KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

Kozéki Béla

AZ ISKOLAETHOSZ ÉS A SZEMÉLYISÉGSTRUKTÚRA KÖLCSÖNHATÁSA

AKADÉMIAI KIADÓ

AZ ISKOLAETHOSZ ÉS A SZEMÉLYISÉGSTRUKTÚRA KÖLCSÖNHATÁSA

AZ ISKOLAETHOSZ ÉS A
SZEMÉLYISÉGSTRUKTÚRA KÖLCSÖNHATÁSA

15960

KOZÉKI BÉLA

AZ ISKOLAETHOSZ ÉS A SZEMÉLYISÉGSTRUKTÚRA KÖLCSÖNHATÁSA

Akadémiai Kiadó, Budapest,
1991

508534

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában

Sorozatszerkesztők: Gelléríné Lázár Márta és Rét Rózsa

E kiadvány a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával végzett MM 758. számú kutatás eredménye.

Bírálták: Buda Béla
Rókusfalvy Pál

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Kozéki Béla a pszichológiai tudomány kandidátusa, az MTA Pszichológiai Intézet tudományos főmunkatársa.
Főbb művei: *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata.*) Akadémiai K., 1980.), *Motives and Motivational Styles in Education* (In: New Direction in Educational Psychology N. Entwistle Ed, Falmer, London, 1985.), *Motivational and Personality Structures in Education.* (In: D. Saklofske – S. Eysenck Ed: Individual Differences in Children and Adolescents, Hodder and Stoughton, London, 1988.), *Hogy hú lehessen önmagához.* (Tankönyvkiadó, 1989.), *Önállóság – önfegyelem – autonómia.* (Tankönyvkiadó, 1981., 1986.). *A fegyelmezett személyiség kialakítása.* (Tankönyvkiadó, 1987.), *Karakterfejlesztés.* (FMPI, Székesfehérvár, 1991.), *Die Struktur der Lernmotivation.* (In: Zeitschrift f. Psychologie, 1984/4.).

© Kozéki Béla

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója
A szedés a Közoktatási Kutatások Titkárságán készült
Nyomták az Alfaprint Nyomdában
Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó
Felelős szerkesztő: Róbert Zsófia
Terjedelem: 16,5 A/5 ív
ISSN szám 0238–6577
ISBN szám 96305 6090 9

M. TUD. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

TARTALOM

Köszönetnyilvánítások 7

Bevezetés 8

1. Az iskolaethosz 9

2. Az iskola szelleme, mellyel a gyermek azonosulhat 10

3. Az iskolaethosz mint kutatási probléma 15

4. Az iskolaethosz mint módszertani probléma 21

5. Saját koncepciónk és metodikánk kidolgozása 24

6. Az iskolaethosz első magyar–brit megközelítése 32
   A személyiség pszichikus struktúrái 33
   Az iskola pszichikus struktúrái 36

7. Az iskolaethosz második magyar–brit megközelítése 65
   A személyiség pszichikus struktúrái 66
   Az iskola pszichikus struktúrája 68

8. Az iskola nevelési célok felőli megközelítése 109

9. Az iskolaethosz mint kutatási téma 154

10. Az iskolaethosz a nevelés gyakorlatában 164
    Mit jelent, mit jelentsen az iskola sajátossága? 166
        Az iskolának arca van 167
        Az iskola érték 168
        Kölcsönös megbecsülés 169
        Mondd a neved! 170
        Non scholae sed vitae... 171
        A következetesség biztonsága 173
        A hullámzó tenger nyugalma 176
        Az iskola érték! 181
        Saját, eleven törvényt! 183
        Ethosz és tónus 185

Irodalom 188

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁSOK

Az első nem csak köszönetnyilvánítás, inkább annak a ténynek a fair megemlítése, hogy Noel J. Entwistle professzor, az Edinburghi Egyetemi Intézeti igazgató az egész kutatásban kiváló partnerem volt, a kutatás sikerében igen jelentős szerepe volt.

Hasonlóképpen kell megemlíteni közvetlen kollégáimat, munkatársaimat, akik kisebb-nagyobb, de mindenképpen fontos részt vállaltak a kutatásban, elsősorban Jászberényi Zsuzsannát, aki végig aktív résztvevője volt a munkának.

Köszönet illeti a matematikai statisztikai elemzésekért az Edinburghi Egyetem George Thompson Intézetének kutató matematikusát, Allister Pollitot aki az előkészítő kutatások számításait, és az egyetem nevelési tanszékének munkatársát Hilary Taitet, aki az ET-I adatelemzését és az ET-II alapszámításait és Könyves Tóth Elődöt, az MTA Pszichológiai Intézet csoportvezető matematikusát, aki a befejező, differenciált elemzéseket végezte.

Köszönet illeti az előkísérletekben és a kísérletben részt vett 50 magyar és brit iskola vezetőit és nevelőit, valamint tanulóit a közreműködésükért és türelmükért.

Munkánkat jelentősen segítette a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa és Irodája az anyagiak biztosításán túl tanácsaikkal, a kutatás folyamatossága érdekében tett erőfeszítéseikkel, s nem utolsó sorban Rét Rózsa személyében e monográfia gondozásával.

BEVEZETÉS

A köznevelési kutatások közzététele kettőt szolgálhat: a nevelést és a kutatást. E munkával mindkettőt kívántuk szolgálni. Nemcsak magával a vizsgálattal. Egy köznevelési kutatás természetesen tudományos szintű, s a nevelésben hasznosítható eredményeket tűz ki céljául. Ezen túlmenően magával a tanulmánnyal is szeretnénk mindkét érdeklődést szolgálni.

Akik kifejezetten a tudományos munkára, a kutatás menetére, az eredmények tudományos bemutatására kíváncsiak, azok az 5–9. fejezetekre koncentrálhatnak. Az 5. fejezetben megtalálják a kutatás lényegére vonatkozó ismereteket, a 6–8. fejezetekben magukat az eredményeket, sok számítógépes táblázattal, a 9. fejezetben pedig a kérdésnek mint tudományos problémának az összefoglalását.

Akiket jobban érdekel a nevelés, azok a könyv másik öt fejezetét olvashatják elmélyültebben (az eddig felsorolt felét pedig csak átfuthatják). Az 1–4. fejezetekben igyekszünk körüljárni a kérdés lényegét, az iskolai nevelés, a személyiségfejlesztés szempontjából való fontosságát. A 10. fejezetben pedig levonjuk azokat a pedagógiai következtetéseket, melyeket az iskolai élet, a konkrét nevelés, a gyerekekkel való hatékony bánás megszervezése során hasznosíthatnak.

Reméljük azonban, hogy az egész könyv végigolvasása kielégíti nemcsak azok érdeklődését, akik mind a tudomány, mind a nevelés gyakorlata iránt érdeklődnek, ha az a személyiséggel, a személyiség alakításával, a neveléssel, az iskolai élettel kapcsolatos. A munka minden részében úgy igyekeztünk fogalmazni, hogy a tudományos pontosság és a megbízhatóság éppúgy jelen legyen, mint az olvasmányosság, a felhasznált elősegítő értelmezés. Szívből kívánjuk, hogy munkánk, ha nem is könnyed, de kellemes és hasznos olvasmánya legyen minden gyermeket szerető, gyermekek iránt érdeklődő, gyermekekkel foglalkozó kollégánknak.

Én iskolám, köszönöm most neked,
Hogy az eljött élet-csaták között
Volt mindig hozzám víg üzeneted.
Ady Endre

1. AZ ISKOLAETHOSZ

Az iskola sajátos arculatának, autonómiájának, nevelési hatékonyságának kérdése újra és újra társadalmi életünk középpontjába kerül. Ez érthető és jó, hiszen a hatékonyan fejlesztő, a gyermekek szükségleteire épülő iskola a társadalom egyik alapvető igénye, a társadalom boldogulásának alapja. Ugyanakkor azzal, hogy politikai kérdéssé, eszközzé is válik az iskolák, az iskolarendszer fejlesztésének problémája, fokozódik annak veszélye, hogy a kérdést inkább a lelkesedés, sem- mint a tudományos eredmények alapján igyekeznek sorban megoldani. Fontos és sürgető tehát, hogy objektív tények, kutatási eredmények alapján írjuk le, milyen összefüggések állnak fenn az iskolák szellemisége és az iskoláskorúak személyiségének formálódása között.

Ezért indítottunk olyan tudományos vizsgálatot, melynek tárgya az iskolai nevelés két alapvető tényezőrendszere közötti összefüggés. A kutatást nemzetközi összehasonlító vizsgálat formájában végeztük.

Az egyik alapvető tényezőrendszer, amit vizsgáltunk, az iskola sajátos arculatát, szellemiségét meghatározó jellegzetességeit, nevelési tényezőit foglalja magában, ezt neveztük az iskola ethoszának. A másik csoport, a tanulók pszichés struktúrái, iskolai életük, személyiségfejlődésük szempontjából legfontosabb tulajdonságaik rendszere. Vizsgáljuk meg először az iskola ethoszát.

2. AZ ISKOLA SZELLEME, MELLYEL A GYERMEK AZONOSULHAT

Zaklatott korunkban, amikor az iskolának annyi gondja van, mit tanítson, honnan szedjen hozzá eszközöket, hogyan tudjon egyáltalán hatni a mai, lassan minden kézből kicsúszó gyermekre, amikor annyian szólnak bele az iskola dolgaiba, s közben azt követelik, hogy legyen teljesen önálló, még az iskola szellemével is törődjék a nevelő?

Nos, előre kell bocsátanunk, nem valami új, plusz terhet jelentő gondolatot akarunk kifejteni, éppen ellenkezőleg, egy olyan rendező elvre szeretnénk felhívni a figyelmet, mely anélkül, hogy beruházást, időt vagy energiát követelne, hatékonyabbá teszi a nevelést és a nevelődést, mind a nevelő, mind a növendék számára. Ha van egy rendező elv, egy erkölcsi eszme, egy etalon, amihez mérhetem magam, ami egybefoglal, aminek alapján önmagában jutalmazó vagy büntető lehet viselkedésem, alakulásom, akkor sokkal könnyebben, sokkal kellemesebben és hatékonyabban vehetem át az erkölcsi törvényeket, alakíthaom saját erkölcsi értékrendemet az iskola segítségével, illetve, ha tanár vagyok, sokkal egységesebben és tartósabban építhetem be a gyermekekbe azokat az alapokat, amelyeken kiépíthetik saját értékrendszerüket, erkölcsi törvényeiket, jellemüket. Az autonóm ugyanis végső soron azt jelenti, hogy magának törvényt szabó. Autonóm, vagyis önálló, felelősségvállaló embereket autonóm iskolában lehet nevelni, s ami a növendékben a jellem, az egész személyiséget integráló lelki összetevő, az az iskolában a szellemiség, mi úgy neveztük el: *ethosza*, az az alapeszméje, mely minden ténykedésében tükröződik, s mely így minden tevékenységét sokszorosan hatékonyabbá teszi.

Az ethoszhoz nem kell beruházás, az ethoszhoz nem kell igazán szervezni, az ethoszt csak fel kell ismerni, s hagyni kell működni, az ethoszra csak számítani, támaszkodni kell nevelő tevékenységünkben. Az ethosz lappangva mindig is jelen volt az iskolában. Vizsgáljunk meg ezzel kapcsolatban egy olyan verset, melyet az iskolákban gyakran szavaltak (s ritkán értettek meg).

Mi is az, amit kiolvashatunk abból a versből, melynek címe ugyan *Üzenet egykori iskolámba*, de valójában azzal az üzenettel foglalkozik, amit a költő iskolájától kapott, s ami egy életen át elkísérte, segítette, irányította.

Június volt s újjongtunk, nincs tovább,
Most gyertek szabad mellű örömök
S pusztuljatok bilincses iskolák.

Az első versszak nagy örömöt kelthet azokban a „szakértőkben", akik az iskolát csak börtönnek tudják elképzelni, s akik azt hiszik, minden szabályt, törvényt ki kell irtani belőle. De hamar megkapják a választ: ez csak a gyerek pillanatnyi, pillanathoz kötött, tapasztalatlanságából eredő nézete lehet. Hiszen még Ady is, aki igazán nem tudott elviselni semmiféle kötöttséget, érzékelteti, ha az ember csak az élvezetekre akar felkészülni, rémítő lesz számára az élet:

De elcsitult a jókedv-förgeteg
S helyére ült a döbbent némaság:
Köröttünk már az Élet csörtetett.

Az életre komolyan kell felkészülni, komoly, határozott nevelés, követelések során, melyek hozzásegítenek, hogy ki-ki kész legyen emberi szerepére, emberi magatartására:

Óh, ifjui szent megjózanodás,
Komoly, nagy fény, hős férfiú-szerep,
Emléketek ma is milyen csodás.

Hős harc az Élet és megélni szép,
Ha hozzáedzik tüzes szív-kohók
Ifjú vitézlők lengeteg szívét.

Nem az a cél, hogy az iskolában a gyerekek csak azt kergessék, ami könnyű, nem igényel erőfeszítést, s aztán majd az életben döbbenjenek rá: nem edződtek meg; épp ellenkezőleg, az iskola fejlessze jellemüket, az iskola szoktassa rá őket az erőfeszítés vállalására, a jól végzett munka örömére, az iskola edzze őket értékes emberekké.

Figyeljük csak, mint mond a költő:

Ha élet zengi be az iskolát,
Az élet is derűs iskola lesz.
S szent frigyüket így folytatják tovább.

Nos, ezt rengetegszer szavalják az iskolai ünnepélyeken, csak tökéletesen az ellenkezőjét értik ki belőle, mint amit mond, mint ami az igaz. Ebből sokan ugyanis csak azt értik, hogy az iskolának az életet, a jelen társadalmat, a jelen társadalom hibáit kell követni, másolni, utánozni, az iskolát „kis társadalomnak" tekinteni. Pedig itt egész másról van szó. Arról, hogy „az élet is derűs iskola lesz". Nem a társadalom utánzata tehát az iskola, hanem az élet modellje. Ha ma az emberek morális szintje alacsony, ha nem szeretik az erőfeszítést, ha önző módon csak magukkal törődnek, akkor nem ezt kell követni. Nem úgy kell „életre nevelni", hogy „tanulj meg fiacskám komédiázni", lopni, csalni, úgy boldogulsz. Éppen ellenkezőleg. A gyerekek nem ebben az elrontott társadalomban lesznek felnőttek, hanem majd a holnapban, egy olyan életben, amit ők alakítanak ki maguknak. Olyan együttérző, együttműködni képes, becsületes emberekké kell tehát őket alakítani az iskolában, amit majd kivisznek az életbe, amit majd az iskola üzenete, tanítása, nevelése eredményeként élnek meg, amitől „az élet is derűs iskola lesz", vagyis az emberi léptékű iskola lesz a mérce számukra az életben is. Az a jó iskola, amelyre úgy lehet visszaemlékezni, hogy az értéket jelent, hogy az erőt ad az értékek követéséhez, akkor is, ha nehéz. Ahogy gyermekkorában az iskola határozott következetességgel elérte, hogy mindig vállalja a gyermek a felelősséget, tettei következményeit, úgy ennek hatása, emléke alapján az életben felnőttként is így él majd. Ezt érzi, ezt köszöni a költő is egykori iskolájának:

Én iskolám, köszönöm most neked,
Hogy az eljött élet-csaták között
Volt mindig hozzám víg üzeneted.

Tápláltad tovább bennem az erőt,
Szeretni az embert és küzdeni
S hűn állni meg Isten s ember előtt.

Ez a hűség az, amire megtaníthat az iskola: hűség önmagunkhoz, ami a nevelés, a személyiségfejlesztés legnagyobb eredménye, az autonóm ember kialakulása. Hiszen az életben újra meg újra szembetalálkozunk József Attila kérdésével: „Miért legyek én tisztességes?..." S akkor, ha az iskolában valóban megtanítottak emberségre, „móresre", becsületre, akkor magától adódik a válaszunk: „Miért ne legyek tisztességes?..."

Tisztességesnek lenni nem mindig könnyű. Különösen nem egy csak érdek és teljesítmény irányította világban. De az iskola becsületet, hűséget, erkölcsi értékeket sugárzó üzenete ilyenkor is segít. Egyébként, akinek Ady talán túl költői, túl klasszikus, annak ugyanezt elmondja egy, a fiatalok szívéhez igazán közelálló hang is. Elvis Presley egyik legszebb, leghíresebb száma, a *Farawell Royal Highschool* egy ugyanilyen üzenet egykori iskolájába, s ugyanazt mondja: iskolája egy életen át iránymutató fény maradt számára, éltette benne a becsületességet, a hűséget, az állhatatosságot. Visszatérve a költőhöz, a nehéz pillanatokon az iskola emléke segíti át:

Június van s nagyon magam vagyok
S kísértenek élt éltem árnyai
S az elbocsátó iskola-padok.

S én, vén diák, szívem fölemelm
S így üdvözlöm a mindig újakat:
Föl, föl, fiúk, csak semmi félelem.

Bár zord a harc, megéri a világ.
Ha az ember az marad, ami volt:
Nemes, küzdő, szabadlelkű diák.

Vagyis nem az a cél, hogy a gyerekek már az iskolában is igyekezzenek megtagadni diákvoltukat, hogy már az alsó tagozatban se legyenek hajlandók iskolatáskát, semmilyen ruhadarabot viselni, ami iskolájukkal való azonosulásukat mutatná. Hanem ellenkezőleg: még felnőttkorában is mindenki legyen büszke diákéveire, arra, hogy az ő iskolájának diákja volt, hogy lélelkben megmaradt nemes, küzdő, szabad diáknak. Elgondolkoztató, hogy az angolszász iskolák volt diákjai, akikből iskolájuk célkitűzésének megfelelően értékes jellemet faragott, idős korukban is szívesen hordják iskolájuk színeit, olyan nyakkendőt, jelvényt, ami emlékeztet egykori iskolájukra, valamit, ami az azzal való azonosulást egy életen át érzékeltet.

Elmondhatjuk tehát, azt nevezhetjük jó iskolának, amelyiknek van olyan szellemisége, ethosza, mellyel tanulói azonosulhatnak, amelynek lényegét, üzenetét egy életen át magukban hordják. Azt nevezhetjük jó iskolának, amelyik határozottan erős jellemet alakít ki tanulóiban, akik így önálló, felelősségvállaló, vagyis autonóm emberként élik életüket.

Kiinduló feltevésünk, véleményünk, vizsgálati alapelvünk tehát az, hogy a „non scholae sed vitae discimus)", a „Ha élet zengi be az iskolát" nem azt jelenti, hogy az iskolának a pillanathoz kötődve az éppen akkori társadalmat kell mindig majmolnia, kicsiben megismételnie, hanem úgy kell nevelnie, hogy az onnan kikerülő fiatalok egy értékes életet alakítsanak majd, értékes életet éljenek majd.

Végül is mit értünk az iskola szellemiségén? Először is egy olyan erkölcsi felfogást, pontosabban bizonyos alapvető tulajdonságok csoportját, melyet az iskola annyira megszerettetett a gyermekekkel, hogy egy életre beléjük oltotta. Másodszor egy életeszményt, a költő szavával egy üzenetet, amit a gyermek az iskolából magával vihet az életbe, s az el is fogja kísérni, mintegy irányt szabó mérceként, etalonként él benne. Végül egy magatartást meghatározó érték- és normarendszert, vagy inkább azt mondhatnánk, morálisan magasrendű szokásrendszert, ami bizonyos viselkedéseket eleve vonzóvá vagy taszítóvá tesz számára, ami a döntésekben segíti, ami mindig iránymutató a gyermekkorban és a felnőttkorban egyaránt. Mindig irigységgel gondolok arra, hogy az angolszász iskolákban az az egyszerű kifejezés, hogy „that's the spirit" milyen gazdag tartalmú, jóleső dicséret, visszajelentés, megerősítés. Benne van, hogy helyes, okos, jó a viselkedésed, egybeesik az iskola szellemével, méltó az értékes, jólnevelt emberhez, méltó hozzád. (Sajnos a magyarban nincs ilyen tömör kifejezés; olyasmi lenne magyarul, hogy „ez a szellem!", vagy „ez az igazi szellemiség!".) Amit keresünk, amit szeretnénk elősegíteni az az, hogy a magyar iskolának is legyen, vagy újra legyen ilyen „lelke", ilyen, a tanítványaihoz szóló, bennük továbbélő üzenete.

Ennek meghatározására az „ethosz" szót választottuk. Azért tartjuk alkalmasnak az iskola arculatának meghatározására, mert eredeti jelentésében benne van a karakter mindkét értelmében is, mint jelleg, jellegzetesség, s az a morális tartalom, színezet is, ami embernél a jellem; s ez egyben valami összhangot, harmóniát is kifejez. E. Klix szerint „az ethosz a társadalom szempontjait előnyben részesítő cselekvés és magatartás, mely a cselekvések értékelésében messzemenő összhangot feltételez". Általában a görögöknél az ethosz azoknak az elveknek, szabályoknak, jellemzőknek az összességét jelenti, melyek alapján a közvélemény a magatartást jónak vagy rosszank minősíti. Az iskola ethosza szoros értelemben az iskola erkölcsi jellegű elvárásait, elveit, követelményeit, tágabb értelemben az iskola szellemiségét, arculatát, lelki jellegét jelenti. Hogy mindennek a magja erkölcsi jellegű, erkölccsel kapcsolatos, az természetes, hiszen az iskola elsődleges célja – ha erről az oktatáscentrikus szemlélet gyakran el is feledkezik – a jellemnevelés. Az erkölcs mindenben jelen van az iskolában. Erkölcsi tulajdonságok alapján lehet csak egészséges közösségi életet elképzelni, ahol a mások érzelmeire érzékenység, az altruizmus, a kölcsönös bizalom is szerepet kap. Erkölcsi kérdés a teljesítés is, hiszen a versengés egészségtelen rivalizálásba, az érdeklődés élvezetkeresésbe csaphat át enélkül. A jellemformálás pedig természeténél fogva erkölcsi kérdés. Az iskola eredményessége alapvetően a gyermekek erkölcsi hozzállásán múlik: lehet jó a lég-

kör, érdekes az oktatás, jó a szervezés, de hogy a gyerek mit tesz magáévá, mit visz el az életbe, az elsősorban azon múlik, mennyire volt kötelességtudó, kitartó, felelősségvállaló, vagyis erkölcsi-akarati tulajdonságain. A gyermek erkölcsi arculatában pedig nagyrészt az iskola erkölcsisége tükröződik. Az iskolának tehát elsősorban etikusnak, erkölcsiséget sugárzónak kell lennie.

Ezenkívül az „ethosz" kifejezés a modern nyelvekben olyan sajátos tartalmakkal is gazdagodott, melyek jól körülírják mind témánkat, mind az iskolai nevelés alapvető tényezőit. Az ethosz, pontosabban, megfogalmazásunkban az iskolaethosz ugyanis kifejezi az iskola jellegzetes arculatát, légkörét, szellemiségét, értékrendjét, tónusát.

Ha az ember belép egy iskolába (mint leendő tanuló, szülő, látogató), nyomban érezhető az, amire a zenében szokták az ethosz kifejezést alkalmazni: a sajátos benyomást kiváltó jelleg – esetünkben az intézmény, az iskola sajátos benyomást kiváltó jellege. Ha az ember délután belép az igazgatóval az iskolába, s ott két tíz év körüli kislány egy pillanatra abbahagyja a pingpongozást, az igazgató felé fordulva tisztelettel, de egyben vidáman mosolyogva köszönt, „csókolom, Gyuri bácsi", az igazgató pedig kedvesen visszaköszön: „szervusz Kati, szervusz Márti, no, jól megy már a nyesés?", az ember azonnal megérez valamit, kap valamilyen összbenyomást az iskoláról, a hangulatról, a kapcsolatokról, a stílusról. Ez az, ami a gyermek is úgy jelentkezik, mint az iskola észlelése, percepciója, az iskoláról kialakított képe. Kellemes vagy kellemetlen, hasznos vagy haszontalan itt lenni, milyen elvárásokra, követelményekre számíthat, mennyire várnak tőle s adnak neki bizalmat, megbecsülést, tiszteletet.

Miért tartjuk mindezt, az iskola arculatát, szellemiségét, ethoszát olyan fontosnak? Az ember élete folyamán sokszor olyan helyeken tevékenykedik, amelyek hangulata, karaktere nem túl jelentős számára (bár gyermekkorban mindennek nagyobb a jelentősége). Örülünk, ha a villamos, amelyen utazunk szép, kellemes, de igazán csak az a fontos, hogy idejében odaérjünk vele, ahová készültünk. A hentesüzletben is fontosabb, hogy megfelelő húst kapunk-e, mint hogy milyen a csempe mintázata. Az iskolával azonban egészen más a helyzet. Igaz, írni, olvasni bármilyen iskolában megtanulhat a gyerek. De nagyon szomorú, ha csak olyasmivel gazdagodik valaki az iskolában, amit bárhol elsajátíthatott volna. Kell, hogy minden iskolának legyen olyan arculata, oltson bele tanítványaiba olyasmit, amire jó visszaemlékezni, amiből később is lehet hasznos tanácsot meríteni, ami – ha kell – még az embertelenségben is segít embernek maradni.

3. AZ ISKOLAETHOSZ MINT KUTATÁSI PROBLÉMA

A gyakorlatban már régen ismert, hogy a nevelés, a személyiségfejlesztés eredményességét a gyermek személyisége és a nevelési környezet együttesen határozza meg. Nálunk most kell újra felfedezni, de világszerte nagyon régen köztudott, hogy az iskolák szellemisége meghatározó a gyermeknek kultúrához való viszonya, erdményessége, magatartása, egész karakterfejlődése szempontjából.

Az iskolai nevelőmunka eredményességével kapcsolatos kutatások mégis többnyire két elkülönült irányzatot követnek. Az egyik a tanulók jellemzőire (sajnos, inkább csak képességeikre), illetve a megszerezhető tudásszintre koncentrál. A másik a tanulás körülményeit állítja előtérbe. Egyre sürgetőbb azonban a két szemlélet integrálása, s a személyiségfejlesztés egészére való kiterjesztése. Az iskolai nevelés eredményességét nem lehet a tudás- vagy képességszint fejlődésére szűkíteni. De még az e téren elért eredmény is igen sok személyiségvonástól és személyiségfejlesztő tényezőtől függ, messze túl a gyermek értelmességén vagy az oktatás tartalmán. Az iskolához való viszonyt, a tanulási kedvet, az erőfeszítésre való hajlandóságot számos temperamentumjellemző, motivációs tényező, tanulásmegközelítési stílusjegy határozza meg, melyek más-más lehetőséget jelentenek a nevelés számára, más-más nevelőhatás lehet ezek fejlesztésében eredményes. Ugyanakkor az, hogy a gyermek milyennek látja az iskolát, miféle elvárásokat, milyen segítséget, milyen erős követelményrendszert érez benne, meghatározza pillanatnyi teljesítményét és viselkedését éppúgy, mint azt, hogy az iskolai személyiségfejlesztés mennyire hagy benne tartós nyomokat, mennyire tud életre szóló útravalót adni a gyermeknek, mikor az elhagyja az iskola falait. Kutatásunkban azokat a pszichés mechanizmusokat igyekszünk felderíteni, melyek segítségével a nevelő hatások olyan mélyen épülnek a gyermekbe, hogy akkor is hatnak, mikor emlékezetükben a tanult tények már elhomályosultak.

A szakértők, a szülők, a követelmény és az oktatás irányítói egyaránt tapasztalják, hogy az iskolák légköre, stílusa, nevelésének eredményessége terén jelentős eltérések vannak az egyes iskolák között. Többnyire azonban általánosságban beszélnek bizonyos gyengeségekről, bizonytalan terminológiát használva, mint „kiemelkedő" vagy „hátrányos" helyzetű iskolák. Az érdeklődés igen nagy, a viták igen hevesek az iskolák ügyében. Ezekből a vitákból még nyilvánvalóbbá válhat, hogy a tanulók személyiségéről, az iskolák személyiségformáló tevékenységéről, az egyéni különbségek és az iskolák sajátosságainak összefüggéseiről sokkal többet kellene tudni, s a tudást sokkal jobban hasznosítani.

Világszerte általános tapasztalat, hogy az iskolák szellemisége meghatározó a gyermekek iskolával kapcsolatos attitűdje, eredményessége, magatartása, egész karakterfejlődése szempontjából. Ezért választottuk kutatásunk tárgyává a tanulók személyiségstruktúráinak és az iskola ethoszának kölcsönhatását. Hogy a gyermeki személyiséget éppúgy a maga sajátosságaiban ragadhassuk meg, mint ahogy a kölcsönhatás másik tényezőjeként a par excellence iskolát vizsgálhassuk, a nemzetközi összehasonlítás módszerét alkalmaztuk. Abban az értelemben is, hogy a

kutatást már előzőleg sok éven át végzett nemzetközi összehasonlító vizsgálataink eredményei alapján terveztük meg, s abban az értelemben is, hogy a magyar iskolákban végzett munkával párhuzamosan brit tanulókkal is elvégeztük a méréseket. Azért választottuk éppen a brit iskolákat, mert Nagy-Britanniában, s általában az angolszász típusú nevelésben jelentős hagyományai vannak az iskolák önállóságának, sajátos arculatának, a jellemfejlesztés, az értékátadás központi nevelési célként való megvalósításának. Ezenkívül a teoretikus alapokat éppúgy, mint a mérőeszközöket N. Entwistle professzorral együttműködve alakítottuk ki.

Ebben az együttműködésben vázolhatók fel a téma közvetlen hazai és nemzetközi előzményei. A munka, s egyben az együttműködés kiindulópontja két egyszerre, de egymástól teljesen függetlenül végzett, s mégis igen hasonló eredményekre vezető kutatássorozat volt. Az egyik saját motivációkutatásunk volt, mely a hetvenes években egy évtized alatt tanulókkal, szülőkkel, tanárokkal végzett igen extenzív hazai, majd nemzetközi összehasonlító vizsgálatok során az iskolai motiváció elméletének, a neveléslélektani motivációs modellnek a kidolgozásához vetett (*Kozéki*, 1975, 1980). Lényege, a három (affektív, kognitív és morális) motivációs területen, a nevelési-motiválási folyamatban történő megerősítések alapján kialakuló motivációs különbségek adják az iskolaethosszal kapcsolatos modellünk fő vonásait is. A másik kísérletsorozat elsősorban brit és svéd vizsgálatokból állt, melyek az alapvető felszíni, a mélyre hatoló és a stratégiai tanulásmegközelítéseket írta le, melyek szintén a modell magját alkotják (*Entwistle és mások*, 1979, *Marton–Saljö*, 1984, *Pask*, 1976).

Mint a később ismertetendő modellünk is mutatja, a kutatás a tanulók, a fejlődő személyiségek alapvető tulajdonságaira és az iskola, a nevelő, a fejlesztő intézmény jellemző vonásaira koncentrál. Ami az előző csoport, a tanulói személyiség vizsgálatának tudományos előzményeire, eddigi eredményeire vonatkozik, az eléggé közismert, s témánk szempontjából leginkább releváns területeket összefoglalóan megtalálhatja az olvasó több munkánkban (*Kozéki*, 1985, *Entwistle és Wilson*, 1970). Ami igazán új, az az iskolaethosz; az azt megalapozó vizsgálatokkal, előzményekkel kell részletesebben foglalkoznunk.

Maga a kifejezés már 1947-ben fellelhető a skót iskolákkal kapcsolatos egyik jelentésében, mely fontosnak tartja, hogy az „ethosz" az iskolai élet része legyen. Lényegét olyasmiben látja, hogy az iskola közösségi élete legyen olyan műhely, melyben a gyermek szociális és morális tapasztalatokat szerezhet. A következő évtizedekben is, napjainkig, újra és újra felmerül ez a szó, ez a követelmény, mégis, az „ethosz" kifejezés meghatározhatatlan maradt, s hogy mennyire megfoghatatlan ma is, azt jól jellemzi *Finlayson* (1987) idézete arra vonatkozóan, mi is lehet az iskola ethosza: „Meghatározhatom, de mégse tudom meghatározni. Olyan, mint a szellem: érinthetem, de valójában nincs ott, pedig tudom, hogy ott van, s tudom azt is, nemigen van hatalmam felette."

Tény, az embernek támad bizonyos impressziója, benyomása az iskoláról, ha a folyosón sétál, bemegy egy tanterembe, vagy éppen az iskolaudvaron néz szét. De ez eléggé megfoghatatlan, s főleg nem definiálható, nem írható le pontosan. Igaz, a brit, főleg a skót iskolai jelentésekben, ajánlásokban gyakran szerepel ez a fogalom, úgy, mintha mindenki számára világos lenne, holott nincs pontos meghatározása, s leginkább valami kevéssé megfogható klímát, atmoszférát értenek rajta,

mégis az ottani gondolatokból kell kiindulnunk: részben, mert a brit iskolai gyakorlatban észlelhető az iskolaethosz, részben mert születtek ezzel kapcsolatban munkák. *Rutter* (1979) szerint az iskola ethosza a tanulók teljesítményét és viselkedését leginkább meghatározó faktor, s szerinte ez valami sajátos kultúra, amit egy önálló szervezet kifejleszt. *Mortimore és társai* (1988) szerint csak a pozitív ethoszú iskola lehet hatékony. Ők valamiféle atmoszférának tekintik az iskola ethoszát, mely az iskolában folyó minden tevékenységre hatással van, s olyan összetevőket említenek, mint hogy a tanulók boldogok, barátságosak, jó magatartásúak. Érdekesebb számunkra *Fletcher* (1980) véleménye, aki szerint az iskola ethosza az iskola egész karakterének derivatívuma, s eredetét az igazgató és a tanári kar értékeiben, attitűdjeiben és az iskola céljairól kialakított véleményében keresi. McDill és társai is idéznek egy számunkra nagyon érdekes véleményt „az iskola teremthet olyan atmoszférát, mely erősíti a gyermekek tanulási motivációját, s olyat is, ami a tanulókban inkább azt a célkitűzést fejleszti ki, hogy valahogy túlessenek az iskolai perióduson". *Measor és Woods* (1984) az interakciókban, az iskolai csoportok állandó kapcsolatában próbálja meghatározni az iskola ethoszát. A *Consultative Committee on Curriculum (1984)* jelentése is ilyenféle kapcsolatokban látja az iskola ethoszát, a tanulók egymás közti kapcsolatában, a tanár-diák viszonyban és az iskola és környezete kapcsolatában. Több hasonló, iskolákkal kapcsolatos jelentésben ez idő tájt az értékek is megjelennek, s a társaskapcsolatokkal együtt az úgynevezett hidden curriculum, a rejtett tanterv fogalmával kapcsolatban emlegetik az iskola ethoszát.

Szólnunk kell – mivel a halvány előzményeket keressük – azokról a megnyilatkozásokról is, amelyekben nem az ethosz, de az azzal átfedésben levő „klíma" szót használják. Különösen érdekes lehet számunkra *Halpin és Croft* (1963) megjegyzése: „ami az egyénnek a személyiség, az a klíma a szervezetnek." Magunk is úgy építettük fel a kísérletet, hogy az egyént a személyiségben, az iskolát az ethoszban (ami a klímával jelentős átfedésben van) ragadjuk meg. *Keefe, Kelly és Miller* (1985) azt mondja egy helyen: „Ahogy az embereknek, az iskoláknak is van személyiségük". *Moss* (1976) szerint is a szociális klíma a környezet személyiségének mondható. *Nwanko* (1979) az iskola interaktív életének, a „mi-érzésnek" tekinti a légkört, *Goodlad* (1975) szerint az iskola minősége tükröződik benne, *Maloy és Selsin* (1983) az iskola hatékonysága meghatározójának tartja „az iskolépület atmoszféráját", ahogy nevezik. Érdekes, hogy *Cuttance* (1986) egyenesen kimondja, hogy az iskolaethosz, amit más szóval iskolai légkörnek neveznek, a nevelési folyamat terméke. Bár mi nem azonosítjuk az ethoszt a légkörrel, az sokat mond számunkra is, hogy a nevelési folyamat, elsősorban annak motivációs összetevői igen jelentős szerepet játszanak az ethosz kialakulásában, illetve kölcsönhatásban állnak vele, s az iskola hatékonyságával.

Fontosabb számunkra az a vonulat, mely a morális értékekkel hozza kapcsolatba az iskolaethoszt. *Rutter* (1979) úgy véli, az iskolában élő hit és érték eredője az iskolaethosz, *Lezotte és mások* (1980) szerint az intézet szerkezetében és a magatartásformákban megnyilvánuló normák, viselkedések és attitűdök jelentik az iskola klímáját. *Cuttance* (1986), ugyanúgy, mint *Rutter* (1979) az iskola környékére, lakóközösségére is kiterjeszti az iskolaethosz eredetét, hiszen az iskolának és környékének közösek a történelmi gyökerei.

Érdekesek még számunkra azok a vizsgálatok is, amelyek a klíma vagy ethosz különböző típusairól beszélnek. (Az ethoszt és a klímát ebben az értelemben szinonímaként is használhatjuk, mert angolszász vizsgálatokról van szó, s az angolban az ethoszt úgy definiálják, hogy egy közösség karakterisztikus szellemisége, a klímát pedig, hogy egy közösség irányvonala, attitűdje, vagyis kicsit kevésbé konkrétan, de lényegében mindkettő azt fejezi ki, amit mi ethosznak, jelen esetben iskolaethosznak nevezünk.)

Wynne (1988) külső megfigyelők véleménye alapján a klíma kétféle típusát írja le. Az egyik a koherens típus, ez a jó iskolák sajátja, amelyekben világosak a nevelési célok, jó a kommunikáció, konszenzus és konzisztencia jellemzi a nevelést. A másik típus, a nem koherens, ezek hiányát mutatja.

Halpin és Croft (1963) a zárttól a nyitottig hat típust ír le. A nyitott légkör az, ahol mindenki élvezi a magas színvonalú „esprit de corps"-t, együttműködik, baráti, jó kapcsolatban van, s késztetést érez arra, hogy elvégezze a dolgokat, s működtesse a szervezetet.

Brookover és Lezotte (1977) a tanulók, a tanárok és az igazgatók percepciója alapján háromféle légkört határozott meg. A „tanuló klímába" olyasmik tartoznak, mint a tanultak értelme, a jövőbeli értékelések és elvárások; „az igazgatói klímába" a szülők érdeklődése és elvárásai az iskolai munka minőségével kapcsolatban, a fejlesztésre irányuló erőfeszítések.

Sok kategorizációból csak a benne szereplő elemekre érdemes felfigyelni. *Willower és Licata* (1975) „robusztussága", erős, egészséges volta szerint differenciálja a klímákat, s szerinte a tradicionális iskoláknak robusztusabb, erőteljesebb klímája van, szigorúbb a fegyelem, a vizsgák és a strukturált iskolai aktivitások felkeltik a tanulókban az empátiát. *Epstein* (1981) az iskola minőségét meghatározó faktorként említi az elégedettséget, az iskolai munka iránti elkötelezettséget és a tanárokkal kapcsolatos reakciókat.

Sokan egyszerűen „környezetről" beszélnek. Például *Duigan* (1986) szerint az iskola klímája és az iskola kultúrája az iskolának azt a metszetét írja le, mely magába foglalja az iskolai célokat, értékeket, tradíciókat, elvárásokat, normákat, a tanárok viselkedését. Vagyis Duigan a klímát az iskolai környezet egy aspektusának tekinti, míg *Fraser* (1981) és *McDill és mások* (1969) a klímát és környezetet gyakorlatilag szinonímaként használja.

Mint látjuk, az angolszász szakirodalomban az ethosz kifejezés jelentős átfedéssel, sokszor szinonímaként szerepel az „atmosphere" (atmoszféra), „climate" (klíma) és „environment" (környezet) kifejezésekkel, feltehetőleg azért, mert az ethosz is áthatja az iskola egészét. Ezzel kapcsolatban néhány megjegyzést kell tennünk.

Az egyik az, hogy a jelen vizsgálatban az ethosz konkrét megragadására törekszünk, így – bár a vizsgálat megtervezésében a lehető legszélesebben igyekszünk feltárni az ethosz lehetséges összetevőit – célunk mégis az, hogy világosabb fogalomhoz jussunk el, mint az eddig felsoroltak. Természetesen a „klíma", a „légkör" stb. kifejezéseket magunk is használjuk. Részben, hogy könnyebb legyen egyeztetni gondolatainkat azokkal a gyökerekkel, melyek a szakirodalomban fellelhetők, részben, hogy szemléletesebbé tegyük mondanivalónkat a szélesebb olvasóréteg, a gyakorlati szakemberek számára. Bár a tudományos tisztázást, disztink-

ciót nem mulasztjuk el, ezt mégis eléggé szabadon megtehetjük, hiszen elsősorban idegen nyelvű szakirodalomra támaszkodunk, s az ott szereplő szavak magyar megfelelői amúgy is csak annyira felelnek meg az eredetieknek, amennyire két nyelv szavainál ez elvárható.

Hogy elsősorban külföldi, azon belül is főleg angolszász előzményekre támaszkodunk, annak oka kizárólag az, hogy amit megállapítani szeretnénk, ahhoz igazán közel álló kutatások – ha folytak egyáltalán – angolszász területeken történtek. Természetesen áttanulmányoztuk a hazai szakirodalmat is, ezek azonban csak áttételesen kapcsolódnak kutatásunkhoz.

Az iskola egyéni arculatát nagyon sokfelől közelíthetjük meg. Ilyen lehet például egy iskola teljes körű leírására való törekvés. Nagyon tanulságos ebből a szempontból *Németh László* kísérlete: saját iskoláját, ahol tanult, majd iskolaorvosként dolgozott, több átfogó tanulmányban dolgozta fel. A kutató elsősorban, mint vizsgálati lehetőséget szemléli kicsit irigykedve (1988, 6–7. old.): „az iskolaorvos... az iskolába kirakott orvos, kinek magának is állandóan tanítania kell, így kétfelől nézheti a gyermeket: fizikuma és szelleme felől. Osztálykönyv, tanári vélemény, hospitálás, rajz, dolgozat állandóan rendelkezésére áll, s tanártársai segélyével (külön értelmiség-, tájékozottság-, magatartáspróbák útján) a test és jellem párhuzamos tanulmányozására olyan alkalma van ép embereken, amilyen csak betegeken lehet az ideggyógyásznak. Fűzzük ehhez, hogy az iskola mögött álló szülővilágba is szabadon járjon be (környezettanulmányai, kérdőívei vagy közvetlen kérdezősködései az egyéni és csoportsajátosságokhoz eleven társadalmi hátteret adhatnak) – és futó áttekintést nyertünk az iskolaorvosi munka sajátosságairól, melyek a kutatást érdemessé s a minőségmunkát lehetővé teszik". Ha még hozzátesszük, hogy a szerző az iskolaépülettől az iskolai célokig mindent tüzetesen ismerhet, igazgatóval, tanárral, diákkal bármikor beszélgethet – egy iskoláról valóban igen mély benyomást nyerhet, főleg sokéves tevékenysége során. Így persze csak egy iskolát ismerhet meg, bár azt alaposan.

Hasonlóak azok a vizsgálatok, melyek a személyiség oldaláról közelítenek, akár a pedagógus, akár a tanuló személyisége, illetve az interperszonális kapcsolatok felől (például *Buda Béla*, 1967, 1986; *Rókusfalvy Pál*, 1977, 1981) vagy a pedagógus szülő kapcsolatot (*Komlósi Sándor*, 1985) vagy az iskolai élet többdimenziós vizsgálatát helyezik a középpontban (*Geréb György, 1970; Veczkó József*, 1986).

Egyfajta megközelítés a „rejtett tanterv", az iskolai nevelés „rejtett üzenetei" vizsgálata (*Szabó László Tamás*, 1988, 1989). A szervezetkutatás egyik megközelítése az iskolai szervezetek leírása formális szinten (*Kozma Tamás*, 1976). Mélyebb elemzést nyújt a szervezetiklíma-kutatásban az iskolát munkahelyként értelmezni *Halász Gábor* (1979, 1980). Olyan szervezetfelfogásból indul ki, melyben az iskola az oktatásügyi igazgatási apparátus legalsó szintű szervezeti egysége, melynek a tanárok a legalacsonyabb hierarchikus szinten álló tagjai. Neveléslélektani célkitűzéseinktől igen távol áll ebből az, hogy „a tanulók ebben a felfogásban a szervezet *közönségét* ... alkotják, hasonlóan ... a mozilátogatókhoz..."

Utolsó példánk is jól mutatja: a szakirodalomban igen sok értékes gondolatot találtunk, de végül is a kezdetektől fogva, kutatásunk kialakításának első pillanatától kezdve saját utunkat kellett járnunk, mert sok vizsgálat felelt valami azzal kapcsolatosra, de egyik sem arra, amit mi alapvetőnek tartunk. Mi elméletünket a

Kozéki (1980, 1985) motivációs elméletre építettük, s annak megfelelően az iskolai klíma három formájából indultunk ki, az affektív/szociális, a kognitív/tevékenységi és a morális/magatartási területekből.

Az első, az affektív aspektus a szakirodalomban gyakran egyszerűen „klímaként" szerepel, *Nwanko* (1979) az iskola interaktív életének nevezi, *Epstein*, (1981) pedig mint az iskola vagy az osztály affektív kontextusát emlegeti.

A második, a kognitív terület (nálunk gyakran a másik kettő rovására is) igazán alapvető területe az iskolai életnek. Az angolszász szakirodalomban gyakran mint „tanulási környezetet" emlegetik. Ez szoros összefüggésben van az iskolai teljesítménnyel, a hivatásválasztással. Mi elsősorban az iskolai tevékenység relevanciáját, jelentőségét, helytállóságát, alkalmazhatóságát emeltük ki, vagyis azt, a tanulók számára van-e igazán értelme annak, ami ott folyik.

A harmadik, a morális terület az angolszász iskolák gyakorlatában természetes, hiszen az értékek alakítása, a jellemfejlesztés ott mindig is az iskola feladata volt. Mi pillanatnyilag inkább csak azt látjuk, erre óriási szükség lenne iskoláinkban. Éppen ezért választottuk az iskola alapvető üzenetét kifejező fogalmunk elnevezésére az „ethosz" szót, mely, mint az ókori feltűnése idején a görögöknél, nálunk is az etika, az erkölcs kifejezésekre rímel.

Végül említést kell tenni arról, milyen fontosságot tulajdonít a tudományos szakirodalom az iskolaethosznak. *Purkey és Smith* (1983) kutatók hosszú sorát idézi, akik szerint azt, hogy a gyermeknek milyen esélye van arra, hogy eredményesen fejlődjék az iskolában, jelentősen befolyásolja az iskola ethosza. *Cuttance* (1986) szerint az iskola ethosza határozza meg a tanulók és tanárok jó szellemét, a tanárok lelkesedését és elkötelezettségét, az iskola általános rendjét, magas elvárásait. *Gow és McPherson* (1980) interjúiból kiderül, milyen szerepe van az iskolaethosznak a tanulók iskolával kapcsolatos attitűdjeinek alakulásában. *Norton* (1984) pedig azt mutatja ki, s számunkra ez a legfontosabb, hogy az iskolaethosz meghatározó az egész személyiségalakulásban. Ezért kezdtünk bele az iskolaethosz kutatásába, annak ellenére, hogy *Cuttance* (1986) figyelmeztet: az iskola ethosza nehezen megfogható, nagyon összetett, s rendkívül nehezen mérhető.

4. AZ ISKOLAETHOSZ MINT MÓDSZERTANI PROBLÉMA

Cuttance (1986) figyelmeztetése, hogy az iskolaethosz megfoghatatlan és komplex jellege miatt nehezen mérhető, természetesen nem riaszthat vissza. Hiszen eredeti kutatási témánk, a motiváció is „megfoghatatlan", mégis ma már igen sok gyakorlati hasznú dolgot is elmondhatunk róla. Az azonban tény, hogy célkitűzéseinket óvatosan kellett kijelölnünk, egyelőre csak arra törekedve, hogy körüljárjuk az iskolaethosz megragadásának lehetőségét.

A körüljárást az eddig használt módszerek áttekintésével kezdhetjük. Amint az előzőekben láttuk, az ethosszal sok átfedést mutatnak az olyan fogalmak, mint a klíma, atmoszféra, környezet, sőt, az iskola hatékonysága. Ennek megfelelően az ezeket mérő eszközök is sok átfedést mutatnak, s valóban inkább csak körüljárják az ethoszt. A munkahelyeken, majd a felsőoktatásban alkalmazott szervezetiklíma-teszteket tarthatjuk az iskolai klíma vizsgálatának kiindulópontjaként, míg az iskolai hatékonysággal kapcsolatos vizsgálatokban felsejlett az ethosz fontossága.

A szervezetiklíma-vizsgálatok során születtek az olyan eszközök, mint az OCDQ (Organisational Climate Desrciption Questionnaira). Ez Halpin korábbi, a vezetés és a csoport viselkedésének összefüggéseivel kapcsolatos vizsgálataiból jött létre, a már emlegetett Halpin és Croft együttműködésével a hatvanas évek elején. Mivel a vezetést tartották a szervezeti klíma fő tényezőjének, az OCDQ-t arra is használták, hogy mérjék a tanároknak az igazgatók viselkedésével kapcsolatos percepcióját, s ugyanígy az egymás magatartásáról kialakított képüket. Bár Halpin és Croft úgy tartották, eszközük jól méri az iskolák hatékonyságát, a nevelési reményekkel nem foglalkoztak, mert őket nem érdekelte a nevelési folyamat, az iskolát is csak egy szervezetnek tekintették. Ennek ellenére vizsgálatuk nagy lendületet adott.

A kifejezetten iskolai vizsgáló metodikák felé vezető utat jól illusztrálja G.G. Stern munkássága. Az OCI (Organisational Climate Index) – *Stern*, (1970) – még munkahelyi szervezetiklíma-vizsgáló eszköz, amelyet nevelési intézményekben is alkalmaztak. A CCI (College Characteristics Index) – *Pace és Stern*, (1958) – már kifejezetten a (felső) oktatási intézmények vizsgálatára készült, annak vizsgálatára, melyen „press"-eknek, nyomásoknak érzik magukat kitéve a hallgatók, harminc olyan jellemzővel kapcsolatos percepciót vizsgálva, mint az affiliáció vagy a rend. Egy további adaptáció, az Elementary School Index (*Richman és Stern*, 1979) és a High School Characteristics Index (*Stern*, 1961), már kifejezetten nevelési intézmények vizsgálatára készült, a diákok percepciójára alapozva olyan összetevők vizsgálatát, mint a személyes megbecsültség, az intellektuális légkör, a társas élet, a rendezettség.

A hatvanas-hetvenes években már többen próbálkoztak iskolailégkör-vizsgáló eszközök készítésével (MSI: My School Inventory, MCI: My Class Inventory, *Anderson*, 1973; LEI: Learning Environment Inventory, *Walberg*, 1969; PCI: Pupil Control Ideology, PCB: Pupil Control Behaviour, *Willower és Jones*, 1963).

A későbbi évek fejleményeiből bennünket az érdekel, hogy egyre jobban odafigyeltek a tanulóra, a tanulók attitűdjeire, szerepükre az iskolai klíma alakulásában. Például Epstein és McPartland Quality of School Life (1976) skálája Halpin és Croft módszerét követi, de a tanulók percepcióját, attitűdjeit helyezi a középpontba. Megállapításaiból számunkra különösen fontos, hogy szerintük az iskolai élet minőségét befolyásolják az iskola formális és informális aspektusai: a szociális és a feladatra irányuló tapasztalatok, a tekintélyszemélyekkel és az egykorúakkal való kapcsolatok. *Finlayson* (1970, School Climate Scales) a nonkognitív nevelési célok fontosságát húzza alá. Sajnos kutatásait Európában nem követték, inkább Amerikában és Ausztráliában folytak a témában említésre méltó vizsgálatok.

Meg kell még említenünk *Ramsden, Bowden és Martin* (1988) vizsgálatait, az iskolai környezet és a tanulásmegközelítés összefüggéseivel kapcsolatban. Eszközük a SEQ (School Experiences Questionnaire), melyet az iskola és osztálybeli környezetről előttük megállapítottakra igyekeznek alapozni, s alkalmazták *Biggs* (1987) eszközét, az LPQ-t (Learning Process Questionnaire), mely a tanulásmegközelítéseket s a velük szoros kapcsolatban lévő motívumokat vizsgálja. Számunkra érdekes, hogy összeállításukban szerepel egy „ethosznak" nevezett tényező, mely azonban szerintünk megfoghatatlan aspektusa az iskolai klímának. Szerintünk ez a skála valójában csak az iskola nyitottságát, intellektuális klímáját érinti, mivel ez érdekelte a kutatókat. Viszont a tanulásmegközelítésre utaló itemek fontosak (az egyébként a mienkkel párhuzamosan futó kísérletben) mert ezeket mi is alapvetően fontosnak tartottuk, s vizsgáltuk.

A továbbiakban munkánkkal több-kevesebb kapcsolatba hozható eszközök végtelen sorolása helyett két „cseppben mutatjuk be tengert". Az egyik a legtágabb példa: *Anderson* (1982) összefoglalásában, az ő kategóriái szerint bemutatjuk az általa legfontosabbnak ítélt eszközöket és az általuk vizsgált területeket. A másik a „legszűkebb", egy kutatás, illetve eszköz lényegét mutatjuk be hasonló részletezéssel. Anderson egyébként a „klíma" szót használja, s maga is a táblázatban idézett kutatók elemzését követi.

A közelebbről vizsgált kutatás egy speciális irányt képvisel. *Fraser és Rentoul* (1982) az iskolai környezet és az osztálybeli környezet kapcsolatát vizsgálták. A SLEQ, az iskolaszintű környezetvizsgáló kérdőívből öt skálát választottak: ezek az affiliáció, a szakmai érdeklődés, a teljesítményre irányultság, a szabályozás és az újító szellem. Az osztály vizsgálatára ugyancsak öt skálát használtak az ICEQ (Individualised Classroom Environment Questionnaire) kérdőívből *(Rentoul és Fraser,* 1979): személyiségre irányultság, részvétel, függetlenség, felfedezés, differenciálás. Ezek az alskálák megfelelnek a *Moos* (1974) által használt alapkategóriáknak. A kapcsolatdimenzió a személyes kapcsolatok természetével és intenzitásával foglalkozik. Ez közel áll a mi kutatásunkban alkalmazott affektív/szociális dimenzióhoz. Az egyéni (személyi) fejlődés dimenzió azokkal az irányokkal foglalkozik, melyben a személyes fejlődés megmutatkozik. Ez közel áll a mi kognitív/tevékenységi dimenziónkhoz. A harmadik, a rendszer állandóságváltoztatása azonban már a szorosabb értelemben vett környezettel kapcsolatos, s így messze van a mi morális/magatartási dimenziónktól. A kérdőívet tanárok töltötték ki. Az eredmények szoros összefüggést mutattak a két változó csoport között, így a kutatók arra az ál-

láspontra jutottak, hogy érdemes az iskola és az osztály légkörét együttesen kutatni. Nézzük ezek után a tényezőket, az iskola és az osztály változóit.

Ami a magyar eszközöket illeti, a kutatásunkhoz aránylag legközelebb álló is csak áttételesen rokon: *Halász* (1988) eszköze az iskolával kapcsolatos, de szervezetiklíma-mérő. A már említett Halpin- és Croft-féle irányt követi. Annyiban áll közel hozzánk, hogy egyéni arculatot keres. Ugyanakkor távol áll tőlünk abban, hogy a vezetésre és a munkahelyi klímára kíváncsi, a gyermekek nevelésére és fejlődésére nem. (Ők az a bizonyos „közönség", mint a „mozilátogatók" ebben a felfogásban.) Az iskolát tehát nem a személyiségalakítás műhelyének, hanem egyszerűen egy, bármihez hasonlítható munkahelynek tekinti.

