevetésére is, hogy milyennek látja a pedagógust az osztály, valamint milyennek látja a pedagógus saját magát. Ezen felül méri a tanárok által az ideális tanári viselkedésről alkotott képet is (Wubbels, Créton & Hooymayers 1985).

A holland változatot követte a kérdőív angol nyelvű változatának kidolgozása, amely 64 itemből állt és először az Amerikai Egyesült Államokban alkalmazták (Wubbels & Levy 1991; Wubbels & Levy 1993), később Olaszországban is tesztelték (Passini, Molinari & Speltini 2015). Ezt követően a kérdőívet tesztelték Ausztráliában is, akkor már a kérdőív rövidített, 48 itemes változatát használták (Fisher, Fra-

ser & Creswell 1995). A QTI megbízhatóságával és érvényességével kapcsolatban számos tanulmány készült. Ezek holland (Brekelmans, den Brok, van Tartwijk & Wubbels 2005), amerikai (Wubbels & Levy 1991) és ausztrál (Fisher, Fraser & Creswell 1995; Newby, Rickards & Fisher 2001) mintákat vontak be.

A 4. táblázatban bemutatjuk az eredeti 77 itemű QUIT (Wubbels, Créton & Hooymayers 1985; den Brok, Brekelmans & Wubbels 2004) és a 48 ítemes kérdőívek összehasonlítását.

4. táblázat Az itemek száma az eredeti QUIT és a 48 ítemes QTI kérdőívekben
Forrás: den Brok, Brekelmans & Wubbels (2004), valamint Tóth & Horváth (2022)

nyomán saját szerkesztés

Az oktások megnevezése, angol rövidítése	Az itemek száma a QUIT kérdőívben	Az itemek száma a QTI kérdőívben
Irányító, határozott (LEA)	10	6
Segítőképző, barátságos (HFR)	10	6
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	10	6
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	9	6
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	9	6
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	11	6
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	9	6
Szigorú, erélyes (STR)	9	6

A QTI kérdőívek számos fordítást és feldolgozást éltek meg. Az eredeti holland kérdőív első angol nyelvű fordítását az Amerikai Egyesült Államokban alkalmazták (Wubbels & Levy 1991; Wubbels & Levy 1993). A fordítás sikeresnek volt mondható, hiszen a mérőeszköz belső konzisztenciája közel azonosra adódott az eredeti, holland változatával (Cronbach-alfa (holland)=0,61-0,90; Cronbach-alfa (amerikai)=0,75-0,88. Az ausztrál, 48 ítemes kérdőívet 11-12. évfolyamos biológia tagozatos osztályokban töltötte ki összesen 489 tanuló. A 48 ítemes változat megbízhatósága hasonlóan alakult az eredeti 77-es ítemes megbízhatóságával (Cronbach alfa (ausztrál)=0,63-0,83).

A 48 ítemes QTI kérdőívet sok más országban is alkalmazták, mint például Szingapúrban, Malajziában, Görögországban, Kínában, Indiában, (Fisher et al. 1995; Sun et al. 2018; Tsigilis et al. 2023), legújabban Tunéziában (Boukari et al 2022), Észtországban (Palk et al 2024). A 48 ítemes QTI kérdőív validitását és reliabilitását Fisher et al. (1995) hat esettanulmány felmutatásával igazolta. 2021-ben a QTI kérdőív spanyol nyelvű változatát is alkalmazták (García Bacete & Rosel Remírez 2021). García Bacete & Rosel Remírez (2021) négy reprezentatív spanyol városi állami iskola spanyol tanulóira alkalmazta a kérdőívet az alapfokú oktatás

negyedik és hatodik osztályában ($n = 397$). Bacete & Remírez az eredeti 48 itemből 31-et tartott meg a nyolc skálán elosztva, így mindegyik skála három vagy több elemet tartalmaz. A spanyol diákok értékelése az összes skálán alacsonyabb, mint a korábbi tanulmányokban. Ez azt jelenti, hogy a spanyol diákok kevesebb együttműködő és domináns viselkedést észlelnek tanáraikban, mint más országok diákjai.

A QTI indonéz nyelvre és a felsőoktatás szükségleteire való adaptációjáról Fraser, Aldridge & Soerjaningsih (2010) tanulmányában olvashatunk. A szlovák nyelvű változat Gavora, Mareš & den Brok (2003) nevéhez fűződik. A QTI cseh nyelvre való adaptációját Mareš & Gavora valósította meg 2000-ben, amelynek érdekessége, hogy 116 itemből állt a mérőeszköz (Mareš & Gavora 2004). Ezt a kérdőívet, miután az általános iskola felső tagozatos tanulóin alkalmazták, 64 tételből álló kérdőívvé rövidítették (Lukas & Šerek 2009). A QTI kérdőív standardizálásának előzetes eredményei a cseh általános iskolák felső tagozatosai számára az egyes szektorok hasonlóan kiváló megbízhatóságát mutatták. A Cronbach-alfa értéke minden egyes szektor esetében meghaladta a 0,9-et, ami kiváló eredménynek számít. A kérdőív konstruktum-validitása problémásnak bizonyult. A konstruktum validitásának megállapítása során a kutatók a tanári interakció pszichológiai fogalmának meghatározásával próbálták ezt a fogalmat definiálni és konkretizálni. A „tanári interakció” konstruktumot, mint kívánt mérhető fogalmat, a kérdőív szerzői igyekeztek a lehető legpontosabban meghatározni. A validitás ebben az esetben azt fejezi ki, hogy a tevékenységdefiníció mennyire felel meg a fogalmi meghatározásnak. Ha a két állítás között nagy a megfelelés, akkor egy adott teszt-kérdőív magas konstruktív érvényességgel rendelkezik. Az összefüggések csak részben feleltek meg a Leary modelljén alapuló elméleti feltételezéseknek. A további tesztelés eredményeként született meg az 59 tételes QTI kérdőív (Lukas 2010), amelyet a cseh iskolák környezetében használtak.

A QTI magyar nyelvű fordítását Tóth & Horváth (2022) végezték. A fordítás során kétszeres oda-vissza fordítást alkalmaztak, továbbá a kérdőív nyelvezetét gyakorló pedagógusokkal is ellenőriztették (1. melléklet).

Pilot kutatásuk célja az volt, hogy elkészítsék az ideális tanári interperszonális viselkedést mérő kérdőív megbízható és érvényes magyar nyelvű változatát (Horváth & Tóth, 2019a, 2019b), továbbá megismerjék a Kárpát-medencei magyar tanítási nyelvű felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatóknak az ideális tanári interperszonális viselkedésről alkotott nézeteit, valamint azokat minél több háttérváltozó alapján összevetve, azt minél alaposabban megvizsgálják (Horváth & Tóth 2021). A kutatásuk négy egyetemen zajlott (Selye János Egyetem (SJE), Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Újvidéki Egyetem MTTK (ÚE MTTK), II. Rákóczi Ferenc KMF (RF KMF)). A kutatásban 335 hallgató vett részt, a mérőeszköz

kitöltésének átlagos ideje 288,05 sec volt ($SD=124,360$ sec; $Min=60$ sec; $Max=1822$ sec). Az eredmények kiértékelését annál a 316 hallgatónál végezték el, akik legalább 180, de legfeljebb 700 másodpercet fordítottak a 48 item megválaszolására. A magyar nyelvű 48 itemes kérdőív megbízhatósága Cronbach-alfa (magyar)= 0,688-0.804 volt.

2. AZ IDEÁLIS TANÁRI INTERAKCIÓ

Kutatások eredményei azt mutatják, hogy az ideális tanárról alkotott felfogás két szempont mentén csoportosul. Az egyik szempont előtérbe helyezi a tanár személyes tulajdonságait (Korthagen 2004); míg a másik az ideális tanárt a tanított tantárgy ismerete, vagyis a didaktikai, módszertani ismeretek mentén értékeli (Arnon & Reichel 2007). A két fő szempont közé esik az a megközelítés, amely az ideális tanár azon képességére vonatkozik, hogy értelmes párbeszédet tudjon folytatni a tanulókkal (Semenova & Khanolainen 2024), ami a tanár-tanuló interakcióban nyilvánul meg. A folyamatos technológiai fejlődés, a geopolitikai változások, a tömeges migráció és a különféle globális és lokális változások következtében az oktatás területe is jelentős átalakuláson megy keresztül (Hadar et al. 2020), amelyben hangsúlyosan felértékelődik a tanulók iskolai folyamatokba való bevonódása (Khanolainen et al. 2023), a tanulók véleményének kinyilvánítása.

Az, hogy megismerjük a tanulók véleményét az ideális tanári interakcióról, számos szempontból fontos, és közvetlenül hozzájárulhat a tanítás minőségének javításához. A tanulók visszajelzései segíthetnek a pedagógusnak megérteni, hogy a tanulók milyen típusú interakciókat és tanítási módszereket preferálnak. Ez az ismeret hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok hatékonyabban tudják megválasztani azokat az oktatási stratégiákat, amelyek jobban illeszkednek a tanulók igényeihez és tanulási stílusához. Ha a tanárok figyelembe veszik a tanulók véleményét, és alkalmazkodnak a preferenciáikhoz, ez ösztönzően hathat a tanulók belső motivációjára, ami összefüggésbe hozható a tantárgyakhoz, pedagógushoz kapcsolódó attitűdhöz (Fisher et al. 1995; Fisher & Rickard 1998). Amikor a tanulók bevonódnak a tanulási folyamatba és lehetőséget kapnak arra, hogy kifejezzék gondolataikat az ideális interakcióról, az elősegítheti a partneri együttműködést. Az ilyen típusú környezet ösztönzi a tanulókat, hogy aktív résztvevők legyenek saját tanulási folyamataikban. A tanulói válaszokból származó, a tanárok interperszonális viselkedésére vonatkozó adatok segítettek megmagyarázni a tanulói teljesítmény varianciáját mind a kognitív (den Brok, Brekelmans & Wubbels 2004), mind az affektív iskolai eredmények tekintetében (Kyriakides 2005).

Ugyanakkor a tanárok véleménye az interakcióról hozzájárulhat a tanítási módszerek fejlesztéséhez. Azok a tanárok, akik tudatosan reflektálnak a saját interakcióikra, jelentősen befolyásolják a tanulók motivációját és az oktatási eredményeket (Heyder et al. 2020). A tanár interakciós stílusa és az osztálytermi légkör

észlelése közötti kapcsolat kutatása (Dupkalová, Krajčová 2015) azt a megállapítást tárta fel, hogy minél inkább jó szervezőként nyilvánul meg a tanár, annál jobban orientálódnak a tanulók az általa kiosztott feladatok felé, annál világosabbak a szabályok az osztályteremben, és a tanulókat jobban érdekli az adott tantárgy oktatása. Az értelmes interakciók létrejötte, amelyek minden tanulási kapcsolat sarokköveként szolgálnak, a tanárok és a tanulók egymás szocioemocionális jellemzőinek figyelembevételén múlik (Raufelder et al. 2016). Megértve, mi működik jól és mi nem, a tanárok jobban fejleszthetik készségeiket, és tanításuk még hatékonyabbá válhat. Ez azt is lehetővé teszi, hogy a pedagógusok megfelelően reagáljanak a változásokra, és olyan tanári interakciókat alkalmazzanak, amelyek megfelelnek a modern pedagógia oktatási követelményeinek.

A gyermekek egészséges fejlődésének elősegítése szempontjából a gondoskodó és támogató interakcióknak, illetve kapcsolatoknak kardinális jelentőségük van (Wertsch 2005; Rim et al. 2024). Ezért is fontos, hogy a szülők miként befolyásolják gyermekeik érzelmi fejlődését és érzelemszabályozását azáltal, hogy miként reagálnak a gyermekek érzelmeire, és miként verbalizálják saját érzelmeiket (Kochanska & Aksan 1995). Ha az iskolában egy egységes elképzelés alakul ki az ideális tanári interakcióról, az elősegítheti a harmonikus iskolai légkör kialakulását, ahol a tanárok, tanulók és szülők egyaránt azonos elvek mentén dolgoznak a célok elérése érdekében (Evans et al 2009).

Darrell Fisher és mtsai (1995) Wubbels nyomán három mérőeszközt dolgoztak ki, egyet az adott tanár tanulók általi értékelésére, egy másikat az adott tanár önértékelésére, és egy harmadikat az adott tanár által ideálisnak tartott interperszonális viselkedés megállapítására. Kötetünk második fejezetében ezt a harmadikat vettük alapul és tanulókat, tanárokat, szülőket kérdeztünk arról, miként vélekednek a tanár ideálisnak tartott interperszonális viselkedéséről.

Kutatásaink során a QTI magyar nyelvű 48 itemes kérdőívet alkalmazzuk Tóth & Horváth (2022) nyomán, hogy annak segítségével megvizsgáljuk az ideális tanári interakció jellegzetességeit, illetve annak megítélését a közoktatásban részt vevő három legfontosabb aktor: a tanuló, a pedagógus és a szülő optikáján keresztül. Ezt a témát ilyen komplexitásban eddig még sem Szlovákiában, sem pedig Magyarországon nem kutatták. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a három aktor nézete az ideális tanári interakcióról milyen hasonlóságokat, illetve eltéréseket mutat.

A 48 itemből álló kérdőívben mind a nyolc oktáns hat elemet tartalmaz, amelyek a kérdőívben keverednek. Az alany nem tudja, hogy melyik elem melyik interperszonális tanári viselkedés oktánsához tartozik. A kutatásban részt vevő tanulók, tanárok és szülők a mérőeszköz kitöltésénél a Likert-skála segítségével adhatták meg válaszaikat. A legkisebb megadható érték a Likert-skálán 1, míg a

legnagyobb 5 volt: az 1 azt jelenti, hogy az adott tulajdonság nem része az ideális interperszonális viselkedésnek, míg az 5 azt jelenti, hogy erős tulajdonság.

A kutatás eredményeit az SPSS statisztikai program segítségével dolgoztuk fel.

2.1. Az ideális tanári interakció a középiskolás tanulók szerint¹

A kutatást a középiskolás tanulók körében kezdtük. Szerettük volna megtudni, hogy miként vélekednek a középiskolás tanulók az ideális tanári interperszonális viselkedésről. Ebben az alfejezetben bemutatjuk annak a kutatásnak az eredményét, amelyben 326 magyarországi tanuló vett részt egy olyan középiskolában, ahol 6 különböző szakma közül választhatnak a tanulók (a szakok és a tanulók korának eloszlását lásd az 5. táblázatban):

- általános ápoló
- egészségügyi asszisztens
- gyermek- és ifjúsági felügyelő
- kisgyermekgondozó, - nevelő
- közszolgálati technikus
- oktatási asszisztens

5. táblázat A kutatásban részt vevő tanulók által tanult szakok és koruk eloszlása – középiskolások mintájában

Forrás: saját szerkesztés

Szakma / A tanulók kora	14	15	16	17	18	19	Összesen
általános ápoló	8	26	16	14	2	0	66
egészségügyi asszisztens	18	20	16	16	8	0	78
gyermek- és ifjúsági felügyelő	8	4	0	0	0	0	12
kisgyermekgondozó, nevelő	8	16	2	2	14	2	44
közszolgálati technikus	6	24	2	20	38	20	110
oktatási asszisztens	8	8	0	0	0	0	16
Összesen	56	98	36	52	62	22	326

A középiskolás tanulók pedagógusképző szakokon is tanultak. Feltételezzük, hogy pedagógusok szeretnének lenni. Ezért célszerűnek gondoltuk nemcsak megvizsgálni az ideális tanári interperszonális viselkedésről vallott nézeteiket, hanem összehasonlítani azt a Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleményével.

¹ A 2.1 alfejezet részeredményeit korábbi tanulmányunkban közzöltük: Szabó L. & Horváth 2024a

2.1.1. A kutatásban résztvevők demográfiai adatai

A kutatásban részt vevő tanulók demográfiai adatai a következők voltak:

- Évfolyam: 92 - 39,3%; 103 - 17,8%; 114 - 11,7%; 125 - 23,9%; 136 - 0,6%; 147 - 6,7%
- Nem: lány - 76%; fiú - 24%
- Lakhely típusa: főváros - 1,2%; város - 31,9%; kisváros - 64,4%; falu/tanya - 2,5%
- A tanulók jövőbeli terve: tanár szeretne lenni - 8,6%; nem szeretne tanár lenni - 91,4%
- A lakhely és az iskola közötti távolság: 0-10km - 13,5%; 11-100km - 80,4%; 202-200 km - 4,3%; 201-300 km - 1,8%
- A tanuló kollégiumban lakik-e: igen - 27%; nem - 73%
- A tanuló édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége: általános iskola - 11,0%; szakközépiskola - 17,2%; szakiskola - 41,7%; gimnázium - 15,3%; felsőfokú végzettség - 14,7%
- A tanuló édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége: általános iskola - 9,8%; szakközépiskola - 22,7%; szakiskola - 45,4%; gimnázium - 10,4%; felsőfokú végzettség - 11,7%.

A kutatást a következő kutatási kérdések mentén folytattuk.

K1.1: A megkérdezett középiskolások milyen véleményt formálnak az ideális tanári interakcióról?

K1.2: Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között a három vizsgált háttérváltozó (életkor, tanult szakma, lakóhely) tekintetében?

K1.3: Milyen eltérések, illetve hasonlóságok tapasztalhatók a magyarországi középiskolás tanulók és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók által ideálisnak vélt tanári interakció között?

2 Magyarországi viszonylatban a 9. évfolyam a középiskola első évfolyamát jelenti ellenben a szlovákiai 9. évfolyammal, ami az alapiskola utolsó évét takarja

3 Magyarországi viszonylatban a 10. évfolyam a középiskola második évfolyamát jelenti

4 Magyarországi viszonylatban a 11. évfolyam a középiskola harmadik évfolyamát jelenti

5 Magyarországi viszonylatban a 12. évfolyam a középiskola negyedik évfolyamát jelenti

6 Magyarországi viszonylatban a 13. évfolyam a szakközépiskola ötödik évfolyamát jelenti

7 Magyarországi viszonylatban a 14. évfolyam a szakközépiskola hatodik évfolyamát jelenti

2.1.2. A középiskolás tanulók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek kutatási eredményei

A 6. táblázatban a tanári interperszonális viselkedés nyolc oktánsának megbízhatósági mutatóit közöljük a teljes és néhány részmintára vonatkoztatva. A tanári interperszonális viselkedés nyolc oktánsának megbízhatósági mutatói a teljes és néhány részminta (nem, tanult szakma) esetében is azt mutatja, hogy a kérdőív megbízhatónak tekinthető.

6. táblázat A tanári interperszonális viselkedés nyolc oktánsának megbízhatósági mutatói a teljes és néhány részmintára vonatkoztatva – középiskolások mintájában

Forrás: saját szerkesztés

Az oktánsok megnevezése	Teljes minta	Nem*	Tanult szakma**
Irányító, határozott (LEA)	0,741	0,734/0,743	0,790/0,738/0,841/0,684/0,721/0,741
Segítőképz, barátságos (HFR)	0,892	0,900/0,889	0,882/0,906/0,979/0,788/0,870/0,950
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	0,825	0,785/0,836	0,861/0,793/0,750/0,744/0,847/0,860
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	0,821	0,815/0,823	0,813/0,844/0,908/0,817/0,815/0,609
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	0,847	0,837/0,852	0,757/0,870/0,848/0,808/0,856/0,939
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	0,853	0,848/0,855	0,880/0,800/0,914/0,750/0,874/0,846
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	0,731	0,657/0,746	0,668/0,787/0,662/0,776/0,709/0,750
Szigorú, erélyes (STR)	0,814	0,802/0,813	0,754/0,866/0,942/0,849/0,756/0,748

*fiú/lány;

**általános ápoló/egészségügyi asszisztens/gyermek- és ifjúsági felügyelő/kisgyermek-gondozó, - nevelő/közszolgálati technikus/oktatási asszisztens

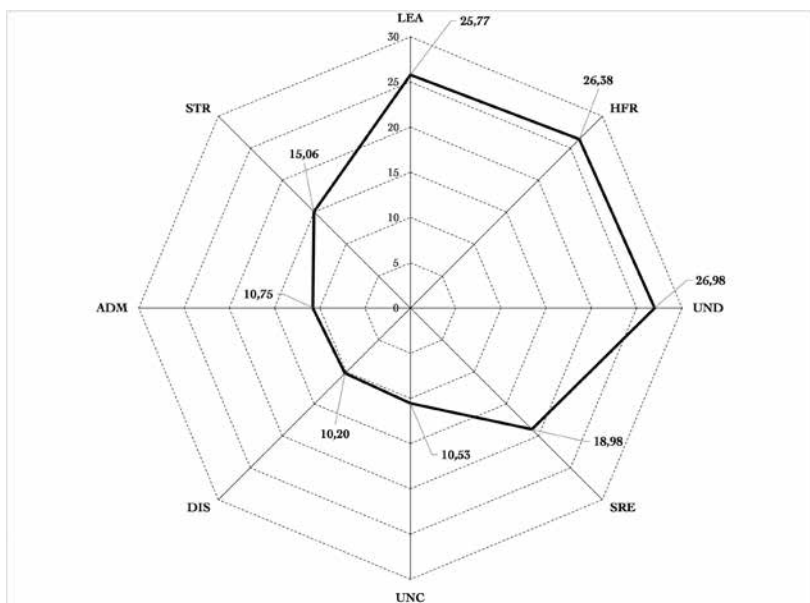
A 7. táblázat a teljes minta leíró statisztikai mutatóit tartalmazza az interperszonális tanári magatartás típusai szerint. Láthatjuk, hogy egyik oktáns esetében sem beszélhetünk normál eloszlásról. A legalacsonyabb átlagot az elégedetlen, kételkedő (DIS), míg a legmagasabb átlagot a megértő, konszenzusra törekvő (UND) dimenzióban kaptuk. A szórás tekintetében a válaszok az irányító, határozott (LEA) dimenzióban egyeztek meg leginkább, míg a szigorú, erélyes (STR) dimenzióban oszlottak meg leginkább.

7. táblázat A teljes minta leíró statisztikai mutatói az interperszonális tanári magatartás oktánsai szerint – középiskolások mintájában

Forrás: saját szerkesztés

Az oktánsok megnevezésének rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Átlag	10,75	10,20	26,38	25,77	18,98	15,06	10,53	26,98
Szórás	4,023	4,720	4,732	3,128	4,110	4,883	4,480	3,412
95% konf. interv. alsó érték	10,31	9,67	25,85	24,42	18,53	14,53	10,04	26,60
95% konf. interv. felső érték	11,19	10,71	26,90	26,11	19,43	15,60	11,02	27,35
Normál eloszlás	-	-	-	-	-	-	-	-

A 3. ábrán a QTI változók mintájának átlagát láthatjuk a circumplex diagramban. A 7. táblázatban és a 3. ábrán láthatjuk, hogy a középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést a LEA, HFR és UND dimenziók magas, míg a DIS, UNC és ADM dimenziók alacsony értéke jellemzi. Az STR és SRE dimenziók esetében a válaszok megoszlának. Ebből arra következtethetünk, hogy a középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakciót az irányító, határozott; segítőkész, barátságos; valamint a megértő, konszenzusra törekvő tanári interperszonális viselkedés jellemzi leginkább.



3. ábra A QTI változók átlagai radardiagram segítségével –
középiskolások mintájában
Forrás: saját szerkesztés

A QTI változókat a következő háttérváltozók szerint is megvizsgáltuk: nem, tanult szakma, lakóhely, életkor. A 8. táblázat a részminták átlagát és szórását mutatja be a háttérváltozók szerint. Az átlagok összehasonlításához Mann–Whitney és Kruskal–Wallis-próbákat alkalmaztunk.

8. táblázat A QTI változók átlagai és szórásai egyes háttérváltozók tekintetében
– középiskolások mintájában

Forrás: saját szerkesztés

Az oktások megnevezésének rövidítései / alminták	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Fiú M8.	10.7368	10.7895	25.7895	25.5526	19.1053	13.7368	10.6579	26.7632
Fiú SD9.	3.8344	4.9920	5.5337	3.0785	4.3805	4.9783	4.2788	3.4054
Lány M.	10.7541	10.0082	26.5574	25.8361	18.9385	15.4754	10.4918	27.0492
Lány SD.	4.0882	4.6269	4.4501	3.1463	4.0298	4.7889	4.5474	3.4183
Ált. ápoló M.	10.3333	10.5152	25.9091	25.9698	18.0606	15.1212	9.8485	27.0909
Ált. ápoló SD.	4.1188	5.0238	5.05578	3.1328	4.2963	4.2590	3.3569	3.7241
Egészségügyi asszisztens M.	10.5405	10.1622	25.8108	25.0811	17.9865	15.9459	10.0270	26.4865
Egészségügyi asszisztens SD.	3.6384	4.2168	4.9818	3.4592	4.0797	5.3683	4.5600	3.2740
Gyermek- és ifjúsági fel. M.	7.8333	10.0000	26.8333	25.8333	22.0000	11.8333	11.0000	28.3333
Gyermek- és ifjúsági fel. SD.	1.4035	4.5925	6.4784	2.8551	5.1522	5.9212	3.8139	1.6697
Kisgy. gondozó, - nevelő M.	10.5000	8.3636	28.3182	26.1818	20.7273	13.7727	11.7727	27.5000
Kisgy. gondozó, - nevelő SD.	4.0549	3.0123	2.6482	2.3750	4.1167	4.9456	4.3874	2.8243
Kösz.-i technikus M.	11.4815	10.7593	26.2222	25.8519	19.0556	15.3704	10.4704	26.8889
Kösz.-i technikus SD.	4.2481	5.3684	4.5700	3.1912	3.5934	4.6294	4.7064	3.6051
Okt. assz. M.	11.3750	10.3750	26.2500	26.3750	19.7500	14.6250	12.7500	27.0000
Okt. assz. SD.	4.0968	4.2564	5.5558	3.0083	3.5308	4.6458	6.2769	3.7594
Főváros M.	9.5000	8.0000	27.5000	28.5000	20.5000	10.5000	8.5000	29.0000
Főváros SD.	2.8868	2.3094	0.5774	1.7321	6.3509	1.7321	1.7321	0.0000
Város M.	9.9592	9.0612	27.2041	26.2245	19.3061	13.9184	9.4286	27.7755
Város SD.	3.2105	4.2713	4.2303	2.6653	4.0114	4.6166	3.5581	3.8156
Kisváros M.	11.2000	10.7619	26.0000	25.5810	18.8333	15.7810	11.0571	26.5905

8 M: átlag

9 SD: szórás

Kisváros SD.	4.3273	4.8408	4.9727	3.2467	4.0506	4.9417	4.7599	3.6173
Falu M.	9.2500	10.2500	25.5000	23.7500	18.0000	12.5000	11.2500	26.5000
Falu SD.	3.7321	4.9201	4.3095	4.3012	5.9040	2.7775	5.7259	3.7417
Kor 14 M.	8.8519	9.1852	27.1852	25.2963	19.8333	13.0370	10.0370	27.4707
Kor 14 SD.	1.8572	2.8687	4.0472	3.0937	4.3988	5.7854	3.4145	2.4815
Kor 15 M.	10.2041	9.4694	26.6531	26.6735	19.1837	14.5714	10.6531	27.6939
Kor 15 SD.	3.5868	3.9277	5.2820	2.8020	4.9102	4.6750	4.3152	2.9372
Kor 16 M.	10.6667	10.5000	26.5000	25.3889	18.7778	16.0000	10.7222	26.3333
Kor 16 SD.	4.5732	5.5059	3.7531	3.3147	3.4235	4.3818	5.8340	3.7645
Kor 17 M.	14.1200	13.8800	24.0000	23.5200	18.3600	16.6800	12.7200	23.8400
Kor 17 SD.	4.6187	5.6230	4.5804	3.0788	3.1543	3.8515	4.8363	3.7977
Kor 18 M.	10.6333	9.6333	26.9667	26.4667	19.1333	15.8000	9.1333	27.6333
Kor 18 SD.	3.6030	4.5435	4.1862	2.9998	3.4615	4.3988	3.6799	2.9051
Kor 19 M.	10.6364	8.5455	26.7273	26.7273	17.2727	15.0000	9.7273	28.3636
Kor 19 SD.	4.3485	4.7682	5.6246	1.8563	3.7056	5.9040	4.6412	3.0323

A következő szignifikáns eltéréseket találtuk:

- a tanulók neme szerint: STR (Mann–Whitney $U=7454.000$; $p=0.002$),
 - ▷ a fiú tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a szigorú, erélyes attitűd, mint a lány tanulók megítélése szerint
- a tanult szakma szerint: ADM (Kruskal–Wallis $H=14.793$; $p=0.011$); SRE (Kruskal–Wallis $H=22.687$; $p<0.001$); STR (Kruskal–Wallis $H=11.928$; $p=0.036$); UNC (Kruskal–Wallis $H=12.048$; $p=0.034$)
 - ▷ a gyermek- és ifjúsági felügyelő szakon tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a dorgáló, figyelmeztető attitűd, mint a közszolgálati technikus szakon tanulók szerint
 - ▷ az egészségügyi asszisztens szakon tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé az engedékeny, lágy-szívű attitűd, mint a gyermek- és ifjúsági felügyelő szakon tanulók szerint
 - ▷ a gyermek- és ifjúsági felügyelő szakon tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a szigorú, erélyes attitűd, mint az egészségügyi asszisztens szakon tanulók szerint
 - ▷ az általános ápoló szakon tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint az oktatási asszisztens szakon tanulók szerint

- a lakóhely típusa szerint: DIS (Kruskal–Wallis $H=12.581$; $p=0.006$); HFR (Kruskal–Wallis $H=10.577$; $p=0.014$); STR (Kruskal–Wallis $H=18.202$; $p<0.001$); UNC (Kruskal–Wallis $H=8.107$; $p=0.044$); UND (Kruskal–Wallis $H=9.689$; $p=0.021$).
 - ▷ a fővárosban lakó tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé az elégedetlen, kételkedő attitűd, mint a kisvárosban lakó tanulók szerint
 - ▷ a faluban lakó tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a segítőkész, barátságos attitűd, mint a fővárosban lakó tanulók szerint
 - ▷ a fővárosban lakó tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a szigorú, erélyes attitűd, mint a kisvárosban lakó tanulók szerint
 - ▷ a fővárosban lakó tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a faluban lakó tanulók szerint
 - ▷ a faluban lakó tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a fővárosban lakó tanulók szerint
- az Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége szerint: DIS (Kruskal–Wallis $H=13.928$; $p=0.008$); HFR (Kruskal–Wallis $H=12.859$; $p=0.012$); LEA (Kruskal–Wallis $H=16.305$; $p=0.003$); STR (Kruskal–Wallis $H=13.064$; $p=0.011$); UNC (Kruskal–Wallis $H=10.751$; $p=0.030$)
 - ▷ azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú, az elégedetlen, kételkedő attitűd inkább jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola
 - ▷ azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége gimnázium, a segítőkész, barátságos attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége szakiskola
 - ▷ azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége gimnázium, az irányító, határozott attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú
 - ▷ azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége szakiskola, a szigorú, erélyes attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik Édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola

- ▷ azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú, a bizonytalan, határozatlan attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége gimnázium
- az Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint: ADM (Kruskal–Wallis $H=9.895$; $p=0.042$); DIS (Kruskal–Wallis $H=10.637$; $p=0.031$); STR (Kruskal–Wallis $H=12.703$; $p=0.013$); UND (Kruskal–Wallis $H=18.003$; $p=0.001$)
 - ▷ azon tanulók szerint, akik édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége gimnázium, a dorgáló, figyelmeztető attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola
 - ▷ azon tanulók szerint, akik édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége gimnázium, az elégedetlen, kételkedő attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola
 - ▷ azon tanulók szerint, akik édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége gimnázium, a szigorú, erélyes attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola
 - ▷ azon tanulók szerint, akik édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú, a megértő, konszenzusra törekvő attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége szakközépiskola
- a középiskola és a lakhely távolságának tekintetében: SRE (Kruskal–Wallis $H=14.282$; $p=0.003$)
 - ▷ azon tanulók szerint, akik a középiskolától 11-100 km-re laknak, az engedékeny, lágy szívű attitűd kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon tanulók szerint, akik 101-200 km-re laknak
- a tanulók korának tekintetében: ADM (Kruskal–Wallis $H=33.214$; $p<0.001$); DIS (Kruskal–Wallis $H=32.725$; $p<0.001$); HFR (Kruskal–Wallis $H=19.495$; $p=0.002$); LEA (Kruskal–Wallis $H=40.252$; $p<0.001$); STR (Kruskal–Wallis $H=18.665$; $p=0.002$); UNC (Kruskal–Wallis $H=19.726$; $p=0.001$); UND (Kruskal–Wallis $H=54.649$; $p<0.001$)
 - ▷ a 17 éves tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a dorgáló, figyelmeztető attitűd, mint a 14 éves tanulók szerint
 - ▷ a 17 éves tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi az elégedetlen, kételkedő attitűd, mint a 19 éves tanulók szerint

- ▷ a 14 éves tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a segítőkész, barátságos attitűd, mint a 17 éves tanulók szerint
- ▷ a 19 éves tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi az irányító, határozott attitűd, mint a 17 éves tanulók szerint
- ▷ a 17 éves tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a szigorú, erélyes attitűd, mint a 14 éves tanulók szerint
- ▷ a 17 éves tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a 18 éves tanulók szerint
- ▷ a 19 éves tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a 17 éves tanulók szerint
- az évfolyam tekintetében: ADM (Kruskal–Wallis $H=29.714$; $p<0.001$); DIS (Kruskal–Wallis $H=21.546$; $p<0.001$); LEA (Kruskal–Wallis $H=11.826$; $p=0.037$); STR (Kruskal–Wallis $H=17.669$; $p=0.003$); UNC (Kruskal–Wallis $H=14.816$; $p=0.011$); UND (Kruskal–Wallis $H=31.628$; $p<0.001$).
 - ▷ a 11. évfolyam tanulói szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a dorgáló, figyelmeztető attitűd, mint a 13. évfolyam tanulói szerint
 - ▷ a 12. évfolyam tanulói szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi az elégedetlen, kételkedő attitűd, mint a 13. évfolyam tanulói szerint
 - ▷ a 13. évfolyam tanulói szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi az irányító, határozott attitűd, mint a 11. évfolyam tanulói szerint
 - ▷ a 13. évfolyam tanulói szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a szigorú, erélyes attitűd, mint a 14. évfolyam tanulói szerint
 - ▷ a 11. évfolyam tanulói szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a 13. évfolyam tanulói szerint
 - ▷ a 13. évfolyam tanulói szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést inkább jellemzi a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a 11. évfolyam tanulói szerint

A kutatásban hat különböző korosztály vett részt: 14, 15, 16, 17, 18, és 19 éves tanulók. A 9. táblázatban láthatjuk a legalacsonyabb és a legmagasabb átlagokat a nyolc QTI oktáns tekintetében. A dorgáló, figyelmeztető attitűd a 14 évesek szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a 17 évesek szerint a leginkább. Az elégedetlen, kételkedő attitűd a 19 évesek szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a 17 évesek szerint a leginkább. A segítőkész, barátságos attitűd a 17 évesek szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a 14 évesek szerint a leginkább. Az irányító, határozott attitűd a 17 évesek szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a 19 évesek szerint a leginkább. Az engedékeny, lágyszívű attitűd a 19 évesek szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a 14 évesek szerint a leginkább. A szigorú, érélyes attitűd a 14 évesek szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a 17 évesek szerint a leginkább. A bizonytalan, határozatlan attitűd a 18 évesek szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a 17 évesek szerint a leginkább. A megértő, konszenzusra törekvő attitűd a 17 évesek szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a 19 évesek szerint a leginkább.

9. táblázat A QTI változók legalacsonyabb és legmagasabb átlaga
a középiskolás tanulók életkora szerint

Forrás: saját szerkesztés

Az oktánsok megnevezésének rövidítései / a résztvevők életkora	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
14 évesek	*		***		***	*		
15 évesek								
16 évesek								
17 évesek	***	***	*	*		***	***	*
18 évesek							*	
19 évesek		*		***	*			***

* a legalacsonyabb átlag

*** a legmagasabb átlag

Az eredmények egy másik szempont szerint is kategorizáltuk: (1) 14-16 évesek (n=190), valamint (2) 17-19 évesek (n=136). Ezen kategorizálás tekintetében a következő szignifikáns eltéréseket kaptuk: ADM (Mann-Whitney $U=9796.000$; $p<0.001$); STR (Mann-Whitney $U=10858.000$; $p=0.014$); UND (Mann-Whitney $U=11122.000$; $p=0.029$).

- ▷ A 14-16 éves tanulók szerint kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a dorgáló, figyelmeztető és szigorú, érélyes attitűd, mint a 17-19 éves tanulók szerint.
- ▷ A 14-16 éves tanulók szerint inkább tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a 17-19 éves tanulók szerint.

A kutatásban hat különböző középiskolai szakirányt tanuló diákok vettek részt: általános ápoló; egészségügyi asszisztens; gyermek- és ifjúsági felügyelő; kisgyermekgondozó, - nevelő; közszolgálati technikus; oktatási asszisztens. A 10. táblázatban láthatjuk a legalacsonyabb és a legmagasabb átlagokat a nyolc QTI variáns tekintetében.

Az általános ápoló szakon tanulók szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést a bizonytalan, határozatlan attitűd. Az egészségügyi asszisztens szakon tanulók szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést a segítőkész, barátságos, irányító, határozott, engedelkeny, lágy szívű és megértő, konszenzusra törekvő, míg leginkább a szigorú, érélyes attitűd. A gyermek- és ifjúsági felügyelő szakon tanulók szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést a dorgáló, figyelmeztető és szigorú, érélyes, míg leginkább a segítőkész, barátságos, engedelkeny, lágy szívű és megértő, konszenzusra törekvő attitűd. A kisgyermekgondozó, - nevelő szakon tanulók szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést az elégedetlen, kételkedő attitűd. A közszolgálati technikus szakon tanulók szerint jellemzi leginkább az ideális tanári interperszonális viselkedést a dorgáló, figyelmeztető és elégedetlen, kételkedő attitűd. Az oktatási asszisztens szakon tanulók szerint jellemzi leginkább az ideális tanári interperszonális viselkedést az irányító, határozott és bizonytalan, határozatlan attitűd.

10. táblázat A QTI változók legalacsonyabb és legmagasabb átlaga a tanult szak szerint – középiskolások mintájában

Forrás: saját szerkesztés

Az oktások megnevezésének rövidítései/tanult szak	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Általános ápoló							*	
Egészségügyi asszisztens			*	*	*	***		*
Gyermek- és ifjúsági felügyelő	*		***		***	*		***
Kisgyermekgondozó, - nevelő		*						
Közszolgálati technikus	***	***						
Oktatási asszisztens				***			***	

* a legalacsonyabb átlag

*** a legmagasabb átlag

A kutatásban négy különböző lakhely-típus közül választhattak a tanulók: főváros, város, község/falu, farm/tanya. A II. táblázatban láthatjuk a legalacsonyabb és a legmagasabb átlagokat a nyolc QTI variáns tekintetében.

II. táblázat A QTI változók legalacsonyabb és legmagasabb átlaga a lakhely típusának függvényében – középiskolások mintájában

Forrás: saját szerkesztés

Az oktások megnevezésének rövidítései/lakhely	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Főváros		*	***	***	***	*	*	***
Város								
Kisváros	***	***				***		
Falu/tanya	*		*	*	*		***	*

* a legalacsonyabb átlag

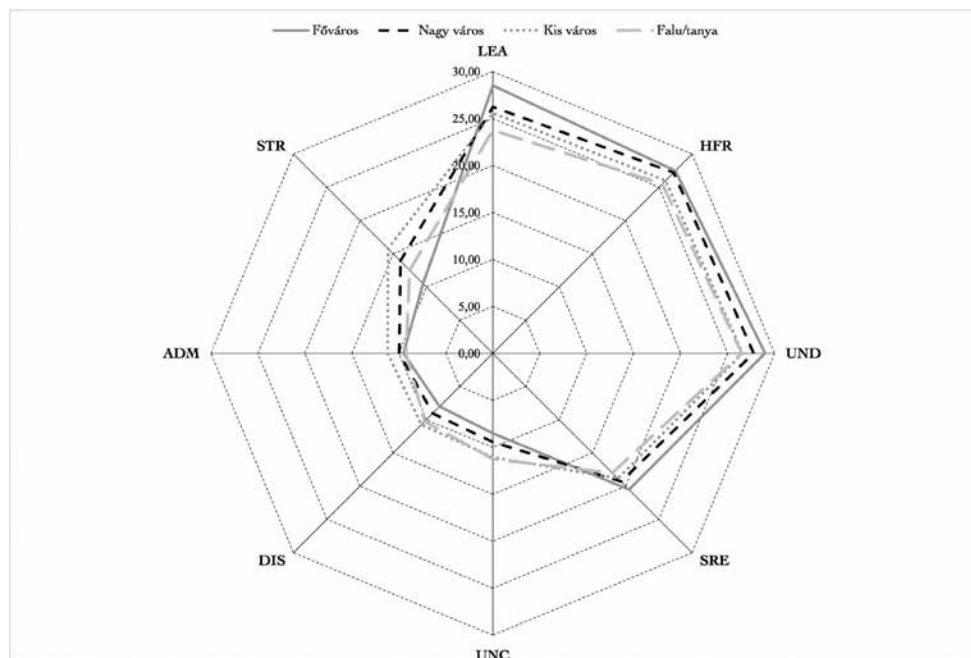
*** a legmagasabb átlag

A fővárosban lakó tanulók szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést az elégedetlen, kételkedő, szigorú, erélyes és bizonytalan, határozatlan, míg leginkább a segítőkész, barátságos, irányító, határozott, engedékeny, lágyszívű és megértő, konszenzusra törekvő attitűd. A kisvárosban lakó tanulók szerint jellemzi leginkább az ideális tanári interperszonális viselkedést a dorgáló, figyelmeztető, elégedetlen, kételkedő és szigorú, erélyes attitűd. A fa-

luban/tanyán lakó tanulók szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári interperszonális viselkedést a dorgáló, figyelmeztető, segítőkész, barátságos, irányító, határozott, engedékeny, lágy szívű és megértő, konszenzusra törekvő, míg leginkább a bizonytalan, határozatlan attitűd.

Ennek oka leginkább a környezeti, a kulturális és a szociális tényezők eredménye lehet, amelyek hatással vannak arra, hogy a tanulók milyen típusú tanári viselkedést tartanak ideálisnak. A városokban élők inkább a személyes kapcsolatra és a támogató tanári attitűdre helyezik a hangsúlyt, míg a kisebb közösségekben a szigorúbb, rendet fenntartó tanári hozzáállás lehet dominánsabb.

A 4. ábrán láthatjuk a tanulók által adott válaszok átlagainak eloszlását a lakhelyük tekintetében. Szignifikáns eltéréseket tapasztaltunk a DIS, a HFR, a STR, az UNC, és az UND oktánsokban. A DIS dimenzióval kapcsolatban megállapítottuk, hogy a vizsgált mintában a fővárosban élő középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakcióra kevésbé jellemző az elégedetlen attitűd, mint a kisvárosban élő tanulók véleménye szerint. A HFR dimenziót illetően azt találtuk, hogy a fővárosban lakó középiskolások az ideális tanári interakciót sokkal inkább barátságosnak és segítőkésznek tartják, mint a községben élő tanulók. A STR dimenzió tekintetében arra jutottunk, hogy a fővárosban lakó tanulók szerint az ideális tanári viselkedés kevésbé szigorú, mint a kisvárosban élők megítélése szerint. Az UNC dimenziót illetően azt találtuk, hogy a fővárosban élő középiskolás tanulók az ideális tanári interakciót kevésbé érzik bizonytalanoknak és határozatlannak, mint a kisvárosban élők. Az UND dimenzióval kapcsolatosan pedig arra a következtetésre jutottunk, hogy a fővárosban lakó tanulók az ideális tanári viselkedést sokkal inkább megértőnek tartják, mint a kisvárosban élő diákok.



4. ábra A QTI változók átlagértékeinek összevetése a lakhely szerint – középiskolások mintájában

Forrás: saját ábra

Faktoranalízist is végeztünk annak ellenőrzésére, hogy a kutatási eredmények igazolják-e az itemek QTI változókhoz való hozzárendelését. Először is megbizonyosodtunk arról, hogy a változók alkalmasak faktoranalízisre. A Kaiser–Meyer–Olkin-érték 0,880 volt, ami elég jónak számít.