Hasonló az a módszertani alapállás is, hogy a percepción keresztül mér, Halász eszköze csak a pedagógusokén; a mienk elsősorban a tanulók, másodsorban a nevelők percepciójára alapoz. Hasonló a Likert-skálán alapuló mérés is. Az itemek formája, alskálákba tartozásuk is hasonló elvek alapján jött lére, de, talán a szervezeti klíma szociálpszichológiai jellegéből fakadóan, talán mert az Iskolai Szervezeti Klíma Teszt pedagógusok válaszaira készült, mi igyekeztünk sokkal differenciáltabb megállapításokat készíteni. Például az ISZKT 8. iteme: „A tantestület jó közösség" és hasonló kérdések számunkra túlságosan általánosak, a tanulók számára nehezen értelmezhetők lennének.

E rövid módszertani áttekintésből is megállapíthatjuk, sok kutatást folyt az iskola légkörével, klímájával, alapjellemzőivel kapcsolatban, sok vizsgálóeszköz is létrejött. De a különböző kutatók ugyanazokat az elnevezéseket különböző jelenségekre alkalmazzák, így nem biztos, hogy az iskolaethosz a megfoghatatlan, hanem talán csak az, hogy mit mérnek ezek az eszközök. Anderson az eddig lefolyt kísérleteket ahhoz a módszerhez hasonlítja, amellyel a hét vak írta le hétféleképpen az elefántot, annak a részletnek az alapján, amelyet megtapintott, s mind a hét meg volt győződve, hogy neki van tökéletes képe az állatról. Végül is a kutatók konklúziója az lett, hogy a probléma abban rejlik, hogy a kutatások az iskolát olyan szervezetként vizsgálták, mely racionálisan megtervezett célokat racionálisan kialakított technológiákkal valósít meg. Holott – mondja *Bell* (1980) –, az iskolák inkább anarchikus szervezeteknek tekinthetők, tisztázatlan célokkal és technológiával, mert olyan összetett és bizonytalan környezetben működnek, melyet csak kevéssé kontrollálhatnak.

Mi sem az iskolák, sem az iskolák ethoszának megfoghatatlanságát nem fogadtuk el, még kevésbé anarchikus jellegüket, de a hatalmas anyagot áttekintve meggyőződésünkké vált, hogy ha levonunk is tanulságokat az eddigi kísérletek igen szerény eredményeiből, kutatásainkat új alapokon, s főleg az alapoktól kell kezdenünk.

5. SAJÁT KONCEPCIÓNK ÉS METODIKÁNK KIDOLGOZÁSA

Az áttekintett sok száz kutatás annyiban feltétlenül összecseng, hogy van az iskoláknak valami sajátos, bár eddig megfoghatatlan jellemzője, ami hat a diákok érzelmeire, teljesítményére, magatartására. Ez a valami iskolánként egyéni, s legtöbben klímának nevezik.

Természetesen minden előzményből igyekeztünk tanulni, s az eredmények alapján elindulni, de hogy ennél sokkal több konkrétumra nemigen számíthatunk, azt nem mi állítjuk, hanem a kérdés már emlegetett nagy összefoglaló ismerője és ismertetője, Carolyn Anderson. Szerinte a kutatók végül is három álláspontot alakíthattak ki a kérdéskörrel kapcsolatban. Az egyik szerint az iskolai klíma olyan, mint az albatrosz: végeredményben meg lehet fogni, de az nem lenne jó, az iskolai vezetők, az iskolaügy irányítói egy új, nehezen kontrollálható tényezővel kellene, hogy számoljanak. Egy másik szemlélet szerint – mint már említettük – az iskolai klíma az unikornisra hasonlít: jó lenne, de nem lehet megfogni. A harmadik lehetséges szemlélet pedig az, hogy főnixmadárhoz hasonlítjuk: azt reméljük, hogy az eddigi kutatások hamujából mégiscsak életre kel egyszer az iskola e jellemzőjének képe. Ez szerinte csak a legoptimistább kutatók reménye lehet, de természetesen mi csak ezt választhatjuk. Ez egyben azt is jelenti, hogy – bár az eddigiek figyelembevételével, de – lényegében elölről kell kezdenünk a téma feldolgozását.

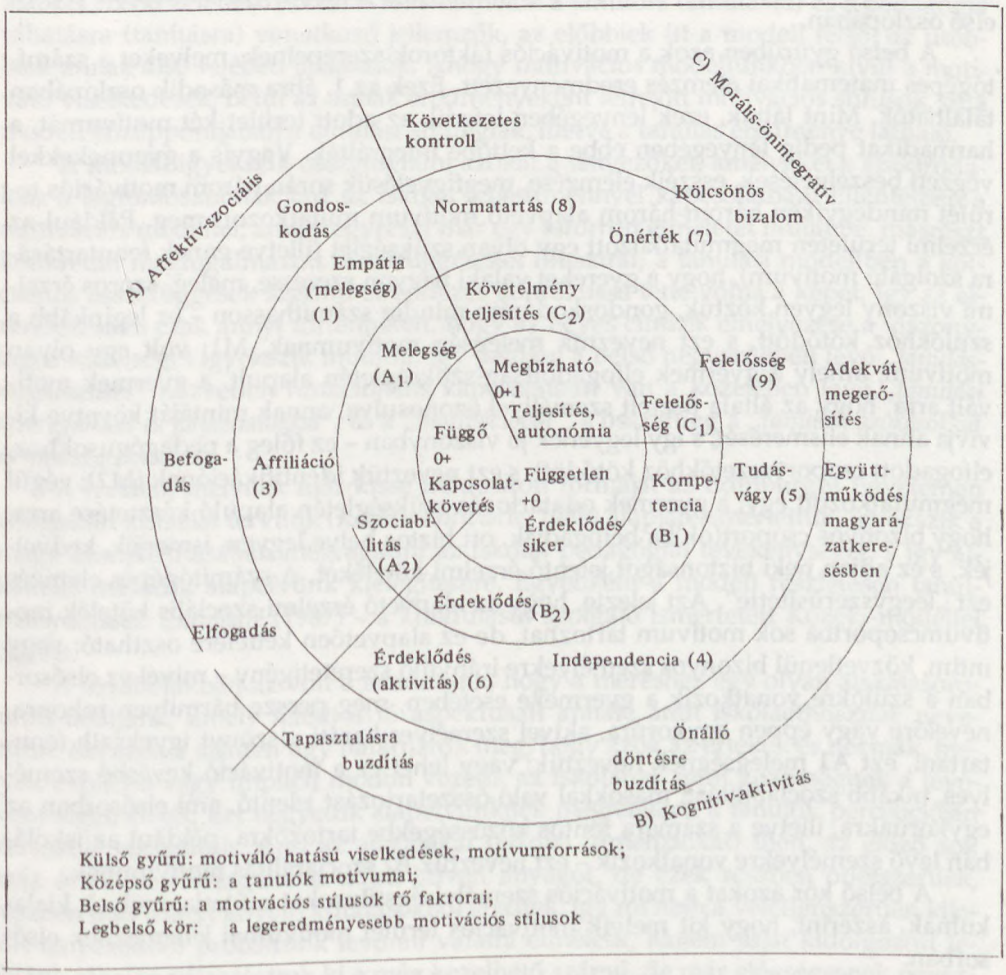
Ami saját eddigi elképzeléseinkből összecseng az előzményekkel, az az, hogy mindenképpen figyelembe kell venni a tanulók személyiségét. Hiszen több kutató feltételezte, hogy az iskola klímája a benne résztvevők személyiségvonásaitól függ. Mi pedig a későbbiekben azt a kölcsönhatást szeretnénk vizsgálni, mely az iskola ethosza és az iskolához tartozók személyisége, viszonya, törekvései közt fennáll.

A témákhoz tartozó kutatások legtávolabbi előzményeiben, már a szervezeti-klíma-kutatásokban is újra és újra felbukkant a motivációs tényezők szerepe. Ugyanakkor több évtizedes saját kutatásunkban létrejött a személyiségfejlesztés motivációs modellje. Ebből következik koncepciónk első alapelve.

1. Kutatásunkat olyan modellre építjük, melyben központi szerepet kap a motiválás és motiváció. Szerintünk ugyanis az iskola maga a szellemiség, elsősorban a növendékek motivációs szerkezetének alakításával hat, s a tanulók is a maguk motivációjával járulnak hozzá az iskola szellemiségének erősítéséhez.
2. Felfogásunk igyekszik átfogni az iskola és környezete minél szélesebb, sokrétűbb hatásrendszerét. Az előzményekkel egybehangzóan ugyanis az a véleményünk, hogy az iskola sajátos arculata komplex, valamilyen formában jelen van az iskolai élet egészében.
3. Személyiségfejlesztési, s így neveléslélektani felfogásunknak megfelelően a kérdés vizsgálatában szerepet kell kapnia a szülőkkel, tanárokkal és egyokrúakkal való viszonynak. Annál inkább, mert az iskolai tevékenységet is, az iskolaethoszt is interakciós működésnek tartjuk.

4. A kérdést a percepción keresztül vizsgáljuk. Nemcsak azért, mert ez a téma „hagyományos", legjobban bevált megközelítési módja, hanem azért is, mert maga az iskola szellemisége, ethosza az iskolában tevékenykedők percepcióján keresztül hat. Hogy egy gyermek azt érzi-e, hogy iskolájának olyan szellemisége van, mellyel ő azonosul, mely őt értékes magatartásra inspirálja, az nemcsak azon múlik, hogy az iskola valóban olyan-e, hanem azon is, hogy ő ezt a jellegét észleli-e. Ezzel visszajutottunk az első alapelvünkhöz, a gyermekek sajátos személyiségéhez, melynek alapján mérnek, de hisszük, a sokféle személyiség percepciója mégis egy olyan konszenzust hoz létre, melynek alapján reálisan érzékelhetik, s mi reálisan mérhetjük az iskola sajátos arculatát, szellemiségét, ethoszát.

A nevelésben szereplő motivációs tényezők integrált modellje (Kozéki, 1990. alapján).



Külső gyűrű: motiváló hatású viselkedések, motívumforrások;
Középső gyűrű: a tanulók motívumai;
Belső gyűrű: a motivációs stílusok fő faktorai;
Legbelső kör: a legeredményesebb motivációs stílusok

1. ábra

Az 1. alapelvünknek megfelelő motivációs koncepciómodellünket az *1. ábra* mutatja.

Az 1. ábrán, a körökön kívül azt a három fő motivációs területeket jelöltük meg, melyeken – kutatásaink szerint – a nevelésben legalapvetőbb motívumok működnek. Ez egyébként az 1. táblázat három egymás alatti harmadaként jelenik meg. A legkülső gyűrűben az egyes motivációs területeknek megfelelő motiváló hatású viselkedések, illetve motívumforrások szerepelnek, vagyis az, hogy a nevelő mivel építi ki, erősíti meg ezeket a motívumokat a gyermekben, illetve a gyermek miben éli meg motivációja kielégülését az adott területen. Az 1. ábrán ez mint motívumforrás a harmadik oszlopban szemlélhető.

A második gyűrűben a gyermekeknek azok a fő motívumai, illetve szükségletei szerepelnek, amelyeket több ezer interjú és megfigyelés során a legalapvetőbbnek találtunk, s amelyek szoros kapcsolatban vannak a külső gyűrűben megismert motiváló hatásokkal. Ezek szerepelnek, némi kiegészítő magyarázattal az 1. ábra első oszlopában.

A belső gyűrűben azok a motivációs faktorok szerepelnek, melyeket a számítógépes matematikai elemzés eredményezett. Ezek az 1. ábra második oszlopában találhatók. Mint látjuk, ezek lényegében lefedik az adott terület két motívumát, a harmadikat pedig lényegében ebbe a kettőbe integrálták. Vagyis a gyermekekkel végzett beszélgetések, esszéik elemzése, megfigyelésük során három motivációs terület mindegyikén három-három alapvető motívum mutatkozott meg. Például az érzelmi területen megmutatkozott egy olyan szükséglet (illetve ennek fenntartására szolgáló motívum), hogy a gyereket valaki nagyon szeresse, meleg, szoros érzelmi viszony legyen köztük, gondoskodására mindig számíthasson – ez leginkább a szülőkhöz kötődött, s ezt neveztük melegség motívumnak, M1; volt egy olyan motívum, amely a gyermek elfogadottság-szükségletén alapult, a gyermek motivált arra, hogy az általa tisztelt személlyel azonosulva, annak mintáját követve kivívja annak elismerését, s így legyenek jó viszonyban – ez főleg a pedagógusokhoz, elfogadott csoportvezetőkhöz kötődött, s ezt neveztük identifikációnak (M2); végül megmutatkozott egy, a gyermek odatartozás-szükségletén alapuló késztetése arra, hogy bizonyos csoport(ok)ba befogadják, ott biztos helye legyen, ismerjék, kedveljék, s ez adjon neki biztonságot jelentő érzelmi köteléket. A számítógépes elemzés ezt „leegyszerűsítette". Azt jelezte, hogy az alapvető érzelmi-szociális kötelék motívumcsoportba sok motívum tartozhat, de ez alapvetően kétfélére osztható: vagy intim, közvetlenül bizonyos személyekre irányuló szeretetigény – mivel ez elsősorban a szülőkre vonatkozik a gyermeke esetében, meg persze bármilyen rokonra, nevelőre vagy éppen egykorúra, akivel személyes baráti viszonyt igyekszik fenntartani, ezt A1 melegségnek neveztük; vagy lehet ez a motiváció kevésbé személyes, inkább szociabilitást, másokkal való összetartozást jelentő, ami elsősorban az egykorúakra, illetve a számára fontos közösségekbe tartozókra, például az iskolában levő személyekre vonatkozik – ezt neveztük B2 szociabilitás motívumnak.

A belső kör azokat a motivációs személyiségstílusokat mutatja, melyek kialakulnak, aszerint, hogy kit melyik motivációs terület motívumai jellemeznek elsősorban.

Kutatásunk szempontjából alapvető egyrészt a modell három fő motivációs területe, ez került iskolaethosz modellünk magjába; fontos az, hogy a gyermeknek

szülőkkel, nevelőkkel, egykorúakkal való kapcsolatát tartalmazza, ezt, valamint az egyes motiváló és motivációs jellemzőket az előkísérletekben szereplő összetevők kiválasztásánál hasznosítottuk. Így ez a modell alapvető fontosságú volt 1. és 3. alapelvünk megvalósításában. (A modellről részletesebben: *Kozéki*, 1980, 1985, 1990.)

Természetesen az iskolában folyó munka (szerintünk túlzott mértékben is) elsősorban a tanítással és tanulással kapcsolatos, így azt is tanulmányoznunk kellett, illetve egy olyan modellre is szükségünk volt, mely a maga komplexitásában igyekszik megragadni az iskolai tevékenységet. Ezt a modellt azok a brit kutatások kínálták, amelyek Lancasterben folytak a nyolcvanas években. Ez ugyanis kifejezetten tanítás-tanulási modell, de igyekszik a személyiségtulajdonságokat is tekintbe venni (*2. ábra*).

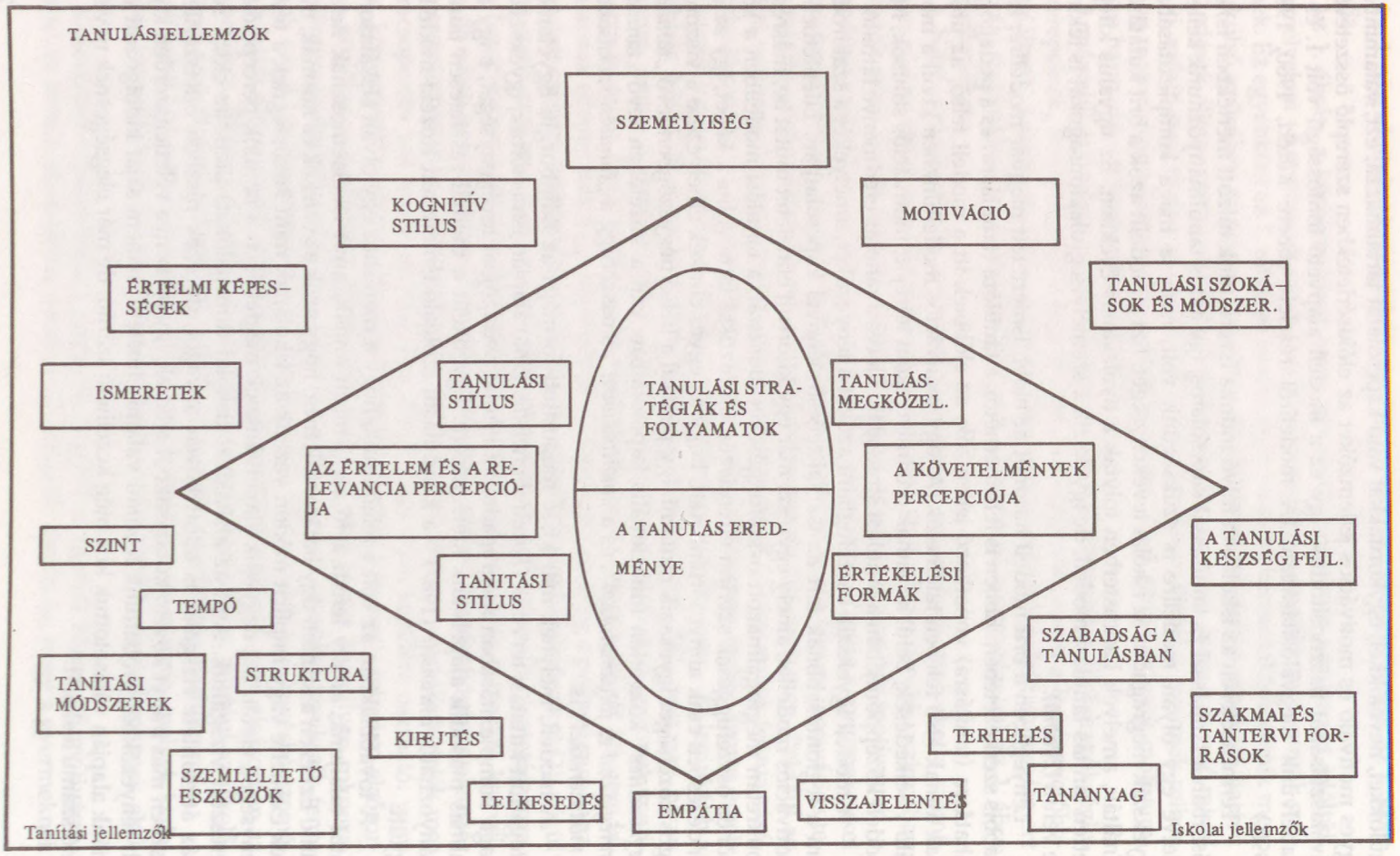
Lényegében a brit modell hasonlít az előbb ismertetett magyar modellre, legalábbis szerkezetében. Ebben is felismerhetők a tanulóra (tanulásra) és a pedagógia ráhatásra (tanításra) vonatkozó jellemzők, az előbbiek itt a modell felső, az utóbbiak annak alsó felében találhatók. Ahogy motivációs modellünkben kívül a motiváló viselkedések, belül az annak eredményeként létrejött motivációs stílusok, itt a modell középpontjában a tanulási stratégiák, illetve a tanulás eredménye látható.

A modell igyekszik összefoglalni azokat a tényezőket, amelyeket a szakirodalom a legfontosabbnak tart az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban. Ellentétben a motivációs modellel, amely egyrészt már egy kiforrott elméletet mutat be, másrészt konkrétan megfogalmazott összefüggéseket illusztrál, a tanulási modellben a kölcsönös összefüggések szerinti elrendezés konfúzussá tette volna a képet, így az elrendezésben csak annyi történhetett, hogy az egyes címkék elhelyezése a viszonylagos közelséget igyekszik mutatni. Így például a belső négyszögben levő *„tanulás-megközelítés"* közvetlen funkcionális kapcsolatban van a közelében levő *„tanulási stratégiákkal és folyamatokkal"*, és a *„motivációval"*, s összefügg a *„tanulási szokásokkal és módszerekkel"* is.

A modell, melynek már kissé módosított formáját az Edinburghi Egyetemen elfogadott kutatási tervünk (*Kozéki–Entwistle*, 1988) alapján ismertettük, igyekszik a maga komplexitásában megragadni az iskolai pedagógiai tevékenységet, s így alkalmas második alapelvünk kielégítésére. Egyébként a modell részletesen tanulmányozható: *Entwistle* (1987) – a kiindulásul szolgáló ismertetett Kozéki-modellel együtt.

A továbbiakban az volt a feladatunk, hogy a méréshez egy olyan alskálasorozatot találjunk, amely lefedi a fő aspektusait annak, amit iskolaethosznak nevezünk. Ezt ezen a szinten úgy határoztuk meg, hogy azok az értékek és normák, melyek explicite vagy implicit módon vezetik az iskolának mint közösségnek a tevékenységét, életét. Ezt negyedik alapelvünknek megfelelően a tanulók percepcióján keresztül vizsgáltuk. Ami az alskálákat (iskolai dimenziókat) illeti, az előző sok száz áttekintett vizsgálat is adott bőven anyagot, de ezek részben ötletszerűek, részben más irányt követő kutatásokból eredtek, így mi nem a véletlenszerűen kijelölt tényezőkből próbáltunk levonni valami elméletit, hanem saját kidolgozott teóriánk alapján választottuk ki a még kezelhető számú, de már elégségesnek nevezhető számú alskálát.

A tanítás–tanulás modellje (Entwistle, 1987 alapján)



2. ábra

Mi nem azonosítottuk az ethoszt a klímával, hanem a Kozéki motivációs modellel végzett számos nemzetközi összehasonlító vizsgálatunk s a néhány iskolában újra és újra elvégzett elővizsgálataink alapján az iskolaethoszt három klímaaspektus mentén elrendezve ragadtuk meg. Valamennyi előkísérletünk, tanárokkal és diákokkal folytatott beszélgetéseink eredményét összevetve két eredeti teoretikus felfogásunkkal, lehetővé vált az, illetve bebizonyosodott annak jogossága, hogy az iskolaethoszt ilyen sajátos, új elméleti modell szerint közelítsük meg, írjuk le.

Az ethosz a háromféle klímában annak megfelelően mutatkozik meg, ahogy ezek erejét meghatározzák az iskolai célok. E célok az affektív/szociális területen a személyes jó viszonyra és a társaskapcsolatokra vonatkoznak; a kognitív/tevékenységi területen a célok egyfelől a tudásszomj, a minél mélyebb tudásszerzés, másfelől az életre szóló érdeklődés, a szívesen végzett aktivitás, élethivatás kialakításának elősegítésére vonatkozó célokat tartalmaz, míg a morális/önintegratív klímához azok a célok tartoznak, amelyek egyfelől a fegyelmezett, normatartó magatartás, másfelől az erős akarattal, önkontrollal jellemezhető karakter kialakítását fejlesztik.

Feltételezzük, hogy a növendékek közvetlenül észlelik az iskolaethoszt egyfelől olyan általános nevelési jellemzőiben, mondhatnánk, nevelési légkörében, mint az, hogy mennyire barátságos, kellemes, emberi az iskola; hogy mennyire releváns az ott folyó tevékenység, mennyire érzik jelentősnek, lényegesnek, hasznosnak; hogy mennyire jól szervezett az iskolai élet és nevelés, mennyire erőteljes; másfelől olyan tanulási-környezeti jellemzőkben, hogy az iskola mennyiben formális, strukturált, mennyire nyitott, mennyire motiválja a tanulókat; mennyire követel, elsősorban kitartó, fegyelmezett munkavégzést.

E direkt percepció mellett a tanulók az iskola ethoszát bizonyos kapcsolatokon átszűrve is észlelik. Az indirekt percepció legfontosabb hatótényezője a tanárdiák viszony, az, hogy a tanárokat a gyermekek mennyire érzik segítőkésznek, buzdítónak, támogatónak; hogy maguk a tanárok mennyire lelkeskednek az iskoláért, tantárgyukért, s így mennyire ragadják magukkal a tanulókat; az, hogy mennyire tartják kézben, kontrollálják a tevékenységi helyzeteket. Nem kevésbé fontosak azok a tényezők, melyek az iskolában meghatározzák a tanítás hatékonyságát. Ide olyasmik tartoznak, hogy a tanítást mennyire segítik elő, facilitálják, tanítják a tanárok; ugyancsak meghatározza, hogy mennyire tudják követni a gyermekek a tanítást, hogy milyen minőségűek a tanárok magyarázatai, megfelelnek-e a gyermekek szintjének, tempójának, világosak, megfelelően egyszerűsítettek-e; ehhez szorosan kapcsolódik az iskolai terhelés, megfelelőe-e, s a gyermekek maguk megfelelőnek érzik-e. Végül az iskolaethoszban igen fontos a gyermekeknek az egykorú társakhoz fűződő viszonya, illetve az, hogy mint csoport hogyan viselkednek. Az egyes klímáknak megfelelően először az, hogy valóban közvetlen baráti, pajtási viszony van-e köztük, szívesen vannak-e együtt; másodszor, hogy a tevékenységekben mennyire tudnak együttműködni; s együttes erejüket lázongásra, az iskolai rend bomlasztására használják, vagy ellenkezőleg, közös értékrendüket éppen a becsülettel végzett munka megbecsülése jellemzi.

A 3. *ábrá*ban szemlélhető, mondhatnánk munkahipotézisként használt modellről éppen, mert már a kutatás folyamán, a szakirodalom áttekintése, s experimen-

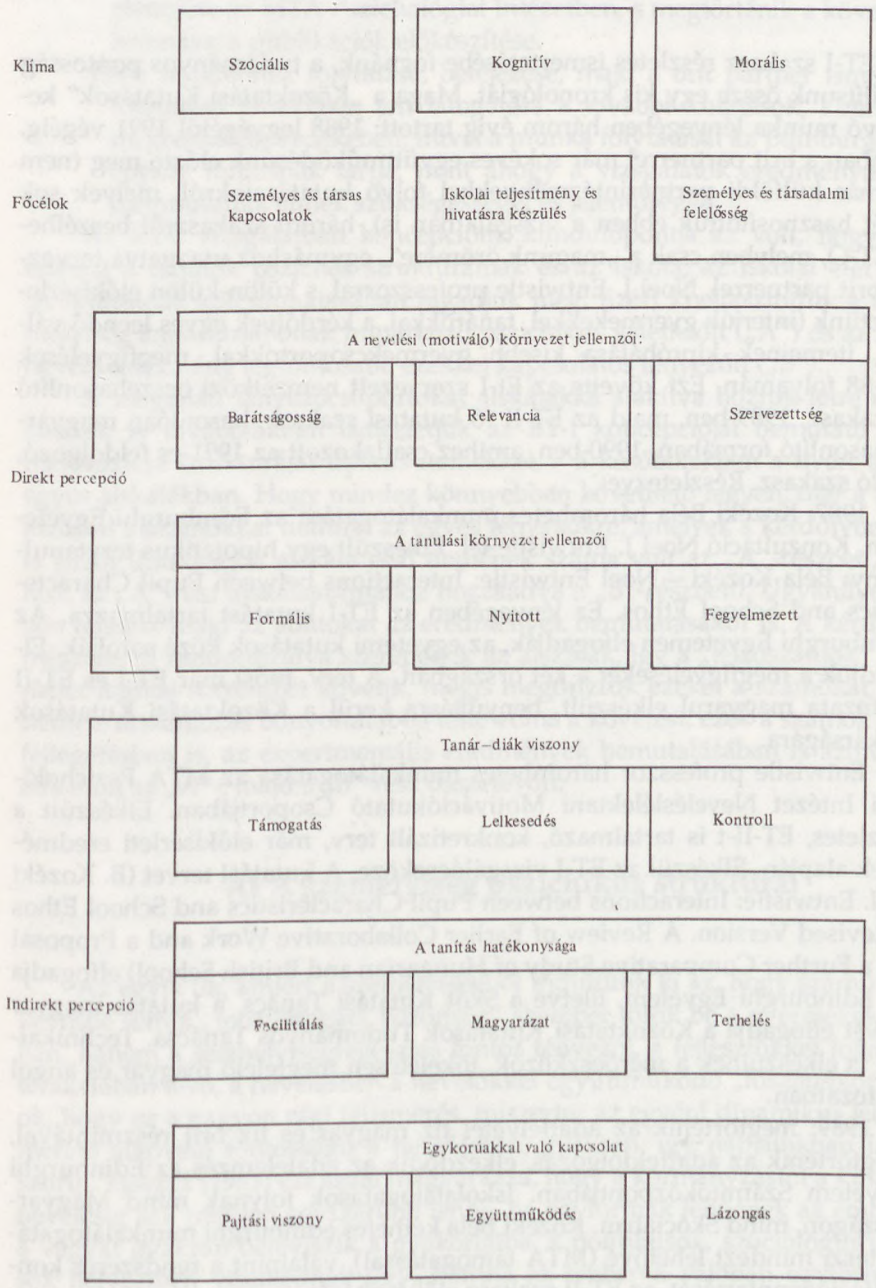
tális tevékenység eredményeként alakítottuk ki, tudjuk, olyan területeket, összetevőket tartalmaz, amelyek valamilyen formában mind fontosak az iskolaethosz mérésében, de hogy milyen alskálák, milyen részösszetevő-formák kialakítása szükséges, megismerése lehetséges, azt éppen a kutatás fő vonulatainak kell megmutatniuk.

A továbbiakban a két fő kutatási szakaszt külön-külön mutatjuk be, a sajátos eszköztől az eredményekig. Ez ugyanis két, bár közös célú, de teljesen önálló kutatásnak tekinthető. Az elsőben kifejezetten a magyar–brit összevetés volt a célunk, azt akartuk megtudni, mennyiben kötődik esetleg az adott kultúrához, s mennyiben általános jelenség az, amit vizsgálunk. Ezért itt egyenértékű magyar–brit iskolapárokkal dolgoztunk, kisebb, de nagyon pontosan behatárolt nemzeti mintákon. A második kísérletben már – mivel az előző bizonyította a jelenség univerzális jellegét – sokrétű, széles magyar mintán dolgoztunk, s az egyes területekhez, mintegy kontrollként használtunk brit mintákat.[1]

---

1 Az első vizsgálatban a következő iskolák vettek részt: Magyar általános iskolák: Arany János, Szinyei Merse, Georgina u., Lengyel u., Dohány u.
Magyar középiskolák: Arany János, Szinyei Merse, Szerb Antal, Corvin Mátyás, Eötvös.
Brit iskolák (itt mindegyik kétszer értendő, mert mindkét korosztályt magukba foglalják): St'Margaret's, George Heriot, Dunfermline, Liberton, Castlebrae.
A második vizsgálatban négy-négy területet, pontosabban településtípust választottuk ki. Egyfelől a nemzeti minták négy különböző területét képviselték, másfelől egy-egy fővárosi értelmiségi jellegű, illetve egy-egy polgári jellegű, egy-egy vidéki városi, valamint egy-egy vidéki kistelepülési jellegű területet. Itt a brit mintát egy-egy nagy, egyben a területet is reprezentáló iskola képviselte. Magyarországon: Buda: Arany János általános iskola, Arany János középiskola, Csaba u. általános, Táncsics Mihály középiskola, Petőfi általános, Petőfi középiskola, Attila u. általános, Szilágyi Erzsébet középiskola. Pesti Szinyei általános iskola, Szinyei középiskolai, Georgina u. általános, Szerb Antal középiskola. Lengyel u. általános, Teleki Blanka középiskola, Nádor u. általános, Apáczai középiskola.
Tiszántúl: Békéscsaba, 11. sz. általános iskola, Békéscsaba, Tevan középiskola, Gyula, 2. sz. általános iskola, Gyula, Erkel Ferenc középiskola, Békés, Dr. Hepp Ferenc általános, Békés, Szegedi Kis István közép, Orosháza, Eötvös téri általános, Orosháza, Táncsics Mihály közép, Mezőberény, 1.sz. általános, Mezőberény, Petőfi Sándor középisola. Dunántúli: Sárvár, Gárdonyi Géza általános iskola, Sárvár, Tinódi középiskola, Magyargencs általános, Pápa, Türr István közép, Nagysimonyi általános, Celldömölk, Berzsenyi középiskola.
A magyar mintában igyekeztünk összetartozó általános iskola és középiskola párokat kialakítani. Vagyis például azt a középiskolát, amelyik azonos helyi, környezeti jellemzőkkel leírható, ahová kerülnek a választott általános iskola tanulói. Ez mindenütt közelséget is jelent. A negyedik csoportban kis falvak lakóit választottuk: természetesen a kis falvakban nem találhattunk középiskolát, hanem egy közeli középiskolát választottunk, ahová abból a kis faluból járnak be a tanulók, akik a választott falu általános iskolájába jártak.
A négy területet egy-egy jellegzetes iskolapár is képviseli, így a budai területen az Arany János általános iskola és Arany János gimnázium, a pesti területen a
Szinyei általános iskola és Szinyei gimnázium, a tiszántúli területen a békéscsabai általános iskola és gimnázium, a dunántúli részen pedig a sárvári általános iskola és gimnázium. Ezekben külön vizsgálatokat, megismételt méréseket is végeztünk.
A brit mintában négy, hasonlóan Nagy-Britannia különböző „végeiből" választott, illetve két aránylag közel levő iskola képviseli a különbségeket, ezek: Belfast, Edinburgh, Morcombe, Dunfermline, a kétféle „fővárosias", a vidéki városi és a vidéki kisebb települési iskolák képviselőjeként.
A felvételeket tökéletesen azonos módon, s gyakorlatilag egyszerre végeztük, az első fázist (ET-I) 1989, a másodikat (ET-II) 1990 tavaszán.

Az iskolaethosz összetevői (hipotetikus modell)



3. ábra

6. AZ ISKOLAETHOSZ ELSŐ MAGYAR–BRIT MEGKÖZELÍTÉSE

Mielőtt az ET-I szakasz részletes ismertetésébe fognánk, a tudományos pontosság kedvéért állítsunk össze egy kis kronológiát. Maga a „Közoktatási Kutatások" keretében folyó munka lényegében három évig tartott: 1988 legvégétől 1991 végéig. Mivel azonban a brit partnerrel már sokéves együttműködésünk előzte meg (nem is szólva más külföldi partnerintézményekkel folyó kutatásainkról, melyek sok eredményét hasznosítottuk ebben a vizsgálatban is), három szakaszról beszélhetünk. Az ET-O, melyben csak a „magunk örömére", egymáshoz utazgatva tervezgettünk a brit partnerrel, Noel J. Entwistle professzorral, s külön-külön előkísérleteket végeztünk (interjúk gyermekekkel, tanárokkal, a kérdőívek egyes leendő változatainak, itemeinek kipróbálása kisebb gyermekcsoportokkal, megfigyelések stb.), 1987-88 folyamán. Ezt követte az Et-I szervezett nemzetközi összehasonlító kutatási szakasz, 1989-ben, majd az ET-II fő kutatási szakasz, hasonlóan magyar-brit összehasonlító formában, 1990-ben, amihez csatlakozott az 1991-es feldolgozó, összefoglaló szakasz. Részletezve:

ET-O 1987: Kozéki Béla háromhetes munkalátogatása az Edinburghi Egyetemen. Konzultáció Noel J. Entwistle-lel. Elkészült egy hipotetikus tervtanulmány: Béla Kozéki – Noel Entwistle: Interactions between Pupil Characteristics and School Ethos. Ez lényegében az ET-I kutatást tartalmazza. Az Edinburghi Egyetemen elfogadják, az egyetemi kutatások közé sorolják. Elkezdjük a megfigyeléseket a két országban. A terv, most már ET-I és ET-II változata magyarul elkészült, benyújtásra kerül a Közoktatási Kutatások Titkárságára.

1988: Entwistle professzor háromhetes munkalátogatása az MTA Pszichológiai Intézet Neveléslélektani Motivációkutató Csoportjában. Elkészült a részletes, ET-II-t is tartalmazó, konkretizált terv, már előkísérleti eredmények alapján. Elkészül az ET-I vizsgálóeszköze. A kutatási tervet (B. Kozéki – N. Entwistle: Interactions between Pupil Characteristics and School Ethos – Revised Version. A Review of Earlier Collaborative Work and a Proposal for a Further Comparative Study of Hungarian and British School) elfogadja az Edinburghi Egyetem, illetve a Skót Kutatási Tanács, a kutatás magyar tervét elfogadja a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa. Technikailag is elkészülnek a mérőeszközök, tökéletesen megfelelő magyar és angol változatban.

ET-I 1989: megtörténik az adatfelvétel tíz magyar és tíz brit részmintával, megtörténik az adatfeldolgozás, elkezdődik az adatelemzés az Edinburghi Egyetem Számítóközpontjában. Iskolalátogatások folynak mind Magyarországon, mind Skóciában. Kozéki Béla kéthetes edinburghi munkalátogatása teszi mindezt lehetővé (MTA támogatással), valamint a rendszeres konzultáció fenntartását, az ET-II szakasz előkészítését.

ET-II 1990: Kozéki Béla kéthetes edinburghi munkaútja (a Közoktatási Kutatások Titkárságának támogatásával). Ez lehetővé teszi az ET-II kutatások el-

végzését, az ET-I adatfeldolgozásának befejezését, az ET-II adatgyűjtésének folytatását, elemzésének elkezdését az Edinburghi Számítóközpontban. Elkészült a széles körű magyar minta részletes (területek, iskolák szerinti) elemzése az MTA Pszichológiai Intézetben, s megtörténik a következtetések levonása, a publikációk előkészítése.

1991: mindennek folytatása, befejezése, majd a brit partner ismét e kutatás folytatása érdekében tett látogatása a további kutatások, kutatási fázisok megbeszélése érdekében, mivel a munka folytatását az Edinburghi Egyetem éppoly fontosnak tartja, mint ahogy a vizsgálatok eredményei nálunk is megmutatták ennek szükségességét és jelentőségét.

Az ET-I vizsgálatban koncepciónk kiindulópontja az volt, hogy az iskolaethoszt a tanulók pszichés struktúráinak és az iskola, az iskolai élet pszichikus struktúráinak kölcsönhatásában ragadjuk meg. Ezért kiválasztottuk a tanulói személyiség legfontosabbnak mutatkozó pszichikus jellemzőit („A") és az iskola mint nevelő intézmény legfontosabb ezekkel kapcsolatos tényezőit („B").

A megtalált tényezőcsoportokat alskálákká alakítva hoztuk létre mérőeszközünket. A továbbiakban ismertetjük az ET-I koncepcióját bemutató modellt, a mérőeszköz struktúráját tipikus itemekkel, s a későbbiekben a nyert adatokat az egyes alskálákban. Hogy mindez könnyebben követhető legyen, már a leírásban is azokkal a számokkal utalunk az egyes tényezőkre, amelyek a kérdőívben az alskála jelzői (mindegyik alskála első itemének száma volt az „A"-részben, illetve 18-hoz, az „A"-rész alskálaszámához hozzáadva a „B"-részben). Ugyanilyen sorrendben találjuk majd az adatokat az eredmények bemutatásakor is. A kérdőívben természetesen randomizálva szerepeltek az alskálák, így a „jelzőszámok" nem az elmélet logikai sorrendjét követik, mégis megőriztük ezeket a számokat, mert mindenféle átszámozás bonyolultabbá tette volna a követést: ezek a számok az elméleti fejtegetésben is, az experimentális eredmények bemutatásában is azonosak. Nézzük előtt az „A"-, majd a „B"-rész összetevőit.

A) A személyiség pszichikus struktúrái

Az egyik ok, amiért a személyiségből indultunk ki az, hogy számunkra a legkevésbé sem a „mozilátogató közönség" szerepét töltik be a gyermekek az iskolában, hanem a személyiségfejlesztés fontos tényezői, a fejlesztőkkel folyamatos interakcióban levő, a nevelésben a nevelőkkel együttműködő „főszereplőt". A másik ok, hogy az a nagyon régi felismerés, miszerint az egyéni dinamikus jellemzők ismerete alapvető fontosságú a nevelésben, gyakran, így napjainkban is, háttérbe szorul. *Eysenck* (1983) ezt azzal magyarázza, hogy a kormányzástól a kutatáson át a nevelésig sok minden egyszerűbb lenne, ha egyformák lennének az emberek. „Ezt a vágyat gyakran beleviszik a gyakorlatba, s politikusok, szociológusok, nevelők sok helyzetben viselkednek úgy, mintha az emberek valóban egyformák lennének." *Riding* (1983) pedig arra figyelmeztet: „Mivel az egyén kutatása keveset fejlődött az utóbbi nyolcvan évben, nem meglepő, hogy a nevelés gyakorlata is nagyon

elmaradt az egyéni különbségek területén." A pszichológia tudományának és a nevelés gyakorlatának e hiányossága indított arra, hogy kutatássorozatot kezdjünk a hetvenes években a személyiségtípusok, a személyiség dinamikus tulajdonságai terén. Ezek közül legfontosabbnak az egyéni motivációs jellemzők mutatkoztak. Ezek kerültek jelen modellünkben is az individuális jellemzők középpontjába.

Aa) A motivációs struktúrák

Nagyon leegyszerűsítve három alapvető motávációs területet, illetve motivációs típuscsoportot eredményezett.

Az elsőnek, melyet affektívnak nevezhetünk, domináns motívuma az *affiláció* (4.), melynek ösztönző lényege az, hogy a gyermek a jó emberi kapcsolatok terén nyer kielégülést.

A második, a kognitív terület fő hajtóereje a kíváncsiság, a megismerési vágy, az *érdeklődés* (5.) kielégítése, az érdekes aktivitás itt a fő motívumforrás.

A harmadik, a morális terület a *felelősség* (6.) motívuma köré csoportosítható, a fő kielégülési forrást itt az jelenti, hogy a gyerek magát megbízhatónak, kötelességtudónak, felelősségvállalónak érezheti.

Ab) Az orientációs struktúrák

A motiváció és az eredményesség összefüggéseit vizsgálva megállapítottuk, hogy a motávicóval szorosan összefügg az, hogy a tanuló hogyan közelíti meg a tanulást, az iskolát, mik az iskolai tevékenységgel kapcsolatos elképzelései, reményei, törekvései. Ezen a téren az Edinburghi Egyetemmel alakítottunk ki azóta több országra kiterjedő nemzetközi összehasonlító vizsgálatot N. Entwistle professzorral, a tanulásmegközelítések szakértőjével (és másokkal, például M. Balarabéval, a nigériai tudományos akadémia vezető munkatársával). Az orientációs vizsgálatok eredményeit is három alapvető tanulásmegközelítés létére egyszerűsíthetjük.

Az úgynevezett *felszíni* megközelítésban (2.) a tanuló fő célja a reprodukálás, az, hogy eleget tegyen a tanulmányi követelményeknek oly módon, hogy igyekszik memóriájában rögzíteni, s szükség esetén reprodukálni mindazokat a tényeket, részleteket, melyekkel az oktatás során megismertették, amiket a tanáraitól hallott, a tankönyvekben olvasott.

A második, az úgynevezett *mély* (1.) vagy mélyrehatoló megközelítés a racionális orientáció része, középpontjában a dolgok kérdésekkel, kételyekkel, összevetésekkel való körüljárása áll, a tanulónak az a törekvése, hogy a tanultaknak személyes jelentést adjon azáltal, hogy előző tapasztalataihoz viszonyít minden új információt.

A harmadik, a *stratégiai* (3.) megközelítés is a teljesítésére, a követelményekre mint elvégzendő feladatokra koncentrál, a teljesítő orientáció részeként. De a tanuló célja a lehető legjobb eredmény elérése a tanulásra fordítható idő és energia minél jobb felhasználásával, lelkiismeretes, kitartó munka és a teljesítést legjobban szolgáló szervezés útján.

A motivációs és az orientációs jellemzők alapvetően meghatározzák, hogy a gyermek hogyan érzi magát az iskolában, mennyire tartja a maga számára megfelelőnek, s így ezek határozzák meg leginkább azt, hogy mennyire képes rájuk hatni az iskola, ezért ez a hat tényező adja modellünkben a „személyiség oldal" magvát.

Ac) A temparamentum-személyiség jellemzők

A tanulásmegközelítés az ismeretszerzés folyamatában alakul, a motiváció még korábbi életkortól kezdve a tapasztalatszerzés folyamatában. De mindezek kialakulását megelőzi bizonyos egyéni alkati sajátosságok kifejlődése. Ezek megismerése, mérése, leírása céljából a Londoni Egyetemmel, Hans és Sybil Eysenckkel együttműködve vizsgáltuk a személyiségdimenzióknak a nevelésben betöltött szerepét. Hét temperamentumdimenzió mérésére magyar eszközöket is létrehoztunk. Ezenkívül ezt még kiegészítve három alapvető személyiségjellemzővel (melyeket a Bradfordi Egyetemmel együttműködve vizsgáltunk), kidolgoztunk egy, az iskolai nevelés szempontjából alapvető személyiségvonásokat mérő kérdőívet (*Kozéki*, 1984, 1989). Mind a tíz tényezőt érdemes lett volna belevenni modellünkbe, de végül is a kezelhetőség kedvéért háromra kellett szűkíteni ezek körét. Ezért kiválasztottuk azt a két temperamentumjellemzőt, mely évezredek óta ismert, s mely vizsgálatainkban is meghatározónak mutatkozott a gyermek személyiségének és iskolai eredményességének alakulásában.

Az egyik a (legalábbis elnevezésében) legismertebb *extraverzió* (jelöléseiben gyakran E, 8.). Ez a gyermeknek az a jellemzője, hogy élénk, a nyüzsgést, izgalmat kereső, vagy inkább megfontolt, elmélkedésre hajlamos.

A másik az *emocionalitás* (klasszikus neve alapján N jelöléssel, 9.). Ez a labilitás, a feszültség, az érzékenység, illetve a kiegyensúlyozottság, stabilitás dimenziója a gyermek személyiségében.

Ehhez kapcsoltuk még az *önértékelés* (10.), technikai okokból az alacsony önértékelés skáláját, mely elsősorban azt mutatja, hogy a gyermek az iskolában inkább könnyen elkedvetlenedik, feladja a számára kilátástalannak tűnő erőfeszítést, vagy ellenkezőleg, bízik magában, s ezért derűsen, az adekváltság érzésével él, tevékenykedik.

Ad) A szülők és egykorúak hatása

Az iskolai szervezeten kívüli, de a gyermek iskolai tevékenységével, iskolához való viszonyával szoros kapcsolatban levő tényezők közül is csak néhányat választhattunk. A gyermekek számára a legalapvetőbb a szülők támogató és kontrolláló hatása, de igen fontosak az egykorúak is, hiszen ezek meghatározólag befolyásolják a gyermekeknek az iskoláról kialakuló képét (*Kozéki*, 1989a). Végül is a következő alskálákat választottuk:

A *szülői támogatás* (15.) azt fejezi ki, hogy a gyermek mindig tapasztalja, iskolai tevékenységével kapcsolatban is szülei örömét, buzdítását, számíthat figyelmükre, gondoskodásukra.

A *szülői kontroll* (16.) ennek mintegy párja: a szülők határozott következetességét mutatja a célkitűzésben, a követelmények terén, az ellenőrzés jellegű szülői figyelmet.

A *csoportnyomás* (17.) az iskola szempontjából „negatív" alskála: a gyermeknek a kortárscsoporthoz való feltétlen alkalmazkodását fejezi ki, mely alkalomadtán ellentétes lehet az iskola elvárásaival.

Ae) A tanulás hatékonyságának tényezői

Az iskoláskor fő tevékenysége a tanulás. Bár ezt korántsem szabad – úgy, ahogy ez ma sajnos elterjedt – a tananyag elsajátítására szűkítve értelmezni, kétségtelen, hogy a hatékony tanulás összetevőinek elsajátítása fontos a neveléshez való viszony, ezen belül az iskola értékelése szempontjából. Itt hat tényezőt vettünk figyelembe.

A *tanulási készség* (18.) egy tágabb, átfogóbb tanuláshoz való viszonyulást, a megismerésben való ügyességet tartalmaz.

A *tanulási képesség* (11.) közvetlenebbül, a konkrét tanulás végrehajtásában való jártasságot jelenti.

A *tanulási szokás* (12.) azt a rutint, rendezettséget, összeszedettséget, ami képessé tesz rendszeres, kitartó munkára.

Az *iskolaattitűd* (7.) a mi vizsgálatainkban elsősorban azt jelentette, hogy a gyermek szerint az iskola mit nyújt neki, mit vár el tőle, s ennek alapján hogyan viszonyul ő az ott folyó neveléshez.

A *holista tanulási stílus* (13.), illetve a *szerialista tanulási stílus* (14.) tulajdonképpen a „magban" szereplő tanulásmegközelítések kiegészítő eleme, az előző inkább az egészben látó, hamar következtetéseket levonó, az utóbbi az elemenként haladó, részletekre figyelő tanulási stílust jelenti.

(Mindezek eredetéről részletesebben *Entwistle, Ramseden*, 1983, *Entwistle, Thompson, Wilson*, 1974.)

B) Az iskola pszichikus struktúrái

Kutatásunk tárgya az iskoláskorúak személyiségstruktúráinak és az iskola pszichikus struktúráinak kölcsönhatása. Az iskola pszichikus struktúráin annak szellemiségében megnyilvánuló személyiségfejlesztő stílusát, tónusát, hatásrendszerét értjük. Ennek főbb elemeit tartalmazza iskolaethosz modellünk alsó fele. Ez nagyjából tükörképe a személyiség-összetevőket tartalmazó résznek. Itt is megtaláljuk a központi tényezőket tartalmazó „magot", a tulajdonképpeni iskolaethosz összetevőit, s az ezekhez csatlakozó egyéb, a szellemiséget hordozó tényezőcsoportokat.

Ba) Az iskola nevelési céljai

Úgy gondoltuk, az iskola szellemisége nevelési céljaiban érhető tetten elsősorban, azokban a sajátos nevelési célokban, melyeket elsősorban igyekszik megvalósítani. Tisztában voltunk vele már akkor, s most, a kutatási szakasz befejeztével még inkább, hogy ezen a téren hosszabb kísérletezésre lesz szükség, mert az eddigi erre vonatkozó vizsgálatokat (például *Bakonyi*, 1968) ideológiai tartalmuk miatt, a külföldieket kultúrához kötöttségük miatt csak kiindulópontnak tekinthetjük. A kérdés témánknak megfelelő kutatását menet közben kell kidolgoznunk. Mindenesetre külön alskálaként itt is szerepelhettünk már:

Iskolai célok (1.). Alskálánként csak az iskolai célok legfőbb irányait próbálhattuk felmérni, azt, hogy elsősorban a jó emberi kapcsolatokra, összetartozásra, az eredményes tanulásra, tudásszerzésre, az értékes jellemtulajdonságok kialakítására milyen fokon igyekszik nevelni az iskola, tehát ez is követte a motiválás-motiváció modell alapvető területeit.

Bb) Az iskola pszichés klímái

Az ember gyermekkorának, vagyis legfogékonyabb életperiódusának igen jelentős részét nevelési intézményekben tölti el. Így egész személyiségének, de azon belül leginkább jellemének fejlődése szempontjából nagyon fontos, milyen az iskola légköre. Ezt a légkört – mint modellábráink, elsősorban a 3. mutatja – mi három összetevőre vagy aspektusra bontjuk, s úgy érezzük, ebben közelíthető meg leginkább a „megfoghatatlan" iskolaethosz.

Az első, az *érzelmi légkör* (3.) a szociális klímát jelenti szorosabb értelemben, mennyire barátságos, mennyire érzelmi biztonságot adó az iskola a gyermek érzései szerint, mennyire jó a viszony az iskolában együttműködők, tehát a nevelők és a növendékek, a nevelők és a nevelők, a növendékek és a növendékek között.

A második szempont az *irrelevancia* (2.), ami természetesen csak technikai okokból fordítottja a relevanciának, vagyis az értelmi légkör kifejeződésének, mennyire érzi a gyermek az iskolát élete, fejlődése szempontjából alapvetően hasznosnak, mennyiben érzi, hogy azt, amit az iskola nyújthat neki, érdemes magába építenie.

Végül a *fegyelem* (4.) az iskola morális légkörének megszemélyesítésére szolgál. Az iskola fegyelmi szintje annyiban fejezi ki annak morális légkörét, amennyiben a fegyelmezettség érett önfegyelmen alapul, az értékes akarati tulajdonságok magas szintjén.

Bc) A tanítási környezet tényezői

A személyiség motivációs és orientációs jellemzőivel legszorosabb kapcsolatban a személyiségtípus-sajátosságok voltak. Ennek megfelelően itt az iskolai célokkal és klímákkal inkább az iskolának olyan nevelési környezeti tényezői függnek össze, melyek alapvetően serkentővé vagy gátlóvá tehetik ezt a környezetet.

A *formalitás* (8.) – nevezhetjük tanári formalitásnak is, de, mivel nem egyes tanárok, hanem az iskola jellegzetes tónusát keressük, a későbbiekben a „tanári" jelzőt csak olyan jellemzőknek adjuk, melyek különben félreérthetőek lennének. A formalitás a strukturált oktatást, a nagyon határozottan a tanár irányította tanítást jelenti.

A *nyitottság* (17.) – a tanulók erős involválását jelenti, a gyerekek elképzelései, ötletei nagyobb szerepet kapnak az oktatási-nevelési folyamat egészében.

Terhelés (18.) – mennyire érzik a tanulók súlyosnak a terhelést, amit az iskolai munka és követelmény jelent számukra.

Tanári kritizálás (9.) – tulajdonképpen az értékelés módjára vonatkozik, de ez már szorosabban véve személyiségfejlesztési kérdés, leginkább talán az önértékelés fejlesztésével, pontosabban ebben a formájában az alacsony önértékelés alakításával áll kapcsolatban: a nevelők a hibákat veszik észre, elsősorban a negatívumokat emelik ki az értékelés során.

Tárgyi értékelés (16.) – ez is az értékelésre, annak formájára és módjára vonatkozik, s a gyerekektől, elsősorban a brit gyerekektől beszélgetés során nyert iskolaarculatra jellemző: az értékelésnek az a terjedő formája, melyekben csak a tényeket, adatokat, vagyis az anyag „megtanultsági fokát" veszik számba, nem azt, mennyire értik, hogyan értelmezik a tanulók, tehát a megbeszélésszerű számonkérés helyett a pontozásos, az előre kijelölt „helyes feleletet" tartalmazó tantárgytesztfélékkel való értékelés.

Bd) A nevelő-növendék viszony

Az iskolai kapcsolatokban kiemelt szerepe van a tanár-diák viszonynak. Ezt az iskolai klímákban is kifejeződő három aspektusában vizsgáltuk.

Tanári támogatás (6.): mennyire érzi a gyerek – a szülőkéhez hasonlóan – a tanár segítő, gondoskodó, biztató magatartását, mennyire érzi, hogy számíthat tanárára.

A *tanári lelkesedés* (5.) azt fejezi ki, mennyire érezni a tanáron, hogy szereti, fontosnak tartja, amit csinál, a szó szoros értelmében lelkesen tanít, s így magával ragadja a gyerekeket.

A *tanári kontroll* (7.) azt tartalmazza, a tanár, az iskola mennyire következetes a nevelésben, milyen felelősséggel és határozottsággal tartatja meg a követelményeket.

Be) A tanítás hatékonysága

Ez a tényezőcsoport természetesen az „A"-részben a tanulás hatékonyságával van a legszorosabb kapcsolatban.

A *tanulás tanítása* (13.) vagy a tanulás facilitálása azt fejezi ki, hogy a tanárok törődnek-e azzal is, hogy rávezessék a gyerekeket a legjobb tanulási módokra.

Három olyan jellemzőt is figyelembe vettünk, melyek a tanárok tanítási képességét mutatták. Az első, a *kifejtés* (10.) azt vette számba, hogy a tanárok mennyire világosan, közérthetően fejtik ki az anyagot;

Az *egyszerűsítés* (11.) arra vonatkozott, mennyire tudják a tudományok eredményeit a gyermekek számára befogadható anyaggá egyszerűsíteni magyarázataik során, a gyerekek szintjének, tempójának megfelelő módon előadva;

A *szervezés* (12.) azt mutatja, mennyire jól szervezett az oktatás, mennyire helyén van minden, mennyire kevés az üresjárat, az energiapazarlás.