A főkomponensek (faktorok) számának meghatározásakor a priori módszert alkalmaztunk, és nem állítottuk be a faktorok számát. Arra törekedtünk, hogy a kumulatív variancia megközelítse a társadalomtudományi kutatásban elvárt minimum 60%-os szintet, amely végül 8 tényező esetén 60,686%-ot tett ki. A változótömörítéshez főkomponens-elemzést alkalmaztunk, majd a faktorforgatáshoz a Varimax-eljárást használtuk (12. táblázat).

12. táblázat Rotált faktorsúlymátrix – középiskolások mintájában

Forrás: saját táblázat

Rotated Component Matrix ^a								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
HFR5	.815	-.151	-.166	-.045	-.027	.137	-.060	.254
HFR4	.790	.020	-.168	.038	.048	.093	-.152	-.070
HFR3	.766	-.211	-.233	-.019	.241	.065	.055	-.073
HFR2	.690	-.121	-.063	-.064	.340	.164	.000	-.153
HFR6	.672	-.095	-.156	-.107	.322	-.007	-.003	-.024
HFR1	.648	-.387	-.114	-.020	.256	.000	-.026	.155
DIS3	-.544	.268	.167	.370	-.097	.163	.291	.263
DIS4	-.507	.433	.147	.174	-.139	.068	.133	.398
UNC6	-.050	.735	.133	-.070	-.063	.246	.147	-.062
UNC5	-.256	.732	.176	.174	-.181	.082	.132	.045
DIS1	-.143	.598	.104	.386	-.245	-.084	.054	.051
UNC3	-.160	.586	.378	.271	-.147	.095	.000	.379
UNC2	-.155	.570	.401	.170	-.172	.102	.256	.346
UNC4	-.085	.526	.298	-.064	-.016	.264	.019	-.024
LEA5	.213	-.524	.026	.023	.477	-.025	.111	.228
LEA6	.357	-.471	-.125	-.041	.374	-.119	.114	.183
UND2	.156	-.054	-.705	-.145	.321	.055	.184	-.127
UNC1	-.120	.335	.654	.023	.051	.086	.228	.054
ADM1	-.228	.103	.652	.179	-.103	.061	.293	.126
UND3	.201	-.208	-.613	-.076	.470	.055	-.0128	-.115
LEA1	.124	-.125	-.593	.129	.230	.035	.062	.275
UND1	.092	-.057	-.541	-.082	.253	.049	-.113	.331
ADM4	-.289	.323	.502	.172	-.144	.062	.309	-.075
ADM2	-.048	.077	.425	.234	-.334	.099	.387	.247
ADM5	-.091	.256	.370	.141	-.331	.021	.341	-.050
STR4	.056	.080	.008	.821	-.024	-.131	.140	-.044
STR1	-.101	-.072	.180	.748	.019	-.188	-.140	.062
STR6	.007	.277	.083	.703	-.043	-.041	.065	.093
STR5	-.473	-.004	-.028	.648	.000	.024	.067	.021
STR3	-.121	.142	.004	.612	-.095	-.093	.366	-.136

STR2	.174	-.118	.196	.535	-.006	-.314	.071	.200
DIS5	-.175	.450	-.019	.496	-.218	-.164	.133	.076
UND5	.220	-.093	-.268	-.054	.642	.053	-.055	.069
UND6	.348	-.085	-.244	-.038	.631	.087	-.151	.086
LEA2	.283	-.178	-.423	.020	.604	.088	.155	.048
LEA3	.094	-.364	-.286	.006	.576	-.071	-.117	.062
ADM6	-.120	.161	.107	.180	-.522	.164	.211	.371
UND4	.334	-.340	-.396	-.126	.412	-.154	.069	.120
SRE4	-.180	.257	.060	-.040	.037	.765	-.013	.081
SRE2	-.077	.212	.073	-.103	-.005	.756	.048	.034
SRE3	.094	.140	-.033	-.097	.059	.728	.008	-.193
SRE6	.114	.021	.084	-.216	-.052	.721	.012	.114
SRE5	.300	-.047	-.060	-.021	-.260	.650	.003	-.098
SRE1	.161	-.141	-.082	-.082	.187	.598	-.209	.004
ADM3	.007	-.018	.076	.066	.073	-.131	.686	-.023
DIS6	-.151	.370	.176	.238	-.196	.110	.596	.146
DIS2	-.399	.254	.005	.206	-.219	-.075	.483	.394
LEA4	.017	-.040	-.089	.015	.159	-.088	.010	.671

Extraction Method: Principal Component Analysis
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization
a. Rotation converged in 11 iterations

A faktorok értelmezéséhez a minta-elemszámot figyelembe véve a faktorsúly minimális értékét 0,35-ben határoztuk meg. A rotált faktorsúly-mátrixot figyelembe véve az itemek faktorváltozóhoz tartozása igen meglepően alakult. Egyes faktorok, például a 7-es faktor teljes mértékben visszaigazolt egy QTI változót, mivel ugyanazok az itemek rendelődtek hozzá a faktorhoz, amiket a kérdőívet összeállító is gondoltak (a faktorsúlyok 0,598 és 0,765 közé estek).

Vannak olyan faktorváltozók is, amelyekben több eredeti változó itemjei is visszaköszönnek (pl. F1 és F4), de vannak nehezen beazonosítható faktorváltozók is (pl. F2 és F3), mert az azokhoz tartozó itemek faktorsúlyai több faktorváltozó között oszlanak meg.

Az egyes faktorok értelmezése az alábbiak szerint alakul (N= 326 fő):

- ▷ F1: Ez a faktor 8 itemet tartalmaz, mely két különböző oktánsból származik (6 item a HFR, míg 2 a DIS oktánsból). Megfigyelhető, hogy teljes egészében tartalmazza a segítőkész, barátságos (HFR) változókat. A HFR oktáns mögött a tanári együttműködési készség pozitív megítélése, míg a 2 DIS item mögött a tanári együttműködési készség negatív megítélése áll.
- ▷ F2: Ez a faktor szinte a teljes bizonytalan – határozatlan (UNC) oktánst tartalmazza (a 6 itemből 5-öt), egy itemet az elégedetlen, kételkedő (DIS), és két itemet az irányító, határozott (LEA) oktánsból.
- ▷ F3: Ez a faktor 9 itemből áll, mely 4 különböző oktánsból áll. Négy item a dorgáló, figyelmeztető (ADM), egy item az irányító, határozott (LEA) és a bizonytalan, határozatlan (UNC), valamint három item a megértő, konszenzusra törekvő (UND) oktánsból. Ebben a faktorban az ADM dimenzió a domináns, mivel 6 itemből 4-et tartalmaz
- ▷ F4: Ez a faktor teljes egészében tartalmazza a szigorú, erélyes (STR) oktáns itemeit, valamint egy itemet az elégedetlen, kételkedő (DIS) oktánsból
- ▷ F5: Ez a faktor 6 elemből áll, mely 3 különböző oktánsból tevődik össze. Egy itemet a dorgáló, figyelmeztető (ADM) oktánsból, két itemet az irányító, határozott (LEA) oktánsból, valamint három itemet a megértő, konszenzusra törekvő (UND) oktánsból
- ▷ F6: Ez a faktor teljes egészében tartalmazza az engedékeny, lágyszívű (SRE) oktáns itemeit
- ▷ F7: Ez a faktor 3 itemből áll, mely 2 különböző oktánsból tevődik össze. Egy itemet tartalmaz a dorgáló, figyelmeztető (ADM), míg két itemet az elégedetlen, kételkedő (DIS) oktánsból. Ezen faktor mögött a tanári együttműködési készség negatív megítélése áll
- ▷ F8: Ez a faktor egy itemet tartalmaz az irányító, határozott (LEA) oktánsból

Ezeket összefoglalva megállapítható, hogy a vizsgálat során kapott eredmények faktoranalízise nem tükrözi teljes mértékben a QTI változókat. Hasonló eredményre jutottak más kutatók is (Lukas 2005; Passini et al. 2015; Tóth & Horváth 2022; Tsigilis et al. 2023; Karamane et al. 2023; Palk et al 2024; Sýkora Hernády 2025), akik a jelenséget a circumplex modell lényegével magyarázzák, vagyis, hogy itt egy item több faktorhoz is tartozhat (Tóth & Horváth 2022, 121). Így megállapítható, hogy a QTI magyar nyelvű változata alkalmas az ideális tanári interakció nemcsak egyetemi hallgatók, de középiskolás tanulók szemszögéből történő vizsgálatára.

2.1.3. A középiskolás tanulók körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása

A kutatásunkban, melynek célja volt az ideális tanári interperszonális viselkedés felmérése a középiskolás tanulók körében, három kérdésre kerestük a választ. Az első kutatási kérdésünk alapján azt szerettük volna megtudni, hogy (K1.1) A megkérdezett középiskolások milyen véleményt formálnak az ideális tanári interakcióról? A kutatásban részt vett középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakciót a DIS, az UNC és az ADM dimenziók alacsony értéke jellemzi. Ezek alapján megállapítható, hogy a megkérdezett magyarországi középiskolás tanulók szerint a tanár ideális interakcióit az elégedetlen, a bizonytalan és a dorgáló, figyelmeztető attitűd alacsony értéke jellemzi. A kutatásban részt vett középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakciót a LEA, a HFR és az UND dimenziók magas értéke jellemzi. Ezek alapján megállapítható, hogy a megkérdezett magyarországi középiskolás tanulók szerint a tanár ideális interakcióit az irányító, segítőkész, barátságos és megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke jellemzi. Ebből arra lehet következtetni, hogy a magyarországi középiskolás tanulók az ideális tanári viselkedést olyan jellemzőkkel társítják, amelyek a tanár személyes és érzelmi támogatását hangsúlyozzák. Az irányító, segítőkész, barátságos és megértő attitűdök azt sugallják, hogy a diákok olyan tanárokat preferálnak, akik képesek biztosítani számukra a megfelelő iránymutatást, miközben empátiakusan és támogató módon közelítenek hozzájuk. Az SRE és a STR dimenziót illetően nem beszélhetünk sem magas, sem pedig alacsony értékekről. Ezek alapján megállapítható, hogy a megkérdezett magyarországi középiskolás tanulók szerint ebben a két dimenzióban beszélhetünk megoszló vélekedésről (a STR dimenzió esetében a legmagasabb a szórás értéke) az ideális interperszonális viselkedést illetően.

A második kutatási kérdésünk által kutattuk, hogy (K1.2) Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között a három vizsgált háttérváltozó (életkor, tanult szakma, lakóhely) tekintetében? A kutatásban részt vevő középiskolás tanulók életkorát illetően hét dimenzióban is szignifikáns eltérést tapasztaltunk (csak az SRE dimenzióban nem). A 14 éves tanulók szerint a dorgáló, figyelmeztető tanári attitűd sokkal kevésbé jellemzi az ideális tanárt, mint a 17 éves tanulók szerint. Az elégedetlen és kételkedő attitűd a 19 éves tanulók szerint sokkal kevésbé jellemzi az ideális tanárt, mint a 17 éves tanulók szerint. A segítőkész és barátságos attitűd a 17 éves tanulók szerint sokkal kevésbé jellemzi az ideális tanárt, mint a 14 éves tanulók szerint. Az irányító és határozott attitűd a 17 éves tanulók szerint sokkal kevésbé jellemzi az ideális tanárt, mint a 19 éves tanulók szerint. A szigorú és erélyes attitűd a 14 éves tanulók szerint sokkal kevésbé jellemzi az ideális taná-

ri interakciót, mint a 17 éves tanulók szerint. A bizonytalan és határozott attitűd inkább jellemzi az ideális tanári interakciót a 17 éves tanulók szerint, mint a 18 éves tanulók szerint. A megértő és konszenzusra törekvő attitűd a 19 éves tanulók szerint jellemzi leginkább az ideális tanári interakciót, míg legkevésbé a 17 éves tanulók szerint. Ennek oka lehet, hogy az életkor előrehaladtával a tanulók érettebbek, és az ideális tanári interakcióról alkotott véleményük tükrözi a személyiségük és a társas kapcsolataik fejlődését. Ahogy a tanulók idősebbé válnak, inkább az empátiát, a segítőkészséget és a konszenzusra törekvést értékelik, mivel már nagyobb önállósággal és kritikus gondolkodással rendelkeznek, így jobban igénylik a támogató és megértő pedagógiai attitűdöt.

A kérdőívet kitöltő középiskolás tanulók tanult szakát illetően négy dimenzióban is szignifikáns eltérést tapasztaltunk (ADM, SRE, STR, UNC). A dorgáló és figyelmeztető tanári attitűd sokkal inkább jellemezi az ideális tanári interakciót a közszolgálati technikus szakon tanuló diákok szerint, mint a gyermek- és ifjúsági felügyelő szakon tanuló tanulók szerint. Az engedékeny és lágyszívű tanári attitűd sokkal inkább jellemezi az ideális tanári interakciót a gyermek- és ifjúsági felügyelő szakon tanuló tanulók szerint, mint az egészségügyi asszisztens szakon tanuló tanulók szerint. A szigorú és erélyes tanári attitűd sokkal inkább jellemezi az ideális tanári interakciót az egészségügyi asszisztens szakon tanuló tanulók szerint, mint a gyermek- és ifjúsági felügyelő szakon tanuló tanulók szerint. A bizonytalan és határozatlan tanári attitűd sokkal inkább jellemezi az ideális tanári interakciót az oktatási asszisztens szakon tanuló tanulók szerint, mint az általános ápoló szakon tanuló tanulók szerint. Az ideális tanári interakcióról vallott nézetek szakonkénti különbségei számos tényezőre vezethetők vissza, mint például a különböző tantárgyak, tanulási célok és oktatási kultúrák más-más tanári attitűdöket és interakciós formákat igényelnek.

A kutatásban részt vevő középiskolás tanulók lakhelye típusának tekintetében öt dimenzióban is szignifikáns eltérést tapasztaltunk (DIS, HFR, STR, UNC, UND). A DIS dimenziót illetően megállapítottuk, hogy a vizsgált mintában a fővárosban lakó középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakció kevésbé mutat elégedetlen viselkedésformát a tanulókkal szemben, mint a kisvárosban lakó tanulók megítélése szerint. A HFR dimenziót illetően megállapítottuk, hogy a vizsgált mintában a fővárosban lakó középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakció sokkal inkább barátságos és segítőkész, mint a községben lakó tanulók megítélése szerint. A STR dimenziót illetően megállapítottuk, hogy a vizsgált mintában a fővárosban lakó középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakció kevésbé szigorú, mint a kisvárosban lakó tanulók megítélése szerint. Az UNC dimenziót illetően megállapítottuk, hogy a vizsgált mintában a fővárosban lakó középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakció kevésbé bi-

zonytalan és határozatlan, mint a kisvárosban lakó tanulók megítélése szerint. Az UND dimenziót illetően megállapítottuk, hogy a vizsgált mintában a fővárosban lakó középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interakció sokkal jobban mutat megértő viselkedésformát a tanulókkal szemben, mint a kisvárosban lakó tanulók megítélése szerint (4. ábra).

A harmadik kutatási kérdésünk által azt szerettük volna megtudni, hogy (K1.3) Milyen eltérések, illetve hasonlóságok tapasztalhatók a magyarországi középiskolás tanulók és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók által ideálisnak vélt tanári interakció között? Tóth & Horváth (2022) egy előző kutatásában mérte fel a pedagógusjelöltek véleményét az ideális tanári interperszonális viselkedésről. Kutatásukban megállapították, hogy (2022, 126) „... a Kárpát-medencei pedagógushallgatók szerint a tanár ideális interakcióit az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas, míg a bizonytalan, határozatlan, az elégedetlen, kételkedő és a rendreutasító, figyelmeztető attitűd alacsony értéke jellemzi. Egyedül a szigorúság (STR) és az engedékenység (SRE) dimenzióban beszélhetünk megoszló vélekedésről (e két esetben a legmagasabb a szórás értéke) az ideális interperszonális viselkedést illetően.”

A vizsgált mintánkban alacsony értékeket kaptunk a DIS, ADM és UNC oktánsokban, míg magas értékeket a LEA, HFR és UND oktánsokban. A vizsgálatunkban alacsony értékkel jelölt attitűdök illeszkednek azokhoz az attitűdökhöz, melyeket Tóth és Horváth (2022) mért a pedagógushallgatók körében szintén alacsony értékekkel, melyek sorrendtől függetlenül a következők voltak: UNC, DIS, ADM. Hasonlóan, a magas pontszámot kapott attitűdök (LEA, HFR és UND) is konzisztenciát mutatnak a vizsgált minta és a pedagógushallgatók által ideálisnak tartott interperszonális viselkedés jellemzői között. Ezek alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintában a középiskolás tanulók által ideálisnak vélt interakciós stílus illeszkedik a tanárjelöltek által ideálisnak tartott interperszonális viselkedés jellemzőihez.

A középiskolás tanulók pedagógusképző szakokon is tanultak. Feltételezzük, hogy pedagógusok szeretnének lenni. Megvizsgáltuk az ideális tanári interperszonális viselkedésről vallott nézeteiket, majd összehasonlítottuk a Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleményével. Ezen alminta átlagait a 13. táblázatban közöljük. A legnagyobb eltérést a táblázatban pirossal jelöltük.

13. táblázat A 8 interperszonális tanári attitűd átlaga a pedagógusi pályára készülő középiskolások és a Kárpát-medencei pedagógus-hallgatók tekintetében

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Pedagógusi pályára készülő középiskolások	Kárpát-medencei pedagógus-hallgatók	Eltérés
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	11,00	9,54	1,46
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	10,36	9,72	0,64
Segítőképző, barátságos (HFR)	26,36	26,76	-0,4
Irányító, határozott (LEA)	24,21	27,00	-2,79
Szigorú, erélyes (STR)	10,73	16,56	-5,83
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	18,29	16,62	1,67
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	10,57	8,16	2,41
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	27,07	26,70	0,37

A legnagyobb eltérést a szigorú, erélyes attitűd tekintetében kaptuk: a pedagógusi pályára készülő középiskolások megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedésre sokkal kevésbé jellemző a szigorú, erélyes attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógus-hallgatók megítélése szerint. A különbség az eltérő háttérből és tapasztalatokból eredhet. A pedagógusi pályára készülő középiskolások valószínűleg a tanári szerephez kapcsolódó idealizált, támogató és segítőképző viselkedésre helyezik a hangsúlyt, mivel még nem tapasztalták meg a valódi tanítási helyzeteket, és inkább a pozitív, empatikus kapcsolatokat tartják ideálisnak. Ezzel szemben a Kárpát-medencei pedagógus-hallgatók, akik már rendelkeznek gyakorlati tapasztalatokkal vagy elméleti felkészültséggel a tanítást illetően, jobban tisztában lehetnek azzal, hogy bizonyos helyzetekben a szigorú és erélyes viselkedés elengedhetetlen a tanulók fegyelmezéséhez és a tanulási környezet fenntartásához. A hallgatók tehát más szempontból, a tanári feladatok gyakorlati aspektusait figyelembe véve alakíthatják véleményüket.

2.1.4. A középiskolás tanulók körében végzett kutatás konklúziója, az eredmények megvitatása

Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a bizonyos fokú befolyás és a nagyfokú együttműködés kombinációja tekintélyelvű és toleráns tanári magatartást jelez, és ideálisnak tekinthető (Wubbels & Brekelmans, 2005). A középiskolás tanulók körében végzett kutatásunkban bemutattuk a magyarországi középiskolások (326 tanuló) nézeteit az ideális tanári interperszonális viselkedésről. A kutatás során megállapítottuk, hogy a magyarországi középiskolás tanulók szerint a tanár ideális interakcióit az elégedetlen, a bizonytalan és a dorgáló, figyelmeztető attitűd alacsony, míg az irányító, a segítőkész, a barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke jellemzi, amely megállapítás egyezik más kutatások eredményeivel (Wubbels & Brekelmans 2005). Ezek megegyeznek a Kárpát-medencei pedagógushallgatók által ideálisnak tartott interperszonális viselkedés jellemzőivel is. Az engedékeny, lágyszívű, valamint a szigorú és erélyes dimenziót illetően nem beszélhetünk sem magas, sem pedig alacsony értékekről. Ezek szintén megegyeznek a Kárpát-medencei pedagógushallgatók által ideálisnak tartott interperszonális viselkedés jellemzőivel.

A legmagasabb szórást a szigorú és erélyes dimenzióban kaptuk. A 8. táblázatban látható, hogy a szigorú és erélyes dimenzióban a kapott átlagok először nőnek (14 évesek: 13,0370; 15 évesek: 14,5714; 16 évesek: 16,000; 17 évesek: 16,6800), aztán csökkennek (18 évesek: 15,8000; 19 évesek: 15,0000). Ez összefüggésben állhat a gyermekek fejlődésének életkori szakaszaival, azonban ennek bizonyításához további vizsgálatokra volna szükség. A 14 éves gyermek eléri a serdülő kort, ami a gyermekkora és a felnőttkor határán mozog, tehát már nem gyermek, de még nem is felnőtt. Ekkor gyermekszerepeinek gyakorlását már sem ő, sem környezete nem támogatja, de a felnőttkor szerepeit még nem ismeri. A felnőttek sem tudják mindig kezelni ezt a helyzetet (József 2009). Ahogy a tanulók egyre inkább a serdülőkorba lépnek, annál inkább szükségük van a szigorúbb és erélyesebb tanári attitűdre, ezzel ellentétben a serdülőkor végéhez közeledve – a felnőttkorhoz egyre közelebb – kezd visszaszorulni a tanulók, vagy már felnőttek igénye a szigorúbb és erélyesebb tanári attitűdhöz.

2.2. A pedagógusok véleménye az ideális tanári interakcióról

Ebben az alfejezetben bemutatjuk annak a kutatásnak az eredményét, amelyben 237 pedagógus vett részt. A pedagógusokat arról kérdeztük, hogy szerintük milyen az ideális tanári interakció. A pedagógusok körében végzett kutatás eredményeit összehasonlítjuk a nemzetközi kutatásokban kapott eredményekkel.

2.2.1. A pedagógusok körében végzett kutatás célja, kérdései és a vizsgált minta bemutatása

Jelen vizsgálat keretén belül szeretnénk feltérképezni és jellemezni az ideális tanári interakciót a pedagógusok szemszögéből, majd a kapott eredményeket összevetni a Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleményével és a nemzetközi térben megvalósított kutatási eredményekkel. Ehhez a Fisher et al. (1995) által bevezetett 48 itemből álló QTI lekérdezés magyar fordítását (Tóth & Horváth 2022) online változatban alkalmaztuk. A kutatás Magyarországon, online formában valósult meg. A kutatásban összesen 237 pedagógus vett részt. A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

K2.1: A pedagógusok szerint milyen az ideális tanári interakció?

K2.2: Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között az 5 vizsgált háttérváltozó (nem; életkor; lakóhely típusa; az intézmény típusa, amelyben a pedagógus tanít; tanított tantárgy típusa) tekintetében?

K2.3: Megegyezik-e a közép fokú oktatási intézményekben tanító pedagógusok és ott tanuló tanulók véleménye az ideális tanári interakcióról?

K2.4: Megegyezik-e a magyar pedagógusok véleménye a nemzetközi térben megvalósult kutatások eredményével?

A pedagógusok demográfiai adatai a következők voltak:

- nem: férfi – 34,6% (82 fő); nő – 65,4% (155 fő)
- életkor: 23-30 év – 8,9% (21 fő); 31-40 – 39,7% (94 fő); 41-50 év – 18,1% (43 fő); 51-60 év – 29,5% (70 fő); 61 év felett – 3,8% (9 fő)
- lakóhely típusa: főváros – 7,6% (18 fő); város – 70,9% (168 fő); község/falu – 16,9% (40 fő); farm/tanya – 4,6% (11 fő)
- az intézmény típusa, amelyben tanít: alapfokú oktatásban (általános iskola) – 42,2% (100 fő); közép fokú oktatásban (középfiskola, gimnázium) – 24,9% (59 fő); felső fokú oktatás (főiskola, egyetem) – 32,9% (78 fő)

- a tanított tantárgy típusa szerint: humán (irodalom, történelem, nyelvek stb.) – 38% (90 fő); reál (matematika, informatika stb.) – 53,2% (126 fő); gazdasági tantárgyak – 8,9% (21 fő)

A kutatásban részt vevő pedagógusok adatait többféle szempontrendszer szerint is megvizsgáltuk. A pedagógusok neme és kora szerinti eloszlást a 14. táblázatban közöljük. A kutatásban összesen 82 férfi és 155 nő vett részt. A legtöbb kitöltő (94 fő) 31 és 40 év közötti pedagógus volt. Legkevesebben (9 fő) a 61 év feletti kitöltők voltak.

14. táblázat A pedagógusok nem és kor szerinti eloszlása

Forrás: saját táblázat

		Nem		Összesen
		Férfi	Nő	
Kor	23-30	3	18	21
	31-40	34	60	94
	41-50	14	29	43
	51-60	31	39	70
	61 és fölött	0	9	9
Összesen		82	155	237

A 15. táblázatban a kutatásban részt vevő pedagógusok eloszlását láthatjuk annak tekintetében, hogy milyen típusú tárgyakat tanítanak. A humán tárgyak esetén a kitöltők száma a nemek tekintetében megegyezik. A reál tárgyak esetében a kitöltők 19,8%-a (25 fő) volt férfi és 80,2%-a (101 fő) volt nő. A gazdasági tárgyak esetében a kitöltők 57%-a (12 fő) volt férfi és 43%-a (9 fő) nő.

15. táblázat A pedagógusok nem és tanított tantárgy típusa szerinti eloszlása

Forrás: saját táblázat

		Nem		Összesen
		Férfi	Nő	
Tantárgy típusa	Humán	45	45	90
	Reál	25	101	126
	Gazdasági	12	9	21
Összesen		82	155	237

A 16. táblázatban a kutatásban részt vevő pedagógusok megoszlását láthatjuk annak tekintetében, hogy milyen oktatási intézményben tanítanak. A kérdőívet kitöltő pedagógusok 42%-a tanít valamelyik alapfokú oktatási intézményben (ál-

talános iskola), 25%-a tanít valamilyen középfokú oktatási intézményben (gimnázium, középiskola), míg 33%-a tanít valamilyen felsőfokú oktatási intézményben (főiskola, egyetem).

16. táblázat A pedagógusok nem és az oktatási intézmény
(amelyben tanítanak) szerinti eloszlása

Forrás: saját táblázat

		Nem		Összesen
		Férfi	Nő	
Intézmény típusa	Általános iskola	23	77	100
	Középiskola	19	40	59
	Felsőfokú int.	40	38	78
Összesen		82	155	237

2.2.2. A pedagógusok ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek kutatási eredményei

Ebben az alfejezetben ismertetjük a 237 magyarországi pedagógus vonatkozásában kapott QTI változók leíró statisztikai mutatóit és bemutatjuk kapcsolatrendszerüket. A belső konzisztencia mértékeként a Cronbach-alfa-együtthatót minden QTI skálára kiszámítottuk. A 17. táblázat a QTI nyolc skála mindegyikének megbízhatóságát mutatja be (N=237).

17. táblázat A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói az ideális tanári interakcióról vallott nézetek kutatásában – pedagógusok mintájában

Forrás: saját táblázat

Az oktánsok megnevezésének rövidítései	A Wubbels-féle tanári interperszonális viselkedés kategóriái	Cronbach-alfa
ADM	Dorgáló, figyelmeztető	0,885
DIS	Elégedetlen, kételkedő	0,770
HFR	Segítőkéész, barátságos	0,768
LEA	Irányító, határozott	0,776
SRE	Engedékeny, lágyszívű	0,870
STR	Szigorú, erélyes	0,889
UNC	Bizonytalan, határozatlan	0,799
UND	Megértő, konszenzusra törekvő	0,700

A 17. táblázat adatai azt sugallják, hogy a QTI megbízhatósága kielégítő, a skála együttthatói 0,70 és 0,89 között mozognak a teljes mintára vonatkozóan. A 18. táblázat a QTI mind a nyolc dimenziójának megbízhatóságát mutatja be a nemre (férfi = 82, nő = 155) és az iskolatípusra vonatkozóan, ahol a tanárok tanítanak.

18. táblázat A QTI oktánsok megbízhatósága nemre és iskolatípusra vonatkoztatva – pedagógusok mintájában

Forrás: saját táblázat

Az oktánsok megnevezésének rövidítései	Cronbach-alfa				
	Férfi	Nő	Alapfokú oktatás	Középfokú oktatás	Felsőfokú oktatás
ADM	0,872	0,892	0,889	0,881	0,884
DIS	0,771	0,768	0,775	0,746	0,777
HFR	0,697	0,794	0,831	0,770	0,652
LEA	0,845	0,627	0,811	0,821	0,622
SRE	0,883	0,868	0,874	0,859	0,872
STR	0,853	0,904	0,887	0,887	0,891
UNC	0,800	0,798	0,800	0,800	0,796
UND	0,754	0,668	0,735	0,610	0,710

A 18. táblázat a teljes minta leíró statisztikai mutatóit ismerteti a tanári interperszonális viselkedés típusai szerint. A vizsgált mintában egyik tanári interperszonális viselkedési kategória sem normáloszlású.

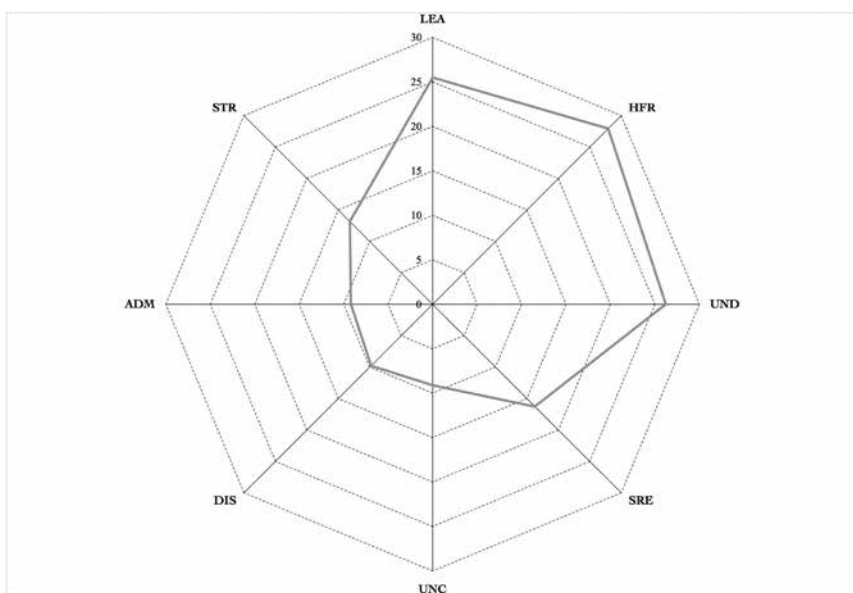
19. táblázat A 8 oktáns leíró statisztikai mutatói – pedagógusok mintájában

Forrás: saját szerkesztés

Az oktánsok megnevezésének rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Átlag (M)	8,66	8,14	27,70	28,09	17,28	14,90	7,18	26,49
Szórás (SD)	3,274	2,110	2,967	2,010	4,769	5,338	2,380	2,793
95% konf. int. alsó érték	8,24	7,87	27,32	27,83	16,67	14,22	6,87	26,14
95% konf. int. felső érték	9,08	8,41	28,07	28,35	17,89	15,59	7,48	26,55
Normál eloszlás	-	-	-	-	-	-	-	-

Az 5. ábrán a circumplex diagramban ábrázoltuk az oktánsok átlagait. Ezek alapján megállapítható, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok véleménye

szerint az ideális tanári interakciókat az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke, míg a dorgáló, figyelmeztető, a bizonytalan, határozatlan, és az elégedetlen, kételkedő attitűd alacsony értéke jellemzi. A szigorú, erélyes (STR), és engedékeny, lágyszívű (SRE) dimenziókban beszélhetünk megoszló vélekedésről az ideális tanári interakcióit illetően. A pedagógusok szerint az ideális tanári interakció a támogató, segítőkész és határozott viselkedést részesíti előnyben, míg a negatív, bizonytalan vagy szigorú attitűdöket kevésbé tartják ideálisnak. Ugyanakkor a szigorúság és az engedékenység tekintetében eltérő vélemények vannak, ami arra utal, hogy a tanárok különbözőképpen értékeli a megfelelő tanári hozzáállást ezekben a dimenziókban.



5. ábra A QTI változók a circumplex diagramban – pedagógusok mintájában

Forrás: saját ábra

A QTI változókat a következő háttérváltozók szempontjából is megvizsgáltuk: nem; életkor; lakóhely típusa; az intézmény típusa, amelyben a pedagógus tanít; valamint a tanított tantárgy típusa. A 20. táblázatban megadtuk a háttérváltozók szerinti alminták átlagait (M), illetve szórásait (SD).

20. táblázat A QTI oktánsok háttérváltozók szerinti átlagai, szórásai
 – pedagógusok mintájában
 Forrás: saját táblázat

Háttérváltozók / Az oktánsok megnevezésének rövidítései		ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Nem	Férfi M	8,4390	7,7073	27,878	27,4268	16,8780	14,2195	7,0244	26,1341
	Férfi SD	3,1431	1,9531	2,6359	2,6714	4,5390	4,8611	2,2715	3,0541
	Nő M	8,7806	8,3742	27,6000	28,4387	17,5032	15,2645	7,2581	26,6839
	Nő SD	3,3445	2,1597	3,1326	1,4419	4,8862	5,5550	2,4384	2,6353
Életkor	23-30 M	7,6190	7,6667	27,6190	28,1277	18,2381	13,0952	6,2857	27,1429
	23-30 SD	2,5392	2,1056	3,1540	1,9134	5,5489	5,4581	1,3093	2,9544
	31-40 M	8,6170	8,2447	27,3830	28,1277	17,0106	15,2340	7,1489	26,4255
	31-40 SD	3,2598	2,1083	3,4613	1,9135	4,5425	5,0957	2,3735	2,7297
	41-50 M	9,0698	8,3488	27,9302	27,8605	17,3256	15,2326	7,8140	26,2791
	41-50 SD	3,4114	2,1809	2,1974	2,6239	5,0082	5,8872	2,7882	2,8479
	51-60 M	8,7143	8,0714	28,1429	28,1286	17,3571	14,7571	7,1143	26,5143
	51-60 SD	3,3499	2,0874	2,3547	1,8172	4,7519	5,2542	2,3501	2,8220
	61 felett M	9,2222	7,7778	26,5556	28,2222	17,2222	15,2222	7,0000	26,5556
	61 felett SD	4,8006	2,2236	4,2164	1,3017	4,9188	5,7831	2,1213	3,0046
Lakóhely típusa	Főváros M	8,3889	8,2778	27,1667	28,0556	17,7778	15,3333	7,3333	26,9444
	Főváros SD	2,8726	2,1090	3,8079	1,9844	4,6723	5,3358	2,5668	2,6451
	Város M	8,5893	8,0476	27,5060	28,0357	17,1429	14,8214	7,1607	26,3929
	Város SD	3,2266	2,0816	2,8725	1,9296	4,6716	5,2132	2,3658	2,8538
	Község/falu M	9,1250	8,3500	27,2750	28,4750	17,0000	14,9250	7,0500	26,2750
	Község/falu SD	3,6528	2,2481	2,8192	1,8945	5,1141	5,7037	2,3089	2,7734
	Farm/tanya M	8,5455	8,6364	28,6364	29,0000	19,7273	15,3636	7,6364	28,0909
	Farm/tanya SD	3,4457	2,2033	1,3618	0,7746	5,0416	6,5310	2,8026	1,6404

Intézmény típusa	Általános iskola M	8,3100	8,0300	27,4000	27,8600	17,3200	14,6400	7,2000	26,4300
	Általános iskola SD	3,0705	2,0863	3,3151	2,3399	4,8135	5,3438	2,4121	2,8964
	Középiskola M	8,6949	8,5085	28,0339	28,1695	17,7288	15,8983	7,6271	26,8305
	Középiskola SD	3,2708	2,0709	1,9997	1,9312	4,4984	5,2578	2,6903	2,4716
	Felsőfokú intézmény M	9,0897	8,0128	27,2051	28,5256	16,9103	14,4872	6,8077	26,3205
	Felsőfokú intézmény SD	3,5095	2,1652	2,8529	0,9633	4,9364	5,3640	2,0326	2,8987
Tantárgy típusa	Humán M	8,3556	8,0333	28,3778	27,6778	17,5333	14,6000	7,2000	26,6667
	Humán SD	3,1205	2,0850	1,5330	2,7553	4,8695	5,4066	2,4135	2,8835
	Reál M	8,6905	8,3254	26,9524	28,4444	17,1270	15,3730	7,2143	26,4365
	Reál SD	3,3406	2,1385	3,4196	0,9762	4,6562	5,2820	2,4054	2,6638
	Gazdasági M	9,8095	7,5238	26,9524	28,4762	17,1905	13,3810	6,8571	26,0952
	Gazdasági SD	3,4003	1,9905	3,0574	1,0305	5,1829	5,2486	2,1514	3,2234

Megvizsgáltuk, hogy az egyes háttérváltozók mentén van-e szignifikáns eltérés az alminták között. Az átlagok összehasonlításához a Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálatokat alkalmaztuk. A 21. táblázatban megadtuk a Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálat eredményeit (Asymp. Sig.).

21. táblázat A Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálatok eredményei az oktánsok tekintetében – pedagógusok mintájában

Forrás: saját táblázat

Háttérváltozó / Az oktánsok megnevezésének rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Nem (Mann–Whitney U. / Asymp. Sig.)	6063,500/ 0,543	5366,000 /0,041	6184,500 /0,725	4956,000 /0,003	5692,000 /0,164	5706,000 /0,186	6094,000 /0,452	5913,000 /0,368
Életkor (Kruskal–Wallis H. / Asymp. Sig.)	2,768 /0,597	1,362 /0,851	2,228 /0,7694	0,422 /0,981	0,937 /0,919	3,562 /0,468	6,041 /0,196	2,039 /0,729
Lakóhely típusa (Kruskal–Wallis H. / Asymp. Sig.)	1,094 /0,779	1,069 /0,785	5,002 /0,172	8,093 /0,044	4,140 /0,247	0,335 /0,953	0,595 /0,897	4,241 /0,237
Intézmény típusa (Kruskal–Wallis H. / Asymp. Sig.)	1,730 /0,421	2,334 /0,311	17,386 /0,001	0,874 /0,646	1,598 /0,450	3,393 /0,183	3,739 /0,154	0,642 /0,726
Tantárgy típusa (Kruskal–Wallis H. / Asymp. Sig.)	3,557 /0,169	3,137 /0,208	9,376 /0,009	0,057 /0,972	00,326 /0,850	2,603 /0,272	0,441 /0,802	0,897 /0,639

A nemek tekintetében a következő két oktánsban találtunk szignifikáns eltérést (21. táblázat): DIS (a férfi pedagógusok szerint az ideális pedagógus sokkal kevésbé elégedetlen és kételkedő, mint a női pedagógusok szerint); valamint LEA (a férfi pedagógusok szerint az ideális pedagógus sokkal kevésbé irányítóbb és határozottabb, mint a női pedagógusok szerint). A pedagógusok korának tekintetében nem találtunk szignifikáns eltérést egyik oktánsban sem. A nemek közötti eltérések alapján a férfi pedagógusok az ideális pedagógus viselkedését kevésbé tartják elégedetlennak, kételkedőnek, irányítóknak és határozottnak, mint a női pedagógusok. Ezzel szemben a pedagógusok kora nem befolyásolja jelentősen az ideális tanári interakcióval kapcsolatos véleményeket.

A pedagógusok lakóhelyének típusa tekintetében a LEA dimenzióban találtunk szignifikáns eltérést. A városban lakó pedagógusok szerint az ideális pedagógus sokkal kevésbé irányítóbb és határozottabb, mint a kisebb településen lakó

pedagógusok megítélése szerint. A pedagógusok lakhelytípusa szerinti legalacsonyabb és legmagasabb átlagokat a QTI oktánsok tekintetében a 22. táblázatban foglaltuk össze.

22. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a pedagógusok lakóhelytípusának tekintetében

Forrás: saját táblázat

Az oktánsok megnevezésének rövidítései / lakhely	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Főváros	*10		*					
Város		*		*		*		
Község/falu	***11				*		*	*
Farm/tanya		***	***	***	***	***	***	***

A legmagasabb átlagot 7 oktáns esetében a községnél kisebb településen lakó pedagógusok körében kaptuk. Egyedül a dorgáló, figyelmeztető attitűd tekintetében kaptuk a legmagasabb átlagot a községben lakó pedagógusok esetében. A pedagógusok lakóhelytípusa szerinti eltérést a következőféleképpen is megvizsgáltuk: a fővárosban és a városban lakó pedagógusokat egy csoportba rendeztük, valamint a városnál kisebb településtípusokban lakó pedagógusokat egy másik csoportba rendeztük. A 23. táblázatban megadtuk ezen csoportosítás szerinti alminták átlagát (M) és szórását (SD).

23. táblázat A QTI oktánsok átlagai és szórásai a pedagógusok lakóhelytípusa szerinti csoportosításban

Forrás: saját táblázat

Lakóhely típusa / Az oktánsok megnevezésének rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Főváros/város M	8,5699	8,0699	27,7097	27,9570	17,2043	14,8710	7,1774	26,4462
Főváros/város SD	3,1875	2,0796	3,0548	2,0686	4,6628	5,2127	2,3791	2,8322
Városnál kisebb M	9,0000	8,4118	27,6471	28,5686	17,5882	15,0196	7,1765	26,6667
Városnál kisebb SD	3,5833	2,2197	2,6520	1,7118	5,1737	5,8258	2,4059	2,6658

10 A legalacsonyabb átlag

11 A legmagasabb átlag

A pedagógusok lakóhelytípusa szerinti legalacsonyabb és legmagasabb átlagokat a QTI oktánsok tekintetében a 24. táblázatban foglaltuk össze az új csoportosítás szerint: a fővárosban és a városban lakó pedagógusokat egy csoportba rendeztük, valamint a városnál kisebb településtípusokban lakó pedagógusokat egy másik csoportba rendeztük.

Ezen csoportosítás szerint a HFR és UNC dimenziókban kaptunk eltérő eredményt az eredeti felosztáshoz képest. A fővárosban és nagy városban lakó pedagógusok szerint az ideális tanári interperszonális viselkedésre inkább jellemző a segítőkész, barátságos, valamint bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a kisvárosban vagy annál kisebb településtípuson lakó pedagógusok megítélése szerint. A fővárosban és nagy városban élő pedagógusok valószínűleg nagyobb mértékben szembesülnek a tanulók sokféleségével és komplexebb interperszonális helyzetekkel, így az ideális tanári viselkedés számukra inkább segítőkész és empatikus, de ugyanakkor bizonytalanabb is lehet. Ezzel szemben a kisebb településeken élők inkább szigorúbb, irányítóbb tanári viselkedést tartanak ideálisnak, mivel ott a közösségi elvárások és a tanulók közötti szorosabb kapcsolatok más típusú tanári hozzáállást igényelhetnek.

24. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a pedagógusok lakóhelytípusának tekintetében

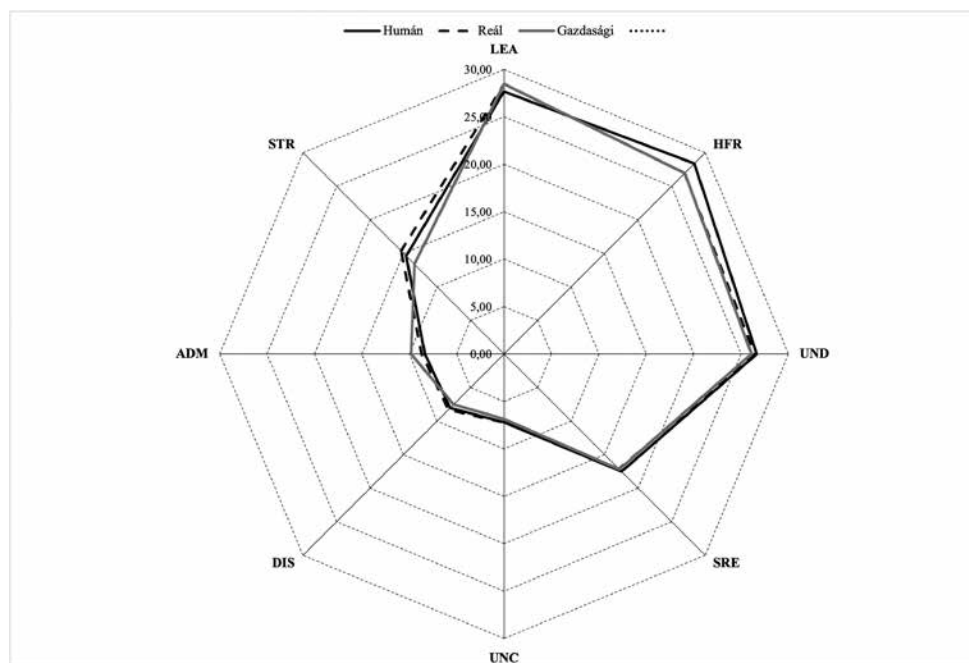
Forrás: saját táblázat

Az oktánsok megnevezésének rövidítései/lak-hely	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Főváros/város	*	*	***	*	*	*	***	*
Városnál kisebb	***	***	*	***	***	***	*	***

*: a legalacsonyabb átlag

***: a legmagasabb átlag

Következő lépésként a pedagógusok által tanított tantárgyak típusát illetően megvizsgáltuk az alminták átlagait, amelyet a 6. ábrán szemléltetünk.