Ehhez járult még a holista és a szerialista stílus megfelelőjeként a *holista tanítási stílus* (14.) és a *szerialista tanítási stílus* (15.). Pontosabban ez a két skála „ellentétesen" mér: a holista stílus azt fejezi ki, hogy a tanulók tagadják a szerialista végletességeket, a szerialista pedig, hogy a holizmus túlzott voltát nem észlelik.

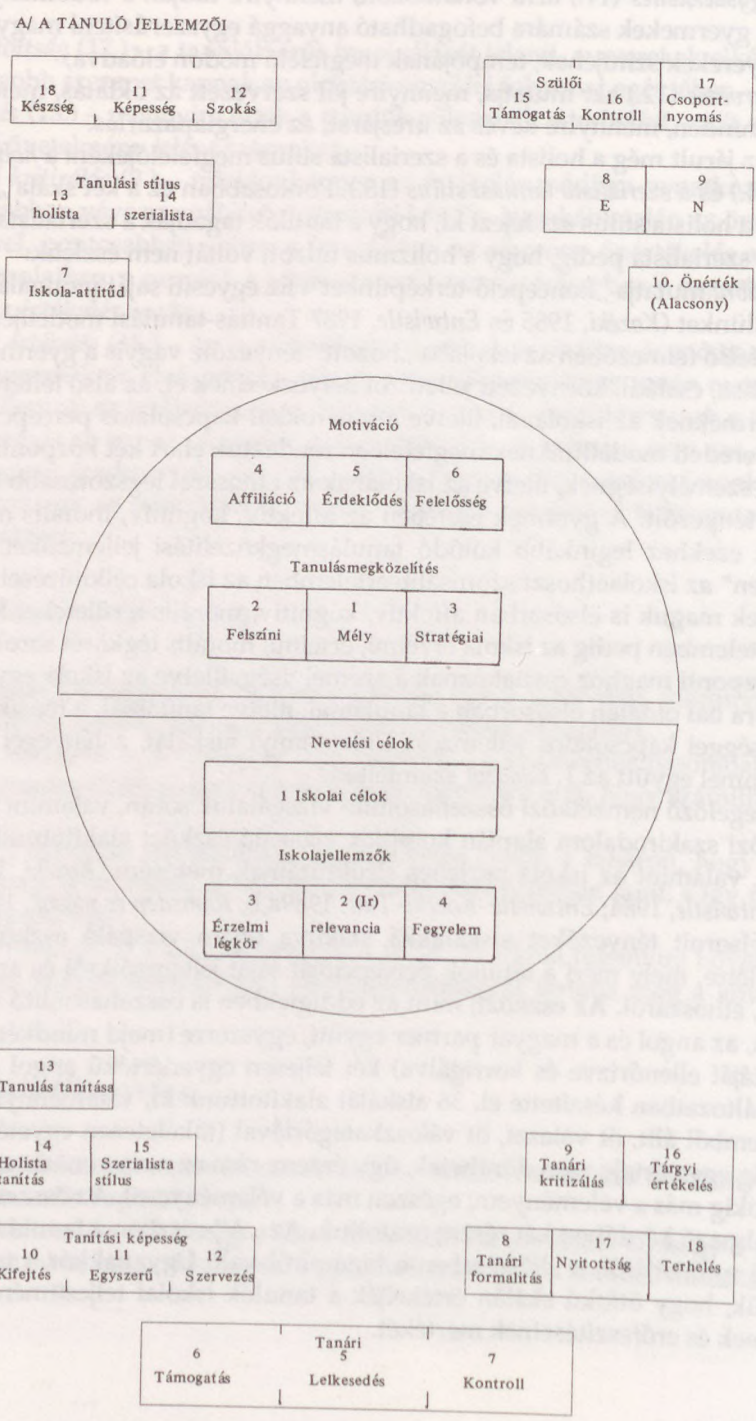
A 4. *ábra* mutatja „koncepció-térképünket". Ez egyesíti saját motiválás-motiváció modellünket (*Kozéki*, 1985 és *Entwistle*, 1987 Tanítás-tanulási modelljét). Modellünkön a felső félmezőben az iskolába „hozott" tényezők, vagyis a gyermek személyiségvonása, családi, környezeti jellemzői helyezkednek el, az alsó félterületen pedig a gyermeknek az iskolával, illetve a tanárokkal kapcsolatos percepciója. A tényezőket eredeti modellünknek megfelelően rendeztük el. A két központi „félteke" mutatja a személyiségnek, illetve az iskolának az ethosszal legszorosabb kapcsolatban levő tényezőit. A gyermek esetében az affektív, kognitív, morális motivációt, illetve az ezekhez leginkább kötődő tanulásmegközelítési jellemzőket. A másik „féltekében" az iskolaethoszt szorosabb értelemben az iskola célkitűzései reprezentálják (ezek maguk is elsősorban affektív, kognitív, morális területeket fognak át), tágabb értelemben pedig az iskola érzelmi, értelmi, morális légkörét soroltuk ide.

E központi maghoz csatlakoznak a személyiség, illetve az iskola egyéb jellemzői, az ábra bal oldalán elsősorban a tanulással, illetve tanítással, a másik oldalon a személyiséggel kapcsolatos jellemzők. Valamennyi alskálát, a lényegét bemutató mintaitemmel együtt az *1. táblázat* szemlélteti.

A megelőző nemzetközi összehasonlító vizsgálatok során, valamint a legújabb nemzetközi szakirodalom alapján komplex vizsgáló eszközt alakítottunk ki a személyiség, valamint az iskola pszichés struktúráinak mérésére (*Kozéki*, 1984, 1988; *Kozéki–Entwistle*, 1984; *Entwistle–Kozéki–Tait*, 1989a,b; *Ramsden és mások*, 1989).

A felsorolt tényezőket alskálákká alakítva olyan vizsgáló eszközrendszert hoztunk létre, mely méri a tanulók percepcióját saját jellemzőikről és az iskola arculatáról, ethoszáról. Az eszközt, mint az eddigiekben is összehasonlító vizsgálataink során, az angol és a magyar partner együtt, egyszerre (majd mindkét ország tanulómintáját ellenőrizve és korrigálva) két teljesen egyenértékű angol és magyar nyelvű változatban készítette el. 36 alskálát alakítottunk ki, valamennyi öt Likert-típusú itemből állt, öt választ, öt válaszkategóriával (tökéletesen egyetértek; bizonyos fokig egyetértek; nem dönthetek, úgy érzem, rám ez nem vonatkoztatható; bizonyos fokig más a véleményem; egészen más a véleményem). Az összesen 180 itemet tartalmazó kérdőívet két részre osztottuk. Az „A"-részben a tanuló önmagáról és iskolai munkájáról, a „B"-részben a tanárairól vall. Ugyanakkor a tanárokat is megkértük, hogy ötfokú skálán értékeljék a tanulók iskolai teljesítményének, képességeinek és erőfeszítéseinek mértékét.

A tanulók személyisége és a nevelési környezet kölcsönhatásában alakuló struktúrák modellje. ET–I



4. ábra

ET–I. Az alskálák tartalma és homogenitása

Alskála	Mintaitem		Cronbach a Brit–Magyar	
A1. Mély	A 38	Gyakran teszek fel magamban kérdéseket azzal kapcsolatban, amit az órán hallok, vagy amit olvasok	,63	,63
A2. Felszíni	A 3	Ha jól akarok felkészülni, sok mindent szóról szóra kell megtanulnom.	,42	,49
A3. Stratégiai	A 4	Megtervezem a tanulásomat, így jól ki tudom használni a rá szánt időmet.	,56	,57
A4. Affiliáció	A67	Nagyon jó érzés, mikor valamelyik tanárom kifejezi, hogy nagyon elégedett velem.	,55	,56
A5. Érdeklődés	A32	Fellelkesít, ha új dolog tanulásába fogunk.	,67	,71
A6. Felelősség	A33	Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt, amire megkérnek az iskolában.	,56	,60
A7. Iskolaattitűd	A81	Szerintem az iskolának elsősorban a felnőtt életre kell előkészítenie.	,50	,51
A8. E	A82	Könnyen barátkozom.	,61	,63
A9. N	A47	Könnyen megbántódom, ha kritizálják a munkámat.	,66	,66
A10. Alacsony önérték	A1	Az iskolában gyakran elkedvetlenedem.	,54	,59
A11. Tanulási képesség	A19	Könnyen meglátom a lényeget a tananyagban vagy olvasmányaimban.	,60	,61
A12. Tanulási szokás (r)	A59	Könnyen elterelődik a figyelmem a házi feladatok végzése közben.	,66	,67
A13. Holista stílus	A43	Szeretek eljátszani saját gondolataimmal, ha nem is vezetnek kézzelfogható eredményhez.	,47	,42
A14. Szerialista stílus	A26	Mindig kitartok egy megoldási mód mellett mindaddig, amíg végleg be nem bizonyosodik, hogy nem jó.	,36	,39
A15. Szülői támogatás	A70	Szüleim segítségére, bíztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban.	,69	,66
A16. Szülői kontroll	A17	A szüleim megkövetelik, hogy keményen dolgozzam, s jó eredményt érjek el.	,65	,65
A17. Csoportnyomás (neg.)	A54	Nekem annyira fontos, hogy jóban legyek a pajtásaimmal, hogy ezért az iskolában olyan helyzeteket is vállalok, amiből botrány lehet.	,56	,57
A18. Tanulási készség	A78	Jól át tudok ismételni akár egy féléves anyagot is.	,54	,55
B1. Iskolai célok	B55	A mi iskolánk mindent megtesz, hogy minden tanulójából a maximumot hozza ki.	,61	,62
B2. Irrelevancia	B57	Amit az iskolában tanulunk, az nem segít minket abban, hogy az életben megoldjuk a problémáinkat.	,74	,71
B3. Érzelmi légkör	B18	Sok osztálytársammal jó kapcsolatban vagyok.	,60	,61
B4. Fegyelem	B56	A mi iskolánkban a gyerekek tisztelik a tanárokat, s tisztelettel is viselkednek velük.	,69	,72
B5. Tanári lelkesedés	B87	Legtöbb tanárunk kifejezetten lelkesedik azért, amit tanítanak nekünk.	,66	,71
B6. Tanári támogatás	B34	A legtöbb tanárunk valóban igyekszik megérteni, hogy milyen nehézségeink lehetnek a tanulásban.	,72	,75
B7. Tanári kontroll	B89	Ha otthonra olvasmányt, mást feladatot kapunk, tanáraink mindig számonkérik, hogy elvégeztük-e.	,53	,53
B8. Tanári formalitás	B32	A tanárok az órán folyton csak magyaráznak, s nem hagyják, hogy mi is elmondjuk a véleményünket.	,54	,51

1. táblázat

1. táblázat folytatása

Alskála	Mintaitem		Cronbach a Brit–Magyar
B9. Tanári kritizálás	B6	Tanáraink inkább azt veszik észre, ha hibáztunk, mint azt, ha valamit jól csináltunk.	,66 ,67
B10. Kifejtés	B27	Tanáraink nagyon jól magyaráznak.	,67 ,71
B11. Egyszerűsítés	B82	Tanáraink úgy tudják kiemelni a lényeget a tananyagból, hogy az könnyen megjegyezhető.	,70 ,71
B12. Szervezés	B83	Tanáraink úgy szervezik meg az órákat, hogy azok minden percében valami hasznosat tudjunk csinálni.	,70 ,71
B13. Tanulás tanítása	B8	Tanáraink arra is megtanítanak, hogy hogyan kell tanulni.	,76 ,79
B14. Holista tanítás (h)	B48	A tanárok csak tényeket, részleteket sorolnak fel a végtelenségig.	,69 ,67
B15. Szerialista tanítás (h)	B13	A tanárok olyan sok színesítő történetet fűznek a magyarázatukba, hogy az már megnehezíti a lényeg követését.	,66 ,64
B16. Tárgyi értékelés	B5	Túl sok olyan feladatlapok kell kitöltenünk, mely csak azt vizsgálja, mit tudunk felidézni.	,52 ,53
B17. Nyitottság	B61	Tanárainkat valóban érdekli, ha a tanulóknak valami mondanivalója van.	,50 ,51
B18. Terhelés	B4	A mi iskolánk túlságosan megterheli a diákokat.	,74 ,72

A vizsgálatban 516 brit (322 lány, 194 fiú; 253 12–13 éves, 263 14–15 éves) és 602 magyar tanuló vett részt (287 lány, 315 fiú; 277 12–13 éves, 325 14–15 éves). Összesen 1118 tanulótól, tanáraiktól gyűjtöttünk adatokat (körülbelül fele-fele arányban skótok és magyarok, fiúk és lányok, 13 és 15 év körüliek).

Mivel a legtöbb skálát most próbáltuk ki először, eleve tudtuk, hogy egyes itemeket, illetve alskálákat a későbbiekben tökéletesítenünk kell. Az eredmények ezt is, s az adatok elemezhetőségét is bizonyították. A vizsgálatok szerint az ilyen skálák esetében a 0,5 feletti cronbach alfa elfogadható, a 0,6 -ot elérő pedig már erős homogenitás jele. Mint az 1. táblázatban szemlélhető, a 36-ból csupán 3 alskála nem érte el az elfogadható szintet, a többség erős homogenitást mutatott, gyakori volt a 0,7 feletti mérőszám. (Mi a két nemzeti minta, pontosabban a két kérdőív cronbach alfáit mutatjuk be, de kiszámolva az egész minta mutatóit is, a háromféle adat igen közel állt egymáshoz, amit a két változat egyenértékűsége egyik jelének tekintünk.) Megvizsgáltuk az egyes itemek válaszérték szerinti eloszlását és itemtotál korrelációját. A számítások szerint valamennyi item használhatónak bizonyult. Ezt igazolta a további, kiterjedt elemzés. Az átlagokat vizsgáltuk nemzeti minták, nemek, életkorok, iskolák szerinti beosztásban, ugyanígy vizsgáltuk az itemek eloszlási gyakoriságát. Megvizsgáltuk az „A"- és a „B"-rész skáláinak viszonyát.

Az átlagok

Bár az átlagok összevetése merésznek tűnhet két különböző nemzeti minta esetében, az elemezhetőséget mutatja, s közvetve bizonyítja a két (magyar és angol nyelvű) változat egyenértékűségét, hogy bármilyen bontásban, főleg, ha iskolánként néztük az eredményeket, a személyiségvonások átlaga alig mutatott különbözőségeket (legfeljebb nemenként, s kisebb mértékben életkoronként), viszont az iskolai mutatókban jelentős különbséget találtunk. Természetesen amúgy is ezekre koncentráltunk, részben, mert a személyiségvonások területén már előzőleg felderítettük az általános egyezségeket és különbözőségeket, részben, mert fő célunk most az iskolák sajátos arculatának elemzése.

Ha megvizsgáljuk egyfelől a brit és a magyar minta, másfelől a fiúk és lányok átlagainak különbözőségét, igen jól értelmezhető képek bontakoznak ki a különböző iskolákról, illetve személyiségekről *(2/a–b táblázat)*.

Nézzük először a két nemzeti mintát. A legfeltűnőbb különbség, hogy az egész magyar minta az affiliáció, az érzelmi motiváció terén messze felülmúlja a britet. Ez eddigi kutatásainkban is így mutatkozott meg, s tény is, hogy az angol, a skót már gyermekkorában sokkal visszafogottabb érzelmi életet él, legalábbis érzelmeinek sokkal kevésbé ad szabad áradást, mint a magyarok. Az is minden eddigi vizsgálatunkkal egybevág, hogy a magyar iskolásokra sokkal inkább a mélyrehatoló tanulásmegközelítés, s főleg a holista stílus jellemző. Ugyancsak magasabb a magyar minta a stratégiai megközelítésben. Feltűnő, s ez a magyar iskola hátrányát mutatja, hogy nálunk sokkal kifejezettebb az úgynevezett tárgyi értékelés, vagyis az, hogy a tanárok csak a feldolgozott tények ismeretét osztályozzák, valamint az, hogy a magyar tanulók sokkal nagyobbnak érzik az iskolai terhelést.

Az átlagok különbségeinek szignifikanciája

Változók	Brit lány–fiú	Magyar lány–fiú	Lány brit–magyar	Fiú brit–magyar
Mély	−1.10	−0.29	−4.61	−3.24
Felszíni	0.03	−2.79	2.41	−0.45
Stratégiai	1.01	2.22	−4.08	−2.70
Affiliáció	1.52	5.43	− 10.30	−6.19
Érdeklődés	−0.31	3.20	−5.22	−1.73
Felelősség	1.19	5.47	−5.72	−1.18
Iskolaattitűd	−0.34	−0.74	3.82	3.07
E	0.31	1.62	−1.58	0.30
N	0.53	0.93	−2.03	−1.61
Alacsony önérték	0.81	1.04	1.15	1.19
Tanulási képesség	−3.09	1.06	−3.32	1.19
Tanulási szokás	−1.96	−2.21	0.40	0.46
Holista	0.89	2.23	−11.62	−9.01
Szerialista	0.42	−0.34	3.00	2.18
Szülői támogatás	0.58	2.99	−2.56	−0.41
Szülői kontroll	−2.63	−1.03	−1.22	0.48
Csoportnyomás	−4.17	−2.53	−0.55	1.76
Tanulási készség	−0.31	2.44	−3.86	−0.94
Iskolai célok	−0.17	−0.25	1.56	1.24
Irrelevancia	−3.21	−1.82	0.98	2.55
Érzelmi légkör	2.72	1.69	2.45	0.99
Fegyelem	2.72	−2.52	6.53	0.68
Tanári lelkesedés	1.41	2.31	−1.85	−0.90
Tanári támogatás	0.95	−0.10	3.12	1.51
Tanári kontroll	−0.61	0.42	4.83	5.43
Tanári formalitás	−0.74	−1.65	5.95	4.84
Tanári kritizálás	−0.04	−0.04	−0.39	2.21
Kifejtés	0.14	−0.88	6.47	4.63
Egyszerűsítés	0.94	−0.79	7.98	5.25
Szervezés	0.85	−1.25	9.09	6.24
Tanulás tanítása	1.39	−2.63	3.46	−0.73
Holista tanítás	−3.17	−2.24	4.34	5.10
Szerialista tanítás	−2.85	−1.99	3.20	4.19
Tárgyi értékelés	−3.69	−2.65	−2.42	−0.56
Nyitottság	0.76	1.67	1.79	2.32
Terhelés	−2.23	−2.20	−3.57	−2.82

2/a táblázat

Az alskálák átlagai és szórásai

nemek és nemzeti részminták szerint

Változók	Brit lány N=322		Brit fiú N=194		Magyar lány N=287		Magyar fiú N=325	
	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD
Mély	18.30	3.24	18.63	3.33	19.54	3.41	19.63	3.43
Felszíni	18.13	3.12	18.63	3.48	17.44	3.85	18.27	3.50
Stratégiai	18.84	3.44	18.52	3.84	19.93	3,29	19.35	3.18
Affiliáció	18.58	3.51	18.12	3.24	21.21	2.76	19.91	3.08
Érdeklődés	18.33	4.00	18.44	3.99	20.04	3.65	19.06	3.85
Felelősség	20.48	2.95	20.17	2.88	21.81	2,75	20.49	3.14
Iskolaattitűd	18.08	3.22	18.19	3.28	17.03	3.52	17.25	3.50
E	18.54	3.88	18.64	3.71	19.02	3.66	18.55	3.50
N	15.00	4.72	14.78	4.78	15.79	4.82	15.44	4.45
Alacsony önérték	15.46	4.20	15.16	4.15	15.06	4.28	14.72	3.81
Tanulási képesség	18.14	3.29	19.07	3.35	18.98	2.97	18.73	2.92
Tanulási szokás	15.17	4.68	16.04	4.39	15.02	4.64	15.84	4.36
Holista	17.75	3.11	17.50	3.17	20.53	2.81	20.01	2.84
Szerialista	19.02	2.88	18.91	2.86	18.21	3.73	18.31	3.34
Szülői támogatás	21.49	3.56	21.31	3.27	22.20	3.27	21.43	2.99
Szülői kontroll	20.29	3.36	21.09	3.32	20.65	3.82	20.95	3.21
Csoportnyomás	13.24	4.40	14.86	4.20	13.43	3.93	14.22	3.70
Tanulási készség	17.94	3.43	18.05	3.71	19.03	3.48	18.35	3.28
Iskolai célok	19.74	3.13	19.79	3.46	19.32	3.36	19.39	3.53
Irrelevancia	12.32	4.61	13.67	4.66	11.97	4.22	12.61	4.42
Érzelmi légkör	20.49	3.19	19.63	3.64	19.80	3.68	19.30	3.69
Fegyelem	17.95	4.11	16.89	4.40	15.75	4.20	16.56	3.63
Tanári lelkesedés	18.71	3.77	18.22	3.85	19.28	3.81	18.54.	4.02
Tanári támogatás	19.29	3.86	18.92	4.39	18.29	3.98	18.33	4.19
Tanári kontroll	20.38	3.22	20.55	3.02	19.15	3.08	19.04	3.09
Tanári formalitás	17.48	3.67	17.72	3.57	15.54	4.24	16.10	3.80
Tanári kritizálás	16.71	4.23	17.69	4.15	16.85	4.45	16.83	4.04
Kifejtés	18.77	3.61	18.72	3.53	16.82	3.80	17.11	4.20
Egyszerűsítés	19.61	3.67	19.29	3.69	17.20	3.78	17.49	4.11
Szervezés	19.86	3.41	19.60	3.43	17.13	3.95	17.53	3.94
Tanulás tanítása	17.90	4.15	17.33	4.68	16.63	4.83	17.69	4.56
Holista tanítás	15.46	4.15	16.66	4.18	13.96	4.36	14.73	4.10
Szerialista tanítás	14.31	4.51	15.41	4.35	13.23	3.87	13.85	3.81
Tárgyi értékelés	14.74	3.93	16.09	4.07	15.48	3.70	16.29	3.79
Nyitottság	18.94	3.22	18.72	3.24	18.47	3.24	18.02	3.31
Terhelés	14.04	4.58	15.00	4.85	15.39	4.70	16.20	4.29

2/b. táblázat

A brit iskolában magasabb a szerialista stílus, s itt a lányok esetében, más vizsgálatainkban sokszor általában, az úgynevezett felszíni, a tények logikus sorához kötődő tanulásmegközelítés. Tanáraikat igen képzettnek tartják, valamennyi tanítási képességben kimagaslóan jobbnak ítélik nevelőiket a brit gyermekek, jóval erősebbnek tartják a tanári kontrollt s az iskola formalitását. Ugyanakkor sokkal inkább érzik szabadnak magukat a tanulásban, mint ahogy valóban a brit iskolák sokkal nagyobb teret adnak a tanulók öntevékenységének. Sokkal tudatosabban ítélik meg iskolájukat a brit gyermekek. Egyfelől érzékenyebben reagálnak a szélsőséges, túlságosan holista, illetve szerialista tanítási stílusra, másrészt az általunk iskolával kapcsolatos attitűdnek nevezett elvárásaik is jóval erősebbek: határozottabban várják el, hogy az iskola fejlessze őket, magas tudásszintet adjon, s felkészítse a tanulókat az életre.

A nemzeti minták és az egyes iskolák összevetésében jelentős különbség a két ország között a terhelés. A magyar iskolákban a gyermekek vitathatatlanul sokkal leterheltebbnek érzik magukat, s ez alighanem az angolszász iskolák jobb szervezéséből adódik, hiszen az angol típusú iskola többet követel, a magyar gyerek természeténél fogva jobb szervező, mégis a magyarok érzik a túlterheltséget. Ugyanilyen egyértelmű különbség, hogy a brit gyerekek általában is, s az egyes iskolák összevetésében is úgy érzik, jóval erősebb a tanári kontroll, az úgynevezett formalitás, tehát a strukturált oktatás, s minden tanulási képességben kiválóbbak a brit tanárok. Ez szintén megfelel az általános valóságnak, a brit tanárok nagyon jól felkészültek, nagyon színvonalasan és határozott követelményekkel nevelnek, szervezett keretek között. A magyar tanárok valószínűleg nem rosszabb felkészültségűek – bár nálunk jóval nagyobb a szóródás a kiváló és a gyenge közt –, de a lazább, követelni kevésbé merő magyar iskolában sokszor vagy egyáltalán nem mutatkozik meg a színvonalas tanár tehetsége, esetleg a sokkal kevésbé „fogott" gyerekek egyszerűen nem figyelnek annyira, hogy észrevegyék. Az is nagyon érdekes, hogy az iskola saját nevelési céljait vizsgálva az angolszász iskolák mutatnak nagyobb kiegyensúlyozottságot, míg a magyarokban igen nagy az eltérés. Ennek oka nyilván az, hogy mi általános emberi értékre nevelést kerestünk célként: az iskolával azonosulásra, szolidaritásra, erkölcsi érzékre, kitartásra, tisztességre, általában jellemnevelésre kérdeztünk rá, s ez valóban bármilyen angol típusú iskolában alapvető nevelési cél, míg nálunk csak ott, ahol az igazgató vagy a tanárok erre külön súlyt fektetnek.

Vagyis azt mondhatjuk, a magyar gyerekek szoros érzelmi kapcsolatra, s egy érdeklődésre, nagyvonalú ismeretszerzésre épülő iskolára vágynak, hajlamosak az iskolához való alkalmazkodásra, ugyanakkor az iskolát inkább tényekre koncentrálónak és megterhelőnek érzik. A brit gyerekek sokat várnak az iskolától, jól meg is tudják ítélni, s úgy érzik, jól felkészült nevelők, határozott kontrollal fejlesztik őket, ugyanakkor az iskola eléggé nyitott az egyéni, önálló tevékenység lehetőségeinek biztosításához.

Ha a nemeket vizsgáljuk, a fiúkra általában (mindkét mintában) a lányokénál rosszabb tanulási szokások jellemzőek, talán kicsit ennek következtében a fiúk jóval megterhelőbbnek érzik az iskolát, s ők azok, akik tudatosan értékelik a tanárok tanítási stílusát. A brit fiúk jobban érzik az iskola relevanciáját, hasznosságát, míg a

magyar fiúk a csoportnyomást, az egykorúaknak az iskolával ellentétes hatását észlelik.

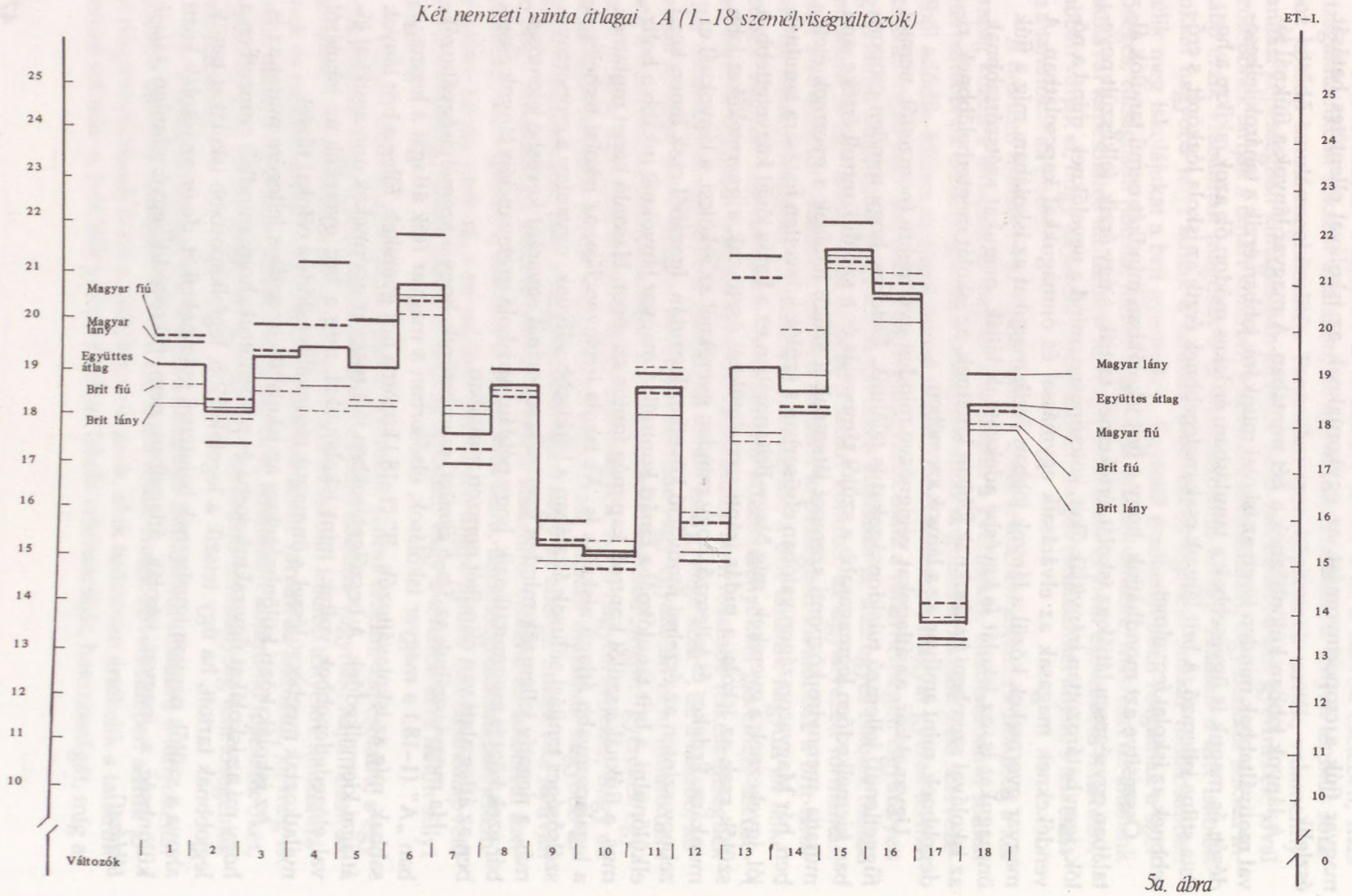
A lányok jobban különböznek a két mintában. A magyar lányok a fiúknál jóval motiváltabbak minden téren az iskolai munkára, jobban érzik a tanárok lelkesedését, és maguk is ügyesebbek a tanulásban; érdekes módon ők azok, akikre a holista stílus jellemző. A brit lányok csak melegebbnek érzik az iskola légkörét, s erősebbnek az iskolai fegyelmet.

Összesítve azt mondhatjuk, hogy a brit iskolákban mindkét nemű tanulók általában egységesen látják az iskolát, értékesnek tartják, s úgy érzik, felkészült nevelők, igen határozottan irányítják őket, kölcsönösen, mind a nevelőknek, mind a növendékeknek magasak az elvárásaik egymással és önmagukkal kapcsolatban. A magyar gyermekek közül a lányok jobban érzik magukat az iskolában, míg a fiúk önmagukat is, az iskolát is kevésbé adekvátnak látják, magukat szétszórtabbnak, az iskolával szembeni hatásoknak jobban kitettnek, az iskolát megterhelőbbnek, ridegebbnek, mint amilyen az a lányok szemében.

Ugyanakkor, az átlagokat végignézve minden gyermekre (nemzettől, nemtől függetlenül) jellemző tulajdonságokat is találunk. Érdekes, hogy minden csoportban kiemelkedően legmagasabb a szülői támogatás és a szülői kontroll értéke, ami mutatja, mennyire központi szerepet játszanak a szülői hatások a gyermek életében, bár Magyarországon valóban elsősorban a szülők közvetlen hatására tanulnak jól, igyekeznek a gyerekek, míg Nagy-Britanniában ez a hatás jóval közvetettebb, a szülők csak az iskola, a tudás iránti tiszteletükkel ösztönzik a gyermekeket jobb munkára. Érdekes és jellemző, hogy minden gyereknél az erkölcsi, a lányoknál ezzel egy szinten az érzelmi motiváció következik ezután. Igazából csak innen kezd elkülönülni, a brit tanulóknál a tanári kontroll, a magyar lányoknál inkább a holizmus, a fiúknál a szülői kontroll kap még fontos szerepet. Hasonló képet mutatnak a legalacsonyabb átlagú alskálák is. Az iskola irrelevanciája, az iskolai terhelés, a szélsőséges tanítási stílusok általában a legkisebb súlyúak, ugyanígy a csoportnyomás, a negatív jellemzők minden gyermekcsoportnál egyaránt kevésbé jelentősek, bár ezek közt is megmutatkozik, hogy például az iskola irrelevanciája lányok esetében az átlag alatt van mindkét nemzeti mintában.

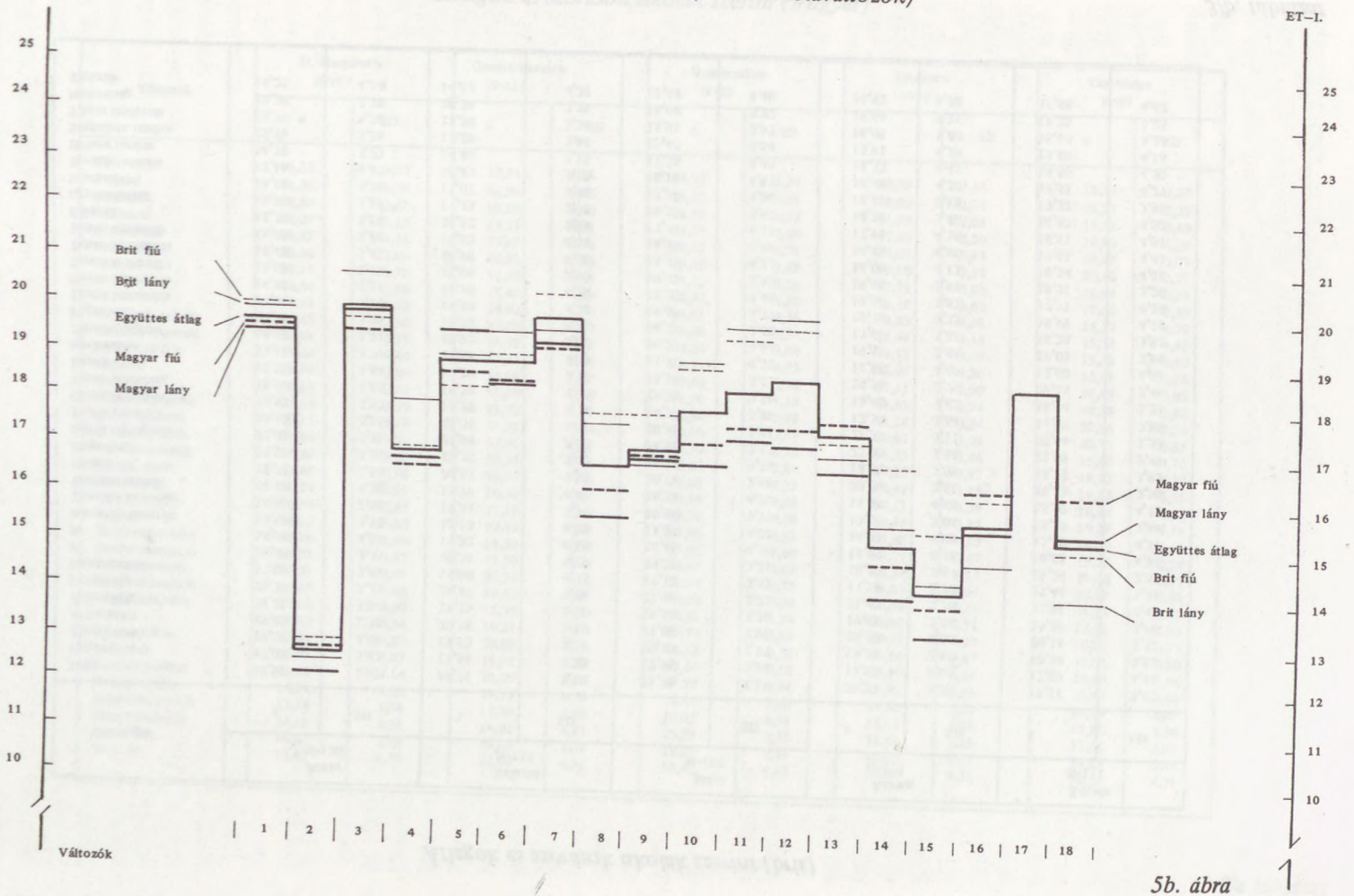
Ha megvizsgáljuk az *5/a–b ábrákat*, szembetűnik, hogy a személyiségváltozókban „A" (1–18.) a magyar iskolások, elsősorban a magyar fiúk átlagai a legmagasabbak, míg az iskolaváltozók „B" (1–18.) között a brit gyerekek, főleg a brit lányok átlagai kiemelkedőek. A beszélgetésekben is a magyar gyermekek önmagukkal jóval elégedetlenebbek voltak, mint iskolájukkal, míg a brit gyerekek az iskoláról nyilatkoztak megbecsüléssel, s önmaguk elé inkább fejlődési célokat tűztek.

Az iskolák közti különbségekre, az iskolaethosz sajátos jellegére mutat az is, hogy mi az iskolákat úgy raktuk sorba és párosítottuk, hogy mindkét nemzetben a legjobbnak tartott, ha úgy tetszik a legelőkelőbb, legfelkapottabb iskolákat tettük, ahova a szülők nagyon igyekeznek bejuttatni gyermekeiket, de ez az iskolák közti különbség a magyar iskolák átlagaiban nem tükröződik egyértelműen (*3/a–b táblázat*).


Két nemzeti minta átlagai A (1–18 személyiségváltozók)
ET–I.
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
0
Magyar fiú
Magyar lány
Együttes átlag
Brit fiú
Brit lány
Változók
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

5a. ábra

Két nemzeti minta átlagai B (1–18 iskolaváltozók)



5b. ábra

Átlagok és szórások iskolák szerint (brit)

Változók	Arany N=126		Szinyei N=137		Szerb N=105		Korvin N=123		Eötvös N=111	
	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD
Mély	18,91	3,43	19,75	3,51	19,74	3,11	20,22	3,30	19,31	3,62
Felszíni	17,02	3,42	17,86	3,70	17,96	3,54	18,93	3,07	17,60	4,41
Stratégiai	19,36	3,09	19,55	3,29	20,49	2,77	19,38	3,65	19,38	3,52
Affiliáció	19,82	2,75	20,75	2,99	21,06	2,95	20,73	2,65	20,34	3,52
Érdeklődés	18,70	3,84	19,75	3,71	19,69	3,56	19,68	3,86	19,89	3,86
Felelősség	20,33	3,23	21,37	2,89	21,44	2,72	21,47	2,70	21,01	3,44
Iskolaattitűd	17,09	2,89	17,00	3,77	17,10	3,33	17,18	3,70	17,41	3,81
E	18,95	3,30	18,35	3,99	19,25	3,21	18,23	3,67	19,24	3,53
N	14,01	4,04	15,82	4,67	16,45	4,50	15,87	4,58	16,05	4,96
Alacsony önérték	13,98	3,52	15,13	4,09	15,37	4,01	14,73	4,08	15,30	4,39
Tanulási képesség	18,83	2,86	18,54	3,14	18,96	2,73	19,09	3,04	18,87	2,84
Tanulási szokás	14,10	4,30	15,79	4,47	16,39	4,30	15,25	4,46	15,90	4,78
Holista	19,71	2,84	20,83	2,88	20,51	2,66	20,04	2,81	20,13	2,98
Szerialista	17,20	3,51	18,72	3,45	18,42	3,48	18,78	3,09	18,15	3,92
Szülői támogatás	22,09	2,78	21,98	3,00	21,65	3,13	22,05	2,89	21,09	3,49
Szülői kontroll	20,13	3,55	21,01	3,61	20,91	3,61	21,37	3,11	20,64	3,53
Csoportnyomás	13,91	3,97	13,58	3,74	14,37	3,89	13,39	3,64	14,07	3,89
Tanulási készség	18,79	3,62	18,30	3,30	19,00	3,30	18,46	3,42	18,94	3,31
Iskolai célok	17,73	3,44	19,50	3,29	19,38	3,52	20,96	2,79	19,25	3,46
Irrelevancia	13,16	3,74	11,85	4,07	11,76	4,22	11,85	4,69	12,08	4,81
Érzelmi légkör	18,93	3,71	19,92	3,62	20,27	3,64	19,55	3,81	19,05	3,98
Fegyelem	14,79	3,96	15,58	4,02	16,72	3,52	17,67	3,61	16,28	3,85
Tanári lelkesedés	17,41	3,46	18,97	4,22	19,47	3,77	19,73	3,33	18,99	4,16
Tanári támogatás	16,89	4,21	18,50	4,12	19,20	3,46	19,36	3,67	17,71	4,38
Tanári kontroll	18,05	3,19	19,06	2,98	19,52	2,82	19,46	2,98	19,51	3,20
Tanári formalitás	15,48	3,42	19,99	4,20	15,36	4,33	16,09	4,12	16,24	4,01
Tanári kritizálás	16,98	3,90	16,52	4,14	16,89	4,08	16,40	4,60	17,61	4,41
Kifejtés	15,75	3,58	16,87	3,95	17,74	4,11	17,99	4,10	16,61	4,01
Egyszerűsítés	16,10	3,69	17,23	3,92	18,30	3,97	18,28	3,80	16,87	4,02
Szervezés	16,14	3,70	17,01	3,98	17,99	4,06	18,41	3,68	17,32	3,98
Tanulás tanítása	15,56	4,47	16,43	5,13	18,10	4,83	18,48	4,20	17,55	4,27
Holista tanítás	14,78	3,53	14,46	4,15	13,26	4,45	14,32	4,45	14,86	4,50
Szerialista tanítás	13,79	3,26	13,29	3,84	13,47	3,64	13,41	4,29	13,88	4,16
Tárgyi értékelés	15,79	3,20	15,30	3,34	15,91	3,97	16,05	3,80	16,63	4,35
Nyitottság	17,34	2,78	18,34	3,59	18,64	3,22	18,68	3,25	18,25	3,25
Terhelés	16,21	4,54	14,62	4,29	15,68	4,40	16,92	4,38	15,68	4,67

3/b. táblázat

Átlagok és szórások iskolák szerint (magyar)

Változók	St. Margaret's N=167		George Heriot's N=115		Dunfermline N=75		Liberton N=70		Castlebrae N=89	
	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD
Mély	16,20	3,25	19,51	3,15	18,12	3,24	17,56	3,18	18,37	3,29
Felszíni	18,36	3,09	16,96	3,63	18,63	3,01	18,80	2,71	18,27	3,33
Stratégiai	18,80	3,22	18,59	3,60	18,50	3,33	17,58	3,05	19,83	3,49
Affiliáció	18,07	3,15	19,11	3,31	18,24	2,65	17,56	3,50	18,93	4,26
Érdeklődés	18,27	4,11	19,67	3,76	17,72	3,70	17,07	3,93	18,47	3,94
Felelősség	20,46	2,85	20,91	2,90	19,93	2,95	19,80	3,18	20,30	2,77
Iskolaattitűd	18,14	2,91	17,52	3,14	18,22	3,21	17,91	3,62	18,94	3,55
E	18,04	3,86	18,45	4,19	18,36	3,50	19,10	3,62	19,52	3,50
N	14,95	4,52	14,03	4,76	15,81	4,36	14,83	4,68	15,32	4,72
Alacsony önérték	15,45	3,98	13,98	4,27	16,48	3,74	15,64	4,14	15,72	4,45
Tanulási képesség	17,64	3,18	19,36	3,16	18,36	3,40	18,11	3,05	19,38	3,60
Tanulási szokás	15,04	4,44	15,21	5,01	16,21	4,75	16,07	4,50	15,69	5,26
Holista	18,04	2,99	18,04	2,77	17,48	3,10	17,11	2,90	16,99	3,85
Szerialista	19,21	2,87	18,89	2,75	18,70	3,10	18,41	2,74	19,35	2,92
Szülői támogatás	21,58	3,59	21,70	3,67	21,80	2,92	21,28	3,34	20,56	3,34
Szülői kontroll	20,13	3,18	21,31	2,80	20,90	3,77	20,61	3,38	20,92	3,85
Csoportnyomás	12,40	3,71	12,51	4,25	14,30	4,10	16,03	3,96	15,80	4,73
Tanulási készség	17,96	3,27	18,51	3,58	16,81	3,61	17,23	3,82	18,92	3,32
Iskolai célok	19,89	2,96	20,27	3,38	19,65	3,25	18,99	3,25	19,53	3,55
Irrelevancia	11,24	3,82	10,41	4,12	13,90	4,30	15,11	4,39	16,14	4,42
Érzelmi légkör	20,50	2,85	21,10	2,87	19,36	3,38	19,44	3,92	19,58	4,11
Fegyelem	18,25	3,92	19,19	4,02	15,90	3,92	15,80	4,23	16,90	3,35
Tanári lelkesedés	18,16	3,49	18,54	4,39	17,91	3,60	18,11	3,67	19,35	3,78
Tanári támogatás	19,22	3,87	19,57	4,69	18,47	3,61	18,59	4,21	19,50	3,77
Tanári kontroll	20,35	3,07	20,76	3,10	20,77	2,75	19,67	3,04	20,55	3,64
Tanári formalitás	17,65	3,28	16,48	3,91	18,60	3,36	17,33	3,71	18,14	3,73
Tanári kritizálás	16,49	4,00	15,95	4,73	18,31	3,94	17,86	3,71	13,02	4,03
Kifejtés	18,68	3,54	19,21	3,75	18,77	3,61	18,33	3,23	18,61	3,77
Egyszerűsítés	20,04	3,50	20,08	3,34	18,72	3,78	18,58	3,87	19,06	3,90
Szervezés	20,01	3,03	19,81	3,59	19,84	3,12	19,47	3,65	19,40	3,94
Tanulás tanítása	18,31	4,14	16,09	4,18	17,93	4,14	16,91	3,86	18,97	3,45
Holista tanítás	14,99	4,06	14,95	4,79	16,99	3,40	16,93	3,85	17,16	3,87
Szerialista tanítás	13,18	3,96	13,20	4,08	16,05	4,51	16,31	3,69	17,28	4,36
Tárgyi értékelés	14,14	3,75	14,02	4,21	15,99	3,72	16,81	3,26	17,06	3,95
Nyitottság	18,67	2,99	19,66	3,28	18,27	3,11	18,19	3,41	19,19	3,35
Terhelés	13,52	4,11	12,66	4,81	15,47	4,63	15,80	4,32	16,34	4,79

3/a táblázat

Általános jegy, hogy mindkét országban az iskolák jelentősen eltérnek bizonyos jellemzőikben. Ez a magyar iskolák esetében inkább véletlenszerű, míg az angolszász iskolákban világosan értelemezhető rendszert mutat. A brit iskoláknál is csak az összetevők egy részénél mutatkozik meg olyan egyértelmű csökkenés, ami a legjobbnak tartottól a leggyengébbnek tartott felé halad, a magyar iskolákban ilyet nem is tapasztaltunk. Említettük, hogy a brit iskolák közül az első kettő magániskola, az első kifejezetten előkelő, a második inkább csak jó iskola, még brit mértékkel mérve is. Ennek megfelelően ugyanolyan két tizenkét osztályos magyar iskolát választottunk, egy elegáns budai, meg egy jó pesti jellegzeteset. A magyar iskolákban az első kettő fölénye sem mutatkozott meg. A vidéki jellegű iskola mutatta a tanárok gondoskodó, lelkes, kontrolláló magatartását, s a munkás környezetben működő, nagyon jól szervezett iskola kiemelkedő volt az iskolai célok és az előbb említett tanári jellemzők terén, egyben itt volt a legmagasabb terhelés is. Egyébként itt csak a célok és a tanári lelkesedés terén érték el a magyar iskolások a legmagasabb értéket, a többi iskolai jellemzőben az angol mutatók voltak magasabbak (az egyéni jellemzők terén ilyen különbség nem mutatkozott, egyenletes volt az eloszlás a két nemzeti mintában).

A brit iskolák közül az egyes mutatókban egyértelműen megmutatkozik a legjobb szellemiségűnek tartott első kettő fölénye. Az iskolai célok, a tanári támogatás és kontroll, valamint a tanítási képességek (kifejtés, egyszerűsítés, szervezés) és a tanulás tanítása, elősegítése, az iskola érzelmi légköre, a tanultak hasznossága és az iskola fegyelme terén. Ugyanakkor itt érezték legkisebbnek a terhelést a gyerekek (bár, természetesen, a magas színvonalnak, követelményeknek megfelelően sokat tanultak). A vidéki jellegű iskolákban a kontroll, a formalitás, a szervezettség és érdekes módon az erősen holista és szerialista tanítás a jellemző, ami bizonyára a tantestület inhomogenitását mutatja. Nagyon hasonló az ötödik iskola; a formalitás, a kritizálás értéke magas, de ugyanakkor minden értékes tanári mutatóé is az. Erre talán azért is van szükség – mármint a tanárok mindenoldalú erőfeszítésére –, mert a tanulók szerint itt a legmagasabb az iskola irrelevanciája. Egyébként érdekes, hogy az angol iskolában egyértelmű ennek a változása: a két legelőnyösebb helyzetű iskolában – mely főleg értelmiségi – a legalacsonyabb, a vidéki közepes. A két leghátrányosabb helyzetű, munkás környezetűben a legmagasabb. A magyar iskolákban ilyen növekedés-csökkenés tendenciát nem tapasztaltunk.

A korrelációs mátrix

Szokás szerint elkészítettük valamennyi összetevő (alskála) korrelációs mátrixát mindkét nemzeti mintában, s ezeket egyesítve közöljük (*4. táblázat*). Az eredmények két szempontból is a várakozásnak megfelelőek. Egyfelől, mint minden eddigi összehasonlító vizsgálatunkban, igen nagy a hasonlóság a korrelációk irányát, szignifikanciáját tekintve két nemzeti mintában, különösen a személyiségmutatók terén, így az egyes ritka, de feltűnő különbségek igen jól értelmezhetőek elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt. Másrészt az összefüggések a vártnak megfelelőek, például egy olyan sajátos tulajdonsággal, mint az extraverzió alig korrelálnak az egyéb mutatók (igen jellemző módon egyetlen iskolai mutató korrelál

szignifikánsan, egyformán mindkét mintában, az iskola érzelmi légkörének megítélése), más, természetes kapcsolatban levő összetevők viszont jellegzetes együttmozgást mutattak (például a tanári képességek, a tanári támogatás, lelkesedés, kontroll, s ezek olyan eredményei, mint a tanulás facilitálása vagy a fegyelem adják a legmagasabb pozitív korrelációkat mindkét nemzeti mintában).

Vizsgáljuk meg a 7-7 alapvető személyiség-, illetve iskolai tényező korrelációit a többi tényezővel a két nemzeti mintában, vagyis a három orientáció, a három motiváció, az attitűd, illetve a három klíma, a három alapvető iskolajellemző és a nevelési cél viszonyrendszerét.

A három orientáció közül a *mélyrehatoló* és a *stratégiai* mindkét mintában majdnem teljesen azonosan korrelál a többi tényezővel. Pozitívan korrelálnak egymással, mindhárom motivációval, a tanulási képességgel és készséggel, a nevelési célokkal, az iskolai fegyelemmel, a tanár lelkesedésével és támogatásával, mindhárom tanítási képességgel és a tanulás facilitálásával, a tanulni tanítással. Tehát mindkét típusba jól motivált, tanulni szerető és tudó gyerekek tartoznak, akik szüleiktől is megfelelő gondoskodást kapnak, s feltételezhetően a típusok kialakulását elősegítik az iskola pozitív nevelési céljai, fegyelme, a tanárok jó képessége, lelkesedése és támogatása, az oktatás nyitottsága. A minimális különbség a két megközelítés, illetve a két nemzeti minta közt annyi, hogy a *mélyrehatoló* orientációjúak holisták, s egyben szerialisták is, vagyis mindkettőre hajlamosak, míg a *stratégiai* orientációjúak közül ez csak a brit tanulókra jellemző. Ezenkívül a *stratégiai* orientáció, mint várható volt, szorosabban függ össze a szülői kontrollal és a jó tanulási szokásokkal. Érdekes még, hogy mindkét orientáció csak a brit mintában korrelál az iskolaattitűddel.

Ami a harmadik, a *felszíni* megközelítést illeti, az egészen más, de a két mintában szinte azonos képet mutat. Ez korrelál az emocionalitással, de az alacsony önértékeléssel, a szervezetlen tanulási szokásokkal, az iskolában pedig az irrelevanciával, vagyis a tanulás kevéssé hasznos voltával, az iskola formalitásával, a tanári kritizálással, a túlságosan szerialista tanítással. Vagyis ezek a gyerekek érzelmileg kiegyensúlyozatlanok, szorongóak, rendezetlenek, a szerialista tanulási stílus jellemzi őket: a típus kialakulása az iskola formalizmusával, erős kritizálásával, szerialista tanítási stílusával s azzal függ össze, hogy nem látható az iskolai tanulás hasznossága. Egy lényeges eltérés van a két nemzeti minta közt: a brit mintában a negatív, az iskolával szembeforduló csoportnyomással együtt jár ez a megközelítési stílus, a magyarban viszont ellentétes vele. A brit gyermekek esetében tehát szorosan összefügg az, hogy valaki iskolával ellentétes értékű csoportnyomásnak engedelmeskedik, s az iskolát feleslegesnek, korlátozónak tartja. A magyarban viszont a *felszíni, szerialista* gyerekek az iskolával szemben álló csoportoktól is elkülönülnek.

Jól mutatja a motiváció központi szerepét, hogy az általunk három legfőbb motivációs területnek nevezett jellemző nemcsak szinte teljesen egyforma kapcsolatot mutat mindkét nemzeti mintában mind a személyiség, mind a személyiségfejlesztés egyéb tényezőivel, hanem egymással is nagyon hasonló módon korrelálnak. Mindhárom motiváció pozitívan korrelál egymással, a *mélyrehatoló* és a *stratégiai* megközelítéssel, a tanulási képességgel és készséggel, a szülői támogatással: az iskola nevelési céljaival, a tanárok lelkesedésével valamennyi tanítási képességgel,

4. táblázat folytatása

	Iskolai célok	Irrelevancia	Érzelmi légkör	Fegyelem	Tanári lelkesed.	Tanári támogat.	Tanári kontroll	Tanári form.	Tanári kritika	Kifejtés	Egyszerűsítés	Szervezettség	Tanulási facilitás	Holista	Szerialista	Tárgyi értékel.	Nyitottság	Terhelés
	B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.	B11.	B12.	B13.	B14.	15.	B16.	B17.	B18.
A15. Szülői támogatás	,24 ,27	−,20 −,24	,32 ,23	,18 ,24	,32 ,24	,31 ,33	,14 ,25	−,15 −,10	−,13 −,11	,28 ,31	,24 ,29	,25 ,30	,22 ,31	−,15 −,05	−,10 −,09	−,05 −,08	,21 ,28	−,12 −,19
A16. Szülői kontroll	,27 ,27	−,03 −,08	,12 ,20	,18 ,22	,19 ,22	,21 ,17	,22 ,36	,07 ,04	,06 ,06	,23 ,23	,19 ,22	,24 ,22	,23 ,24	,07 ,03	,05 −,01	,05 ,01	,13 ,18	−,02 −,11
A17. Csoport nyomás	−,07 −,09	,32 ,49	−,03 −,08	−,05 −,20	−,02 −,08	−,08 −,19	,10 −,08	,29 ,25	,35 ,33	,02 −,11	−,01 −,20	−,01 −,18	−,01 −,01	,26 ,35	,36 ,44	,26 ,42	−,09 −,08	,22 ,44
A18. Tanulási készség	,22 ,25	−,14 −,16	,31 ,32	,23 ,28	,22 ,30	,21 ,26	,23 ,25	−,06 −,03	−,02 −,08	,29 ,32	,34 ,26	,27 ,22	,25 ,20	−,12 −,10	−,07 −,11	,04 −,05	,28 ,27	−,16 −,23

ET–I. Az A és B kérdőív korrelációja nemzeti minták szerint (felül magyar, alul brit)

	Iskolai célok	Irrelevancia	Érzelmi légkör	Fegyelem	Tanári lelkesed.	Tanári támog.	Tanári kontroll	Tanári form.	Tanári kritika	Kifejt.	Egyszerűsítés	Szervezettség	Tanulás facilit.	Holista	Szerialista	Tárgyi értékel.	Nyitottság	Terhelés
	B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.	B11.	B12.	B13.	B14.	B15.	B16.	B17.	B18.
A1. Mély	,31	−,17	,23	,28	,29	,30	,29	−0,4	−,05	,38	,29	,31	,28	−,12	−,03	,05	,30	−,07
	,34	−,21	,21	,29	,32	,26	,29	−,01	−,09	,41	,31	,27	,18	−,10	−,18	− ,06	,28	−,22
A2. Felszíni	,11	,26	,06	,07	,15	,10	,13	,23	,27	,08	,11	,13	,15	,24	,36	,28	,16	,24
	,00	,23	− ,01	−,12	− ,06	−,12	,07	,30	,38	− ,08	−,07	-,05	,04	,28	,27	,24	−,07	,25
A3. Stratégiai	,35	,12	,26	,33	,33	,33	,19	−,11	−0,5	,36	,33	,38	,33	−,05	−,06	− ,03	,26	−,16
	,30	−,19	,20	,31	,30	,29	,31	−,07	−,09	,38	,31	,34	,31	−,11	−,10	− ,11	,22	−,22
A4. Affiliáció	,35	−,14	,34	,27	,36	,33	,29	−,04	,02	,33	,29	,31	,29	−,08	,00	,01	,39	−,06
	,24	−,03	,27	,23	,30	,20	,20	,11	,14	,22	,16	,23	,18	,10	,14	,14	,27	,04
A5. Érdeklődés	,34	−,27	,23	,32	,38	,37	,20	−,16	−,11	,39	,36	,39	,32	−,17	−,13	− ,04	,33	−,19
	,33	−,27	,20	,36	,39	,35	,26	−,07	−,12	,36	,31	,31	,31	,23	−,04	− ,03	,38	−,16
A6. Felelősség	,40	−,22	,27	,34	,40	,42	,26	−,16	−,09	,42	,39	,42	,34	−,16	−,13	− ,06	,33	−,17
	,33	−,22	,21	,35	,36	,34	,39	,02	−,05	− ,36	,37	,39	,20	−,11	−,14	− ,09	,28	−,17
A7. Iskolai attitűd	,11	,25	,03	,08	,14	,09	,18	,19	,32	,13	,14	,18	,14	,27	,26	,24	,12	,16
	,17	,05	,14	,14	,10	,17	,11	,26	,16	,22	,19	,15	,23	,16	,17	,09	,11	,03
A8. E	,11	,01	,33	,13	,18	,08	,13	,09	,15	,12	,11	,12	,15	,11	,10	,13	,15	,02
	,04	,11	,30	,07	,22	,17	,13	,13	,16	,14	,06	,15	,16	,14	,13	,16	,22	,06
A9. N	,06	,23	,03	,06	,17	,10	,18	,24	,29	,09	,09	,13	,11	,26	,31	,25	,15	,22
	−,02	,27	− ,14	−,01	,02	− ,05	,08	,23	,27	− ,03	− ,02	−,02	,00	,19	,26	,27	−,04	,28
A10. Alacsony önértékelés	−,02	,28	− ,07	−,02	,09	,01	,06	,23	,28	,02	,02	,03	,02	,24	,34	,25	,10	,24
	,23	,35	− ,22	−,10	− ,07	−,11	,06	,26	,27	− ,06	− ,05	−0,5	,04	,26	,31	,32	−,05	,38
A11. Tanulási képesség	,23	−,10	,23	,22	,21	,26	,19	−,07	−,01	,30	,32	,23	,21	−,05	−,09	,02	,20	−,12
	−,11	,17	,24	,30	,28	,27	-,05	−,09	,35	,29	,23	,19	− ,03	−,08	−,05	,25	−,23	−,23
A12. Tanulási szokás	−,14	,27	− ,09	−,14	− ,09	−,13	,06	,31	,32	− ,14	−,14	−,14	− ,11	,27	,35	,28	−,03	,30
	−,05	,30	− ,04	−,14	− ,07	−,10	,01	,27	,32	− ,11	−,18	−,08	− ,06	,32	,36	,36	−,06	,45
A13. Holista	,13	−,06	,18	,03	,20	,12	,14	,07	,32	,13	,14	,16	,14	,27	,26	,24	,12	,16
	,30	−,10	,16	,22	,25	,20	,19	,04	,05	,28	,27	,27	,27	,22	,05	− ,03	,23	−,10
A14. Szerialista	,24	,05	,15	,21	,35	,27	,24	,15	,16	,32	,29	,28	,28	,06	,18	,18	,28	,06
	,22	−,05	,17	,21	,26	,19	,29	,09	,08	,29	,27	,27	,19	,04	,01	,10	,26	−,06

P:	0,5	0,01
	0,26	0,28
	0,19	0,20

N: 612
516

4. táblázat

a tanulás facilitálásával és a tanulás nyitottságával. Vagyis a jól motivált gyermek többnyire mind az érzelmi, mind az értelmi, mind a morális késztetéseiben magas, szüleitől buzdítást, tanáraitól együttműködő vezetést kap, s ki tudja használni a tanárok felkészültségéből, kiemelkedő képességeiből eredő előnyöket. Az apró különbség csak annyi köztük, hogy az érzelmi motiváció a szerializmussal, az iskola légkörével is együtt jár, ezenkívül a brit mintában az extraverzióval, a magyarban a szülői és tanári kontrollal, a fegyelemmel is szorosabb kapcsolatban van, s a tanulási képességekkel is inkább csak a magyarban kifejezett az összefüggése. Ez jól egybevág azokkal az eddigi eredményeinkkel, hogy akiknek domináns motívuma az affektivitás, azok csak akkor érnek el jó eredményt, ha nagyon határozottan követelnek tőlük, erős kontroll alatt tartják őket, különben a gyengébb felszíni típus felé tolódnak el. A másik két motívum még abban tér el, hogy az *érdeklődés* motívum a holizmussal, a *felelősség* motívum a szerializmussal járt együtt mindkét mintában, míg az érdeklődés és szerializmus csak a britben, illetve a felelősség és holizmus csak brit mintában jár együtt. Az *érdeklődés* a fegyelemmel pozitívan az *irrelevanciával* negatívan korrelál, míg a felelősség igen erősen a fegyelemmel, s magyar mintában az érzelmi légkörrel is együtt jár. Az értelmi és érzelmi motiváció együtt jár a tanári támogatással ugyan, de a felelősség inkább a tanári kontrollal, míg az érdeklődés azzal csak a brit mintában korrelál. Érdekes még, hogy a tanári facilitálás csak a magyarban jár együtt a három motivációval, mintegy arra utalva, hogy a magyar mintában a tanulás tanítását, a tanárok ilyen irányítását csak a jól motiváltak hasznosítják.

Az iskolaattitűd érdekes módon kevesebb határozott együttjárást mutat, illetve itt van a legtöbb eltérés a két nemzeti minta közt. Mindkét mintában pozitívan korrelál a szerialista stílussal. A brit mintában együtt jár a mélyrehatoló és a stratégiai megközelítés a szülői kontrollal, az iskola formalitásával. A magyar mintában a felszíni megközelítéssel, a tanári kritizálással és mind a holista, mind a szerialista tanítási véglettel. Tény azonban, hogy ezek a korrelációk a szignifikanciahatáron vannak, így tudományos és gyakorlati szempontból inkább csak azt a következtetést érdemes levonni, hogy ezt a skálát módosítani kell.

Az iskola ethoszának egyik alapvető kifejezőjeként a három motivációs területnek megfelelő iskolai légkör összetevőit tartottuk. Ezek az *érzelmi* légkör, ez magáért beszél, az irrelevancia, ami csak a technika miatti megfordítása annak, hogy az iskola mennyire releváns, mennyire készít fel az életre, mennyire érzik a tanulók azt, hogy érdemes elsajátítani mindazt, amit az iskolában tanítanak, s harmadikként a fegyelem, ami az erkölcsi motivációnak felel meg, úgy, mint az érzelmi légkör az érzelmi, a relevancia pedig az értelmi motivációnak. Az első, ami feltűnik, hogy ez a megfelelés meg is mutatkozik, az érzelmi légkör egyértelműen az érzelmi motivációval, az irrelevancia (természetesen ellentétes előjellel) az értelmi, míg a *fegyelem* a morális motivációval, bár ez utóbbi az értelmi, sőt a magyar mintában az érzelmi motívumokkal is. Mindhárom légkör jellemző, összefügg az iskolai célokkal, a tanári támogatással és valamennyi tanítási képességgel. Mivel, mint láthatjuk, ezekkel korrelálnak az iskolai célok is, azt mondhatjuk, hogy az iskolaethosznak nevezett nevelési cél- és klímarendszer elsősorban attól függ, hogy említett összetevői mennyire kiegyensúlyozottak, a tanárok mennyire felkészültek s késztettek a tanulókkal való együttműködésre.

Az említetteken kívül a brit mintában még a holista stílussal, a szülői támogatással és az iskolai terheléssel is együtt mozgott a nevelési cél értéke. Bár egy korrelációból nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, mégis mivel más adatokkal s konkrét megfigyelésekkel is egybevág, érdemes felfigyelni arra, hogy a brit mintában a szülőkkel való jó kapcsolat, a szülői gondoskodás összefügg az iskola nevelési céljainak megítélésével: ez is arra utal, hogy a brit iskoláskorúak szülei az iskola, az iskolai nevelés megbecsülésére igen intenzíven nevelik gyermekeiket. Egyébként mind a brit, mind a magyar iskolában együttjárás mutatkozott a szülői kontroll és az iskolai nevelési célok között.

Még három olyan összetevő korrelációt érdemes áttekinteni, amelyek a későbbiekben olyan jelentőseknek tűntek, hogy központi szerepűnek tekinthetjük. Ezek a tanítás *formalitása*, kötöttsége: a tanárok az anyagot kötött formában leadják, s hasonló módon visszakövetelik; a tanulás *nyitottsága*, a tanulnivalók egyéni módon való elsajátításban kapott szabad tér, az, hogy a tanárok mennyire építenek a tanulók egyéni gondolataira, mennyi választási lehetősége van a tanulónak; s végül az iskolai *terhelés*: mennyire érzik magukat a tanulók túlterheltnek.

A *formalitás* együtt mozgott azzal, hogy a személyes tulajdonságok közül a rossz, rendezetlen tanulási szokásokkal, az iskolai tényezők közül az irrelevanciával, vagyis azzal, hogy a tanulók nem érzik annak értelmét, hasznosságát, amit az iskolában tanulnak, a tanári kritizálással, a *holista* és *szerialista* tanítás hiányával, illetve a második stílus felé való túlzott eltolódással, a *tárgyi* értékeléssel és az iskolai terheléssel. Vagyis a nagyon formális oktatást a tanulók kicsit kívülállóként élik meg, terhelőnek, kellemetlennek. A magyar mintában még a *csoportnyomással*, a britben a *felszíni* megközelítéssel, az alacsony *önértékkel* és a negatív együttjárásban a *fegyelemmel* és a *tanári kontroll*al, vagyis túlságosan formális tanárok nem képesek megfelelően kézben tartani a brit tanulókat. Egészen más képet mutat a *nyitottság*. Ez együtt jár a *mélyrehatoló* megközelítéssel, mindhárom motivációval (a magyarban leginkább az *érdeklődéssel*, a britben elsősorban a *felelősséggel*), a *szerialista* stílussal, a *tanulási* készséggel, az *iskolai nevelési célokkal*, az *érzelmi* légkörrel és a *fegyelemmel*, a *tanárok támogatásával*, lelkesedésével, kontrolljával, a három tanári *tanítási* képességgel, a *tanulás facilitálásával*, a magyar mintában a *stratégiai* megközelítéssel, a britben a *szülői támogatással* és az iskola relevanciájával, hasznosságával. Vagyis a nyitottság a motivációval és a tanítás hatékonyságával, a tanárokkal való jó kapcsolattal társul.

A terhelés együtt jár a rossz tanulási szokásokkal, az iskola *irrelevanciájával*, a *tanári kritizálással*, erősen a szélsőséges *holista* és *szerialista* tanítással, a *tárgyi értékeléssel*, negatívan korrelál a tanári támogatással és általában a tanítási képességekkel. A brit mintában ezenkívül az N-nel, az érzelmi labilitással, az alacsony önértékeléssel, a csoportnyomással, az *iskola nevelési* céljaival, a *tanári lelkesedéssel*. Ez jól mutatja, hogy kettős, de mindenképpen az iskola ethosza szempontjából alapvető összefüggést feltételezhetünk a valós iskolai terhelés és a tanulók önmagukról és iskolájukról kialakított percepciójáról. Mivel a terhelés a különböző iskolákban nem tért el jelentősen, illetve a valóban többet nyújtó és követelő iskolákban nem volt magasabb, mint a többiben, egyfelől azt feltételezhetjük, hogy ahol az iskola klímája nem megfelelő a tanítás szempontjából, a tanárok nem jól tanítanak, de folyton kritizálnak, mereven csak a memóriára osztályoznak, ott a tanulók túlságo-

san terhelőnek érzik az iskolát, akár sok a tennivaló, akár nem, s elidegenednek az iskolától is, bizonyos fokig önmaguktól is. A másik lehetőség az, hogy azok a gyerekek, akik nem szeretik az iskolát, olyan csoportokhoz tartoznak, melyek erre presszionálják, vagy neurotikus személyiségek, azok általában mindent rossznak tartanak az iskolában, szerintük rosszul tanítanak, rosszul értékelnek, rosszul követelnek – pedig egyszerűen csak ők nem dolgoznak megfelelően. Erre mutat a brit iskolák igen kicsi, de nagyon körülhatárolt rétege.

A faktorstruktúra

Nemzetközi összehasonlító vizsgálataink egyik meglepő, de olyan rendszerességgel ismétlődő, hogy immár megszokottá vált jellegzetessége a különböző kultúrákban élő gyermekek személyiségét tükröző adatok faktorstruktúrájának igen nagy hasonlósága. Az első, ami jelen vizsgálatunkban is szembetűnik, ez az azonosság, de az iskolák összetevői jól értelmezhető különbségeket is mutatnak ezen belül. Sokféle faktorális elemzést készítettünk, ebből itt az adatokat legjobban szétbontó, valamennyi alskálát tartalmazó hétfaktoros struktúrát mutatjuk be *(5/a–b táblázat)*.

I. Az első faktor mindkét nemzeti mintában teljesen azonos. Azt mondhatnánk, az iskolai tevékenységet meghatározó emberi kapcsolati tényezőket tartalmazza. 0,40-en felüli faktorsúllyal mindkét mintában csak azonos összetevők szerepelnek, s ezek mind az iskola jellemzői. A tanári támogatás, a jó tanári képességek (*kifejtés, egyszerűsítés, szervezés*), a tanítás *nyitottsága*, az *iskolai célok*, a *tanári kontroll* és a *fegyelem*, általában a tevékenységgel kapcsolatos, főleg érzelmi és morális jellegű nevelési tényezők, egyebek közt a nevelési célok szerepelnek itt. Kisebb súllyal a *szülői támogatás*, s az *érdeklődés* és a *felelősség*.

II. A második faktor aztán valóban teljesen azonos a két mintában, ez mintegy az iskola mint negatív környezet, az előző faktor ellentéte vagy kiegészítő párja, ahogy az előzőnek a pozitív nevelési céllal való azonosulás lehetett a központi összetevője, itt az iskola irrelevanciája, a túlterhelés, túlzó tanítási stílus, kritizálás, formalitás, minden, ami negatívumként jelenhet meg egy diák percepciójában.

III. A britban a harmadik faktor éppoly markáns és homogén, mégpedig lényegében a *mélyrehatoló* és a *stratégiai* megközelítés összetevőit tartalmazza. A tanulási stílusok, a tanulással kapcsolatos motívumok és attitűdök, szülői kontroll egészíti ki mindezt, a kisebb faktorsúllyal még a tanári kontroll és a tanítási képességek is szerepet kapnak. A magyar mintában valamivel kevesebb tényező szerepel itt, mindhárom motiváció és a mélyrehatoló megköezlítés és a vele kapcsolatos elemek itt is szerepelnek. Ehhez még az extraverzió is társul, viszont a stratégiai megközelítés külön, a IV. magyar faktorba került. Abban a stratégiai megközelítés a legnagyobb faktorsúlyú, a három motivációval, jó tanulási szokásokkal, szülői támogatással és kontrollal.

IV. A brit IV. faktor ugyanazt a képet mutatja, mit a terhelés korrelációs összefüggéseinél leírtunk: rossz tanulási képességek, alacsony önértékelés, érzelmi labilitás, rossz tanulási szokások, csoportnyomás. Ennek is megvan a magyarban a megfelelője, ott az V. faktor: ott is az alacsony önértékelés, a magas N és a rossz

Az ET–I kérdőív faktorstruktúrája

Brit minta
36 skála 7 faktor

Variancia %	1. faktor 24,75	2. faktor 13,50	3. faktor 5,29	4. faktor 3,35	5. faktor 2,23	6. faktor 1,75	7. faktor 1,66
Tanári támogatás	,79						
Szervezettség	,77						
Egyszerűsítés	,72	–,27					
Nyitottság	,69						
Kifejtés	,69		,33				
Tanári lelkesedés	,68						
Tanulás facilitása	,65						
Iskolai célok	,63						
Tanári kontroll	,47		,34				
Fegyelem	,46	–,28	,27				
Érzelmi légkör	,43						
Szülői támogatás	,31		,27				
Szerialista tanítás		,81					
Holista tanítás		,76					
Tárgyi értékelés		,75					
Tanári kritizálás		,73					
Terhelés		,69		,25			
Irrelevancia	– ,29	,65				–,26	
Tanári formalitás		,63					,28
Tanulási készség			,68				
Mély megközelítés			,65				
Tanulási képesség			,63	– ,26			
Stratégiai megközelítés			,63				
Érdeklődés	,26		,56			,49	
Felelősség	,29		,56				
Szerialista			,55				
Holista			,51				
Szülői kontroll			,45				
Iskolaattitűd			,40				
Alacsony önértékelés		,29		,77			
N				,72			
Tanulási szokás		,36		,49			
E					,57		
Csoportnyomás		,41		,34	,52		
Affiliáció			,41		,26	,48	
Felszíni megközelítés		,31		,26			,39

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. faktor	1,00						
2. faktor	– ,31	1,00					
3. faktor	,43	– ,04	1,00				
4. faktor	,09	– ,37	,08	1,00			
5. faktor	– ,41	,05	– ,40	,01	1,00		
6. faktor	,00	,32	– ,02	– ,09	– ,10	1,00	
7. faktor	,20	,22	,16	– ,14	– ,15	,07	1,00

5/a táblázat

Az ET–I kérdőív faktorstruktúrája

Magyar minta
36 skála 7 faktor

Variancia %	1. faktor 23,87	2. faktor 13,83	3. faktor 5,48	4. faktor 3,08	5. faktor 2,51	6. faktor 1,65	7. faktor 1,60
Tanári támogatás	,76	−,25					
Szervezettség	,80						
Egyszerűsítés	,81						
Nyitottság	,59						
Kifejtés	,79						
Tanári lelkesedés	,70						
Tanulás facilitálása	,73						
Iskolai célok	,68						
Tanári kontroll	,52						
Fegyelem	,66						
Érzelmi légkör	,38						
Szülői támogatás				,49		,27	,28
Szerialista tanítás		,72					
Holista tanítás		,76					
Tárgyi értékelés		,71					
Tanári kritizálás		,71					
Terhelés		,64					
Irrelevancia		,69					
Tanári formalitás		,72					
Tanulási készség			,63				
Mély megközelítés	,26		,55	,30			
Tanulási képesség			,53				
Stratégiai megközelítés	,27			,67			
Érdeklődés	,30		,54	,32			
Felelősség	,34		,31	,52			
Szerialista	,31				,30		
Holista			,50				
Szülői kontroll				,39			
Iskolaattitűd		,34					
Alacsony önértékelés		,26			,72		
N		,28			,67		
Tanulási szokás		,29		− ,36	,59		
E			,37			,48	
Csoportnyomás	,33				,28	,54	
Affiliáció	,27		,40	,44			
Felszíni megközelítés		,32			,46	,27	

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. faktor	1,00						
2. faktor	-,19	1,00					
3. faktor	,31	-,08	1,00				
4. faktor	,12	,36	-,04	1,00			
5. faktor	,15	,30	,14	,21	1,00		
6. faktor	,50	-,06	,39	,04	,13	1,00	
7. faktor	-,15	,05	-,18	-,07	-,08	-,11	1,00

5/b táblázat

tanulási szokás a legnagyobb faktorsúlyú, itt is megtalálható a csoportnyomás, a különbség inkább annyi, hogy a magyar mintában az ehhez csatlakozó *felszíni* megközelítés jóval kifejezettebb. Ennek oka eddigi vizsgálatainkból ismert: a brit nevelés a szigorú, objektív külső vizsgák miatt sokkal jobban kötődik a precíz, tényszerű tudás megszerzéséhez, így a felszíni megközelítés itt a jó tanulásnak épp úgy része, mint a rossz tanulásnak, míg a magyar iskolai nevelésben ez inkább a megoldásban nyilvánul csak meg, ami nagyobbrészt a rossz tanulók eszköze, így jobban kötődik az iskolában a kívülálláshoz, az elidegenedéshez.

V. A brit faktor egyértelműen egyfajta szociabilitás faktora: az extraverzió, a csoportnyomás és kimértékben az affiliáció van együtt benne, ami arra figyelmeztet, a tanulók egykorúakhoz fűződő, iskolai munkát támogató vagy azzal ellentétes összetartozásvágyára egyaránt figyelnünk kell az iskolaethosz vizsgálatakor. A magyarban a VI. faktor áll az extraverzióból és a csoportnyomásból, s az előzőekben kifejtettnek megfelelően ott a *felszíni* megközelítés csatlakozik ehhez.

Az utolsó faktorok tisztább formában már csak megismételnek egy-egy előző faktort. Így a brit VI. az affektív és kognitív motívumot, az affiliációt és érdeklődést. A VII. a felszíni megközelítést és a tanári formalitást, míg a magyar VII. faktor az iskola érzelmi légkörét tartalmazza.

Érdemes megvizsgálni ezek után a két mintából mint egészből készített ugyanilyen hétfaktoros analízis stuktúráját *(5/c táblázat)*.

I. (brit I., magyar I.) Az első faktor szinte teljesen azonos a magyar I. faktorral, de a brit elsővel is, csak abból a szülői támogatás nem ebben „az iskolai cél, tanulás emberi környezete" faktorban jelenik meg.

II. (brit II., magyar II.) Ez gyakorlatilag a brit és a magyar II. faktor közös elemeit tartalmazza, a háromféle II. faktor gyakorlatilag azonos: negatív iskolapercepció, csak magyarból bekerül az iskolaattitűd.

III. (brit III., magyar III.) annyiból a britre emlékeztet, hogy itt a mélyrehatoló és stratégiai megközelítés elemei együtt szerepelnek, annyiban a magyarra, hogy az iskolaattitűd itt megjelenik.

IV. (brit IV., magyar V.) Mivel a külön-külön mintában a magyarban a *mélyrehatoló* és a *stratégiai* megközelítés külön faktort alkotott, a továbbiakban a magyar faktorok értelemszerűen „eltolódtak", itt még tisztábban mutatkozik meg, hogy azért azonos faktorok jelennek meg a két mintában, hiszen a közös IV. teljesen azonos a brit IV. és a magyar V. faktorral.

V. (brit V., magyar VI.) Az *extraverzió* és a *csoportnyomás* faktora, ebben azonos a magyar és a brit faktorral egyaránt, annyiban megtisztultabb, hogy a külön vizsgált faktorok kis faktorsúlyú elemei (britben az affiliáció, magyarban a felszíni megközelítés) eltűnnek, tisztán annak a jellemzőnek felelnek meg, hogy az extravert gyerekek mindenképpen csoportokhoz csatlakoznak, ha azok szemben állnak is az iskolával.

Az ET–I. faktorstruktúrája

Brit–magyar minta
36 skála 7 faktor

Variancia %	1. faktor 24,31	2. faktor 13,70	3. faktor 5,44	4. faktor 3,34	5. faktor 2,43	6. faktor 1,71	7. faktor 1,63
Tanári támogatás	,78						
Szervezettség	,83						
Egyszerűsítés	,82						
Nyitottság	,64						
Tanári lelkesedés	,67						
Tanulás facilitálása	,69						
Iskolai célok	,65						
Tanári kontroll	,52						
Fegyelem	,62						
Érzelmi légkör	,43						
Szülői támogatás			,37				
Szerialista tanítás		,74					
Holista tanítás		,72					
Tárgyi értékelés		,72					
Tanári kritizálás		,74					
Terhelés		,64					
Irrelevancia		,71					
Tanári formalitás		,65					
Tanulási készség			,60				
Mély megközelítés			,66				
Tanulási képesség			,51				
Stratégiai megközelítés			,59				
Érdeklődés			,66				
Felelősség	,32		,61				
Szerialista	,31		,35				
Holista			,55				
Szülői kontroll			,40				
Iskolaattitűd		,31					
Alacsony önértékelés				,72			
N				,70			
Tanulási szokás				,60			
E					,57		
Csoportnyomás		,37		,36	,44		
Affiliáció			,62				
Felszíni megközelítés		,32		,39			

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. faktor	1,00						
2. faktor	– ,22	1,00					
3. faktor	,44	– ,07	1,00				
4. faktor	– ,05	,38	– ,04	1,00			
5. faktor	,08	, ,20	,23	,12	1,00		
6. faktor	,10	,36	,04	,21	12	1,00	
7. faktor	– ,16	,07	– ,25	,13	,00	–, 04	1,00

5/c táblázat

Következtetések

Kutatásunk e fázisának két, csak távolban megvalósítható, alapvető célja volt. Az egyik a személyiséggel kapcsolatos vizsgálatainknak az iskolai személyiségfejlesztésre való kiterjesztése. A másik annak megállapítása, megközelíthető-e pszichológiai alapon olyan metodika, mellyel az iskola ethosza, sajátos arculata mérhető úgy, hogy ebből a későbbiekben az iskolai nevelés hatékonyságával kapcsolatos következtetéseket lehessen levonni.

Ami az elsőt illeti, összehasonlító vizsgálatunk megmutatta, hogy érdemes a kérdés tudományos elemzésével foglalkozni, de mint vártuk, több fokozatban. Először az összetevőket kell pontosabban meghatározni. Azt tapasztaltuk ugyan, hogy valamennyi fontosnak tartott alskálánk valóban tényezője a személyiség-, illetve az iskolaképnek. Megmutatkozott azonban további tényezők fontossága is, s mivel a mérésnek, különösen az iskolai mérésnek technikai határai vannak, a legnélkülözhetőbb alskálák elhagyásával oldhatjuk meg azt, hogy egyes kérdéseket mélyebben elemezzünk, s mégis a mérési lehetőségek keretei közt maradjunk.

Világossá vált, hogy a következő vizsgálati szakaszban a szülők támogató és kontrolláló magatartását feltétlenül ki kell egészítenünk a szülői „lelkesedéssel", vagyis azzal, mennyire tartják értéknek a tanulást, a tudást, az iskolát, hiszen ez annyira beépül a gyermek személyiségébe, értékrendjébe, annyira meghatározza az iskolához való viszonyát, hogy a gyermek fontos sajátosságaként jelenik meg. Az egykorú társak hatását viszont mélyebben elemezve, az iskolai mutatók közt kell vizsgálnunk, hiszen jelen formájában tulajdonképpen egyéni személyiségvonásként jelent meg, holott ennek az iskolai neveléssel kapcsolatos hatására vagyunk kíváncsiak. A tanulási készséget és képességet egybeolvaszthatjuk, hiszen ezek a gyermekek számára nehezen megkülönböztethetőek. Az *iskolaattitűd* furcsa, kettős szerepet játszott, hol pozitív tényezőként jelentkezett, nyilván, mert pozitív elvárásokat tartalmaz, hol a negatívakkal, mert formájában inkább követelményként érzékelték a tanulók, s így bírálatként értékelték. Mivel az iskola mint eszköz, mint instrumentum valami máshoz, iskolától független eléréséhez fontosnak mutatkozik a szakirodalomban, ezért ezt átalakítjuk az instrumentális attitűd vizsgálatához. Végül a *holista* és *szeralista* stílus ugyan fontos, de olyan sajátos egyéni vonás, hogy a későbbiekben valamilyen más formában kell foglalkoznunk velük. Az iskolai mutatók közül a nevelési célok olyan nagy fontosságúak, hogy ezeket külön, jóval részletesebben kell majd vizsgálnunk, így kiemeljük és egyszerű alskálává alakítjuk, hiszen fontos részszempontokra bontottuk ugyan ezt az összetevőt, a tanulóknak azonban egészében sem könnyű megítélni, nemhogy részleteiben. Így általában egyformán vitatkoztak a három részösszetevőről. A tárgyi értékelés sokkal összetettebb, semhogy a diákok igazán jól megítélhetnék, s hogy egyetlen alskála mérje, emellett más alskálák (*formalizmus*, tanári jellemzők) ezt is, s a szintén elhagyásra ítélt tanári kritizálást is magukba foglalhatják. A túl szerialista, illetve túl holista tanítás a szerialista, holista stílussal együtt külön vizsgálódás tárgya lehet, azt is elhagytuk a későbbiekben. A *formalizmus*, a *tanulás nyitottsága*, a *terhelés* viszont szerepet kaphat a mérésben, s melléjük a szervezettség mutatóját hozzuk

be újként, hogy ezek az iskolajellemzők is megfeleljenek mind a személyiség, mind az iskola három alapvető motivációjára, illetve ethoszára vonatkozó területének.

Ami az iskolaethosz gyakorlati problémáját illeti, kutatásunk nemzetközi jellege önmagában is igen érdekes tendenciákat mutat. Már eddigi összehasonlításainkban is az mutatkozott meg, hogy a brit gyerekek az iskolát formálisabbnak, tradicionálisabbnak látják, és sokkal jobban tisztelik a tanárokat, mint a magyar gyerekek, míg a magyarok elsősorban a saját érdeklődés kielégítésének és a gyakorlati életben való boldogulásnak (pl. a továbbtanulásnak) lehetőségét látják és keresik az iskolában.

E kutatási fázis eredményei ezzel összhangban vannak. Láttuk, hogy a magyar iskolások elsősorban a holizmusban, s az ezzel, illetve a saját érdek és érdeklődés követéssel kapcsolatos, valamint a gyakorlati életben való sikerességre koncentráló mély és stratégiai megközelítésben, valamint az affiliációban voltak magasabbak. Az iskolamutatókban a magyarok egyértelműen megterhelőbbnek érzik az iskolát, míg a britek a tanári formalitás-, kontrollmutatókat látják magasabbnak, de az iskolát nem érzik megfelelőnek, talán azért, mert úgy nyilatkoztak, hogy tanáraik igen felkészültek, jók a tanulási és tanulást segítő képességeik, ami arra is utalhat, ha a gyerekek jobban tisztelik tanáraikat, jobban figyelnek rájuk, nemcsak jobban észreveszik értékeiket, de sokkal többet is profitálnak belőle.

Elgondolkoztató az is, hogy a mély és a stratégiai megközelítés (az előzőekben az érdeklődés, a tudás, a másikban az erkölcsi érték, a moralitás és a teljesítés vágya a hajtóerő) a brit mintában mindig együtt hat, együtt is jelenik meg, a magyarban mindig elkülönül. Ha úgy vesszük pozitív, hogy a magyar iskolában a gyerek maga dönti el, érdeklődésből vagy felelősségérzetből tanul, vagy egyáltalán nem tanul, illetve a szülők hatékonyságán múlik a dolog, míg a brit iskolában – ha bekerült a gyerek – az iskola gondoskodik róla, hogy tanuljon, s legfeljebb az a különbség, hogy szívesen magától vagy nem szívesen tanul, de ha ott van, tanulnia kell. Ugyanakkor a dolog másik oldala az, hogy nálunk sokkal inkább a nem szakértő szülőn vagy a még nem kifejlett személyiségű gyermek választásán múlik az, ami majd később egész életére kihat, míg Nagy-Britanniában nem bízzák másra a szakértő pedagógusok: nagy hozzáértéssel, gonddal s határozott kontrollal elsajáíttatják az iskolai tananyagot a diákokkal. Igaz az is, hogy ott magának a megszerzett tudásnak van akkora értéke az életben, hogy ezért gyermek és szülő mindent vállal, amit az iskola követel.

Végeredményben tehát alapvető célkitűzésünk, hogy az iskolák oktatási-nevelési légkörének, az iskolának mint tanítási-nevelési környezetnek a hatását összevessük a gyermekek motivációval és tanulásmegközelítéssel kapcsolatos tulajdonságaival, már ebben az első kutatási fáziban megvalósult. Észlelhettük, valóban ez a legfontosabb kölcsönhatás, amit feltételezhetünk, az iskola motiváló jellegű szellemisége és a gyermek motivációja között. Számos tendencia megmutatkozott, s így a metodika finomítása, az elemzés differenciáltabb végzése valóban mind az iskolaethosz tudományos elemzésében, mind a nevelés gyakorlata, elsősorban az egyes iskolák nevelési hatékonysága szempontjából igen ígéretesnek mutatkozott.

7. AZ ISKOLAETHOSZ MÁSODIK MAGYAR–BRIT MEGKÖZELÍTÉSE

Az ET-II vizsgálatban alapkoncepciónk természetesen ugyanaz volt, mint az ET-I fázisban, nézeteink azonban természetesen módosultak, továbbfejlődtek az előzőekben nyert tapasztalatoknak megfelelően. Az azonosságot mutatja modellünkben, s ennek megfelelően vizsgáló eszközünkben az „A", a tanuló személyiségjellemzői, a „B", az iskola pszichikus jellemzői részek fenntartása. Formailag annyi történt, hogy a 18-18 alskálát 15-15-re egyszerűsítettük. Tartalmilag az „A"-részben minimális volt a változás, épp azért, mert a tanuló személyiségének vizsgálatát előző nemzetközi összehasonlító s igen kiterjedt hazai vizsgálataink során már nagyon jól kidolgoztuk. Csupán három olyan tényezőt hagytunk el, melyek megítélése elsősorban a magyar tanulóknak igen nehezére esett. Ezek egyike a „11. Tanulási képesség" volt az ET-I vizsgálatban. Úgy láttuk, a tanulási képesség és a tanulási készség külön tényezőként való vizsgálata ezen a szinten feleslegesen nehezíti a mérést. Ugyanígy a „13. Holista stílus" és a „14. Szerialista stílus" a jelen formában bizonyos nehézségeket okozott, ezek ugyanis, csak az általunk előzőleg kidolgozott nagyobb lélegzetű külön eszközökkel mérhetők jól, jelen esetben pedig inkább az egyszerűen mérhető minél több vonás vizsgálata volt a célunk.

Természetes módon sokkal lényegibb módosításokat végeztünk az új kutatási témánkat leginkább képviselő „B", az iskolajellemzők terén. Az első jelentős változás, hogy elhagytuk az „1. Iskolai célok" alskálát, de ezt éppen fontossága miatt. Rájöttünk, az iskola nevelési célkitűzéseinek olyan alapvető szerepe van az iskolaethosz alakulásában, működésében, hogy ez teljesen önálló vizsgálat tárgyát kell hogy képezze, így ezt egy külön „C" jelű vizsgáló eszközzel mértük, s majd külön is elemezzük éppen fontossága és sajátos struktúrája miatt.

Ugyanakkor bebizonyosodott, hogy a személyiség oldal magjában a motivációs és orientációs struktúrák valóban jó helyen vannak, s az iskolajellemzők területére is az ezekkel a legszorosabb kapcsolatban levő tényezők tartoznak. Így a motivációs jellemzőket megőriztük, viszont (a célok helyett) az orientációs jellemzőkkel rokon tényezőket emeltük be ebbe a központi magba (a formalitás, a nyitottság, a szervezettség).

Elhagytuk – az „A"- részben a holista és szerialista stílusnak megfelelően a holista és szerialista tanítási stílust, nem mintha ezek nem lennének fontos tényezők, hanem mert a percepciós vizsgálatban ezek megítélése bizonytalan (főleg a magyar gyermekeknél, mivel a magyar iskolákban a tanítási stílusok ritkán olyan karakteresek, hogy a gyermek el tudná különíteni őket). Emellett észrevettük, hogy az egyes tanárokhoz kötődő jellemző esetében túlságosan zavarba jöttek, mennyiben általánosíthatják ezeket iskolajellemzőkként. Ezért hagytuk el a „11. Tanári kritizálás" és a „16. Tárgyi értékelés" kategóriákat is. A tanulási képesség több mutatójához hasonlóan a tanítási képességet is egyetlen egyre szűkítettük, a „Magyarázat" vagy „Kifejtés" mutatóra, ami az ET-I vizsgálatban a 10., az ET-II-ben az 5. alskálaként szerepel.

Így modellünk egyszerűbb, könnyebben megragadható lett. A két részben egyformán kétszer három tényező került a modell magjába, s háromszor három tényező tartalmazza a legfontosabb kiegészítő jellemzőket. (Új modellünk a *6. ábrán* szemlélhető.) Vegyük sorra ismét az összetevőket, ezúttal rövidebben, csak az ET-I-hez viszonyított változásokat kiemelve. Mint ott, itt is megőriztük az alskálák eredeti számozását, a könnyebb tájékozódás kedvéért utalunk az adott (vagy rokon) alskála ET-I-es, s ET-II-es számára is, így mindkét táblázat-, illetve ábrasorban megtalálhatjuk, s összehasonlíthatjuk az egyes mutatókat.

A) A személyiség pszichikus struktúrái

A 6. táblázatban (az 1. táblázathoz hasonlóan) bemutatjuk az alskálákat, azok homogenitásmutatóit, s egy-egy jellemző itemét. A jelzés nélküli alskálák lényegében, legalábbis teoretikusan azonosak az ET-I és ET-II vizsgáló eszközben. Ahol a mintaitemet aláhúztuk, azt mutatja, hogy itt az alskála itemei jelentősen megváltoztak. Ahol az alskálát is aláhúztuk, azt jelenti, a skála is, egészében is új. A szaggatott aláhúzás arra utal, hogy lényegében új az alskála, de alapvető összefüggésben áll a rokon nevű ET-I-es alskálával, mint például az ET-I 10. Alacsony önérték és az ET-II Adevált önérték, magabiztosság skálája.

Aa) A motivációs struktúrák

Az *affektív, kognitív* és *morális* motiváció lényegében változatlanul szerepelt, legfeljebb egy-két itemet tökéletesítettünk. Az alskálák (elöl az ET-I-es táblázatbeli, utána az ET-II-es sorszáma) *affiliáció* (4., 7.), *érdeklődés* (5., 2.) *felelősség* (6., 12.).

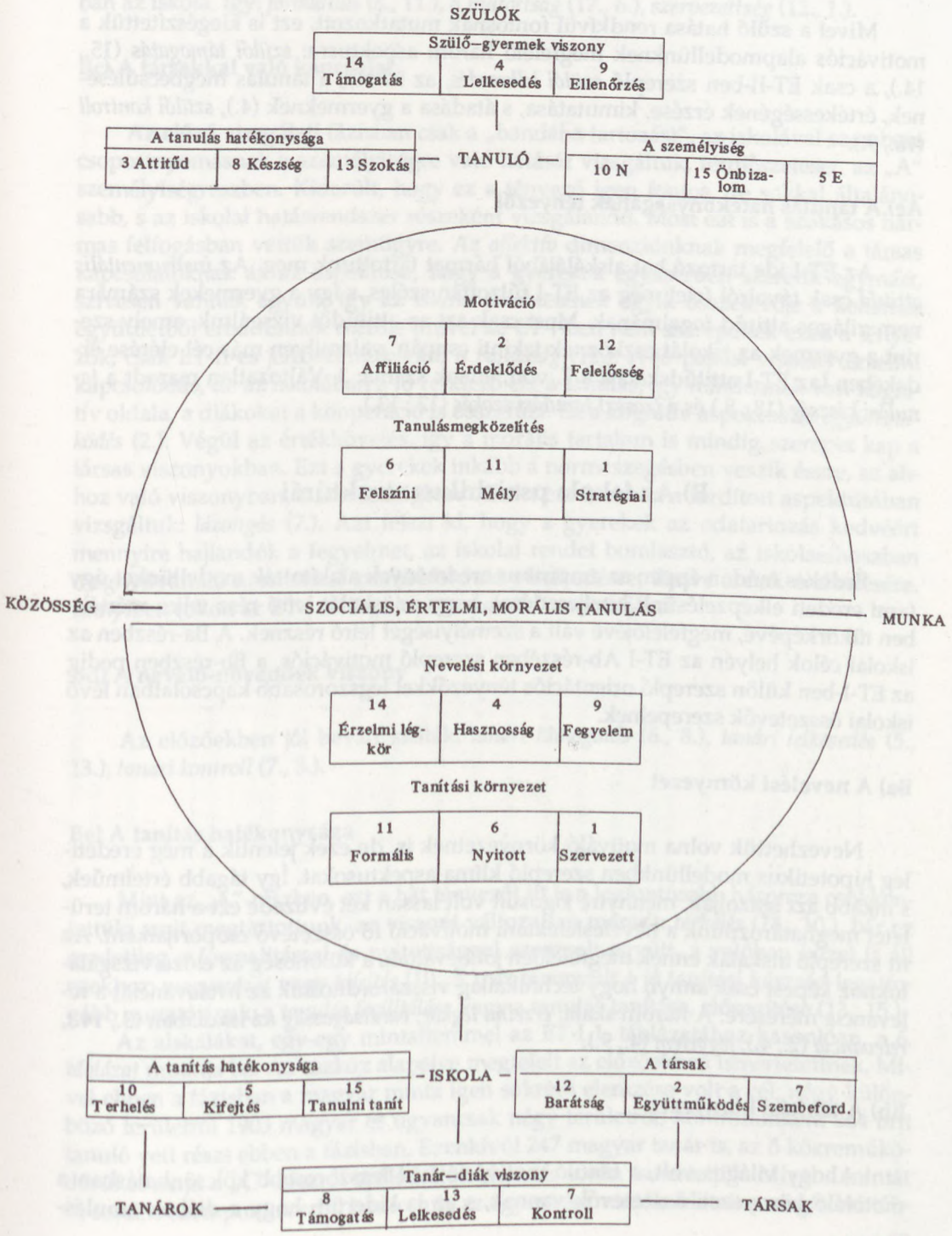
Ab) Az orientációs struktúrák

A motivációhoz hasonló „bejáratott" mérések csak minimális tökéletesítést igényeltek, egyébként maradtak az ET-I-hez hasonlóan: *felszíni* (2., 6.) mély (1., 11.), stratégiai (3., 1.) elnevezésűek.

Ac) A temperamentumjellemzők

A szorosabb értelemben vett személyiségjellemzők közül az E és N skálák azonosak az ET-I skáláival, ezek jól beváltak a szintén kiterjedt előző összehasonlító vizsgálatokban. Az ET-I alacsony önértékét pedig „megfordítottuk", itt az adekvált magas önértéket mérve. A skálák: *E, extraverzió* (8., 5.), N, *emocionalitás* (9.,10.), *önérték, magabiztosság* (8.,5.).

ET-II./ A tanulók személyisége és a nevelési környezet kölcsönhatásában alakuló struktúrák modellje



6. ábra

Ad) A szülő-gyermek viszony

Mivel a szülő hatása rendkívül fontosnak mutatkozott, ezt is kiegészítettük a motivációs alapmodellünknek megfelelő három aspektusra: *szülői támogatás* (15., 14.), a csak ET-II-ben szereplő *szülői lelkesedés*, az iskola, a tanulás megbecsülésének, értékességének érzése, kimutatása, s átadása a gyermeknek (4.), *szülői kontroll* (16., 9.).

Ae) A tanulás hatékonyságának tényezői

Az ET-I ide tartozó hat alskálájából hármat tartottunk meg. Az *instrumentális attitűd* csak távolról felel meg az ET-I túlzottan széles, s így a gyermekek számára nem világos attitűd fogalmának. Most csak azt az attitűdöt vizsgáltuk, amely szerint a gyermek az iskolát eszköznek tekinti csupán, valamilyen más cél elérése érdekében (az ET-I attitűdskálája a 7. volt, ennek száma: 3. Változatlan maradt a *tanulási készség* (18., 8.) és a *(rossz) tanulási szokás* (12., 13.).

B) Az iskola pszichikus struktúrái

Érdekes módon éppen az empirikus eredmények alakították modellünket úgy (ami eredeti elképzelésünk kiteljesedése), hogy az iskolát leíró rész teljes mértékben tükörképévé, megfelelőjévé vált a személyiséget leíró résznek. A Ba-részben az iskolai célok helyén az ET-I Ab-részében szereplő motivációs, a Bb-részben pedig az ET-I-ben külön szereplő orientációs tényezőkkel legszorosabb kapcsolatban lévő iskolai összetevők szerepelnek.

Ba) A nevelési környezet

Nevezhettük volna motiváló környezetnek is, de ezek jelentik a még eredetileg hipotetikus modellünkben szereplő klíma-aspektusokat. Így tágabb értelműek, s inkább azt igazolják, mennyire jogosult volt lassan két évtizede ezt a három területet meghatároznunk a neveléslélektani motiváció fő összetevő csoportjaiként. Az itt szereplő alskálák ennek megfelelően jól beváltak, a különbség az előző vizsgálatokhoz képest csak annyi, hogy technikailag visszafordítottuk az irrelevanciát a relevancia mérésére. A három skála: *érzelmi légkör, barátságosság* az iskolában (3., 14.), *relevancia* (2., 4.), *fegyelem* (4., 9.).

Bb) A tanítási környezet

Ahogy világos volt, a tanuló motivációjával legszorosabb kölcsönhatásban a motiváló környezeti összetevők vannak, s az is kiderült, hogy a diákok tanulás-

megközelítéséhez azok az iskolajellemzők állnak a legközelebb, melyek azt mutatják, milyen tanulásmegközelítésre reagál leginkább, melyet fejleszt, erősít legjobban az iskola. Így: *formalitás* (8., 11.), a *nyitottság* (17., 6.), *szervezettség* (12., 1.).

Bc) A társakkal való kapcsolat

Az előző vizsgálati fázisban csak a „bandába tartozást", az iskolával szembeni csoportnyomásnak a személyiségre való hatását vizsgáltuk, természetesen az „A" személyiségrészben. Kiderült, hogy ez a tényező igen fontos, de sokkal általánosabb, s az iskolai hatásrendszer részeként vizsgálandó. Most ezt is a szokásos hármas felfogásban vettük szemügyre. Az *affektív* dimenziónknak megfelelő a társas kapcsolatoknak az az aspektusa, hogy a gyerekek egyszerűen szeretik egymást, szívesen vannak együtt, így az iskola szeretetének egyik összetevője a kellemes együttlétből ered. Ennek mérője (mivel az ET-I-ben nem szerepeltek ezek a tényezők, csak ET-II-es jelzőszámuk van) a *pajtásság* (12.). A jó pajtási viszony érzelmi kapcsolódás, de az iskolában a fő rendező elv a tanulás, így mindennek van kognitív oldala, a diákokat a kooperáció is összefűzi. Ez a kognitív aspektus az *együttműködés* (2.). Végül az értékkövetés, így a morális tartalom is mindig szerepet kap a társas viszonyokban. Ezt a gyerekek inkább a normaszegésben veszik észre, az ahhoz való viszonyban, a „rosszaságban". Ezért ezt is ebben a fordított aspektusában vizsgáltuk: *lázongás* (7.). Azt fejezi ki, hogy a gyerekek az odatartozás kedvéért mennyire hajlandók a fegyelmet, az iskolai rendet bomlasztó, az iskolaethoszban megnyilvánuló normákkal szembeforduló viselkedésre, illetve annak értékelésére. Ennyiben rokon az ET-I a 17. „csoportnyomás" mutatójával.

Bd) A nevelő-növendék viszony

Az előzőekben jól bevált skálák: *tanári támogatás* (6., 8.), *tanári lelkesedés* (5., 13.), *tanári kontroll* (7., 3.).

Be) A tanítás hatékonysága

Mint az „A"-részben, ezt a hat tényezőt itt is a legfontosabb háromra csökkentettük; amit megtartottunk, az viszont változatlan maradt: *terhelés* (18., 10.), bár ez eredetileg a formalitással és nyitottsággal szerepelt együtt, s valóban közel is áll ezekhez; *magyarázat* vagy *kifejtés* (10., 5.), ez bizonyult a jó tanítási készség legátfogóbb mutatójának; a *tanulás facilitálása* vagy a tanulás tanítása, elősegítése (13., 15.).

Az alskálákat, egy-egy mintaitemmel az ET-I 1. táblázatához hasonlóan, a *6. táblázat* mutatja be. Az eszköz alapelve megfelelt az előzőekben ismertetettnek. Mivel ebben a fázisban a magyar minta igen sokrétű elemzése volt a cél, négy különböző területről 1903 magyar és ugyancsak négy területről, kontrollonként 364 brit tanuló vett részt ebben a fázisban. Ezenkívül 247 magyar tanár is, az ő közreműködésüket majd a „C"-részről szóló külön elemzés során ismertetjük. Mivel a mintát itt sokféle szempont szerint bontottuk, az egyes részminták adatait a megfelelő táb-

ET–II Az alskálák tartalma és homogenitása

Alskála	Mintaitem		Cronbach α Brit – Magyar	
A1. Stratégiai	A46	Gondosan megtervezem a tanulásra szánt időmet, hogy a lehető legjobban használhassam ki.	,62	,57
A2. Érdeklődés	A17	Fellelkesít, ha új dolog tanulásába fogunk.	,63	,72
A3. Instrumentális attitűd	A3	Azt hiszem, jobban érdekel az, hoy az iskolát sikeresen elvégezzem, mint az, hogy mit tanulunk.	,54	,58
A4. Szülői lelkesedés	A19	Szüleim hisznek abban, hogy a tudás, amit az iskolában szerezhetünk, boldogulásunk alapja.	,54	,61
A5. E	A50	Könnyen barátkozom.	,66	,69
A6. Felszíni	A6	Felkészülés közben inkább arra törekszem, hogy megiegyezzem az anyagot, mint, hogy ay összefüggéseket.	,52	,70
A7. Affiliáció	A37	Nagyon jó érzés, ha valamelyik tanárom személyes gondjaimmal, örömeimmel is törődik.	,67	,68
A8. Tanulási készség	A68	Jól tudok átismételni akár egy féléves anyagot is	,61	,63
A9. Szülői kontroll	A9	A szüleim megkövetelik, hogy keményen dolgozzam, s jó eredményt érjek el.	,72	,72
A10. N	A40	Könnyen megbántódom ha kritizálják a munkámat.	,64	,65
A11. Mély	A41	Gyakran teszek fel magamban kérdéseket azzal kapcsolatban, amit az órán hallok.	,56	,56
A12. Felelősség	A27	Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt a feladatot, amire megkérnek az iskolában.	,64	,66
Al3. Tanulási szokás(r)	A43	Könnyen elterelődik a figyelmem a házi feladatok készítése, az otthoni felkészülés közben.	,62	,64
A14. Szülői támogatás	A59	Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban is.	,75	,67
A15. Önérték	A75	Általában úgy érzem, képes vagyok jól elvégezni azt, amibe belefogok.	,52	,55
B1. Szervezettség	B43	Tanáraink gyakran megmutatják, hogyan tervezhetjük meg jól a munkánkat.	,52	,68
B2. Együttműködés	B32	Ha valamelyikünk elakad a tanulásban, a többiek mindig kisegítik a bajból.	,54	,62
B3. Tanári kontroll	B3	Ha otthonra olvasmányt, vagy más feladatot kapunk, tanáraink mindig ellenőrzik, hogy elvégeztük-e.	,64	,65
B4. Relevancia	B4	Iskolánk mindent megtesz azért, hogy olyan tudást nyújtson, aminek valóban hasznát vesszük majd a későbbi életünkben.	,60	,71
B5. Magyarázat	B35	Tanáraink nagyon jól magyaráznak.	,65	,72
B6. Nyitottság	B36	Tanáraink őszinte érdeklődést mutatnak elgondolásaink, ötleteink iránt.	,68	,72
B7. Lázongás	B7	Osztályunkban a tanulók mindenfélét kitalálnak, hogy az óra ne kezdődjék időben.	,57	,56
B8. Tanári támogatás	B8	A legtöbb tanárunk valóban igyekszik megérteni a tanulók minden problémáját, gondját.	,72	,75

6. táblázat

Alskála	Mintaitem		Cronbach Brit–Magyar	
B9. Fegyelem	B69	A mi iskolánkban a gyerekek tisztelik a tanárokat, tisztelettudóan is viselkednek.	,63	,69
B10. Terhelés	B10	A mi iskolánk túlságosan megterheli a tanulókat.	,77	,63
B11. Formalitás	B26	A tanárok az órákon csak magyaráznak, s nem hagyják, hogy mi is elmondjuk a véleményünket.	,56	,49
B12. Pajtásság	B42	A mi osztályunk tanulói szívesen vannak együtt.	,71	,74
B13. Tanári lelkesedés	B58	Legtöbb tanárunk kifejezetten lelkesedik azért, amit tanít nekünk.	,60	,79
B14. Érzelmi légkör	B14	A legtöbb gyerek úgy érzi, öröm ebbe az iskolába járni.	,65	,67
B15. Tanári facilitálás	B15	Tanáraink arra is megtanítanak, hogyan kell tanulni.	,71	,82

6. táblázat folytatása

lázatokban közöljük, annyi azonban azonos volt a vizsgálat első fázisával, hogy itt is 13 és 15 év körüli tanulókkal dolgoztunk, s nagyjából a minta fele fiú, fele lány volt.

Az átlagok

Először itt is elvégeztük az itemek és alskálák megbízhatósági vizsgálatát, s ez bizonyította eszközünk használhatóságát. Ebből az ET-II kérdőívvel kapcsolatban is közöljük (a 6. táblázatban) a cronbach alfa mutatókat.

A párhuzamosság kedvéért az eredmények elemzését most is az átlagok összevetésével kezdjük *(7/a–b táblázat)*.

A két nemzeti minta összevetésében, ugyanúgy, mint valamennyi eddigi vizsgálatban, az ET-I-et is beleértve, megmutatkozott, hogy a magyar minta az affektív motivációban (*affiliáció*) jóval magasabb, mint a brit. Ugyancsak az eddigi vizsgálatokkal egybevágó, hogy a magyar minta a *mély* és *stratégiai* megközelítésben, a brit a *felszíniben* magasabb átlagú, s ennek megfelelően az *érdeklődés* és a *felelősség* motívum is a magyarban erősebb. Az iskolamutatók közül pedig, szintén ugyanúgy, mint az ET-I vizsgálatban, az érzelmi légkör és a *formalitás* magasabb a brit, míg a *terhelés* a magyar mintában. Érdekesek a megmutatkozó tendenciák az ET-I és ET-II kísérlet eredményeinek egybevetésében. Már azért is, mert a két vizsgálatban nemcsak az eszközök voltak eltérőek, s nemcsak a két felvétel közt eltelt két tanév jelentett különbséget, hanem maga a minta is: az első kísérletben mindkét országban ötöt nagyjából egyforma létszámú, s bár jellegében eltérő, de egymáshoz közelebb álló tanulócsoport alkotta mind a brit, mind a magyar mintát. A második kísérletben a két nemzeti minta végletesebb eltéréseket tartalmazott: mindkét mintában négy-négy, egymástól igen távol eső, igen eltérő, s méreteiben is különböző részminta szerepelt. Mindkét esetben britek, illetve magyarok alkották a mintákat, ugyanakkor az iskolák igen különbözőek voltak, ami meg is mutatkozik az elemzésben: a személyiségvonásokat tartalmazó első 15 alskála a két különböző kísérletben sok egyezést, a két nemzeti populáció közti jellemző azonosságot vagy eltérést mutat. Az iskolák közti különbséget tartalmazó második 15 alskála már sokkal kevésbé mutat azonos tendenciákat, amiben azonban igen, azt feltétlenül a kétféle iskolázás jellegzetes különbségeinek tekinthetjük.