6. ábra A pedagógusok által tanított tantárgyak szerinti alminták átlagainak összehasonlítása a QTI mérőeszközben

Forrás: saját ábra

A pedagógusok által tanított tantárgyak típusának tekintetében a 8 oktáns közül csak a HFR oktánsban találtunk szignifikáns eltérést: Kruskal–Wallis $H=0,025$ (6. ábra). A reál és gazdasági tantárgyakat tanító pedagógusok szerint az ideális pedagógust sokkal kevésbé jellemzi a segítőkész és barátságos attitűd, mint a humán tantárgyakat tanító pedagógusok megítélése szerint.

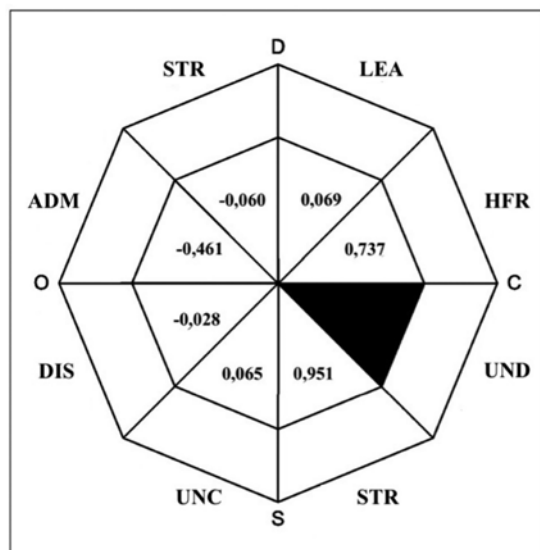
Megvizsgáltuk, hogy az egyes oktánsok között áll-e fent valamilyen korrelációs kapcsolat (25. táblázat). A legmagasabb negatív interkorrelációt pirossal, míg a legmagasabb pozitív interkorrelációt zölddel jelöltük a táblázatban.

25. táblázat Interkorrelációs skála a QTI oktánsokhoz –
pedagógusok mintájában

Forrás: saját táblázat

QTI oktánsok	Interkorrelációs skála							
	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
ADM	---	0,486	-0,508	0,165	-0,363	0,488	0,289	-0,461
DIS		---	-0,169	0,007	0,029	0,848	0,298	-0,028
HFR			---	-0,111	0,695	-0,163	-0,013	0,737
LEA				---	0,181	-0,130	0,066	0,069
SRE					---	0,070	0,304	0,951
STR						---	0,705	-0,060
UNC							---	0,065
UND								---

Az engedékeny, lágyszívű (SRE) és a megértő, konszenzusra törekvő (UND) oktánsok korrelálnak a leginkább pozitívan (0,951. Ezt követi az elégedetlen, kételkedő (DIS) és a szigorú, erélyes (STR) oktánsok pozitív és magas korrelálása (0,848). A dorgáló, figyelmeztető (ADM) és a segítőkész, barátságos (HFR) oktánsok korrelálnak a leginkább negatívan (-0,508). A 7. ábrán szemléltetjük az interperszonális tanári viselkedés modelljének jellemző feltevéseit a megértő, konszenzusra törekvő (UND) oktáns szomszédos és ellentétes oktánsokkal való összefüggéseinek felhasználásával.

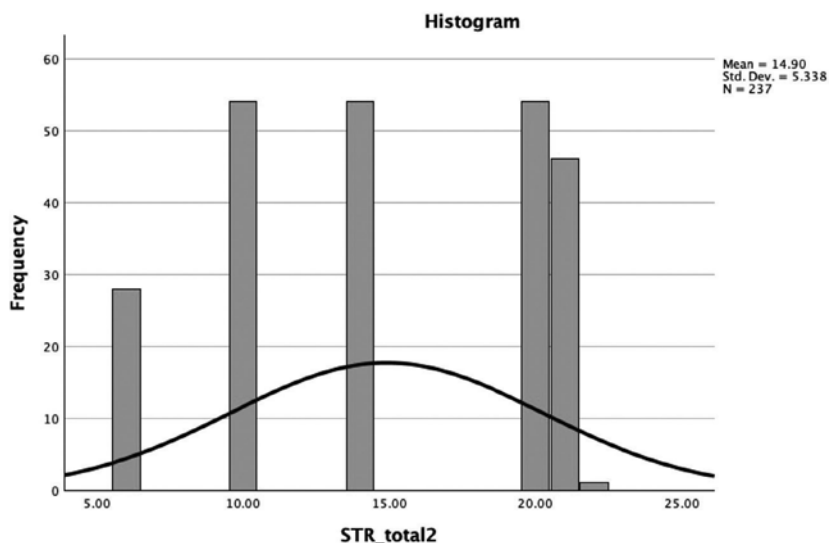


7. ábra A skálainterkorrelációk profilja a megértő, konszenzusra törekvő (UND) oktánshoz viszonyítva – pedagógusok mintájában

Forrás: Fraser, Aldridge & Soerjaningsih (2010, 28) nyomán saját szerkesztés

2.2.3. A pedagógusok körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása, konklúzió

A 2.2. alfejezetben négy kutatási kérdésre kerestük a választ. Az első kutatási kérdés (K2.1): A pedagógusok szerint milyen az ideális tanári interakció? Az 5. ábrán szemléltettük a pedagógusok által adott válaszok átlagait a nyolc oktáns tekintetében. Ezek alapján elmondható, hogy a kutatásban részt vevő ($n = 237$) pedagógusok véleménye szerint az ideális tanári interakciókat az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke, míg a dorgáló, figyelmeztető, a bizonytalan, határozatlan, és az elégedetlen, kételkedő attitűd alacsony értéke jellemzi. A szigorú, erélyes (STR), és az engedékenységi, lágyszívű (SRE) dimenziókat illetően megoszlik a pedagógusok véleménye az ideális tanári interakciót illetően. Nem véletlen, hogy ebben a két dimenzióban a legnagyobb a szórás (SRE: 4,769; STR: 5,338). A 8. ábrán közöljük a szigorú, erélyes (STR) oktánshoz adott válaszok eloszlását. Látható, hogy a válaszok megoszlása igen széles. A kutatásban részt vevő pedagógusok 11,8%-a (28 fő) értékelte leginkább elutasítóan ezt az oktánst (6x1 pont), egy pedagógus értékelte 22 pontra, míg a pedagógusok 19,4%-a (46 fő) értékelte 21 pontra ezt az oktánst a maximális 30 pontból.



8. ábra A szigorú – érélyes (STR) oktánsra adott válaszok eloszlása

Forrás: saját ábra

A második kutatási kérdés (K2_2): Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között az 5 vizsgált háttérváltozó (nem; életkor; lakóhely típusa; az intézmény típusa, amelyben a pedagógus tanít; tanított tantárgy típusa) tekintetében? A 20. táblázatban szemléltettük a Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálat eredményeit, melyek segítségével a háttérváltozók szerinti szignifikáns eltéréseket láthatjuk. A nemek tekintetében a DIS és a LEA oktánsokban találtunk szignifikáns eltérést. A férfi pedagógusok szerint az ideális pedagógus sokkal kevésbé elégedetlen és kételkedő, mint a női pedagógusok szerint; valamint szintén a férfi pedagógusok szerint az ideális pedagógus sokkal kevésbé irányítóbb és határozottabb, mint a női pedagógusok megítélése szerint. A pedagógusok életkorának tekintetében nem találtunk szignifikáns eltérést. A pedagógusok lakóhelyének típusa tekintetében a LEA dimenzióban találtunk szignifikáns eltérést. A városban lakó pedagógusok szerint az ideális pedagógusra kevésbé jellemző az irányítóbb és határozottabb attitűd, mint a kisebb településeken lakó pedagógusok megítélése szerint. Az intézmény típusa szerint, amelyben a pedagógusok tanítanak a HFR (segítőkész, barátságos) oktánsban találtunk szignifikáns eltérést. A felsőfokú intézményekben (főiskola, egyetem) tanító pedagógusok szerint az ideális tanári interakciót kevésbé jellemzi a segítőkész és barátságos attitűd, mint a középfokú oktatási intézményekben (gimnázium, középiskola) tanító pedagógusok megítélése szerint. A tantárgy típusa szerint, melyet a pedagógusok tanítanak, szintén a HFR (segítőkész, barátságos) oktánsban találtunk szignifikáns eltérést.

A reál és gazdasági tantárgyakat tanító pedagógusok szerint az ideális tanári interakciót kevésbé jellemzi a segítőkész és barátságos attitűd, mint a humán tárgyakat oktató pedagógusok megítélése szerint.

A harmadik kutatási kérdés (K2_3): Megegyezik-e a középfokú oktatási intézményekben tanító pedagógusok és ott tanuló tanulók véleménye az ideális tanári interakcióról? A középfokú oktatási intézményekben tanító pedagógusok, valamint a középiskolás tanulók által adott válaszok átlagait a 26. táblázatban hasonlítjuk össze. A legnagyobb eltérést pirossal jelöltük a táblázatban.

26. táblázat A középfokú oktatási intézményekben tanító pedagógusok, valamint a középiskolás tanulók által adott válaszok átlagai

Forrás: saját táblázat

Az oktások megnevezésének rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Középfokú oktatási intézményekben tanító pedagógusok átlagai	8,69	8,51	28,03	28,17	17,73	15,90	7,63	26,83
Középiskolákban tanuló tanulók átlagai	10,75	10,20	26,38	25,77	18,98	15,06	10,53	26,98
Eltérés	2,06	1,69	-1,65	-2,4	1,25	-0,84	2,9	0,15

A 26. táblázatból láthatjuk, hogy a középfokú oktatási intézményekben tanító pedagógusok (n= 237), valamint a középiskolás tanulók (n=326) által adott válaszok átlagai leginkább a bizonytalan, határozatlan (UNC) attitűd esetében térnek el egymástól, míg a legkisebb eltérést a megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűd esetében látjuk. A középiskolás tanulók szerint a bizonytalan, határozatlan attitűd inkább jellemzi az ideális pedagógus interperszonális viselkedését, mint a középfokú oktatási intézményben tanító pedagógusok szerint.

A negyedik kutatási kérdés (K2.4): Megegyeznek-e a magyar pedagógusok eredményei a nemzetközi térben megvalósult kutatások eredményeivel? A 27. táblázatban közlünk néhány, a nemzetközi térben megvalósult kutatási eredményt.

27. táblázat A nemzetközi térben megvalósult kutatási eredmények összehasonlítása a magyar pedagógusok körében végzett kutatás eredményeivel
 Forrás: Levy et al. (2005), Tóth & Horváth (2022), illetve saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória / Országok	USA	Hollandia	Ausztrália	Magyarország
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	0,08	0,22	0,08	0,29
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	0,14	0,09	0,12	0,27
Segítőképző, barátságos (HFR)	0,95	0,81	0,94	0,92
Irányító, határozott (LEA)	0,95	0,81	0,94	0,94
Szigorú, erélyes (STR)	0,54	0,33	0,51	0,58
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	0,42	0,53	0,39	0,50
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	0,06	0,18	0,06	0,24
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	0,91	0,84	0,93	0,883

Levy et al. (2005) kutatásaival összevetve a 27. táblázatban megadtuk az ideális tanári interperszonális viselkedés változóinak relatív átlagpontoszámait. A magyar pedagógusok ideális tanári interakcióról vallott nézetei a segítőképző, barátságos (HFR), az irányító, határozott (LEA), valamint a szigorú, erélyes (STR) attitűd esetében a két angolszász országgal egyezik meg, míg a dorgáló, figyelmeztető (ADM), az engedékeny, lágy szívű (SRE), bizonytalan, határozatlan (UNC) és megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűdök esetében a holland mérés eredményeihez áll közel. Az elégedetlen, kételkedő (DIS) attitűd esetében még a két angolszász országnál is magasabb átlageredmények adódtak, vagyis a magyar pedagógusok ezt az interperszonális viselkedési attitűdöt jobban el tudják képzelni az ideális tanári interakció jellemzőjeként.

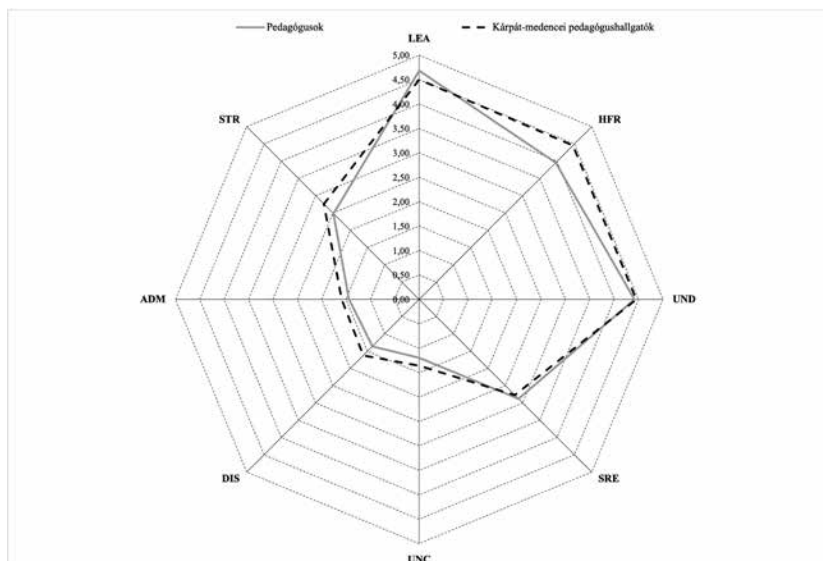
2.2.4. A pedagógusok körében végzett kutatás megvitatása

A 2.2.3. alfejezetben a pedagógusok körében (n= 237), az ideális tanári interperszonális viselkedést érintő kutatásunk eredményeiről számoltunk be. A vizsgálatban 82 férfi és 155 nő vett részt. A kutatásunk elején feltett négy kutatási kérdésre a vizsgálat során választ kaptunk. A vizsgálatunk során megtudtuk, hogy a pedagógusok miként vélekednek az ideális tanári interperszonális viselkedésről. Az így kapott eredményeket össze kívánjuk vetni a Tóth & Horváth (2022) által végzett kutatás eredményeivel, melyben a Kárpát-medencei pedagógushallgatók álláspontját mérték fel ugyanezen témában. Kutatásukban 336 fő vett részt (Selye

János Egyetem: Komárom, Szlovákia: 146 fő; II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola: Beregszász, Ukrajna: 45 fő; Partiumi Keresztény Egyetem: Nagyvárad, Románia: 128 fő; Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar: Szabadka, Szerbia: 17 fő). A Tóth & Horváth által kapott kutatás eredményeit összevetettük a jelen vizsgálat eredményeivel. A 9. ábrán a circumplex diagramban ábrázoltuk a két vizsgálat oktánsainak átlagait. Megjegyzés a 9. ábrához: Mivel a Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás eredményeinek átlagait Tóth & Horváth (2022) 5-ös skálán közölte, ezért a pedagógusok körében végzett kutatás eredményeinek átlagát mi is 5-ös skálán közöljük az eddigi 30-as skálától eltérve.

A pedagógusok, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás átlagai között a legmagasabb eltérést a HFR és a STR oktánsoknál kaptuk. A pedagógusok megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedésre sokkal kevésbé jellemző a szigorú, erélyes, valamint a segítőkész, barátságos attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek megítélése szerint.

A pedagógusok, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás átlagai között a legkisebb eltérést az UND és az SRE oktánsoknál kaptuk. A pedagógusok és a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek nézete többnyire megegyezik a megértő, konszenzusra törekvő, valamint az engedékeny, lágyszívű attitűd esetében. A két vizsgálat oktánsainak átlagát a 28. táblázatban közöljük.



9. ábra A pedagógusok körében végzett kutatás eredményeinek összevetése a Tóth & Horváth (2022) által végzett kutatás eredményeivel

Forrás: saját ábra

28. táblázat A pedagógusok, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás oktánsainak átlaga, illetve azok összevetése

Forrás: Tóth & Horváth (2022, 80) nyomán saját táblázat

	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
A pedagógusok körében végzett kutatás átlagai	1,44	1,36	3,96	4,68	2,88	2,48	1,20	4,42
A Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás átlagai (Tóth & Horváth 2022)	1,59	1,62	4,46	4,50	2,77	2,76	1,36	4,45
Eltérés	-0,15	-0,26	-0,50	0,18	0,11	-0,28	-0,16	-0,03

2.3. A szülők ideális tanári interakcióról vallott nézetei¹²

Ebben az alfejezetben bemutatjuk annak a kutatásnak az eredményét (Szabó L. & Horváth 2024b), amelyben 431 szülő vett részt. A kutatás Magyarországon zajlott. A szülőket arról kérdeztük, hogy szerintük milyen az ideális tanári interakció.

2.3.1. A szülők körében végzett kutatás célja, kérdései és a vizsgált minta jellemzése

A szülők körében végzett kutatásunk során szeretnénk feltérképezni és jellemezni az ideális tanári interakciót a szülők szemszögéből, majd a kapott eredményeket összevetni a Kárpát-medencei pedagógushallgatók, valamint a középiskolás tanulók és a középiskolai pedagógusok véleményével. A kutatásban részt vevő szülők függetlenek egymástól, mivel a mintavétel egész Magyarországról, területi szűkítés nélkül történt. A kutatásban összesen 431 felnőtt vett részt. A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

K3.1: Mi a szülők véleménye az ideális tanári interakcióról?

K3.2: Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között a 6 vizsgált háttérváltozó (nem, életkor, végzettség, lakóhely típusa, gyermekek száma, gyermekét egyedül nevelő szülő) tekintetében?

K3.3: Megegyezik-e a szülők és a középiskolás tanulók véleménye az ideális tanári interakcióról?

¹² A 2.3 alfejezet részeredményeit korábbi tanulmányunkban közzeltük: Szabó L. & Horváth 2024b

A szülők demográfiai adatai a következők voltak:

- nem: férfi – 40,4% (174 fő); nő – 59,6% (257 fő)
- kor: 20-30 év – 5,1% (22 fő); 31-40 – 21,8% (94 fő); 41-50 év – 27,4% (118 fő); 51-60 év – 42% (181 fő); 61 év felett – 3,7% (16 fő)
- végzettség: általános iskola – 5,6% (24 fő); szakiskola – 17,6% (76 fő); érettségi – 44,1% (190 fő); felsőfokú végzettség – 27,1% (117 fő); PhD vagy magasabb – 5,6% (24 fő)
- lakóhely típusa: főváros – 4,4% (19 fő); város – 49,9% (215 fő); község/falu – 44,3% (191 fő); farm/tanya – 1,4% (6 fő)
- gyermekek száma: egy – 63,3% (273 fő); kettő – 26,2% (113 fő); három – 8,1% (35 fő); négy vagy több – 2,3% (10 fő)
- gyermekét egyedül neveli: igen – 37,1% (160 fő); nem – 62,9% (271 fő)

2.3.2. A szülők körében végzett kutatás eredményei

Ismertetjük a 431 szülő vonatkozásában kapott QTI változók leíró statisztikai mutatóit és bemutatjuk kapcsolatrendszerüket. A 29. táblázat az egyes oktánsok megbízhatósági értékeit mutatja be a teljes és a részminták tekintetében.

29. táblázat A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói
a szülők körében végzett kutatásunkban

Forrás: saját táblázat

Az oktánsok angol rövidítései	A Wubbels-féle tanári interperszonális viselkedés kategóriái	Cronbach-alfa
ADM	Dorgáló, figyelmeztető	0,802
DIS	Elégedetlen, kételkedő	0,840
HFR	Segítőképz, barátságos	0,892
LEA	Irányító, határozott	0,872
SRE	Engedékeny, lágy szívű	0,870
STR	Szigorú, erélyes	0,872
UNC	Bizonytalan, határozatlan	0,726
UND	Megértő, konszenzusra törekvő	0,916

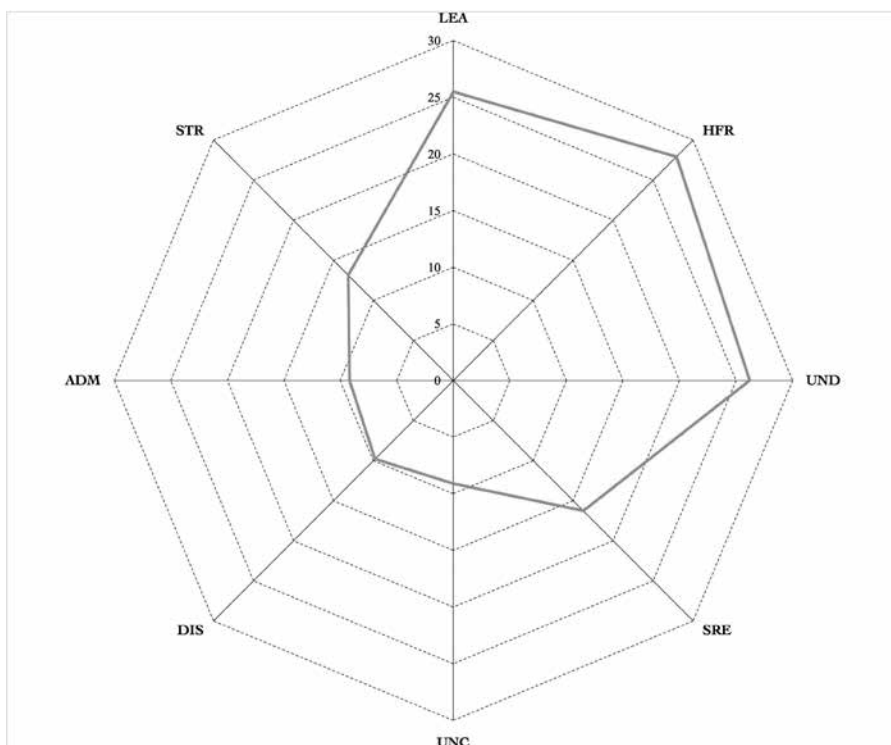
A 30. táblázat a teljes minta leíró statisztikai mutatóit ismerteti a tanári interperszonális viselkedés típusai szerint. A vizsgált mintában egyik tanári interperszonális viselkedési kategória sem normál eloszlású.

30. táblázat A 8 oktáns leíró statisztikai mutatói – szülők mintájában

Forrás: saját táblázat

Az oktánsok angol rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Átlag (M)	8,11	9,72	26,23	26,68	19,05	15,74	8,26	25,60
Szórás (SD)	2,045	3,302	4,414	3,791	4,277	4,257	2,093	4,493
95% konf. int. alsó érték	7,92	9,41	25,81	26,32	18,64	15,34	8,06	25,18
95% konf. int. felső érték	8,30	10,04	26,48	27,04	19,45	16,15	8,45	26,03
Normál eloszlás	-	-	-	-	-	-	-	-

A 10. ábrán radardiagramban ábrázoltuk az oktánsok átlagait. Ezek alapján megállapítható, hogy a kutatásban részt vevő szülők véleménye szerint az ideális tanári interakciókat az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos, és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke, míg a dorgáló, figyelmeztető, a bizonytalan, határozatlan, és az elégedetlen, kételkedő attitűd alacsony értéke jellemzi. Egyedül a szigorúság (STR) és az engedékenység (SRE) dimenzióban beszélhetünk megoszló vélekedésről az ideális tanári interakciót illetően.



10. ábra A QTI változók a circumplex-diagramban – szülők nézetei

Forrás: saját ábra

A QTI változókat a következő háttérváltozók szempontjából is megvizsgáltuk: nem, életkor, végzettség, lakóhely típusa, gyermekek száma, gyermekét egyedül nevelő szülő. A 31. táblázatban megadtuk a háttérváltozók szerinti alminták átlagait, illetve szórásait. Megvizsgáltuk, hogy az egyes háttérváltozók mentén van-e szignifikáns különbség az alminták között. Az átlagok összehasonlításához a Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálatot alkalmaztuk.

31. táblázat A QTI oktánsok háttérváltozók szerinti átlagai, szórásai – szülők mintájában

Forrás: saját táblázat

Háttérváltozók / Az oktánsok angol rövidítései		ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Nem	Férfi M	8,9023	9,7724	25,4655	28,1322	19,0575	15,6092	8,3333	23,3103
	Férfi SD	2,7637	3,2831	4,0269	0,8800	4,3777	4,2991	1,9244	3,8747
	Nő M	7,5720	9,7237	26,7471	25,7004	19,0428	15,8327	8,2023	27,1556
	Nő SD	1,0697	3,3210	4,5930	4,6064	4,2161	4,2343	2,2022	4,2158
Kor	20-30 M	7,5909	7,3636	19,0909	23,7727	13,4091	13,7273	8,0909	21,0455
	20-30 SD	2,8058	2,9848	2,2019	5,2729	4,1709	4,1540	1,5708	4,6237
	31-40 M	7,7872	8,0745	20,3723	23,5213	16,0213	16,0213	8,1702	21,3511
	31-40 SD	1,9448	2,9521	3,2428	5,5682	5,6663	4,2248	2,0459	3,5308
	41-50 M	8,0339	12,3814	28,3729	27,2627	20,1186	15,9746	8,0763	27,0932
	41-50 SD	1,9078	2,9057	2,7325	2,4545	2,8229	4,2456	1,9964	3,6280
	51-60 M	8,3370	9,2983	28,4088	28,2486	20,4475	15,7017	8,4309	27,0994
	51-60 SD	2,0716	2,6666	1,5772	1,3821	2,7434	4,2869	2,2489	3,7374
	61 felett M	8,6875	7,8750	30,0000	27,2500	20,8750	15,6250	8,3125	28,9375
	61 felett SD	1,8518	2,8723	0,0000	1,8074	2,8723	4,0804	1,9225	1,0626
Végzettség	Általános iskola M	8,9583	9,7917	26,4167	26,1667	19,2917	21,4583	7,7500	26,1667
	Általános iskola SD	2,4223	3,4005	4,7724	4,3606	4,6763	1,2504	1,5673	4,4883
	Szakiskola M	8,5921	10,4342	26,5132	26,7500	19,7763	20,7632	8,3947	26,0395
	Szakiskola SD	2,2041	3,3797	4,3004	3,5819	3,6427	1,7953	2,1853	4,3618
	Érettségi M	7,7737	9,5895	25,1737	25,7895	17,9947	14,7158	8,3842	24,2211
	Érettségi SD	1,9508	3,6224	4,9885	4,5423	4,7470	3,6966	2,1467	4,8571
	Felsőfokú v. M	8,2222	9,6410	27,3248	28,0342	20,1282	13,8974	8,1709	27,2222
	Felsőfokú v. SD	1,9303	2,5780	3,2373	1,9954	3,6849	2,9809	2,0439	3,3247
	PhD vagy mag. M	7,8333	8,8750	28,1667	27,4583	19,5833	11,2500	7,7083	26,7083
	PhD vagy mag. SD	1,9486	3,3273	2,0572	1,1788	2,4480	2,2698	2,0319	3,7819

Lakóhely típusa	Főváros M	6,8947	8,0526	21,8421	24,6316	15,0526	11,4737	7,6842	17,9474
	Főváros SD	1,1970	3,2227	4,6935	5,3563	4,2619	2,9696	1,7655	0,2294
	Város M	8,3581	9,0744	24,4744	25,6605	17,7395	15,7628	8,3674	23,1023
	Város SD	2,2789	3,3411	4,7575	4,5653	4,5976	4,1507	2,0324	4,1105
	Község/falu M	7,9424	10,5393	28,5288	27,9476	20,7592	15,9686	8,1780	29,0419
	Község/falu SD	1,7326	3,0758	2,3165	1,6882	2,9082	4,2239	2,2052	1,1042
	Farm/tanya M	8,3333	12,3333	29,8333	29,5000	24,1667	21,3333	8,5000	30,0000
	Farm/tanya SD	2,9439	0,8165	0,4083	0,8367	2,0412	1,6330	1,3784	0,0000
Gyermekek száma	Egy gyermek M	7,4103	9,4615	26,2308	26,0623	18,8828	15,4212	8,2381	25,1319
	Egy gyermek SD	1,1181	3,5809	4,8159	4,1258	4,6337	4,1879	2,0789	4,7586
	Két gyermek M	8,0088	10,3097	26,6991	27,9735	19,5044	16,4690	8,0973	27,2566
	Két gyermek SD	0,9865	2,4931	3,2483	2,5790	2,9250	4,2868	2,0132	3,5752
	Három gyermek M	11,9714	9,4286	24,7000	26,8857	18,7429	16,0571	8,8000	24,2286
	Három gyermek SD	2,5493	3,1275	4,4708	3,7399	5,2207	4,4586	2,3862	4,1308
	Négy vagy több M	14,8000	11,3000	25,9000	28,3000	19,5000	15,2000	8,6000	24,6000
	Négy vagy több SD	1,6193	3,0930	3,4785	0,9487	3,4075	4,6380	2,2706	2,6750
Egyedül n.	Egyedül nevel M	8,2313	10,9000	27,4250	29,3000	21,2500	15,5125	8,2938	27,0000
	Egyedül nevel SD	2,0504	2,1724	2,9558	0,4597	3,6256	4,1829	2,1562	3,8722
	Nem egyedül n. M	8,0369	9,0295	25,5240	25,1365	17,7491	15,3637	8,2325	24,7786
	Nem egyedül n. SD	2,0418	3,6443	4,9530	4,0378	4,1019	4,3020	2,0587	4,6351

A 32. táblázatban megadtuk a Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálat eredményeit (Asymp. Sig.).

32. táblázat A Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-vizsgálat eredményei
az oktánsok tekintetében – szülők mintájában

Forrás: saját táblázat

Háttérváltozó	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Nem (Mann–Whitney U.Asymp. Sig.)	15644,500 /<0,001	22282,000 /0,949	15644,500 /<0,001	16294,000 /<0,001	22083,500 /0,821	21551,000 /0,516	20300,500 /0,097	9596,000 /<0,001
Kor (Kruskal–Wallis H.Asymp. Sig.)	17,619 /0,001	142,049 /<0,001	251,698 /<0,001	55,875 /<0,001	71,642 /<0,001	6,237 /0,182	2,321 /0,677	142,347 /<0,001
Végzettség (Kruskal–Wallis H.Asymp. Sig.)	17,9191 /0,001	8,519 /0,074	17,544 /0,002	18,085 /0,001	15,474 /0,004	209,880 /<0,001	5,366 /0,252	25,263 /<0,001
Lakóhely típusa (Kruskal–Wallis H.Asymp. Sig.)	12,868 /0,005	27,153 /<0,001	113,993 /<0,001	26,484 /<0,001	61,421 /<0,001	30,948 /<0,001	5,149 /0,161	255,828 /<0,001
Gyermekek száma (Kruskal– Wallis H.Asymp. Sig.)	125,112 /<0,001	2,486 /0,478	10,792 /0,013	35,185 /<0,001	7,550 /0,046	5,103 /0,164	3,459 /0,326	20,735 /<0,001
Egyedül ne- velő-e a szülő (Mann–Whitney U.Asymp. Sig.)	20420,500 /0,300	16900,000 /<0,001	18375,500 /<0,001	528,000 /<0,001	9979,000 /0,332	20491,500 /0,841	21435,000 /<0,001	14129,500 /0,007

A nemek tekintetében és az egyedül nevelés kérdésében is szignifikáns eltéréseket találtunk (32. táblázat):

- a nemek tekintetében: ADM (a férfi szülők szerint az ideális pedagógus sokkal inkább dorgáló, figyelmeztető, mint a női szülők szerint); HFR (a női szülők szerint az ideális pedagógus sokkal inkább segítőkész, barátságos, mint a férfi szülők szerint); LEA (a férfi szülők szerint az ideális pedagógus sokkal inkább irányítóbb, határozottabb, mint a női szülők szerint); UND (a női szülők szerint az ideális pedagógus sokkal inkább megértőbb, konszenzusra törekvőbb, mint a férfi szülők szerint)
- az egyedül nevelés tekintetében a gyermeküket egyedül nevelő szülők szerint az ideális pedagógusokra sokkal inkább jellemző az elégedetlen, kétkedő; és bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a gyermeküket nem egyedül nevelő szülők szerint. Az eredménynek ellentmondani látszik, hogy a gyermeküket egyedül nevelő szülők szerint szintén az ideális pedagógusra inkább jellemző a segítőkész, barátságos; irányító, határozott; és a megértő,

konszenzusra törekvő attitűd, mivel a határozatlan és a határozott attitűd egymásnak ellentétei.

A szülők végzettségének és lakóhelytípusaik tekintetében több dimenzióban is szignifikáns eltéréseket találtunk (32. táblázat). A szülők végzettségének legalacsonyabb és legmagasabb átlagát a QTI oktánsok tekintetében a 33. táblázatban foglaltuk össze. A legmagasabb átlagot három dimenzió esetében (segítőkész, barátságos; irányító, határozott; megértő, konszenzusra törekvő) is a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők körében kaptuk. A dorgáló, figyelmeztető (ADM), illetve a szigorú, erélyes tanári attitűd az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők szerint a legideálisabb. A szigorú, erélyes (STR), valamint a bizonytalan, határozatlan (UNC) tanári attitűd a PhD vagy magasabb végzettséggel rendelkező szülők szerint a legkevésbé ideális.

33. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a szülők végzettsége alapján

Forrás: saját táblázat

Az oktánsok angol rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Általános iskola	***					***		
Szakiskola		***					***	
Érettségi	*		*	*	*			*
Felsőfokú végzettség				***	***			***
PhD vagy magasabb		*	***			*	*	

*: a legalacsonyabb átlag

***: a legmagasabb átlag

A szülők lakhelytípusa szerinti legalacsonyabb és legmagasabb átlagát a QTI oktánsok tekintetében a 34. táblázatban foglaltuk össze. A legalacsonyabb átlagot mind a 8 oktáns esetében a fővárosban lakó szülők körében kaptuk, míg a legmagasabb átlagot a dorgáló, figyelmeztető attitűd kivételével mind a 7 esetben a községnél kisebb településtípuson lakó (farm/tanya) szülők körében kaptuk. Az, hogy az átlagértékek valamennyi oktáns esetében a fővárosi válaszadók körében a legalacsonyabbak, és – az ADM-et kivéve – a tanyákon a legmagasabbak, elképzelhető, hogy az átlagok nem annyira a településméret, hanem például az eltérő iskolázottsági jellemzők, az eltérő korösszetétel, vagy éppen ezek együttes hatása miatt jelennek meg az adatokban.

34. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban
a szülők lakóhelytípusa vonatkozásában

Forrás: saját táblázat

Az oktánsok angol rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Főváros	*	*	*	*	*	*	*	*
Város	***							
Község/falu								
Farm/tanya		***	***	***	***	***	***	***

*: a legalacsonyabb átlag

***: a legmagasabb átlag

Mivel a farm/tanya lakhely szerinti szülők száma összesen 6, ezért a válaszokat a következő két kategóriába soroltuk: (1) nagytelepülés, melybe a főváros és a város, illetve (2) kistelepülés, melybe a község/falu és a farm/tanya szerinti típusok tartoznak. Ebben az esetben az átlagokat és a szórásokat a 35. táblázatban közöljük.

35. táblázat A QTI oktánsok nagytelepülés/kistelepülés szerinti átlagai, szórásai
– szülők mintájában

Forrás: saját táblázat

Háttérváltozók / Az ok-tánsok angol rövidítései		ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Lakóhely típusa	Nagytelepülés M	8,2393	8,9915	24,2607	25,5769	17,5214	15,4145	8,3120	22,6838
	Nagytelepülés SD	2,2453	3,3366	4,7968	4,6302	4,6215	4,2289	2,0173	4,1849
	Kistelepülés M	7,9543	10,5939	28,5685	27,9949	20,8629	16,1320	8,1878	29,0711
	Kistelepülés SD	1,7708	3,0468	2,2928	1,6888	2,9410	4,2682	2,1830	1,0996

Az új csoportosítás szerinti legmagasabb és a legalacsonyabb átlagokat a QTI oktánsokban a szülők lakóhelytípusának tekintetében a 36. táblázatban közöljük.

36. táblázat A legmagasabb és a legalacsonyabb átlagok a QTI oktánsokban a szülők lakóhelytípusának új kategorizálása tekintetében

Forrás: saját táblázat

	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Nagytelepülés	***	*	*	*	*	*	***	*
Kistelepülés	*	***	***	***	***	***	*	***

A szülők életkora vonatkozásában korreláció-vizsgálatot végeztünk (37. táblázat). A vizsgált mintában közepes pozitív kapcsolatot találtunk a szülők kora és két oktáns között. A szülők életkora korrelál a segítőkész, barátságos oktánssal mégpedig úgy, hogy a szülők kora egyenesen arányos a segítőkész, barátságos attitűd preferálásával. Szintén közepes pozitív kapcsolatot találtunk a szülők kora és a megértő, konszenzusra törekvő oktáns között, mégpedig úgy, hogy minél magasabb a szülők kora, annál inkább az ideális pedagógus attitűdjei közé tartozik véleményünk szerint a megértés, konszenzusra törekvés.

37. táblázat A Spearman-korreláció eredményei a QTI oktánsokon

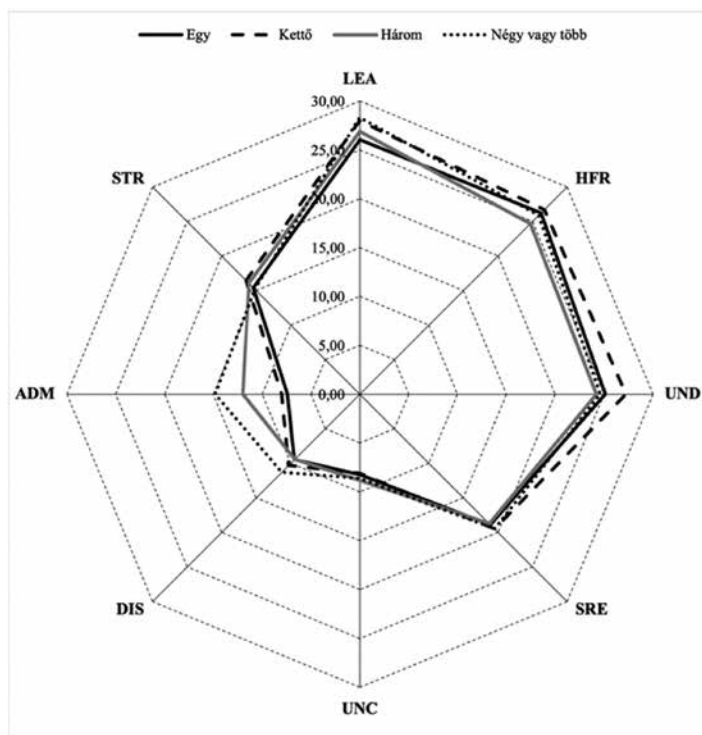
Forrás: saját táblázat

	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Szülők életkora (Correlation Coefficient / Sig. (2-tailed))	0,187/ <0,001	-0,027/ 0,576	0,654/ <0,001	0,314/ <0,001	0,289/ <0,001	0,013/ 0,783	0,053/ 0,273	0,483/ <0,001

A szülők gyermekeinek száma szerinti átlagokat a QTI oktánsok tekintetében a II. ábrán szemléltettjük. A gyermekek számának tekintetében a 8 oktáns közül 5-ben szignifikáns eltérést találtunk (Kruskal–Wallis H). A négy vagy több gyermekes szülők sokkal inkább találják az ideális tanári interakciót dorgálónak, figyelmeztetőnek, mint a kevesebb gyermekkel rendelkező szülők. A gyermekek száma egyenesen arányos a dorgáló, figyelmeztető ideális tanári attitűd előfordulásával, tehát a vizsgált mintában a szülők válaszai alapján a gyermekek számának növekedésével egyre ideálisabbá válik a dorgáló, figyelmeztető attitűd. Ennek oka lehet, hogy a gyerekek számának növekedése a családi környezetben több kihívást és figyelmet igényel, amely miatt a szülők és pedagógusok hajlamosak lehetnek a dorgáló, figyelmeztető attitűd erősítésére, hogy a gyerekek megfelelő

irányba terelésével biztosítsák a fegyelmet és a tanulási folyamat hatékonyságát. Ezen attitűd fokozódása a szülők válaszainak tükrében az ideális tanári magatartás részeként jelenik meg, amely a gyermekek fejlődését kívánja szolgálni.

Az egygyermekes szülők szerint a legkevésbé tartozik ez az attitűd az ideális tanár interperszonális viselkedéséhez.



11. ábra Szignifikáns eltérések a szülők mintájában a gyermekeik számának tekintetében

Forrás: saját ábra

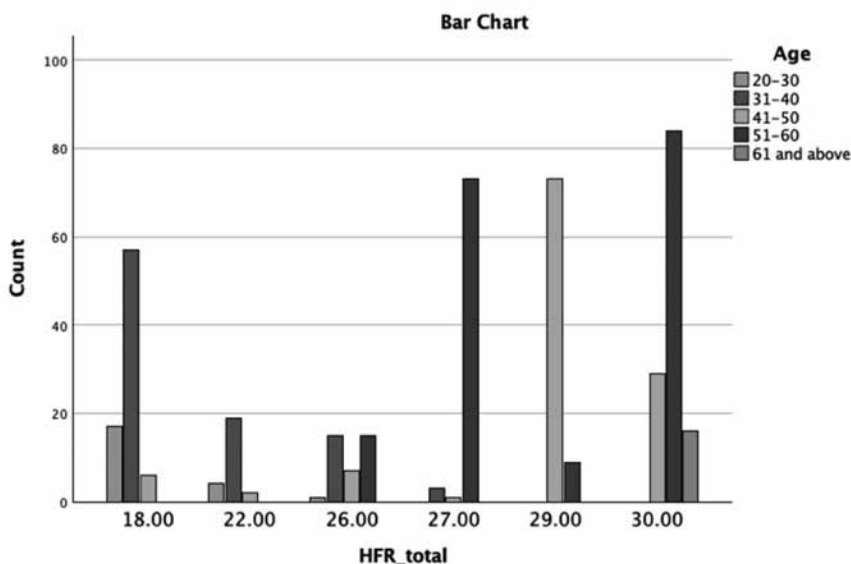
Mivel a háromgyermekes szülők száma 35, és a négy vagy több gyermekes szülők száma 10, ezért a gyermekek számának esetében is új kategóriákat hoztunk létre a következők szerint: (1) egygyermekes szülők ($N=273$), illetve (2) egynél több gyermekes szülők ($N=158$). Ebben az esetben az átlagokat és a szórásokat a 38. táblázatban közöljük.

38. táblázat A QTI oktánsok egy gyermekes/több gyermekes szülők szerinti átlagai, szórásai
Forrás: saját táblázat

Háttérváltozók / Az oktánsok angol rövidítései		ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Gyermekek száma	Egy gyermek M	7,4103	9,4615	26,2308	26,0623	18,8828	15,4212	8,2381	25,1319
	Egy gyermek SD	1,1181	3,5809	4,8159	4,1258	4,6337	4,1879	2,0789	4,7586
	Egynél több gyermek M	9,3165	10,1772	26,2278	27,7532	19,3354	16,2975	8,2848	26,4177
	Egynél több gyermek SD	2,6399	2,7053	3,6291	2,8367	3,5738	4,3311	2,1239	3,8742

A gyermekek számát illetően alkotott új kategorizálást követően elvégeztük a Mann–Whitney U-próbát, és a 8 oktáns közül 5-ben szignifikáns eltérést találtunk (Asymp. Sig: ADM: <0,001; HFR = 0,04; LEA <0,001; SRE = 0,009; STR = 0,047).