Nézzük először, mit is jelentenek ezek az adatok. A nemzeti mintákban jelentős a kiegyenlítődés az egyes egyénekhez vagy iskolákhoz mérten, így akár a tudomány, akár a nevelés gyakorlata szempontjából általános tendenciák felfedezését segíthetik elő. Ami az elméletet illeti, abból a szempontból a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban újra és újra megmutatkozó eredmények hipotézisünket újra és újra bizonyítják. Hiszen a brit mintában mindig az „A-tényezőink" mutatkoztak erősnek, motivációban is, orientációban is: a személyiségben a *felszíni* megközelítés, az iskolában az érzelmi légkör és a *formalitás*. Innen csupán az erős affektív motiváció „hiányzik", de, mint az előző fejezetben kifejtettük, az erős érzelmi kötődés szükséglete a magyar mintában mindig erősebbnek mutatkozott, mint a britben, ahol a gyerekek kicsi korban megtanulják kontrollálni érzelmeiket, érzelmi szükségleteik kinyilvánítását. Ugyanakkor, teóriánkat hasonló erővel bizonyítja az érem

Brit: N=364
Magyar: N=1903

ET–II. Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája brit és magyar tanulók szerinti bontásban – Nemzeti minta szerint

A Változók	Brit		Magyar		t
	Átlag	SD	Átlag	SD	
Motiváció					
A7. Affiliáció	15,43	4,07	17,05	4,33	–6,60
A2. Érdeklődés	17,56	3,66	18,49	4,12	–4,01
A12. Felelősség	17,84	3,77	19,83	3,71	–9,35
Tanulásmegközelítés					
A6. Felszíni	16,19	3,58	13,44	4,74	10,36
A11. Mély	17,64	3,34	18,21	3,44	–2,91
A1. Stratégiai	17,56	3,56	18,38	3,58	–4,01
Tanulási hatékonyság					
A3. Instr. attitűd	19,19	3,13	18,71	3,76	2,29
A8. Tanulási készség	17,14	3,44	16,85	3,67	1,39
A13. Tanulási szokás(r)	16,29	4,28	16,99	4,46	–2,76
Személyiség					
A10. N	16,53	4,33	16,59	4,03	–0,26
A15. Önérték	18,61	3,17	17,80	3,30	4,32
A5. E	18,89	3,38	18,32	4,10	2,50
Szülői					
A14. Támogatás	19,79	4,20	19,88	3,99	–0,39
A4. Lelkesedés	19,19	3,10	19,85	3,51	–3,35
A9. Kontroll	21,03	3,31	19,40	3,98	7,34

7/a. táblázat

Brit: N=364
Magyar: N=1903

ET–II. Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája brit és magyar tanulók szerinti bontásban – Nemzeti minta szerint

B Változók	Brit		Magyar		t
	Átlag	SD	Átlag	SD	
Motiváló légkör					
B14. Érzelmi légkör	17,61	3,62	15,89	3,88	7,83
B4. Relevancia	17,53	3,59	17,29	4,02	1,07
B9. Fegyelem	14,65	3,79	14,78	4,07	– 0,56
Tanulási környezet					
B11. Formalitás	17,77	3,56	16,67	3,67	5,26
B6. Nyitottság	18,48	3,58	18,51	3,87	– 0,14
B1. Szervezettség	18,76	2,93	18,92	3,73	– 0,77
Tanítási hatékonyság					
B10. Terhelés	16,01	4,14	17,70	4,42	– 6,75
B5. Magyarázat	18,34	3,27	18,50	3,76	– 0,76
B15. Tanulás facilitálása	16,27	3,95	16,61	4,67	– 1,30
Társas kapcsolatok					
B12. Pajtásság	20,00	3,38	19,80	3,97	0,90
B2. Együttműködés	17,54	3,41	17,04	3,86	2,31
B7. Lázongás	15,70	3,96	15,50	4,03	0,86
Tanári					
B8. Támogatás	18.01	3,78	17,90	4,19	0,47
B13. Lelkesedés	18,60	3,19	19,33	3,99	– 3,34
B3. Kontroll	19,06	3,34	19,24	3,51	– 0,90

7/b. táblázat

másik oldala: a magyarban a kognitív és morális motiváció és orientáció átlaga magasabb. Ezek feltehetőleg a két nemzeti mintába tartozó gyerekek általános jellemzői. Érdemes még megjegyezni, hogy a mélyrehatoló orientáció az ET-I-ben, ahol a holizmust is mértük, igen nagy különbséggel volt magasabb a magyar mintában, míg itt, a *holista* stílus nélkül maga a *mélyrehatoló* orientáció csak kevéssel (bár még mindig a szignifikánsan) magasabb, így ez is alátámasztja azt az elképzelésünket, hogy nálunk inkább a holista stílus jellemző igazán a kognitív orientációban. Ami a megközelítéseket illeti, általános megállapításunk, hogy a brit iskolákban sokkal inkább a tények pontos, tartós megjegyzésére, a logikus vonalvezetésre koncentrálnak, míg a magyar iskolák erősebben az érdeklődésre, illetve a tanár stílusára építenek, ez világosan megmagyarázza a mély és stratégiai megközelítés fölényét, a motívumok közül pedig a britek minden területen egy-egy motívumban jóval erősebbek, a magyarok viszont az egyes területek egész motivációs tartalmát átfogják, ezért mutatkozhat nálunk magasabb pontszám.

Ezzel egybevág az is, hogy az iskolaattitűd mindkét vizsgálat szerint az angolszász mintában nagyobb, s ez az attitűd kifejezetten praktikus, a jövőbe irányulással kapcsolatos kérdéseket tartalmaz.

A kifejezetten egyéni személyiségvonásokban, az extraverzió, valamint az emocionalitás terén nem találtunk érdemeleges eltérést. Más a helyzet az önbizalmat kifejező önértékeléssel, amely, főleg a második mérésben, ahol egyértelművé tettük vizsgálatát, jóval magasabb az angol mintában.

Ezenkívül figyelemreméltó még eredményeinkben, hogy a magyar gyermekek esetében a szülők lelkesedése, az iskolai eredmények iránti érdeklődése, míg az angoloknál a szülők kontrollja, a jó teljesítés megkövetelése magasabb, s emellett a gyermekek magabiztossága is. A magyar mintában pedig újra megjelent az iskolai terhelés igen magas foka, pontosabban az, hogy a gyermekek nagyon megterhelőnek érzik az iskolai követelményeket. Elgondolkoztató, hogy ezzel mindig együtt jár a magyar gyermekek esetében a rossz, szervezetlen tanulási szokás magas átlaga. Érdekes még, hogy bár a magyarok sokkal érzelemkifejezőbbek, egyéni vonásaik közt az affektivitás jóval magasabb is, mint a britek esetében, ugyanakkor az iskolai mutatók között ők jóval magasabbra értékelték iskolájuk érzelmi légkörét, s a társas együttműködés átlaga is magasabb náluk.

Itt is az mutatkozott meg tehát – s ez nagyon elgondolkoztató az iskola szellemiségének, hatékonysága szempontjából –, hogy az angol gyerekek, a skótok meg különösen, eleve hajlamosabbak a pontosságra, precizitásra. Ez nyilván összefügg azzal, hogy pici kortól határozottabb és világosabb kontrollal önkontrollra nevelik őket, s arra, hogy maguktól is követeljenek. (Gondoljuk csak meg, egy ötéves angol gyerek mennyi udvariassági szabályt, kulturált viselkedési normát ismer, s főleg tart be viselkedése során anélkül, hogy folyton rászólna valaki, mint az nálunk oly gyakori.) Az iskola nyilván ezért is alakította ki azt a tradíciót, hogy határozott követelményrendszerrel, kontrollal nevel: ez mutatja, hogy az iskola szellemisége akkor jó és hatékony, ha a gyermekek személyiségjellemzőivel kölcsönhatásban alakul *(8/a–b táblázat)*.

Az iskolai mutatók már – mivel ezek iskolánként változnak – sokkal kevesebb azonosságot mutattak a két mérésben, ami azonban jelentkezett, az nagyon fontos tudományos és praktikus értékű.

ET–II Az alskálák átlagai és szórásai nemek és nemzeti részminták szerint

Változók	Brit lány N=183		Brit fiú N=181		Magyar lány N=1113		Magyar fiú N=790	
	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD
Stratégiai	17,43	3,68	17,68	3,44	18,49	3,51	18,22	3,68
Érdeklődés	17,54	3,77	17,58	3,56	18,48	3,95	18,49	4,36
Instrumentális attitűd	19,38	3,33	18,99	2,92	18,22	3,76	19,39	3,64
Szülői lelkesedés	19,32	3,01	19,05	3,19	19,52	3,60	20,33	3,33
E	18,77	3,08	19,01	3,66	18,37	4,09	18,27	4,12
Felszíni	16,26	3,52	16,03	3,65	12,93	4,69	14,16	4,73
Affiliáció	15,30	4,07	15,56	4,07	17,67	4,18	16,17	4,39
Tanulási készség	17,42	3,50	16,86	3,36	16,79	3,69	16,94	3,65
Szülői kontroll	21,44	3,32	20,63	3,26	18,94	4,21	20,03	3,52
N	16,37	4,35	16,71	4,31	16,92	4,50	16,12	4,53
Mély	17,38	3,27	17,91	3,40	18,27	3,45	18,13	3,44
Felelősség	17,40	3,77	18,28	3,74	20,44	3,38	18,98	3,97
Tanulási szokások(r)	16,75	4,08	15,83	4,43	16,84	4,48	17,10	4,42
Szülői támogatás	19,61	3,91	19,97	4,48	20,07	4,07	19,61	3,86
Önérték	18,63	2,95	18,59	3,39	17,38	3,56	18,40	3,31
Szervezettség	18,63	2,94	18,90	2,92	18,87	3,59	19,00	3,91
Együttműködés	17,17	3,55	17,92	3,22	17,01	3,88	17,09	3,84
Tanári kontroll	19,06	3,26	19,07	3,44	19,23	3,44	19,26	3,61
Relevancia	17,64	3,25	17,43	3,72	17,14	3,92	17,51	4,16
Magyarázat	17,99	3,17	18,70	3,34	18,48	3,61	18,52	3,95
Nyitottság	18,44	3,34	18,52	3,81	18,66	3,74	18,29	4,04
Lázongás	16,12	4,00	15,27	3,89	15,10	4,00	16,05	4,14
Tanári támogatás	17,86	3,66	18,17	3,91	17,92	4,06	17,88	4,37
Fegyelem	14,79	3,75	14,50	3,83	14,91	3,95	14,59	4,23
Terhelés	16,72	4,38	15,28	4,34	17,88	4,40	16,44	4,45
Formalitás	17,85	3,46	17,68	3,66	16,39	3,72	17,07	3,57
Pajtásság	19,46	3,28	20,54	3,40	19,91	3,96	19,64	3,97
Tanári lelkesedés	18,25	3,24	18,95	3,11	19,50	3,77	19,09	4,19
Érzelmi légkör	17,24	3,65	17,99	3,55	15,99	3,74	15,76	4,07
Tanárok facilitálása	16,44	3,75	16,10	4,14	16,30	4,64	17,05	4,68

8/a. táblázat

ET–II Az átlagok különbségeinek szignifikanciája

Változók	Brit lány–fiú	Magyar lány–fiú	Lány brit–magyar	Fiú brit–magyar
Stratégiai	–0,62	1,62	–3,69	–1,80
Érdeklődés	–0,10	– 0,05	–3,00	–2,66
Instrumentális attitűd	1,19	– 6,78	3,93	–1,38
Szülői lelkesedés	0,89	– 4,99	–0,71	–4,70
E	–0,68	0,52	1,27	2,22
Felszíni	0,61	– 5,62	9,19	4,99
Affiliáció	–0,61	7,55	–7,13	–1,71
Tanulási készség	1,56	– 0,88	2,16	–0,27
Szülői kontroll	2,35	– 5,95	7,65	2,10
N	–0,75	3,81	–1,57	1,60
Mély	–1,52	0,87	–3,27	–0,78
Felelősség	–2,24	8,63	–11,09	–1,88
Tanulási szokások(r)	2,06	– 1,25	–0,26	–3,21
Szülői támogatás	–0,82	2,48	–1,43	1,10
Önérték	0,12	– 6,34	4,50	0,69
Szervezettség	–0,88	– 0,75	–0,86	–0,32
Együttműködés	–2,11	– 0,45	0,52	2,70
Tanári kontroll	–0,03	– 0,18	–0,62	–0,64
Relevancia	0,57	– 1,98	1,64	–0,24
Magyarázat	–2,08	– 0,23	–1,73	0,57
Nyitottság	–0,21	2,06	–0,75	0,70
Lázongás	2,06	– 5,03	3,20	–2,31
Tanári támogatás	–0,78	0,21	–0,19	0,82
Fegyelem	0,73	1,69	–0,38	–0,26
Terhelés	3,15	2,14	–3,31	–5,92
Formalitás	0,46	– 4,00	4,97	2,06
Pajtásság	–3,08	1,46	–1,46	2,82
Tanári lelkesedés	–2,10	2,23	–4,24	–0,42
Érzelmi légkör	–1,99	1,27	4,20	6,80
Tanárok facilitálása	0,82	– 3,46	0,39	–2,52

8/b. táblázat

A motivációval kapcsolatos három iskolai légkör mutatóból az érzelmi légkör, a szociális klíma jelentkezett konzekvens módon: mindkét vizsgálatban a brit iskolákban szignifikánsan magasabb. Ez azért meglepő első pillantásra, mert az érzelmi motiváció, az affiliáció mindig a magyar mintában erősebb. Ha azonban együtt szemléljük a többi vizsgált tényezővel és megfigyeléseinkkel, világossá válik a kép: a magyar gyerekek érzelmileg jobban kötődnek a tanáraikhoz, erősebb az interperszonális kapcsolat, az intim kapcsolódás a diákok közt, az angoloknál nem szokás az olyan szoros érzelmi kapcsolódás az intimitások területén, az érzelemkifejezések olyan formája, ami a magyarok közt általános. Viszont igen erős a csoportszellem. Az angol iskolában tehát valóban a szociális klíma van, (nem a motivációs vizsgálatainkban emlegetett A1-es, melegség motívum, ami a magyarokra jellemző, hanem az A2-es jelű szociabilitás motívum alapján). Ezt mutatja, hogy a brit mintában jóval magasabb az együttműködés alskála eredménye is, s valamennyi iskolai nevelési cél, mely az iskolaszellemmel, az együttműködéssel kapcsolatos. Nálunk évtizedekig rengeteget beszéltek a közösségről, a kollektíva erejéről, a brit iskolákban viszont valóban olyan iskolaszellemet alakítanak ki, amellyel a tanulók azonosulnak, s valóban együttműködésre nevelik, közösséggé kovácsolják őket.

A tanulásmegközelítésekkel legszorosabb kapcsolatban levő tanulási környezeti tényezők közül is az első, a formalitás mutatta konzekvensen azt az azonosságot, hogy mindig a brit mintában magasabb. Az angol iskolák, melyek objektív külső vizsgákra, illetve majd munkahelyek felvételi vizsgáira készítenek elő, megkövetelik a pontos tudást, a tanárok elvárják, hogy a gyerekek pontosan kövessék utasításaikat, a tanultakat gyakorolják. Ez valóban nem olyan látványos és modern, mint a magyar iskolákban terjedő sokféle kreatív, beszélgetős, kötetlen stílus, de tartós és megbízható tudáshoz vezet, míg a magyar iskolákban sikerült eljuttatni az érettségit is oda (mivel eredményében nagy szerepe van az anyagot tanító tanároknak, hiszen ez nem objektív állami, hanem iskolai belső felmérés), hogy eredményét sem a felsőoktatási intézmények, sem a munkahelyek nem vezsik komolyan.

Talán ezzel függ össze, hogy a három tanári kapcsolat mutatóból a tanári lelkesedés az, ami a magyar mintában nagyobb, ami összefüggésben lehet a magyar tanároknak azzal az igyekvésével, hogy minél érdekesebb tanítással kössék le a tanulókat, amire a brit iskolákban kevésbé van szükség, mert ott a gyerekek természetesnek tartják, hogy tanáraikra figyeljenek.

A már tárgyalt együttműködési mutatón kívül, ami a brit minta fölényét mutatta, egyértelmű és feltűnő egyezés az, hogy a magyar gyerekek az iskolai terhelést mindig jóval nagyobbnak érzik, mint a britek. Ez azért feltűnő, mert Magyarországon mindent alárendelnek annak, hogy a gyerekek érdekesen, „játszva" tanuljanak, a tananyagot időről időre csökkentik, a brit iskolákban viszont a gyereknek egész nap feszülten figyelnie kell a tanárokra, mint láttuk, az iskolai oktatás sokkal formálisabb, a precíz tudást jobban megkövetelik, s mégis a magyar gyerekek érzik megterhelőnek az iskolát.

Időben és térben általánosítva vizsgálataink eredményét, milyennek látják magukat és iskoláikat a magyar és a brit iskoláskorúak?

A magyarok érzelmileg, értelmileg, erkölcsileg motviáltnak, akik mély és/vagy stratégiai tanulásmegközelítéssel, szülői támogatással fordulnak az iskolához.

Az iskolában úgy érzik, tanáraik nagyon lelkesek, igyekeznek érdekesen tanítani; ennek ellenére az iskolát nagyon megterhelőnek érzik.

A briteket inkább az instrumentális attitűd köti az iskolához: praktikusan értékes intézménynek tartják, amely az életben igen nagy hasznukra válik majd, mint az iskolázottsági szint emelője. Az iskolában éppen ezért elsősorban a tényekhez kötődő felszíni megközelítést alkalmazzák (vagy ez erősödik meg bennük az iskola formalitása miatt).

Az iskolában nagyon jól érzik magukat, az iskola szociális klímáját igen jónak tartják, nagy az együttműködés, összetartás a tanulók között, tanáraikra felnéznek, úgy látják, erős kontrollt jelentenek számukra, s mindig számíthatnak rájuk. Az iskolát formálisnak, szigorúan követelőnek, de egyben nagyon értékesnek és hasznosnak tartják. Így, mint ezt az interjúk során is igen sokan hangsúlyozták, maguk is jónak, fontosnak tartják s igénylik a szigort.

A nemek közti különbségeket vizsgálva tehetünk néhány általános megállapítást. Ilyen az, hogy a fiúkra általában (mindkét nemzeti mintában) a lányokénál rosszabb tanulási szokások jellemzők, talán ennek következtében a fiúk jóval megterhelőbbnek érzik az iskolát, tényekhez kötöttebbnek tartják, s ők azok, akik tudatosabban értékelik a tanárok tanítási stílusát. A brit fiúk jobban érzik az iskola relevanciáját, hasznosságát, míg a magyar fiúk a csoportnyomást, az egykorúaknak az iskolával ellentétes hatását.

A lányok jobban különböznek a két mintában. A magyar lányok a fiúknál minden téren jóval motiváltabbak az iskolai munkára, jobban érzik a tanárok lelkesedését, s maguk is ügyesebbek a tanulásban, s érdekes módon ők azok, akikre a holista stílus jellemző. A brit lányok csak melegebbnek érzik az iskola légkörét, s erősebbnek az iskolai fegyelmet.

Kiemelhetünk néhány szembetűnő adatot, mely önmagáért beszél vagy külön elemzést igényel. Ilyen, hogy az affiliációban és a felelősség motívumban, mint mindig, most is a magyar lányok érik el a legmagasabb pontszámot. Ugyanakkor a szülői kontrollban a brit lányok emelkednek ki az egész mintából. Témánk szempontjából érdekesebb az iskolamutatók közül az, hogy a szociális klíma, az együttműködés, a pajtásság, vagyis az összetartozás és az iskolával való azonosulás mutatói az összes részminta közül a brit fiúk esetében a legmagasabb, míg a magyar fiúk ezekben leghátul kullognak, amit úgy értelmezhetünk, hogy a brit iskolák légköre a fiúknak rendkívül megfelelő, míg a magyar iskolák éppen a fiúknak nem (feltehetőleg azért, mert a magyar lányok alkalmazkodóbbak, bármilyen is az iskola). Egyébként azonban az adatok azt mutatják, hogy jól sikerült kiválasztani a mért mutatókat, mert a nemzeti minták, illetve az egyes iskolák között igen jelentősek az eltérések, ahogy az iskolák között a valóság is; ugyanakkor tisztán fiúkra vagy tisztán lányokra jellemző nagy különbségeket nem találunk. A nemi különbségek legfeljebb kiemelnek egy-egy iskolai különbséget a saját nemzeti mintán belül. Mindenesetre a nemek közti különbségek terén is sok olyan tényezőt találunk, melyek eddigi vizsgálatainkkal, így az ET-I-gyel is egybehangzik. Alátámasztják, s egyben finomítják is a csupán nemzetekre való szétbontással nyert eredményeket.

A tények pontos, részletekre figyelő megismerését középpontba helyező *„felszíni* tanulásmegközelítés", s az ennek megfelelő iskolai *„formalitás"*, a strukturált,

pontosan körvonalazott követelményekkel folyó tradicionális tanítás nemcsak a két nemzeti minta egészében „brit jellemző", hanem minden felosztásban, így elkülönítve a fiúk és lányok eredményében egyformán úgy mutatkozott meg, hogy a brit gyermekek, illetve iskolák átlaga ebben sokkal magasabb. Hasonlóképpen a szülői kontroll és az iskolai érzelmi légkör bemutatója is jóval magasabb mind a lányok, mind a fiúk esetében a brit mintarészekben a magyarokénál. Ez egybevág számos megfigyelésünkkel, mely szerint a brit gyerekek elfogadják s kellemesnek tartják, hogy a határozott szülői követelményekkel összhangban megfelelően gondoskodó, s világosan követelő iskolákba járnak.

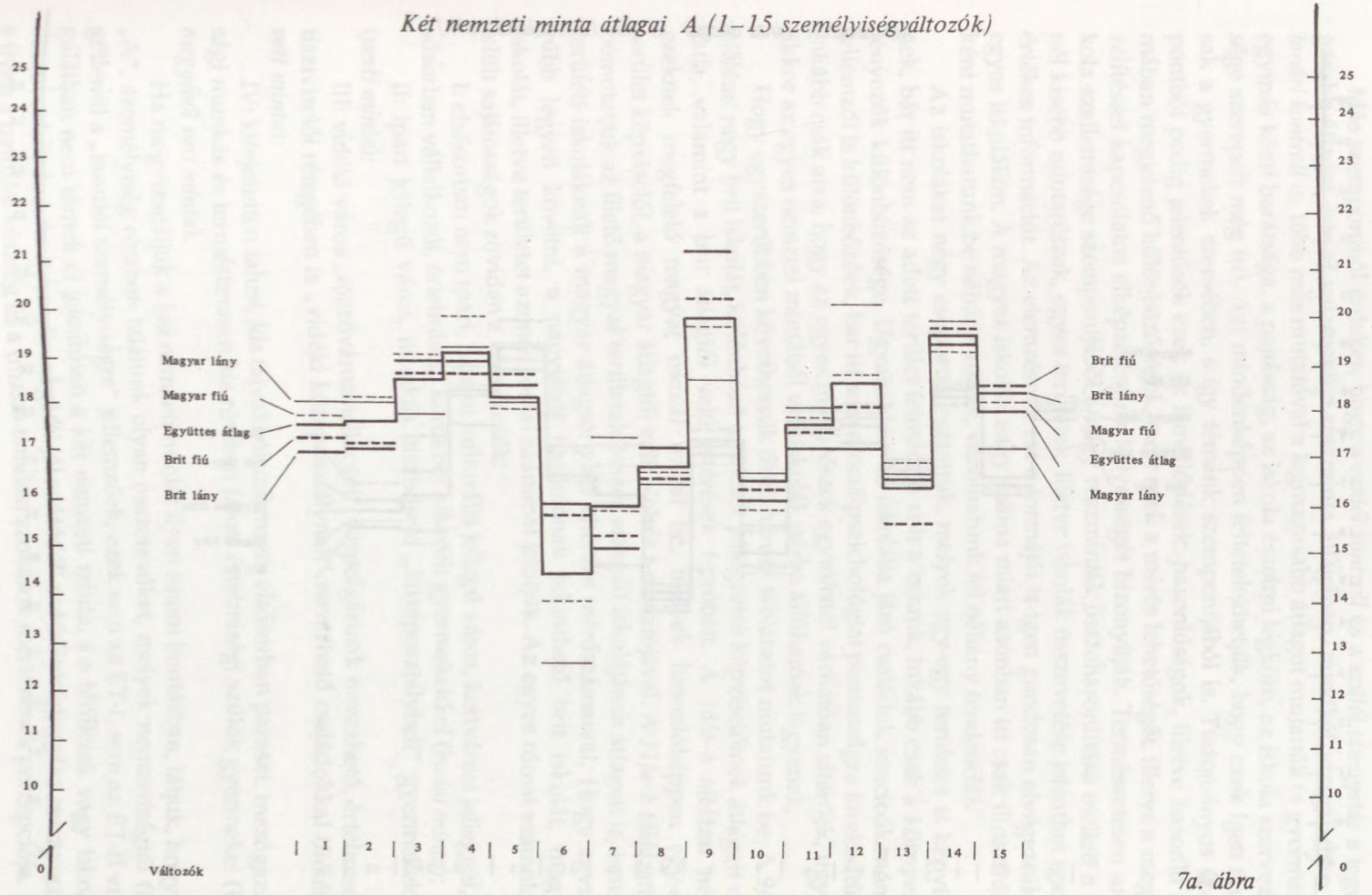
A magyar gyermekek esetében az érdeklődés motívuma nagyon határozottan nyilvánul meg, az *affiliációban*, vagyis a jó érzelmi kapcsolatban pedig a terhelés. Ez legalább azt sugallja, hogy a magyar fiúk és lányok más-más módon, talán iskolánként különböző mértékben találhatják meg szükségleteik kielégülését az iskolában.

Érdekes megnézni az *7/a–b ábrát*, mely jól mutatja, hogy bizonyos tényezők átlaga nemzetenként és/vagy nemenként rendkívül eltérő, még az erősen kiegyenlítő mintarész-átlagban is, vannak viszont olyanok, amelyeket a gyermekek igen hasonlónak éreznek, ítélnek. Válasszunk ki ezek közül kettőt. A *szülői támogatás* átlaga a két vizsgálatban nemzeti és nemi mintarészek szerint:

	brit lány	brit fiú	magyar lány	magyar fiú
ET–I	25,5	21,3	22,2	21,4
ET-II	19,6	20,0	20,0	19,6
A tanári kontroll pedig:				
	brit lány	brit fiú	magyar lány	magyar fiú
ET–I	20,4	20,6	19,2	19,4
ET–II	19,1	19,1	19,2	19,3

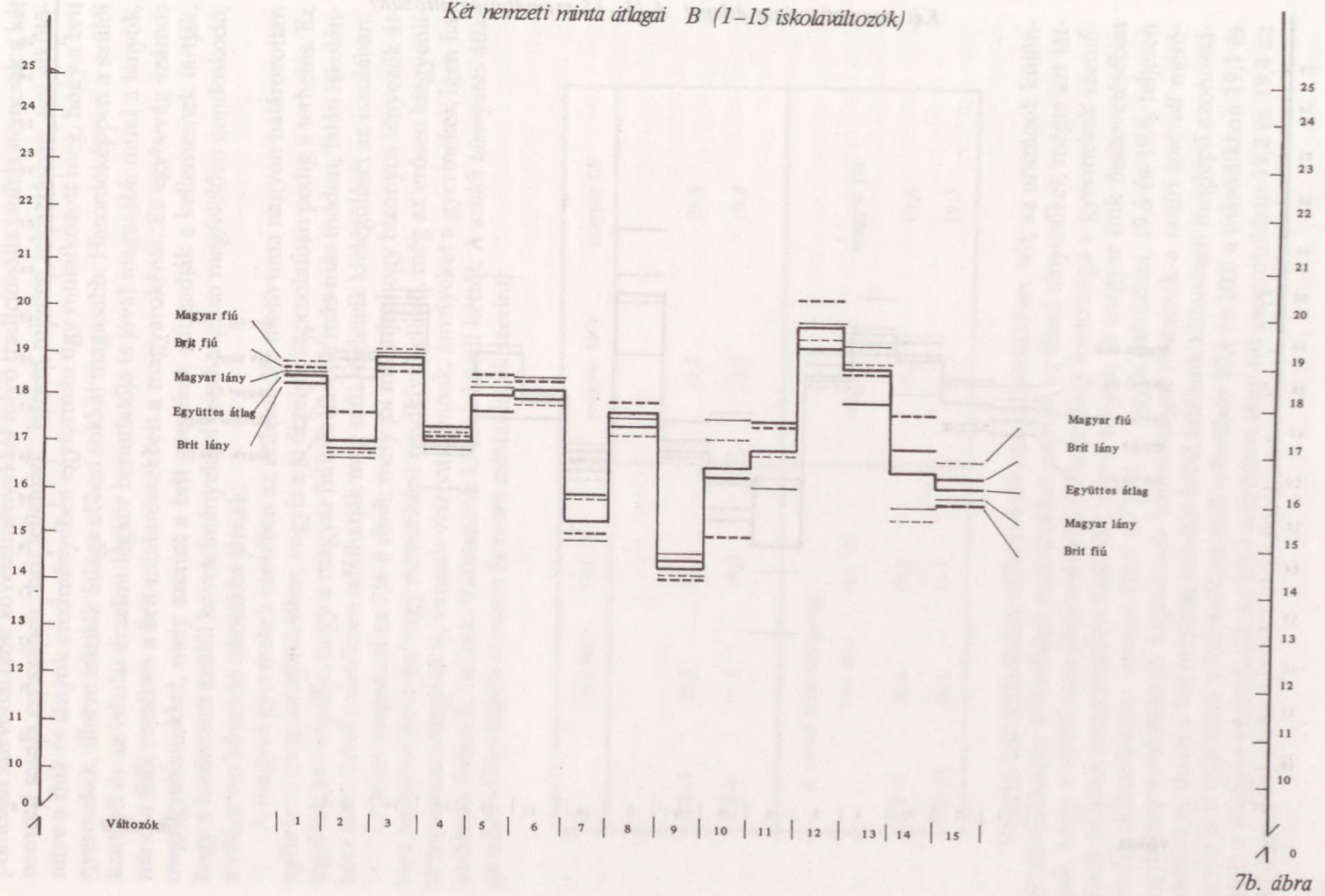
Vagyis, bár különböző időben, különböző iskolákban, sőt, az országok különböző területein, különböző eszközökkel mértük az illető tényezőket, mégis azt látjuk, hogy a *szülői támogatás* mértéke (feltehetőleg fontossága a gyermekek szemében) minden mintarészben hasonló, a brit lányok és magyar fiúk összevetésében pedig döbbenetesen azonos (21,5 és 21,4 az egyik mérésben, 19,6 és 19,6, teljesen egyforma a másikban). Ugyancsak hasonlóságot mutatnak a *tanári kontroll* mérőszámai is, de itt a két nemzeti mintán belül találunk különösen meglepő azonosságot: a brit mintában a két nem az első mérésben 20,4 és 20,6 a másodikban 19,1 és 19,1; a magyar részminták az ET-I mérésben lány-fiú csoportokban 19,2 és 19,4 az ET-II-ben 19,2 és 19,3.

Két nemzeti minta átlagai A (1–15 személyiségváltozók)



7a. ábra

Két nemzeti minta átlagai B (1–15 iskolaváltozók)



7b. ábra

Más szempontból érdekes, hogy a *szülői kontroll* és a *szülői támogatás* a legmagasabb átlagot érte el valamennyi részminta átlagában, mindkét vizsgálatban, s a *tanári kontroll* is, több más mutatóval a legmagasabb átlagot mutatták (a gyermekek egymás közti barátsága, a pajtásság, az iskola érzelmi légköre, az iskola szervezettsége szerepelt még itt). Azt mindenképpen feltételezhetjük, hogy ezek igen fontosak a gyermekek szemében, s így témánk szempontjából is. Tudományos szempontból pedig jelentősek ezek az ismétlődések, hasonlóságok, illetve hasonló formában megjelenő különbözőségek, mert ezek a mérés lehetőségét, illetve a megközelítéssel kapcsolatos elképzeléseink helyességét bizonyítják. Természetesen az iskola szellemisége szempontjából a nagy részminták összehasonlítása mellett a minél kisebb mintarészek, egyes területek, illetve iskolák összevetése jelenthet igazán értékes információt. Az elemzésnek ezt a formáját is igen gondosan elvégeztük az egyes iskolákon. A magyar iskolák nagy száma miatt azonban itt csak illusztrációként mutathatunk be néhány adatot, vázolhatunk fel néhány tendenciát.

Az iskolákat négy csoportra osztottuk, melyek egy-egy területet is képviselnek, bár itt nem az adott terület felmérése volt a célunk, inkább csak a környezeti tényezők különbözősége. Ugyanakkor az iskolába járó családok szocioökonómiai jellemzői is különbözőek, bár itt sem szociálpszichológiai pontosságra törekedtünk, inkább csak arra, hogy az egyes mintarészek egymástól várhatóan eltérőek, ugyanakkor az egyes nemzeti mintából vett iskolák párba állíthatóak legyenek.

Hogy egyszerűbben követhessük őket, három táblázatot mutatunk be. A *9/a–b táblázat* négy brit iskolát, különböző területek jellegzetes képviselőinek átlagait mutatja, valamint a brit átlagtól való eltérések t-próbáit. A *10/a–b táblázat* négy, ezeknek megfelelő magyar iskolát mutat be, melyek hasonlóképpen egy-egy terület képviselői, a magyar átlagtól való eltérés t-mutatójával. A *11/a–b táblázat*ban bemutatjuk az illető magyar területek összes vizsgált iskolájának átlagait is, ismét a területi iskoláknak a magyar átlagtól való eltérése mérőszámaival. Hogy egyszerűbb legyen követni, a nagyjából hasonlónak tekinthető brit iskolát, magyar iskolát, illetve területet azonos római számmal jelöljük. Az egyes római számokkal jelölt sajátosságok röviden a következők:

I: elsősorban nem ipari, hanem kulturális jellegű város, kertvárosi jelleggel, elsősorban vállalkozói, értelmiségi körökből kikerült gyermekekkel (*budai minta*);

II: ipari jellegű város, munkás, tisztviselő „középosztálybeli" gyermekekkel (*pesti minta*);

III: vidéki város „mezővárosi jelleggel", kispolgárinak nevezhető, értelmiségi, tisztviselői rétegében is „vidéki középosztálynak" nevezhető családokkal (*Békésből vett minta*);

IV: kifejezetten falusi, kis falvakból származó, elsősorban paraszt, mezőgazdasági munkás és természetesen kis részben falusi értelmiségi szülők gyermekei (*Vas megyéből vett minta*).

Ha megvizsgáljuk a két nemzeti mintát ilyen finom bontásban, látjuk, hogy az „A", személyiség részben találunk olyan összetevőket, melyek nemzetiségtől függetlenül a „tanulói személyiségre" jellemzőek, ezek sem az ET-I, sem az ET-II vizsgálatban nem térnek el jelentősen a két nemzeti minta, s a területek vagy iskolák összevetésében sem. Ilyen „önmagától jól szóródó" személyiségjegy az extraverzió, s ilyen a tanulási készség és a (rossz) tanulási szokások mértékének percepciója.

Brit : N=364
Br4 (Morcombe): N=185 I.
Br1 (St. Joseph) : N= 68 II.
Br3 (Dunfermline: N= 52 III.
Br2 (Biggar) : N= 59 IV.

ET–II Az alskálák átlagai szórásai és szignifikanciája
(összes és iskolák szerinti minta összehasonlítása)
Brit minta szerint

A Változók			I.		II.		III.		IV.		Br–Br4	Br–Br1	Br–Br3	Br–Br2
	Brit		Br4		Br1		Br3		Br2		t1.	t2.	t3.	t4.
	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD				
Motiváció														
A7. Affiliáció	15,43	4,07	15,36	3,77	16,10	4,22	14,56	5,00	15,64	3,83	0,20	–1,24	1,40	–0,37
A2. Érdeklődés	17,56	3,66	17,48	3,34	16,84	3,78	16,75	4,33	19,36	3,33	0,26	1,48	1,46	–3,55
A12. Felelősség	17,84	3,77	17,65	3,64	17,68	4,05	17,10	3,93	19,24	3,45	0,57	0,32	1,32	–2,77
Tanulásmegközelítés														
A6. Felszíni	16,19	3,58	15,83	3,41	16,96	4,07	16,15	3,22	16,17	3,76	1,14	–1,68	0,00	0,04
A11. Mély	17,64	3,34	17,21	3,12	17,57	3,69	17,71	3,89	19,02	2,74	1,46	0,16	– 0,14	–3,01
A1. Stratégiai	17,56	3,56	17,54	3,63	17,23	3,76	18,39	3,29	17,24	3,29	0,06	0,70	– 1,59	0,65
Tanulás hatékonyság														
A3. Instrumentális attitűd	19,19	3,13	19,32	3,11	19,47	3,03	18,35	2,86	19,17	3,50	– 0,46	–0,68	1,83	0,05
A8. Tanulási készség	17,14	3,44	17,55	3,31	16,12	3,54	17,17	3,42	17,02	3,48	– 1,34	2,23	– 0,06	0,25
A13. Tanulási szokás(r)	16,29	4,28	16,27	4,27	16,93	4,42	15,50	4,09	16,34	4,31	0,05	–1,13	1,25	–0,08
Személyiség														
A10. N	16,53	4,33	15,97	4,22	17,29	4,35	16,17	4,55	17,75	4,18	1,45	–1,33	0,56	–2,02
A15. Önérték	18,61	3,17	18,56	3,32	18,31	2,95	19,62	3,32	18,75	2,81	0,17	0,72	– 2,14	–0,32
A5. E	18,89	3,38	18,65	3,49	18,78	2,90	19,42	3,34	19,29	3,55	0,78	0,25	– 1,06	–0,84
Szülői támogatás														
A14. Támogatás	19,79	4,20	19,50	4,42	19,60	4,03	19,89	3,81	20,85	3,94	0,75	0,35	– 0,16	–1,81
A4. Lelkesedés	19,19	3,10	18,56	3,42	20,54	2,82	19,12	2,60	19,66	2,43	2,17	–3,34	0,16	–1,11
A9. Kontroll	21,03	3,31	20,70	3,58	21,00	3,22	21,71	2,40	21,53	3,17	1,07	0,07	– 1,43	–1,08

9/a. táblázat

Brit : N=364
Br4 (Morcombe) : N=185
Br1 (St. Joseph) : N= 68
Br3 (Dunfermline) : N= 52
Br2 (Biggar) : N= 59

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája
(összes és iskolák szerinti minta összehasonlítása)
Brit minta szerint

B	Változók			I.		II.		III.		IV.		Br–Br4	Br–Br1	Br–Br3	Br–Br2
		Brit		Br4		Br1		Br3		Br2		t1.	t2.	t3.	t4.
		átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD				
Motiváló légkör															
B14.	Érzelmi légkör	17,61	3,62	17,41	3,56	17,47	4,18	18,14	3,59	17,92	3,10	0,63	0,29	–0,99	–0,62
B4.	Relevancia	17,53	3,49	17,62	3,35	17,18	3,84	16,87	3,44	18,25	3,49	– 0,29	0,75	1,28	–1,47
B9.	Fegyelem	14,65	3,79	14,47	3,61	13,76	4,28	15,81	3,21	15,20	3,97	0,53	1,47	–2,10	–1,03
Tanulási környezet															
B11.	Formalitás	17,77	3,56	17,17	3,39	18,37	3,67	18,46	3,91	18,34	3,39	1,90	– 1,30	–1,29	–1,15
B6.	Nyitottság	18,48	3,58	18,56	3,39	18,12	4,36	17,85	3,76	19,22	2,85	– 0,25	0,73	1,18	–1,51
B1.	Szervezettség	18,76	2,93	18,19	3,05	19,68	2,61	19,76	2,56	18,63	2,75	2,13	– 2,42	–2,34	0,32
Tanítási hatékonyság															
B10.	Terhelés	16,01	4,14	15,95	4,01	17,87	4,67	15,33	4,81	14,64	4,36	0,16	– 3,33	1,09	2,34
B5.	Magyarázat	18,34	3,27	18,26	3,19	18,16	3,80	18,25	3,32	18,88	2,83	0,27	0,41	0,19	–1,20
B15.	Tanulás facilitálása	16,27	3,95	16,25	3,65	16,03	4,83	16,60	3,82	16,32	3,91	0,06	0,44	–0,91	–0,09
Társas kapcsolatok															
B12.	Pajtásság	20,00	3,38	19,18	3,42	21,39	2,75	20,40	2,80	20,36	3,65	2,68	– 3,20	–0,81	–0,75
B2.	Együttműködés	17,54	3,41	17,07	3,41	18,19	2,80	17,19	3,82	18,66	3,39	1,53	– 1,48	0,63	–2,34
B7.	Lázongás	15,70	3,96	15,60	3,82	16,32	3,87	13,81	3,92	16,97	3,99	0,28	– 1,19	3,22	–2,28
Tanári															
B8.	Támogatás	18,01	3,78	18,19	3,72	17,16	4,36	18,15	4,13	18,31	2,73	– 0,53	1,66	–0,25	–0,59
B13.	Lelkesedés	18,60	3,19	18,42	2,96	18,66	3,18	18,67	3,62	19,02	3,51	0,64	– 0,14	–0,15	–0,93
B3.	Kontroll	19,06	3,34	18,21	3,30	20,40	2,75	19,21	3,85	20,07	3,12	2,83	– 3,12	–0,30	–2,17

9/b. táblazat

Magyar : N=1903
Buda : N= 458
Pest : N= 432
Békés : N= 673
Vas : N= 340

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája
(összes és megyék szerinti minta összehasonlítása)
Magyar minta szerint

A Változók		I. Magyar		I. Buda		II. Pest		III. Békés		IV. Vas		M-Buda t1.	M-Pest t2.	M-Békés t3.	M-Vas t4.
		átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD				
Motiváció															
A7.	Affiliáció	17,05	4,33	16,42	4,41	16,99	4,50	17,33	4,42	17,39	3,71	2,79	0,26	–1,43	–1,36
A2.	Érdeklődés	18,49	4,12	18,04	4,30	18,69	4,17	18,88	4,16	18,06	3,65	2,08	– 0,91	–2,11	1,80
A12.	Felelősség	19,83	3,71	18,89	3,90	19,63	3,66	20,21	3,66	20,60	3,29	4,82	1,04	–2,29	–3,58
Tanulásmegközelítés															
A6.	Felszíni	13,44	4,74	12,57	4,50	13,14	4,68	14,13	4,82	13,64	4,74	3,56	1,19	–3,23	–0,72
A11.	Mély	18,21	3,44	17,76	3,80	18,25	3,34	18,47	3,39	18,25	3,11	2,46	– 0,22	–1,69	–0,20
A1.	Stratégiai	18,38	3,58	17,42	3,71	17,99	3,76	19,11	3,50	18,70	2,96	5,12	2,03	–4,57	–1,56
Tanulásihatékonyság															
A3.	Instrumentális attitűd	18,71	3,76	17,67	4,00	18,06	3,84	19,39	3,52	29,57	3,25	5,25	3,23	–4,10	–3,96
A8.	Tanulási készség	16,85	3,67	16,81	3,72	17,11	3,61	16,89	3,83	16,51	3,85	0,21	– 1,33	–0,24	1,59
A13.	Tanulási szokás(r)	16,99	4,46	17,16	4,44	16,96	4,71	16,77	4,45	16,99	4,14	– 0,91	– 0,13	0,90	–0,15
Személyiség															
A10.	N	16,59	4,03	15,83	4,70	16,34	4,46	16,57	4,50	17,11	4,30	3,50	1,14	0,11	–2,17
A15.	Önérték	17,80	3,30	17,43	3,68	17,58	3,47	18,01	3,60	18,17	2,98	2,01	1,18	–1,39	–1,83
A5.	E	18,32	4,10	18,32	4,19	17,95	4,34	18,48	3,91	18,49	4,01	0,00	1,68	–0,88	–0,71
Szülői															
A14.	Támogatás	19,88	3,99	19,80	3,86	19,81	4,17	19,73	4,15	20,36	3,54	0,39	0,33	0,83	–2,08
A4.	Lelkesedés	19,85	3,51	18,64	3,96	19,88	3,49	20,39	3,17	20,39	3,15	6,46	– 0,16	–3,52	–2,65
A9.	Kontroll	19,40	3,98	18,65	4,34	19,39	4,01	19,60	3,75	20,07	3,70	3,56	0,05	–1,14	–2,89

10/a. táblázat

Magyar : N:1903
Buda : N: 458
Pest : N: 432
Békés : N: 673
Vas : N: 340

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája
(összes és megyék szerinti minta összehasonlítása)
Magyar minta szerint

B Változók		I.		II.		III.		IV.		M-Buda	M-Pest	M-Békés	M-Vas
		Magyar		Buda		Pest		Békés		Vas	t1.	t2.	t3.	t4.
		átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD				
Motiváló légkör															
B14.	Érzelmi légkör	15,89	3,88	15,32	3,60	15,57	3,79	16,38	4,21	16,11	3,53	2,86	1,55	−2,75	−0,98
B4.	Relevancia	17,29	4,02	15,80	4,03	16,70	4,29	18,11	3,86	18,44	3,14	7,12	2,72	−4,60	−5,01
B9.	Fegyelem	14,78	4,07	13,22	3,74	14,13	3,96	15,89	4,15	16,12	3,62	7,48	3,01	−6,05	−5,68
Tanulási környezet															
B11.	Formalitás	16,67	3,67	16,49	3,69	16,18	3,75	16,99	3,66	16,97	3,49	0,94	2,50	−1,70	−1,40
B6.	Nyitottság	18,51	3,87	17,62	3,99	18,73	3,83	18,84	3,90	18,77	3,50	4,39	− 1,07	−1,90	−1,16
B1.	Szervezettség	18,92	3,73	17,59	3,75	18,52	3,85	19,54	3,66	20,00	2,98	6,84	2,00	−3,72	−5,06
Tanítási hatékonyság															
B10.	Terhelés	17,70	4,42	17,38	4,44	17,76	4,40	17,28	4,63	18,87	3,60	1,39	− 0,26	2,09	−4,59
B5.	Magyarázat	18,50	3,76	17,34	3,83	18,18	3,97	19,11	3,70	19,24	3,00	5,91	1,60	−3,63	−3,44
B15.	Tanulás facilitálása	16,61	4,67	15,23	4,57	15,66	5,05	17,53	4,55	17,82	3,70	5,70	3,76	−4,42	−4,53
Társas kapcsolatok															
B12.	Pajtásság	19,80	3,97	19,09	3,96	19,88	3,98	20,06	4,08	20,14	3,62	3,44	− 0,38	−1,45	−1,47
B2.	Együttműködés	17,04	3,86	15,77	3,75	16,52	3,96	17,39	3,81	18,32	3,36	6,36	2,52	−2,03	−5,74
B7.	Lázongás	15,70	4,03	16,11	3,84	15,76	4,30	14,82	4,11	15,67	3,91	− 3,19	− 1,18	3,74	−0,71
Tanári															
B8.	Támogatás	17,90	4,19	16,45	4,26	17,58	4,32	18,62	4,11	18,84	3,44	6,70	1,43	−3,85	−3,91
B13.	Lelkesedés	19,33	3,99	18,52	4,04	19,33	4,09	19,91	3,88	19,27	3,58	3,94	0,00	−3,30	0,26
B3.	Kontroll	19,24	3,51	18,44	3,70	19,01	3,63	19,67	3,34	19,57	3,19	4,33	1,22	−2,77	−2,50

10/b. táblázat

Magyar : N= 1903
51–52 (Buda) : N= 118
61–62 (Pest) : N= 115
71–72 (Békés) : N= 108
81–82 (Vas) : N= 125

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája
(összes és képviselő iskolák szerinti minta összehasonlítása)
Magyar minta szerint

A Változók	Magyar		I. 51–52		II. 61–62		III. 71–72		IV. 81–82		M/51–52 t1.	M/61–62 t2.	M/71–72 t3.	M/81–82 t4.
	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD				
Motiváció														
A7. Affiliáció	17,05	4,33	15,47	4,28	17,04	4,23	17,41	4,65	17,28	3,63	3,85	0,02	–0,84	–0,58
A2. Érdeklődés	18,49	4,12	17,32	4,37	18,77	4,19	18,45	4,15	17,03	3.55	2,98	– 0,71	0,10	3,87
A12. Felelősség	19,83	3,71	18,17	3,72	19,69	3,56	20,66	2,92	20,03	3,34	4,72	0,39	–2,29	–0,59
Tanulásmegközelítés														
A6. Felszíni	13,44	4,74	12,60	4,09	13,90	4,13	15,69	4,68	13,37	4,32	1,88	– 1,02	–4,80	0,16
A11. Mély	18,21	3,44	17,35	3,32	17,96	3,00	18,37	3,46	17,77	2,77	2,64	0,76	–0,47	1,40
A1. Stratégiai	18,38	3,58	17,17	3,70	18,40	3,53	19,12	3,09	18,11	2,93	3,56	– 0,06	–2,10	0,83
Tanulási hatékonyság														
A3. Instrumentális attitűd	18,71	3,76	17,78	3,86	18,38	3,84	19,85	2,96	19,77	3,18	2,60	0,91	–3,10	–3,08
A8. Tanulási készség	16,85	3,67	16,85	3,53	17,12	3,49	16,55	3,63	16,26	3,10	0,00	– 0,77	0,83	1,76
A13. Tanulási szokás(r)	16,99	4,46	16,51	3,79	17,09	3,79	18,12	3,35	17,87	3,26	1,14	– 0,24	–2,59	–2,17
Személyiség														
A10. N	16,59	4,03	14,27	4,71	15,78	4,29	17,59	4,48	16,38	3,79	6,08	2,09	–2,49	0,57
A15. Önérték	17,80	3,30	17,81	3,17	18,15	3,21	17,94	3,32	18,15	3,06	-0,03	– 1,11	–0,43	–1,15
A5. E	18,32	4,10	18,41	4,03	17,91	4,68	18,44	4,21	18,39	4,68	-0,23	1,03	–0,30	–0,15
Szülői														
A14. Támogatás	19,88	3,99	20,52	3,19	20,31	4,22	19,51	4,81	20,12	3,15	-1,71	– 1,12	0,93	–0,66
A4. Lelkesedés	19,85	3,51	18,76	3,47	20.12	3.33	20.57	2.63	20,53	2,99	3,37	– 0,80	–2,10	–2,12
A9. Kontroll	19,40	3,98	18,57	4,17	19,78	2,89	19,41	3,56	19,53	3,01	2,19	– 1,01	–0,03	–0,36

11/a. táblázat

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája (összes és képviselő iskolák szerinti minta összehasonlítása) Magyar minta szerint

Magyar : N= 1903
51–52 (Buda) : N= 118
61–62 (Pest) : N= 115
71–72 (Békés) : N= 108
81–82 (Vas) : N= 125

B Változók			I.		II.		III.		IV.		M/51–52	M/61–62	M/71–72	M/81-82
	Magyar		51–52		61–62		71–72		81–82		t1.	t2.	t3.	t4.
	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD				
Motiváló légkör														
B14. Érzelmi légkör	15,89	3,88	15,17	3,33	15,97	3,96	16,39	3,53	16,58	3,18	1,97	–0,21	–1,31	–1,95
B4. Relevancia	17,29	4,02	15,76	3,65	16,90	4,10	18,39	3,33	18,62	2,92	4,03	1,01	–2,79	–3,64
B7. Fegyelem	14,78	4,07	13,20	3,81	13,87	3,32	15,98	3,38	14,45	2,50	4,11	2,30	–2,86	–1,92
Tanulási környezet														
B11. Formalitás	16,67	3,67	16,93	3,37	16,32	3,52	17,21	3,30	16,60	3,64	– 0,75	1,00	–1,50	0,21
B6. Nyitottság	18,51	3,87	17,49	3,35	18,49	3,64	19,96	3,55	18,56	3,13	2,80	0,05	–3,80	–0,14
B1 Szervezettség	18,92	3,73	17,38	3,55	18,36	3,74	20,12	3,06	19,64	2,80	4,36	1,56	–3,28	–2,12
Tanítási hatékonyság														
B10. Terhelés	17,70	4,42	16,46	3,49	16,04	3,98	17,29	3,81	18,07	3,61	2,99	3,93	0,94	–0,92
B5. Magyarázat	18,50	3,76	16,54	3,28	17,74	3,80	19,67	2,83	18,94	2,83	5,53	2,10	–3,18	–1,29
B15. Tanulás facilitálása	16,61	4,67	15,51	3,73	16,27	4,70	18,48	3,84	17,64	2,89	2,51	0,76	–4,08	–2,44
Társas kapcsolatok														
B12. Pajtásság	19,80	3,97	18,81	3,92	18,73	4,05	19,02	3,94	20,74	3,19	2,63	2,80	1,99	–2,59
B2. Együttműködés	17,04	3,86	15,93	3,41	16,27	3,75	16,76	3,88	19,06	2,98	3,33	2,08	0,73	–5,74
B7. Lázongás	15,70	4,03	16,76	3,52	14,97	3,63	15,35	2,89	15,70	3,66	– 3,37	1,38	0,38	–0,54
Tanári														
B8. Támogatás	17,90	4,19	15,61	3,71	17,25	4,23	19,39	3,65	18,47	3,14	3,80	1,62	–3,62	–1,49
B13. Lelkesedés	19,33	3,99	17,65	3,38	18,93	4,25	20,38	3,12	18,76	3,31	3,94	1,04	–2,69	1,56
B3. Kontroll	19,24	3,51	17,91	3,57	18,96	3,97	19,83	2,99	18,97	2,99	3,99	0,82	–1,71	0,84

11/b. táblázat

Találunk olyan mutatókat is, s most már a „B", az iskolamutatók terén elsősorban, illetve az azokkal szoros kapcsolatban levő személyiségmutatók között, melyek egy-egy nemzeti mintára jellemzőek, így azon belül nemigen mutatnak különbséget. A magyar mintában ilyen az *affiliáció*, az *affektív motiváció*, az *érdeklődés*, a *kognitív motiváció* és az ezzel rokon *mély* tanulásmegközelítés: ezek mutatói minden vizsgálatunkban, minden megközelítésben mindig magasabbak voltak a magyar mintában, mint a britben. Ugyanígy inkább brit jellemző mind az ET-I, mind az ET-II elemzései alapján a felszíni tanulásmegközelítés, az ezzel kapcsolatban lévő formális tanítás, valamint – nagyon elgondolkoztató módon – a brit gyerekek sokkal melegebbnek érzik mindig az iskolai légkört, s az iskolával kapcsolatos attitűdjük is határozottabbnak mutatkozott mindkét vizsgálatban, bár azok különböző aspektusokból történtek.

Ami az egyes iskolákat illeti, első benyomásunk az, ami az ET-I vizsgálatok esetében: nem a laikus elvárásoknak megfelelően alakult az egyes iskoláknak a tanulók percepciójában megjelenő értéke. Egyértelműen a két vidéki iskola, illetve terület mutatkozott nevelési szempontból a legértékesebbnek, illetve a vidéki iskolák a legeredményesebbnek. Egyébként jól választottuk meg az egyes területeket, környezeteket képviselő iskolákat, a terület és az iskola hasonló jellegzetességeket mutat. Menjünk azonban sorban az egyes iskolákon.