- ▷ azon szülők szerint, akinek egy gyermeke van, a dorgáló, figyelmeztető attitűd (ADM) kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon szülők szerint, akiknek legalább két gyermeke van
- ▷ azon szülők szerint, akinek egy gyermeke van, a segítőkész, barátságos attitűd (HFR) inkább jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon szülők szerint, akiknek legalább két gyermeke van
- ▷ azon szülők szerint, akinek egy gyermeke van, az irányító, határozott attitűd (LEA) kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon szülők szerint, akiknek legalább két gyermeke van
- ▷ azon szülők szerint, akinek egy gyermeke van, az engedékeny, lágy szívű attitűd (SRE) kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon szülők szerint, akiknek legalább két gyermeke van
- ▷ azon szülők szerint, akinek egy gyermeke van, a szigorú, erélyes attitűd (STR) kevésbé jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, mint azon szülők szerint, akiknek legalább két gyermeke van.



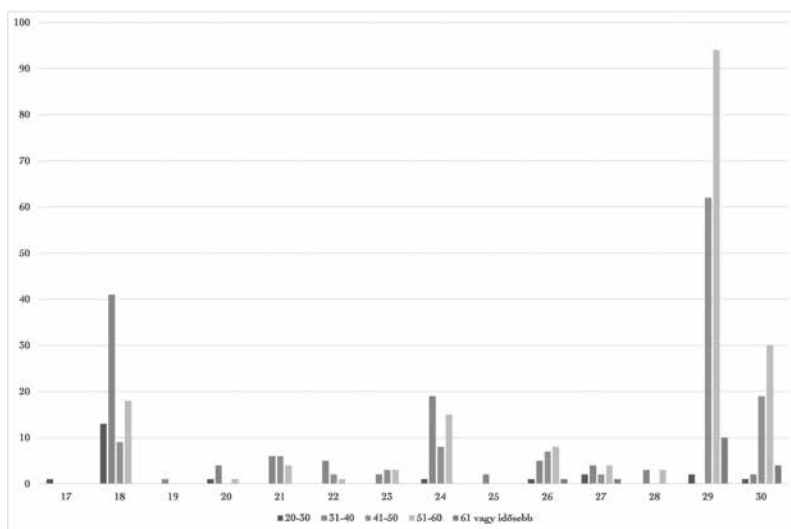
12. ábra A segítőkész – barátságos ideális tanári attitűd előfordulása a szülők korának tekintetében

Forrás: saját ábra

A 12. ábrán látható a segítőkész, barátságos oktásra adott válaszok mennyiségi előfordulása a szülők korának tekintetében. A vízszintes tengelyen a szülők által az egy oktásra adott válaszok összpontszáma látható (mindegyik oktánshoz hat kérdés tartozott). A függőleges tengelyen a szülők mennyiségi előfordulása látható. Az ideális tanári interperszonális viselkedéshez a segítőkész, barátságos attitűd a 31-40 és 20-30 év közötti szülők megítélése szerint tartozik a legkevésbé, míg leginkább az 51-60 éves szülők szerint tartozik. Nem véletlen tehát, hogy középesen pozitív korrelációt találtunk a szülők kora és a segítőkész, barátságos attitűd között ($R = 0,654$). Itt is egyenesen arányos a szülők kora és a segítőkész, barátságos ideális tanári interperszonális viselkedés, tehát a vizsgált mintában a szülők válaszai alapján a szülők korának növekedésével egyre ideálisabbá válik a segítőkész, barátságos attitűd. A 31-40 év közötti szülők válaszai alapján a legkevésbé tartozik ez az attitűd az ideális tanár interperszonális viselkedéséhez.

A 13. ábrán látható a megértő, konszenzusra törekvő oktásra adott válaszok mennyiségi előfordulása a szülők korának tekintetében. A vízszintes tengelyen a szülők által az egy oktásra adott válaszok összpontszáma látható (mindegyik oktánshoz hat kérdés tartozott). A függőleges tengelyen a szülők mennyiségi előfordulása látható. Az ideális tanári interperszonális viselkedéshez a megértő, konszenzusra törekvő attitűd a 20-30 év közötti szülők megítélése szerint tartozik

a legkevésbé, míg leginkább a 61 évnél idősebb szülők szerint tartozik. Nem véletlen tehát, hogy közepesen pozitív korrelációt találtunk a szülők kora és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd között ($R = 0,483$). Itt is egyenesen arányos a szülők kora és a megértő, konszenzusra törekvő ideális tanári interperszonális viselkedés, tehát a vizsgált mintában a szülők válaszai alapján a szülők korának növekedésével egyre ideálisabbá válik a megértő, konszenzusra törekvő attitűd. A 20-30 év közötti szülők válaszai alapján a legkevésbé tartozik ez az attitűd az ideális tanár interperszonális viselkedéséhez, míg az 51-60 év közötti szülők válaszai alapján tartozik a leginkább ez az attitűd az ideális tanár interperszonális viselkedéséhez. Ez látható a 13. ábrán is, ahol az 51-60 év közötti szülők (sárga oszlop) magas pontszámmal illették a megértő, konszenzusra törekvő attitűdre vonatkozó hat ítemet.



13. ábra A megértő – konszenzusra törekvő ideális tanári attitűd előfordulása a szülők korának tekintetében

Forrás: saját ábra

2.3.3. A szülők körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása

A 2.3.2. alfejezetben három kutatási kérdésre kerestük a választ. Az első kutatási kérdés (K_{3.1}): Mi a szülők véleménye az ideális tanári interakcióról? A 10. ábrán szemléltettük a szülők által adott válaszok átlagait a nyolc oktáns tekintetében. Ezek alapján elmondható, hogy a szülők válaszai alapján a vizsgált mintában az

ideális tanári interakciókat az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos, és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke, míg a dorgáló, figyelmeztető, a bizonytalan, határozatlan, és az elégedetlen, kételkedő attitűd alacsony értéke jellemzi. A szigorúság (STR) és az engedékenység (SRE) tekintetében megoszlanak a vélemények.

Az engedékeny, lágy szívű tanári interperszonális viselkedés leginkább az 51 évnél idősebb szülők és a kisebb településeken (község/falu, farm/tanya) lakó szülők szerint jellemzi az ideális tanári viselkedést, míg a 20-40 éves kor közötti szülők és a nagyobb településeken (főváros, város) lakó szülők szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári viselkedést.

A szigorú, erélyes tanári interperszonális viselkedés leginkább az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők, valamint a nagyobb településeken (főváros, város) lakó szülők szerint jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a magasabb végzettséggel rendelkező és a kisebb településeken (község/falu, farm/tanya) lakó szülők szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári viselkedést.

A második kutatási kérdés (K3.2): Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között a 6 vizsgált háttérváltozó (nem, kor, végzettség, lakóhely típusa, gyermekek száma, gyermekét egyedül nevelő szülő) tekintetében? A 32. táblázatban szemléltettük a Mann-Whitney és a Kruskal-Wallis-vizsgálat eredményeit, melyek segítségével a háttérváltozók szerinti szignifikáns eltéréseket láthatjuk.

A nemek tekintetében szignifikáns eltéréseket találtunk az ADM, HFR, LEA, UNC és UND oktánsokban. A férfi szülők szerint az ideális pedagógus sokkal inkább dorgáló, figyelmeztető, irányítóbb, határozottabb, míg a női szülők szerint az ideális pedagógus sokkal inkább segítőkész, barátságos és megértőbb, konszenzusra törekvőbb.

A szülők korának tekintetében szignifikáns eltéréseket találtunk az ADM, DIS, HFR, LEA, SRE és UND oktánsokban. A korreláció-vizsgálat szerint (37. táblázat) a szülők kora egyenesen arányos a segítőkész, barátságos attitűd preferálásával, valamint a megértő, konszenzusra törekvő tanári attitűdjeivel.

A szülők végzettségének tekintetében szignifikáns eltéréseket találtunk az ADM, HFR, LEA, SRE, STR és UND oktánsokban. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést a segítőkész, barátságos, irányító, határozott, megértő, konszenzusra törekvő attitűd jellemzi, míg az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők szerint az ideális tanári viselkedést a dorgáló, figyelmeztető és a szigorú, erélyes attitűd jellemzi. A szigorú, erélyes (STR), valamint a bizonytalan, határozatlan (UNC) tanári attitűd a PhD vagy magasabb végzettséggel rendelkező szülők szerint a legkevésbé ideális.

A lakóhelytípus szerinti háttérváltozók tekintetében szignifikáns eltéréseket találtunk az ADM, DIS, HFR, LEA, SRE, STR és UND oktánsokban. A dorgáló,

figyelmeztető tanári attitűd leginkább a városban lakó szülők szerint ideális.

A gyermekek számának tekintetében szignifikáns eltéréseket találtunk az ADM, HFR, LEA, SRE és UND oktánsokban. A négy vagy több gyermekes szülők sokkal inkább találják az ideális tanári interakciót dorgálónak, figyelmeztetőnek, mint a kevesebb gyermekkel rendelkező szülők. Az egygyermekes szülők szerint legkevésbé a dorgáló attitűd tartozik az ideális tanár interperszonális viselkedéséhez.

Az egyedül nevelés tekintetében szignifikáns eltéréseket találtunk a DIS, HFR, LEA, UNC és UND oktánsokban. A gyermeküket egyedül nevelő szülők szerint az ideális pedagógusokra sokkal inkább jellemző az elégedetlen, kételkedő és bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a gyermeküket nem egyedül nevelő szülők szerint. Az eredménynek ellentmondani látszik, hogy a gyermeküket egyedül nevelő szülők szerint szintén az ideális pedagógusra inkább jellemző a segítőkész, barátságos; irányító, határozott; és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mivel a határozatlan és a határozott attitűd egymásnak ellentétjei.

A harmadik kutatási kérdés (K3.3): Megegyezik-e a szülők véleménye a középiskolás tanulók körében végzett kutatás eredményével? A 39. táblázatban közöljük a középiskolás tanulók, illetve a szülők körében végzett kutatások eredményét.

39. táblázat A középiskolás tanulók, illetve a szülők körében
végzett kutatások átlagainak összehasonlítása

Forrás: saját táblázat

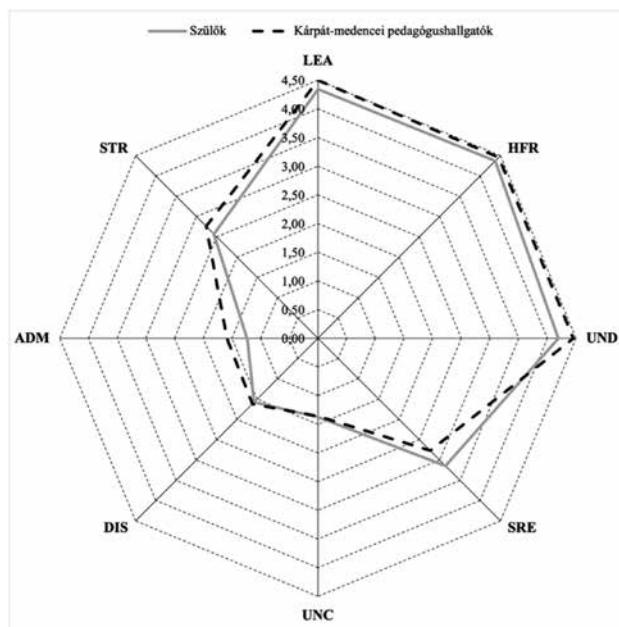
A Wubbels-féle nyolc kategória / Országok	Középiskolás tanulók	Szülők	Eltérés
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	10,75	8,11	2,64
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	10,20	9,72	0,48
Segítőkész, barátságos (HFR)	26,38	26,23	0,15
Irányító, határozott (LEA)	25,77	26,68	-0,91
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	18,98	19,05	-0,07
Szigorú, erélyes (STR)	15,06	15,74	-0,68
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	10,53	8,26	2,27
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	26,98	25,60	1,38

A szülők ideális tanári interakcióról vallott nézetei az engedékeny, lágy szívű (SRE), valamint a segítőkész, barátságos (HFR) attitűd esetében egyeznek meg leginkább a középiskolás tanulók nézeteivel. A szülők és a középiskolás tanulók nézetei leginkább a dorgáló, figyelmeztető (ADM), illetve a bizonytalan, határozatlan (UNC) attitűd esetében térnek el egymástól. A szülők szerint a dorgáló, figyelmeztető (ADM), valamint a bizonytalan, határozatlan (UNC) attitűd kevésbé

tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé, mint a középiskolás tanulók szerint.

2.3.4. A szülők körében végzett kutatás konklúziója, az eredmények megvitatása

A 2.3.3. alfejezetben a szülők körében (431 fő) folytatott kutatásunk eredményeiről számoltunk be. A vizsgálatban 174 férfi és 257 nő vett részt. A kutatásunk elején feltett három kutatási kérdésre a vizsgálat során választ kaptunk. A vizsgálatunk során megtudtuk, hogy a szülők miként vélekednek az ideális tanári interperszonális viselkedésről. Az így kapott eredményeket össze kívánjuk vetni a Tóth & Horváth (2022) által végzett kutatás eredményeivel, melyben a Kárpát-medencei pedagógushallgatók álláspontját mérték fel ugyanezen témában. A Tóth & Horváth által kapott kutatás eredményeit összevetettük a jelen vizsgálat eredményeivel. A 14. ábrán ábrázoltuk a két vizsgálat oktánsainak átlagait. Megjegyzés a 14. ábrához: mivel egyik átlag esetében sem kaptunk 4,5-nél magasabb eredményt, ezért a jobb szemléltethetőség végett 4,5-ös skálán ábrázoljuk az átlagokat.



14. ábra A szülők körében végzett kutatás eredményeinek összevetése a Tóth & Horváth (2022) által végzett kutatás eredményeivel

Forrás: saját ábra

Az adatok összevetésénél mindenképpen meg kell jegyeznünk, hogy földrajzilag eltérő országok adatairól van szó, tehát a kulturális kontextus nem azonos, valamint, hogy a szülők ideális tanárról alkotott elképzelései valószínűleg sokkal inkább kötődnek egy adott ország társadalmi viszonyaihoz (feltételezhető az is, hogy a saját nevelési elveikkel is összhangban vannak), mint a pedagógushallgatóké, akiknek a nézetei - a pályára készülve - feltehetőleg sokkal inkább tudományos megalapozottságúak. Ezen korlátok ellenére is úgy gondoljuk, hogy az adatok összevetése hasznos információval szolgálhat számunkra.

A két felmérés átlagai között a legmagasabb eltérést az ADM és a SRE oktánsoknál kaptuk. A magyar szülők megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedésre sokkal inkább jellemző a segítőkész, barátságos attitűd, és sokkal kevésbé jellemző a dorgáló, figyelmeztető attitűd. A két felmérés átlagai között a legkisebb eltérést az UNC és DIS oktánsoknál kaptuk. A szülők és a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek nézete megegyezik a bizonytalan, határozatlan és az elégedetlen, kételkedő attitűd esetében. A két vizsgálat oktánsainak átlagait a 40. táblázatban közöljük. Mivel a Tóth & Horváth (2022) által végzett kutatásban az átlagokat a szerzők összértékek átlagának 6-tal osztott átlaga értelemben használják, ezért az összevetés érdekében a 40. táblázatban mi is az összértékek átlagának 6-tal osztott átlagát közöljük.

40. táblázat A szülők körében végzett kutatás, valamint a Tóth & Horváth által végzett kutatás (2012) oktánsainak átlaga, illetve azok összevetése
Forrás: Tóth & Horváth (2022, 80) nyomán saját táblázat

Az oktánsok angol rövidítései	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
A szülők körében végzett kutatás átlagai	1,24	1,58	4,37	4,34	3,15	2,57	1,37	4,19
A Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás átlagai (Tóth & Horváth 2022)	1,59	1,62	4,46	4,50	2,77	2,76	1,36	4,45
Eltérés	-0,35	-0,04	-0,09	-0,16	0,38	-0,19	0,01	-0,26

2.4. A tanulók, a tanárok, a szülők, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek komparációja

Ebben az alfejezetben az eddigi kutatások során kapott eredményeket vetjük össze. Az ideális tanári osztálytermi interakciót három különböző mintában kutattuk: (1) középiskolás tanulók körében; (2) pedagógusok körében; valamint (3) szülők körében. Mind a három kutatás során a Tóth & Horváth (2019) által megalkotott QTI kérdőív magyar nyelvű változatával dolgoztunk. Az eredmények komparációjába bevonjuk Tóth & Horváth (2022) azon kutatását is, mellyel (4) a Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról vallott nézeteit kutatta (Tóth & Horváth 2022). A komparációt az egyes októrsok mentén folytatjuk le.

Arra is kíváncsiak vagyunk, miben egyeznek, és miben különböznek a tanulók, a pedagógusok és a szülők nézetei az ideális tanári interakcióról. Ezt a 2.5. alfejezetben ismertetjük.

2.4.1 A dorgáló, figyelmeztető (ADM) attitűd komparációja

A dorgáló, figyelmeztető attitűd olyan interperszonális viselkedési formákat takar, miszerint az adott pedagógus gyakran mérges vagy indulatos; szeret bizonyos dolgokat, tevékenységeket megtiltani; gyakran vagy mindig figyelmezteti tanulóit a hibáikra; gyakran szidalmazza, sőt bünteti tanulóit.

A komparáció során F-próbával dolgozunk. A dorgáló, figyelmeztető attitűd átlagait, szórásait és szórásnégyzeteit a 41. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit a 42. táblázatban közöljük.

41. táblázat A dorgáló, figyelmeztető attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta	Minta nagysága (fő)	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórásnégyzete
középiskolás tanulók	326	10,75	4,023	16,18
pedagógusok	237	8,66	3,274	10,72
szülők	431	8,11	2,045	4,18
Kárpát-medencei pedagógushallgatók	336	9,54	2,898	8,40

42. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a dorgáló, figyelmeztető attitűd esetében a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta (F_{emp} ; F_{krit})	Középiskolás tanulók	Pedagógusok	Szülők	Kárpát-medencei pedagógushallgatók
középiskolás tanulók	---	1,51; 1,34	3,87; 1,31	1,93; 1,33
pedagógusok		----	2,56; 1,29	1,28; 1,37
szülők			---	2,01; 1,18
Kárpát-medencei peda- gógushallgatók				---

A 42. táblázatból látható, hogy milyen szignifikáns eltéréseket találtunk a dorgáló, figyelmeztető attitűd tekintetében a minták között. A középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a dorgáló és figyelmeztető attitűd, mint a pedagógusok a szülők, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint. A pedagógusok megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a dorgáló és figyelmeztető attitűd, mint a szülők megítélése szerint. A Kárpát-medencei pedagógushallgatók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a dorgáló és figyelmeztető attitűd, mint a szülők megítélése szerint. Egy esetben nem találtunk szignifikáns eltérést: a Kárpát-medencei pedagógushallgatók és a pedagógusok esetében, melynek oka lehet, hogy a pedagógushallgatók néhány éven belül pedagógusokká válnak, így az ő véleményeik inkább egyezhetnek.

2.4.2 Az elégedetlen, kételkedő (DIS) attitűd komparációja

Az elégedetlen, kételkedő attitűd olyan interperszonális viselkedési formákat takar, miszerint az adott pedagógus kívárja, amíg az osztály elcsendesül; mérlegel, megköveteli a nyugalmat; nem okoz gondot neki kifejezni az elégedetlenségét; tekintete sokszor haragos, morcos; mindig kérdez; és gyakran kritizálja tanulóit. Az elégedetlen, kételkedő attitűd átlagait, szórásait és szórásnégyzeteit a 43. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit a 44. táblázatban közöljük.

43. táblázat Az elégedetlen, kételkedő attitűd átlagai, szórásai
és szórásnégyzetei a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta	Minta nagysága (fő)	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórás- négyzete
középiskolás tanulók	326	10,2	4,72	22,28
pedagógusok	237	8,14	2,11	4,45
szülők	431	9,72	3,302	10,90
Kárpát-medencei pedagógushallgatók	336	9,72	3,144	9,88

44. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei az elégedetlen,
kételkedő attitűd esetében a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta (F_{emp} ; F_{krit})	Középiskolás tanulók	Pedagógusok	Szülők	Kárpát-medencei pedagógushallgatók
középiskolás tanulók	---	5,01; 1,34	2,04; 1,31	2,26; 1,33
pedagógusok		----	2,45; 1,29	2,22; 1,37
szülők			---	1,10; 1,18
Kárpát-medencei pedagógushallgatók				---

A 44. táblázatból látható, hogy milyen szignifikáns eltéréseket találtunk az elégedetlen, kételkedő attitűd tekintetében a minták között:

- ▷ a középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az elégedetlen, kételkedő attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint
- ▷ a középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az elégedetlen, kételkedő attitűd, mint a szülők megítélése szerint
- ▷ a középiskolás tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az elégedetlen, kételkedő attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint
- ▷ a szülők szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az elégedetlen, kételkedő attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint
- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint az ideális ta-

nári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az elégedetlen, kételkedő attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint

Egy esetben nem találtunk szignifikáns eltérést: a szülők és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleménye megegyezik az elégedetlen, kételkedő tanári attitűd tekintetében.

2.4.3. A segítőkész, barátságos (HFR) attitűd komparációja

A segítőkész, barátságos attitűd olyan interperszonális viselkedési formákat takar, miszerint az adott pedagógus segít a tanulóinak; érdeklődést mutat a tanulók problémái iránt; barátságosan, és illedelmesen viselkedik a környezetével; valamint humorérzéke is van. A segítőkész, barátságos attitűd átlagait, szórásait és szórásnégyzeteit a 45. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit a 46. táblázatban közöljük.

45. táblázat A segítőkész, barátságos attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta	Minta nagysága (fő)	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórásnégyzete
középiskolás tanulók	326	26,38	4,732	22,39
pedagógusok	237	27,7	2,967	8,80
szülők	431	26,23	4,414	19,48
Kárpát-medencei pedagógushallgatók	336	26,76	2,67	7,13

46. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a segítőkész, barátságos attitűd esetében a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta (F_{emp} ; F_{krit})	Középiskolás tanulók	Pedagógusok	Szülők	Kárpát-medencei pedagógushallgatók
középiskolás tanulók	---	2,54; 1,34	1,15; 1,31	3,14; 1,33
pedagógusok		----	2,14; 1,29	1,23; 1,37
szülők			---	2,73; 1,18
Kárpát-medencei pedagógushallgatók				---

A 46. táblázatból látható, hogy milyen szignifikáns eltéréseket találtunk a segítőkész, barátságos attitűd tekintetében a minták között:

- ▷ a pedagógusok szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a segítőkész, barátságos attitűd, mint a középiskolás tanulók megítélése szerint
- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a segítőkész, barátságos attitűd, mint a középiskolás tanulók megítélése szerint
- ▷ a pedagógusok szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a segítőkész, barátságos attitűd, mint a szülők megítélése szerint
- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a segítőkész, barátságos attitűd, mint a szülők megítélése szerint

Két esetben nem találtunk szignifikáns eltérést: (1) a középiskolás tanulók véleménye megegyezik a segítőkész, barátságos tanári attitűd tekintetében a szülők véleményével; valamint (2) a Kárpát-medencei pedagógushallgatók és a pedagógusok véleménye is megegyezik a segítőkész, barátságos tanári attitűd tekintetében.

2.4.4. Az irányító, határozott (LEA) attitűd komparációja

Az irányító, határozott attitűd olyan interperszonális viselkedési formákat takar, miszerint az adott pedagógus figyelmezteti a tanulóit arra, hogy mi fog történni; vezeti és irányítja az osztályban folyó tevékenységeket; szervez; utasít; a tanulók számára feladatokat jelöl ki; javaslatokat tesz a megoldásokra; magyaráz; vala-

mint felkelti a tanulók figyelmét. Az irányító – határozott attitűd átlagait, szórásait és szórásnégyzeteit a 47. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit a 48. táblázatban közöljük.

47. táblázat Az irányító, határozott attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta	Minta nagysága (fő)	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórásnégyzete
középiskolás tanulók	326	25,77	3,128	9,78
pedagógusok	237	28,09	2,01	4,04
szülők	431	26,68	3,791	14,37
Kárpát-medencei pedagógushallgatók	336	27	2,484	6,17

48. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei az irányító, határozott attitűd esetében a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta (F_{emp} ; F_{krit})	Középiskolás tanulók	Pedagógusok	Szülők	Kárpát-medencei pedagógushallgatók
középiskolás tanulók	---	2,42; 1,34	1,46; 1,31	1,59; 1,33
pedagógusok		----	3,55; 1,29	1,53; 1,37
szülők			---	2,33; 1,18
Kárpát-medencei pedagógushallgatók				---

A 48. táblázatból látható, hogy milyen szignifikáns eltéréseket találtunk az irányító, határozott attitűd tekintetében a minták között:

- ▷ a pedagógusok megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az irányító, határozott attitűd, mint a középiskolás tanulók megítélése szerint
- ▷ a szülők megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az irányító, határozott attitűd, mint a középiskolás tanulók megítélése szerint
- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az irányító, határozott attitűd, mint a középiskolás tanulók megítélése szerint

- ▷ a pedagógusok megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az irányító, határozott attitűd, mint a szülők megítélése szerint
- ▷ a pedagógusok megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az irányító, határozott attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint
- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az irányító, határozott attitűd, mint a szülők megítélése szerint

2.4.5. Az engedékeny, lágy szívű (SRE) attitűd komparációja

Az engedékeny, lágy szívű attitűd olyan interperszonális viselkedési formákat takar, miszerint az adott pedagógus teret ad az önálló munkára; vár, amíg az osztály elcsendesedik; a felelősségvállalással együtt szabadságot is ad a tanulóknak; illetve a tanulók javaslatait mindig figyelembe veszi. Az engedékeny, lágy szívű attitűd átlagait, szórásait és szórásnégyzeteit a 49. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit az 50. táblázatban közöljük.

49. táblázat Az engedékeny, lágy szívű attitűd átlagai,
szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta	Minta nagysága (fő)	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórás- négyzete
középiskolás tanulók	326	18,98	4,11	16,89
pedagógusok	237	17,28	4,769	22,74
szülők	431	19,05	4,277	18,29
Kárpát-medencei pedagógus- hallgatók	336	16,62	3,318	11,01

50. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei az engedékeny, lágyszívű attitűd esetében a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta (F_{emp} ; F_{krit})	Középiskolás tanulók	Pedagógusok	Szülők	Kárpát-medencei pedagógushallgatók
középiskolás tanulók	---	1,35; 1,34	1,08; 1,31	1,53; 1,33
pedagógusok		----	1,24; 1,29	2,06; 1,37
szülők			---	1,66; 1,18
Kárpát-medencei pedagógushallgatók				---

Az 50. táblázatból látható, hogy milyen szignifikáns eltéréseket találtunk az irányító, határozott attitűd tekintetében a minták között:

- ▷ a középiskolás tanulók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az engedékeny, lágyszívű attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint
- ▷ a középiskolás tanulók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az engedékeny, lágyszívű attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint
- ▷ a pedagógusok megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az engedékeny, lágyszívű attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint
- ▷ a szülők megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi az engedékeny, lágyszívű attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint

Két esetben nem találtunk szignifikáns eltérést: (1) a középiskolás tanulók véleménye megegyezik az irányító, határozott tanári attitűd tekintetében a szülők véleményével; valamint (2) a szülők és a pedagógusok véleménye is megegyezik az irányító, határozott tanári attitűd tekintetében.

2.4.6. A szigorú, erélyes (STR) attitűd komparációja

A szigorú, erélyes attitűd olyan interperszonális viselkedési formákat takar, mi szerint az adott pedagógus rendszeresen ellenőrzi a tanulókat, szigorúan vizsgál-tatja, értékeli őket; órán megköveteli a csendet; az osztályt gyakran fegyelmezi; valamint a szabályok és előírások betartását mindig megköveteli. A szigorú, eré-

lyes attitűd átlagait, szórásait és szórásnégyzeteit az 51. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit az 52. táblázatban közöljük.

51. táblázat A szigorú, erélyes attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta	Minta nagysága (fő)	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórásnégyzete
középiskolás tanulók	326	15,06	4,883	23,84
pedagógusok	237	14,9	5,338	28,49
szülők	431	15,74	4,257	18,12
Kárpát-medencei pedagógushallgatók	336	16,56	3,978	15,82

52. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a szigorú, erélyes attitűd esetében a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta (F_{emp} ; F_{krit})	Középiskolás tanulók	Pedagógusok	Szülők	Kárpát-medencei pedagógushallgatók
középiskolás tanulók	---	1,19; 1,34	1,32; 1,31	1,51; 1,33
pedagógusok		----	1,57; 1,29	1,80; 1,37
szülők			---	1,15; 1,18
Kárpát-medencei pedagógushallgatók				---

Az 52. táblázatból látható, hogy milyen szignifikáns eltéréseket találtunk a szigorú, erélyes attitűd tekintetében a minták között:

- ▷ a szülők megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a szigorú, erélyes attitűd, mint a középiskolás tanulók megítélése szerint
- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a szigorú, erélyes attitűd, mint a középiskolás tanulók megítélése szerint
- ▷ a szülők megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a szigorú, erélyes attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint

- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a szigorú, erélyes attitűd, mint a szülők megítélése szerint

Két esetben nem találtunk szignifikáns eltérést: (1) a középiskolás tanulók véleménye megegyezik a szigorú, erélyes tanári attitűd tekintetében a pedagógusok véleményével; valamint (2) a szülők és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleménye is megegyezik a szigorú, erélyes tanári attitűd tekintetében.

2.4.7. A bizonytalan, határozatlan (UNC) attitűd komparációja

A bizonytalan, határozatlan attitűd olyan interperszonális viselkedési formákat takar, miszerint az adott pedagógus nem avatkozik bele a dolgok menetébe a tanulókat illetően; ha kell, háttérbe szorul; ha szükséges, elnézést kér; kíváncsi, hogyan fognak alakulni a dolgok; valamint beismeri, amennyiben a hiba őbenne van. A bizonytalan, határozatlan attitűd átlagait, szórásait és szórásnégyzeteit az 53. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit az 54. táblázatban közöljük.

53. táblázat A bizonytalan, határozatlan attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta	Minta nagysága (fő)	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórásnégyzete
középiskolás tanulók	326	10,53	4,48	20,07
pedagógusok	237	7,18	2,38	5,66
szülők	431	8,26	2,093	4,38
Kárpát-medencei pedagógushallgatók	336	8,16	2,994	8,96

54. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a bizonytalan, határozatlan attitűd esetében a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta (F_{emp} ; F_{krit})	Középiskolás tanulók	Pedagógusok	Szülők	Kárpát-medencei pedagógushallgatók
középiskolás tanulók	---	3,55; 1,34	4,58; 1,31	2,24; 1,33
pedagógusok		----	1,29; 1,29	1,58; 1,37
szülők			---	2,04; 1,18
Kárpát-medencei pedagógushallgatók				---

Az 54. táblázatból látható, hogy milyen szignifikáns eltéréseket találtunk a bizonytalan, határozatlan attitűd tekintetében a minták között:

- ▷ a középiskolás tanulók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint
- ▷ a középiskolás tanulók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a szülők megítélése szerint
- ▷ a középiskolás tanulók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint
- ▷ a szülők megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint
- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint
- ▷ a szülők megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint

2.4.8. A megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűd komparációja

A megértő, konszenzusra törekvő attitűd olyan interperszonális viselkedési formákat takar, miszerint az adott pedagógus figyelmesen meghallgatja a tanulókat; empátikusan viselkedik a tanulóival; bizalmat és megértést sugároz; elnéző; ösztönzi a konfliktusok megoldását; tanulóival türelmes; valamint nyitott az új ötletekre, megoldásokra. A megértő, konszenzusra törekvő attitűd átlagait, szórásait és szórásnégyzeteit az 55. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit az 56. táblázatban közöljük.

55. táblázat A megértő, konszenzusra törekvő attitűd átlagai, szórásai és szórásnégyzetei a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta	Minta nagysága (fő)	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórásnégyzete
középiskolás tanulók	326	26,98	3,412	11,64
pedagógusok	237	26,49	2,793	7,80
szülők	431	25,6	4,493	20,19
Kárpát-medencei pedagógushallgatók	336	26,7	2,634	6,94

56. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei a megértő, konszenzusra törekvő attitűd esetében a négy mintában

Forrás: saját táblázat

Minta (F_{emp} ; F_{krit})	Középiskolás tanulók	Pedagógusok	Szülők	Kárpát-medencei pedagógushallgatók
középiskolás tanulók	---	1,49; 1,34	1,73; 1,31	1,68; 1,33
pedagógusok		----	2,59; 1,29	1,12; 1,37
szülők			---	2,91; 1,18
Kárpát-medencei pedagógushallgatók				---

Az 56. táblázatból látható, hogy milyen szignifikáns eltéréseket találtunk a megértő, konszenzusra törekvő attitűd tekintetében a minták között:

- ▷ a középiskolás tanulók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a pedagógusok megítélése szerint
- ▷ a középiskolás tanulók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a szülők megítélése szerint
- ▷ a középiskolás tanulók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint
- ▷ a pedagógusok megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a szülők megítélése szerint
- ▷ a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést sokkal inkább jellemzi a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint a szülők megítélése szerint

Egy esetben nem találtunk szignifikáns eltérést: a pedagógusok és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleménye megegyezik a megértő, konszenzusra törekvő tanári attitűd tekintetében.

2.5 A tanulók, a pedagógusok, a szülők és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek komparációja, konklúzió

Ebben az alfejezetben összegezzük, miben egyeznek, és miben különböznek a tanulók, a pedagógusok, a szülők és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók nézetei az ideális tanári interakcióról.

A dorgáló, figyelmeztető attitűd esetében a középiskolás tanulók és a pedagógusok megítélése között szignifikáns eltérés van, a tanulók szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést jobban jellemzi a dorgáló, figyelmeztető attitűd, mint a pedagógusok és a szülők véleménye alapján. A Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleménye is hasonló, azonban a pedagógusok és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók megítélése között nem találtunk szignifikáns eltérést.

Az elégedetlen, kételkedő attitűd tekintetében a középiskolás tanulók a legnagyobb mértékben azonosítják ezt az attitűdöt az ideális tanári viselkedéssel, a pedagógusok és szülők véleményeihez képest. A szülők és pedagógusok között megfigyelt eltérések is jelzik, hogy a tanárok és szülők másképp értékelik ezt az attitűdöt. Kivételként említhető, hogy a szülők és pedagógushallgatók véleménye ebben a tekintetben nem tért el szignifikánsan.

A segítőkész, barátságos attitűd esetében a pedagógusok és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók szerint az ideális tanári viselkedést jobban jellemzi a segítőkész, barátságos attitűd, mint a középiskolás tanulók megítélése szerint. Érdekes módon a középiskolás tanulók véleménye a segítőkészség tekintetében megegyezik a szülők véleményével, míg a pedagógusok és pedagógushallgatók véleménye szintén hasonló.

Az irányító, határozott attitűd tekintetében a pedagógusok, a szülők és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók mind a középiskolás tanulónál inkább tartják az irányító, határozott attitűdöt az ideális tanár ismervének. Ez az attitűd a pedagógusok és szülők között is szignifikáns eltéréseket mutatott a középiskolás tanulók megítéléséhez képest.

Az engedelkeny, lágy szívű attitűd esetében a középiskolás tanulók ezt az attitűdöt sokkal inkább tartják fontosnak az ideális tanár esetében, mint a pedagógusok. A szülők véleménye szintén eltér a pedagógushallgatók megítélésétől, azonban a középiskolás tanulók véleménye a szülők megítélésével megegyezik.

A szigorú, erélyes attitűd tekintetében a szülők és a Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleménye szerint az ideális tanári viselkedést inkább jellemzi a szigorú, erélyes attitűd, mint a középiskolás tanulók véleménye szerint. A pedagógusok véleménye is eltér a középiskolás tanulókétól, azonban itt is találhatók olyan esetek, ahol a középiskolás tanulók véleménye megegyezik a pedagógusok véleményével.

A bizonytalan, határozatlan attitűd esetében a középiskolás tanulók szerint ez az attitűd erősebben jellemzi az ideális tanári viselkedést, mint a pedagógusok és szülők véleménye szerint. A Kárpát-medencei pedagógushallgatók véleménye szintén hasonló, a szülők pedig az ő megítélésükhöz képest is szignifikáns eltéréseket mutatnak.

A megértő, konszenzusra törekvő attitűd esetében a középiskolás tanulók véleménye szerint ez az attitűd sokkal inkább jellemzi az ideális tanári viselkedést, mint más csoportok (pedagógusok, szülők, pedagógushallgatók) megítélése szerint. Az egyetlen eset, amikor nem találtunk szignifikáns eltérést, a pedagógusok és a pedagógushallgatók véleménye, amely ebben a tekintetben megegyezett. Eb-

ből arra következtethetünk, hogy a középiskolás tanulók más szemszögből látják az ideális tanár viselkedését, mint a többi csoport, míg a pedagógusok és pedagógushallgatók véleménye közel áll egymáshoz a megértő, konszenzusra törekvő attitűd tekintetében. A pedagógusok és pedagógushallgatók véleménye az ideális tanári attitűdről három dimenzióban egyezik: (1) dorgáló, figyelmeztető attitűd, (2) segítőkész, barátságos attitűd, (3) megértő, konszenzusra törekvő attitűdről, amelyek kapcsán egyformán vélekednek úgy, hogy az ideális tanár viselkedését jellemzik leginkább.

3. A TANÁRI INTERAKCIÓ OSZTÁLYTERMI VIZSGÁLATA A QTI MÉRŐESZKÖZ ALKALMAZÁSÁVAL

Withall (1949) korai kísérlete során osztálytermi kommunikációt kategorizált és figyelt meg, verbális elemeket rögzítve. Az elemeket hét különböző kategóriába sorolta: tanulót támogató kijelentések, elfogadó és tisztázó kijelentések, problémászerkesztő kijelentések, semleges kijelentések, utasító és tekintélyelvű kijelentések, dorgáló vagy elmarasztaló megjegyzések és tanári öntámogató megjegyzések. Az első három kategóriát tanulóközpontúnak, az utolsó hármat tanárközpontúnak, míg a középső kategóriát semlegesnek minősítették (Hargreaves 1972). A Withall és később Flanders (1964) kutatásai a tanár–diák interakcióra fókuszáltak (Hargreaves 1972) a verbális kommunikációt véve alapul. A nevelő és a nevelt közötti interakció a nevelési folyamat lényege, hiszen ezáltal valósul meg a tanítás, a tanulás, a támogatás és az irányítás. A viszony és a folyamat elemzése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a nevelés hatékony és eredményes legyen. Wubbels, Creton & Hooymayers (1987) kutatásának célja volt megvizsgálni a tanár–diák interperszonális viselkedést, és a kutatás eredményeit alkalmazni az óvodapedagógusok képzésében. Az egyik korai megállapításuk az volt, hogy a fegyelmzési problémákat a tanárok interperszonális viselkedésével lehet magyarázni. Ezek az úttörő kutatások adták az alapot az interperszonális viselkedés további vizsgálatához.

A QTI mérőeszközzel (lásd 1. fejezet) az osztálytermi környezetben végzett kutatások jelentősen hozzájárultak a tanítás komplex kölcsönhatásának megértéséhez. Az elmúlt 35-40 évben végzett kutatások kimutatták, hogy a tanulási környezet meghatározó hatással van a tanulók tanulási folyamatára és annak eredményeire (Dorman 2003; Fraser 1994). A kutatók úgy gondolták, hogy a különböző interperszonális stílusok különböző (kognitív és affektív) tanulási eredményeket eredményezhetnek. Szignifikáns összefüggést mutattak ki tanulók tanár–diák interakcióval kapcsolatos megítélése és a három tanulói eredmény: a természettudományokhoz való hozzáállás, a tanulási hatékonyság és a tanulmányi eredmény között (Gupta & Fisher 2011). A tanár–diák interakció észlelése és a tanulók tanulmányi eredményei közötti összefüggések kutatása (Wubbels, Brekelmans & Hooymayers 1991; Gohn & Fraser 1998) rámutatott arra, hogy a tanárok bizonytalan és elégedetlen viselkedése kedvezőtlen hatással volt, és negatív összefüggést mutatott a tanulók kognitív eredményeivel. Fizikaórákon (Brekel-

mans & Wubbels 1991), idegen nyelv órákon (den Brok 2001) egyértelmű összefüggést fedeztek fel a tanárok interperszonális viselkedése, különösen a közelség dimenziója, és az olyan affektív eredmények között, mint az öröm, a relevancia, a bizalom és az erőfeszítés. Ezen túlmenően a diákok tanári interperszonális viselkedésről alkotott elképzelései és a matematikatanulás iránti motivációjuk közötti összefüggések vizsgálata (Maulana et al. 2009) azt mutatja, hogy a befolyás és a közelség dimenziók jelentősen előrejelzik a belső motivációt. A tanulók és a tanárok megítélése gyakran eltér egymástól, mivel a tanárok saját viselkedésüket pozitívabban érzékelik, mint a diákok (Rickards & Fisher 2000; Brekelmans et al. 2009; Mainhard et al. 2011; Maulana et al. 2012; van Oord & den Brok 2004). A tanulók a tanáraik viselkedését a tanulók saját tulajdonságaitól függően is eltérően érzékelik. Ennek megfelelően a jó tanulmányi eredményeket elérő tanulók és a lány tanulók hajlamosabbak a tanár–diák kapcsolatukat pozitívabbnak érzékelni, mint a kevésbé jól teljesítő tanulók és a férfi diákok (Kokkinos et al. 2009; Rickards & Fisher 1999). Ugyanakkor a nemek közötti hatás a tanulók tanári viselkedés megítélésére nem mindig figyelhető meg (Maulana et al. 2023).

Ezért a tanulói tanulás és a tanulási környezet ösztönzése és optimalizálása érdekében a tanárok és az oktatáskutatók számára egyaránt döntő fontosságú a tanulók e környezetről alkotott elképzeléseinek és az ezeket az elképzeléseket befolyásoló tényezőknek az ismerete. Fraser (1994) szerint a tanulók osztálytermi környezetük megítélésével kapcsolatos kutatásoknak több célt kell szem előtt tartaniuk: (a) a tanulók eredményei és az osztálytermi környezet megítélése közötti összefüggések megállapítása, (b) a tanári és a tanulói megítélés közötti és azon belüli különbségek vizsgálata, (c) annak vizsgálata, hogy a tanulók jobban teljesítenek-e az általuk preferált osztálytermi környezetben, mint más környezetben, és (d) a tanulók jellemzőinek az osztálytermi környezetre, valamint az osztálytermi környezetnek a tananyagfejlesztésre gyakorolt hatásának vizsgálata. A jelen kötet harmadik fejezete hozzájárul a Fraser által említett második célhoz azáltal, hogy összekapcsolja a tanulók, az osztály és a tanár jellemzőit a tanulók tanítással kapcsolatos megítélésével, és meghatározza, hogy ezek a változók összefüggnek-e az osztályteremről alkotott nézetekkel.

A QTI mérőeszköz alkalmazásával a tanár–diák interakciókat és a tanár interperszonális viselkedését számos országban, különböző osztálytermi helyzetekben és az oktatás különböző szintjein széles körben vizsgálták (lásd az 1. fejezetben).

Bizonyított, hogy a QTI mérőeszköz alkalmas az ideális tanári interakcióról vallott nézetek vizsgálatára (Fisher, Fraser & Wubbels, 1993; Fisher, Fraser, Wubbels & Brekelmans 1993; Tóth & Horváth 2022) és a konkrét tanulási környezetben tanúsított viselkedés mérésére is. A QTI-t eszközként használó vizsgálatok

kimutatták, hogy a tanár és diákjai közötti kapcsolat jellege a tanulási környezet fontos aspektusa (Fraser & Walberg 1991), és hogy az osztálytermi tanulási környezetben kialakult viselkedésminták viszonylag stabilak (Brekelmans, Holvast & van Tartwijk 1990; Fraser & Walberg 1991). Mivel kutatási érdeklődési körünk a magyar tanítási nyelvű iskolák tanulási környezetének megismerésére összpontosul, fontosnak tartottuk ebben a kötetben feltárni az iskoláink tanárainak interakciós stílusát. Úgy döntöttünk, hogy a QTI mérőeszköz alkalmazásával fogjuk ezt a témakört körbejárni.

Tóth & Horváth (2022) vizsgálatai a pedagógushallgatók ideális tanári interakciónak a megítélésére fókuszáltak, a QTI mérőeszköz, szerzők által validált, magyar nyelvű változatának alkalmazásával. Jelen kötetünk második fejezetében ezt a mérőeszközt alkalmazzuk a középiskolás tanulók, tanárok és a szülők ideális tanárról vallott nézeteinek vizsgálatára.