I. Az „elegáns" iskola okozta a legnagyobb csalódást. Mindhárom motívumban és tanulásmegközelítésben, a szülők lelkesedésében és kontrolljában a magyar átlag alatti értéket adtak. Az iskolai mutatókban még rosszabb a helyzet, érzelmi légkörét, relevanciáját, fegyelmi állapotát éppúgy átlagon alulinak ítélték a tanulók, mint nyitottságát, szervezettségét, ugyanígy valamennyi tanárokkal és társakkal kapcsolatos pozitív mutatót – egyedül a lázongásban „kiemelkedő" az átlaguk. Hangsúlyozni szeretnénk, ez csak relatív, a nemzeti átlagtól való eltérést jelez. Így például az affiliációban, érdeklődésben, a tipikusan „magyar" mutatókban ezek az értékek az angol iskoláénál magasabbak. Mégis elgondolkoztató, hogy nemcsak az adott terület képviselőjének választott iskola, hanem az egész – jelen esetben budai – terület ezt a képet mutatja. Csak a tanulásmegközelítésben nem mélyen átlag alattiak a területi mutatók, de a többi alacsony érték ugyanúgy jellemző. Ami a mellérendelt brit iskolát illeti, annyiban tökéletes az egyezés, hogy az átlag alatti értékekben találkozik a magyarral. Bár ez nem nehéz, hiszen a vizsgált magyar iskolában igen sok tényező átlag alatti. A személyi tényezőkben a brit iskola nem mutatja a negatívumokat. Az iskolai mutatókból kifejezetten egyezés, hogy szervezettségben és tanári kontrollban alacsony. Ezenkívül a formalitás és az együttműködés is alacsonyabb. Ugyanakkor a lázongás itt egyáltalán nem magas. Érdekes módon ennek mutatója mind a magyar, mind a brit nemzeti átlaga 15,70. A magyar területi átlag 16,11, a magyar iskola átlaga 16,78, míg a brit iskola átlaga 15,60. A többi iskolai mutatóval sokkal jobb a helyzet, ami azért elgondolkoztató, mert az ET-II vizsgálatból, épp a reálisabb összehasonlítás végett eleve kizártuk a kitűnő magániskolákat, s csak a magyar viszonyoknak is megfelelő „területi jellegűeket" választottuk.

II. Az ipari, városi, munkás-tisztviselő környezetet egy tipikus pesti iskolával illusztráljuk. Ez az előzőnél annyival jobb, hogy a legtöbb mutatója átlag körüli, de itt is inkább a negatívumok az átlagtól eltérő mutatók. Ami a személyiségmutató-

kat illeti, az egész területre a stratégiai megközelítés és az instrumentális attitűd alacsony volta jellemző csupán. Az adott iskolában ez nem szignifikáns, viszont, bár hasonlóan a szignifikancia fok alatt, de feltűnik a felszíni megközelítés és a szülői támogatás átlagnál magasabb foka. Az iskolai mutatók közül jellemző, hogy a gyermekek szerint az iskolában alacsony fokú a fegyelem, a tanárok tanítása (magyarázat), a tanulók közti barátság és együttműködés, igaz alacsony a lázongás foka is (ha nem is szignifikáns fokon), s alacsonynak érzik a terhelést is. Az iskolára kissé, a területre szignifikánsan jellemző még, hogy nem szervezett, s a relevancia, a formalitás és a tanulás facilitálása is alacsony fokú. Míg az előbbi terület szembefordulást mutatott az iskolával, ez inkább valami közönyt: nem értékelik sokra az iskolát, de elviselik. Az összevetésre választott brit iskolában az „A", a személyiségtényezők közül a szülők lelkesedése kiemelkedő, de jellemző a szülők támogatása, a motívumok közül az affiliáció, a megközelítésekből a felszíni. Az iskolai mutatókban annyi az egyezés a magyarral, hogy a fegyelem nem olyan magas, mint más brit iskolákban, bár ez nem jelent alacsony fokot, s nem is szignifikáns a mutató. A többi azonban már ellentétes: itt az iskolát szervezettnek, formálisnak, a tanárokat kontrollálónak, a magyarázatokat jónak, s a terhelést is eléggé nagynak tartják, s ugyanakkor a pajtásságot, a gyermekek baráti kapcsolatait jónak ítélik. Olyasmit sugall mindez, hogy ahol a gyermekeknek nem különösebben fontos az iskola, ott a jól strukturált, határozott tanári irányítással, jó emberi kapcsolatok kiépítésével lehet hatékonnyá tenni az iskolát.

III. A vidéki városi, tulajdonképpen középosztálynak nevezhető környezetben már sokkal bíztatóbb képet kapunk, s itt a jellegzetes iskola, az egész terület és a brit megfelelő jellemzői teljes összhangban vannak. A személyiségtényezők közül a felelősség, vagyis a morális motiváció, a felszíni és a stratégiai megközelítés, vagyis a pontos teljesítésre, teljesítményre törekvés, az instrumentális attitűd és a szülői támogatás magas foka jellemző. Az iskolai mutatók közül magas a relevancia és a fegyelem, vagyis a kognitív és morális motiváló légkör, a szervezettség, a formalitás (de egyben a nyitottság is), a magyarázatok és a tanulás facilitálásának foka, s mindhárom tanári mutató, a támogatás, lelkesedés és kontroll. A brit mintában a személyiségjegyek közül a stratégiai megközelítés a legkiemelkedőbb, ehhez még a magas önérték és a szülői támogatás csatlakozik. Az iskolai mutatók közül a fegyelmezettség és a szervezettség emelkedik ki, ehhez társul a formalitás, s az egész brit mintában legmagasabb tanulásfacilitálás. Mindez azt mutatja, hogy itt a fegyelmet követelő, jól szervezett, követelő és egyben segítő iskolai nevelés és szellem nagyon megfelel a gyermekeknek, akik az iskolát, a tanulást fontosnak tartják, s maguk is felelősséggel és teljesítményorientált stratégiai megközelítéssel tanulnak.

IV. A másik vidéki, de kifejezetten falusias, földművelő környezet szintén jó eredményességet mutat. A személyiségtényezők közül a felelősségmotívum kap központi szerepet, ehhez járul az instrumentális attitűd, s a szülői mutatók, a támogatás elsősorban a kiválasztott iskolákban, a területen a lelkesedés és kontroll is. Az iskolamutatók közül kiemelkedik a három motiváló légkör mutatójának magas foka: az érzelmi légkör, a relevancia és a fegyelmezettség egyaránt kiemelkedő. Jónak ítélik a gyermekek a tanítás, a magyarázat és a tanulás facilitálásának szintjét, s ami ismét figyelemre méltó, a szervezettséget. Az emberi kapcsolatok közül az együttműködés a társakkal mind az iskolában, mind a területen, ugyanígy a tanári

támogatás, a területen a kontroll is átlag feletti. A brit falusi iskolában is a felelősség a jellemző, ehhez az érdeklődésmotívum és a mély megközelítés is társul, s bár nem szignifikáns mértékben a szülők támogató és kontrolláló szerepe. Az iskolai mutatók közül a tanári kontroll és lelkesedés, a megterheltség érzésének alacsony foka, a relevancia és formalitás, s ami érdekes, az együttműködés és lázongás együttes magas értéke. Ez nagyon emlékeztet arra, amit már említettünk az angolszász iskola jellemzőjeként, a szakirodalomban a „robusztus" vagy „drámai" légkör, ahol a gyerekek jókedvűen élik a maguk életét, élvezik az összetartás, a nagy együttes csínyeket, de természetesnek tartják, hogy elfogadják az alapvető fegyelmet, hogy vállalják a felelősséget tetteikért. Az előzőekben tárgyalt „vidéki középosztály" iskola a felemelkedést, a továbbjutást jelenti, a gyerek a stratégiai megközelítést tanulja s tartja értéknek. Ez, mondhatnánk, a taktikai megközelítés: a kielégülés nem valahol az iskolán túl, hanem magában az iskolai életben van.

Természetesen ezeket csak illusztrációként közöltük, nem kívánunk messzemenő következtetéseket levonni belőle. De valamennyi iskola áttekintése megerősíti azt, amit az ET-I vizsgálat iskola-összevetéseiből leszűrtünk: általános jellemző, hogy az iskolák bizonyos jellemzőikben mindkét országban jelentősen eltérnek. Ez az angolszász iskolákban világosabban értelmezhető, konkrétabban megfogalmazott nevelési koncepció, illetve a napi gyakorlati tapasztalatok átgondolt eredményének tűnik, míg a magyar iskolák esetében inkább véletlenszerűek, legfeljebb a szülők közvetett hatása fedezhető fel bennük (mi az, amit hajlandók elfogadni vagy megtenni, s mi az, ami már „sok nekik").

A sokrétű elemzés során megvizsgáltuk a tanulók véleményét eredményeik szerinti bontásban is. Elvégre az iskolába járók percepcióján keresztül mérünk, s nem mindegy, aki véleményt alkot, mennyire sikeres az adott iskolában. Az eredményeket a *12/a–b, a 13/a–b és a 14/a–b táblázatok* mutatják be. Mivel itt az iskola megítélése a fontos, a három táblázatot (vagyis a brit, illetve a magyar mintán belül a jó és a gyenge tanulók percepciójában mutatkozó szignifikáns különbségeket), valamint a brit és a magyar tanulók észlelését együtt tárgyaljuk. Mégpedig úgy, hogy az „a" és „b" táblák összetevőit, vagyis a személyiség- és az iskolai mutatókat is együtt vizsgáljuk, a szorosan összetartozó hármas tényezőcsoportok szerint.

A motivációban a magyarok a jobbak, míg a brit mintában egyértelműen (és logikusan) a jó tanulók adnak magasabb értéket, a kognitív és morális motívumokban pedig meghatározóan. A magyar mintában nem látjuk ezt a különbséget, jó és rossz tanulók egyaránt motiváltnak vallják magukat. Mint láthatjuk, az egyes motívumok esetében mind a jó, mind a rossz tanulók egyaránt motiváltnak vallják magukat. Mint láthatjuk, az egyes motívumok esetében mind a jó, mind a rossz tanulók motivációja a magyar mintában magasabb. Leginkább érzelmi alapon nálunk a gyengébb tanulók jó része is motiváltnak mutatkozott. Természetesen ebben lehet egy adag vágyfantázia is, előző kísérleteinkben a különböző úgynevezett hazugságskálában a magyar minta mindig magasabb volt, vagyis a magyar gyerekek hajlamosak arra, hogy kicsit jobbnak lássák magukat, a brit gyerekek nagyobb önismerettel reális értékelést adnak magukról. Ezt támaszthatja alá az a tény, hogy a motiváló nevelési környezeti mutatókban a kép mintegy megfordul: itt a britek érnek el magasabb értékeket, tehát ők – az érzelmi légkör esetében még a rossz tanulóknál is – hatékonyabbnak, értékesebbnek látják iskoláikat, mint a magyarok.

Gyenge tanulók: N=153
Jó tanulók: N=211

ET–II. Az alskálák átlagai, szórásai gyenge és jó tanulók szerint
Brit minta szerint

T–Test # x
p< = 0,05 0,01

	Gyenge tanulók		Jó tanulók		t
	Átlag	SD	Átlag	SD	
Motiváció					
A7. Affiliáció	15,20	3,83	15,60	4,23	−0,93
A2. Érdeklődés	16,67	3,54	18,21	3,62	−4,05X
A12. Felelősség	16,66	3,66	18,69	3,63	−5,24X
Tanulásmegközelítés					
A6. Felszíni	16,77	2,99	15,69	3,90	2,87X
A11. Mély	17,30	3,28	17,89	3,37	−1,65
A1. Stratégiai	16,36	3,61	18,44	3,26	−5,73X
Tanulási hatékonyság					
A3. Instr. attitűd	18,71	3,22	19,54	3,02	−2,51#
A8. Tanulási készség	15,73	3,17	18,17	3,25	−7,16X
A13. Tanulási szokás(r)	17,11	3,91	15,70	4,44	3,14X
Személyiség					
A10. N	17,03	4,34	16,16	4,30	1,85
A15. Önérték	17,54	3,20	19,39	2,91	−5,75X
A5. E	18,88	3,35	18,89	3,40	−0,03
Szülői					
A14. Támogatás	18,61	4,31	20,64	3,92	−4,67X
A4. Lelkesedés	18,67	3,13	19,56	3,03	−2,75X
A9. Kontroll	20,64	3,31	21,32	3,29	−1,94

12/a. táblázat

Gyenge tanulók: N= 153 *ET–II. Az alskálák átlagai, szórásai gyenge és jó tanulók szerint*
Jó tanulók: N= 211 *Brit minta*

T–Test # x
p < = 0,05 0,01

	Gyenge tanulók		Jó tanulók		t
	Átlag	SD	Átlag	SD	
Motiváló légkör					
B14. Érzelmi légkör	17,05	3,45	18,02	3,68	–2,55#
B4. Relevancia	17,55	3,39	17,52	3,57	0,08
B9. Fegyelem	14,11	3,61	15,04	3,88	–2,33#
Tanulási környezet					
B11. Formalitás	17,88	3,39	17,68	3,68	0,53
B6. Nyitottság	17,90	3,64	18,91	3,48	–2,68x
B1. Szervezettség	18,59	2,86	18,89	2,97	–0,97
Tanítási hatékonyság					
B10. Terhelés	16,62	4,21	15,56	4,52	2,28#
B5. Magyarázat	18,05	3,24	18,55	3,29	–1,46
B15. Tanárok facilitálása	16,07	3,95	16,42	3,95	–0,85
Társas kapcsolatok					
B12. Pajtásság	19,54	3,49	20,33	3,27	–2,20#
B2. Együttműködés	17,53	3,22	17,55	3,54	–0,07
B7. Lázongás	15,94	4,03	15,53	3,91	0,97
Tanári					
B8. Támogatás	17,50	3,62	18,38	3,86	–2,19#
B13. Lelkesedés	18,46	3,01	18,69	3,32	–0,67
B3. Kontroll	18,86	3,43	19,21	3,28	–1,01

12/b. táblázat

Gyenge tanulók: N= 895
Jó tanulók: N=1008

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai gyenge és jó tanulók szerinti bontásban
Magyar minta szerint

	Gyenge tanulók				Jó tanulók				Szignifikancia
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t
Motiváció									
A7. Affiliáció	5	17,16	4,24	25	5	16,95	4,41	25	1,04
A2. Érdeklődés	5	18,33	4,06	25	5	18,63	4,18	25	– 1,59
A12. Felelősség	5	19,77	3,61	25	5	19,89	3,79	25	– 1,59
Tanulásmegközelítés									
A6. Felszíni	5	14,85	4,73	25	5	12,19	4,39	25	12,67x
A11. Mély	6	17,94	3,43	25	7	18,45	3,43	25	– 3,24x
A1. Stratégiai	5	18,18	3,58	25	7	18,55	3,58	25	– 2,22x
Tanulási hatékonyság									
A3. Instrumentális attitűd	8	19,04	3,69	25	5	18,41	3,79	25	3,43x
A8. Tanulási készség	5	16,04	3,69	25	6	17,57	3,51	25	– 9,28x
A13. Tanulási szokás(r)	8	18,20	3,54	25	8	16,96	3,77	25	7,40
Személyiség									
A10. N	5	17,13	4,52	25	5	16,11	4,49	25	4,94x
A15. Önérték	6	17,77	3,45	25	5	17,82	3,54	25	– 0,29x
A5. E -	6	18,70	3,81	25	5	17,99	4,31	25	3,81
Szülői									
A14. Támogatás	5	19,63	4,07	25	5	20,09	3,90	25	– 2,51x
A4. Lelkesedés	7	20,11	3,44	25	7	19,62	3,56	25	3,09x
A9. Kontroll	5	19,33	3,86	25	5	19,45	4,07	25	– 0,70

13/a. táblázat

Gyenge tanulók: N= 895
Jó tanulók: N=1008

ET–II Az alskálák átlaga, és szórása gyenge és jó tanulók szerinti bontásban
Magyar minta szerint

	Gyenge tanulók				Jó tanulók				Szignifikancia
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t
Motiváló légkör									
B14. Érzelmi légkör	5	15,94	3,99	25	5	15,85	3,77	25	0,53
B4. Relevancia	5	17,94	4,13	25	5	17,11	3,92	25	2,02#
B9. Fegyelem	5	14,94	4,11	25	5	14,64	4,03	25	1,58
Tanulási környezet									
B11. Formalitás	5	17,11	3,64	25	5	16,27	3,65	25	5,02x
B6. Nyitottság	5	18,49	3,81	25	6	18,52	3,92	25	– 0,12
B1. Szervezettség	4	19,02	3,76	25	4	18,83	3,69	25	1,09
Tanítási hatékonyság									
B10. Terhelés	5	18,01	4,22	25	5	17,42	4,58	25	2,88x
B5. Magyarázat	5	18,45	3,80	25	6	18,54	3,71	25	– 0,51
B15. Tanárok facilitása	5	16,95	0,16	25	5	16,30	4,61	25	3,06x
Társas kapcsolatok									
B12. Pajtásság	5	19,72	4,11	25	5	19,86	3,84	25	– 0,78
B2. Együttműködés	5	17,28	3,95	25	5	16,82	3,77	25	2,59#
B5. Lázongás	5	15,55	4,11	25	5	15,44	4,07	25	0,56
Tanári									
B8. Támogatás	5	17,98	4,23	25	5	17,83	4,16	25	0,74
B13. Lelkesedés	5	19,28	3,95	25	5	19,37	3,94	25	– 0,49
B3. Kontroll	7	19,47	3,50	25	5	19,04	3,50	25	2,70#

13/b. táblázat

T–II Az alskálák szignifikanciája a brit és a magyar – gyenge és jó tanulók szerinti minta

0,05 x 0,01

A Változók	Rossz tanulók brit–magyar T	Jó tanulók brit–magyar T
Motiváció		
A7. Affiliáció	−5,75x	−4,20x
A2. Érdeklődés	−5,25x	−1,48
A12. Felelősség	−9,73x	−4,34x
Tanulásmegközelítés		
A6. Felszíni	6,65x	11,59x
A11. Mély	−2,21#	−2,21#
A1. Stratégiai	−5,79x	−0,45
Tanulási hatékonyság		
A3. Instr. attitűd	−1,14	4,68x
A8. Tanulási készség	−1,10	2,39#
A13. Tanulási szokás(r)	−3,24x	−3,85x
Személyiség		
A10. N	−0,27	0,23
A15. Önérték	−0,85	6,83x
A5. E	0,60	3,33x
Szülői		
A14. Támogatás	−2,73x	1,85#
A4. Lelkesedés	−5,22x	−0,24
A9. Kontroll	4,42x	7,17x

14/a. táblázat

ET–II Az alskálák szignifikanciája a brit és magyar minta – gyenge és jó tanulók szerint

0,05 x 0,01

B Változók	Rossz tanulók	Jó tanulók
	brit–magyar T	brit–magyar T
Motiváló légkör		
B14. Érzelmi légkör	3,56x	7,75x
B4. Relevancia	0,19	1,47
B9. Fegyelem	– 2,58#	1,34
Tanulási környezet		
B11. Formalitás	2,56#	5,06x
B6. Nyitottság	– 1,87#	1,44
B1. Szervezettség	1,63	0,26
Tanítási hatékonyság		
B10. Terhelés	3,76 x	–5,44x
B5. Magyarázat	1,39	0,06
B15. Tanítás facilitálása	2,50#	0,40
Társas kapcsolatok		
B12. Pajtásság	0,58	1,80#
B2. Együttműködés	0,84	2,69x
B7. Lázongás	1,08	0,27
Tanári		
B8. Támogatás	– 1,46	1,84#
B13. Lelkesedés	– 2,95x	–2,61x
B3. Kontroll	– 2,04#	0,70

14/b. táblázat

Érdekes, hogy a mély és a stratégiai megközelítés inkább a jó tanulókra, s bizonyos fokig a magyarokra jellemző, viszont a reprodukáló jellegű, úgynevezett felszíni megközelítés inkább a gyengébb tanulókra mindkét mintában, s ugyanakkor egyértelműen a britekre. Ez elgondolkoztató, mert sokan még ma sem gyógyultak ki az egy évtizede még uralkodó minden memoritert, mechanikus tanulást vadul támadók egyoldalúságából. Nyilvánvaló, hogy – főleg bizonyos, inkább gondolkodást igénylő tárgyakban – a reprodukáláshoz azok a tanulók folyamodnak, akik nem hajlandók vagy képesek az önálló gondolkodáshoz szükséges szellemi erőfeszítésre. Az azonban, hogy a briteknél a jó tanulók is gyakran alkalmaznak ilyen tanulást tények, adatok, definíciók pontos rögzítésére, nem azt jelenti, hogy ők kevésbé önállóak, hanem azt, hogy ott komolyabban veszik a biztos és tartós tudást, nem nézik el a pontatlanságot, a nálunk gyakran a tehetség sajátosságának képzelt „nagyvonalúságot", magyarul felületességet. Ezt alátámasztja az is, hogy nyitottságban és szervezettségben nincs jelentős különbség a kétféle iskola között (legfeljebb egy apró tendencia, hogy a magyar rossz tanulók, s a brit jó tanulók érzik nyitottabbnak, rugalmasabbnak iskolájukat), viszont a formalitás, a strukturált tanítás egyértelműen „brit"jellemző.

A következő két tényezőhármasban az tűnik fel, hogy a személyiség oldalon az instrumentális attitűd a briteknél a jó, a magyaroknál a gyenge tanulókra jellemző, valamint, hogy a tanulási készség általában a jó tanulókra, a nemzetek között pedig a britekre, míg a rossz, szervezetlen, széteső tanulási szokás a rossz tanulókra, s általában a magyar tanulókra jellemző. Nyilván a formális tanítás, a pontosság megkövetelése segíti a jobb, rendezettebb tanulási szokások kialakulását a brit iskolákban, míg a magyarokban a már említett felületességet elfogadó liberalizmus a rossz szokások kialakulását fokozza. A három megfelelő iskolai tényező közül csak az emelkedik ki, hogy a rossz tanulók, s ami újra és újra előjön: a magyarok sokkal megterhelőbbnek tartják az iskolát, ami, mint már említettük, nem a valódi terhelésből eredhet. Gondoljunk arra, mennyit panaszkodnak a magyar gyerekek a hatodik vagy éppen a hetedik órára, míg a brit iskolákban derűsen, s természetesen folyik a tanítás (igaz, kilenctől) fél háromig-háromig, s a gyerekek maga választotta elfoglaltságai ott is ezután kezdődnek. A megfigyelés alapján az okot abban látjuk, hogy a brit gyerekeket pici kortól tanítják a frusztrációtűrésre, a kitartó erőfeszítésre, míg nálunk állandóan óvni akarják a gyereket a frusztrációtól, ami pedig minden tanulás természetes összetevője. Ezenkívül a brit iskolák jóval otthonosabbak, természetesen a pihenési, felüdítő sportolási és olyan lehetőségek, mint a pillanatok alatt elvégezhető zuhanyozás.

A szorosan vett személyiségtényezők hármasából a rosszabb tanulók kicsit magasabb N-értéke, s az, hogy a britek és a magyar rossz tanulók mutatkoztak extravertáltabbnak, nem tekinthető jelentősnek; az már inkább, hogy a pozitív önértékelés, az egészséges önbizalom a brit jó tanulókra jellemzőbb. A három, társakkal való kapcsolat tényezőből pedig az figyelemreméltó, hogy mind a pajtásság, a tanulók közti személyes baráti kapcsolat, mind az együttműködés a britekre, különösen a brit jó tanulókra jellemző. Ez főleg akkor elgondolkoztató, ha arra gondolunk, milyen hangos, mondhatnánk erőszakos „közösségi nevelés" folyt az utóbbi évtizedeinkben iskoláinkban.

Ami a szülők, illetve az iskolában a pedagógusok hatását illeti, a magyarban inkább a „lelkesedés", főleg a gyengébbeknél, a britben inkább a „kontroll" jellemző, főleg a jobbaknál, a „támogatás" tendenciáját pedig nálunk a gyenge, a briteknél a jó tanuló tapasztalja inkább. A megfigyelések alapján ehhez azt tehetjük hozzá, hogy a „lelkesedésnek" a tanulás érdekessége, fontossága közvetítésének nagy jelentősége van. Sajnos, nálunk ez inkább negatív, a rossz tanulással kapcsolatos panaszkodásból, fenyegetésből áll; a támogatás is fontos, ha nem szó szerint vesszük, ami a magyarban gyakoribb, hogy a szülő valóban „támogatni" igyekszik, túlvédeni a gyereket, míg a britben ez inkább csak érzelmi biztonságot jelent: szüleim kéznél vannak, jó teljesítésemnek örülnek. A legfontosabbnak azonban a kontroll tűnik, ez a legaktívabb segítség, amennyiben a normák, követelmények világos, pontos meghatározását és határozott magatartást jelent, mindkettőbe belevonva magát a tanulót, hogy a fegyelem döntő részét az önfegyelem, a normatartást az akaraterő adja.

Az elemzést elvégeztük a két nemzeti mintát osztályzatok szerint bontva is. Ezt – bár érdekes részadatokat szolgáltat – itt terjedelme miatt részletesen nem elemezhetjük. Nézzünk néhány tendenciát. A személyiségtényezők közt az affiliáció (érzelmi motiváció) függetlennek tűnik az osztályzatoktól, a kognitív, az értelmi és a morális, erkölcsi motiváció az osztályzatokkal emelkedést mutat. A megközelítések közül a mély és a stratégiai szintén a jegyekkel emelkedik, de a felszíni vagy reprodukáló érdekes képet ad: a magyarban csökken a jobb jegyek felé, a britben viszont csak a leggyengébb és legkiválóbb tanulók esetében alacsony, köztük magas. Érdekes, a magabiztosság viszont a britben emelkedik az osztályzatokkal, a magyarban viszont ez a legkitűnőbb és legrosszabb tanulók esetében magas. Érdekesen együtt mozgó tényezőpár a szülői lelkesedés és az instrumentális attitűd: a britben mindkettő a jobb jegyekkel emelkedik, a magyarban u-alakú: csak a 2-es, 3-as tanulóknál magas. Ez is mutatja, hogy a brit gyerekeket annál inkább biztatják az iskola mint nagy lehetőség kihasználására, minél tehetségesebbek. A magyaroknál inkább azt „nyúzzák", aki nem tanul. További kutatást igényel, hogy az, hogy jobb tanulással jobb hivatáshoz juthatnak, továbbtanulhatnak, a jobb tanulók esetében erősebb, addig a magyar mintában a 2-es és 3-as tanulók vallottak erős instrumentális attitűdöt, míg a leggyengébb és a legjobb tanulók jóval kevésbé. Ezt persze azzal is magyarázhatjuk, hogy nálunk a rossz tanulókat semmi sem, a jókat pedig sok más köti az iskolához, nem csak az instrumentális szemlélet, hogy ez az eszköze az életben való boldogulásnak. Tény azonban, hogy az instrumentális attitűd a brit mintában szignifikánsan magasabb, mint a magyarban, s ez nyilván azt a tényt tükrözi, hogy az angol és a skót gyerekek az iskolát valóban az élet nagy esélyének, a boldogulás nagy eszközének tekintik, s így érthető, minél igyekvőbb, minél jobb tanuló valaki annál inkább így érez iskolája iránt. Ebben a színben már másként értékelhetjük, hogy nálunk csak a közepesek érzik az iskolát boldogulásuk eszközének – de természetesen mindez még differenciáltabb további kutatásokat igényel.

Az teljesen érthető, hogy a jó tanulási készség mindkét mintában éppúgy folyamatosan növekszik a jó tanulmányi eredménnyel, mint ahogy a rossz tanulási szokás a rossz tanulmányi eredménnyel jár együtt. Hasonlóképpen logikus, hogy a szülői támgoatás, biztatás mindkét mintában a jobb tanulmányi eredménnyel

együtt emelkedik. Érdekes viszont, hogy a pozitív önértékelés csak az angol mintában jár együtt a jobb tanulmányi eredménnyel, míg a magyarban csak a rossz tanulók E és N adata magasabb. Hasonlóképpen további kutatások tárgya kell hogy legyen az, hogy a brit mintában a szülői lelkesedés egyértelműen együtt jár a jobb eredménnyel, míg a magyarban inkább fordítva van: a 2-es, 3-as tanulóknál a legerősebb, míg a bukottaknál és a jó tanulók esetében sokkal gyengébb. Ez azt sugallja, hogy a magyar szülők közepes tanuló gyermekeikkel foglalkoznak a legtöbbet, az egészen gyengék nyilván a gyermekük eredményével nem törődő családokból kerülnek ki, míg azokkal, akik eléggé jól tanulnak, a szülők nem látják igazán szükségesnek a foglalkozást.

Érdekes az iskolajellemzők közül, hogy az érzelmi légkör és az iskolai fegyelem mutatója a brit mintában a jobb jegyekkel párhuzamosan egyre emelkedik, míg a magyarban ellentétesen mozog: a jobb tanulóknál egyre csökken. Ha azt vizsgáljuk, hogy milyen különbség van az egyes osztályzat szerinti kategóriákban a két nemzeti minta között, azt látjuk, hogy az 1-es tanulóknál még a magyar minta magasabb szignifikánsan, az 5-ösöknél pedig a brit. Ez egyébként érvényes a relevanciára. Vagyis minél jobb tanuló valaki a brit iskolában, annál motiváltabbnak érzi annak légkörét mind érzelmi, mind értelmi, mind morális szempontból, a magyar iskolások pedig fordítva: minél jobb tanulók, annál kevésbé érzik jónak az iskolai légkört. Ez egyébként is érdekesen tükröződik, ha egyszerűen csak rápillantunk a két nemzeti minta szignifikáns különbségeire (vagyis arra, hogy miben különbözik egy magyar 1-es tanuló egy brit 1-es tanulótók, egy magyar 2-es tanuló egy brit 2-es tanulótól, és így tovább). Az érdekes az összképben, hogy a személyiség részben inkább a 3-as és 4-es kategóriában van különbség, többnyire a magyarok javára (kivéve a három szülői mutatót, ahol a brit 5-ösök jobbak). Az iskolamutató esetében viszont gyakoribbak a különbségek az 5-ös tanulók közt, s mindig a brit tanulók javára. Ezt is úgy lehet értelmezni, hogy a leggyengébbek és legkiválóbbak hasonló iskolai pályát futnak be mindkét kultúrában, viszont nálunk a személyiségükben értékesebb gyerekek kerülnek a hármas, legfeljebb négyes kategóriába, talán mert az iskola nem hozza ki belőlük, amit lehet. Az iskolát viszont a gyengébb gyerekek nagyjából egyformán értékelik. Ez, persze csak feltételezés, de jól mutatja, hogy vizsgálataink során mennyi, mind a teoretikus, mind a nevelés gyakorlata szempontjából fontos kutatásra méltó téma, probléma merült fel.

A korrelációs mátrix -

A személyiségtényezők és az iskolajellemzők korrelációs mátrixát most is elkészítettük, a *15. táblázat* szemlélteti. Általában ismét a szokásos képet kaptuk: mint minden eddigi összehasonlító vizsgálatunkban, igen nagy a hasonlóság a korrelációk irányát tekintve, ami azt a nézetünket sugallja ismét, hogy vannak bizonyos tanulói személyiségvonások és iskolai pszichikus jellemzők, amelyek magára a gyermekre mint olyanra, illetve az iskolára mint sajátos intézményre jellemzőek.

N: 1903
363

ET–II Az A és B kérdőív korrelációja nemzeti minták szerint (felül a magyar, alul a brit)

		Szervezettség	Együttműködés	Tanári kontroll	Relevancia	Kifejtés	Nyitottság	Lázongás	Tan. támogatás	Fegyelem	Terhelés	Formalitás	Pajtásság	Tan. lelkes.	Érzelmi légk	Tan. facilitálása
		B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.	B11.	B12.	B13.	B14.	B15.
A1.	Stratégiai	,39	,32	,33	,39	,38	,33	−,10	,35	,30	−,11	−,07	,20	,32	,35	,39
		,20	,22	,19	,22	,21	,24	−,07	,24	,28	−,07	,02	,22	,23	,26	,30
A2.	Érdeklődés	,35	,25	,25	,37	,42	,37	−,11	,37	,28	−,13	−,14	,21	,40	,40	,34
		,19	,27	,20	,26	,25	,30	,01	,26	,21	−,07	,12	,21	,25	,22	,22
A3.	Instrumentális attitűd	,26	,20	,21	,29	,21	,20	,02	,18	,16	,11	,16	,08	,15	,15	,24
		,22	,03	,20	,25	,25	,14	,05	,16	,08	,09	,16	,14	,13	,10	,23
A4.	Szülői lelkesedés	,43	,30	,39	,45	,36	,33	,01	,36	,27	−,28	−,02	,18	,53	,32	,37
		,39	,21	,29	,35	,37	,33	,01	,33	,22	,03	,11	,27	,29	,24	,30
A5.	E	,06	,20	,10	,12	,09	,12	,05	,08	,07	,03	,10	,24	,08	,10	,13
		,16	,27	,15	,17	,18	,15	−,02	,13	,05	,08	,19	,41	,16	,15	,16
A6.	Felszíni	,16	,15	,15	,20	,12	,10	,21	,15	,06	,12	,25	,03	,07	,10	,22
		,03	,03	,04	,01	-,01	−,02	,14	-,05	-,02	,23	,23	,15	,00	,05	,08
A7.	Affiliáció	,33	,25	,26	,24	,38	,37	−,02	,40	,23	−,02	−,12	,19	,36	,36	,30
		,19	,22	,22	,28	,27	,24	,00	,24	,31	,04	−,09	,18	,23	,38	,20
A8.	Tanulási készség	,17	,14	,13	,17	,20	,20	−,03	,19	,16	−,19	−,06	,13	,16	,22	,19
		,15	,19	,14	,18	,25	,24	−,06	,21	,19	−,11	−,06	,15	,16	,19	,12
A9.	Szülői kontroll	,34	,24	,37	,33	,28	,26	,20	,28	,23	−,04	,02	,17	,24	,25	,31
		,37	,22	,31	,26	,22	,29	−,05	,26	,14	,00	,15	,18	,29	,15	,24
A10.	N	,18	,09	,17	,16	,15	,14	,14	,14	,09	,17	,14	,04	,13	,09	,16
		,08	,05	,21	,12	,01	,00	,24	-,01	−,02	,25	,30	,05	,15	,02	,07
A11.	Mély	,27	,19	,16	,24	,29	,27	−,04	,24	,22	−,01	−,05	,14	,26	,26	,25
		,27	,26	,27	,33	,32	,31	−,03	,27	,18	−,01	,08	,21	,29	,22	,21
A12.	Felelősség	,44	,31	,36	,40	,42	,39	−,07	,40	,32	−,04	−,11	,19	,39	,38	,37
		,27	,26	,27	,33	,32	,31	−,03	,30	,31	−,08	,00	,22	,28	,31	,29
A13.	Tanulási szokás(r)	−,03	-,06	−,04	-,05	-,01	,24	−,03	-,07	,24	,20	−,02	-,02	-,40	,04	-,06
		−,13	-,11	−,04	-,09	-,08	-,04	,27	-,10	-,06	,38	,24	-,09	-,06	-,04	-,03
A14.	Szülői támogatás	,27	,25	,21	,27	,25	,24	−,04	,28	,19	−,06	−,05	,22	,24	,25	,27
		,40	,24	,30	,32	,34	,38	−,05	,36	,23	−,05	,04	,30	,32	,24	,29
A15.	Önérték	,21	,24	,16	,27	,21	,21	,02	,24	,14	−,16	,04	,18	,18	,27	,28
		,22	,24	,20	,17	,28	,25	−,02	,23	,13	−,06	,10	,33	,23	,24	,17

P:	05	01
	0,194	0,254

15. táblázat

A másik szembetűnő vonás, hogy – az ET-I vizsgálattal is egyezően – a hipotézisünkben feltételezett elméleti összefüggések mindkét mintában megmutatkoztak. Nézzük az iskolaethoszt képviselő központi mag összetevőinek legfőbb, mindkét mintában közös korrelációit:

- az érzelmi légkör leginkább korrelál az érzelmi motivációval, az affilációval, ezenkívül a szülői támogatással és a felelősséggel; ezekkel az ET-I vizsgálatokban is szignifikánsan korrelált;
- a relevancia, a kognitív légkör magasan korrelál az érdeklődéssel, vagyis a kognitív motivációval, a mély megközelítéssel, a szülői lelkesedéssel és kontrollal – ahogy az ET-I-ben is elsősorban a kognitív motivációval és megközelítéssel korrelált;
- a morális légkört képviselő fegyelem szorosan korrelál a felelősséggel, vagyis a morális motivációval, valamint a morális alapú stratégiai megközelítéssel – ugyanúgy, ahogy az ET-I-ben is – meg az érdeklődéssel;
- a formális tanítási-környezeti összetevő gyakorlatilag csak reprodukáló, felszíni megközelítéssel korrelált, az ET-I-ben is;
- a nyitottság a kognitív érdeklődés motívummal, a mély megközelítéssel, ezenkívül a felelősséggel és a szülői lelkesedéssel járt együtt – s ebből az ET-I-ben is mindazzal, ami ott szerepelt;
- a szervezettség a morális motivációval, a felelősséggel, valamint mindhárom szülői mutatóval, a támogatással, a lelkesedéssel, a kontrollal korrelál leginkább; az ET-I-ben a felelősség mellett a másik két motívummal, a mély és a stratégiai megközelítéssel is korrelált, itt ezekkel a magyar mintában mindig szignifikáns, a birtben szignifikanciahatáron levők voltak a korrelációk.

Ugyanakkor például a lázongás, az N, a rossz tanulási szokás gyakorlatilag csak egymással korrelálnak, valamint a terheléssel és a formalitással mutattak kapcsolatot. Nagyon érdekes még, hogy az instrumentális attitűd szorosan összefügg a szervezettséggel, a relevanciával, a tanulás facilitásával, s bár ezek is a szignifikanciahatáron vannak, tendenciájában több pozitív iskolamutatóval. Ez azért érdekes, mert a formalitással együtt ezt az attitűdöt igyekeztünk „negatívra fogalmazni", a formalitásban a merevséget, az instrumentalitásban a közvetlen érdeklődés hiányát, mégis mindkettő a negatív mellett „pozitív arcát" is mutatta. Ez arra utal, hogy ezek nagyon kényes, de valóságosan fontos összetevők, arra kell csak vigyázni, hogy a strukturáltság, a pontosság, a megbízhatóság valóban ne menjen át túlzottan merev pedantériába. Az iskola eszközjellege, az, hogy a továbbtanuláshoz, a jobb élethez jelent komoly esélyt, ne legyen egyedüli motívuma az intézményhez tartozásnak, hiszen akkor valamilyen tudásanyagot magas szinten átadhat, de a jellemet nem fejleszti, vagyis akkor az iskolának nincs igazi üzenete, nincs a gyermekekre életre nyomot hagyó ethosza.

A faktorstruktúra

A vizsgálatainkban megszokott faktorstruktúra-azonosság itt is megmutatkozott. A *16/a–b táblázat* együttesen mutatja be a két mintában külön-külön kapott hat faktort.

Az A–B alskálák faktorstruktúrája

Magyar minta
30 skála 6 faktor

	Variancia %	1 faktor	2 faktor	3 faktor	4 faktor	5 faktor	6 faktor
		28,23	5,90	5,50	3,24	2,43	2,24
B	Tanári támogatás	,79					
B	Magyarázat	,76					
B	Tanítás facilitálása	,74					
B	Nyitottság	,71					
B	Relevancia	,70					
B	Szervezettség	,69					
B	Érzelmi légkör	,67					
B	Tanári lelkesedés	,65					
B	Fegyelem	,47					
B	Tanári kontroll	,38		,33			
A	Önérték						
A	Tanulási készség		−,74				
A	E		−,43		,30		
			−,37				
A	Szülői kontroll			,56			
A	Szülői lelkesedés			,53			
A	Instrumentális attitűd			,50			
A	Stratégiai			,40			
A	Szülői támogatás			,27			
A	Affiliáció						
A	Mély				,54		
A	Érdeklődés				,53		
A	Felelősség			,33	,53		
B	Pajtásság				,48		
B	Együttműködés					,74	
A	Tanulási szokás(r)					,68	
A	Felszíni						,63
B	Lázongás						,49
A	N						,47
B	Formalitás		,31				,40
B	Terhelés	−,33					,39
							,34

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. faktor	1,00					
2. faktor	− ,08	1,00				
3. faktor	,36	− ,14	1,00			
4. faktor	,36	− ,15	,26	1,00		
5. faktor	,40	− ,19	,30	,27	1,00	
6. faktor	− ,13	,13	,16	− ,09	,07	1,00

16/a. táblázat

ET–II Az A–B alskálák faktorstruktúrája

Brit minta
30 skála 6 faktor

Variancia %	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor	6. faktor
	25,69	6,28	7,00	4,07	2,69	2,33
B Érzelmi légkör	,77					
B Tanári támogatás	,68					
B Kifejtés	,67					
B Nyitottság	,65					
D Fegyelem	,63					
B Relevancia	,60					
B Tanárok facilitálása	,58					
B Tanári lelkesedés	,47					–,45
A Felelősség		,64				
A Érdeklődés		,58				
A Stratégiai		,57				
A Mély		,55				
A Affiliáció		,52				
A Tanulási készség		,70		–,34		
A Tanulási szokás(r)			,66			
B Terhelés			,64			
B Formalitás			,55			
A N			,52			
B Lázongás			,45			
A Felszíni			,42			
A E				–,67		
A Önérték				–,38		
B Pajtásság				–,43		–,42
A Szülői lelkesedés					–,73	
A Szülői kontroll					–,65	
A Szülői támogatás					–,53	
A Instrumentális attitűd					–,47	
B Tanári kontroll						–,59
B Szervezettség					–,32	–,46
B Együttműködés						–,39

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. faktor	1,00					
2. faktor	,32	1,00				
3. faktor	–,06	–,09	1,00			
4. faktor	–,19	–,11	,02	1,00		
5. faktor	–,29	–,39	– ,06	,30	1,00	
6. faktor	–,36	–,18	–,08	,13	,26	1,00

16/b. táblázat

I. Az első faktor nemcsak mindkét nemzeti mintában azonos, de ugyanígy jelent meg az ET-I-ben is, akkor azt mondtuk róla, az iskolai tevékenységet meghatározó emberi tényezők faktora. Most azt is mondhatnánk, hogy ez a faktor tulajdonképpen az iskolaethosz lényegének hordozója. Szerepel benne a három motiváló nevelési légkör, az érzelmi légkör, a relevancia és a fegyelem; szerepel a három orientációs tanítási környezet, a nyitottság és (erről még szólunk) a formalitás, szervezettség. Végül itt szerepelnek a tanárok hatékonyságának fő tényezői, a tanári támogatás, lelkesedés, kontroll, a jó magyarázat és a tanulás facilitálásának, elősegítésének készsége. A két minta közti különbség az, hogy a formalitás csak a magyar mintában szerepel, alacsony negatív faktorsúllyal, a szervezettség viszont a magyarban van itt magas faktorsúllyal, míg a britben egy negatív faktorba került nagyobb faktorsúllyal a szervezettség hiánya – bár más, például a 7 faktoros megoldásban ezek is egyformák a magyar és brit mintában. A szervezettség és a formalitás a brit iskola természetes velejárója, s úgy látjuk, az iskolaethosz fontos része is, de ezt még további kutatásban kell finomítani, mert ez az, amiben legkönnyebb átesni a ló túlsó oldalára: vagy úgy, hogy merevségbe csap át, vagy úgy, hogy a szükséges rendet is mindjárt felesleges korlátnak nézi.

II. A brit mintában a II. azonosnak tűnik a magyar minta IV. faktorával, s egy ugyanilyet az ET-I struktúrájában is találunk (III.). Ez mintha az előzőekben ismertetett „iskolafaktor" személyiségmegfelelője lenne: míg ott az „ethoszmag" tényezői, itt a személyiségoldal központi tényezői jelennek meg az interakciós modellünknek megfelelően. Szerepel itt a három motivácó: affiliáció, érdeklődés, felelősség; szerepel a mély és a stratégiai megközelítés, valamint a tanulási készség. Ez alátámasztja elméleti feltevéseinket, hiszen az I. faktorban mintegy a jó iskola, a II.-ban az értékes személyiségű tanuló – pontosabban talán az eredményes tanuló – tulajdonságait tartalmazza. Ezt azért tehetjük hozzá, mert a harmadik, a felszíni megközelítés nem itt, hanem a negatív előjelű faktorba került. A felszíni megközelítést, ugyanúgy, mint a formalitást, negatív összetevői szerint fogalmaztuk meg, mint önmagában nem célravezetőt, s így olyat, amit erősíteni nem kívánatos, de a reproduktív felszíni megközelítésről is csak azt mondhatjuk: az a tartalma, hogy tiszta logikai vonalat követve, a részletek pontos figyelembevételére ügyelve halad, értékes, az ilyen típusú tanuló is értékes, csak ez a vonás is különös gonddal tartandó azon határok között, amelyek értékes mértékét jelentik. Érdekes még, hogy a brit mintában a stratégiai megközelítés természetes módon jár együtt a jó iskolához kötődő jellemzőkkel. A magyarban inkább kötődik a szülői mutatókhoz, azt sugallva, ezt a kitartást, állhatatosságot, tisztességes teljesítésre törekvést, az erőfeszítés vállalását inkább a szülőktől, legfeljebb egyes tanároktól tanulhatja meg a gyerek, mint az iskolától.

III. A brit III. és a vele azonos magyar VI. faktor (ehhez hasonló az ET-I. II. faktora) mintegy összeszedi az előzőekkel szemben ható személyiség- és iskola tényezőket, mintegy az elidegenedés, vagy legalábbis a kellemetlen érzéseket keltő összetevőket. Itt szerepel a terhelés, a formalitás, a hozzá tartozó felszíni megközelítés – mind megtehelő érzést kelthet; itt szerepel a rossz tanulási szokás, ami e rossz érzés oka is lehet, s itt a lázongás és a neuroticitás, feltehetőleg szorongásösszetevője miatt, ami a következményt jelentheti.

IV. Rokon ezzel a IV. brit, VI. magyar faktor (ET-I V. faktora is ezt fejezi ki): alacsony önértékelés, gyenge tanulási készség. Érdekes, a britben a barátok, s ezzel együtt járva az extraverzió hiánya is ide kerül. Már említettük azt a paradoxont, hogy nálunk emlegették megunásig a közösségi szellemet, a kollektivitást, a brit iskoláknak ez csak rejtett üzenete (vagyis szerintünk az ethosz része) a valódi összetartás. Így ott, ha nem is extravertáltnak kell lenni, sőt éppen nem kényszerítenek senkit arra, hogy személyiségén erőszakot tegyen, hogy ne meditáljon, álmodozzék egyedül, ha kedve tartja, de mindenesetre a többiekkel való együttmozgásra való készség elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyerek jól érezhesse magát az iskolában. Ezt olyan fontosnak tartják, hogy ahol szükséges, az iskolában tanítják is a barátkozás technikáját.

V. A brit V. faktor párja – bár ellentétes előjellel – a magyar III. Ez a három a szülői kapcsolatot és hatást tartalmazza, a szülő támogatását, lelkesedését a tudásért és kontrolláló magatartását, az instrumentális attitűdöt és a szervezettséget (a britben ezek hiányát), a magyarban a tanári kontroll, a felelősség és a stratégiai megközelítés is megjelenik itt kis faktorsúllyal. Ez tehát elsősorban a családi nevelésnek a személyiségen keresztül a gyermek iskolai fejlődését meghatározó, illetve az iskolaethosszal kölcsönhatásban levő, azt mediáló jellemzőit tartalmazza, annak fontosságát sugallja.

VI. A brit VI., a magyar V. a magyarban kicsi és egyértelmű: a pajtásság és az együttműködés, a két társaskapcsolat, egykorú kapcsolat különül el benne (mintegy a brit IV. faktorból elkülönülve). Hogy a britben nincs ilyen elkülönülés, hogy a barátságosság, pontosabban az összetartozás, összetartás nem magánügy, hanem az iskolai élet szerves része, azt mutatja az is, hogy itt a jó gyermekkapcsolatok faktorában szerepet kap a tanári lelkesedés és kontroll, valamint a szervezettség. A magyarban tehát az egykorúak kapcsolata, a britben egykorúakkal és tanárokkal való kapcsolat faktorának tekinthető.

Érdemes még egy pillantást vetni a rotálatlan első faktorra a két nemzeti mintában. Érdekes, hogy mindkét nemzeti mintában ugyanaz a hét tényező különült el: az első faktorban nem szerepel az „A"-tényezők közül az E, az N és a rossz tanulási szokás, valamint a felszíni megközelítés, a „B"-tényezőkből a formalitás, a terhelés és a lázongás különült el. Ezeket a gyermekek vagy inkább negatívnak, vagy kevésbé ahhoz a valamihez tartozónak érezhették, amit mi iskolaszellemnek nevezünk. Ami érdekes ebben az az, hogy mindkét nemzeti mintában ugyanezek maradnak ki az első rotálatlan faktorból.

Hasonlóan érdekes, hogy mik – ismét ugyanazok – szerepelnek kiemelkedő faktorsúllyal ebben a főfaktorban. Az első két helyet mindkét mintában a tanár tanító, magyarázó képessége és a tanár bátorító, buzdító, segítő viselkedése foglalja el. Szerepel még a tanárok tárgyuk iránti lelkesedése, s az, hogy mennyire segítik elő a gyerekek tanulását, mennyire tanítják a tanulást. Ezenkívül az érzelmi légkör, a nyitottság és a relevancia, a szervezettség, vagyis az iskola affektív, kognitív és morális ösztönző légkörtényezői szerepelnek, majd ezt a kiemelkedő csoportot az együttműködés zárja (majd később látni fogjuk, érdekes módon ugyanúgy az iskolai célok esetében is pontosan azonos ranghelyen ez szerepel).

Eddig csupa „B"-tényező szerepelt, magunk is ezeket tekintettük az iskolaethosz összetevőinek. A magyar mintában így is marad a sorrend: előbb az összes

„B"-, majd a velük kapcsolatos „A"-tényezők. A brit mintában a „B"-tényezők közé kerülnek a felelősséggel és a szülőkkel kapcsolatos jellemzők. Ez igazolja feltételezésünket az iskolaethosszal kapcsolatban; mindkét nemzeti mintában a „B"-tényezők – kivéve a kifejezetten negatívan megfogalmazottakat – tartoznak ide. A két kultúra különbsége abban mutatkozik meg, hogy a brit mintában a szülők hatása – nyilván nagy iskolatiszteletük, a tanulás, a tudás iránti lelkesedésük miatt – az iskolaethosz fontos tényezőivé válnak.

Az eddigi eredmények arra utalnak, az ET-I vizsgálatban helyesen feltételeztünk, hogy az iskola szellemisége elsősorban a gyermekek motivációjával, s az azzal szoros kapcsolatban levő tanulás megközelítésével állhat kölcsönhatásban. Az ET-II vizsgálat szintén megfelelő előrelépésnek mutatja azt, hogy a motiváló nevelési környezeti tényezők mellett az orientáló tanulási környezeti tényezőket tartjuk az iskolaethosz alapvető összetevőinek. De adósak vagyunk még egy fontos vizsgálattal: az ET-I-ben szerepeltek az iskolai célok, de igen szűk körben. Pedig a nevelési célok jelentősége olyan nagy témánk szempontjából, hogy külön vizsgálatot kellett végeznünk ezen a téren, bár az eddigiekkel szoros kapcsolatban. Erről számolunk be a továbbiakban.

8. AZ ISKOLAETHOSZ NEVELÉSI CÉLOK FELŐLI MEGKÖZELÍTÉSE

Nevelési cél valószínűleg előbb volt, mint iskola, s talán előbb, mint nevelés, hiszen azt is valamilyen céllal kezdték. Ugyanakkor magukkal a célokkal kapcsolatban ma is sok minden tisztázatlan, ma is rengeteget vitatkoznak arról, mi is a nevelés célja, s tulajdonképpen nem pontosan meghatározott, miért is kell a gyermekeknek iskolába járniuk.

Anélkül, hogy nevelésfilozófiai fejtegetésbe bonyolódnánk, elhatároljuk magunkat két divatos felfogástól, amely különböző formákban jelenik meg, de lényegében vagy magát az iskolát tartja feleslegesnek, vagy a nevelődés spontán folyamatát teszi a nevelés helyére. Vélményünk szerint a nevelés a gyermek szükségleteire épülő, célszerű és tudatos, valamint jól tervezett és szervezett fejlesztő tevékenység. Középpontjába azért helyezzük a motivációt, mert egy jövőre, a tevékenység végeredményére irányuló nevelést csak arra érdemes és szabad építeni, amit a gyermek magával hoz, ami természetes szükséglete, s úgy érdemes tanítani, hogy azt majd az életben magától folytassa, továbbépítse. Nincs értelme a gyermeket csupán megtanítani olvasni, ha nem építjük bele az olvasás gyönyörűségének érzését, azt az éhségét, ami majd az iskola után is olvasásra, önfejlesztésre készteti. Az iskolai cél tehát szerintünk, a „mit akarunk elérni?" kérdése azt tartalmazza, hogy milyen emberré kívánjuk nevelni azokat, akikkel foglalkozunk. Erre pedig a válaszunk egyértelmű: értékes jellemmé akarjuk fejleszteni őket. Ebben éppúgy benne van a többi emberre való figyelem, a kulturáltság, a hasznos és kielégítő hivatás megtalálására való képesség, mint a jó és a rossz megkülönböztetésére, a morális magatartásra való készség kialakítása. Az alapvető iskolai célok meghatározásakor ebből indultunk ki.

A célok kiválogatásakor ugyanazt a módszert követtük, mint a többi alapvető tényező szelektálásakor: a szakirodalom és a személyes tapasztalatok, tanárok, tanulók, szülők véleménye alapján alakítottuk ki a valószínű legfontosabbakat. Ezek rendezésében természetesen már jelentős segítséget nyújtott, hogy a személyiséggel kapcsolatban is, az iskola pszichikus jellemzői terén is volt már tudományosan megalapozott, s a gyakorlat elemzésében is bevált modellünk és eszközrendszerünk. Ezeket, szokás szerint azokkal a számokkal jelezzük, amelyekkel a táblázatokban is találjuk őket. Egyébként ezekkel a számokkal szerepeltek egy kérdőíven (mely kutatóeszközünk „C"-része). Az eszközön a 20 célt két szempontból értékelték mind a tanárok, mind a diákok. Egyrészt, hogy iskolájuk milyen szinten, mennyire valósítja meg az illető nevelési célt (ez a „megvalósítás" adat), másrészt, hogy a kérdőív kitöltője szerint az ő iskolája egyáltalán fontosnak, s ha igen, mennyire fontosnak tartja az illető célt (ez a „fontosság" mérőszáma; ezt, s a mellékelt nyitott kérdőívet inkább a nevelési célok elméleti értékelésére, a célrendszer továbbfejlesztésére, finomítására használtuk). A vizsgálatban szereplő fő nevelési célok, illetve területek a következők voltak.

I. Affektív célok (3., 5., 8., 15.). Nyilvánvaló, hogy a gyermekeknek az iskolában együtt kell élniük, együtt kell működniük más gyermekekkel és felnőttekkel, meg kell tanulniuk jól kijönni velük, azonosulni közösségükkel. Ez mind távlati nevelési cél is, hiszen a gyermekeknek képesnek kell lenniük majd későbbi életükben jó emberi kapcsolatokra is, közösségi kapcsolatok fenntartására is. Így került a nevelési célok közé a jó érzelmi kapcsolat kialakítása a nevelők és a növendékek között (3.), valamint a mások érzelmeinek figyelembevételére, figyelmességre nevelés (5.). Ezek az „intim" kapcsolatok kialakítása mellett az inkább „szociabilitásnak" nevezhető érzelmi kapcsolatok kialakítását célozzák a tanulók együttműködésének elősegítése (8.) és az iskola szellemével való azonosulás (15.) érdekében.