Kötetünk harmadik fejezetében vizsgáljuk az osztálytermi tanári interakciót különböző oktatási környezetben. Mérőeszközként a Fisher, Fraser & Creswell (1995) által kifejlesztett QTI kérdőív 48 itemes változatának magyar nyelvű mutációját használjuk. A kérdőív adaptációjának folyamatáról és alkalmazásának eredményeiről egy specifikus, eddig kevésbé kutatott, kisebbségi oktatási környezetben való használatáról, a korábbiakban részben beszámoltunk (Szabó L. & Horváth 2024c), a Tanári interakció a tanulók szemszögéből – pilot kutatás című alfejezetben részletesen is ismertetjük ezt a folyamatot. A kérdőív adaptált változatát lásd a mellékletben (2. melléklet).

3.1. Tanári interakció a tanulók szemszögéből – pilot kutatás¹³

Ebben az alfejezetben annak a pilot kutatásnak az eredményeiről számolunk be, amely során a Fisher, Fraser & Creswell (1995) által kifejlesztett QTI kérdőív 48 itemes változatát adaptáltuk magyar nyelvre, amellyel a tanulók és tanárok által véleményezett tanári interakciós viselkedést lehet mérni.

3.1.1. A tanári interakció a tanulók szemszögéből pilot kutatásának céljai és kérdései

A kutatás alapvető célkitűzése (C₁), hogy a Fisher, Fraser & Creswell (1995) által kifejlesztett QTI kérdőív 48 itemes változatát adaptáljuk magyar nyelvre. A pilot kutatást egy szlovákiai magyar tanítási nyelvű általános iskolában folytattuk le.

¹³ A 3.1 alfejezet részeredményeit korábbi tanulmányunkban közzeltük: Szabó L. & Horváth 2024c

A kutatásban két évfolyam vett részt (7. és 9.). A felmérés történelemórán zajlott. A két osztálynak ugyanaz a pedagógus tanítja a történelmet, azonban a 9. évfolyamnak ez a pedagógus egyben az osztályfőnöke is. Pilot kutatásunk által (C2) szeretnénk megismerni a szlovákiai magyar környezetben egy magyar tanítási nyelvű általános iskola tanárának interakciós stílusát tanulói szemszögből, és (C3) azt a nemek és évfolyamok háttérváltozói alapján összevetve megvizsgálni. Mindezeket megelőzően fontos célkitűzésünk, hogy (C4) pilot kutatás keretében elkészítsük a tanár interakciós stílusát mérő kérdőív megbízható és érvényes magyar nyelvű változatát.

A fenti célokat figyelembe véve a kutatás előtt az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg.

K4.1: Milyen a QTI kérdőív különböző szektorainak megbízhatósága?

K4.2: Miként jellemezhető szlovákiai magyar környezetben egy magyar tanítási nyelvű általános iskola történelem tanárának interakciós stílusa tanulói szemszögből?

K4.3: A háttérváltozók (nem, évfolyam) figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus megítélésében?

3.1.2. A tanári interakció a tanulók szemszögéből – a pilot kutatás eredményei

A pilot kutatás során a kérdőív megbízhatóságáról és validitásáról kívántunk meggyőződni. A kutatásban egy szlovákiai magyar tanítási nyelvű általános iskola két felső tagozatos osztályának tanulói vettek részt. A 31 tanuló közül 9 volt fiú és 22 lány (57. táblázat). A hetedik osztályból 22 tanuló, míg a kilencedik osztályból 9 tanuló (58. táblázat) vett részt a kutatásban.

57. táblázat A pilot kutatásban részt vevő tanulók nemi eloszlása

Forrás: saját táblázat

	Kitöltők száma	Kitöltők száma százalékban kifejezve
Fiú	9	29%
Lány	22	71%
Összesen	31	100%

58. táblázat A pilot kutatásban részt vevő tanulók osztály szerinti eloszlása

Forrás: saját táblázat

	Kitöltők száma	Kitöltők száma százalékban kifejezve
Hetedik osztályos tanulók	22	71%
Kilencedik osztályos tanulók	9	29%
Összesen	31	100%

A Cronbach-alfa együttható meghatározása jól alkalmazható egy dimenzió/oktáns belső homogenitásának meghatározására. A megbízhatóság azt jelzi, hogy egy adott dimenzióban/oktánsban az itemek milyen mértékben állnak közel egymáshoz. Kutatásunkban a 0,6 és 0,9 közötti intervallumot tekintettük kielégítőnek az egyes dimenziók/oktánsok megbízhatósága szempontjából.

Az egyes interperszonális változókhoz tartozó megbízhatósági mutatókat az 59. táblázatban adtuk meg. Megállapítható, hogy valamennyi változó megbízhatónak tekinthető.

59. táblázat A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Az oktánshoz tartozó itemek	Az itemek száma	Cronbach-alfa
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	4, 8, 12, 16, 20, 24	6	0,630
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	27, 31, 35, 39, 43, 47	6	0,584 (0,623)
Segítőképz, barátságos (HFR)	25, 29, 33, 37, 41, 45	6	0,782
Irányító, határozott (LEA)	1, 5, 9, 13, 17, 21	6	0,784
Szigorú, érélyes (STR)	28, 32, 36, 40, 44, 48	6	0,608
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	26, 30, 34, 38, 42, 46	6	0,750
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	3, 7, 11, 15, 19, 23	6	0,629
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	2, 6, 10, 14, 18, 22	6	0,733

Megállapítható, hogy valamennyi változó megbízhatónak tekinthető, amennyiben az elégedetlen, kételkedő (DIS) dimenzió esetében a 43. kérdést figyelmen kívül hagyjuk. Miután a Cronbach-alfákat megkaptuk, a DIS dimenzióhoz tartozó hat kérdést újra megvizsgáltuk, és arra jöttünk rá, hogy a 43. kérdésnél (DIS5) ellentétes értelmet kapott a magyar változat.

Amennyiben ezt az itemet átkódoltuk az ellentétes értékekre, akkor 0,623-as Cronbach-alfát kaptunk.

Megállapítottuk, hogy a magyar nyelvű kérdőívhez mindenképpen szükséges szinonimák, illetve alternatívák megadása is a szlovákiai magyar nyelvű kérdőív egyes itemeihez a félreérthetőség elkerülése érdekében figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait. Mi a továbbiakban a megfordított értékkel dolgoztunk.

A 60. táblázatban megadjuk a nemzetközi térben alkalmazott néhány kérdőív megbízhatósági mutatóit. A kérdőív első angol nyelvű változatát, amelyet a validitás, a reliabilitás és a használhatóság ellenőrzését követően az Amerikai Egyesült Államokban alkalmaztak (Wubbels & Levy 1991; Wubbels & Levy 1993). A mérőeszköz belső konzisztenciája közel azonosra adódott a holland változatával (Cronbach-alfa (holland)=0,61-0,90; Cronbach-alfa (amerikai)=0,75-0,88). A holland kutatásban 1105 tanuló és 66 tanár, míg az amerikaiban 1606 tanuló és 66 tanár vett részt. A 48 itemes változatot először Ausztráliában adaptálták. Az ausztrál 11-12. évfolyamos biológia tagozatos osztályokban 489 tanuló töltötte ki a kérdőívet, s a megbízhatóság hasonlóan alakult (Cronbach-alfa (ausztrál)=0,63-0,83) (Fisher et al. 1995).

60. táblázat A mérőeszköz belső konzisztencia-értékeinek összehasonlítása a nemzetközi térben végzett, valamint a saját kutatásunk eredményével

Forrás: Wubbels & Levy (1991, 1993); Fisher et al. (1995),
Tóth & Horváth (2022) nyomán saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Cronbach-alfa (holland)	Cronbach-alfa (amerikai)	Cronbach-alfa (Tóth & Horváth)	Cronbach-alfa (ausztrál)	Cronbach-alfa (saját)
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	0,81	0,84	0,77	0,71	0,630
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	0,86	0,83	0,72	0,75	0,623
Segítőkész, barátságos (HFR)	0,90	0,88	0,83	0,82	0,782
Irányító, határozott (LEA)	0,83	0,80	0,74	0,83	0,784
Szigorú, erélyes (STR)	0,78	0,80	0,82	0,63	0,608
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	0,74	0,76	0,73	0,66	0,750
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	0,79	0,82	0,78	0,77	0,629
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	0,90	0,88	0,77	0,78	0,733

A 61. táblázatban megadtuk a pilot kutatás során kapott nyolc interperszonális változó leíró statisztikai mutatóit.

61. táblázat A QTI változók leíró statisztikai mutatói

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Átlag	Szórás	95%-os konf. int.		Ferdesség/ Ferdesség hibája	Csúcsosság (Kurtosis)/ Csúcsosság hibája
			Alsó érték	Felső érték		
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	8,26	1,843	7,58	8,93	0,413/0,421 0,99	-0,658/0,821 -0,80
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	10,16	3,503	8,88	11,45	0,856/0,421 2,03	0,177/0,821 0,22
Segítőképző, barátságos (HFR)	26,39	3,630	25,06	27,72	-1,197/0,421 -2,84	1,683/0,821 2,05
Irányító, határozott (LEA)	24,94	4,016	23,46	26,41	-1,382/0,421 -3,28	2,038/0,821 2,48
Szigorú, erélyes (STR)	12,74	4,464	11,10	14,38	0,841/0,421 1,99	0,179/0,821 0,22
Engedékeny, lágyszívű (SRE)	18,03	3,507	16,75	19,32	-0,073/0,421 -0,17	-0,002/0,821 -0,002
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	8,81	2,455	7,91	9,71	2,016/0,421 4,79	5,454/0,821 6,64
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	26,55	3,375	25,31	27,79	-1,778/0,421 -4,22	3,924/0,821 4,78

Az átlagnál a legkisebb érték 6 lehet, míg a legmagasabb 30, mivel egy dimenzióhoz 6 item tartozott és a legkisebb megadható érték a Likert-skálán 1 volt, míg a legnagyobb 5. Az adott tanár attribútumaihoz hozzátartozik a segítőkészség, a konszenzusra törekvés és a határozottság, ugyanakkor kevésbé jellemző rá a figyelmező, illetve határozatlan attitűd. A szórás az egyének közötti eltérés szempontjából érdekes számunkra, tehát, hogy adott csoporton belül mennyire térnek el egymástól a kapott értékek. Minél jobban eltérnek, annál magasabb a szórás. A mi esetünkben a legmagasabb szórás a szigorúság, erélyesség (STR) dimenziónál tapasztalható, míg a legkisebb a dorgáló, figyelmeztető (ADM) dimenzióban.

A konfidencia intervallumok segítségével láthatjuk, hogy vannak olyan dimenziók, ahol az értékek inkább az alsó érték irányába tolódtak – például az ADM dimenziónál, ahol az értékek 6 és 12 közé esnek, és vannak olyan dimenziók, ahol az értékek a felső érték irányába tolódtak – például az UND dimenziónál, ahol az értékek 15 és 30 közé estek.

A ferdeség (skewness) azt mutatja, hogy melyik irányba tolódik el az adott oktáns. A csúcsosság (kurtosis) azt mutatja, hogy mennyire csúcsos az eloszlás a normálhoz képest. Ehhez először Kolmogorov–Szmirnov-próbát alkalmaztunk (62. táblázat).

62. táblázat Kolmogorov–Szmirnov-próba a 8 dimenzió

Forrás: saját táblázat

Az oktánsok angol rövidítései	Kolmogorov–Szmirnov			Shapiro–Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ADM	.169	31	.025	.909	31	.012
DIS	.151	31	.071	.915	31	.018
HFR	.160	31	.042	.871	31	.001
LEA	.184	31	.009	.881	31	.002
SRE	.101	31	.200	.975	31	.667
STR	.163	31	.035	.912	31	0.015
UNC	.211	31	.001	.788	31	<.001
UND	.198	31	.003	.822	31	<.001

A normalitásvizsgálat (62. táblázat) azt mutatta, hogy 6 oktáns esetében nem normál az eloszlás, mert a kapott értékek kisebbek, mint 0,05, míg 2 oktáns esetében normáloszlásról beszélhetünk (DIS: 0,071; SRE: 0,200).

Az ADM változó a Kolmogorov és Szmirnov szerint nem követ normáloszlást, de a megengedő feltételek miatt (Sajtos – Mitev 2007, 95; 67. táblázat) mégis elfogadjuk annak.

A 3 normáloszlású dimenzió (ADM, DIS, SRE) elvégeztük a homogenitás-vizsgálatot is, ami következtében azt láttuk, hogy az SRE ($p=0,038$ dimenzió) nem homogén a szórása, így az ANOVA vizsgálatot csak a DIS ($p=0,564$), valamint az ADM ($p=0,179$) dimenziókon tudjuk elvégezni.

A fenti számítások alapján megállapítható, hogy a magyar 48 itemes QTI kérdőív megbízható kutatási eszköz annak vizsgálatára, hogy a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák tanulói hogyan érzékelik a tanár interakciós stílusát.

Szerettük volna megtudni, hogy van-e szignifikáns eltérés a fiúk és lányok válaszlai között a dimenziókat illetően. Ehhez Mann–Whitney-próbát végeztünk 6 dimenzió esetében (kivéve ADM és DIS) (63. táblázat).

63. táblázat Mann–Whitney-próba 6 dimenzió
a fiúk/lányok háttérváltozók függvényében

Forrás: saját táblázat

Háttérváltozó	HFR	LEA	STR	UNC	UND	SRE
U	60.500	72.500	97.500	82.000	84.500	76.000
W	313.500	325.500	142.500	335.000	337.500	329.000
Z	-1.702	-1.161	-.066	-.762	-.641	-1.007
p	.089	.246	.947	.446	.521	.314

Mivel mind a 6 dimenzió esetében a szignifikancia nagyobb, mint 0,05, ezért megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában nincs szignifikáns eltérés a fiúk és lányok megítélésében a pedagógus interakcióját illetően.

Az ADM és DIS dimenzió esetében nem találtunk szignifikáns eltérést a fiúk és lányok megítélése között (ADM: $F=0,615$, $p=0,439$; DIS: $F=0,030$, $p=0,865$).

Következő lépésként szeretnénk volna megtudni, hogy van-e szignifikáns eltérés az évfolyamok között a 8 dimenziót illetően. Ehhez 6 dimenzió esetében Mann–Whitney-próbát végeztünk (64. táblázat), míg az ADM és DIS dimenziót illetően ANOVA vizsgálatot végeztünk (ADM: $F=8821$, $p=0,006$; DIS: $F=11025$, $p=002$).

64. táblázat Mann–Whitney-próba 7 dimenzió
az évfolyamok háttérváltozó függvényében

Forrás: saját táblázat

Háttérváltozó	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Évfolyam szerint U / p)	22500 /0,001	46000 /0,020	72000 /0,254	30500 /0,002	51500 /0,037	33000 /0,003

A 64. táblázatban láthatjuk, hogy az SRE dimenzióban nincs szignifikáns eltérés a két évfolyam által adott válaszokban ($p=0,237$), azonban a másik 5 dimenzió esetében van szignifikáns eltérés az osztályok válaszai között.

Az ADM és a DIS dimenzió esetében is szignifikáns az eltérés (ADM: $p=0,006$; DIS: $p=0,002$) a 7. és a 9. évfolyamos tanulók válaszai között. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában a két osztály megítélése között 7 dimenzió-

ban szignifikáns az eltérés, míg egy dimenzióban (SRE: engedékenység, lágy szívűség) nincs szignifikáns eltérés.

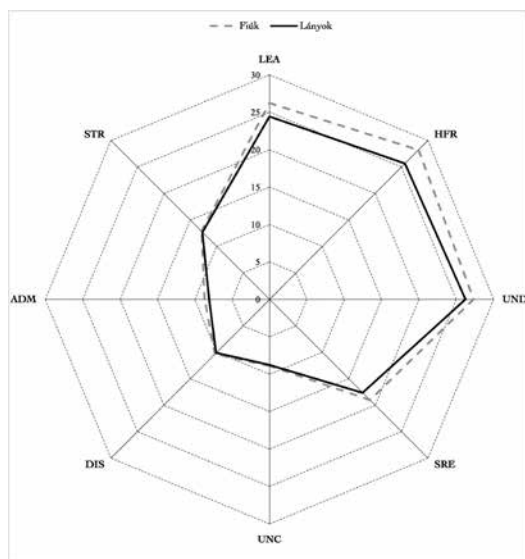
A 65. táblázatban közöljük a QTI változók leíró statisztikai mutatóit a háttérváltozók szerint: nemek és évfolyamok.

65. táblázat A QTI változók konfidencia-intervallumai a háttérváltozók szerint

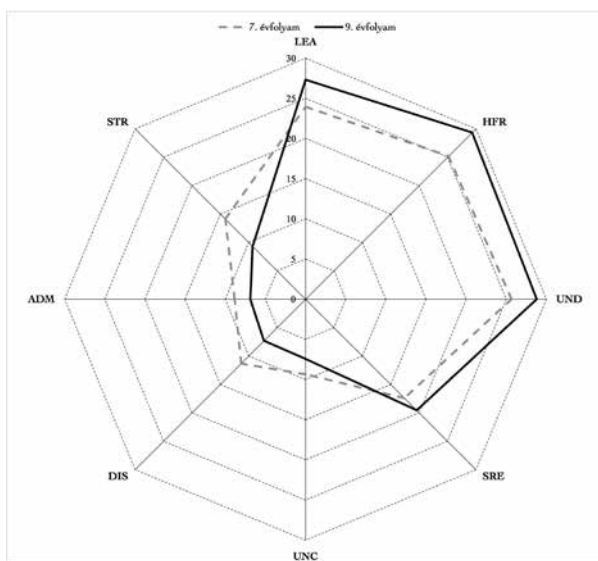
Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Nemek szerint				Évfolyamok szerint			
	Fiúk		Lányok		7. évfolyam		9. évfolyam	
	95%-os konf. int.		95%-os konf. int.		95%-os konf. int.		95%-os konf. int.	
	Alsó érték	Felső érték	Alsó érték	Felső érték	Alsó érték	Felső érték	Alsó érték	Felső érték
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	7,51	9,82	7,22	8,97	8,02	9,61	6,89	7,79
Elégedetlen, kétkelő (DIS)	7,76	12,91	8,48	11,7	9,8	12,83	6,06	8,61
Segítőképző, barátságos (HFR)	26,9	29,54	23,88	27,39	23,59	26,77	28,25	30,42
Irányító, határozott (LEA)	23,8	28,65	22,51	26,3	22,03	25,88	26,25	28,42
Szigorú, erélyes (STR)	8,89	16,89	10,79	14,57	12,19	16,09	7,53	11,14
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	17,51	20,49	15,89	19,39	15,99	18,83	16,53	22,58
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	7,59	10,19	7,56	9,99	8,17	10,55	6,77	8,12
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	25,53	29,14	24,58	27,87	24,06	27,22	27,85	29,7

A 15. ábrán radardiagram segítségével szemléltetjük a fiúk és lányok válaszaiknak átlagát.



15. ábra A QTI változók átlagértékei az egyes, Wubbel's-féle oktánsokban a nemek függvényében
 Forrás: saját ábra



16. ábra A QTI változók átlagértékei az egyes, Wubbel's-féle oktánsokban az osztályok függvényében
 Forrás: saját ábra

A 16. ábrán radardiagram segítségével szemléltetjük a hetedik, illetve a kilencedik évfolyamos tanulók válaszainak átlagát.

Lefolytattuk a QTI kérdőív elemeinek érvényességének megállapítását ok-tánsokként/dimenziókként. Feltárási faktorvizsgálattal ellenőriztük, hogy vajon a kutatási eredmények visszaigazolják-e az itemek QTI változókhöz rendelését. Mindenekelőtt arról győződöttünk meg, hogy a változók alkalmasak-e a faktorvizsgálatra vagy sem. A Kaiser–Meyer–Olkin-szám 0,632-re adódott, ami elegendőnek tekinthető.

A főkomponensek (faktorok) számának meghatározásánál a priori módszert alkalmaztunk, és 8-ban határoztuk meg a faktorszámot, de törekedtünk arra is, hogy a kumulált varianciarányad közelítse meg a társadalomtudományi kutatásokban elvárt 60%-os minimális szintet, ami végül is 70,894%-ra adódott. A változótömörítéshez a főkomponens-elemzést alkalmaztuk, ezt követően a faktorforgatáshoz a jól bevált Varimax-eljárást használtuk (66. táblázat). A faktorsúlyok 0,378 és 0,922 közé estek.

66. táblázat Rotált faktorsúlymátrix a pilot kutatásban

Forrás: saját táblázat

Rotated Component Matrixa								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
LEA6	.811	-.320	.034	.218	.042	-.023	-.041	-.074
UNC2	-.804	.472	-.057	-.107	-.025	.019	-.039	.118
LEA1	.754	.107	.333	.004	-.143	.128	-.291	-.178
UND3	.743	.019	-.097	.001	-.179	-.090	.045	.101
UND1	.694	.225	.329	-.348	-.136	-.188	-.165	.067
UND2	.618	.165	.286	-.238	-.347	.152	-.158	.094
LEA2	.592	-.128	.001	.045	-.556	-.048	-.010	-.280
HFR5	.580	-.118	.395	-.176	.232	-.173	.017	-.067
LEA3	.533	-.434	.363	.012	-.022	-.106	-.414	.033
HFR3	.487	-.164	.291	-.336	.335	-.459	.051	-.075
ADM3	-.482	-.035	-.050	.324	-.099	.094	.043	.210
LEA4	.481	.212	.233	-.348	.006	-.128	.018	-.279
LEA5	.378	-.256	.281	-.072	.302	-.228	.077	.173
UNC1	.020	.922	-.093	-.054	-.145	.028	-.068	.166
DIS4	-.046	.862	-.109	.371	.170	.144	-.070	-.110
UNC3	.147	.782	-.161	-.282	.228	.358	-.017	.049
UNC5	-.190	.644	-.013	.109	-.076	-.122	.273	.483

STR4	-.251	.602	-.196	.176	.410	.210	.418	.020
ADM4	-.343	.574	-.158	.472	.146	-.144	-.153	-.305
DIS1	-.135	.548	.175	.463	.120	.229	.326	-.118
HFR6	.014	-.027	.701	-.223	-.371	-.074	-.227	-.170
HFR4	.479	-.121	.630	-.157	.051	-.069	-.387	.109
SRE4	-.139	.061	.616	.059	-.196	-.390	.287	.090
UND5	.211	-.067	.611	-.205	-.034	-.035	.082	-.296
HFR1	.388	.019	.611	-.257	.111	.158	.075	.299
SRE5	.179	-.298	.572	.083	-.069	-.049	.122	.183
UND4	.172	-.163	.508	.141	-.466	-.026	.137	.064
DIS5	-.308	.335	-.431	.015	-.210	.024	.391	.092
DIS2	.006	.120	.099	.743	.132	.170	-.049	-.051
SRE1	.052	.050	.139	-.637	-.283	.251	.035	-.067
HFR2	-.031	-.179	.178	-.619	.328	-.050	.150	-.244
SRE6	.108	.048	.366	-.586	.207	-.281	-.088	.212
ADM5	-.436	.052	-.076	.492	.256	.382	.280	.040
STR6	-.169	.050	-.068	.173	.858	.045	.049	-.038
DIS6	.178	.058	-.063	.081	.709	.220	-.025	.014
UND6	.438	-.262	.056	.214	-.524	-.479	.248	-.123
STR3	-.108	.391	-.383	.362	.483	-.019	-.062	.319
UNC6	-.409	.103	-.185	.051	.013	.682	-.252	-.086
STR5	-.096	-.136	-.196	.165	.274	.652	.239	.002
STR1	.061	.274	-.084	-.053	.207	.603	.005	.294
ADM2	-.178	.409	.172	.284	.147	.587	-.313	.128
ADM6	.074	.122	.100	.115	-.326	.445	.308	.151
UNC4	-.122	.026	.008	.007	.128	.030	.776	.085
ADM1	-.042	.001	-.289	.369	.194	.194	-.557	.231
DIS3	-.033	.337	-.113	.469	.366	.060	-.549	-.084
SRE2	-.333	-.133	.274	-.362	-.038	-.040	-.160	.667
SRE3	.010	.004	.204	.063	-.160	.366	.249	.614
STR2	-.064	.198	-.204	.112	.218	.074	-.027	.548

Extraction Method: Principal Component Analysis

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

a. Rotation converged in 16 iterations

Vannak olyan faktorzváltozók is, amelyekben több eredeti változó itemjei is visszaköszönnek (pl. 2 és 3), de vannak nehezen beazonosítható faktorzváltozók is (pl. 4 és 5), mert az azokhoz tartozó itemek faktorszűlyai több faktorzváltozó között

oszlanak meg. Az egyes faktorok értelmezése az alábbiak szerint alakul (N = 31 fő):

- ▷ F1: Ebbe a faktorba 13 elem rendeződött, melyek öt különböző dimenzióból tevődtek össze (ADM: 1, UNC: 1, HFR: 2, UND: 3, LEA: 6). Láthatjuk, hogy a LEA 6 dimenziójából mind a 6 ide sorolódott. A négy dimenzió közül három tartalmazza szinte teljes egészében a megértő, konszenzusra törekvő (UND), a segítőkész, barátságos (HFR) és az irányító, határozott (LEA) változókat. E három változó mögött a tanári együttműködési készség pozitív megítélése áll.
- ▷ F2: Ebbe a faktorba 7 elem rendeződött, mely négy különböző dimenzióból tevődik össze (ADM: 1, STR: 1, DIS: 2, UNC: 3). Mind a négy említett dimenzió mögött a tanári együttműködési készség negatív megítélése áll.
- ▷ F3: Ebbe a faktorba 8 elem rendeződött, melyek négy különböző dimenzióból tevődtek össze (DIS: 1, SRE: 2, UND: 2, HFR: 3). Eltekintve a DIS (elégedetlen, kételkedő) dimenzió egy kérdésétől azt mondhatjuk, hogy ebben a faktorban a tanári együttműködési készség pozitív megítélése áll.
- ▷ F4: Ebbe a faktorba 6 elem rendeződött, melyek négy különböző dimenzióból tevődtek össze (ADM: 1, HFR: 1, DIS: 1, SRE: 2). A 6 elem közül 3 mögött a tanári együttműködési készség pozitív, míg a másik 3 mögött a tanári együttműködési készség negatív megítélése áll. Erről a faktorról elmondható, hogy a négy dimenzió közül kettő-kettő egymás ellentétje (engedékeny, lágyszívű, segítőkész, barátságos vs. elégedetlen, kételkedő, dorgáló, figyelmeztető).
- ▷ F5: Ebbe a faktorba 4 elem rendeződött, melyek három különböző dimenzióból tevődtek össze (DIS: 1, UND: 1, STR: 2).
- ▷ F6: Ez a faktor 5 itemet tartalmaz. Kettő itemet az ADM és STR, valamint egy itemet az UNC dimenzióból. Mind a három dimenzió mögött a tanári együttműködési készség negatív megítélése áll.
- ▷ F7: Ez a faktor 3 itemet tartalmaz: egyet az ADM, a DIS, és az UNC dimenzióból. Mind a három dimenzió mögött a tanári együttműködési készség negatív megítélése áll.
- ▷ F8: Ez a faktor 3 itemet tartalmaz: egy itemet a STR, és kettő itemet a SRE dimenzióból. Ez a két dimenzió egymás ellentéte (szigorú, erélyes vs. engedékeny, lágyszívű).

Mindezeket összefoglalva megállapítható, hogy a vizsgálatra kapott eredmények faktoranalízise nem adja vissza maradéktalanul azt a faktorstruktúrát, melyet Wubbels megalkotott, melynek oka (1) a circumplex modell lényege, vagyis az, hogy egy item több faktorhoz is tartozhat. Ezt támasztja alá a mi eredményünk is, ugyanakkor más kutatók is hasonló megállapításra jutottak (Kokkinos et al 2009;

Tóth & Horváth 2022, Tsigilis et al. 2023; Karamane et al. 2023; Palk et al 2024; Sýkora Hernády 2025). További okok lehetnek: (2) egy konkrét pedagógus megítéléséről szólt a kutatás, és egy tanár megítélése minden tanuló nézőpontjából más és más; (3) a kutatásban általános iskolás tanulók vettek részt, akik kevesebb élettapasztalattal rendelkeznek egy pedagógus megítélését illetően; valamint (4) a kutatás érzelmekre, valamint felszínes látásmódon alapszik. Mindezeket figyelembe véve megállapítható, hogy a QTI 48 ítemes változata validnak tekinthető.

3.1.3. A pilot kutatás kérdéseinek megválaszolása az eredmények megvitatása

Ebben az alfejezetben három kutatási kérdésre kerestük a választ.

K4.1: Milyen a QTI kérdőív különböző oktánsainak, dimenzióinak megbízhatósága?

Megállapítható, hogy a magyar 48 ítemes QTI kérdőív megbízható kutatási eszköz annak kiderítésére, hogy a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák tanulói hogyan érzékelik a tanár interakciós stílusát.

A második kérdés (K4.2): Miként jellemezhető szlovákiai magyar környezetben egy magyar tanítási nyelvű általános iskola tanárának interakciós stílusa tanulói szemszögből?

A tanár interakciós stílusát a QTI mérőeszköz segítségével mértük, mely nyolc dimenzióban vizsgálta az adott pedagógus interakciós stílusát. A pilot kutatásban két osztály összesen 31 tanulója vett részt. A vizsgált mintában a legalacsonyabb pontszám az ADM dimenzióban volt, ami a dorgáló, figyelmeztető dimenziót jelenti. A legmagasabb pontszám az UND dimenzióban volt, amely a megértő, konszenzusra törekvő dimenziót jelenti. Ezek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált mintában a tanulók az adott pedagógust megértőnek, konszenzusra törekvőnek, segítőkésznek és barátságosnak ítélték meg. A tanulók megítélése szerint az adott pedagógus nem dorgáló és nem is bizonytalan vagy határozatlan. A vizsgált nyolc dimenzió a következő sorrendben alakult (balról jobbra az egyre inkább az adott pedagógusra jellemző személyiségjegyekkel):

ADM (M= 8,26); UNC (M= 8,81); DIS (M= 10,16); STR (M= 12,74); SRE (M= 18,03); LEA (M= 24,94); HFR (M= 26,39); UND (M= 26,55).

A harmadik kutatási kérdés (K4.3): A háttérváltozók (nem, évfolyam) figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus megítélésében?

A fiúk és lányok esetében azt állapítottuk meg, hogy egyik dimenzióban sincs szignifikáns eltérés. Az évfolyamokat illetően hét dimenzióban Mann–Whitney-próbát, míg a DIS dimenziót illetően ANOVA vizsgálatot végeztünk. A vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy a vizsgált mintában a nyolc dimenzió közül hétben szignifikáns eltérés mutatkozik az adott pedagógus megítélését illetően a két évfolyam között. Az SRE dimenzióban nem volt szignifikáns eltérés (engedékeny, lágyszívű).

A vizsgált mintában a két évfolyam között 7 dimenzióban szignifikáns eltérést találtunk. A dorgáló, figyelmeztető (ADM), az elégedetlen, kételkedő (DIS), a szigorú, erélyes (STR), és a bizonytalan, határozatlan (UNC) dimenziók esetében szignifikánsan alacsonyabbak voltak az értékek abban az osztályban, ahol az adott pedagógus az osztályfőnöki teendőket is ellátja, mint abban az osztályban, ahol nem a pedagógus az osztályfőnök.

A segítőkész, barátságos (HFR), az irányító, határozott (LEA), és a megértő, konszenzusra törekvő (UND) dimenziók esetében szignifikánsan magasabbak voltak az értékek abban az osztályban, ahol az adott pedagógus az osztályfőnöki teendőket is ellátja, mint abban az osztályban, ahol a pedagógus nem az osztályfőnök.

Véleményünk szerint ennek egyik lehetséges oka lehet, hogy a pedagógus által vezetett osztályt a pedagógus jobban ismeri, több időt töltenek együtt, és ismeri a családi hátterüket is: kevésbé dorgáló, figyelmeztető, kevésbé kételkedő, hiszen jobban ismeri tanítványait, ezáltal kevésbé szigorú, és kevésbé bizonytalan, illetőleg sokkal segítőkészebb, barátságosabb, határozottabb, és több esetben megértő, konszenzusra törekvő. Ez természetesen csak következtetés, ennek bizonyítása további kutatásokat igényel, melyből kiderülhetne, hogy ez egy egyedi eset, vagy jellemzően ilyen különbségekkel találkozhatunk az osztályfőnökök esetében.

Nemzetközi kutatások eredményeiből azt látjuk, hogy a tanulók életkora hatással van a dominancia és az alárendelődés, engedelmesség megítélésére. Általában az idősebb tanulók a tanárokat dominánsabbnak és kevésbé alárendelődőnek érzékelték (Levy et al. 2003; Glock et al 2024). A pilot kutatásunk eredményei hasonló tapasztalást mutatnak.

3.2. Tanári interakció az általános iskolában¹⁴

Ebben az alfejezetben a pilot kutatásunk (3.1. alfejezet) során megbízhatónak és érvényesnek minősített 48 ítemes QTI kérdőív magyar nyelvű változatát használtuk egy szlovákiai magyar nyelvű általános iskolában a tanári interakciós stílus megállapítására.

3.2.1. Az általános iskolában végzett kutatás céljai és kérdései

Jelen kutatásunk keretén belül szeretnénk feltérképezni és jellemezni egy szlovákiai magyar nyelvű alapiskola történelemtanárának interakciós stílusát három osztály tanulóinak szemszögéből, majd a kapott eredményeket összevetni más minták eredményével. Ehhez a Fisher et al. (1995) által bevezetett 48 elemből álló QTI lekérdezés magyar fordítását papír alapon alkalmaztuk. A kutatás során a kérdőívben az 1...5 skálával dolgoztunk. A kutatás 2024. májusában, Szlovákiában valósult meg. A kutatás eredményeit az SPSS statisztikai program segítségével dolgoztuk fel. A kutatásban összesen 48 nyolcadik évfolyamos tanuló vett részt három különböző osztályból. A kutatást a következő kutatási kérdések mentén folytattuk le:

K5.1: Miként jellemezhető egy szlovákiai magyar történelemtanár interakciós stílusa tanulói nézőpontból?

K5.2: A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus megítélésében?

3.2.2. Az általános iskolás kutatásban résztvevők demográfiai adatai

Jelen kutatásban összesen 48 olyan általános iskolás tanuló vett részt, akik magyar nyelvű általános iskolában tanulnak Szlovákiában. A kutatásban részt vevő tanulók demográfiai adatai a következők voltak:

- fiú – 31 fő (64,6%); lány – 17 fő (35,4%)
- 1. osztály – 20 fő (41,7%); 2. osztály – 13 fő (27,1%); 3. osztály – 15 fő (31,3%)
- nem ismételt osztályt – 43 fő (89,6%); ismételt az alapiskola 1–4. évfolyamán – 1 fő (2,1%); ismételt az alapiskola 5–8. évfolyamán – 4 fő (8,3%)

¹⁴ A 3.2.1 alfejezet részeredményeit korábbi tanulmányunkban közzöltük: Szabó L., Horváth & Nagyová 2024

- érdemjegye történelemből félévkor: 1-es – 13 fő (27,1%); 2-es – 17 fő (35,4%); 3-as – 13 fő (27,1%); 4-es – 4 fő (8,3%); 5-ös – 1 fő (2,1%)
- szereti-e a történelmet: nagyon nem szeretem – 1 fő (2,1%); nem szeretem – 13 fő (27,1%); szeretem – 28 fő (58,3%); nagyon szeretem – 6 fő (12,5%)
- legmagasabb végzettség, amit a tanuló szeretne elérni: alapiskola (nyolc általános) – 4 fő (8,3%); szakközépiskola – 27 fő (56,3%); gimnázium, érettségi – 7 fő (14,6%); diploma – 7 fő (14,6%); doktori fokozat – 3 fő (6,3%)
- az együtt lakók száma háztartásonként: ketten – 5 fő (10,4%); hárman – 11 fő (22,9%); négyen – 19 fő (39,6%); öten – 10 fő (20,8%); hatan – 2 fő (4,2%); heten – 1 fő (2,1%)
- testvérek száma: nincs testvér – 10 fő (20,8%); egy – 17 fő (35,4%); kettő – 16 fő (33,3%); három – 4 fő (8,3%); ötnél is több – 1 fő (2,1%)
- a tanuló édesanyjának a kora: 30-34 év között – 3 fő (6,3%); 35-39 év között – 12 fő (25%); 40-44 év között – 23 fő (47,9%); 45-49 év között – 8 fő (16,7%); 50-54 év között – 1 fő (2,1%); nem válaszolt – 1 fő (2,1%)
- a tanuló édesapjának a kora: 30-34 év között – 2 fő (4,2%); 35-39 év között – 3 fő (6,3%); 40-44 év között – 21 fő (43,8%); 45-49 év között – 13 fő (27,1%); 50-54 év között – 7 fő (14,6%); 55-59 év között – 1 fő (2,1%); 60 évnél idősebb – 1 fő (2,1%)
- a tanulónak van-e saját szobája: van – 37 fő (77,1%); nincs – 11 fő (22,9%)
- a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga: 1-1,49 között – 13 fő (27,1%); 1,5-1,99 között – 7 fő (14,6%); 2-2,49 között – 9 fő (18,8%); 2,5-2,99 között – 6 fő (12,5%); 3-3,49 között – 7 fő (14,6%); 3,5-3,99 között – 2 fő (4,2%); 4-4,49 között – 2 fő (4,2%); 4,5-5 között – 2 fő (4,2%)
- a tanuló előző félévének tanulmányi átlaga: 1-1,49 között – 11 fő (22,9%); 1,5-1,99 között – 6 fő (12,5%); 2-2,49 között – 13 fő (27,1%); 2,5-2,99 között – 3 fő (6,3%); 3-3,49 között – 9 fő (18,8%); 3,5-3,99 között – 2 fő (4,2%); 4-4,49 között – 2 fő (4,2%); 4,5-5 között – 1 fő (2,1%); nem válaszolt – 1 fő (2,1%)
- a tanulók kedvenc tantárgya: angol – 3 fő (6,3%); biológia – 1 fő (2,1%); ének – 3 fő (6,3%); hittan – 1 fő (2,1%); magyar – 5 fő (10,4%); matematika – 2 fő (4,2%); nincs – 5 fő (10,4%); rajz – 1 fő (2,1%); szlovák – 2 fő (4,2%); testnevelés – 22 fő (45,8%); történelem – 3 fő (6,3%)

3.2.3. Az általános iskolában végzett kutatás eredményei

A 48 elemből álló kérdőívben a nyolc oktánshoz tartozó hat elem keveredett. Az alany nem tudta, hogy melyik elem melyik interperszonális tanári viselkedés-oktánsához tartozik. A tanulók a kérdőív kitöltésénél a Likert-skála segítségével adhatták meg válaszaikat. A legkisebb megadható érték a Likert-skálán 1, míg a legnagyobb 5 volt: az 1 azt jelenti, hogy az adott tulajdonság nem része az adott pedagógus interperszonális viselkedésének, míg az 5 azt jelenti, hogy erős tulajdonság. A 67. táblázatban megadtuk a nyolc QTI oktáns mindegyikének megbízhatósági mutatóit (N= 48).

67. táblázat A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Az oktánshoz tartozó itemek	Az itemek száma	Cronbach-alfa
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	4, 8, 12, 16, 20, 24	6	0,705
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	27, 31, 35, 39, 43, 47	6	0,720
Segítőképz, barátságos (HFR)	25, 29, 33, 37, 41, 45	6	0,669
Irányító, határozott (LEA)	1, 5, 9, 13, 17, 21	6	0,683
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	26, 30, 34, 38, 42, 46	6	0,767
Szigorú, erélyes (STR)	28, 32, 36, 40, 44, 48	6	0,769
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	3, 7, 11, 15, 19, 23	6	0,653
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	2, 6, 10, 14, 18, 22	6	0,701

A 67. táblázat alapján megállapítható, hogy mindegyik változó megbízhatónak tekinthető. A 68. táblázatban megadtuk a kutatás során kapott nyolc interperszonális változó leíró statisztikai mutatóit a tanári interperszonális viselkedés típusai szerint.

68. táblázat A QTI változók leíró statisztikai mutatói

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Átlag	Szórás	95%-os konf. int.	
			Alsó érték	Felső érték
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	9,19	2,420	8,48	9,89
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	9,79	3,066	8,90	10,68
Segítőképz, barátságos (HFR)	27,92	1,820	27,39	28,45
Irányító, határozott (LEA)	25,48	2,526	24,75	26,21
Engedékeny, lágyszívű (SRE)	16,27	4,000	15,11	17,43
Szigorú, erélyes (STR)	13,15	4,458	11,85	14,44
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	9,10	2,941	8,25	9,96
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	26,23	2,800	25,42	27,04

A 69. táblázatban megadtuk az oktánsok ferdeségét, csúcosságát, valamint azok hibáját, azok hányadosát, illetve normál eloszlását.

69. táblázat A QTI változók ferdesége, csúcossága, azok hányadosa, valamint normál eloszlása

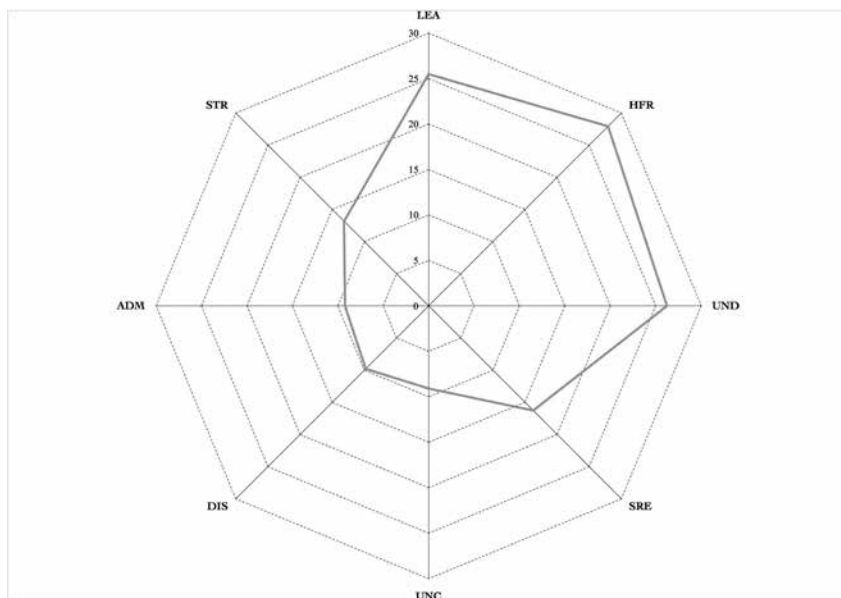
Forrás: saját táblázat

A Wub- bels-féle nyolc kate- gória	Ferdeség	Ferdeség hibája	Hányado- suk	Csúcosság	Csúcosság hibája	Hánya- dosuk	Normál eloszlás
ADM	1,387	0,343	4,04	2,014	0,674	2,99	–
DIS	1,157	0,343	3,37	2,265	0,674	3,36	–
HFR	-0,689	0,343	-2,01	-0,550	0,674	-0,82	+
LEA	-0,619	0,343	-1,80	-0,132	0,674	-0,20	+
SRE	0,461	0,343	1,34	0,015	0,674	0,02	+
STR	1,229	0,343	3,58	1,610	0,674	2,39	–
UNC	1,994	0,343	5,81	5,298	0,674	7,86	–
UND	-2,012	0,343	-5,87	5,625	0,674	8,35	–

A ferdeség és a csúcosság értéke, illetve azok standard hibájának hányadosa nem haladja meg a $\pm 2,58$ -at, illetve szigorúbb esetben a $\pm 1,96$ -ot, akkor a változót normál eloszlásúnak tekinthetjük. A HFR és LEA változók a Kolmogorov és

Szmirnov szerint nem követnek normáloszlást, de a megengedő feltételek miatt (Sajtos – Mitev 2007, 95) mégis elfogadjuk annak.

A 17. ábrán radardiagramon ábrázoltuk az oktánsok átlagait. Ezek alapján megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltő diákok véleménye szerint az adott pedagógus interperszonális viselkedésére az irányító, határozott (LEA), a segítőkész, barátságos (HFR), és a megértő, konszenzusra UND) törekvő attitűd magas értéke, míg a dorgáló, figyelmeztető (ADM), a bizonytalan, határozatlan (UNC), és az elégedetlen, kételkedő (DIS) attitűd alacsony értéke jellemző. Egyedül a szigorúság (STR) és az engedékenység (SRE) dimenzióban beszélhetünk megoszló vélekedésről az adott pedagógus interakcióját illetően.



17. ábra A QTI változók a radardiagramban az általános iskolában végzett kutatásban

Forrás: saját ábra

A megengedő feltételekre hivatkozva a 8 dimenzió közül három (HFR, LEA, SRE) oktáns esetében beszélhetünk normál eloszlásról, melyek esetében alkalmazhatjuk az ANOVA vizsgálatot (HFR: Levene-próba: 0,062; LEA: Levene-próba: 0,562; SRE: Levene-próba: 0,141).

Megvizsgáltuk a QTI változókat a következő háttérváltozók tekintetében: nem, fél éves érdemjegy történelemből, szereti-e a történelmet, testvérek száma, rendelkezik-e saját szobával. A 70. táblázatban közöljük az alminták átlagát és szórását a háttérváltozók szerint.

70. táblázat A QTI oktánsok háttérváltozók szerinti átlagai,
szórásai az általános iskolában végzett kutatásban

Forrás: saját táblázat

Háttérváltozók		ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Nem	Férfi M	9,5161	10,1613	27,7419	25,3871	16,1613	13,3871	8,7419	25,9355
	Férfi SD	2,4748	3,0778	1,9143	2,5778	4,0669	4,2480	2,2505	3,1298
	Nő M	8,5882	9,1176	28,2353	25,6471	16,4706	12,7059	9,7647	26,7647
	Nő SD	2,2655	3,0183	1,6405	2,4985	3,9862	4,9214	3,8976	2,0472
Féléves érdemjegy történelemből	1 M	8,7692	8,9231	27,9231	26,0000	16,5385	13,2308	8,3077	26,3077
	1 SD	1,4806	2,7526	1,6564	2,3094	4,1556	5,4796	1,7974	1,7505
	2 M	10,3529	10,7059	28,0000	25,0588	16,1176	13,8824	9,7647	26,7647
	2 SD	3,0195	3,7710	1,8028	2,3041	3,2765	3,4257	3,0110	1,7864
	3 M	8,2308	9,1538	27,7692	25,7692	16,3846	12,6154	9,4615	25,6923
	3 SD	1,9644	2,4781	2,1662	3,1399	4,7177	5,3935	3,9289	4,4419
	4 M	8,5000	11,2500	28,0000	24,7500	14,2500	11,7500	8,5000	25,0000
	4 SD	2,3805	1,7078	2,1603	2,7538	4,2720	2,2174	1,7321	2,9439
Szereti-e a történelmet	Nem M	9,1538	11,3077	27,4615	25,0769	16,2308	15,0769	9,0769	25,7692
	Nem SD	2,4099	4,1309	2,0662	2,4311	3,6321	5,4994	1,8913	2,0064
	Szeretem M	9,3571	9,0357	28,1429	25,5357	16,1429	12,3214	9,2857	26,6429
	Szeretem SD	2,4070	2,3957	1,5327	2,2024	3,7487	3,7521	3,5886	2,7246
	Nagyon szeretem M	7,8333	9,5000	28,1667	26,0000	17,0000	12,8333	8,5000	25,5000
	Nagyon szeretem SD	2,1370	2,2583	2,5626	4,3359	6,4807	4,9565	1,5166	4,6368
Testvérek száma	Nincs testvérem M	8,3000	9,1000	28,1000	26,4000	17,3000	11,7000	7,3000	27,2000
	Nincs testvérem SD	1,7670	2,1833	1,9120	2,0111	5,4171	3,7431	1,0594	1,9322
	Egy testvér M	9,0588	9,6471	28,4706	25,3529	16,8235	13,0000	8,9412	25,9412
	Egy testvér SD	2,2768	2,7373	1,5858	2,4734	3,6612	4,9244	3,4905	2,7265
	Kettő vagy több M	9,7143	10,2381	27,3810	25,1429	15,3333	13,9524	10,0952	26,0000
	Kettő vagy több SD	2,7412	3,6729	1,8835	2,7800	3,4545	4,3872	2,7185	3,1937

Saját szoba	Van M	8,7297	9,4865	27,8919	25,5405	16,2703	13,0811	9,0541	26,3514
	Van SD	1,7740	2,7144	1,8527	2,4335	4,0114	4,6986	2,9622	2,4745
	Nincs M	10,7273	10,8182	28,0000	25,2727	16,2727	13,3636	9,2727	25,8182
	Nincs SD	3,5803	4,0204	1,7889	2,9357	4,1495	3,7222	3,0030	3,8162

Az átlagok összehasonlításához az ADM, DIS, STR, UNC és UND oktánsokat illetően a Mann–Whitney és a Kruskal–Wallis-próbákat, míg a HFR, LEA és SRE oktánsokat illetően az ANOVA tesztet alkalmaztuk.

Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns eltérés a dimenziókban az egyes háttér-változók szerint. A nemek tekintetében a tanulók válaszai alapján nem találtunk szignifikáns eltérést egyik dimenzióban sem (ADM: $U=185000$, $p=0,086$; DIS: $U=202000$, $p=0,179$; HFR: $F=0,803$, $p=0,375$; LEA: $F=0,114$, $p=0,737$; SRE: $F=0,064$, $p=0,801$; STR: $U=224000$, $p=0,392$; UNC: $U=236000$, $p=0,547$; UND: $U=227000$, $p=0,424$).

A különböző osztályok válaszai alapján csak a HFR dimenziót (segítőkész, barátságos) illetően beszélhetünk szignifikáns eltérésről (ADM: $H=1,499$, $p=0,473$; DIS: $H=0,373$, $p=0,830$; HFR: $F=3268$, $p=0,047$; LEA: $F=0,005$, $p=0,995$; SRE: $F=1282$, $p=0,287$; STR: $H=1,459$, $p=0,482$; UNC: $H=3,970$, $p=0,137$; UND: $H=0,165$, $p=0,921$).

A harmadik osztály (átlag: 28,5) szignifikánsan kevésbé tartja segítőkésznek – barátságosnak az adott pedagógust, mint az első osztály (átlag: 27) diákjai. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában az adott pedagógust eltérően ítélik meg az általa tanított osztályok a segítőkész, barátságos attitűd tekintetében.

A tanulók féléves (2023/2024) történelem érdemjegye alapján sem találtunk szignifikáns eltérést (ADM: $H=7,259$, $p=0,123$; DIS: $H=4,917$, $p=0,296$; HFR: $F=0,030$, $p=0,998$; LEA: $F=0,370$, $p=0,829$; SRE: $F=0,777$, $p=0,546$; STR: $H=2,647$, $p=0,619$; UNC: $H=4184$, $p=0,382$; UND: $H=2,444$, $p=0,655$).

A tanulók történelem tantárgyhoz fűződő attitűdjei tekintetében sem találtunk szignifikáns eltérést (ADM: $H=5,840$, $p=0,120$; DIS: $H=4,922$, $p=0,178$; HFR: $F=0,813$, $p=0,494$; LEA: $F=0,203$, $p=0,894$; SRE: $F=0,073$, $p=0,974$; STR: $H=2,807$, $p=0,422$; UNC: $H=0,602$, $p=0,896$; UND: $H=3,402$, $p=0,334$).

Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján annak függvényében, hogy mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet el szeretnének érni. A tanulók öt lehetőség közül választhattak: általános iskola (nyolc általános); szakközépiskola; gimnázium, érettségi; diplomát szeretnék (felsőfokú végzettség); doktori fokozatot szeretnék. A válaszokat a minta nagysága miatt két csoportra osztottuk: (1) általános iskola és szakközépiskola, valamint (2) érettségi és magasabb. Öt dimenzió esetében a Mann–Whitney-próbát alkalmaztuk, míg a HFR, LEA és SRE dimenziót illetően az ANOVA vizsgálatot (71. táblázat).

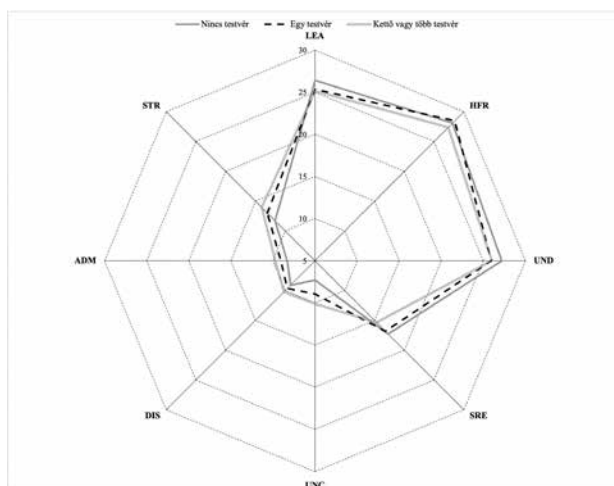
71. táblázat Szignifikancia az oktánsok között a kívánt legmagasabb végzettség tekintetében

Forrás: saját táblázat

	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
U / p	225000 /0,399	263500 /1,000	–	–	–	260000 /0,940	182000 /0,074	167500 /0,036
F / p	–	–	1,602 /0,169	0,534 /0,485	0,307 /0,589	–	–	–

A tervezett legmagasabb iskolai végzettség tekintetében megállapíthatjuk, hogy hét dimenzióban nincs szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján, míg a megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűd tekintetében szignifikáns eltérést találtunk: az általános és szakközépiskolát elvégezni szándékozók szerint az adott pedagógusra sokkal inkább a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint az érettségit vagy annál magasabb végzettséget szándékozni szerző tanulók szerint.

Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján a testvérek számának függvényében. A beérkezett válaszokat a minta nagysága miatt három csoportra osztottuk: (1) nincs testvérem; (2) egy testvérem van; (3) kettő vagy kettőnél több testvérem van. A bizonytalan, határozatlan (UNC) attitűd tekintetében szignifikáns eltérést találtunk: a testvérrel nem rendelkező tanulók szerint az adott pedagógusra sokkal kevésbé jellemző a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a kettő vagy kettőnél több testvérrel rendelkező tanulók megítélése szerint ($H=10,173$; $p=0,006$) (18. ábra).



18. ábra A QTI változók átlagértékeinek összetétele a testvérek számának függvényében

Forrás: saját ábra

A tanulók édesanyjának életkora esetében a segítőkész, barátságos (HFR) attitűd tekintetében szignifikáns eltérést találtunk: a 40-44 éves kor közötti édesanyák gyermekei megítélése szerint az adott pedagógusra (átlag: 27,26) sokkal kevésbé jellemző a segítőkész, barátságos attitűd, mint a 45 éves kor fölötti édesanyák gyermekei megítélése szerint (átlag: 29) (HFR: $H=5,977$; $p=0,028$).

A tanulók édesapjának kora esetében a dorgáló, figyelmeztető attitűd tekintetében (ADM) szignifikáns eltérést találtunk: a 40-44 éves kor közötti apák gyermekei megítélése szerint az adott pedagógusra sokkal kevésbé jellemző a dorgáló, figyelmeztető attitűd, mint a 45 éves vagy annál idősebb apák gyermekei szerint (ADM: $H=6,534$; $p=0,038$). Ennek oka talán az is lehet, hogy az idősebb generáció inkább neveli gyermekét szigorúbban, jobban dorgálja és figyelmezteti dolgokra, mint a fiatalabb generációs szülők, így az adott pedagógus dorgáló, figyelmeztető attitűdje sokkal kevésbé tűnik annak azon tanulók számára, akik otthon is egy ilyenfajta neveléshez vannak szokva.

Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján annak függvényében, hogy a tanulók rendelkeznek-e otthon saját szobával. Ezen megközelítés szerint egyik oktáns esetében sem találtunk szignifikáns eltérést (ADM: $U=140000$, $p=0,114$; DIS: $U=167500$, $p=0,371$; HFR: $F=0,029$, $p=0,865$; LEA: $F=0,093$, $p=0,761$; SRE: $F=0,000$, $p=0,999$; STR: $U=178000$, $p=0,530$; UNC: $U=189000$, $p=0,718$; UND: $U=200000$, $p=0,931$).

Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján a tanulók előző év végi (2022/2023) tanulmányi átlageredményük függvényében. A beérkezett válaszokat a minta nagysága miatt három csoportra osztottuk: (1) 1-1,99; (2) 2-2,99; valamint (3) 3-5. Ezen megközelítés szerint egyik oktáns esetében sem találtunk szignifikáns eltérést (ADM: $H=2,257$, $p=0,323$; DIS: $H=0,186$, $p=0,911$; HFR: $F=1,592$, $p=0,215$; LEA: $F=1,198$, $p=0,311$; SRE: $F=0,281$, $p=0,756$; STR: $H=1,433$, $p=0,488$; UNC: $H=2,277$, $p=0,320$; UND: $H=3576$, $p=0,167$).

Végezetül azt vizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján a kedvenc tantárgyuk függvényében. Ide a tanulók bármilyen tantárgyat beírhattak. Öt tanuló nem adott választ erre a kérdésre. A beérkezett válaszokat a minta nagysága miatt három csoportra osztottuk: (1) humán tantárgyak (angol, magyar, szlovák, történelem); reál tantárgyak (matematika, biológia, testnevelés); valamint (3) egyéb tantárgyak (ének, hittan, rajz). Öt dimenzió esetében a Kruskal-Wallis-próbát alkalmaztuk, míg a HFR, LEA és SRE dimenziót illetően az ANOVA vizsgálatot (72. táblázat). Ezen megközelítés szerint egyik oktáns esetében sem találtunk szignifikáns eltérést.

72. táblázat Szignifikancia az oktánsok között
a tanulók kedvenc tantárgyának függvényében I.

Forrás: saját táblázat

	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
H / p	3,799 /0,150	2,322 /0,313	–	–	–	3,574 /0,167	2,047 /0,359	0,475 /0,789
F / p	–	–	0,764 /0,473	0,380 /0,687	1,679 /0,199	–	–	–

Mivel a tanulók 45,8%-a (22 fő) a testnevelést jelölte meg, mint kedvenc tantárgyát, ezért megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján a kedvenc tantárgyuk függvényében a következők szerint: (1) testnevelés; (2) minden más. Öt dimenzió esetében a Mann–Whitney-próbát alkalmaztuk, míg a HFR, LEA és SRE dimenziót illetően az ANOVA vizsgálatot (73. táblázat).

73. táblázat Szignifikancia az oktánsok között
a tanulók kedvenc tantárgyának függvényében II.

Forrás: saját táblázat

	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
U / p	166,000 /0,109	140,500 /0,026	–	–	–	180,000 /0,213	159,000 /0,075	175,000 /0,166
F / p	–	–	1,172 /0,285	0,260 /0,613	0,748 /0,392	–	–	–

Az elégedetlen, kételkedő attitűd (DIS) tekintetében szignifikáns eltérést találtunk a tanulók válaszai alapján. Azon tanulók, akiknek a testnevelés a kedvenc tantárgyuk sokkal inkább elégedetlennek, kételkedőnek ítélik meg az adott pedagógus interperszonális viselkedését, mint azok a tanulók, akiknek nem a testnevelés a kedvenc tantárgyuk.

A tanulóknak a testneveléshez mint tantárgyhoz fűződő pozitív viszonyáról Hamar, Karsai és Munkácsi (2011) is beszámolt egyik kutatásában, ahol 2840, 11–18 éves tanulót kérdeztek többek között a testnevelés és sport tantárgyhoz fűződő pozitív attitűdjeikről. Tanulmányukban arra jutottak, hogy: „a vizsgált 11–18 éves fiúknak és lányoknak túlnyomórészt pozitív az attitűdjük (hozzaállásuk, beállítódásuk) az iskolai testnevelés és a sport iránt. Ez az eredmény nem meglepő, ugyanis a testnevelés kedveltsége, mint az egyik kedvenc tantárgy, országos érvényű felmérésekkel igazolt jelenség, tulajdonképpen ténykérdés.” (Hamar, Karsai és Munkácsi 2011, 117).

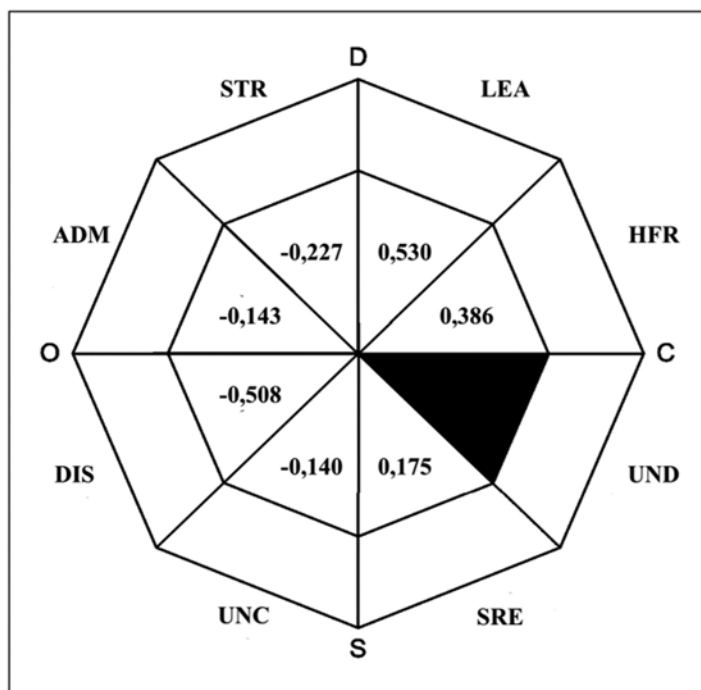
A 74. táblázatban megvizsgáltuk, hogy az egyes oktánsok között áll-e fenn valamilyen korrelációs kapcsolat (74. táblázat).

74. táblázat Interkorrelációs skála a QTI oktánsokhoz

Forrás: saját táblázat

QTI oktánsok	Interkorrelációs skála							
	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	–	0,290	-0,284	-0,266	-0,133	0,288	0,209	-0,143
Elégedetlen, kételkedő (DIS)		–	-0,201	-0,131	-0,263	0,342	0,321	-0,508
Segítőképző, barátságos (HFR)			–	0,169	0,064	-0,385	-0,137	0,386
Irányító, határozott (LEA)				–	0,035	0,083	-0,125	0,530
Engedékeny, lágyszívű (SRE)					–	-0,036	-0,293	0,175
Szigorú, erélyes (STR)						–	0,215	-0,227
Bizonytalan, határozatlan (UNC)							–	-0,140
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)								–

Az irányító, határozott (LEA) és a megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűd korrelál a legmagasabban és pozitívan (0,530). Az elégedetlen, kételkedő (DIS) és a megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűd korrelál a legmagasabban és negatívan (-0,508). A 33. ábra szemlélteti az interperszonális tanári viselkedés modelljének jellemző feltevéseit a megértő, konszenzusra törekvő (UND) és a vele szomszédos és ellentétes skálák közötti összefüggések segítségével (19. ábra).

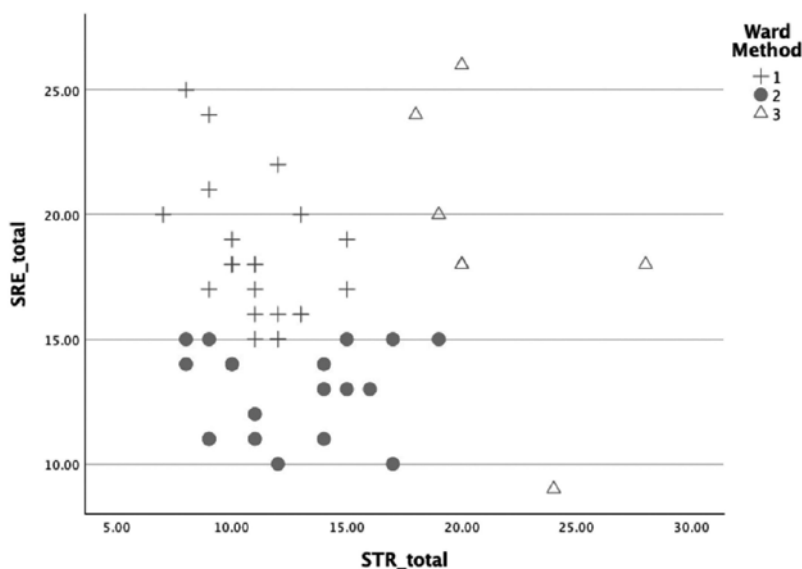


19. ábra A skálainterkorrelációk profilja a megértő – konszenzusra törekvő (UND) oktánshoz viszonyítva

Forrás: Fraser, Aldridge & Soerjaningsih (2010, 28) nyomán saját ábra

3.2.4. Az általános iskolások körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása

A szigorúság (STR) és az engedékenység (SRE) tekintetében jelentősen megoszlik a tanulók véleménye. E változókhoz tartozó szórások a legnagyobbak. A tanulók e két dimenzió szerinti véleményét homogén csoportokba igyekeztük rendezni. Azokat a háttértényezőket igyekeztünk identifikálni, amelyek a csoportok közötti különbségeket leginkább okozzák. Mivel a szigorúság és az engedékenység ellentétei egymásnak, ezért e két változót együttesen vizsgáltuk klaszterelemzés segítségével. A Ward-eljárás segítségével három klasztert különítettünk el, melyet a 20. ábrán szemléltetünk. A 20. ábra, valamint a tanulók válaszai alapján a vizsgált pedagógusra jellemző az (1) engedékenység; (2) sem az engedékenység, sem pedig a szigorúság; illetve (3) a szigorúság és az engedékenység is.



20. ábra Az SRE – STR dimenziókban képzett klaszterek

Forrás: saját ábra

A három klaszter segítségével megállapítható, hogy a jelen pedagógust az általa tanított tanulók miként ítélik meg. A 20. ábrán minden tanuló választását egy adott szimbólum mutatja. A szimbólumok száma kevesebb, mint a tanulók száma, mivel voltak olyan tanulók, akik ugyanazokat a válaszokat adták.

A tanulók egy csoportja gondolja úgy, hogy a jelen pedagógust az engedékeny tanári attitűd jellemzi (lila színű + szimbólummal jelölve az ábrán). Ők az engedékeny, lágyszívű dimenzió kérdéseire magas pontszámot adtak (SRE: függőleges tengely).

A tanulók egy másik csoportja szerint ugyanezt a pedagógust sem az engedékeny, sem pedig a szigorú attitűd nem jellemzi (piros „kör” szimbólummal jelölve az ábrán). Ők mind az engedékeny, lágyszívű (SRE: függőleges tengely), mind pedig szigorú, erélyes (STR: vízszintes tengely) dimenzióban szereplő állításokra alacsony pontszámot adtak.

A tanulók egy harmadik csoportja szerint ugyanezt a pedagógust az engedékeny és a szigorú attitűd is jellemzi (kék „háromszög” szimbólum az ábrán). Ők mind az engedékeny, lágyszívű (SRE: függőleges tengely), mind pedig szigorú, erélyes (STR: vízszintes tengely) dimenzióban szereplő állításokra magas pontszámot adtak.

Az első klaszterbe 22, a második klaszterbe 19, míg a harmadik klaszterbe 7 tanuló tartozik. A harmadik klaszterbe tartozó mind a 7 tanuló fiú. Az első és a

második klaszterbe tartozó tanulók neme megoszló (első klaszter: 12 fiú, 10 lány; második klaszter: 12 fiú, 7 lány).

3.2.5. Az általános iskolás tanulók körében végzett kutatás megvitatása, a kutatási kérdések megválaszolása

Jelen alfejezetben három kutatási kérdésre kerestük a választ. Az első kutatási kérdés (K5.1): Miként jellemezhető egy szlovákiai magyar történelemtanár interakciós stílusa tanulói nézőpontból?

A kutatásban egy évfolyam három osztályának összesen 48 tanulója vett részt. A vizsgált mintában a legalacsonyabb pontszám az UNC dimenzióban volt (9,10), ami a bizonytalan, határozatlan dimenziót jelenti. A legmagasabb pontszám a HFR dimenzióban volt (27,92), amely a segítőkész, barátságos dimenziót jelenti. Ezek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált mintában a tanulók az adott pedagógust segítőkésznek, barátságosnak, megértőnek, konszenzusra törekvőnek, irányítónak és határozottnak ítélik. A tanulók megítélése szerint az adott pedagógusra legkevésbé jellemző a bizonytalan, határozatlan; dorgáló, figyelmeztető, elégedetlen és kételkedő attitűd. A tanulók megítélése a szigorú, érlyes, valamint az engedékeny, lágyszívű attitűdök esetében megoszlik. A vizsgált nyolc dimenzió a következő sorrendben alakult (balról jobbra az egyre inkább az adott pedagógusra jellemző személyiségjegyekkel): UNC (M= 9,10); ADM (M= 9,19); DIS (M= 9,79); STR (M= 13,15); SRE (M= 16,27); LEA (M= 25,48); UND (M= 26,23); HFR (M= 27,92).

A második kutatási kérdés (K5.2): A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus megítélésében?

A tanulók válaszait többféle szempont szerint is megvizsgáltuk, melyekhez Mann–Whitney és Kruskal–Wallis-próbákat, valamint ANOVA vizsgálatokat használtunk. A nemek tekintetében nem találtunk szignifikáns eltéréseket a vizsgált mintában. Nemzetközi térben (Henderson & Fisher 2008; Maulana et al. 2023) is arra a megállapításra jutottak, hogy a nemek közötti különbség a tanulók tanári viselkedésének megítélésében nem mindig figyelhető meg.

Az osztályok válaszai között a HFR dimenziót illetően beszélhetünk csupán szignifikáns eltérésről: a harmadik osztály (átlag: 28,5) szignifikánsan kevésbé tartja segítőkésznek, barátságosnak az adott pedagógust, mint az első osztály (átlag: 27) tanulói.

A tanár–tanuló kapcsolat számos tanulói eredmény, például a teljesítmény és a motiváció (den Brok et al. 2004; Misbah et al. 2015) szempontjából is fontos. Az

általunk végzett kutatásban részt vevő tanulóknál viszont sem a történelemből kapott érdemjegy, sem a tanulók történelem tantárgyhoz fűződő attitűdjei tekintetében sem találtunk szignifikáns eltérést.

A tanulók válaszait megvizsgáltuk az alapján is, hogy milyen legmagasabb iskolai végzettséget szeretnének elérni. A válaszokat a minta nagysága miatt két csoportra osztottuk: (1) általános iskola és szakközépiskola, valamint (2) érettségi és magasabb.

A tervezett legmagasabb iskolai végzettség tekintetében megállapíthatjuk, hogy hét dimenzióban nincs szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján, míg a megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűd tekintetében szignifikáns eltérést találtunk: az általános és szakközépiskolát elvégezni szándékozók szerint az adott pedagógusra sokkal inkább a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint az érettségit vagy annál magasabb végzettséget szándékozni szerző tanulók szerint. Az iskolai végzettség szándékolt szintje befolyásolja a tanulók pedagógusokkal kapcsolatos attitűdjét, és a különbségek arra utalhatnak, hogy az alacsonyabb végzettségre törekvő tanulók inkább a pedagógus empátiáját és segítőkészségét értékelik.

Az egy háztartásban élők számának tekintetében is vizsgálódunk, azonban szignifikáns eltérést egyik dimenzióban sem találtunk.

A tanulók testvéreinek a számát is megkérdeztük. A válaszokat a minta nagysága miatt három csoportra osztottuk: (1) nincs testvérem; (2) egy testvérem van; (3) kettő vagy kettőnél több testvérem van. A testvérek számának tekintetében megállapítottuk, hogy a testvérrel nem rendelkező tanulók szerint az adott pedagógusra sokkal kevésbé jellemző a bizonytalan, határozatlan attitűd, mint a kettő vagy kettőnél több testvérrel rendelkező tanulók megítélése szerint. A testvérrel nem rendelkező tanulók a pedagógust inkább határozottnak és bizonytalanságtól mentesnek értékelik, míg a több testvérrel rendelkező tanulók jobban érzékelhetik a pedagógus bizonytalanságát. A testvéri háttér tehát összefüggésbe hozható a tanulók pedagógusokkal kapcsolatos attitűdjeivel.

A tanulók édesanyjának kora tekintetében arra a megállapításra jutottunk, hogy a 40-44 éves kor közötti édesanyák gyermekei megítélése szerint az adott pedagógusra (átlag: 27,26) sokkal kevésbé jellemző a segítőkész, barátságos attitűd, mint a 45 éves kor fölötti édesanyák gyermekei megítélése szerint (átlag: 29). A tanulók édesanyjának életkora összefüggésbe hozható a pedagógusokkal kapcsolatos véleményeikkel, és úgy tűnik, hogy a fiatalabb édesanyák gyermekei kevésbé érzékelik a pedagógusok segítőkész és barátságos attitűdjét, mint az idősebb szülők gyermekei.

A tanulók édesapjának kora tekintetében arra a megállapításra jutottunk, hogy a 40-44 éves kor közötti apák gyermekei megítélése szerint az adott pedagógusra sokkal kevésbé jellemző a dorgáló, figyelmeztető attitűd, mint a 45 éves vagy annál idősebb apák gyermekei szerint. A tanulók válaszait megvizsgáltuk az alapján is, hogy rendelkeznek-e otthon saját szobával vagy sem, azonban ezen megközelítés szerint egyik oktáns esetében sem találtunk szignifikáns eltérést. A tanulók édesapjának életkora befolyásolhatja a tanulók pedagógusokkal kapcsolatos véleményét, különösen a dorgáló, figyelmeztető attitűd tekintetében. A fiatalabb apák gyermekei kevésbé érzékelik a pedagógusok szigorúbb viselkedését, míg az idősebb apák gyermekei ezt inkább jelen lévőnek látják. Az otthoni környezet, mint például a saját szoba megléte, nem befolyásolja szignifikánsan a pedagógusokkal kapcsolatos véleményeket.

A tanulók előző év végi és előző félévi tanulmányi átlageredményük függvényében nem találtunk szignifikáns eltérést az oktánsok között. Megvizsgáltuk a tanulók válaszait a kedvenc tantárgyuk függvényében is. A válaszokat a minta nagysága miatt három csoportra osztottuk: (1) humán tantárgyak (angol, magyar, szlovák, történelem); reál tantárgyak (matematika, biológia, testnevelés); valamint (3) egyéb tantárgyak (ének, hittan, rajz). Ezen megközelítés szerint egyik oktáns esetében sem találtunk szignifikáns eltérést.

A kedvenc tantárgyak tekintetében a következő csoportosítást is elvégeztük: (1) testnevelés; (2) minden más. Ezen megközelítés szerint az elégedetlen, kételkedő attitűd (DIS) tekintetében szignifikáns eltérést találtunk: Azon tanulók, akiknek a testnevelés a kedvenc tantárgyuk sokkal inkább elégedetlennek, kételkedőnek ítélik meg az adott pedagógus interperszonális viselkedését, mint azok a tanulók, akiknek nem a testnevelés a kedvenc tantárgyuk.

3.3. Tanári interakció a középiskolás tanulók és tanáraik szem­szögéből¹⁵

Ebben az alfejezetben a pilot kutatásunk (3.1. alfejezet) során megbízhatónak és érvényesnek minősített 48 ítemes QTI kérdőív magyar nyelvű változatát alkalmaztuk egy magyarországi középiskolában annak megállapítására, milyennek ítélik a középiskolás tanulók tanáraik interakciós stílusát, és milyennek ítélik interakciós stílusukat a tanárok.

¹⁵ A 3.3 alfejezet részeredményeit korábbi tanulmányunkban közzeltük: Szabó L. & Horváth 2024d

3.3.1. A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatás célja, kérdései és hipotézisei

A kutatásban 8 osztály 110 tanulója vett részt. A felmérések angolórán történtek. A 8 osztálynak 2 tanárnő tanítja az angol tantárgyat (az egyik tanárnő 5 osztálynak, míg a másik 3 osztálynak). Kutatásunk során szeretnénk megismerni (C1) a két pedagógus interakciós stílusát tanulói szemszögből, (C2) valamint a háttérváltozók alapján az eredményeket összevetni. Szeretnénk továbbá megtudni, (C3) hogy milyennek ítélik meg saját interakciós stílusukat a pedagógusok, valamint azt is, hogy (C4) a saját megítélésük mennyire van összhangban a tanulók általi megítéléssel. A fenti célokat figyelembe véve a kutatás előtt az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

K6.1: Miként jellemezhető a vizsgálatba bevont két középiskolás pedagógus interakciós stílusa tanulói szemszögből?

K6.2: A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus megítélésében?

K6.3: Milyennek ítélik meg saját interakciós stílusukat a vizsgálatba bevont pedagógusok?

K6.4: A vizsgálatba bevont pedagógusok saját megítélése mennyire van összhangban a tanulók általi megítéléssel?

3.3.2. A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatás eredményei

A kutatásban összesen 110 tanuló vett részt egy középiskolából, melyek közül 35 volt fiú és 75 lány (75. táblázat). A 110 tanuló 8 különböző évfolyam és osztály tanulója. Az osztályok létszáma 8 és 25 fő közé esik (76. táblázat).

75. táblázat A kutatásban részt vevő tanulók nemi eloszlása

Forrás: saját táblázat

	A kutatásban részt vevő tanulók száma	A kutatásban részt vevő tanulók száma százalékban kifejezve
Fiú	35	32%
Lány	75	68%
Összesen	110	100%

76. táblázat A kutatásban részt vevő osztályok létszámai

Forrás: saját táblázat

	A kutatásban részt vevő tanulók száma	A kutatásban részt vevő tanulók száma százalékban kifejezve	Az adott osztály melyik évfolyamon tanul?	Az adott osztálynak melyik tanárnő tanítja az angolt?
1. osztály	17	15,5%	1. évfolyam	Pedagógus 1
2. osztály	11	10%	4. évfolyam	Pedagógus 1
3. osztály	10	9,1%	4. évfolyam	Pedagógus 1
4. osztály	25	22,7%	1. évfolyam	Pedagógus 2
5. osztály	16	14,5%	4. évfolyam	Pedagógus 2
6. osztály	12	10,9%	2. évfolyam	Pedagógus 2
7. osztály	11	10%	3. évfolyam	Pedagógus 2
8. osztály	8	7,3%	3. évfolyam	Pedagógus 2
Összesen	110	100%		

Az egyes interperszonális változókhoz tartozó megbízhatósági mutatókat a 77. táblázatban adtuk meg. Megállapítható, hogy valamennyi változó megbízhatónak tekinthető.

77. táblázat A QTI változók leíró statisztikai mutatói

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Az oktánshoz tartozó itemek	Az itemek száma	Cronbach-alfa
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	4, 8, 12, 16, 20, 24	6	0,713
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	27, 31, 35, 39, 43, 47	6	0,775
Segítőkéész, barátságos (HFR)	25, 29, 33, 37, 41, 45	6	0,723
Irányító, határozott (LEA)	1, 5, 9, 13, 17, 21	6	0,679
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	26, 30, 34, 38, 42, 46	6	0,742
Szigorú, erélyes (STR)	28, 32, 36, 40, 44, 48	6	0,739
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	3, 7, 11, 15, 19, 23	6	0,765
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	2, 6, 10, 14, 18, 22	6	0,690

Fontosnak tartottuk a mérőeszköz megbízhatóságának ismételt ellenőrzését. A Cronbach-alfa reliabilitás mutató kiválóan alkalmas az egyes változókat alkotó itemek belső konzisztenciájának vizsgálatára. Kutatásunk során mi a 0,6 és 0,9 közötti tartományt tekintettük a reliabilitás szempontjából elfogadható értéknek.

A 78. táblázatban megadtuk az egyes almintákhoz tartozó megbízhatósági mutatókat is: (1) a nemek tekintetében; valamint (2) a két pedagógus tekintetében – mivel a 8 osztályt nem ugyanaz a pedagógus tanítja angol nyelvből.

78. táblázat A QTI változók néhány almintájának megbízhatósági mutatói

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Teljes minta	Nem		Pedagógus	
		Fiú	Lány	1	2
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	0,713	0,795	0,659	0,621	0,755
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	0,775	0,851	0,622	0,657	0,808
Segítőkész, barátságos (HFR)	0,723	0,702	0,726	0,701	0,737
Irányító, határozott (LEA)	0,679	0,770	0,619	0,665	0,687
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	0,742	0,758	0,745	0,638	0,749
Szigorú, erélyes (STR)	0,739	0,801	0,706	0,768	0,623
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	0,765	0,758	0,758	0,610	0,820
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	0,690	0,735	0,643	0,640	0,711

Megállapítható, hogy valamennyi változó megbízhatónak tekinthető. A Cronbach-alfa reliabilitás mutatókat a 77. és 78. táblázatokban szerepeltettük, megadtuk az eredményeket almintánként is. A fiú tanulók válaszainak Cronbach-alfa átlaga (0,77) magasabb, mint a lány tanulók válaszainak átlaga (0,68).

Faktorvizsgálattal azt is ellenőriztük, hogy vajon a kutatási eredmények visszaigazolják-e az itemek QTI változókhoz rendelését. Mindenekelőtt arról győződünk meg, hogy a változók alkalmasak-e a faktorvizsgálatra vagy sem. A Kaiser–Meyer–Olkin-szám 0,636-ra adódott, ami elegendőnek tekinthető.

A főkomponensek (faktorok) számának meghatározásánál a priori módszert alkalmaztunk, és 8-ban határoztuk meg a faktorszámot, de törekedtünk arra is, hogy a kumulált varianciahányad közelítse meg a társadalomtudományi kutatásokban elvárt 60%-os minimális szintet, ami végül is 54,182%-ra adódott. A változótömörítéshez a főkomponens-elemzést alkalmaztuk, ezt követően a faktorforráshoz a jól bevált Varimax-eljárást használtuk (79. táblázat).

A minta-elemszámot is figyelembe véve a faktorok értelmezésekor a faktorsúly minimális értékét 0,35-ben határoztuk meg. A rotált faktorsúly-mátrixot figyelembe véve az itemek faktorváltozóhoz tartozása igen érdekesen alakult. Vannak olyan faktorok, mint például az 5-ös, ami teljes egészében visszaigazolt egy QTI változót, hiszen ugyanazok az itemek rendelődtek hozzá, amiket a kérdőív összeállítói is odagondoltak (a faktorsúlyok 0,325 és 0,801 közé estek).

79. táblázat Rotált faktorsúlymátrix a középiskolás tanulók körében végzett kutatásban

Forrás: saját táblázat

Rotated Component Matrixa								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
HFR4	.698	.100	-.104	.177	.128	-.073	.159	-.192
LEA3	.648	-.272	.035	-.059	-.007	-.225	-.043	-.120
HFR6	.636	.007	-.266	.128	-.161	-.189	.100	-.085
LEA4	.553	-.271	.012	.050	-.007	-.107	.035	-.087
LEA1	.553	-.096	-.105	.112	-.183	.035	.133	.465
HFR5	.538	.038	.149	.140	-.089	-.029	.171	-.172
UND3	.531	-.079	-.294	.074	.029	-.004	-.208	.049
LEA2	.519	-.110	-.081	.008	-.052	.039	.091	.146
UND2	.509	.131	-.332	.128	-.131	-.363	-.046	-.029
UND4	.499	-.007	-.397	.041	.159	-.232	-.037	-.094
LEA5	.464	.029	.006	-.197	-.157	-.279	.113	.295
ADM1	-.458	.230	.148	.046	.017	.359	.388	.226
ADM2	-.456	.162	.224	.139	.190	.436	.350	.041
UNC3	.116	.790	.163	-.136	.011	-.023	-.107	.029
UNC2	-.238	.786	.076	-.059	-.029	.012	-.085	-.081
UNC6	-.134	.698	.011	.075	-.037	.161	.034	.254
UNC1	-.229	.695	.127	-.098	.080	-.054	-.157	-.113
UNC4	.261	.572	-.038	.024	.192	.115	.180	.079
UNC5	-.271	.473	.202	.176	.273	.071	.012	-.183
LEA6	.185	-.355	-.122	.018	.260	-.243	.153	.033
DIS1	.013	.164	.801	.084	-.103	.184	-.130	-.082
DIS4	-.175	.144	.774	.021	.018	.033	-.099	.150
DIS3	-.157	.027	.669	.039	.086	.057	-.011	-.145
DIS6	-.081	.171	.481	.169	.139	-.230	.029	.288
SRE6	.066	-.031	.003	.751	-.177	.022	.069	-.072
SRE3	.037	-.063	.237	.663	-.188	.114	-.156	.026

SRE4	.060	.033	.076	.659	-.202	.003	.074	-.072
SRE2	-.106	.062	.105	.606	-.187	.064	-.136	.383
SRE1	.134	-.038	-.125	.553	.082	-.186	.195	-.038
HFR1	.239	-.210	-.072	.438	.310	-.173	.409	.135
STR5	.127	.075	.029	-.122	.744	.005	-.016	-.034
STR3	-.074	.101	.022	-.246	.687	.058	-.116	-.061
STR4	.025	-.044	-.079	.003	.614	.159	-.083	.008
STR6	-.179	.096	.131	-.131	.592	-.016	.028	-.065
STR1	-.181	-.043	.003	-.275	.579	-.153	-.202	.023
STR2	-.293	.040	-.032	.104	.325	-.220	-.282	.016
ADM6	-.021	.029	.157	-.034	-.117	.776	-.063	.199
ADM4	-.335	.022	-.167	.089	-.012	.673	-.053	-.040
ADM5	-.166	.085	.028	.094	.188	.673	.127	-.093
UND6	.055	-.215	-.213	.328	-.056	-.578	.308	.207
UND5	.202	-.282	-.312	.270	.112	-.385	.205	-.112
HFR3	.117	-.146	-.176	.011	-.191	-.117	.667	-.065
HFR2	.394	-.189	-.082	.303	-.125	-.060	.543	.104
DIS2	-.067	.123	.521	.118	.279	-.018	-.536	.138
DIS5	-.075	-.034	.309	.056	.387	.049	-.393	.386
ADM3	-.112	.105	.282	.134	-.204	.097	.333	-.128
SRE5	.192	-.070	.295	.496	-.121	.113	-.014	-.511
UND1	.361	-.043	-.156	.038	.127	-.089	.151	-.500

Extraction Method: Principal Component Analysis
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization
a. Rotation converged in 11 iterations

Vannak olyan faktorváltozók is, amelyekben több eredeti változó itemjei is visszaköszönnek (pl. 2 és 4), de vannak nehezen beazonosítható faktorváltozók is (pl. 1 és 7), mert az azokhoz tartozó itemek faktorsúlyai több faktorváltozó között oszlanak meg. Az egyes faktorok értelmezése az alábbiak szerint alakul (N = 110 fő):

- ▷ F1: Ebbe a faktorba 13 elem rendeződött, melyek négy különböző dimenzióból tevődtek össze (HFR: 3, LEA: 5, UND: 3, ADM: 2). Láthatjuk, hogy a LEA 6 dimenziójából 5 ide sorolódott. A négy dimenzió közül három tartalmazza szinte teljes egészében a megértő, konszenzusra törekvő (UND), a segítőkész, barátságos (HFR) és az irányító, határozott (LEA) változókat. E három változó mögött a tanári együttműködési készség pozitív megítélése áll.

- ▷ F2: Ez a faktor tartalmazza a teljes bizonytalan, határozatlan (UNC) dimenziót, valamint az éppen ellentétes LEA dimenzió (irányító, határozott) egyik itemét is.
- ▷ F3: Ez a faktor a DIS dimenzió (elégedetlen, kételkedő) négy kérdését tartalmazza, más dimenziókkal való keveredés nélkül. Ebben a faktorban a tanári együttműködés hiányának negatív megítélése tükröződik vissza.
- ▷ F4: Ebben a faktorban az SRE (engedékeny, lágyszívű) dimenzió 5 itemje, illetve a HFR dimenzió (segítőképz, barátságos) egy itemje köszön vissza. E két változó mögött a tanári együttműködési készség pozitív megítélése áll.
- ▷ F5: Ez a faktor teljes egészében tartalmazza a szigorú, erélyes (STR) QTI változókat.
- ▷ F6: Ez a faktor 4 itemet tartalmaz az ADM, és két itemet az UND dimenzióból. Ez a két dimenzió egymás ellentétjének mondható (dorgáló, figyelmeztető; megértő, konszenzusra törekvő).
- ▷ F7: Ez a faktor 2 itemet tartalmaz a HFR, és egy itemet a DIS dimenzióból. Ez a két dimenzió egymás ellentétjének mondható (segítőképz, barátságos – elégedetlen, kételkedő).
- ▷ F8: Ez a faktor 4 itemet tartalmaz, és mind a 4 item különböző dimenzióból származik (ADM, DIS, SRE, UND).