II. Kognitív célok (2., 11., 14., 19.). Az iskola egyik fontos feladata a szorosabb értelemben vett tanítás, a tanulóké a tanulás. Így a kulturálódással, önműveléssel, a széles körű érdeklődés kialakításával kapcsolatos alapvető nevelési feladatai is vannak az iskolának. A kompetencia fejlesztését célozza a jó tanulmányi eredmény elérésére törekvés (2.) és a szellemi kulturáltságban fontos kommunikációs képességek fejlesztése (14.); az érdeklődés szélesítésével kapcsolatos két cél pedig a kreatív szabadidős foglalkozásokra buzdítás (11.) és a széles körű érdeklődés kialakítása a tanulókban (19.).

III. A morális terület, az erkölcsi-akarati vonások kialakítása az egész iskolai nevelés s az iskolaethosz központi kérdése (1., 10., 17., 20.). Az egyik terület a saját viselkedésért, fejlődésért, az értékes megnyilvánulásokért érzett felelősség megalapozása, ide tartozik a pozitív önértékelés kialakítása a növendékekben (17.) és az erkölcsi bátorság kialakítása: megerősítésük abban, hogy álljanak ki azért, amiben hisznek (20.); ami pedig az értékkövető magatartást, a becsületességet illeti, ilyen cél a gyermek megbízhatóvá nevelése (1.) és a szorgalomra, kitartásra nevelés (10.).

IV. Az előbbieknél bonyolultabb volt kiválogatni az iskolai nevelésnek az iskolán túli feladataiból néhány alapvető fontosságú célt. Életmódnak neveztük (4., 7., 13., 18.) az értékes, hasznos élettel kapcsolatos egészséges életmód (7.) és a lakókörnyezeti kapcsolatokra, például az iskola környékének szépítése stb. (13.) célt; a felnőtt életben való rugalmas tájékozódás, a modern idők változásaira való könnyű reagálás kialakításával kapcsolatban pedig a műszaki műveltség (4.), illetve a gazdasági érzékenység (18.) kialakítását. Nem tagadjuk, ezeken még sokat kell tökéletesítenünk. Főleg az utolsó háromnál, amit a brit viszonyok alapján, mintegy „előlegezve" tettünk közös, így a magyar iskolára is vonatkozó céllá, hiszen nálunk a pillanatnyi nagy átalakulási hullámban ezeket a legnehezebb megfogalmazni. A 13-asra írhattuk volna, hogy „társadalmi munka", de ez nagyon rosszízű lenne. A brit iskolákban természetes, hogy a felnőttek bármit szívesen megtesznek az iskoláért, azért, hogy könnyebbé tegyék annak a helyzetét, aki bajba jutott, s ezt már a gyermekekkel is gyakorolhatják. Nyilvánvalóan nálunk is hamarosan természetes lesz ez, mint tevékenység is, s elterjed a világos, közérthető elnevezése is az „ahol tud segít" fogalmának. A 4., 18. pedig, szintén az élet változásaira való reagálás, alakulófélben van. A brit iskolákban például pár éve, az akkor ott aktuális „szerkezetváltás" idején kapott komoly szerepet a természettudományos és műszaki műveltség a csupán „akadémikus" nevelés mellett. Nálunk talán a vállalkozás tanítása és hasonló jövőreirányulást kifejező célmegfogalmazások kerülnek majd ide, egyelőre ezek is érthetőek voltak a gyerekek számára, s elfogadhatóan működtek.

V. Végül a gyerekeknek a hivatásra, az állampolgárságra is fel kell készülniük, ezekkel kapcsolatban is fontos nevelési célokat kell az iskolának megvalósítania (6., 9., 12., 16.). Az állampolgárságra felkészítést hordozza a demokratikus szemléletmódra érzékenység (9.) és az előítéletmentesség (16.); a hivatásra készülést pedig a felnőttkori munkavégzésre felkészítés (6.) és a vállalkozókedv fokozása (12.).

Ha ezeket a célokat modellünkön akarnánk ábrázolni, a személyiséget és az iskolát elhatároló középvonalban helyezhetnénk el, a balszélen a közösség a IV., aztán sorban a három klímának megfelelően az I. a szociális, II. az értelmi, III. a morális tanulás, majd a jobbszélen a munka az V. célcsoportnak adna helyet. Nézzük most ezeket a kapcsolatos eredményeket, az eddigi megszokott matematikai statisztikai elemzések szerint.

Az átlagok

Mindaz, ami az eddigiekben csak halvány feltételezés volt, vagyis hogy sok mérésben a magyar fölényt inkább a gyermekek vágyfantáziája okozza, a „C" kutatásokban megerősödni látszik. Itt ugyanis egyrészt kifejezetten magát az iskola szellemét és hatékonyságát vizsgáljuk, így kevésbé kapnak szerepet az iskolán kívüli kiegyenlítő hatások (említettük, hogy szerintünk a nevelésben a feladatait a brit iskola maga elvégzi, a magyar iskola sokban számít a szülőkre, sok mindent áthárít a családra). Másrészt ez a célvizsgálat már kevésbé „átlátható", itt a gyerek kevésbé tudja a valóságot és a vágyait keverni, szabadosan szólva „festeni magát". Első pillantásra azt látjuk, eltűnt az a szokásos magyar fölény, ami az affektivitás terén mindig megmutatkozott – igaz, az iskola érzelmi légköre már ott is a britben volt jobb. Eltűnt a tanulás terén a nyitottság, az érdeklődés magyar fölénye is, s nagyon szűk területre szorult az erkölcsi téren megmutatkozó értékességünk is. Természetesen nem azt mondjuk, hogy az átlagok alapján ez bizonyított. Még kevésbé akarjuk azt bizonyítani, hogy nálunk bármi is értéktelenebb. De ha iskoláink tökéletesedéséhez akarunk hozzájárulni, rá kell jönnünk, mi az, ami a brit iskolában jobban sikerül, s hol vannak annak a gyökerei.

A *17. táblázat* mutatja be a 20 iskolai cél megvalósulásának brit és magyar átlagát és a különbségek szignifikanciáját. Nézzünk először két, érdekes tényt, globális rápillantással. Az egyik az, hogy a magyar minta két tényezőben szignifikánsan magasabb, s ebből is a 16-os valószínűleg azért, mert ez Nagy-Britanniában annyival jobban megoldott, mint nálunk, hogy nem került központi helyzetbe. A britek kilenc célmegvalósulásban jelentősen magasabbak. A másik ötlet, hogy nézzük meg a két nemzeti minta rangsorát a célok megvalósulása szerint. Az első öt elég jól elválik, van benne három közös, így feltehetőleg az iskolára, jellemző: a 2. jó tanulmányi eredmény elérésére, a 10. a szorgalomra, a kitartásra, és a 6. a munkára nevelés. Egyébként azonban eltér az első öt fő cél. A brit mintában rendkívül kiegyensúlyozott: mind az öt csoport képviselve van benne: a szociális területről a 8., együttérzés, az értelmiről a 2. tanulmányi eredmény, a morális területről a 10. kitartás, az életmód-felnőtt élet területéről a 7., az egészség, s a hivatással kapcsolatban a 6., a munkára nevelés. A magyar célok közt viszont az együttműködés és az egészség nem szerepel az élen, helyette a megbízhatóság és az előítéletmentesség.

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája brit és magyar tanulók szerinti bontásban – Nemzeti minta szerint

Brit: N: 364
Magyar: N: 1903

Megvalósulás	Brit		Magyar		t
	Átlag	SD	Átlag	SD	
Együttérzés					
C3. Érzelmi kapcsolat	3,23	1,14	3,24	1,13	−0,16
C5. Empátia	3,20	1,20	3,10	1,24	1,42
Összetartozás					
C6. Együttérzés	3,70	1,09	3,23	1,18	7,05 x
C15. Azonosulás	3,15	1,33	2,97	1,35	2,34 #
Tudás					
C2. Eredményes	3,86	0,97	3,65	0,99	3,72 x
C14. Kommunikációs készség	3,24	1,23	3,32	1,25	−1,12
Aktivitás					
C11. Szabadidős önfejlesztés	3,37	1,15	3,26	1,30	1,51
C19. Széles érdeklődés	3,37	1,23	3,35	1,22	0,29
Felelősség					
C17. Felelősség	3,49	1,20	3,08	1,28	5,65 x
C20. Erkölcsi bátorság	3,31	1,52	3,27	1,39	0,50
Értékrend					
C1. Megbízhatóság	3,29	1,05	3,43	1,09	−2,26 #
C10. Szorgalom/kitartás	3,66	1,12	3,52	1,14	2,15 #
Életmód					
C7. Életmód, egészség	3,68	1,17	3,20	1,37	6,26 x
C13. Közösségi kapcsolatok	3,04	1,29	3,03	1,21	0,14
Rugalmasság					
C4. Műszaki műveltség	3,16	1,13	2,90	1,25	3,69 x
C18. Gazdasági érzékenység	3,10	1,23	2,80	1,34	3,96 x
Állampolgárság					
C9. Demokratizmus	2,67	1,36	2,80	1,30	−1,74
C16. Előítéletmentesség	3,12	1,40	3,45	1,46	−3,98 x
Hivatás					
C6. Munka	3,84	1,07	3,41	1,24	6,19 x
C12. Vállalkozás	3,28	1,22	3,20	1,22	1,15

17. táblázat

Ha már most sorban nézzük a célok megvalósulását a két nemzet iskoláiban, a következőket látjuk.

Az affektív területen az intim érzelmi célok azonos szinten vannak, a szociabilitással kapcsolatosak a britben messze jobbak, ami egybevág eddigi megállapításainkkal, hogy az érzelmi légkör jobb a brit iskolákban.

A kognitív téren szintén nagyon hasonlóak az eredmények, de tanulmányi tekintetben itt is a britek előnye mutatkozik meg.

A morális területen a felelősség és kitartás a brit, míg a megbízhatóság a magyar mintában magasabb.

Az életmód terén teljes a „brit fölény", s ha meggondoljuk, valóban ez az a terület, ahol évek óta nagyon sokat beszélünk, de a valóságban igen kevés történik, pontosabban, ami történt, az több kárt okozott, mint hasznot. A tőlünk idegen MHK-mozgalom, a tornaterem nélkül bevezetett harmadik testnevelésóra és hasonlók a konkrét egészségre nevelésben is értelmetlenek. De gondoljuk meg, általános nevelési szempontból mi a különbség egy brit iskola (ahol a gyerek tucatnyi sportpálya közt válogathat, s mindenütt a fair playre nevelik) és egy magyar iskola között (mely arra kényszeríti bakfislány növendékeit, hogy tornadresszben az utcán futkossanak, vagy a másik órát zavarva a folyosón, szűk udvarrészen „sportoljanak"). És ezt, természetesen csak illusztrációként említettük.

Az állampolgárságra, a hivatásra nevelésben a munkára nevelés jóval magasabb az angolban, viszont az előítéletmentesség nálunk magasabb, sőt, a demokratizmus is efelé tendál, mint céloztunk rá, valószínűleg azért, mert ez a briteknél természetes, a mindennapokat átitató valóság, míg nálunk állandóan előtérben van, reméljük nem csak a szavak szintjén, ahogy már annyi fontos nevelési cél „foszlott szóba".

Ha sorba vesszük az egyes célokat az előző fejezetben bemutatott módon, iskolánként, területenként, ismét valami általános jellemző tűnik a szemünkbe (az eredmények a *18–20. táblázatok*ban szemlélhetők). A brit mintában a célok átlaga szemmel láthatólag két részre oszlik. Körülbelül egyharmada lényegében egy szinten van minden iskolában. Azt kell gondolnunk, ezek olyan magától értetődő nevelési célok a brit iskolában, hogy egyszerűen a brit nevelés sajátosságát jelentik, nyilván úgy érzik, ezek nélkül nem iskola az iskola, nem nevelés a nevelés. Melyek ezek?

I. Az affektív tényezők bizonyos fokig általában, de elsősorban a 8. *együttműködés*. A brit iskoláknak ez valóban alapvető jellemzője. Nem beszélnek folyton a közösségről, de olyan helyzeteket teremtenek, melyben a gyerekek együtt kell hogy működjenek, együtt juthatnak örömhöz, eredményhez, együttesen hozhatnak létre olyan értékeket, amelyekre büszkék lehetnek.

II. A kognitív célok még inkább ilyenek. A 2. *eredményes tanulás*, a 11. *önfejlesztő* szabadidős foglalkozás, a 19. *széles érdeklődés* feltétlenül. Ez ismét a brit iskola szellemének lényege: rendkívül sokat fejlesztő, egyszerre érdekes és hasznos tudásszerzési lehetőséget kínáló, s elvárja az ezen a téren való ügyeskedést, folyamatos önfejlesztést.

III. Morális téren az 1. *becsületre, megbízhatóságra* nevelés. Tudjuk, a fair play önmagában is minden angolszász iskola ethoszának, meghatározó szellemiségének nevezhető.

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája
(összes és iskolák szerinti minta összehasonlítása)
Brit minta szerint

Brit N: 364
Br4 (Morcombe) N: 185
Br1 (St. Joseph) N: 68
Br3 (Dunfermline) N: 52
Br2 (Biggar) N: 59

Megvalósulás	Brit		Br4		Br1		Br3		Br2		Br–Br4	Br–Br1	Br–Br3	Br–Br2
	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	t1.	t2.	t3.	t4.
Együttérzés														
C3. Érzelmi kapcsolat	3,23	1,14	3,20	1,13	3,35	1,41	2,96	1,08	3,41	0,77	0,29	–0,77	1,61	–1,17
C5. Empátia	3,20	1,20	3,05	1,15	3,52	1,24	3,21	1,21	3,31	1,25	1,40	–2,01	– 0,06	–0,65
Összetartozás														
C8. Együttérzés	3,70	1,09	3,65	1,07	3,68	1,24	3,71	0,85	3,86	1,17	0,51	0,14	– 0,06	–1,05
C15. Azonosulás	3,15	1,33	3,08	1,22	3,43	1,36	2,71	1,45	3,46	1,37	0,60	–1,59	2,21	–1,66
Tudás														
C2. Eredményes tanulás	3,86	0,97	3,81	0,94	3,91	1,08	3,85	0,85	3,97	1,02	0,58	–0,38	0,07	–0,80
C14. Kommunikációs készség	3,24	1,23	3,27	1,20	2,94	1,50	3,35	1,01	3,41	1,12	– 0,27	1,78	– 0,62	–1,00
Aktivitás														
C11. Szabadidős önfejlesztés	3,37	1,15	3,44	1,09	3,32	1,29	3,14	1,09	3,42	1,24	– 0,69	0,32	1,35	–0,31
C19. Széles érdeklődés	3,37	1,23	3,30	1,21	3,46	1,35	3,40	1,26	3,44	1,13	0,63	–0,55	0,16	–0,41
Felelősség														
C17. Felelősség	3,49	1,20	3,49	1,22	3,38	1,31	3,35	1,12	3,75	1,03	0,00	0,68	0,79	-1,57
C20. Erkölcsi bátorság	3,31	1,52	3,36	1,36	3,12	1,71	2,83	1,63	3,78	1,52	– 0,38	0,93	2,11	–2,20
Értékrend														
C1. Megbízhatóság	3,29	1,05	3,22	1,07	3,32	1,13	3,35	0,93	3,42	0,99	0,73	–0,21	– 0,39	–0,89
C10. Szorgalom, kitartás	3,66	1,12	3,50	1,10	3,65	1,27	4,08	0,86	3,83	1,07	1,59	0,07	– 2,60	1,09
Életmód														
C7. Életmód, egészség	3,68	1,17	3,62	1,15	3,96	1,19	3,46	1,16	3,75	1,21	0,57	–1,81	1,27	0,67
C13. Közösségi kapcsolatok	3,04	1,29	3,17	1,18	3,15	1,32	2,69	1,38	2,78	1,45	1,15	–0,64	1,81	1,41
Rugalmasság														
C4. Műszaki műveltség	3,16	1,13	3,21	1,08	3,09	1,34	3,25	1,05	3,00	1,15	– 0,50	0,46	– 0,54	1,01
C18. Gazdasági érzékenység	3,10	1,23	3,18	1,24	3,13	1,29	2,73	1,33	3,12	1,00	– 1,72	–0,18	2,01	–0,12
Állampolgárság														
C9. Demokratizmus	2,67	1,36	2,66	1,32	2,75	1,43	2,58	1,45	2,70	1,36	– 8,14 x	–0,44	0,44	–0,16
C C16. Előítéletmentesség	3,12	1,40	3,23	1,32	2,85	1,53	3,04	1,46	3,17	1,46	– 0,89	1,44	0,38	–0,25
Hivatás														
C6. Munka	3,84	1,07	3,76	1,07	4,10	1,10	3,71	0,98	3,88	1,07	0,83	–1,83	0,83	–0,27
C12. Vállalkozás	3,28	1,22	3,27	1,19	3,19	1,40	3,35	1,08	3,37	1,24	0,09	0,55	– 0,39	–0,52

18. táblázat

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája
(összes és megyék szerinti minta összehasonlítása)
(Magyar minta szerint)

Magyar : N: 1903
Buda : N: 458
Pest : N: 432
Békés : N: 675
Vas : N: 340

Megvalósulás	Magyar		Buda		Pest		Békés		Vas		M-Buda	M-Pest	M-Békés	M–Vas
	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	t1.	t2.	t3.	t4.
Együttérzés														
C3. Érzelmi kapcsolat	3,24	1,13	3,11	1,14	2,93	1,24	3,37	1,11	3,52	0,90	2,21##	5,05x	−2,58#	−4,33x
C5. Empátia	3,10	1,24	2,01	1,27	2,78	1,32	3,22	1,18	3,51	1,05	2,93x	4,78	−2,19#	−5,74
Összetartozás														
C8. Együttérzés	3,23	1,18	3,03	1,23	2,95	1,28	3,45	1,08	3,44	1,04	3,23x	4,38x	−4,25x	−3,08x
C15. Azonosulás	2,97	1,35	2,61	1,42	2,60	1,45	3,25	1,20	3,35	1,15	5,07	5,07	−4,76	−4,88
Tudás														
C2. Eredményes tanulás	3,65	0,99	3,51	1,01	3,56	1,12	3,72	0,93	3,82	0,89	2,71x	1,66	−1,60	−2,96x
C14. Kommunikációs készség	3,32	1,25	3,11	1,34	3,24	1,33	3,42	1,19	3,50	1,05	3,18	1,19	−1,81	−2,50#
Aktivitás														
C11. Szabadidős önfejlesztés	3,26	1,30	3,10	1,38	2,88	1,43	3,47	1,21	3,57	0,95	2,34#	5,38x	−3,67x	−4,20x
C19. Széles érdeklődés	3,35	1,22	3,26	1,30	3,12	1,36	3,48	1,10	3,52	1,10	1,40	3,46x	−2,44#	−2,40#
Felelősség														
C17. Felelősség	3,08	1,28	2,76	1,39	2,85	1,39	3,31	1,18	3,36	0,99	4,72x	3,32x	−4,09x	−3,83x
C20. Erkölcsi bátorság	3,27	1,39	3,07	1,47	2,99	1,50	3,48	1,26	3,47	1,25	2,73x	3,72x	−3,45x	−2,48#
Értékrend														
C1. Megbízhatóság	3,43	1,09	3,07	1,19	3,22	1,22	3,61	0,95	3,87	0,77	6,23x	3,53x	−3,40x	−7,13x
C10. Szorgalom, kitartás	3,52	1,14	3,25	1,19	3,32	1,31	3,68	1,00	3,83	0,99	4,51x	3,20x	−3,23	−4,71
Életmód														
C7. Életmód, egészség	3,20	1,37	3,02	1,42	2,66	1,58	3,58	1,15	3,40	1,12	2,51#	7,18x	−6,44x	−2,54##
C13. Közösségi kapcsolatok	3,03	1,21	2,98	1,20	2,67	1,41	3,26	1,09	3,13	1,06	0,80	5,41x	−4,35x	−1,43
Rugalmasság														
C4. Műszaki műveltség	2,90	1,25	2,75	1,19	2,72	1,42	2,96	1,18	3,23	1,13	2,33#	2,63x	−1,09x	−4,55x
C18. Gazdasági érzékenység	2,80	1,34	2,64	1,44	2,48	1,45	2,99	1,25	3,06	1,11	2,26#	4,41	−3,22	−3,38
Állampolgárság														
C9. Demokratizmus	2,80	1,30	2,66	1,39	2,53	1,35	2,95	1,25	3,01	1,12	2,04#	3,87x	−2,60##	−2,80x
C16. Előítéletmentesség	3,45	1,46	3,26	1,53	3,03	1,60	3,71	1,36	3,72	1,16	2,48#	5,30x	−4,04x	−3,23#
Hivatás														
C6. Munka	3,41	1,24	3,16	1,25	3,07	1,40	3,65	1,10	3,67	1,08	3,87x	5,02x	−4,44x	−3,63x
C12. Vállalkozás	3,20	1,22	3,02	1,28	2,99	1,29	3,37	1,16	3,38	1,10	2,81x	3,20x	−3,15x	−2,54#

19. táblázat

Magyar : N: 1903
51–52 (Buda) : N: 118
61–62 (Pest) : N: 115
71–72 (Békés) : N: 108
81–82 (Vas) : N: 125

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai és szignifikanciája
(összes és képviselő iskolák szerinti minta összehasonlítása)
Magyar minta szerint

Megvalósulás	Magyar		51–52		61–62		71–72		81–82		M/51–52	M/61–62	M/71–72	M/81–82
	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	t1.	t2.	t3.	t4.
Együttérzés														
C3. Érzelmi kapcsolat	3,24	1,13	3,02	1,22	3,07	1,23	3,49	1,04	3,61	0,75	2,04#	1,56	−2,25#	−3,61 x
C5. Empátia	3,10	1,24	2,87	1,43	2,93	1,25	3,11	1,11	3,52	0,91	1,94	1,43	−0,08	−3,72 x
Összetartozás														
C8. Együttérzés	3,23	1,18	2,88	1,37	3,13	1,23	3,34	0,91	3,64	1,02	3,10 x	0,88	−0,95	−3,79 x
C15. Azonosulás	2,97	1,35	2,63	1,36	2,66	1,33	3,03	1,14	3,31	1,10	2,65#	2,39#	−0,45	−2,76 x
Tudás														
C2. Eredményes tanulás	3,65	0,99	3,70	1,00	3,56	0,96	3,66	0,80	3,94	0,79	− 0,53	0,95	−0,10	−3,21 x
C14. Kommunikációs készség	3,32	1,25	3,08	1,25	3,02	1,38	3,36	1,23	3,37	1,01	2,02#	2,48#	−0,32	−0,44
Aktivitás														
C11. Szabadidős önfejlődés	3,26	1,30	3,04	1,40	3,13	1,36	3,32	1,18	3,53	0,94	1,78	1,04	−0,47	−2,28# x
C19. Széles érdeklődés	3,35	1,22	3,15	1,36	3,22	1,43	3,34	1,10	3,70	0,84	1,71	1,10	0,08	−3,16 x
Felelősség														
C17. Felelősség	3,08	1,28	2,84	1,37	3,22	1,23	3,32	1,11	3,44	1,00	1,97	− 1,14	−1,91	−3,08 x
C20. Erkölcsi bátorság	3,27	1,39	3,17	1,41	3,13	1,56	3,49	1,12	3,63	1,08	0,76	1,04	−1,62	−2,84 x
Értékrend														
C1. Megbízhatóság	3,43	1,09	3,24	1,25	3,30	1,03	3,55	0,82	4,17	0,73	1,82	1,25	−1,13	−7,48 x
C10. Szorgalom, kitartás	3,52	1,14	3,43	1,07	3,34	1,24	3,56	0,89	3,84	0,94	0,84	1,64	−0,36	−3,07 x
Életmód														
C7. Életmód, egészség	3,20	1,37	3,02	1,36	3,11	1,38	3,53	1,08	3,59	1,04	1,39	0,68	−2,46#	−3,12 x
C13. Közösségi kapcsolat	3,03	1,21	3,03	1,18	2,78	1,38	3,27	1,02	3,11	0,99	0,00	2,13#	−2,02#	−0,72
Rugalmasság														
C4. Műszaki műveltség	2,90	1,25	2,61	1,10	2,91	1,27	2,79	1,03	3,15	1,02	2,46#	− 0,08	0,90	−2,19#
C18. Gazdasági érzékenység	2,80	1,34	2,73	1,28	2,70	1,31	2,94	1,10	2,81	1,13	0,55	0,78	−1,07	−0,08
Állampolgárság														
C9. Demokratizmus	2,80	1,30	2,32	1,31	2,72	1,22	3,09	0,91	2,81	1,02	3,89 x	0,64	−2,29#	−0,08
C16. Előítéletmentesség	3,45	1,46	3,32	1,41	3,35	1,45	3,56	1,26	3,64	1,23	0,94	0,71	−0,77	−1,42
Hivatás														
C6. Munka	3,41	1,24	3,23	1,21	3,37	1,14	3,62	1,03	3,83	0,99	1,53	0,34	−1,73	−3,71 x
C12. Vállalkozás	3,20	1,22	3,18	1,16	3,07	1,31	3,36	1,09	3,43	0,89	0,17	1,11	−1,33	−2,07#

20. táblázat

IV. Ilyen az *egészséges életmódra* nevelés is. A sokféle sportfoglalkozás, sportjáték lehetősége, amit a brit iskola nyújt, a fair play mellett a „fitness", az egészség, az edzettség értékét is beleoltja a gyermekekbe.

V. Végül az állampolgárságra és hivatásra nevelés is ilyen célokat tartalmaz, a 9. *demokratizmusra* érzékenység és a 12. *vállalkozókedv* kialakítása egyértelműen.

A többi alapvető cél olyan azután, hogy területenként, iskolánként, szubkultúránként kisebb vagy nagyobb súlyt fektetnek rá. Ilyen nagyon jellemző módon az életmód szinte mindegyik összetevője, talán egyet kivéve, a 7. egészséges életmódra nevelést, melynek egy igen magas általános szintje minden iskolában kötelezően jelen van, legfeljebb egyes iskolákban a sport, a testkultúra még ehhez képest is magas szintű (jellemző erre, hogy a brit mintában egyetlen iskola sincs, mely ne mutatna jóval magasabb értéket a magyar átlagnál, de az átlagok találkozása is érdekes: a britben messze legalacsonyabb iskola átlaga 3,5, a magyar mintában legmagasabb pedig 3,6.)

A magyar iskolákban – melyek pedig messze nem olyan autonómak, s messze nincs olyan egyéni karakterük, mint a briteknek – általános értékű nevelési célokat nem találunk. Itt a legalapvetőbb érzelmi, erkölcsi vagy a felnőtt életre nevelési célok is az adott iskolában az egyes nevelőktől függenek, hogy azok tesznek-e érte erőfeszítést, egyáltalán egyáltalán figyelnek-e rá. Területenként nézve szinte minden cél élesen polarizálódik, az ipari, „urbánus" jellegű területeken általában átlag alatt van, a vidékieken pedig szignifikánsan átlag feletti. Iskolánként vizsgálva az előző fejezetben tárgyaltakhoz képest inkább csak az a változás, hogy ott a vidéki városi, itt a falusi iskola mutatkozott messze a legjobbnak a célmegvalósításban. A rugalmasság és az állampolgárság terén csak azért találunk kiegyensúlyozott átlagokat, mert ezek annyira alacsonyak, hogy lejjebb már nemigen mehetett egy iskola sem. Ez alighanem azért van, mert évtizedeken át a központilag diktált célok nem voltak alkalmasak egy nemzeti iskolaszellem, közös értékrend kialakulására, viszont ezek árnyékában spontán sem fejlődhettek ki, csak véletlenszerűen.

Az átlagokkal kapcsolatban érdemes még összevetni a négy terület egy-egy jellegzetes, s egyben környezetére jellemző iskolájának adatait, a két nemzeti mintában egymásnak megfelelő páronként is (kertvárosi, ipari városi, mezővárosi és falusi iskolapárokat képezve – *21. táblázat*).

Ha megvizsgáljuk a három legmagasabbra értékelt célt, a brit iskolákban ez a jó tanulmányi eredmény (2.), a munkára nevelés (18.) és az együttérzésre/együttműködésre nevelés (8.). A magyar iskolákban egyértelműen első a jó tanulmányi eredmény (2.), a többi már megoszlik a munkára nevelés (18.), a megbízhatóságra nevelés (1.), az előítéletmentesség (16.), a demokratizmusra nevelés (9.) között.

Egyenként nézve a kertvárosi párban közös a jó tanulmányi eredmény első helye, ehhez a britben a munkára nevelés és az együttműködésre buzdítás, míg a magyarban az előítéletmentességre, vagyis mindkét mintában egy-egy állampolgárságra neveléssel kapcsolatos cél csatlakozik. A mezővárosi iskolákban az eredményes tanulás és a munkára nevelés közös, a britben ehhez az együttműködésre, a magyarban a megbízhatóságra nevelés társul. A falusi iskolákban közös az eredményes tanulás és a munkára nevelés, ehhez a britben az együttérzésre, a magyarban a megbízhatóságra nevelés járul. Vagyis itt is azt látjuk, a brit iskolákban jobban megnyilvánul a három alapvető célkitűzés fontossága minden iskolában, míg a

ÉT–II Az alskálák szignifikanciája, brit és magyar minta (iskolapárok szerint)

Br4 (Morcombe)	: N=185	M51–52 (Buda)	: N=118		
Br1(St. Joseph)	: N= 68	M61–62 (Pest)	: N=115		
Br3(Dunfermline)	: N= 52	M71–72 (Békés)	: N=108		
Br2 (Biggar)	: N= 59	M81–82 Vas)	: N=125		

Megvalósulás	t1. Br4/M51–52	t2. Br1/M61–62	t3. Br3/M71–72	t4. Br2/M81–82
Együttérzés				
C3. Érzelmi kapcsolat	1,31	1,41	−2,98 x	−1,67
C5. Empátia	1,21	3,10 x	0,52	−1,29
Összetartozás				
C8. Együttműködés	5,47 x	2,91 x	2,46#	1,30
C15. Azonosulás	2,99 x	3,75	−1,52	0,80
Tudás				
C2. Eredményes tanulás	0,97	2,27#	1,38	0,22
C14. Kommunikációs készség	1,32	− 0,37	−0,05	0,24
Aktivitás				
C11. Szabadidős önfejlesztés	2,78 x	0,93	−0,93	−0,67
C19. Széles érdeklődés	1,00	1,12	0,31	−1,75
Felelősség				
C17. Felelősség	4,31 x	0,83	0,16	1,94
C20. Erkölcsi bátorság	1,17	− 0,04	−2,99	0,77
Értékrend				
C1. Megbízhatóság	− 0,15	0,12	−1,38	−5,78 x
C10. Szorgalom, kitartás	0,55	1,62	3,50 x	−0,06
Életmód				
C7. Életmód, egészség	4,12 x	4,23 x	−0,38	0,92
C13. Közösségi kapcsolatok	1,01	1,78	−2,99 x	−1,81
Rugalmasság				
C4. Műszaki műveltség	4,68 x	0,91	2,63	−0,89
C18. Gazdasági érzékenység	3,04 x	2,16#	−1,06	1,80
Állampolgárság				
C9. Demokratizmus	2,19#	0,15	−2,71#	−0,61
C16. Előítéletmentesség	− 0,56	− 2,21#	−2,33	−2,28#
Hivatás				
C6. Munka	4,30 x	4,24 x	0,53	0,31
C12. Vállalkozás	0,65	0,58	−0,06	−0,37

21. táblázat

magyarban nagyobb a szóródás, valamint, hogy a brit iskolákban az együttérzés/együttműködés, a magyarban inkább a megbízhatóság kap a tanulás és a munka mellett fő szerepet a nevelési célok terén.

Más képet kapunk, ha az iskolapárokban a szignifikáns különbségeket keressük az egyes célok esetében. Az első, ami szembetűnik, hogy a két urbánus jellegű iskolapárban sok a szignifikáns különbség, ezek mind az öt nevelési cél területén tapasztalhatók, s szinte mindig a brit iskolák javára. A vidéki iskolákban több az eltérés a magyar iskolák javára, ugyanakkor csökken az eltérések száma.

Ami a célok tartalmát illeti, az eddigiekkel összecsengően a brit iskolák kiemelkedően magasabb értéket mutattak az összetartozás céljaiban (8., 15.), a rugalmassággal kapcsolatos célokban (4., 18.), valamint a felelősség (17.), a munkára (6.) és az egészséges életmódra (7.) nevelés terén. A magyar iskolák az állampolgári nevelés céljaiban (9., 16.), az érzelmi kapcsolatra (3.), valamint az erkölcsi bátorságra (20.) és a megbízhatóságra (1.) nevelés céljaiban mutattak szignifikánsan magasabb értéket.

A jó-rossz tanulás inkább iskolai, mint nemzeti sajátosság. Ennek megfelelően abban kevés nemzeti eltérést találtunk, hogy a gyenge és a jó tanulók szerint az iskola milyen célokat valósít meg. (A *22/a–b–c táblázatok*ban láthatjuk.) Az természetes, hogy mindkét mintában a jó tanulók érzik úgy, hogy az iskola sikeresen valósítja meg a jó tanulmányi eredmény elérésére (2.) és a széles körű érdeklődésre (19.) nevelést. Ezenkívül a brit mintában a jó tanulók látják jobban megvalósulni a vállalkozókedv (12.) és a kommunikációs készség (14.) fejlesztését. A magyar mintában a jó tanulók az előítéletmentesség (16.), a gyenge tanulók a gazdasági érzékenység (18.) megvalósulását látják inkább. Ezenkívül a jó tanulók a szorgalom, a kitartás (10.) és a műszaki műveltség (4.) megvalósulását érzékelik, de ez azért nem igazán eltérés a brit mintától, mert ott a gyenge tanulók átlaga is magasabb, mint a magyar jó tanulóké.

Még két összevetést érdemes megemlíteni. A *23/a–b táblázatok* a célok fontosságának értékeit mutatják. A jó tanulók most is az eredményes tanulás (2.) és a széles érdeklődés (19.) célkitűzéseit tartják jelentősebbnek. A gyenge tanulók viszont a nevelők és növendékek jó érzelmi kapcsolatát (3.) és az iskolai, lakóhelyi környezeti kapcsolatokat tartják fontosabbnak. Érdekes az is, hgoy a megbízhatóság és a kitartás (1., 10.) a fontosságban sokkal magasabb értéket kapott, mint a megvalósulásban, mind a jó, mind a rossz tanulóktól. Ugyanakkor a rugalmassággal és az állampolgársággal kapcsolatos célokat (4., 18., illetve 9., 16.) kevésbé tartották fontos, mint megvalósított célnak mind a gyenge, mind a sikeres tanulók.

Érdekes megnézni a tanárok és diákok véleményének összevetését is. A célmegvalósulás terén az érzelmi kapcsolat (3.), az azonosulás (15.), a felelősség (17.), a műszaki műveltség és a gazdasági érzékenység (4., 18.), valamint a demokratizmus (9.) a tanárok szerint valósult meg inkább, míg az eredményes tanulás (2.), a kommunikációs készség (14.), a szorgalom (10.), a munkára nevelés (6.) és a vállalkozókedv (12.) a tanulók szerint megvalósult célok. Ha a célok fontosságát tekintjük át, mindig a tanárok tartják fontosabbnak az egyes célokat, különösen az érzelmi, a kognitív és az életmóddal kapcsolatos célok esetében *(24/a–b–c–d táblázatok)*.

ET–II. Az alskálák átlagai, szórásai gyenge és jó tanulók szerint
Brit minta

Gyenge tanulók: N=153
Jó tanulók: N= 211

T–Test # x
p < = 0,05 0,01

Megvalósulás	Gyenge tanulók		Jó tanulók		t
	Átlag	SD	Átlag	SD	
Együttérzés					
C3. Érzelmi kapcsolat	3,16	1,23	3,28	1,07	–1,02
C5. Empátia	3,18	1,27	3,22	1,15	–0,28
Összetartozás					
C8. Együttérzés	3,58	1,21	3,78	0,99	–1,73
C15. Azonosulás	3,01	1,39	3,26	1,27	–1,73
Tudás					
C2. Eredményes tanulás	3,71	1,00	3,97	0,92	–2,51#
C14. Kommunikációs készség	3,00	1,27	3,41	1,16	–3,22x
Aktivitás					
C11. Szabadidős önfejlesztés	3,33	1,25	3,40	1,08	–0,62
C19. Széles érdeklődés	3,20	1,28	3,49	1,18	–2,28#
Felelősség					
C17. Felelősség	3,37	1,23	3,57	1,17	–1,58
C20. Erkölcsi bátorság	3,29	1,58	3,31	1,47	–0,12
Értékrend					
C1. Megbízhatóság	3,28	1,12	3,30	0,99	–0,22
C10. Szorgalom, kitartás	3,54	1,12	3,75	1,10	–1,75
Életmód					
C7. Életmód, egészség	3,69	1,17	3,67	1,18	0,20
C13. Közösségi kapcsolatok	2,89	1,34	3,14	1,25	–1,85
Rugalmasság					
C4. Műszaki műveltség	3,05	1,20	3,24	1,08	–1,54
C18. Gazdasági érzékenység	3,05	1,18	3,13	1,27	–0,58
Állampolgárság					
C9. Demokratizmus	2,75	1,37	2,61	1,35	0,98
C16. Előítéletmentesség	2,97	1,40	3,23	1,40	–1,70
Hivatás					
C6. Munka	3,78	1,09	3,88	1,04	–0,82
C12. Vállalkozás	3,09	1,32	3.42	1,13	–2,61x

22/a. táblázat

ET–II. Az iskolai célok átlagai, szórásai gyenge és jó tanulók szerinti bontásban
Magyar minta szerint

Gyenge tanulók: N=895
Jó tanulók: N=1008

Megvalósulás	Gyenge tanulók		Jó tanulók		t
	Átlag	SD	Átlag	SD	
Együttérzés					
C3. Érzelmi kapcsolat	3,22	1,20	3,25	1,07	–0,35
C5. Empátia	3,11	1,26	3,09	1,22	0,41
Összetartozás					
C8. Együttérzés/működés	3,21	1,19	3,26	1,17	–0,96
C15. Azonosulás	2,98	1,30	2,96	1,39	0,60
Tudás					
C2. Eredményes tanulás	3,51	0,03	3,77	0,97	–5,87[x]
C14. Kommunikációs készség	3,06	1,20	3,01	1,21	1,00
Aktivitás					
C11. Szabadidős önfejlesztés	3,21	1,28	3,31	1,30	–1,73
C19. Széles érdeklődés	3,29	1,23	3,41	1,20	–2,18##
Felelősség					
C17. Felelősség	3,10	1,26	3,06	1,29	0,63
C20. Erkölcsi bátorság	3,24	1,39	3,29	1,38	–0,92
Értékrend					
C1. Megbízhatóság	3,38	1,09	3,48	1,09	–1,83
C10. Szorgalom, kitartás	3,44	1,16	3,59	1,12	–2,85##
Életmód					
C7. Életmód, egészség	3,22	1,33	3,29	1,10	0,50
C13. Közösségi kapcsolatok	3,06	1,20	3,01	1,21	11,00
Rugalmasság					
C4. Műszaki műveltség	2,84	1,26	2,96	1,24	–2,03##
C18. Gazdasági érzékenység	2,87	1,33	2,74	1,34	2,14##
Állampolgárság					
C9. Demokratizmus	2,78	1,29	2,81	0,01	–0,46
C16. Előítéletmentesség	3,34	1,47	3,53	1,44	–2,87[x]
Hivatás					
C6. Munka	3,37	1,29	3,43	1,18	–1,04
C12. Vállalkozás	3,18	1,21	3,22	0,04	–0,68

22/b. táblázat

ET–II. Az alskálák szignifikanciája a brit és magyar minta – gyenge és jó tanulók szerint

Megvalósulás (0.05 #, 0.01 X)	rossz tanulók brit–magyar	jó tanulók brit–magyar
	T	T
Együttérzés		
C3. Érzelmi kapcsolat	–0,66	0.43
C5. Empátia	0,65	1,49
Összetartozás		
C8. Együttérzés/működés	3,56X	6,75X
C15. Azonosulás	0,22	3,14X
Tudás		
C2. Eredményes tanulás	2,28	2,68X
C14. Kommunikációs készség	2,40#	0,58
Aktivitás		
C11. Szabadidős önfejlesztés	1,09	1,10
C19. Széles érdeklődés	0,83	0,90
Felelősség		
C17. Felelősség	2,54#	5,67X
C20. Erkölcsi bátorság	0.41	0,15
Értékrend		
C1. Megbízhatóság	1,13	– 2,33#
C10. Szorgalom, kitartás	0,99	1,86
Életmód		
C7. Életmód, egészség	4,52X	5,20X
C13. Közösségi kapcsolatok	1,51	1,44
Rugalmasság		
C4. Műszaki műveltség	2,01#	3,34X
C18. Gazdasági érzékenység	1,69X	3,98X
Állampolgárság		
C9. Demokratizmus	0,25	1,96X
C16. Előítéletmentesség	–2,99X	– 2,89X
Hivatás		
C6. Munka	4,16X	5,46X
C12. Vállalkozás	0,83	2,35#

22/c. táblázat

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai gyenge és jó tanulók szerinti bontásban
Magyar minta szerint

Gyenge tanulók: N: 895
Jó tanulók: N:1008

Fontosság	Gyenge tanulók				Jó tanulók				Szignifikancia
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t
Együttérzés									
C3. Érzelmi kapcsolat	0	3,16	1,35	5	0	3,01	1,36	5	2,46*
C5. Empátia	0	2,93	1,30	5	0	2,58	1,32	5	1,22
Összetartozás									
C8. Együttérzés/működés	0	2,96	1,36	5	0	2,97	1,30	5	–0,13
C15. Azonosulás	0	2,90	1,44	5	0	2,85	1,48	5	–0,71
Tudás									
C2. Eredményes tanulás	0	3,69	1,30	5	0	3,87	1,21	5	–3,13x
C14. Kommunikációs készség	0	3,06	1,26	5	0	3,14	1,30	5	–1,31
Aktivitás									
C11. Szabadidős önfejlesztés	0	2,88	1,36	5	0	2,91	1,36	5	–0,56
C19. Széles érdeklődés	0	3,13	1,31	5	0	3,34	1,36	5	–3,40x
Felelősség									
C17. Felelősség	0	2,97	1,39	5	0	2,91	1,36	5	1,03
C20. Erkölcsi bátorság	0	2,99	1,44	5	0	2,96	1,51	5	0,35
Értékrend									
C1. Megbízhatóság	0	3,81	1,17	5	0	3,86	1,18	5	–0,89
C10. Szorgalom, kitartás	0	3,76	1,24	5	0	3,79	1,20	5	–0,56
Életmód									
C7. Életmód, egészség	0	3,08	1,37	5	0	3,02	1,52	5	0,96
C13. Közösségi kapcsolatok	0	2,81	1,35	5	0	2,66	1,35	5	2,35*
Rugalmasság									
C4. Műszaki műveltség	0	2,52	1,51	5	0	2,59	1,58	5	–1,09
C18. Gazdasági érzékenység	0	2,49	1,44	5	0	2,40	1,52	5	1,40
Állampolgárság									
C9. Demokratizmus	0	2,48	1,50	5	0	2,50	1,45	5	–0,30
C16. Előítéletmentesség	0	2,76	1,52	5	0	2,88	0,05	5	–1,76
Hivatás									
C6. Munka	0	3,56	1,38	5	0	3,59	1,32	5	–0,44
C12. Vállalkozás	0	2,91	1,36	5	0	2,97	1,35	5	–1,05

23/a. táblázat

ET–II Az alskálák átlagai, szórásai gyenge és jó tanulók szerinti bontásban
Magyar minta szerint

Gyenge tanulók: N: 895
Jó tanulók: N:1008

Fontosság	Gyenge tanulók				Jó tanulók				Szignifikancia
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t
C I. Affektív	0	11,87	2,91	18	3	11,69	2,89	18	1,29
C II. Kognitív	0	12,77	2,63	18	3	13,29	2,70	18	$-4,10^{x}$
C III. Morális	0	13,54	2,76	20	3	13,52	2,81	20	0,07
C IV. Életmód	0	11,13	2,99	18	0	11,07	3,12	18	0,48
C V. Hivatás	0	11,47	2,84	18	3	11,55	2,85	20	– 0,58

23/b. táblázat

Diákok : N=1903
Tanárok : N= 247

ET–II Tanárok és diákok véleményének összehasonlítása – iskolai célok
Magyar minta szerint

T–Test	#	x
p <=	0,05	0,01

Megvalósulás	Diákok				Tanárok				Szignifikancia	
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t1. diák–tanár	t2. tanár–diák
Együttérzés										
C3. Érzelmi kapcsolat	0	3,24	1,13	5	1	3,64	0,82	5	$-5,37^{x}$	$5,37^{x}$
C5. Empátia	0	3,10	1,24	5	0	2,98	0,96	5	1,44	– 1,44
Összetartozás										
C8. Együttérzés	0	3,23	1,18	5	0	3,29	0,82	5	–0,74	0,74
C15. Azonosulás	0	2,97	1,35	5	0	3,32	1,06	5	$-3,91^{x}$	3,91
Tudás										
C2. Eredményes tanulás	0	3,65	0,99	5	1	3,34	0,89	5	$4,71^{x}$	$- 4,71^{x}$
C14. Kommunikációs készség	0	3,32	1,25	5	0	3,10	0,98	5	$2,62^{x}$	$- 2,62^{x}$
Aktivitás										
C11. Szabadidős önfejlesztés	0	3,26	1,30	5	0	3,27	1,02	5	–0,41	0,41
C19. Széles érdeklődés	0	3,35	1,22	5	0	3,31	1,09	5	0,52	– 0,52
Felelősség										
C17. Felelősség	0	3,08	1,28	5	0	3,42	0,82	5	$-4,03^{x}$	$4,03^{x}$
C20. Erkölcsi bátorság	0	3,27	1,39	5	0	3,20	0,99	5	0,74	– 0,74
Értékrend										
C1. Megbízhatóság	0	3,43	1,09	5	0	3,54	0,78	5	–1,52	1,52
C10. Szorgalom, kitartás	0	3,52	1,14	5	0	3,30	1,06	5	$2,96^{x}$	$- 2,96^{x}$
Életmód										
C7. Életmód, egészség	0	3,20	1,37	5	0	3,19	1,05	5	0,10	– 0,10
C13. Közösségi kapcsolatok	0	3,03	1,21	5	0	2,94	1,05	5	1,12	– 1,12
Rugalmasság										
C4. Műszaki műveltség	0	2,90	1,25	5	0	3,24	0,94	5	$-4,15^{x}$	$4,15^{x}$
C18. Gazdasági érzékenység	0	2,80	1,34	5	0	3,00	1,08	5	$-2,21^{\#}$	$2,21^{\#}$
Állampolgárság										
C9. Demokratizmus	0	2,80	1,30	5	0	3,25	1,01	5	$-5,29^{x}$	$5,29^{x}$
C16. Előítéletmentesség	0	3,45	1,46	5	0	3,62	1,01	5	–1,78	1,78
Hivatás										
C6. Munka	0	3,41	1,24	5	0	3,18	0,99	5	$2,80^{x}$	$- 2,80^{x}$
C12. Vállalkozás	0	3,20	1,22	5	0	2,98	1,05	5	$2,71^{x}$	$- 2,71^{x}$

24/a. táblázat

ET–II Tanárok és diákok véleményének összehasonlítása – iskolai célok
Magyar minta szerint

Diákok N: 1903
Tanárok N: 247

T–Test	#	x
p <=	0,05	0,01

Célok Megvalósulás	Diákok				Tanárok				Szignifikancia	
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t1. diák-tanár	t2. tanár-diák
C I. Affektív	0	12,54	3,59	20	1	13,22	2,65	20	$-2{,}91^{x}$	$2{,}91^{x}$
C II. Kognitív	0	13,59	3,26	20	4	13,05	3,05	20	2,45#	– 2,45#
C III. Morális	0	13,31	3,61	20	0	13,46	2,59	20	–0,64	0,64
C IV. Életmód	0	12,48	3,63	20	2	13,00	2,81	19	–2,20#	2,20#
C V. Hivatás	0	12,31	3,36	20	2	12,40	2,62	18	–0,40	0,40

24/b. táblázat

Diákok : N=1903
Tanárok : N= 247

ET–II Tanárok és diákok véleményének összehasonlítása – iskolai célok
Magyar minta szerint

T–Test	#	x
p <=	0,05	0,01

Fontosság	Diákok				Tanárok				Szignifikancia	
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t1. diák-tanár	t2. tanár–diák
Együttérzés										
C3. Érzelmi kapcsolat	0	3,08	1,36	5	0	3,53	0,94	5	$-4,97^{x}$	$4,97^{x}$
C5. Empátia	0	2,89	1,32	5	0	3,20	0,89	5	$-3,58^{x}$	$3,58^{x}$
Összetartozás										
C8. Együttérzés	0	2,97	1,32	5	0	3,17	0,75	5	$-2,73^{\#}$	$2,73^{\#}$
C15. Azonosulás	0	2,83	1,47	5	0	3,40	1,16	5	$-5,77^{x}$	$5,77^{x}$
Tudás										
C2. Eredményes tanulás	0	3,79	1,26	5	0	3,72	1,01	5	0,79	– 0,79
C14. Kommunikációs készség	0	3,11	1,28	5	0	3,31	0,94	5	$-2,43^{\#}$	2,43
Aktivitás										
C11. Szabadidős önfejlesztés	0	2,90	1,36	5	0	3,43	0,99	5	$-5,88^{x}$	$5,88^{x}$
C19. Széles érdeklődés	0	3,25	1,34	5	0	3,61	1,04	5	$-4,08^{x}$	$4,08^{x}$
Felelősség										
C17. Felelősség	0	2,94	1,38	5	0	3,01	0,76	5	–0,77	0,77
C20. Erkölcsi bátorság	0	2,98	1,48	5	0	3,15	1,00	5	–1,77	1,77
Értékrend										
C1. Megbízhatóság	0	3,84	1,18	5	0	3,95	1,11	5	–1,43	1,43
C10. Szorgalom, kitartás	0	3,77	1,22	5	0	3,81	1,06	5	–0,41	0,41
Életmód										
C7. Életmód, egészség	0	3,05	1,46	5	0	3,37	1,21	5	$-3,31^{x}$	$3,31^{x}$
C13. Közösségi kapcsolatok	0	2,73	1,35	5	0	3,14	0,96	5	$-4,57^{x}$	$4,57^{x}$
Rugalmasság										
C4. Műszaki műveltség	0	2,55	1,55	5	0	3,21	1,02	5	$-6,45^{x}$	$6,45^{x}$
C18. Gazdasági érzékenység	0	2,44	1,48	5	0	2,78	1,01	5	$-3,45^{x}$	$3,45^{x}$
Állampolgárság										
C9. Demokratizmus	0	2,49	1,47	5	0	3,39	1,08	5	$-9,28^{x}$	9,28
C16. Előítéletmentesség	0	2,82	1,51	5	0	2,94	0,95	5	–1,13	1,13
Hivatás										
C6. Munka	0	3,58	1,35	5	0	3,74	1,16	5	–1,79	1,79
C12. Vállalkozás	0	2,94	1,36	5	0	3,05	1,04	5	–1,22	1,22

24/c. táblázat

ET–II Tanárok és diákok véleményének összehasonlítása – iskolai célok
Magyar minta szerint

Diákok : N: 1903
Tanárok : N: 247

T–Test	#	x
p< =	0,05	0,01

Fontosság	Diákok				Tanárok				Szignifikancia	
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t1. diák–tanár	t2. tanár–diák
C I. Affektív	0	11,78	2,90	18	6	13,29	1,92	18	$-8,00^{x}$	$8,00^{x}$
C II. Kognitív	0	13,04	2,68	18	8	14,07	2,04	20	$-5,81^{x}$	$5,81^{x}$
C III. Morális	0	13,53	2,79	20	3	13,92	2,17	20	$-2,09^{\#}$	$2,09^{\#}$
C IV. Életmód	0	11,10	3,06	18	3	12,83	2,10	18	$-8,65^{x}$	$8,65^{x}$
C V. Hivatás	0	11,51	2,84	20	3	12,77	2,28	20	$-6,68^{x}$	$6,68^{x}$

24/d. táblázat

Ha külön vizsgáljuk a diákok, a tanárok és az osztályfőnökök véleményét, a kép tovább differenciálódik.

A célok megvalósulása terén a diák-tanár alapvető különbség megmaradt. A tanulmányi eredmény (2.), a kommunikációs készség (14.), a szorgalom (10.), a munkára nevelés (6.) és a vállalkozókedv (12.) a diákok szerint valósult meg legmagasabb fokon az iskolában.

Azon célok közül, amelyekben a tanárok adtak magasabb értékeket, tanárok és osztályfőnökök a diákoknál egyformán magasabb értékeket jelöltek meg az azonosulás (15.), a műszaki műveltség (4.) és a demokratizmus (9.) terén. A többi mind valamilyen szempontból „osztályfőnöki célnak mondható".

A tanárok a diákok felett, az osztályfőnökök a tanárok felett értékelték az érzelmi kapcsolatot (3.), a felelősségre nevelést (17.), az osztályfőnök a tanárok és a diákok felett értékelte a megbízhatóságra nevelést (1.).

Ez – anélkül, hogy messzemenő következtetést mernénk levonni az átlagoknak még ennyire sokrétű elemzéséből is – azt sugallja, hogy a szorgalmas, eredményes tanulás és a pályaválasztás elsősorban a tanulók problémája (valószínűleg a szülők hatására). Egyes tárgyakhoz, a kampányszerűen megjelenő nevelési kérdésekhez (körlevelek, nevelési értekezletek) fűződő témák a tanárok gondja. Az érzelmi-erkölcsi nevelés, az iskola érzelmi és morális légköre viszont mintha az osztályfőnökök „feladatkörévé" vált volna valamilyen rejtett módon *(25/a–b–c–d táblázatok)*.

A fontosságot elemezve most sem találunk olyan célt, melyet a diákok fontosabbnak tartanának, mint a tanárok. Bár azok, amelyeknek a megvalósulásban a diákok kiemelt céljai voltak, itt is úgy jelennek meg, mint a diákok által kiemelten fontosnak tartott célok, csak a nevelők is olyan fontosságot tulajdonítanak nekik, hogy nem lehet szignifikáns különbség köztük. Csupán a munkára nevelés az, amit a diákok pontosan olyan magas szintre tesznek a fontosságban, mint a megvalósulásban, de a tanárok még ennél is szignifikánsabban magasabbra. Meglepő a 17. cél, az önálló felelősségvállaló emberré válás, melyet senki nem tart fontosnak iskoláinkban, de az eredmények szerint, ha valaki egyáltalán törődik vele, az a nem osztályfőnök tanár, míg a diákok alig, az osztályfőnökök pedig még annyira sem. Ugyanakkor a kommunikációs készség itt az osztályfőnököknél kap kiemelkedő fontosságot, ha őket kiemeljük a tanárok közül, vagyis ezt a tanárok kevésbé tartják fontosnak.

Érdemes megnézni az egyes csoportok és szempontok szerinti rangsort is. Mindenütt az első öt célt néztük meg, átlagértékével, először mindig a megvalósulás, azután a fontosság szerint.

Diákok:

M: 2. eredményesség, 10. szorgalom, 16. előítéletmentesség, 1. megbízhatóság, 6. munkára nevelés.