Mindezeket összefoglalva megállapítható, hogy a vizsgálatra kapott eredmények faktoranalízise nem adja vissza maradéktalanul a QTI változókat, melynek oka a circumplex modell lényege, vagyis az, hogy egy item több faktorhoz is tartozhat. Ezt támasztja alá a mi eredményünk is, de más kutatók is hasonló megállapításokat tettek (Kokkinos et al 2009; Tóth & Horváth 2022; Karamane et al. 2023; Tsigilis et al. 2023; Palk et al. 2024; Sýkora Hernády 2025). A középiskolás tanulók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek kutatása során (2.1.2 alfejezet), valamint a tanári interakció a tanulók szemszögéből – pilot kutatás (3.1.2 alfejezet) során is végeztünk faktoranalízist. A középiskolás tanulók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek kutatásában az első faktor teljes egészében tartalmazta a HFR (segítőképz, barátságos) oktáns mind a 6 itemjét, valamint a második faktor az UNC (bizonytalan, határozatlan) oktáns 6 itemjéből ötöt is.

A tanári interakció a tanulók szemszögéből – pilot kutatásban az első faktorba 13 elem rendeződött, melyek közül a LEA (irányító, határozott) dimenzió mind a 6 itemje oda sorolódott. A többi faktor esetében nem kaptuk vissza az eredeti circumplex modellt.

Látható, hogy az ideális tanári interperszonális viselkedés kutatása során a válaszokból sokkal inkább kirajzolódik az eredeti circumplex modell, mint amikor

egy konkrét pedagógus interakciós stílusát vizsgáljuk a tanulók szemszögéből, mivel egy pedagógus megítélése minden tanuló nézőpontjából más és más, és melyet jelentősen befolyásolnak a tanulók érzelmei is.

A 80. táblázatban megadtuk a kutatás során kapott nyolc interperszonális változó leíró statisztikai mutatóit.

80. táblázat A QTI változók leíró statisztikai mutatói
a középiskolás tanulók mintájában

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Átlag	Szórás	95% konfidencia intervallum		Ferdesség/ Ferdesség hibája	Csúcsosság/ Csúcsosság hibája
			Alsó érték	Felső érték		
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	10,59	3,522	9,925	11,256	1,642 /0,230	3,993 /0,457
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	8,20	3,210	7,593	8,806	2,267 /0,230	7,194 /0,457
Segítőképző, barátságos (HFR)	26,80	3,516	26,135	27,464	-1,590 /0,230	2,662 /0,457
Irányító, határozott (LEA)	26,36	2,926	25,810	26,916	-1,056 /0,230	1,088 /0,457
Szigorú, erélyes (STR)	14,51	3,939	13,773	15,262	0,968 /0,230	1,509 /0,457
Engedékeny, lágyszívű (SRE)	16,00	3,667	15,307	16,693	-0,127 /0,230	0,530 /0,457
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	10,00	2,605	9,507	10,492	0,754 /0,230	0,539 /0,457
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	27,45	2,751	26,934	27,974	-1,803 /0,230	4,836 /0,457

Az átlagnál a legkisebb érték 6 lehet, míg a legmagasabb 30, mivel egy dimenzióhoz 6 item tartozott és a legkisebb megadható érték a Likert-skálán 1 volt, míg a legnagyobb 5. Az adott tanárok attribútumaihoz hozzátartozik a megértő, segítőképző és irányító, ugyanakkor kevésbé jellemző rájuk az elégedetlen, bizonytalan és dorgáló attitűd. A legmagasabb szórás a szigorúság/erélyesség (STR) dimenzióánál tapasztalható, míg a legkisebb a bizonytalan, határozatlan (UNC) dimenzióban.

A konfidencia intervallumok segítségével láthatjuk, hogy vannak olyan dimenziók, ahol az értékek inkább az alsó érték irányába tolódtak (ADM, UNC), és vannak olyan dimenziók, ahol az értékek a felső érték irányába tolódtak (HFR,

UND). A csúcosság azt mutatja, hogy mennyire csúcsos az eloszlás a normálhoz képest. Ehhez először Kolmogorov–Szmirnov-próbát alkalmaztunk.

A normalitásvizsgálat azt mutatta, hogy a 8 dimenzió egyikében sem normál az eloszlás. Megvizsgáltuk, hogy a megengedő feltételek szerint beszélhetünk-e normáeloszlásról. Az SRE változó a Kolmogorov és Szmirnov szerint nem követ normáeloszlást, de a megengedő feltételek miatt (Sajtos – Mitev 2007, 95; 80. táblázat) mégis elfogadjuk annak.

Lefuttattuk a Kolmogorov–Szmirnov-próbát a két pedagógusra is külön-külön. Az első tanár (pedagógus 1) esetében az UNC dimenzióban normáeloszlást találtunk ($p = 0,069$), míg a második tanár (pedagógus 2) esetében az SRE dimenzióban találtunk normáeloszlást ($p = 0,071$). Az első és második pedagógusra egyaránt legkevésbé az elégedetlen, kételkedő és bizonytalan, határozatlan attitűd, míg leginkább a segítőkész és megértő attitűd jellemző. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a két pedagógus tanulók általi megítélése megegyezik (81. táblázat).

81. táblázat A QTI változók átlaga és szórása a tanárok szerint

Forrás: saját táblázat

A Wubbels-féle nyolc kategória	Pedagógus 1		Pedagógus 2	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	10,184	3,593	10,805	3,490
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	7,684	2,600	8,472	3,476
Segítőkész, barátságos (HFR)	26,131	3,939	27,152	3,244
Irányító, határozott (LEA)	25,947	2,875	26,583	2,949
Szigorú, érélyes (STR)	16,368	4,450	13,541	3,271
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	14,500	3,391	16,791	3,579
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	10,026	2,487	9,986	2,682
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	27,526	2,501	27,416	2,891

Az egyes QTI változókat megvizsgáltuk a következő háttérváltozók vonatkozásában is: (1) nem, (2) magatartás érdemjegy, (3) szorgalom érdemjegy, (4) érdemjegy angolból, (5) édesanya legmagasabb iskolai végzettsége, (6) édesapa legmagasabb iskolai végzettsége, (7) a tanító tanár személye, (8) osztályfőnök, (9) van-e pedagógus a családban. Mann–Whitney, Kruskal–Wallis, és ANOVA vizsgálat alapján a következőket állapítottuk meg:

(1) nem szerint megállapítottuk, hogy a fiú tanulók szignifikánsan jobban gondolják úgy, hogy a vizsgált mintában a pedagógusok elégedetlenkedőbbek és ké-

telkedőbbek, azonban a lányok kevésbé ítélték meg a pedagógusokat elégedetlenkedőnek és kételkedőnek (82. táblázat).

82. táblázat Mann–Whitney-próba a fiúk/lányok háttérváltozók függvényében

Forrás: saját táblázat

Háttér- változó	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
U / p	1249,000 /0,681	1020,000 /0,049	1067,500 /0,111	1227,500 /0,582	---	1136,500 /0,256	1040,000 /0,078	1191,500 /0,430
F / p	---	---	---	---	2,128 /0,148	---	---	---

(2) magatartás érdemjegy szerint a LEA dimenziót illetően a jó (4) és jeles (5) értékelés között szignifikáns az eltérés. A jó értékeléssel rendelkező tanulók kevésbé tartják a pedagógusokat irányítóknak és határozottnak, mint a jeles magatartás-érdemjeggyel rendelkező tanulók.

(3) szorgalom érdemjegy szerint nem találtunk szignifikáns eltérést.

(4) angol érdemjegy szerint a STR dimenziót illetően szignifikáns eltérést tapasztaltunk. A jó (4)¹⁶ és jeles (5)¹⁷ értékelés között szignifikáns az eltérés. Az angoltól jó érdemjeggyel rendelkező tanulók sokkal inkább tartják a pedagógusokat szigorúnak és erélyesnek, mint a jeles angol-érdemjeggyel rendelkező tanulók. Ez a megállapítás nem nyert igazolást a nemzetközi kutatási eredményekkel, melyek azt mutatják, hogy minél magasabbak a QTI szigorúság dimenziói, annál pozitívabbak a tanulók tanulmányi eredményei és tanulási motivációja (Passini et al 2015).

(5) az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége szerint az UNC dimenzióban szignifikáns eltérést találtunk. Azon tanulók, akiknek az édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, bizonytalanabbnak és határozatlanabbnak ítélték meg a pedagógusokat, mint azon tanulók, akiknek az anyja általános iskolás végzettséggel rendelkezik.

(6) az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint a LEA és az UND dimenzióban találtunk szignifikáns eltérést. Azon tanulók, akiknek az apja általános iskolás végzettséggel rendelkezik irányítóbbnak és határozottabbnak ítélték meg a pedagógusokat, mint azon tanulók, akiknek az apja felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A megértő, konszenzusra törekvő dimenzióban 3 szignifikáns eltérést is találtunk. Azon tanulók, akiknek az Édesapja általános iskolás, szakközép-

¹⁶ Magyarországi viszonylat szerinti jó (4) érdemjegy, Szlovákiában ez 2-nek felel meg

¹⁷ Magyarországi viszonylat szerinti jeles (5) érdemjegy, Szlovákiában ez 1-nek felel meg

iskolás vagy szakiskolai végzettséggel rendelkezik sokkal megértőbbnek és konszenzusra törekvőbbnek ítélte meg a pedagógusokat, mint azon tanulók, akiknek az apja felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

(7) a két pedagógus megítélése között 2 dimenzióban tapasztaltunk szignifikáns eltérést (SRE, STR). A második pedagógust (pedagógus 2) a tanulók engedékenyebbnek és lágy szívűbbnek tartják, mint az első pedagógust (pedagógus 1). Ezt támasztja alá az is, hogy a második pedagógust (pedagógus 2) kevésbé tartják szigorúnak és erélyesnek, mint az első pedagógust (pedagógus 1).

(8) Az ADM (dorgáló, figyelmeztető) és LEA (irányító, határozott) dimenzióban bukkantunk szignifikáns eltérésre. Azok az osztályok, ahol az adott pedagógusok osztályfőnöki funkciót is betöltenek, az adott pedagógusokat sokkal inkább dorgálóbbnak és figyelmeztetőnek tartják, mint azokban az osztályokban, ahol az adott pedagógusok osztályfőnöki funkciót nem töltenek be. A LEA dimenzió esetében határértéket kaptunk (0,05), ami definíció szerint még szignifikáns eltérést mutat. Ezek alapján azok az osztályok, ahol az adott pedagógusok osztályfőnöki funkciót is betöltenek, az adott pedagógusokat kevésbé tartják irányítónak és határozottnak, mint azokban az osztályokban, ahol az adott pedagógusok osztályfőnöki funkciót nem töltenek be.

A pilot kutatásunkban (3.1.3 alfejezet) szintén szignifikáns eltérést találtunk az osztályfőnök esetében segítőkész, barátságos (HFR), az irányító, határozott (LEA), és a megértő, konszenzusra törekvő (UND) dimenziók esetében. Jelen és a pilot kutatás között csak a LEA (irányító, határozott) dimenziót vizsgálhatjuk az osztályfőnök esetében, mivel ez az egyetlen dimenzió, ahol szignifikáns az eltérés a két kutatás között. Fontos azonban megjegyezni, hogy a két szignifikáns eltérés egymásnak ellentétje. Jelen kutatásból azt derült ki, hogy azokban az osztályokban, ahol az adott pedagógusok osztályfőnöki funkciót is betöltenek, az adott pedagógusokat kevésbé tartják irányítónak és határozottnak, míg a pilot kutatásunkban éppen ellentétes eredményre bukkantunk: abban az osztályban, ahol az adott pedagógus az osztályfőnöki teendőket is ellátja, inkább tartják az adott pedagógust irányítónak és határozottnak. Ennek a dilemmának a megfejtése most nem áll módunkban, viszont ezek az ellentétes tapasztalások újabb és részletesebb kutatásokat igényelnek a jövőben.

(9) A LEA dimenzió esetében azon tanulók, akiknek a közvetlen családjában van pedagógus, az adott pedagógusokat kevésbé tartják irányítónak és határozottnak, mint azon tanulók, akiknek a közvetlen családjában nincs pedagógus.

3.3.3. A tanulók és a pedagógusok eredményeinek összevetése a középiskolás tanulók és tanáraik eredményeivel

Megkértük a két pedagógust is, hogy töltsék ki a QTI kérdőív tanári változatát (3. melléklet), így ők is képet kaphatnak saját magukról a saját megítélésük alapján (Sýkora Hernády 2024). A kapott eredményeket pedig összevetettük a tanulók által adott értékekkel. Az első pedagógus (pedagógus 1) által adott válaszok átlagát, szórását és szórásnégyzetét a 83. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit a 84. táblázatban közöljük.

83. táblázat Az első pedagógus (pedagógus 1)
által adott válaszok átlagai, szórásai és szórásnégyzetei
Forrás: saját táblázat

Minta	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórásnégyzete
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	8	1,18	1,39
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	8	1,62	2,62
Segítőkész, barátságos (HFR)	28	0,47	0,22
Irányító, határozott (LEA)	23	0,47	0,22
Szigorú, erélyes (STR)	14	1,58	2,50
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	25	1,48	2,19
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	21	1,58	2,50
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	26	0,47	0,22

84. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei
az első pedagógus (pedagógus 1) esetében
Forrás: saját táblázat

Minta	A tanulók által adott válaszok szórásnégyzete	F _{emp}	F _{krit}
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	12,91	9,28	4,08
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	6,76	2,58	4,08
Segítőkész, barátságos (HFR)	15,51	70,5	4,08
Irányító, határozott (LEA)	8,27	37,59	4,08
Szigorú, erélyes (STR)	19,80	7,92	4,08
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	11,49	5,25	4,08
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	6,17	2,47	4,08
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	6,26	28,45	4,08

A 84. táblázatból látható, hogy az első pedagógus (pedagógus 1) esetében a saját maga általi és a tanulói általi megítélés között hat dimenzióban szignifikáns az eltérés. Az elégedetlen, kételkedő, valamint a bizonytalan és határozatlan dimenziókban a pedagógus és a tanulói által formált vélemények között nincs szignifikáns eltérés, tehát ebben a két dimenzióban a pedagógus saját megítélése megegyezik a tanulói általi megítéléssel. A dorgáló, figyelmeztető attitűd tekintetében megállapíthatjuk, hogy az adott pedagógus szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek ezt az attitűdöt, mint ahogyan azt a tanulói gondolják. Ugyanez a helyzet az irányító, határozott attitűd tekintetében is: az adott pedagógus szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek az irányító és határozott attitűdöt a tanulói megítéléséhez képest. A szigorú, erélyes, valamint a megértő, konszenzusra törekvő attitűdök esetében is hasonló eredményekre jutottunk: az adott pedagógus szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek ezen attitűdöket a tanulói megítéléséhez képest. A segítőkész, barátságos attitűd esetében arra a megállapításra jutottunk, hogy az adott pedagógus szignifikánsan jobban érzi magát segítőkésznek és barátságosnak, mint ahogyan azt a tanulói érzik. Az engedelkeny, lágy szívű attitűd tekintetében is azt állapítottuk meg, hogy az adott pedagógus szignifikánsan jobban érzi magára jellemzőnek ezeket a jellemzőket, mint ahogyan azt a tanulói érzik.

A második pedagógus (pedagógus 2) által adott válaszok átlagát, szórását és szórásnégyzetét a 85. táblázatban, míg az F-próba empirikus és kritikus értékeit a 86. táblázatban közöljük.

85. táblázat A második pedagógus (pedagógus 2)
által adott válaszok átlagai, szórásai és szórásnégyzetei
Forrás: saját táblázat

Minta	A minta átlaga	A minta szórása	A minta szórásnégyzete
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	9	0,79	0,62
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	16	0,79	0,62
Segítőkész, barátságos (HFR)	28	0,45	0,20
Irányító, határozott (LEA)	26	0,91	0,83
Szigorú, erélyes (STR)	21	1,11	1,23
Engedelkeny, lágy szívű (SRE)	18	0,91	0,83
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	10	1,11	1,23
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	28	0,91	0,83

86. táblázat Az F-próba empirikus és kritikus értékei
az első pedagógus (pedagógus 1) esetében
Forrás: saját táblázat

Minta	A tanulók által adott válaszok szórásnégyzete	F _{emp}	F _{krit}
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	12,18	15,42	4,02
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	12,08	15,29	4,02
Segítőképző, barátságos (HFR)	10,52	23,38	4,02
Irányító, határozott (LEA)	8,70	9,56	4,02
Szigorú, erélyes (STR)	10,70	9,64	4,02
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	12,81	14,08	4,02
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	7,19	6,48	4,02
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	8,36	9,19	4,02

A 86. táblázatból látható, hogy a második pedagógus (pedagógus 2) esetében a saját maga általi és a tanulói általi megítélés között mind a nyolc dimenzióban szignifikáns az eltérés. A dorgáló, figyelmeztető, valamint az irányító, határozott attitűdök esetében megállapíthatjuk, hogy az adott pedagógus szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek ezeket az attitűdöket, mint ahogyan azt a tanulói gondolják róla. Az elégedetlen, kételkedő; a segítőképző, barátságos; az engedékeny, lágy szívű; a szigorú, erélyes; a bizonytalan, határozatlan; valamint a megértő, konszenzusra törekvő attitűdök esetében pedig ennek éppen az ellenkezőjét állapíthatjuk meg: az adott pedagógus szignifikánsan jobban tartja magára jellemzőnek ezeket az attitűdöket, mint ahogyan azt a tanulói gondolják róla.

3.3.4. A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatás kérdéseinek megválaszolása

Jelen kutatásunkban négy kutatási kérdésre kerestük a választ. Az első kutatási kérdés (K6.1): Miként jellemezhető a vizsgálatba bevont két középiskolai pedagógus interakciós stílusa tanulói szemszögből?

A 89. táblázatban láthattuk a válaszok tanár szerinti megoszlását. A vizsgált nyolc dimenzió a következő sorrendben alakult az első pedagógus (pedagógus 1) esetében (balról jobbra az egyre inkább az adott pedagógusra jellemző személyiségjegyekkel): DIS (M= 7,68); UNC (M= 10,03); ADM (M= 10,18); SRE (M= 14,50); STR (M= 16,37); LEA (M= 25,95); HFR (M= 26,13); UND (M= 27,53). A vizsgált nyolc

dimenzió a következő sorrendben alakult a második pedagógus (pedagógus 2) esetében (balról jobbra az egyre inkább az adott pedagógusra jellemző személyiségjegyekkel): DIS (M= 8,47); UNC (M= 9,97); ADM (M= 10,81); STR (M= 13,54); SRE (M= 16,79); LEA (M= 26,58); HFR (M= 27,15); UND (M= 27,42). A vizsgált mintában a legalacsonyabb pontszám mind a két pedagógus esetében a DIS dimenzióban volt, ami az „elégedetlen, kételkedő” dimenziót jelenti. A legmagasabb pontszám szintén mind a két pedagógus esetében az UND dimenzióban volt, amely a „megértő, konszenzusra törekvő” dimenziót jelenti. Ezek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált mintában a tanulók mind a két pedagógust megértőnek, konszenzusra törekvőnek ítélték meg, valamint segítőkésznek és barátságosnak. A tanulók megítélése szerint a pedagógusok nem dorgálóak és nem is bizonytalanok vagy határozatlanok.

A második kutatási kérdés (K6.2): A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus megítélésében?

Itt 9 háttérváltozót figyelembe véve vizsgáltunk. A vizsgálat eredményeit a 87. táblázatban foglaltuk össze.

87. táblázat Szignifikáns eltérések a háttérváltozók függvényében
a középiskolás tanulók mintájában

Forrás: saját táblázat

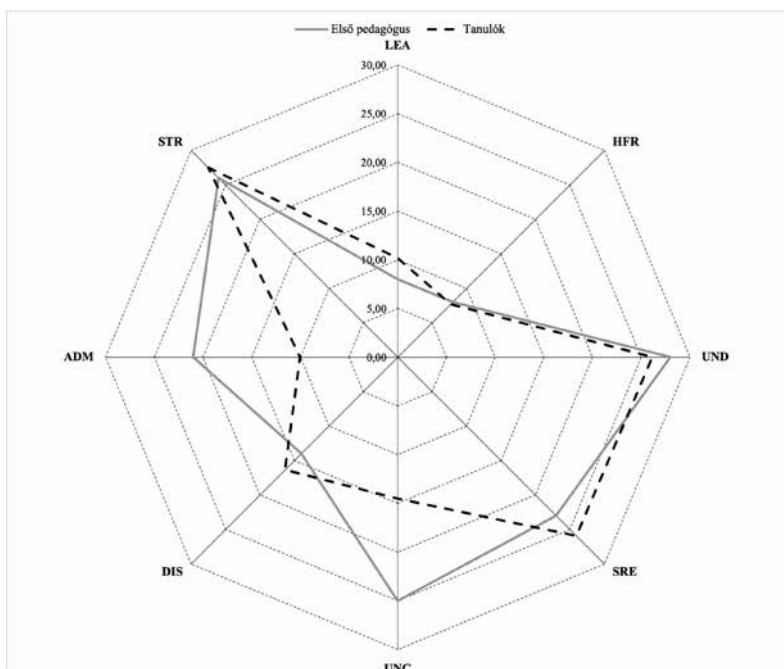
	ADM	DIS	HFR	LEA	SRE	STR	UNC	UND
Nem	-	+	-	-	-	-	-	-
Magatartás érdemjegy	-	-	-	+	-	-	-	-
Szorgalom érdemjegy	-	-	-	-	-	-	-	-
Érdemjegy angolból	-	-	-	-	-	+	-	-
Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	-	-	-	-	-	-	+	-
Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége	+	-	-	+	-	-	-	+
A tanító tanár személye (pedagógus 1, pedagógus 2)	-	-	-	-	+	+	-	-
Osztályfőnök	+	-	-	+	-	-	-	-
Pedagógus a családban	-	-	-	+	-	-	-	-

A harmadik kutatási kérdés (K6.3): Milyennek ítélik meg saját interakciós stílusukat a vizsgált pedagógusok?

Mind a két vizsgálatban részt vevő pedagógus kitöltötte a QTI kérdőív tanári változatát. Ennek eredményeit a 83., 84., 85., és 86. táblázatokban mutattuk be. Az első pedagógus (pedagógus 1) esetében 6, míg a második pedagógus (pedagógus 2) esetében mind a 8 dimenzióban szignifikáns eltérést találtunk a pedagógusok saját maguk általi és a tanulók általi megítélés között.

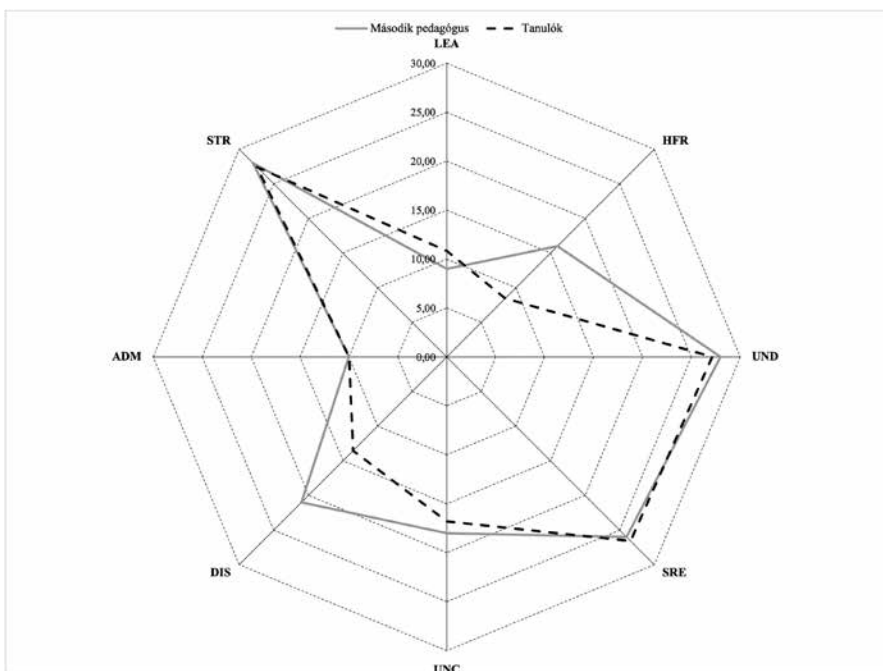
A negyedik kutatási kérdés (K6.4): A vizsgálatba bevont pedagógusok saját magukról vallott megítélése mennyire van összhangban a tanulók általi megítélésével?

A 83. és 85. táblázatokban láthattuk a két pedagógus saját maga általi megítélését, valamint a tanulók általi megítélését. Az első pedagógus (pedagógus 1) szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek a dorgáló, figyelmeztető attitűdöt, mint ahogyan azt a tanulói gondolják róla. Ugyanez a helyzet az irányító, határozott attitűd tekintetében is. A szigorú, erélyes, valamint a megértő, konszenzusra törekvő attitűdök esetében is hasonló eredményekre jutottunk: az adott pedagógus szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek ezen attitűdöket a tanulói megítéléséhez képest. A segítőkész, barátságos attitűd esetében arra a megállapításra jutottunk, hogy az adott pedagógus szignifikánsan jobban érzi magát segítőkésznek és barátságosnak, mint ahogyan azt a tanulói érzik. Az engedékeny, lágy szívű attitűd tekintetében is azt állapítottuk meg, hogy az adott pedagógus szignifikánsan jobban érzi magára jellemzőnek ezeket a jellemzőket, mint ahogyan azt a tanulói érzik. A 21. ábrán radardiagram segítségével megadtuk az első pedagógus (pedagógus 1) által adott válaszok, valamint a tanulói által adott válaszok átlagait (21. ábra).



21. ábra Az első pedagógus (pedagógus 1) által adott válaszok, valamint a tanulói által adott válaszok átlagai

A második pedagógus (pedagógus 2) szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek a dorgáló, figyelmeztető, valamint az irányító, határozott attitűdöket, a tanulói megítéléséhez képest. Az elégedetlen, kételkedő; a segítőkész, barátságos; az engedékeny, lágyszívű; a szigorú, erélyes; a bizonytalan, határozatlan; valamint a megértő, konszenzusra törekvő attitűdök esetében pedig ennek éppen az ellenkezőjét állapíthatjuk meg: az adott pedagógus szignifikánsan jobban tartja magára jellemzőknek ezeket az attitűdöket, mint ahogyan azt a tanulói gondolják róla. A 22. ábrán radardiagram segítségével megadtuk a második pedagógus (pedagógus 2) által adott válaszok, valamint a tanulói által adott válaszok átlagait (22. ábra).



22. ábra A második pedagógus (pedagógus 2) által adott válaszok, valamint a tanulói által adott válaszok átlagai

3.3.5. A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatás eredményeinek összevetése a nemzetközi térben végzett kutatások eredményével

A korábbi kutatások (Riensties és munkatársai 2013) azt mutatják, hogy a tanárok ideális tanítási elképzelései nagymértékben eltérnek tényleges gyakorlatuktól. Szignifikáns különbségek vannak a tanárok tényleges és ideális interperszonális viselkedés felfogása, valamint a tanulók tényleges környezetről alkotott felfogása között (Rickards & Fisher 2000).

A középiskolás tanulók és tanáraik körében végzett kutatásunk eredményei Riensties és munkatársai (2013) által kapott eredményeket részben alátámasztják. A mi esetünkben két pedagógust kértünk meg, hogy jellemezzék saját tanári interakciós stílusukat a QTI kérdőív 48 itemes magyar nyelvű változatával. A két pedagógus által adott válaszokat a 83., és 85. táblázatokban közöltük. A két pedagógus interakciós stílusát az általuk tanított osztályok tanulói is jellemezték.

A kutatásunkból kiderült, hogy melyek azok a dimenziók, melyekben a pedagógusok ugyanúgy vagy hasonlóan látják magukat, mint ahogyan a tanulók látják őket, és melyek azok, amelyekben a saját megítélésük jelentősen eltér a tanulók általi megítéléstől.

Az első pedagógus (pedagógus 1) szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek a dorgáló, figyelmeztető attitűdöt, mint ahogyan azt a tanulói gondolják róla. Ugyanez a helyzet az irányító, határozott attitűd tekintetében is. A szigorú, erélyes, valamint a megértő, konszenzusra törekvő attitűdök esetében is hasonló eredményekre jutottunk: az adott pedagógus szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek ezen attitűdöket a tanulói megítéléséhez képest. A segítőkész, barátságos attitűd esetében arra a megállapításra jutottunk, hogy az adott pedagógus szignifikánsan jobban érzi magát segítőkésznek és barátságosnak, mint ahogyan azt a tanulói érzik. Az engedelkeny, lágy szívű attitűd tekintetében is azt állapítottuk meg, hogy az adott pedagógus szignifikánsan jobban érzi magára jellemzőnek ezeket a jellemzőket, mint ahogyan azt a tanulói érzik.

A második pedagógus (pedagógus 2) szignifikánsan kevésbé tartja magára jellemzőnek a dorgáló, figyelmeztető, valamint az irányító, határozott attitűdöket, a tanulói megítéléséhez képest. Az elégedetlen, kételkedő; a segítőkész, barátságos; az engedelkeny, lágy szívű; a szigorú, erélyes; a bizonytalan, határozatlan; valamint a megértő, konszenzusra törekvő attitűdök esetében pedig ennek éppen az ellenkezőjét állapíthatjuk meg: az adott pedagógus szignifikánsan jobban tartja magára jellemzőknek ezeket az attitűdöket, mint ahogyan azt a tanulói gondolják róla.

ÖSSZEGLZÉS

Bizonyított tény, hogy a mindennapi interperszonális interakciók az osztályteremben rendkívül fontos szerepet játszanak a tanár–diák kapcsolatokban (Pennings et al. 2018). Azok a tanárok, akik megfelelő kapcsolatot alakítanak ki a tanulókkal, pozitív hatást gyakorolnak az osztályterem légkörére és segítik a hatékony tanulást (Bucholz & Sheffler 2009). Ezen kívül a kutatások feltárták, hogy a kognitív folyamatok és a minőségi tanár–diák interakciók között összefüggés van, amiért azt javasolják, hogy a tanárok módosítsák viselkedésüket, és teremtsenek érzelmileg pozitív, strukturált és kognitívan stimuláló osztálytermi környezetet a tanulási folyamat előmozdítása érdekében (Vandenbroucke et al 2017). Ezek az eredmények arra ösztönözték a könyv szerzőit, hogy a tanár–diák interakció kutatásával járuljanak hozzá a szlovákiai magyar tanítási-tanulási környezet jobb megértéséhez, összefüggések feltárásához.

Tekintettel a tanár–diák interakció fontosságára, számos mérési eszközt fejlesztettek ki és validáltak a koncepció értékelésére a különböző tanulási-tanítási környezetekben. A QTI (Questionnaire on Teacher Interaction - Kérdőív a tanári interakcióról) ma is a legszélesebb körben használt mérőeszköz az interperszonális viselkedés kutatásában. Az eszköz eredetileg holland nyelven készült (Wubbels et al 1985), majd számos fordítást és átdolgozást, adaptációt élt meg. Az eszköz az interperszonális tanári viselkedés modelljén alapul, és a tanuló-tanár kapcsolatok megítélésének mérésére tervezték, ami az osztálytermi interperszonális kommunikáció fontos aspektusa. A kérdőív által a tanár a saját interperszonális tevékenységét értékelheti, továbbá lehetőséget teremt annak összevetésére is, hogy milyennek látja a pedagógust az osztály, valamint milyennek látja a pedagógus saját magát. Ezen felül méri a tanárok által az ideális tanári viselkedésről alkotott képet is. A 48 itemes QTI kérdőív magyar nyelvű fordítását és adaptálását, mellyel az ideális tanári interakciót mérték a Kárpát-medencei magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények pedagógusjelöltjei körében, Tóth & Horváth (2022) végezték. Az ideális tanári interakcióról vallott nézetek kutatását jelen kötetünkben kiterjesztettük a középiskolás tanulókra (n = 326), középiskolai tanárookra (n = 237) és a tanulók szüleire (n = 431). Így kívántunk átfogó képet kapni a közoktatásban szereplő három legfontosabb aktor ideális tanári interakcióról vallott nézeteiről. A három aktor nézetét 1) elemeztük, 2) összevetettünk a pedagógusjelöltek nézeteivel, 3) megnéztük, miben egyeznek, és miben különböznek a tanulók, a pedagógusok és a szülők nézetei az ideális tanári interakcióról. Ebben a kutatásban,

amelynek eredményeit kötetünk második fejezetében ismertettük, a megbízható és érvényes QTI kérdőív magyar nyelvű változatát alkalmaztuk.

A középiskolás tanulók körében az ideális tanári interperszonális viselkedés vizsgálatát három kutatási kérdés mentén végeztük. K1.1: Mi a véleménye a megkérdezett középiskolásoknak az ideális tanári interakcióról? K1.2: Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között a három vizsgált háttérváltozó (életkor, tanult szakma, lakóhely) tekintetében? K1.3: Összehasonlítva a Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideálisnak vélt tanári interakciós stílusával, milyen eltérések, illetve hasonlóságok tapasztalhatók a magyarországi középiskolás tanulók megítélését illetően? A kutatás során megállapítottuk, hogy a középiskolás tanulók szerint ($n = 326$) a tanár ideális interakcióit az elégedetlen, a bizonytalan és a dorgáló, figyelmeztető attitűd alacsony, míg az irányító, a segítőkész, a barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke jellemzi, amely megállapítás egyezik más kutatások eredményeivel (Wubbels & Brekelmans 2005). Ezek megegyeznek a Kárpát-medencei pedagógushallgatók által ideálisnak tartott interperszonális viselkedés jellemzőivel is. Az engedékeny, lágszívű, valamint a szigorú és erélyes dimenziót illetően nem beszélhetünk sem magas, sem pedig alacsony értékekről. Ezek szintén megegyeznek a Kárpát-medencei pedagógushallgatók által ideálisnak tartott interperszonális viselkedés jellemzőivel.

A legmagasabb szórást a szigorú és erélyes dimenzióban kaptuk. A szigorú és erélyes dimenzióban a kapott átlagok először nőnek (14 évesek: 13,0370; 15 évesek: 14,5714; 16 évesek: 16,000; 17 évesek: 16,6800), aztán csökkennek (18 évesek: 15,8000; 19 évesek: 15,0000). Ez összefüggésben állhat a gyermekek fejlődésének életkori szakaszaival, azonban ennek bizonyításához további vizsgálatokra volna szükség. A 14 éves gyermek eléri a serdülő kort, ami a gyermekkora és a felnőttkor határán mozog, tehát már nem gyermek, de még nem is felnőtt. Ekkor gyermekszerepeinek gyakorlását már sem ő, sem környezete nem támogatja, de a felnőttkor szerepeit még nem ismeri. A felnőttek sem tudják mindig kezelni ezt a helyzetet (József 2009). Ahogy a tanulók egyre inkább a serdülőkorba lépnek, annál inkább szükségük van a szigorúbb és erélyesebb tanári attitűdre, ezzel ellentétben a serdülőkor végéhez közeledve – a felnőttkorhoz egyre közelebb – kezd visszaszorulni a tanulók, vagy már felnőttek igénye a szigorúbb és erélyesebb tanári attitűdhez.

A középiskolai pedagógusok körében az ideális tanári interperszonális viselkedés vizsgálatát négy kutatási kérdés mentén végeztük. K2.1: Mi a pedagógusok véleménye az ideális tanári interakcióról? K2.2: Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között az 5 vizsgált háttérváltozó (nem; kor; lakóhely típusa; az intézmény típusa, amelyben a pedagógus tanít; tanított tantárgy típusa) tekintetében? K2.3: Megegyezik-e a középfokú oktatási intézményekben tanító pedagógusok és ott tanuló tanulók nézete az ideális tanári interakcióról? K2.4: Megegyezik-e

a magyar pedagógusok véleménye a nemzetközi térben megvalósult kutatások eredményével?

A kutatásban részt vevő ($n = 237$) pedagógusok véleménye szerint az ideális tanári interakciókat az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke, míg a dorgáló, figyelmeztető, a bizonytalan, határozatlan, és az elégedetlen, kételkedő attitűd alacsony értéke jellemzi. A STR (szigorú, erélyes), és az SRE (engedékeny, lágy szívű) dimenziókat illetően megoszlik a pedagógusok véleménye az ideális tanári interakciót illetően. Nem véletlen, hogy ebben a két dimenzióban a legnagyobb a szórás (SRE: $SD = 4,769$; STR: $SD = 5,338$).

A nemek tekintetében a DIS (elégedetlen, kételkedő) és a LEA (irányító, határozott) oktánsokban találtunk szignifikáns eltérést. A férfi pedagógusok szerint az ideális pedagógus sokkal kevésbé elégedetlen és kételkedő, mint a női pedagógusok szerint; valamint szintén a férfi pedagógusok szerint az ideális pedagógus sokkal kevésbé irányítóbb és határozottabb, mint a női pedagógusok megítélése szerint. A pedagógusok korának tekintetében nem találtunk szignifikáns eltérést. A pedagógusok lakóhelyének típusa tekintetében a LEA (irányító, határozott) dimenzióban találtunk szignifikáns eltérést. A városban lakó pedagógusok szerint az ideális pedagógusra kevésbé jellemző az irányítóbb és határozottabb attitűd, mint a kisebb településeken lakó pedagógusok megítélése szerint. Az intézmény típusa szerint, amelyben a pedagógusok tanítanak a HFR (segítőkész, barátságos) oktánsban találtunk szignifikáns eltérést. A felsőfokú intézményekben (főiskola, egyetem) tanító pedagógusok szerint az ideális tanári interakciót kevésbé jellemzi a segítőkész és barátságos attitűd, mint a középfokú oktatási intézményekben (gimnázium, középiskola) tanító pedagógusok megítélése szerint. A tantárgy típusa szerint, melyet a pedagógusok tanítanak, szintén a HFR (segítőkész, barátságos) oktánsban találtunk szignifikáns eltérést. A reál és gazdasági tantárgyakat tanító pedagógusok szerint az ideális tanári interakciót kevésbé jellemzi a segítőkész és barátságos attitűd, mint a humán tárgyakat oktató pedagógusok megítélése szerint.

A középiskolai magyar pedagógusok ideális tanári interakcióról vallott nézetei a segítőkész, barátságos (HFR), az irányító, határozott (LEA), valamint a szigorú, erélyes (STR) attitűd esetében a két angolszász országéval egyezik meg, míg a dorgáló, figyelmeztető (ADM), az engedékeny, lágy szívű (SRE), bizonytalan, határozatlan (UNC) és megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűdök esetében a holland mérés eredményeihez áll közel. Az elégedetlen, kételkedő (DIS) attitűd esetében még a két angolszász országnál is magasabb átlageredmények adódtak, vagyis a magyar pedagógusok ezt az interperszonális viselkedési attitűdöt jobban el tudják képzelni az ideális tanári interakció jellemzőjeként.

A kutatás során megállapítottuk, hogy a pedagógusok, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás átlagai között a legmagasabb eltérést a HFR (segítőkész, barátságos) és a STR (szigorú, erélyes) oktánsoknál kaptuk. A pedagógusok megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedésre sokkal kevésbé jellemző a szigorú, erélyes, valamint a segítőkész, barátságos attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek megítélése szerint. A középiskolai pedagógusok, valamint a Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében végzett kutatás átlagai között a legkisebb eltérést az UND (megértő, konszenzusra törekvő) és az SRE (engedékeny, lágy szívű) oktánsoknál kaptuk. A középiskolai pedagógusok és a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek nézete többnyire megegyezik a megértő, konszenzusra törekvő, valamint az engedékeny, lágy szívű attitűd esetében.

A szülők körében az ideális tanári interperszonális viselkedés vizsgálatát három kutatási kérdés mentén végeztük. K3.1: Mi a szülők véleménye az ideális tanári interakcióról? K3.2: Van-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók között a 6 vizsgált háttérváltozó (nem, kor, végzettség, lakóhely típusa, gyermekek száma, gyermekét egyedül nevelő szülő) tekintetében? K3.3: Megegyezik-e a szülők véleménye a középiskolás tanulók körében végzett kutatás eredményével?

A szülők (n = 431) válaszai alapján a vizsgált mintában az ideális tanári interakciókat az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos, és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke, míg a dorgáló, figyelmeztető, a bizonytalan, határozatlan, és az elégedetlen, kételkedő attitűd alacsony értéke jellemzi. A szigorúság (STR) és az engedékenységi (SRE) tekintetében megoszlának a vélemények. Az engedékeny, lágy szívű tanári interperszonális viselkedés leginkább az 51 évnél idősebb szülők és a kisebb településeken (község/falu, farm/tanya) lakó szülők szerint jellemzi az ideális tanári viselkedést, míg a 20-40 éves kor közötti szülők és a nagyobb településeken (főváros, város) lakó szülők szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári viselkedést. A szigorú, erélyes tanári interperszonális viselkedés leginkább az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők, valamint a nagyobb településeken (főváros, város) lakó szülők szerint jellemzi az ideális tanári interperszonális viselkedést, míg a magasabb végzettséggel rendelkező és a kisebb településeken (község/falu, farm/tanya) lakó szülők szerint jellemzi legkevésbé az ideális tanári viselkedést. A férfi szülők szerint az ideális pedagógus sokkal inkább dorgáló, figyelmeztető, irányítóbb, határozottabb, míg a női szülők szerint az ideális pedagógus sokkal inkább segítőkész, barátságos és megértőbb, konszenzusra törekvőbb. A szülők kora egyenesen arányos a segítőkész, barátságos attitűd preferálásával, valamint a megértő, konszenzusra törekvő tanári attitűdjével. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők szerint az ideális tanári interperszonális viselkedést a segítőkész, barátságos, irányító, határozott, megértő, konszen-

zusra törekvő attitűd jellemzi, míg az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők szerint az ideális tanári viselkedést a dorgáló, figyelmeztető és a szigorú, erélyes attitűd jellemzi. A szigorú, erélyes (STR), valamint a bizonytalan, határozatlan (UNC) tanári attitűd a PhD vagy magasabb végzettséggel rendelkező szülők szerint a legkevésbé ideális. A dorgáló, figyelmeztető tanári attitűd leginkább a városban lakó szülők szerint ideális. A négy vagy több gyermekes szülők sokkal inkább találják az ideális tanári interakciót dorgálónak, figyelmeztetőnek, mint a kevesebb gyermekkel rendelkező szülők. A szülők ideális tanári interakcióról vallott nézetei az engedékeny, lágyszívű (SRE), valamint a segítőkész, barátságos (HFR) attitűd esetében egyeznek meg leginkább a középiskolás tanulók nézeteivel. A szülők és a középiskolás tanulók nézetei leginkább a dorgáló, figyelmeztető (ADM), illetve a bizonytalan, határozatlan (UNC) attitűd esetében térnek el egymástól. A szülők szerint a dorgáló, figyelmeztető (ADM), valamint a bizonytalan, határozatlan (UNC) attitűd kevésbé tartozik az ideális tanári interperszonális viselkedés jellemzői közé, mint a középiskolás tanulók szerint. A magyar szülők megítélése szerint az ideális tanári interperszonális viselkedésre sokkal inkább jellemző a segítőkész, barátságos attitűd, és sokkal kevésbé jellemző a dorgáló, figyelmeztető attitűd, mint a Kárpát-medencei pedagógushallgatókra. A szülők és a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek nézete megegyezik a bizonytalan, határozatlan és az elégedetlen, kételkedő attitűd esetében.

A középiskolás tanulók a középiskolai pedagógusok és szülők ideális tanári interakcióról vallott nézetei kutatásából kiderült, hogy az engedékenységből és lágyszívűségből a szülők hisznek a legjobban, hiszen az ő esetükben volt a legmagasabb ezen attitűd átlaga. A pedagógusok szerint kell az ideális pedagógusnak legkevésbé bizonytalan, valamint határozatlannak lennie. A megértő, konszenzusra törekvő attitűd pedig a középiskolások szerint jellemzi leginkább az ideális tanári interperszonális viselkedést a három minta közül. A nyolc oktáns átlagai a három mintában, egyik oktáns esetében sem térnek el jelentősen egymástól. A szórások átlagának vizsgálatánál megállapítottuk, hogy a legmagasabb szórás átlagát a középiskolások (4,18) körében tapasztaltuk, míg a legkisebbet a pedagógusok (3,2) körében.

Az ideális pedagógusról szóló kutatási irányzatot azért tartjuk kiemelkedően fontosnak, mert bizonyított, hogy a kezdő tanárok pedagógiai szakmáról vallott nézetei nem csak a tanári szakma hagyományaira és kultúrtörténeti fázisaira (Glava & Glava 2015; Ferguson et al. 2022), hanem a „jó” tanár vagy tanárjelölt ideális tulajdonságaira vonatkozó elképzelésekre is támaszkodhatnak (Fornaciari & Juutilainen 2023). Kutatásaink alapján azt javasoljuk, hogy ahhoz, hogy megértsük, hogyan alakul ki az ideális tanárról alkotott kép, és hogyan tudná a tanárképzés jobban befolyásolni e képzetek hasznosítását, kutatni kell a hallgatók szociokul-

turális háttérét, a tanárjelöltek közötti társas kapcsolatokat, a hallgatóknak a tanárképzőkről alkotott elképzeléseit is.

Bizonyított, hogy a minőségi tanár–diák osztálytermi interakció döntő fontosságú a tanulók tanulásának előmozdításában (Dorman 2003; Fraser 1994; Kwaah et al. 2024), és tudjuk azt is, hogy az osztálytermi környezetben, QTI mérőeszközzel végzett kutatások jelentősen hozzájárultak a tanítás összetett interakcióinak megértéséhez (Karamane et al. 2023; Tsigilis et al. 2023; Glock et al. 2024). Mivel kutatási érdeklődési körünk a magyar tanítási nyelvű iskolák tanulási környezetének megismerésére összpontosul, fontosnak tartottuk ebben a kötetben feltárni az iskoláink tanárainak interakciós stílusát. Úgy döntöttünk, hogy a QTI mérőeszköz alkalmazásával fogjuk ezt a témakört körbejárni.

Kötetünk harmadik fejezetében vizsgáltuk az osztálytermi tanári interakciót különböző oktatási környezetben. Mérőeszközként a Fisher, Fraser & Creswell (1995) által kifejlesztett QTI kérdőív 48 itemes változatának magyar nyelvű mutációját használtuk. A kérdőív adaptációjának folyamatáról és alkalmazásának eredményeiről egy specifikus, eddig kevésbé kutatott, kisebbségi oktatási környezetben való használatáról azt mondhatjuk, hogy a magyar 48 itemes QTI kérdőív megbízható kutatási eszköz annak kiderítésére, hogy a szlovákiai magyar tany nyelvű iskolák tanulói hogyan érzékelik a tanár interakciós stílusát. Ugyanakkor elmondható az is, hogy a faktorvizsgálat nem adja vissza maradéktalanul azt a faktorstruktúrát, melyet Wubbels megalkotott, melynek oka lehet a circumplex modell lényege, vagyis az, hogy egy item több faktorhoz is tartozhat. Ezt támasztja alá a mi eredményünk is, ugyanakkor más kutatók is hasonló megállapításra jutottak (Kokkinos et al 2009; Tóth & Horváth 2022, Tsigilis et al. 2023; Karamane et al. 2023; Palk et al 2024). A középiskolás tanulók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek kutatása során (2.1.2 alfejezet), valamint a tanári interakció a tanulók szemszögéből – pilot kutatás (3.1.2 alfejezet) során is végeztünk faktoranalízist. A középiskolás tanulók ideális tanári interakcióról vallott nézeteinek kutatásában (3.3.2 alfejezet) az első faktor teljes egészében tartalmazta a HFR (segítőkész, barátságos) oktáns mind a 6 itemjét, valamint a második faktor az UNC (bizonytalan, határozatlan) oktáns 6 itemjéből ötöt is. A tanári interakció a tanulók szemszögéből – pilot kutatásban az első faktorba 13 elem rendeződött, melyek közül a LEA (irányító, határozott) dimenzió mind a 6 itemje oda sorolódott. A többi faktor esetében nem kaptuk vissza az eredeti circumplex modellt. Látható, hogy az ideális tanári interperszonális viselkedés kutatása során a válaszokból sokkal inkább kirajzolódik az eredeti circumplex modell, mint amikor egy konkrét pedagógus interakciós stílusát vizsgáljuk a tanulók szemszögéből, mivel egy pedagógus megítélése minden tanuló nézőpontjából más és más, és melyet jelentősen befolyásolnak a tanulók érzelmei is. Kutatásaink alapján javasoljuk a kérdőív na-

gyobb mintán való alkalmazását a mérőeszköz validitásának bizonyítására.

Kötetünk 3.2 alfejezetében alkalmaztuk a QTI mérőeszközt annak kiderítésre, miként látják egy évfolyam három osztályának tanulói ($n = 48$) ugyan azon történelemtanár interperszonális viselkedését. Két kutatási kérdést fogalmaztunk meg. K5_1: Mi a jellemző szlovákiai magyar környezetben egy magyar tanítási nyelvű általános iskola történelemtanárának interakciós stílusára tanulói szemszögből? K5_2: A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus interakciós stílusának megítélésében? Megállapítottuk, hogy a tanulók az adott pedagógust segítőkésznek, barátságosnak, megértőnek, konszenzusra törekvőnek, irányítónak és határozottnak ítélik. A tanulók megítélése szerint az adott pedagógusra legkevésbé jellemző a bizonytalan, határozatlan; dorgáló, figyelmeztető, elégedetlen és kételkedő attitűd. A tanulók megítélése a szigorú, erélyes, valamint az engedékeny, lágy szívű attitűdök esetében megoszlik. A tanulók válaszait többféle szempont szerint is megvizsgáltuk, melyekhez Mann–Whitney és Kruskal–Wallis-próbákat, valamint ANOVA vizsgálatokat használtunk. A nemek tekintetében nem találtunk szignifikáns eltéréseket a vizsgált mintában. Nemzetközi térben (Henderson & Fisher 2008; Maulana et al. 2023) is arra a megállapításra jutottak, hogy a nemek közötti különbség a tanulók tanári viselkedésének megítélésében nem mindig figyelhető meg. A tanár-tanuló kapcsolat számos tanulói eredmény, például a teljesítmény és a motiváció (den Brok et al. 2004; Misbah et al. 2015) szempontjából is fontos. Az általunk végzett kutatásban részt vevő tanulóknál viszont sem a történelemből kapott érdemjegy, sem a tanulók történelem tantárgyhoz fűződő attitűdjei tekintetében sem találtunk szignifikáns eltérést. Azon tanulók viszont, akiknek a testnevelés a kedvenc tantárgyuk, sokkal inkább elégedetlenek, kételkedőnek ítélik meg az adott pedagógus interperszonális viselkedését, mint azok a tanulók, akiknek nem a testnevelés a kedvenc tantárgyuk. A tanulók válaszait megvizsgáltuk az alapján is, hogy milyen legmagasabb iskolai végzettséget szeretnének elérni. A válaszokat a minta nagysága miatt két csoportra osztottuk: (1) általános iskola és szakközépiskola, valamint (2) érettségi és magasabb. A tervezett legmagasabb iskolai végzettség tekintetében megállapíthatjuk, hogy hét dimenzióban nincs szignifikáns eltérés a tanulók válaszai alapján, míg a megértő, konszenzusra törekvő (UND) attitűd tekintetében szignifikáns eltérést találtunk: az általános és szakközépiskolát elvégezni szándékozók szerint az adott pedagógusra sokkal inkább a megértő, konszenzusra törekvő attitűd, mint az érettségit vagy annál magasabb végzettséget szándékozni szerző tanulók szerint. A tanulók édesanyjának kora tekintetében arra a megállapításra jutottunk, hogy a 40-44 éves kor közötti édesanyák gyermekei megítélése szerint az adott pedagógusra (átlag: 27,26) sokkal kevésbé jellemző a segítőkész, barátságos attitűd, mint a 45 éves kor fölötti édes-

anyák gyermekei megítélése szerint (átlag: 29). A tanulók édesapjának kora tekintetében arra a megállapításra jutottunk, hogy a 40-44 éves kor közötti apák gyermekei megítélése szerint az adott pedagógusra sokkal kevésbé jellemző a dorgáló, figyelmeztető attitűd, mint a 45 éves vagy annál idősebb apák gyermekei szerint.

Kötetünk 3.3 alfejezetében a megbízhatónak és érvényesnek minősített 48 itemes QTI kérdőív magyar nyelvű változatát alkalmaztuk egy középiskolában annak megállapítására, milyennek ítélik a középiskolás tanulók ($n = 110$) két angol tanár ($n = 2$) interakciós stílusát, és milyennek ítélik interakciós stílusukat a tanárok. Négy kutatási kérdést fogalmaztunk meg. K6.1: Miként jellemezhető a vizsgálatba bevont két középiskolás pedagógus interakciós stílusa tanulói szemszögből? K6.2: A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus megítélésében? K6.3: Milyennek ítélik meg saját interakciós stílusukat a vizsgálatba bevont pedagógusok? K6.4: A vizsgálatba bevont pedagógusok saját megítélése mennyire van összhangban a tanulók általi megítéléssel? A fiú tanulók szignifikánsan jobban gondolják úgy, hogy a vizsgált mintában a pedagógusok elégedetlenkedőbbek és kételkedőbbek, mint a lány tanulók. Az angoltól jó érdemjeggyel rendelkező tanulók sokkal inkább tartják a pedagógusokat szigorúnak és erélyesnek, mint a jeles angol-érdemjeggyel rendelkező tanulók. Ez a megállapítás nem nyert igazolást a nemzetközi kutatási eredményekkel, melyek azt mutatják, hogy minél magasabbak a QTI szigorúság dimenziói, annál pozitívabbak a tanulók tanulmányi eredményei és tanulási motivációja (Passini et al 2015). A két pedagógus megítélése között 2 dimenzióban tapasztaltunk szignifikáns eltérést (SRE - engedékeny, lágy szívű, STR - szigorú, erélyes). A második pedagógust (pedagógus 2) a tanulók engedékenyebbnek és lágy szívűbbnek tartják, mint az első pedagógust (pedagógus 1). Ezt támasztja alá az is, hogy a második pedagógust (pedagógus 2) kevésbé tartják szigorúnak és erélyesnek, mint az első pedagógust (pedagógus 1). Azokban az osztályokban, ahol az adott pedagógusok osztályfőnöki funkciót is betöltenek, az adott pedagógusokat kevésbé tartják irányítónak és határozottnak. A pilot kutatásunkban éppen ellentétes eredményre bukkantunk: abban az osztályban, ahol az adott pedagógus az osztályfőnöki teendőket is ellátja, inkább tartják az adott pedagógust irányítónak és határozottnak. Ennek a dilemmának a megfejtése most nem áll módunkban, viszont ezek az ellentétes tapasztalások újabb és részletesebb kutatásokat igényelnek a jövőben. Kötetünk 3.3.3 alfejezetében azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok saját megítélése mennyire van összhangban a tanulók általi megítéléssel. Az első pedagógusra (pedagógus 1), saját megítélése szerint, nem jellemző az elégedetlen, kételkedő attitűd, melyet az általa tanított tanulók véleménye is megerősített. A két legnagyobb eltérést a tanulók és pedagógus véleménye között az engedékeny, lágy szívű, valamint a bizonytalan, határozatlan

dimenziókban találtuk. Az első pedagógust (pedagógus 1) saját megítélése szerint az engedékeny, lágyszívű és a bizonytalan, határozatlan attitűd jellemzi, azonban ezt az általa tanított tanulók válasza nem támasztották alá, mivel szerintük erre a pedagógusra kevésbé jellemző az engedékeny, lágyszívű, valamint a bizonytalan, határozatlan attitűd.

A második pedagógus (pedagógus 2) esetében a legkisebb eltérést a bizonytalan, határozatlan dimenzióban találtuk (0,01): az adott pedagógus által adott válaszok pontszámainak átlaga 10, míg a tanulói által adott válaszok pontszámainak átlaga 9,99. A pedagógusra saját megítélése szerint nem jellemző a bizonytalan, kételkedő attitűd, melyet az általa tanított tanulók véleménye is megerősített. A két legnagyobb eltérést a tanulók és pedagógus véleménye között az elégedetlen, kételkedő, valamint a szigorú, erélyes dimenzióban találtuk. A második pedagógust (pedagógus 2) saját megítélése szerint az elégedetlen, kételkedő, és szigorú, erélyes attitűd jellemzi, azonban ezt az általa tanított tanulók válasza nem támasztották alá, mivel szerintük erre a pedagógusra kevésbé jellemző az elégedetlen, kételkedő, valamint a szigorú, erélyes attitűd. A kutatásaink részben támaszták alá azokat a korábbi megállapításokat (Riensties et al. 2013), amelyek azt mutatják, hogy a tanárok ideális tanítási elképzelései nagymértékben eltérnek tényleges gyakorlatuktól. Viszont annak igazolására, hogy szignifikáns különbségek vannak a tanárok tényleges és ideális interperszonális viselkedés felfogása, valamint a tanulók tényleges környezetről alkotott felfogása között (Rickards & Fisher 2000), további kutatások lesznek szükségesek.

IRODALOMJEGYZÉK

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441–464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>

Boukari, S., Guelmami, N., Chotrane, S. G., Bouzid, S., Khemiri, A., Muscella, A., & Khalifa, R. (2022). Adaptation of the questionnaire on teacher interaction in Tunisia: teaching strategies to promote sustainable education in schools. *Sustainability*, 14(5), article number: 2489. DOI 10.3390/sui4052489

Brekelmans, M., Brok, P. den, Tartwijk, J. van, & Wubbels, T. (2005). An interpersonal perspective on teacher behaviour in the classroom. In L. V. Barnes (Ed.), *Contemporary Teaching and Teacher Issues* (pp. 197–226). New York: Nova Science Publishers.

Brekelmans, M., Holvast, M., & van Tartwijk, J. (1990). Changes in teacher communication styles during the professional career. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Boston

Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P. D., & Wubbels, T. (2009). Teacher control and affiliation: Do students and teachers agree? *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 18–27.

Brekelmans, M., & Wubbels, T. (1991). Student and teacher perceptions of interpersonal teacher behaviour: a Dutch perspective. *The Study of Learning Environments*, 5, 19–30

Bucholz, J. L. & Sheffler, J. L. (2009). Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (4).

Carson, R.C. (1969). *Interaction Concepts of Personality*. Chicago: Aldine.

Creton, H., Wubbels, T., & Hooymayers, H. (1993). A systems perspective on classroom communication. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 1–12). London, England: Falmer Press.

Demetrovics, Z. (2007). *A droghasználat funkciói* [The functions of drug use]. Budapest: Academic Press.

den Brok, P. J. (2001). *Teaching and student outcomes. A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.

den Brok, P. J. Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 2004, Vol. 15, Nos. 3–4, pp. 407–442 <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>

Dorman, J. P. (2003). Cross national validation of the What Is Happening In this Class questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6, p231–245.

Dupkalová M., Krajčová, N., *Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma školskej triedy*, Prešov, 2015, p 115.

Evans, Ian M.; Harvey, Shane T.; Buckley, Laura & Yan, Elizabeth (2009) Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4:2, 131-146, DOI: 10.1080/1177083X.2009.9522449

Ferguson, L. E., Bråten, I., Skibsted Jensen, M. & Andreassen, R. (2022). A longitudinal mixed methods study of Norwegian preservice teachers' beliefs about sources of teaching knowledge and motivation to learn from theory and practice. *Journal of Teacher Education*. Advance online publication. doi: 10.1177/00224871221105813

Fisher, D., Fraser, B. & Creswell, J. (1995). Using the „Questionnaire on Teacher Interaction” in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1), p8-18.

Fisher, D. L., Fraser, B. J., & Wubbels, T. (1993). Interpersonal teacher behaviour and school climate. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 103–112). London: Falmer.

Fisher, D. L., Fraser, B. J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1993). Associations between school learning environment and teacher interpersonal behavior in the classroom. *The Study of Learning Environments*, 7, 32–41

Fisher, D. L., & Rickards, T. (1998). Cultural background and gender differences in science teacher-student classroom interactions: associations with student attitude and achievement. In L. Y. Pak., L. Ferrer, & M. Quigley. (Eds.), *Science, Mathematics and Teacher Education for National Development* (pp. 55-56). Brunei: Universiti Brunei Darussalam.

Flanders, N. A. (1964). Some relationships between teacher influence, pupil attitudes, and achievement. In B. J. Biddle & W. J. Ellena (Eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness: Holt*. Rinehart and Winson.

Fornaciari, A., & Juutilainen, M. (2023). Who has the power to define the ideal teacher? Insights into the social structure of Finnish teacher education. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1297055>

Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In: Gabel, D. (Ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan, p493-541.

Fraser, Berry, Jill, Aldridge & Soerjaningsih, Widia (2010). Instructor-Student Interpersonal Interaction and Student Outcomes at the University Level in Indonesia. *The Open Education Journal* 3(1). DOI: 10.2174/1874920801003010021

Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Education Environment: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon Press.

García Bacete, F. J., & Rosel Remírez, J. F. (2021). Spanish validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in the upper grades of primary education (QTI-P) and how this interaction influences academic performance. *Anales de Psicología*, 37(1), 101–113. <https://doi.org/10.6018/analesps.415111>

- Gavora, P., Mares, J., den Brok, P. J. (2003). Adaptacia dotazníka interakčného stylu učiteľ's. [Adaptation of the questionnaire on teacher interaction]. *Pedagogická Revue*, 55(2), 126-145.
- Glava, A. & Glava, C. (2015). Beliefs of first year future teacher students on education and teaching – an exploratory study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209. pp. 67 – 72.
- Glock, S., Shevchuk, A., Fuhrmann, C. & Rahn, S. (2024). Role of gender match between students and teachers and students' ethnicity in teacher–student relationships. *Learning Environments Research* 27, 745–760 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09499-9>
- Gohn, S. C. & Fraser, B. J. (1998). Teacher Interpersonal Behaviour, Classroom Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1(2), p199-229.
- Gordon, Th. (1991). *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gupta, A., & Fisher, D. L. (2011). Teacher-student interactions in a technology supported science classroom environment in relation to selected learner outcomes: an indian study. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 1(1), 41-59
- Gurtman, M. B. Interpersonal complementarity: Integrating interpersonal measurement with interpersonal models. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 1 (2001), 97–110.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking Teacher Education in a VUCA World: Student Teachers' Social-Emotional Competencies during the Covid-19 Crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43, 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hamar, P., Karsai, I. & Munkácsi, I. (2011). Az iskolai testnevelés kötődésvizsgálata 11–18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*. 21. évf. 8-9. sz. 114–119.
- Hargreaves, D. H. (1972). Interpersonal relations and education. London: Croom Helm.
- Henderson, D. G., & Fisher, D. L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environments Research*, 11(1), 19–29. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9034-z>
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, Article 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Horváth, K. & Tóth, P. (2019a). Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról alkotott nézetei. In: *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*. Komárom: Selye János Egyetem, 2019. ISBN 978 80 8122 310 5, p. 7-32.
- Horváth, K. & Tóth, P. (2019b). Adaptácia maďarskej jazykovej verzie dotazníka QTI. In: Petr Adamec, Michal Šimáně, Eliška Kovářová (Eds.): *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2019: Udržitelnost ve vzdělávání: Minulost, současnost a budoucnost*. Brno, Mendelova univerzita v Brně, 2020. ISBN 978-80-7509-702-6, p. 91-108.

Horváth, K. & Tóth, P. (2021). Application of QTI query to explore the opinions of teacher students of the Carpathian Basin about ideal teacher interaction. *Opus et Educatio*. Budapest, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. ISSN 2064-9908. 8. évf. 1. sz. 61-81.

József, I. (2009). *Fejlődépszichológia*. Kaposvári Egyetem.

Karamane, E., Vatou, A., Tsigilis, N. & Gregoriadis, A. (2023). Comparing students' and teachers' perceptions about teachers' interpersonal behaviour in Greek secondary education. *Learning Environments Research* 26:899–914. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09459-9>

Khanolainen, D., V. Cooper, D. Messer, and E. Revyakina. 2023. "The Complexity of Student-Led Research: From Terminology to Practice in a Case Study of Three Countries." *Oxford Review of Education* 50 (1): 78–94. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2203375>

Kissné Gombos, K. M. (2023). *Szuggesztív pedagógus*. Tokaj-Hegyalja Egyetem, Sárospatak. ISBN 978-615-6482-07-5

Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66(1), 236–254. <https://doi.org/10.2307/1131203>

Kokkinos, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. (2009). Interpersonal teacher behaviour in primary school classrooms: A cross-cultural validation of a Greek translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 12(2), 101–114. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9056-9>

Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

Koul, R. B. (2003). *Teacher-Student Interactions and Science Classroom Learning Environments in India*.

Kulcsár, Zs. (1981). *Leary teszt*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Kwaah, C. Y., Darko Agyei, D., & Avoronyo, E. A. (2024). Improving teacher-student classroom interactions: what role do social and cultural backgrounds of teachers and students play? *Pedagogies: An International Journal*, 19(4), 537–558.

Kyriakides, L. (2005). Evaluating School Policy on Parents Working With Their Children in Class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281–298. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.5.281-298>

Laforge, R., & Suczek, R.F. Interpersonal dimensions of personality: III. An interpersonal check list. *Journal of Personality*, 24, 1 (1955), 94–112.

Laforge, R.; Freedman, M.B.; Leary, T.F.; Naboisek, H.; & Coffey, H.S. The interpersonal dimension of personality: II. An objective study of repression. *Journal of Personality*, 23, 2 (1954), 129–154.

Leary, T. F. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. Ronald Press, New York.

Leary, T. F. & Harvey, J. S. (1956). A methodology of measuring personality changes in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 12(2), pp. 123–132.

Levy, J., Wubbels, T., den Brok, P., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6(1), 5–36. <https://doi.org/10.1023/A:1022967927037>

Levy, J., Créton, H. & Wubbels, Th. (2005). Perceptions of interpersonal teacher behavior. Wubbels, Th. & Levy, J. (Eds.) (2005). Do you know what you look like? *Interpersonal relationship in education*. p26-40, Taylor & Francis, London.

Lukas, J. (2005). Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylu učitelu na 2. stupni ZŠ. In: Mareš, J. & Svatoš, T. *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Hradec Králové: ESF, IPPP ČR a SR, p29-43. Elérhető: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zkusenosti_se_zjistovanim_interakcnich_stylu.pdf. Letöltve: 2025.01.09.

Lukas, J. (2010). *Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology*. Brno: Školní psycholog, AŠP SR a ČR, 2010/12, p1-2.

Lukas, J. & Šerek, J. (2009). Předběžné výsledky standardizace dotazníku QTI pro II. stupeň českých základních škol. In: *Sociálne procesy a osobnosť 2008*. Bratislava: Zborník z konferencie. Ústav experimentálnej psychológie SAV, p786-797.

Mainhard, T. (2015). Liking a tough teacher: Interpersonal characteristics of teaching and students' achievement goals. *School Psychology International*, 36(6), 559-574. <https://doi.org/10.1177/0143034315608235>

Mainhard, M. T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.002>

Mareš J. & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelu: teorie, diagnostika a výsledky výzkumu. *Pedagogika*, 2004(2), p101-128.

Maulana, R., Opdenakker, M. C., den Brok, P. & Bosker, R. 2009. Teacher-student interpersonal behavior in secondary mathematics classes in Indonesia. In: Kristiina Kumpulainen & Auli Toom (eds.) ETEN 19. *The Proceedings of the 19th Annual Conference of the European Teacher Education Network*. Pp. 75-99

Maulana, R., Opdenakker, M. C. J. L., den Brok, P., & Bosker, R. J. (2012). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesian lower secondary education: Teacher and student perceptions. *Learning Environments Research*, 15(2), 251–271. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9113-7>

- Maulana, R., van der Lans, R., Helms-Lorenz, M., Telli, S., Irnidayanti, Y., Fadhilah, N., Fernandez-Garcia, C. M., Inda-Caro, M., Chun, S., Lee, O., de Jager, T., & Coetzee, T. (2023). The mediated relationship between secondary school student perceptions of teaching behaviour and self-reported academic engagement across six countries. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klassen (Eds.), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights* (pp. 439–471). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_20
- Misbah, Z., Gulikers, J., Maulana, R., & Mulder, M. (2015). Teacher interpersonal behaviour and student motivation in competence-based vocational education: Evidence from Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 50, 79–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.007>
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Newby, Michael, Rickards, Tony, Fisher Darell. *A model of the Relationship between Teacher and Student Perceptions of Classroom Interactions, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 2001.
- Palk, K., Leijen, Ä., Baucal, A., & Lepp, L. (2024). Adaptation and evaluation of an Estonian version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 1-22. DOI 10.1007/s10984-023-09491-9
- Pálvölgyi, L. (2024). Gimnazisták pályaeorientációs jellemzői. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(2), 28–48. <https://doi.org/10.21549/NTNY.45.2024.2.2>
- Passini, S., Molinari, L. & Speltini, G. (2015). A validation of the questionnaire on teacher interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18(3), 547-559.
- Pennings, H. J.; Brekelmans, M.; Sadler, P.; Claessens, L. C.; van der Want, A. C. & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instructions* 55, 41–57.
- Plutchik, R., & Conte, H.R. *Circumplex Models of Personality and Emotions*. Washington, DC: *American Psychological Association*, 1997.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N.(2016a). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31–44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>
- Rickards, T., & Fisher, D. (1999). Teacher-student classroom interactions among science students of different sex and cultural background. *Research in Science Education*, 29(4), 445–455. <https://doi.org/10.1007/BF02461589>
- Rickards, T. & Fisher, D. 2000. Three Perspectives on Perceptions of Teacher-Student Interaction.: A Seed for Change in Science Teaching. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science teaching* (New Orleans, LA, April 2000).

Riensties, B., Brower, N. & Lygo-Baker, S. (2013): The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122-131.

Rim, Da Hae; Shin, Hyunsook; Shon, Soonyoung; Ma, Hyunhe; Muratbekova, Medina; Akimbaev, Erlan; Babalieva, Zamira; Djumaeva, Nuraim & Tentieva, Aijamal. (2024). Quality of parent-child interaction in underserved migrant areas in Kyrgyz Republic: a pilot study. *BMC Public Health*. 24. 10.1186/s12889-024-19752-8.

Sajtos, L, Mitev, A. (2007). *SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv*, Alinea Kiadó, Budapest.

Semenova, E., & Khanolainen, D. (2024). Exploring student and teacher perceptions of the ideal teacher in Russia. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2342423>

Strong, S.R.; Hills, H.I.; Kilmartin, C.T.; Devries, H.; Lanier, K.; Nelson, B.N.; Strickland, D.; & Meyer, C.W., III. The dynamic relations among interpersonal behaviors: A test of complementarity and anticomplementarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5 (1988), 798–810

Sun, X., Mainhard, T. & Wubbels, T. (2018). Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21(1), p1-17.

Sýkora Hernády, K. (2024). A tanári interakció mérése szlovákiai magyar pedagógusok körében. In: Tóth, P. & Hegyesi, D. (Eds.) *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia - Oktatás egy változó világban*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. ISBN 978-963-421-945-3, 59–63.

Sýkora Hernády, K. (2025). The Interaction Style of Teacher Education Students. In: Tóth, P. & Hegyesi, D. (Eds.) *1st Budapest International Conference on Education*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. ISBN 978-963-421-976-7, 124–133.

Szabó L., D. (2023). Változhat-e a történelemtanítás módszertani kultúrája? In: Dörnyé Zábrádi, O.; Kurucz, A.; Varga, B. (Eds.) *Új irányok és lehetőségek a nevelés-, humán- és társadalomtudományok területén*. Széchenyi István Egyetem, Győr, 325-339.

Szabó L., D. & Horváth, K. (2024a). Hungarian High School Students' Opinions on Ideal Teacher Interaction. *Educational Administration: Theory and Practice*. 30(4), 9550–9562. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.4441>

Szabó L., D. & Horváth, K. (2024b). Magyar szülők ideális tanári interakcióról vallott nézetei. *Educatio* 33 (3), pp. 379–395 (2024) DOI: 10.1556/2063.33.2024.3.9

Szabó L., D. & Horváth, K. (2024c). Tanári interakció a történelemórán a tanulók szemszögéből – pilot kutatás. *Történelemtanítás*. (LIX.) Új folyam XV. 1-2. szám 2024. ISSN 2061-6260.

Szabó L., D. & Horváth, K. (2024d). Teacher Interaction from the Perspective of High School Students. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*. 8. évf. 1. sz. ISSN 2457-0648. 76-99.

- Szabó L., D.; Horváth, K. & Nagyová, A. (2024). Teacher Interaction in Primary School. *Tuijin Jishu/Journal of Propulsion Technology*. ISSN: 1001-4055. 45. évf. 3. sz. 1756-1769.
- Tsigilis, N., Karamane, E., & Gregoriadis, A. (2023). Examination of Student–Teacher Interpersonal Relationships Circumplex Model in the Greek Educational Context. *Psychological Reports*, 126(2), 984–1002. <https://doi.org/10.1177/00332941211061078>
- Tóth, P. & Horváth, K. (2022). *Tanári interakció az osztályteremben*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 2022. ISBN 978-963-421-882-1.
- Vandenbroucke, L.; Spilt, J.; Verschueren, K.; Piccinin, C. & Baeyens, D. (2017). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher–Student Interactions for Children’s Executive Functions. *The Review of Educational Research*. 2017, 88, 125–164.
- van Oord, L., & den Brok, P. (2004). The international teacher: Students’ and teachers’ perceptions of preferred teacher-student interpersonal behavior in two United World Colleges. *Journal of Research in International Education*, 3(2), 131–155. <https://doi.org/10.1177/1475240904044384>
- Walberg, H. J. (Ed.) (1979). *Educational environments and effects: Evaluation, policy, and productivity*. McCutchan, Berkeley.
- Watzlawick, P., Beavin-Bavelas, J. & Jackson, D. (1967). Some Tentative Axioms of Communication. In Watzlawick, P., Beavin-Bavelas, J. & Jackson, D. (Eds.), *Pragmatics of Human Communication – A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. W. W. Norton. https://www.neoscenes.net/teach/cu/2012_2/atls2000_mit/pdfs/Watzlawick-1967-Some_Tentative_Axioms_of_Communication.pdf
- Wertsch, James V. 2005. Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. *The British Journal of Developmental Psychology*; Leicester Vol. 23, (Mar 2005): 143-151
- Wiggins, J.S. A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 3 (1979), 395–412.
- Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climates in classrooms. *Journal of Experimental Education*, 17, 347–361.
- Wubbels, T., Créton, H. A. & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. The annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago. Elérhető: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf> Letöltve: 2024.11.03.
- Wubbels, Th., Créton, H. A. & Hooymayers, H. P. (1987). A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), p81-94.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 141–160). Pergamon Press.

Wubbels, T. & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. In: Fraser, B. J. & Tobin, K. G. (Eds.). *International handbook of science education*. Kluwer Academic, Dordrecht, p564-580.

Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research* 43 (2005) 6–24.

Wubbels, T., Créton, H. A., Levy, J. & Hooymayers, H. P. (1993). *The Model for Interpersonal Teacher Behavior. Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. The Falmer Press (A Member of the Taylor & Francis Group). London · Washington, D.C. 1993

Wubbels, T. & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teacherst. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15(1), p1–18.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993). Do you know what you look like? *Interpersonal relationships in education*. Falmer Press, London.

Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behaviour in the classroom. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 141-160). Oxford, England: Pergamon Press.

Zrinkszky, L. (2002). *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT IMAGE, Budapest.

Mellékletek

1. Melléklet: Az ideális pedagógus interakciós stílusa kérdőív

Forrás: Tóth & Horváth (2002, 162-164).

A kérdőív 48 állítást tartalmaz. Mindegyik állításnál egy ötfokozatú skálát lát a „Soha”-tól a „Mindig”-ig (másként kifejezve 0-tól a 4-ig). Jelölje be azt a karikát, amelyről úgy gondolja, hogy leginkább kifejezi mennyire igaz az adott állítás az ideális pedagógusra, úgy általában!

Mik az ideális pedagógus ismérvei, jellemzői?

1. Tantárgyát lelkesen tanítja.
2. Megbízik a tanulóiban.
3. Bizonytalannak, tanácstalannak tűnik.
4. Váratlanul dühbe gurul, indulatos lesz. Lobbanékony egyéniség.
5. Érthetően elmagyarázza a tananyagot.
6. Ha a tanulók nem értenek vele egyet, akkor nyitott a párbeszédre.
7. Bizonytalan, határozatlan, tétova személyiség.
8. Hamar mérges lesz.
9. Leköti a tanulók figyelmét az órán.
10. Ha a tanulók nem értenek valamit, akkor szívesen elmagyarázza újra.
11. Úgy viselkedik az órán mint, aki nem tudja, hogy mit tegyen.
12. Túl gyorsan kijavítja a tanulókat, ha azok eltévesztenek valamit.
13. Mindenről tudomása van, ami az osztályban történik.
14. Igény esetén meghallgatja a tanulókat.
15. Irányítható, befolyásolható egyéniség.
16. Türelmetlen.
17. Jó vezető egyéniség.
18. Észreveszi, amikor a tanulók nem értenek valamit.
19. Nem tudja, hogy mit tegyen, amikor rendetlenkednek az óráján.
20. Könnyű összeveszni, összezördülni vele.
21. Magabiztosan végzi a dolgát.
22. Türelmes.
23. Könnyű összezavarni, „bolondot csinálni belőle”.
24. Gúnyolódó, csipkelődő, ironikus egyén.
25. Segíti a tanulók munkáját.
26. Bizonyos dologban a tanulók dönthetnek, hogy mi történik az órán.
27. Eleve abból indul ki, hogy a tanulók csálnak (pl. puskáznak, súgnak).

28. Szigorú.
29. Barátságos, kedves.
30. Befolyásolni tudják őt a tanulók. Hatni tudnak rá.
31. Azt hiszi, hogy a tanulók nem tudnak semmit. Buták.
32. Csendben kell lenni az óráján.
33. Lehet rá számítani.
34. Megengedi, hogy bolondozzanak, viccelődjenek az óráin.
35. Túl sokszor megszidja, „leteremti” a tanulókat.
36. Nehéz nála a dolgozat, a számonkérés.
37. Van humorérzéke.
38. Túl sokat megenged a tanulóknak az óráján. Túl elnéző velük szemben.
39. Azt hiszi, hogy a tanulók képtelenek jól elvégezni a rájuk bízott feladatokat.
40. Magasak a követelményei, elvárásai.
41. Érti a tréfát.
42. A tanulók önállóan is dolgozhatnak az óráin.
43. Úgy tűnik, elégedetlen a tanulókkal.
44. Szigorúan osztályoz.
45. Az óráin a légkör barátságos, kellemes.
46. Engedékeny, elnéző a tanulókkal szemben.
47. Gyanakvó, bizalmatlan a tanulókkal.
48. Félnek, tartanak tőle.

Az ideális pedagógus interakciós stílusa kérdőív kiértékelése

Kiértékelés módja: Szektoronként kiszámoljuk minden egyes tanulónál az átlagot.

A Wubbels-féle nyolc kategória	Az oktánshoz tartozó itemek	Az itemek száma
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	4, 8, 12, 16, 20, 24	6
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	27, 31, 35, 39, 43, 47	6
Segítőkész, barátságos (HFR)	25, 29, 33, 37, 41, 45	6
Irányító, határozott (LEA)	1, 5, 9, 13, 17, 21	6
Szigorú, erélyes (STR)	28, 32, 36, 40, 44, 48	6
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	26, 30, 34, 38, 42, 46	6
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	3, 7, 11, 15, 19, 23	6
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	2, 6, 10, 14, 18, 22	6

2. Melléklet: Tanári interakciós stílus – tanulói kérdőív

Tanulói kérdőív

Ez nem egy teszt. A véleményét szeretnénk megtudni. Ez a kérdőív 48 állítást tartalmaz a pedagógusáról.

Minden állításról döntse el, hogy mennyire igaz a következők szerint:

Például:

A pedagógus mindig tisztán és érthetően fejezi ki magát. 1 2 3 4 5

Ha úgy gondolja, hogy a pedagógusa mindig egyértelműen és érthetően fejezi ki magát, akkor karikázza be a 4-est. Ha úgy gondolja, hogy a pedagógusa soha nem fejezi ki magát egyértelműen és érthetően, akkor a 0-t karikázza be. Természetesen karikázhatja az 1-est, 2-est és 3-ast is. Köszönjük az együttműködést!

1. Ez a pedagógus lelkesen beszél a tantárgyáról.
2. Ez a pedagógus megbízik bennünk.
3. Ez a pedagógus bizonytalannak tűnik az órán.
4. Ez a pedagógus váratlanul dühös lesz az órán.
5. Ez a pedagógus érthetően magyarázza el a dolgokat.
6. Ha nem értünk egyet a pedagógussal, akkor megbeszélhetjük vele azt.
7. Ez a pedagógus határozatlan az órán.
8. Ez a pedagógus gyorsan mérges lesz az órán.
9. Ez a pedagógus képes fenntartani a figyelmünket, érdeklődésünket az órán.
10. Ez a pedagógus szívesen megismétel dolgokat, ha azt kérjük tőle.
11. Ez a pedagógus úgy viselkedik, mintha nem tudná, hogy mit kell tennie, amikor tanít.
12. Ez a pedagógus túl gyorsan helyretesz minket, ha megszegünk egy szabályt.
13. Ez a pedagógus mindent észrevesz, ami az osztályteremben történik.
14. Ha valamit mondani szeretnénk, akkor a pedagógus meghallgat minket.
15. Ez a pedagógus hagyja, hogy hatással legyünk az óra menetére.
16. Ez a pedagógus türelmetlen az órán.
17. Ez a pedagógus jó vezető.
18. Ez a pedagógus észreveszi, ha nem értünk valamit.
19. Ez a pedagógus nem biztos abban, hogy mit csináljon, ha rendetlenkedünk az órán.
20. Könnyű összeveszni ezzel a pedagógussal.
21. Ez a pedagógus magabiztosan viselkedik az órán.
22. Ez a pedagógus türelmes velünk.

23. Könnyű bolondot csinálni ebből a pedagógusból.
24. Ez a pedagógus szarkasztikus, gúnyolódik velünk.
25. Ez a pedagógus segít a feladataink elvégzésében.
26. Néhány dologban dönthetünk a pedagógus óráján.
27. Ez a pedagógus azt hiszi, hogy csalunk. Nem bízik bennünk.
28. Ez a pedagógus szigorú.
29. Ez a pedagógus barátságos.
30. Tudjuk befolyásolni ezt a pedagógust.
31. Ez a pedagógus azt hiszi, hogy semmit sem tudunk.
32. Csendben kell lennünk e pedagógus óráján.
33. Számíthatunk erre a pedagógusra.
34. Ez a tanár hagyja, hogy rendetlenkedjünk az óráján.
35. Ez a pedagógus elnyom minket, uralkodik rajtunk.
36. Ennek a pedagógusnak a dolgozatai nehezek.
37. Ennek a pedagógusnak van humorérzéke.
38. Ez a pedagógus sok mindent megenged az óráján.
39. Ez a pedagógus azt hiszi, hogy nem tudjuk jól elvégezni a dolgunkat.
40. Ennek a pedagógusnak az elvárásai igen magasak.
41. Ez a pedagógus érti a tréfát.
42. Ez a pedagógus sok szabadidőt ad nekünk az óráján.
43. Ez a pedagógus elégedetlen velünk szemben.
44. Ez a pedagógus szigorú, amikor a dolgozatainkat javítja.
45. Ennek a pedagógusnak az órái jó hangulatúak.
46. Ez a pedagógus elnéző velünk.
47. Ez a pedagógus gyanakvó velünk.
48. Tartunk ettől a pedagógustól.

A tanári interakciós stílus kérdőív kiértékelése

Kiértékelés módja: Szektoronként kiszámoljuk minden egyes tanulónál az átlagot.

A Wubbels-féle nyolc kategória	Az oktánshoz tartozó itemek	Az itemek száma
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	4, 8, 12, 16, 20, 24	6
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	27, 31, 35, 39, 43, 47	6
Segítőképz, barátságos (HFR)	25, 29, 33, 37, 41, 45	6
Irányító, határozott (LEA)	1, 5, 9, 13, 17, 21	6
Szigorú, erélyes (STR)	28, 32, 36, 40, 44, 48	6
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	26, 30, 34, 38, 42, 46	6
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	3, 7, 11, 15, 19, 23	6
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	2, 6, 10, 14, 18, 22	6

3. Melléklet: Tanári interakciós stílus – tanári kérdőív

Tanári kérdőív

Ez nem egy teszt. A véleményét szeretnénk megtudni. Ez a kérdőív 48 állítást tartalmaz Önről. Minden állításról döntse el, hogy mennyire igaz a következők szerint.

Például:

Érthetően magyarázom el a dolgokat. 1 2 3 4 5

Ha úgy gondolja, hogy Ön mindig egyértelműen és érthetően fejezi ki magát, akkor karikázza be a 5-öst. Ha úgy gondolja, hogy soha nem fejezi ki magát egyértelműen és érthetően, akkor az 1-et karikázza be. Természetesen karikázhatja az 2-est, 3-ast, és 4-est is. Köszönjük az együttműködést!

1. Lelkesedéssel beszélek a tantárgyamról.
2. Megbízom a tanulóiban.
3. Bizonytalannak tűnök az óráimon.
4. Váratlanul dühös leszek az órámon.
5. Érthetően magyarázom el a dolgokat.
6. Amennyiben a tanulók nem értenek velem egyet, megbeszélhetik azt velem.
7. Határozatlan vagyok az óráimon.
8. Gyorsan felkapom a vizet. Lobbanékony vagyok.
9. Le tudom kötni a tanulók figyelmét.
10. Szívesen újra elmagyarázom a dolgokat, ha kéri.
11. Úgy viselkedem, mintha nem tudnám, mit is kell tennem.
12. Túl gyorsan helyreteszem a tanulókat, ha megszegnek egy szabályt.
13. Mindenről tudok, ami az osztályteremben történik.
14. Ha a tanulóknak mondanivalójuk van, akkor meghallgatom őket.
15. Hagyom őket kibontakozni.
16. Türelmetlen vagyok.
17. Jó vezető vagyok.
18. Észreveszem, ha a tanulók nem értenek valamit.
19. Elbizonytalanodom, amikor a tanulók rendetlenkednek az órámon.
20. Könnyű összeveszni velem.
21. Magabiztosan viselkedem az órán.
22. Türelmes vagyok.
23. Könnyű bolondot csinálni belőlem.
24. Szarkasztikus, gunyoros vagyok a tanulókkal.
25. Segítem a tanulókat a feladataik elvégzésében.

26. A tanulók maguk dönthetnek bizonyos dolgokról az órán.
27. Nem bízom meg bennük.
28. Szigorú vagyok.
29. Barátságos vagyok.
30. Befolyásolható vagyok a tanulók által.
31. Úgy gondolom, hogy a tanulók semmit sem tudnak.
32. A tanulóknak csendben kell lenniük az órán.
33. Számíthatnak rám a tanulók.
34. Hagyom, hogy a tanulók rendetlenkedjenek az órán.
35. Én vagyok a főnök az órán.
36. A dolgozataim nehezek.
37. Van humorérzésem.
38. Sok mindent megengedek az órán.
39. Úgy gondolom, hogy a tanulók nem tudnak jól elvégezni bizonyos dolgokat.
40. Nagyon magasak az elvárásaim.
41. Értem a tréfát.
42. Sok szabadidőt adok a tanulóknak az órán.
43. Elégedett vagyok a tanulókkal
44. Szigorú vagyok, amikor dolgot javítok.
45. Az óráim jó hangulatúak.
46. Elnéző vagyok a tanulókkal, mégis csak tinédzser korban vannak.
47. Gyanakvó vagyok velük.
48. A tanulók tartanak tőlem.

A tanári interakciós stílus kérdőív kiértékelése

Kiértékelés módja: Szektoronként kiszámoljuk minden egyes pedagógusnál az átlagot.

A Wubbels-féle nyolc kategória	Az oktánshoz tartozó itemek	Az itemek száma
Dorgáló, figyelmeztető (ADM)	4, 8, 12, 16, 20, 24	6
Elégedetlen, kételkedő (DIS)	27, 31, 35, 39, 43, 47	6
Segítőképző, barátságos (HFR)	25, 29, 33, 37, 41, 45	6
Irányító, határozott (LEA)	1, 5, 9, 13, 17, 21	6
Szigorú, erélyes (STR)	28, 32, 36, 40, 44, 48	6
Engedékeny, lágy szívű (SRE)	26, 30, 34, 38, 42, 46	6
Bizonytalan, határozatlan (UNC)	3, 7, 11, 15, 19, 23	6
Megértő, konszenzusra törekvő (UND)	2, 6, 10, 14, 18, 22	6



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Szabó L. Dávid – Horváth Kinga
A tanári interakció elmélete és osztálytermi vizsgálata

Recenzenti/Recenzensek:
Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.
Dr. habil. Molnár-Kovács Zsófia, PhD.

Jazyková korektúra/Nyelvi ellenőrzés:
Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

Tlačiareň/Nyomda: DMC s.r.o., Nové Zámky
Tlačová príprava/Nyomdai előkészítés: AZ Team s.r.o.

Rozsah/Terjedelem: 8,1 AH / szerzői ív

Počet výtlačkov/Példányszám: 100

Vydavateľ/Kiadó: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem

Prvé vydanie/Első kiadás

ISBN 978-80-8122-518-5



ISBN 978-80-8122-518-5