F: 1. megbízhatóság, 2. eredményesség, 10. szorgalom, 6. munkára nevelés, 19. érdeklődés

Tanárok:

M: 3. érzelmi kapcsolat, 1. megbízhatóság, 17. önálló felelősség, 15. azonosulás az iskolával, 2. eredményesség

ET–II Osztályfőnökök, tanárok és diákok véleményének összehasonlítása – iskolai célok
Magyar minta szerint

Diákok : N=1903
Tanárok : N= 176
Osztályfőnök: N= 71

T–Test	#	x
p< =	0,05	0,01

Megvalósulás	Diákok				Tanárok				Osztályfőnökök				Szignifikancia		
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t1. diák-tanár	t2. diák-osztf.	t3. tanár-osztf.
Együttérzés															
C3. Érzelmi kapcsolat	0	3,24	1,13	5	1	3,57	0,87	5	2	3,80	0,67	5	$-3,79^{x}$	$-4,19^{x}$	$-2,05^{\#}$
C5. Empátia	0	3,10	1,24	5	0	2,92	0,95	5	1	3,13	0,97	5	1,86	−0,20	−1,54
Összetartozás															
C8. Együttérzés	0	3,23	1,18	5	0	3,26	0,84	5	1	3,37	0,80	5	−0,30	−0,94	−0,91
C15. Azonosulás	0	2,97	1,35	5	0	3,30	1,09	5	0	3,37	0,99	5	$-3,13^{x}$	$-2,46^{\#}$	−0,48
Tudás															
C2. Eredményes tan.	0	3,65	0,99	5	1	3,30	0,89	5	1	3,44	0,89	5	$4,53^{x}$	1,80	−1,09
C14. Komm. készség	0	3,32	1,25	5	0	3,05	0,99	5	1	3,24	0,96	5	$2,82^{x}$	0,52	−1,41
Aktivitás															
C11. Szabadidős önfejl.	0	3,26	1,30	5	0	3,28	1,03	5	0	3,34	0,99	5	−0,17	−0,50	−0,42
C19. Széles érdeklődés	0	3,35	1,22	5	0	3,29	1,07	5	1	3,37	1,14	5	0,67	−0,08	−0,50
Felelősség															
C17. Felelősség	0	3,08	1,28	5	0	3,44	0,88	5	2	3,37	0,66	5	$-3,62^{x}$	−1,87	0,61
C20. Erkölcsi bátorság	0	3,27	1,39	5	0	3,19	1,05	5	1	3,23	0,83	5	0,71	0,27	−0,23
Értékrend															
C1. Megbízhatóság	0	3,43	1,09	5	0	3,47	0,83	5	2	3,73	0,63	5	−0,38	$-2,29^{\#}$	$-2,44^{\#}$
C10. Szorgalom, kitart.	0	3,52	1,14	5	0	3,23	1,13	5	1	3,47	0,88	5	$3,29^{x}$	0,42	−1,60
Életmód															
C7. Életmód, egészség	0	3,20	1,37	5	0	3,15	1,03	5	0	3,31	1,09	5	0,52	−0,65	−1,10
C13. Közösségi kapcs.	0	3,03	1,21	5	0	2,86	1,10	5	1	3,14	0,88	5	1,79	−0,75	−1,89
Rugalmasság															
C4. Műszaki műveltség	0	2,90	1,25	5	0	3,22	1,00	5	1	3,30	0,80	5	$-3,31^{x}$	$-2,64^{x}$	$-0,56^{x}$
C18. Gazdasági érz.	0	2,80	1,34	5	0	2,97	1,04	5	0	3,07	1,16	5	−1,62	−1,65	−0,65
Állampolgárság															
C9. Demokratizmus	0	2,80	1,30	5	0	3,22	1,04	5	1	3,32	0,94	5	$-4,22^{x}$	$-3,39^{x}$	−0,72
C16. Előítéletmentesség	0	3,45	1,46	5	0	3,55	1,05	5	1	3,78	0,87	5	−0,94	−1,89	−1,59
Hivatás															
C6. Munka	0	3,41	1,24	5	0	3,19	1,02	5	0	3,16	0,94	5	$2,28^{\#}$	1,70	0,24
C12. Vállalkozás	0	3,20	1,22	5	0	2,95	1,01	5	0	3,06	1,13	5	$2,64^{x}$	0,98	−0,73

25/a. táblázat

ET–II Osztályfőnökök, tanárok, diákok véleményének összehasonlítása – iskolai célok
Magyar minta szerint

Diákok : N=1903
Tanárok : N= 176
Osztályfőnök: N= 71

T–Test	#	x
p <=	0,05	0,01

Megvalósulás	Diákok				Tanárok				Osztályfőnökök				Szignifikancia		
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t1. diák-tanár	t2. diák-osztf.	t3. tanár-osztf.
I. Affektív	0	12,54	3,59	20	1	13,05	2,73	20	8	13,66	2,38	19	–1,83	–2,62^{x}	–1,67
II. Kognitív	0	13,59	3,26	20	4	12,92	3,04	20	4	13,38	3,06	19	2,63^{x}	0,52	–1,09
III. Morális	0	13,31	3,61	20	0	13,32	2,77	20	9	13,79	2,05	18	–0,07	–1,12	–1,28
IV. Életmód	0	12,48	3,63	20	2	12,78	2,88	19	8	13,55	2,56	19	–1,09	–2,64#	–1,95
V. Hivatás	0	12,31	3,36	20	2	12,33	2,65	17	5	12,58	2,57	18	–0,07	–0,66	–0,67

25/b. táblázat

Diákok : N=1903
Tanárok : N= 176
Osztályfőnök: N= 71

ET–II Osztályfőnökök, tanárok és diákok véleményének összehasonlítása – iskolai célok
Magyar minta szerint

T–Test	#	x
p <=	0,05	0,01

Pontosság	Diákok				Tanárok				Osztályfőnökök				Szignifikancia		
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t1.	t2.	t3.
													diák-tanár	diák-osztf.	tanár-osztf.
Együttérzés															
C3. Érzelmi kapcsolat	0	3,08	1,36	5	0	3,51	0,96	5	3	3,58	0,91	5	−4,04^{x}	−3,04^{x}	−0,54
C5. Empátia	0	2,89	1,32	5	0	3,17	0,86	5	0	3,28	0,96	5	−2,74^{x}	−2,46#	−0,90
Összetartozás															
C8. Együttérzés	0	2,97	1,32	5	0	3,17	0,80	5	3	3,20	0,60	5	−1,92	−1,44	−0,30
C15. Azonosulás	0	2,83	1,47	5	0	3,43	1,16	5	0	3,28	1,16	5	−5,30^{x}	−2,57#	0,92
Tudás															
C2. Eredményes tanulás	0	3,79	1,26	5	0	3,67	0,97	5	0	3,86	1,09	5	1,25	0,48	−1,37
C14. Kommunikációs k.	0	3,11	1,28	5	0	3,26	0,89	5	0	3,44	1,05	5	−1,56	−2,14#	−1,33
Aktivitás															
C11. Szabadidős önfejl.	0	2,90	1,36	5	0	3,40	1,03	5	0	3,49	0,86	5	−4,75^{x}	−3,63^{x}	−0,65
C19. Széles érdeklődés	0	3,25	1,34	5	0	3,60	1,00	5	0	3,63	1,14	5	−3,39^{x}	−2,41#	−0,25
Felelősség															
C17. Felelősség	0	2,94	1,38	5	0	3,08	0,71	5	0	2,85	0,86	5	−1,31	0,60	2,23#
C20. Erkölcsi bátorság	0	2,98	1,48	5	0	3,15	0,97	5	0	3,14	1,06	5	−1,52	−0,94	0,05
Értékrend															
C1. Megbízhatóság	0	3,84	1,18	5	0	3,90	1,15	5	3	4,07	1,01	5	−0,70	−1,64	−1,07
C10. Szorgalom, kitartás	0	3,77	1,22	5	0	3,79	1,09	5	3	3,85	0,98	5	−0,18	−0,49	−0,37
Életmód															
C7. Életmód, egészség	0	3,05	1,46	5	0	3,40	1,19	5	0	3,30	1,26	5	−3,10^{x}	−1,42	0,60
C13. Közösségi kapcsol.	0	2,73	1,35	5	0	3,16	1,03	5	0	3,08	0,77	5	−4,08^{x}	−2,19#	0,55
Rugalmasság															
C4. Műszaki műveltség	0	2,55	1,55	5	0	3,21	0,99	5	0	3,20	1,10	5	−5,53^{x}	−3,47^{x}	0,09
C18. Gazdasági érzékenys.	0	2,44	1,48	5	0	2,78	0,98	5	0	2,78	1,10	5	−2,94^{x}	−1,87	0,02
Állampolgárság															
C9. Demokratizmus	0	2,49	1,47	5	0	3,40	1,02	5	0	3,37	1,20	5	-8,02^{x}	−4,93^{x}	0,24
C16. Előítéletmentesség	0	2,82	1,51	5	0	2,94	0,95	5	0	2,93	0,96	5	−0,97	−0,59	0,05
Hivatás															
C6. Munka	0	3,58	1,35	5	0	3,83	1,10	5	0	3,51	1,28	5	−2,43#	0,42	2,00#
C12. Vállalkozás	0	2,94	1,36	5	0	3,01	0,98	5	0	3,16	1,17	5	−0,63	−1,32	−1,02

25/c. táblázat

ET–II Osztályfőnökök, tanárok, diákok véleményének összehasonlítása – iskolai célok
Magyar minta szerint

Diákok : N=1903
Tanárok : N= 176
Osztályfőnök: N= 71

T–Test	#	x
p<=	0,05	0,01

Fontosság	Diákok				Tanárok				Osztályfőnökök				Szignifikancia		
	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	min.	átlag	SD	max.	t1.	t2.	t3.
													diák-tanár	diák-osztf.	tanár-osztf.
I. Affektív	0	11,78	2,90	18	6	13,27	2,04	18	9	13,34	1,60	18	−6,70^{x}	−4,52^{x}	−0,24
II. Kognitív	0	13,04	2,68	18	9	13,93	2,01	20	8	14,42	2,08	18	−4,27^{x}	−4,30^{x}	−1,74
III. Morális	0	13,53	2,79	20	3	13,92	2,15	18	6	13,90	2,23	20	−1,81	−1,11	0,62
IV. Életmód	0	11,10	3,06	18	3	12,90	2,10	16	6	12,68	2,10	18	−7,63^{x}	−4,30^{x}	0,75
V. Hivatás	0	11,51	2,84	20	3	12,82	2,15	18	3	12,63	2,58	20	−5,97^{x}	−3,28^{x}	0,59

25/d. táblázat

F: 1. megbízhatóság, 6. munkára nevelés, 10. szorgalom, 2. eredményesség, 19. érdeklődés

Osztályfőnökök:

M: 3. érzelmi kapcsolat, 16. előítéletmentesség, 1. megbízhatóság, 10. szorgalom, 2. eredményesség

F.: 1. megbízhatóság, 2. eredményesség, 10. szorgalom, 19. érdeklődés, 6. munkára nevelés

Rátekintésre ez a kép nagyon bíztató. A megbízhatóságra, becsületességre (1.) és a jó tanulmányi eredmény elérésére (2.) nevelés mindig mindenütt szerepel az első öt cél között. Érdekes egyébként, hogy a fontosságban jóval nagyobb az azonosság, mint a megvalósulásban. Ott diák, tanár, osztályfőnök egyaránt a becsületességre nevelést tette első helyre, s utána is alig van eltérés. Annak megítélésében, hogy milyen célokat valósít meg az iskola, már nagyobbak az eltérések. A diákok esetében a jó tanulás és a szorgalom a fő, meg – mint mindenhol láthattuk – a munka, ezek kaphatnak a legtöbb alátámasztást otthonról is, s mint szülői követelményrekre, valószínűleg ezekre reagál az iskola is. Az előítéletmentesség valószínűleg azért kapott magas értéket, mert az osztályfőnököknél is így van, ezzel sokat foglalkozhattak osztályfőnöki beszélgetések során. A tanárok az érzelmi légkört, a tanárok-diákok jó kapcsolatát látják leginkább megvalósult célnak, és sajnos csak ők látják ilyen jó helyzetben az iskola szellemével való azonosulást és az önálló felelősségre nevelést is. A megbízhatóságban és eredményességben, tudjuk, teljes az összhang. Az osztályfőnökök is vallják a megbízhatóság és eredményesség megvalósulását, a diákokkal egyértenek a szorgalom s az előítéletmentesség, a tanárokkal pedig a jó tanár-diák viszony megvalósulásában.

Már az is érdekes és elgondolkoztató, hogy sokkal nagyobb az egyetértés abban, hogy milyen célt tart fontosnak az iskola, mint abban, hogy mit valósít meg. Még elgondolkoztatóbb, ha az utolsó helyen szereplő célokat vizsgáljuk. A gyermekeknél feltűnik itt a demokratizmusra érzékenység, mely mindenben az utolsó: a gyermekek szerint ezt valósítja meg legkevésbé az iskola, s ennek megvalósítását tartja legkevésbé fontosnak. A más (például nemzetközi) összevetésekben élvezett előkelő helyével szemben ez azt sugallja, hogy nálunk az iskolában is rengeteg szó, de csak puszta szó esik a demokratikus gondolkodásról. Ijesztően alátámasztja ezt, hogy a célok közt a demokratizmus párja az állampolgárságra nevelésben az előítéletmentesség, bár láttuk, diák és osztályfőnök vallja, ez nagyon is megvalósult cél az iskolában, ugyanakkor a tanárok és az osztályfőnökök szerint az iskola ezt a legkevésbé fontos célok közé sorolja, egyáltalán nem tartja fontosnak megvalósítását. Nem kevésbé elkeserítő, hogy az empátia, a mások érzelmeinek figyelembevételére, figyelmességre nevelés szintén mind a tanárok, mind az osztályfőnökök szerint – igaz, ez a megvalósulásban – az utolsó helyeken szerepel. Egyébként itt van az osztályfőnököknél az önálló felelősségre nevelés is, s a munkára nevelés jó helyzetén érzett örömünket is elrontja, ha észrevesszük, hogy mindenütt az utolsó helyeken szerepel az azzal szoros kapcsolatban levő vállalkozásra, műszaki, gazdasági érdeklődésre nevelés is.

Ha ennek alapján kellene meghatároznunk az általános magyar iskolaszellemet (ami persze valójában képtelenség), azt mondhatnánk, ebben az eredményes, szorgalmas tanulásra nevelés feltétlenül benne van. Az iskolák Magyarországon

fontosnak tartják a megbízhatóságra nevelést is, munkára is szeretnének nevelni, de a legtöbb érzelmi-akarati, valamint a felnőtt élettel kapcsolatos nevelési cél megmarad a verbalitás szintjén. A magyar iskola aránylag alacsony hatékonyságának egyik oka talán az, hogy mindig a meggyőzés módszerét erőlteti – egyre kevesebb meggyőződéssel.

A korrelációk

Szokás szerint nézzük meg a két nemzeti mintában a célok megvalósulásának korrelációját (*26. táblázat*). Mint látjuk, a korrelációk általában hasonlóak a két nemzeti mintában. Ez igazolja feltevésünket az alapvető célok jellegéről: azok a célok, amelyeket egy párba soroltunk, szignifikánsan korrelálnak (kivéve, hogy a brit mintában az eredményes tanulás és a kommunikációs készség korrelációja nem éri el a szignifikanciahatárt). A legerősebb korreláció mindkét mintában a 17. és 20. cél, vagyis a felelősségvállalással kapcsolatos két morális cél között mutatkozott.

A „betervezett" összefüggéseken túl mindkét nemzeti mintában szoros kapcsolat mutatkozott a jó tanulmányi eredményre törekvés és a szorgalomra, illetve megbízhatóságra nevelés (2., 1., 10.) között. Mint már többször láttuk, ez tipikusan iskolai jellegzetesség. Hasonló logikus összefüggést találunk a vállalkozókedv és a kreatív szabadidős foglalkozások, valamint az iskolai és lakókörnyezeti tevékenység (12., 11., 13.) között. Témánk szempontjából azonban a legfontosabb ilyen szoros összefüggés a 15., olyan iskolai szellem kialakulása, mellyel a gyermekek azonosulnak, valamint a 17., az önálló, felelősségvállaló emberré nevelés.

Csak a brit mintában érdekes a munkára nevelés (6.) összefüggése a jó tanulmányi eredménnyel (2.) és az önálló felelősségvállalással (17.). Nagy-Britanniában valóban szorosan összefügg az iskolában végzett eredményes munka és a hivatásban való boldogulás, s mindkettőhöz szükséges az önálló felelősségvállalás.

A magyar mintában a munka az életmóddal és a szorgalommal mutat szoros korrelációt. Egyébként a munkának és az empátiának van más értékekkel a legtöbb szoros kapcsolata. Az empátia elsősorban morális tényezőkkel függ össze, amit igen gyakran tapasztalhatunk vizsgálataink során.

Érdemes megnézni a tanárok és a diákok véleménye közti kapcsolatokat is. Ezt a *27. táblázat* mutatja. Ugyanúgy, mint a két nemzeti minta esetében, a tanárok és diákok véleménye is igen sok hasonlóságot mutat. A tíz nevelési cél-„pár" korrelációja szignifikáns mind a tanárok, mind a diákok véleménye alapján. Érdekes, hogy itt is a morális célok mutatják a legszorosabb közös összefüggéseket. Érdekes, hogy a munka és az empátia előbb említett szoros kapcsolata egymással és más tényezőkkel itt is megmutatkozik, mégpedig a tanároknál és diákoknál egyformán, egyébként az empátia és a munkára nevelés kapcsolataival egy munka, empátia, megbízhatóság, szorgalom, életmód (6., 5., 1., 10., 7.) csoportot alkotva. Egy párt alkot az együttműködés (8.), közösségi tevékenység (13.). Egy elsősorban morális, illetve az iskolaszellemmel kapcsolatos csoport az azonosuláshoz kapcsolódó szorgalom és demokratizmusra érzékenység (15., 10., 9.). Végül a vállalkozókedv köré tömörül egy, a kreatív szabadidőt, érdeklődést, közösségi tevékenységet és érdekes módon az erkölcsi bátorságot valló (12., 11., 19., 13., 20.) csoport.

ET–II Az iskolai célok megvalósulásának korrelációja nemzeti minták (felül a magyar, alul a brit)

N: 1903
364

P: 0,05 | 0,01
0,194 | 0,254

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
1. Megbízhatóság																				
2. Eredményes tanulás	,41 ,41																			
3. Érzelmi kapcsolat	,36 ,32	,27 ,38																		
4. Műszaki műveltség	,28 ,20	,24 ,31	,26 ,25																	
5. Empátia	,45 ,34	,26 ,32	,11 ,25	,28 ,29																
6. Munka	,41 ,29	,31 ,40	,32 ,36	,28 ,17	,42 ,37															
7. Életmód, egészség	,33 ,27	,22 ,21	,32 ,25	,21 ,12	,40 ,28	,47 ,38														
8. Együttérzés	,33 ,23	,28 ,19	,34 ,31	,25 ,16	,36 ,32	,35 ,38	,38 ,36													
9. Demokratizmus	,30 ,33	,20 ,27	,32 ,26	,26 ,28	,35 ,21	,32 ,24	,33 ,25	,36 ,26												
10. Szorgalom, kitartás	,43 ,35	,42 ,40	,32 ,26	,25 ,24	,37 ,27	,46 ,35	,33 ,30	,37 ,32	,34 ,33											
11. Szabadidős önfejlesztés	,27 ,25	,22 ,21	,26 ,34	,26 ,32	,27 ,25	,32 ,29	,33 ,31	,30 ,33	,28 ,21	,33 ,21										
12. Vállalkozás	,30 ,26	,23 ,23	,37 ,36	,22 ,28	,33 ,24	,34 ,33	,34 ,21	,34 ,22	,34 ,20	,36 ,25	,43 ,41									
13. Közösségi kapcsolat	,31 ,24	,19 ,18	,30 ,21	,19 ,21	,35 ,24	,34 ,28	,37 ,20	,41 ,27	,30 ,23	,29 ,20	,33 ,37	,42 ,50								
14. Kommunikációs készség	,29 ,22	,28 ,16	,27 ,22	,25 ,27	,32 ,28	,28 ,32	,26 ,20	,30 ,37	,28 ,24	,37 ,27	,23 ,41	,30 ,42	,32 ,46							
15. Azonosulás	,38 ,28	,29 ,29	,41 ,34	,26 ,14	,39 ,25	,37 ,30	,35 ,21	,35 ,31	,40 ,21	,40 ,26	,38 ,32	,41 ,28	,38 ,33	,36 ,35						
16. Előítéletmentesség	,27 ,28	,22 ,22	,21 ,30	,22 ,28	,26 ,23	,25 ,23	,23 ,24	,25 ,26	,24 ,25	,23 ,19	,19 ,27	,18 ,38	,25 ,34	,24 ,39	,29 ,46					
17. Felelősség	,37 ,28	,25 ,36	,36 ,38	,22 ,25	,41 ,36	,39 ,46	,41 ,32	,38 ,39	,33 ,15	,35 ,33	,32 ,32	,38 ,33	,38 ,29	,31 ,41	,44 ,41	,29 ,41				
18. Gazdasági érzékenység	,26 ,21	,17 ,26	,25 ,21	,19 ,28	,26 ,21	,26 ,38	,24 ,18	,26 ,12	,35 ,11	,24 ,23	,25 ,27	,27 ,37	,29 ,41	,30 ,32	,35 ,30	,27 ,23	,31 ,29			
19. Széles érdeklődés	,34 ,20	,30 ,20	,32 ,33	,23 ,24	,29 ,30	,31 ,39	,30 ,19	,33 ,31	,26 ,16	,34 ,28	,35 ,30	,36 ,33	,32 ,32	,36 ,31	,39 ,37	,28 ,28	,36 ,47	,39 ,36		
20. Erkölcsi bátorság	,34 ,27	,26 ,27	,35 ,33	,20 ,13	,40 ,25	,37 ,30	,35 ,19	,35 ,37	,31 ,27	,34 ,16	,31 ,26	,42 ,34	,33 ,34	,28 ,37	,43 ,36	,26 ,33	,48 ,51	,30 ,29	,40 ,44	

26. táblázat

ET–II Az iskolai célok megvalósulásának korrelációja
(felül a diák, alul a tanár)

1903
N:
247

P:	0,5	0,01
	0,19	0,25
	0,40	0,43

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
1. Megbízhatóság																				
2. Eredményes tanulás	,41 ,30																			
3. Érzelmi kapcsolat	,36 ,35	,27 ,14																		
4. Műszaki műveltség	,28 ,16	,24 ,33	,26 ,16																	
5. Empátia	,45 ,43	,26 ,40	,41 ,35	,28 ,19																
6. Munka	,41 ,41	,31 ,34	,32 ,28	,28 ,13	,42 ,49															
7. Életmód, egészség	,33 ,25	,22 ,26	,32 ,21	,21 ,08	,40 ,39	,47 ,43														
8. Együttérzés	,33 ,33	,28 ,33	,34 ,30	,25 ,20	,38 ,43	,35 ,29	,38 ,41													
9. Demokratizmus	,30 ,29	,20 ,41	,33 ,37	,26 ,25	,35 ,41	,32 ,22	,33 ,21	,36 ,51												
10. Szorgalom, kitartás	,43 ,47	,42 ,59	,32 ,28	,25 ,23	,37 ,44	,46 ,42	,33 ,25	,37 ,39	,34 ,42											
11. Szabadidős önfejlesztés	,27 ,22	,22 ,41	,26 ,19	,26 ,22	,27 ,35	,32 ,30	,33 ,31	,30 ,42	,28 ,32	,33 ,39										
12. Vállalkozás	,30 ,15	,23 ,38	,37 ,26	,22 ,18	,33 ,38	,34 ,30	,34 ,38	,34 ,38	,34 ,43	,36 ,35	,43 ,47									
13. Közösségi kapcsolat	,31 ,28	,19 ,28	,30 ,37	,19 ,15	,35 ,43	,34 ,39	,37 ,27	,41 ,41	,30 ,43	,29 ,38	,33 ,38	,42 ,43								
14. Kommunikációs készség	,29 ,29	,28 ,49	,27 ,20	,25 ,32	,32 ,38	,28 ,32	,26 ,29	,30 ,32	,28 ,48	,37 ,46	,23 ,46	,30 ,43	,32, ,32							
15. Azonosulás	,38 ,37	,29 ,40	,41 ,33	,26 ,29	,39 ,38	,37 ,33	,35 ,29	,35 ,36	,40 ,43	,40 ,48	,38 ,35	,41 ,32	,38 ,39	,36 ,43						
16. Előítéletmentesség	,27 ,27	,22 ,26	,21 ,28	,22 ,13	,26 ,33	,25 ,32	,23 ,25	,25 ,29	,24 ,30	,23 ,20	,19 ,27	,18 ,27	,25 ,29	,24 ,32	,29 ,31					
17. Felelősség	,37 ,23	,25 ,33	,36 ,31	,22 ,20	,41 ,23	,39 ,30	,41 ,21	,38 ,35	,33 ,45	,35 ,28	,32 ,29	,38 ,43	,38 ,24	,31 ,40	,44 ,30	,29 ,34				
18. Gazdasági érzékenység	,26 ,19	,17 ,10	,25 ,35	,19 ,20	,26 ,26	,26 ,20	,24 ,20	,26 ,28	,35 ,39	,24 ,24	,25 ,19	,27 ,30	,29 ,25	,30 ,30	,35 ,33	,27 ,23	,31 ,39			
19. Széles érdeklődés	,34 ,31	,30 ,41	,32 ,33	,23 ,27	,29 ,39	,31 ,33	,30 ,32	,33 ,40	,26 ,45	,34 ,42	,35 ,46	,36 ,51	,32 ,36	,36 ,48	,39 ,44	,28 ,31	,36 ,40	,39 ,40		
20. Erkölcsi bátorság	,34 ,22	,26 ,32	,35 ,29	,20 ,17	,40 ,34	,37 ,29	,35 ,34	,35 ,37	,31 ,52	,34 ,31	,31 ,28	,42 ,45	,33 ,33	,28 ,36	,43 ,37	,26 ,39	,48 ,47	,30 ,36	,40 ,32	

27. táblázat

Csak a diákoknál látunk egy megszokott eredményesség-megbízhatóság (2., 1.) párt; egy érzelmi kapcsolat, azonosulás (3., 15.) párt; egy empátia, erkölcsi bátorság, önálló felelősség, életmód (5., 20., 17., 7.) csoportot, ami nagyon hasonlít a közös első csoportra, melyben szintén az empátia, életmód és erkölcsi tulajdonságok szerepeltek. Hasonlóképpen itt is van egy iskolaszellem-azonosulással összefogott csoport: azonosulás, vállalkozókedv, önálló felelősségvállalás, erkölcsi bátorság (15., 12., 17., 20.).

Ha az elsősorban a tanároknál jelentkező igen erős korrelációkat vesszük szemügyre, legalább hét csoportot találunk. Az első az eredményesség köré csoportosul, az empátia, a demokratizmus, a szabadidős aktivitás és az azonosulás (2., 5., 9., 11., 15.). Tulajdonképpen összekapcsolható lenne ez az empátia kapcsolódásaival: demokratizmus, szorgalom, közösségi kapcsolatok (5., 9., 10., 13.). Az egyik legszorosabb szál az együttműködés (8.) és a demokratizmus (9.) között mutatkozott, s ide tartozik a szabadidős önképzés és az érdeklődés (11., 19.). Ehhez a csoporthoz tulajdonképpen köti a következőt a demokratizmus (9.), mely ugyancsak igen magas korrelációt mutat, mégpedig az erkölcsi bátorsággal (20.), s csoportjába tartozik még a szorgalom, a vállalkozókedv, a felelősség és az érdeklődés (10., 12., 17., 19.). Az érdeklődés (19.) a következő csoport központi tagja, rendkívül erős korrelációban a vállalkozókedvvel (12.), a szorgalommal (10.) s a kommunikációs készséggel (14.). Ezen keresztül ide kapcsolódik a szabadidős önfejlesztés (11.) és az önálló felelősségvállalás (17.), s ide tartozik egy-egy tagon keresztül az a kis csoport is, melyben még ott a gazdasági érzékenység (18.), s talán a vállalkozás miatt az ilyen csoportokban gyakori erkölcsi bátorság (20.).

Ha a korrelációk gyakorisága mond valamit, akkor ez a mátrix nagyon biztató az iskolaethosz szempontjából. Ha az eddigieket alaposan szemügyre vesszük, azt mondhatjuk, hogy a diákok esetében az iskolaszellemmel való azonosulás (15.) tölti be a központi szerepet, a tanároknál elsősorban az együttérzés (8.), az eredményes tanulás (2.) és az érdeklődés (19.), közösen pedig a munka (6.) köré csoportosítják legjobban összefüggő céljaikat. Ezzel kapcsolatban a faktoranalízis adhat további eligazítást.

A faktorstruktúra

Az iskolai célok sajátos természetéből, a többi tényezőknél inkább a kultúrához és az iskolához kötött jellegéből fakadóan itt nem várunk olyan egyforma faktorstruktúrát, amilyet magyar–brit összehasonlító vizsgálatainkban megszoktunk. Az is tény viszont, hogy a célokat úgy igyekeztünk összeválogatni, hogy azok fontosak legyenek a gyermek személyiségének fejlesztése, érett személyisége kialakítása szempontjából.

Ha megvizsgáljuk a brit mintát, ismét az eddig tapasztalt kiegyensúlyozottságot látjuk. Érdekes módon az öt faktor vezető eleme az öt hipotetikus célcsoport egy-egy tagját képviseli: az I. faktor az életmód/közösségi, a II. a morális, a III. a kognitív/értelmi, a IV. az affektív/szociális, az V. az állampolgári/munka célegyüttesből való.

ET–II Az iskolai célok megvalósulásának faktorstruktúrája – Brit tanulók

Variancia %	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
	29,75	4,44	3,01	2,54	2,09
Közösségi kapcsolat	,66				
Vállalkozás	,60				
Kommunikációs készség	,53	,31			
Gazdasági érzékenység	,47				,44
Szabadidős önfejlesztés	,45				
Felelősség		,65			
Erkölcsi bátorság		,56			
Széles érdeklődés		,47			
Azonosulás		,46			
Előítéletmentesség	,38	,44			
Eredményes tanulás			,69		
Megbízhatóság			,52		
Szorgalom, kitartás			,44	,31	
Demokratizmus			,44		
Érzelmi kapcsolat		,32	,39		
Műszaki műveltség	,31		,36		
Empátia			,32		
Együttérzés		,31		,62	
Életmód, egészség				,47	
Munka				,41	,46
A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.	5.
1. faktor	1,00				
2. faktor	,43	1,00			
3. faktor	,60	,41	1,00		
4. faktor	– ,04	– ,02	,04	1,00	
5. faktor	– ,49	– ,42	– ,36	– ,03	1,00

28. táblázat

Ha részletesebben megvizsgáljuk *(28. táblázat)*, az érett gondolkodás, illetve a markáns, jól körvonalazott, hosszas, a tradicionális értékek megőrzésével állandóan fejlődő nevelési felfogás tükröződik benne.

I. Az első faktor az iskola körüli közösségi kapcsolatok, a vállalkozás, a kommunikációs készség, gazdasági érzékenység, szabadidős önfejlesztés, vagyis valóban a felnőtt életmód, a felnőtt életre készülés, a jövőre irányulás faktora. Remekül mutatja, hogy az egész brit életfelfogás a brit társadalom alapelve, s egyben az angolszász iskolai nevelés elve: a gyakorlatiasság, a praktikus, a hasznosságra ügyelő nevelés, amely a szó szoros értelmében az életre készít fel.

II. A moralitás faktora, azt is mondhatnánk, az iskolaethosz lényegének faktora: a felelősségvállalás, az erkölcsi bátorság, az iskola szellemével való azonosulás szerepel itt az előítéletmentességgel (és érdekes módon a széles érdeklődéssel, ami talán az egyéni világnézet, az egyéni értékrend alakulásának is fontos összetevője). Állandóan óvunk attól, hogy egy-egy matematikai statisztikai elemzésből közvetlenül túlzott következtetéseket vonjunk le a valóságra vonatkozóan. De a faktoranalízis rotált faktorai éppen egy jelenség differenciálására szolgálnak. Így nem állhatjuk meg, hogy kimondjuk: az I. után a II. faktor pontosan tükrözi a brit iskola, az angolszász nevelés szellemét – a morális nevelés, a jellemfejlesztés a gyakorlatiasság mellett a másik alappillére.

III. A harmadik faktor már az iskola „kultúrfüggetlen" jellemzője: az eredményes tanulás a legmagasabb faktorsúlyú benne. De ebben az alapvetően kognitív faktorban, az iskolában természetes módon komoly súllyal szerepel a megbízhatóságra, a szorgalomra nevelés éppúgy, mint a jó érzelmi kapcsolatra nevelés. Az talán a brit iskola sajátossága, hogy a demokratizmus itt szerepel, mint az eddigi elemzésekben láttuk, az érzelmi légkört mindig nagyon fontosnak tartották a brit tanulók, az egyszerűsítve empátiaként emlegetett cél, mely a mások érzelmeinek figyelembevételére, figyelmességre nevelést tartalmazza ezzel függ össze, s nagyon fontos jellemzője az iskolai nevelésnek, nyilván az érzelmi légkörrel való kapcsolata miatt került ide.

IV. Az előzőekből logikusan következik, hogy az emberi kapcsolatoknak is fontos szerepük van. A IV. faktort az együttérzés/együttműködés vezeti. Ha visszaemlékszünk, ennek a brit iskolában, s általában a jó iskolában mindig fontos szerepe volt. Az már az angolszász iskola sajátossága lehet, ahol a csupán egészséges jó érzést fenntartó sportjátékok és a közös feladatvégzések, leginkább a különböző munkahelyek, hivatásbeli tevékenységek megismerése biztosítja az együttműködést, az együttérzés erősödését, így itt kap szerepet egyfelől az egészséges életmód, a „fitness", a kitartásra nevelés és a felnőttkori munkavégzésre való felkészítés.

V. Az utolsó faktor az állampolgárság, a felnőtt élet központi tevékenységéé: a munkára nevelés a vezető összetevője, s a gazdasági érzékenységnek van még magas faktorsúlya itt.

Ha tehát a célok elemzése alapján szeretnénk megragadni az általános jelleget a brit iskolák szellemében, és leírni az angolszász iskolaethosz általános jellegét, azt mondhatjuk, talán három alapvető fontosságú elemét sikerült differenciálnunk. Az egyik a felnőtt életre, életmódra, állampolgárságra, munkára előkészítés, vagyis a *hasznos, releváns nevelés* (ezt jól alátámasztja ET kutatásainkban a relevancia szerepe az iskolai tényezők között). A másik alapösszetevő a moralitás, az erkölcsi-akarati tényezők fejlesztése, ez igazolja, jól éreztük meg már a névválasztással is, hogy *az iskola ethoszát* igyekszünk megragadni. Végül az együttérzés és az együttműködés igen fontos, ez *az érzelmi légkör* alapja, ami mindig központi szerepet kapott az iskolajellemzők elemzése során is. Egyébként pedig az ethoszban feltételezett motivációs affektív-kognitív-morális hármas a célok meghatározásakor, kiegészítve a közösséggel és a felnőttkori munkavégzéssel, alkalmasnak bizonyult az iskolaethosz lényegének leírására.

Az iskolai célok faktorstruktúrája a célok megvalósulása szerint

Magyar tanulók

20 skála 3 faktor

Variancia %	1. faktor 4,25	2. faktor 2,65	3. faktor 2,29
Életmód, egészség	,66		
Vállalkozás	,66		
Közösségi kapcsolat	,63		
Felelősség	,61		
Erkölcsi bátorság	,57		
Együttérzés	,55		
Empátia	,54	,43	
Szabadidős önfejlesztés	,54		
Munka	,53	,48	
Azonosulás	,51		,41
Eredményes tanulás		,75	
Megbízhatóság	,32	,65	
Szorgalom, kitartás	,34	,62	
Gazdasági érzékenység			,73
Széles érdeklődés	,32		,58
Előítéletmentesség			,57
Műszaki műveltség		,45	
Kommunikációs készség		,34	,50
Érzelmi kapcsolat	,48	,34	
Demokratizmus	,45		,35

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.
1. faktor	1,00		
2. faktor	,00	1,00	
3. faktor	,00	– ,00	1,00

29. táblázat

Nézzük ezek után a magyar tanulók faktorstruktúráját a nevelési célok megvalósulása terén. A *29. táblázat* mutatja be ezt. Mivel itt a háromfaktoros struktúra bizonyult a legkonzisztensebbnek, természetesen eleve nem alkalmas a brittel való faktoronkénti összevetésre. Ezen túlmenőleg a magyar minta messze nem mutat olyan karakterisztikus vonásokat, mint a brit, ahogy a magyar iskolai nevelés is meglehetősen bizonytalan és összemosódott. Vegyük sorra a fő faktorokat.

I. Az első faktor a tényezők nagy részét magába foglalja, így nehéz egyértelműen meghatározni. Két azonos faktorsúlyú vezető eleme a vállalkozókedv fokozása, ami a felnőtt életre felkészítés, a hivatásra nevelés tényezője, valamint az egészséges életmódra nevelés, ami szintén a jövőre irányul, túlmutat az iskolán. Ez tehát emlékeztet a brit I. faktorra, annál is inkább, mert annak további elemei, a közösségi kapcsolat, a szabadidős önfejlesztés is itt található. De a felelősség, az erkölcsi bátorság, az iskolaszellemmel azonosulás, a széles érdeklődés, vagyis a brit II. faktor is ebben kap szerepet.

II. A második faktor az eredményes tanulásé. Mintha ez lenne valóban a nemzettől, a kultúrától független par excellence iskola jellemzője, az iskolaszellem mint olyan összetevője. Nálunk is benne van a megbízhatóság, a szorgalom, de még a műszaki műveltség, s az érzelmi kapcsolat és az empátia is. Ez tehát megfelel a brit III. faktornak. A különbség csak annyi, hogy a munkára nevelés, ami a briteknél önálló faktor, itt az I., a felnőtt életre készítés és a II., a tanulás faktorokban jelenik meg.

III. A harmadik magyar faktor vezető eleme, eléggé meglepő módon az eddig igen kis szerepet játszó gazdasági érzékenység. Mellette a széles érdeklődés, az előítéletmentesség, a demokratizmus és a kommunikációs készség és az azonosulás tulajdonképpen a brit I. és II. faktort ismétli meg, nehezen interpretálható, talán elsősorban az állampolgságra nevelés faktora. Ha az öt alapvető kategóriánk szerint keressük a felosztást, azt mondhatjuk, az I. elsősorban az életmóddal és a hivatással, az iskolán túli tényezőkkel azonosítható, melyhez morális és affektív elemek tartoznak. A II. faktor egyértelműen kognitív, a hozzá tartozó morális jellemzőkkel. A III. pedig az állampolgárság, kognitív elemekkel.

Vagyis a magyar tanuló számára nem olyan világos az iskola nevelési célrendszere. Inkább csak érzi (hallja?) az életre készülés, a szorgalmas, kitartó tanulás és a széles látókör fontosságát.

Érdemes azonban megvizsgálni iskoláink nevelési célmegvalósításának szintjét, illetve a célok struktúráját a magyar tanárok percepciója alapján is. A *30. táblázat* az előbbi véleményt nyilvánító tanulók osztályfőnökei és az iskolát legjobban ismerő tanárai meglátását mutatja be. Itt négyfaktoros struktúrát látunk, így nem várhatjuk az azonosságot a tanulók faktoraival, de ha van az iskolarendszerünknek világosan érzékelhető alapvető nevelési célrendszere, illetve ennek hierarchiája, akkor annak meg kell mutatkoznia. Sajnos, azt kell mondanunk, a tanárok elképzelése sem mutat olyan egyértelmű képet, mint a brit tanulóké. Nézzük a faktorokat.

I. Az első faktort a gazdasági érzékenység vezeti, mint a tanulók III. faktorát. Azt a felnőtt életre, elsősorban állampolgárságra nevelés faktorának tartottuk. Itt az erkölcsi tulajdonságok és az érzelmi kapcsolatok dominálnak, kétségtelenül azok az összetevők, amelyek a gyerekeket a felnőtt világhoz, az értékes felnőtt személyiséghez közelítik.

ET–II. Az iskolai célok faktorstruktúrája a célok megvalósulása szerint

Magyar tanárok

20 skála — 4 faktor

Variancia %	1. faktor 3,09	2. faktor 2,72	3. faktor 2,72	4. faktor 2,54
Gazdasági érzékenység	,73			
Felelősség	,64			
Erkölcsi bátorság	,63		,39	
Demokratizmus	,60	,38		
Érzelmi kapcsolat	,56			,54
Eredményes tanulás		,73	,32	
Műszaki műveltség		,65		
Kommunikációs készség		,62	,32	
Szorgalom, kitartás		,60		,49
Életmód, egészség			,69	,30
Vállalkozás			,64	
Szabadidős önfejlesztés		,44	,58	
Megbízhatóság				,77
Munka			,44	,60
Empátia			,41	,59
Előítéletmentesség	,41			
Együttérzés	,34		,45	,30
Közösségi kapcsolat	,30		,41	,39
Széles érdeklődés	,49	,40	,38	
Azonosulás	,33	,45		,40

A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.
1. faktor	1,00			
2. faktor	0,00	1,00		
3. faktor	– 0,00	0,00	1,00	
4. faktor	0,00	– 0,00	– 0,00	1,00

30. táblázat

A II. faktor az eredményes tanulásé, ez a magyar tanulók II., a britek III. faktorával azonosítható. A szorgalom és a műszaki műveltség azonos ezekkel. De a tanulóknál mindkét nemzetben elsősorban erkölcsi és érzelmi tulajdonságok kapcsolódtak ehhez, itt a tanárok kognitív elemeket hangsúlyoznak, mint a széles érdeklődés, a kommunikációs készség, a szabadidős önfejlesztés.

III. A harmadik faktor a diákok I. faktorára emlékeztet. Vezető eleme ennek is az egészséges életmód, itt is közvetlenül mellette van a vállalkozás, az erkölcsi bátorság, az együttérzés, az empátia, a szabadidős önfejlesztés, a munkára nevelés – tehát ez is úgy jellemezhető, hogy „az életben boldogulás" faktora.

IV. Az utolsó faktor vezető eleme a megbízhatóvá, becsületessé nevelés, itt a szorgalom, a kitartás, az iskolaszellemmel azonosulás, s több érzelmi összetevő. Ez tehát az erkölcsi-érzelmi tényezők faktora.

A magyar tanárok nagyjából mutatják a tanulók által észlelt faktorokat a felnőtt életre felkészítés és az eredményes tanulás terén, kiegészítve ezt még egy alapvetően jellemfejlesztési, érzelmi-akarati nevelési célok faktorával.

A célok megvalósulása sok mindentől függ. Érdemes tehát megvizsgálni ezzel párhuzamosan, hogy a diákok és a tanárok szerint melyik célt mennyire tartják fontosnak iskoláink, illetőleg megnézzük a célok fontosságának faktorstruktúráját mind a tanulók, mind a tanárok percepciója alapján. Ezeket majd egymással lesz legkönnyebb összevetni, annál is inkább, mert itt az ötfaktoros megoldások bizonyultak a legmegfelelőbbnek az elemzésre (*31. táblázat*).

Nézzük először a tanulók faktorstrukturáját a fontosság terén.

I. Az első faktor vezető eleme a gazdasági érzékenység, mellette a demokratizmus, az előítéletmentesség és ellenkező előjellel az eredményes tanulás szerepel. Ez tehát szintén a jövőre irányulás, az életmód, s elsősorban az állampolgárságra felkészítés faktora.

II. A második faktor vezető eleme az együttérzés. A közösségi kapcsolat és a jó érzelmi kapcsolat mutatja, hogy ez az affektivitás faktora, s különösen fontosnak tartjuk, hogy az együttérzés, ami a brit iskolákban a megvalósult célok fontos összetevőjeként gyakran megjelent, a magyar iskolákban legalább a fontosnak tartott célok közt kap komoly szerepet. Ez a faktor egyébként szinte azonos a brit tanulók célmegvalósulási IV. faktorával.

III. A harmadik faktor elsősorban az erkölcsi értékeké. Vezető eleme a felelősségvállalás, itt szerepel az erkölcsi bátorság, a szorgalom, az előítéletmentesség – általában a brit II. faktorhoz hasonlít, egyértelműen morális faktor.

IV. A következő faktor vezető eleme a szabadidős önfejlesztés, és az iskola szellemével való azonosulás, a megbízhatóság is magas faktorsúllyal szerepel itt, vagyis affektív, kognitív, morális tényezők együtt. Kiegyensúlyozottságával leginkább az iskolai légkörökkel, az iskolai motiválással való azonosulás faktorának nevezhetjük.

V. Az utolsó faktor a kommunikációs képesség és a széles érdeklődés meghatározó szerepével egyértelműen kognitív faktor.

Érdekes módon tehát a magyar tanulók azt látják nagyjából fontos célnak az iskolában, amit a britek a célok megvalósulásában. Elsősorban az affektív, kognitív, morális nevelési célokat, valamint a felnőtt életre felkészülést.

ET–II. Az iskolai célok faktorstruktúrája a célok fontossága szerint

Magyar tanulók

20 skála 5 faktor

Variancia %	1. faktor 1,37	2. faktor 1,37	3. faktor 1,36	4. faktor 1,32	5. faktor 1,23
Gazdasági érzékenység	,67				
Demokratizmus	,62				
Együttérzés		,56			
Felelősség			,55		
Szabadidős önfejlesztés				,55	
Azonosulás				,53	–,30
Kommunikációs készség					,60
Széles érdeklődés					,55
Eredményes tanulás	– ,35		– ,38		
Szorgalom, kitartás			,44		
Empátia				– ,38	
Vállalkozás			,36	,37	,35
Közösségi kapcsolat		,43			
Életmód, egészség			,29		
Munka		– ,47			
Előítéletmentesség	,41		– ,34		
Műszaki műveltség			– ,38		
Megbízhatóság				– ,44	
Érzelmi kapcsolat		,40			
Erkölcsi kapcsolat			,44		
A faktorok korrelációja	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
1. faktor	1,00				
2. faktor	– ,00	1,00			
3. faktor	,00	,00	1,00		
4. faktor	– ,00	– ,00	– 00	1,00	
5. faktor	– ,00	,00	– ,00	,00	1,00

31. táblázat

ET–II. Az iskolai célok faktorstruktúrája a célok fontossága szerint

Magyar tanárok

20 skála 5 faktor

Variancia %	1. faktor 1,61	2. faktor 1,60	3. faktor 1,56	4. faktor 1,54	5. faktor 1,32
Vállalkozás	,76				
Gazdasági érzékenység	,51	,34	,35		
Műszaki műveltség		,53			
Életmód, egészség			,64		
Munka			,60		
Előítéletmentesség				,74	
Szorgalom, kitartás					,56
Kommunikációs készség					,54
Demokratizmus	,46				
Érzelmi kapcsolat		– ,39			– ,33
Szabadidős önfejlesztés				,45	
Megbízhatóság	– ,42		,34	,38	
Közösségi kapcsolat		– ,46			,33
Együttérzés		– ,50		,36	
Azonosulás					,45
Empátia				,49	
Felelősség			,33		
Eredményes tanulás	– ,32				
Széles érdeklődés		,47			
Erkölcsi bátorság		,47			
A faktorok korrelációja	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
1. faktor	1,00				
2. faktor	0,00	1,00			
3. faktor	– 0,00	– 0,00	1,00		
4. faktor	0,00	– 0,00	0,00	1,00	
5. faktor	– 0,00	– 0,00	0,00	0,00	1,00

32. táblázat

Vessük össze ezt a tanároknak a nevelési célok fontosságáról alkotott véleményével, a 32. *táblázat* alapján.

I. Az első faktorban a vállalkozás, a gazdasági érzékenység és a demokratizmus játszik fő szerepet, ez a felnőtt életre készülés faktora.

II. A második a műszaki műveltség, az együttérzés, a széles érdeklődés, az erkölcsi bátorság összetevő sorral kevéssé értelmezhető faktor, főleg mert a műszaki műveltség épp olyan alacsony átlagokkal szerepelt, mint a gazdasági érzékenység, s most ez is, az is egy-egy faktor szélére kerül (egyébként itt a gazdasági érzékenység is szerepel), affektív, kognitív és morális összetevők társaságában.

III. A harmadik az életmód és a munka faktora, a gazdasági érzékenység, a felelősség, a megbízhatóság itt nagyon logikusan egészítik ki ezt a felnőtt életre, a hivatásra készítés fontosságát mutató faktort.

IV. A negyedik faktor vezető eleme az előítéletmentesség, kiugró faktorsúlyával meghatározza, hogy ez az állampolgárságra felkészítés faktora, az empátia, az önfejlesztés, a megbízhatóság, az együttérzés kialakítása nagyon jól illik ehhez.

V. Az utolsó faktorban a szorgalom, a kommunikációs készség és az azonosulás a faktorsúlyok sorrendje, mégis az iskola szellemével való azonosulást érezzük benne döntőnek.

Végeredményben tehát a tanárok faktorstruktúrája sem mutat világosabban elkülönülő célcsoportokat, mint a tanulóké. Ennek két oka lehet. Az egyik az, hogy itt egy országos átlagot vizsgálunk, tehát csak az derülhet ki, mi az, ami leginkább, legáltalánosabban elkülönülhet. A másik, hogy az iskolaethosz egységes jelenség, így a nevelési célok is (legalábbis azok, amelyeket az iskola szellemiségéhez kötöttnek tart) egységes célrendszerként jelennek meg. Ezt mutatja a rotálatlan faktorstruktúra fő faktorának vizsgálata, amit a 33. *táblázat*ban mutatunk be: mindkét nemzeti mintában viszonylag homogén, differenciált formában jelent meg.

A magyar mintában a fő faktortól csak a 2. cél, az eredményes tanulás különült el, másik faktorban – 42 faktorsúllyal. A brit mintában egy faktorban ugyancsak az eredményes tanulás különült el 45 faktorsúllyal, valamint a 13. közösségi kapcsolat – 37 faktorsúllyal. Egy másikban a 8. együttműködés – 35, másikban a 9. demokratizmus 32, illetve munka 31 faktorsúllyal.

A két nemzeti főfaktor egyszerű rápillantással is érdekes dolgokat sugall. Mint látjuk, igazán – s mindkét nemzeti mintában egyformán – a 2. cél, a legjobb tanulmányi eredmény elérése különül el. Vagy azért, mert a megfogalmazás félreérthető volt, s a gyerekek nem érzékelték a rövidítési szándékot, vagy éppen azért, mert a gyermekek nagyon is jól érezték, hogy a dolognak ez a része az iskola nevelési célrendszeréhez tartozik (s mivel arra alapozva szerkesztettük meg, az iskolaethoszhoz), más része viszont már azon túlmegy, tehát csak részleges az átfedés. Például vannak kifejezetten tanulmányi sikerességet célul kitűző iskolák, bizonyos területek, rétegek családjaiban ezt központi kérdésnek tekintik, s az iskolához alapvető célként kötik, bizonyos képességű gyermekeknél ennek kiemelt jelentősége van, és így tovább (mint ezt más elemzéseknél láttuk is).

Ha pedig rápillantunk a párhuzamos listákra, érdekes azonosságokat és eltéréseket látunk. A 17. felelősség, pontosabban az önálló, felelősségvállaló emberré nevelés a legnagyobb faktorsúlyú, a brit mintában az első, a magyarban a második helyen áll. Ez központi szerepű lehet az iskolai célrendszerben, s egybevág azzal a

ET–II Az iskolai célok rotálatlan első faktorának faktorsúlyai a két nemzeti mintában

Brit minta			Magyar minta		
17.	Felelősség	.69	15.	Azonosulás	.66
6.	Munka	.66	17.	Felelősség	.64
14.	Kommunikációs készség	.64	5.	Empátia	.63
20.	Erkölcsi bátorság	.59	6.	Munka	.63
12.	Vállalkozás	.59	10.	Szorgalom, kitartás	.62
19.	Széles érdeklődés	.58	1.	Megbízhatóság	.61
15.	Azonosulás	.57	20.	Erkölcsi bátorság	.61
13.	Közösségi kapcsolat	.57	12.	Vállalkozás	.60
3.	Érzelmi kapcsolat	.55	7.	Életmód, egészség	.59
8.	Együttműködés	.55	8.	Együttműködés	.55
16.	Előítéletmentesség	.55	19.	Széles érdeklődés	.58
11.	Szabadidős önfejlesztés	.54	13.	Közösségi kapcsolat	.57
2.	Eredményes tanulás	.53	3.	Érzelmi kapcsolat	.56
5.	Empátia	.51	9.	Demokratizmus	.54
18.	Gazdasági érzékenység	.51	11.	Szabadidős önfejlesztés	.52
10.	Szorgalom, kitartás	.50	14.	Kommunikációs készség	.52
1.	Megbízhatóság	.49	2.	Eredményes tanulás	.52
7.	Életmód, egészség	.45	18.	Gazdasági érzékenység	.48
4.	Műszaki műveltség	.41	16.	Előítéletmentesség	.42
9.	Demokratizmus	.41	4.	Műszaki műveltség	.42
A rotálatlan faktorstruktúra más faktorában elkülönült célok:					
2.	Eredményes tanulás	.45	2.	Eredményes tanulás	– .42
13.	Közösségi kapcsolat	– .37			
8.	Együttműködés	– .35			
9.	Demokratizmus	.32			
6.	Munka	– .31			

33. táblázat

feltételezésünkkel, hogy az ethoszt elsősorban morális jellemzőiben kell keresnünk. Igen fontos összetevő a munkára nevelés, mely a britben a második, a magyarban a negyedik legnagyobb faktorsúlyú, s az iskolaszellemmel azonosulás, ami a magyarban első, a britben hetedik. Elöl van a sorrendben mindkét országban az erkölcsi bátorság és a vállalkozókedv fokozása. Az együttműködés érdekes módon teljesen azonos helyen szerepel. Ugyanakkor a közösségi kapcsolatok inkább, a kommunikációs készség pedig feltűnően csak a britben kap komoly szerepet. Viszont az empátia, s a szorgalom és megbízhatóság a magyarban sokkal nagyobb faktorsúlyú.

Érdekes lehet még az iskolai célok rangsorának összevetése a két mintában. Ha az első öt helyet nézzük, jelentős hasonlóság tűnik a szemünkbe:

Sorrend	Brit mintában	Magyar mintában
1.	C2. Jó tanulmányi eredmény	C2. Jó tanulmányi eredmény
2.	C6. Hivatásra készülés	C10. Kemény munka
3.	C8. Együttműködés	C16. Előítéletmentesség
4.	C7. Egészséges életmód	C1. Megbízhatóság
5.	C10. Kemény munka	C6. Hivatásra készülés

Vagyis a jó tanulmányi eredmény elérésére, a hivatásra való felkészülés, a kemény munkára szoktatás mindkét mintában az első öt hely valamelyikét foglalja el. Hasonló azonosságokat találunk az utolsó helyeken is.

Ugyanakkor jelentős különbségek is megmutatkoznak. A brit mintában az előkelő harmadik helyen álló együttműködés, a tanulók együttműködésének elősegítése a magyar mintában a 11. helyen van csupán, a brit negyedik helyen lévő egészséges életmódra nevelés a magyarban a 12. helyre szorult. A többiek közül a britben a 6. helyen levő 17-es cél, az önérték, az önbizalom, az autonóm személyiség alakítása a magyarban a 15. helyre szorul vissza.

Ami viszont a magyarban van jelentősen magasabb helyen, azok közül a magyarban a 3. sz. előítéletektől mentes gondolkodás, ez a britben a 17. helyen áll; a magyarban 4. helyen lévő megbízhatóság, becsületre nevelés a britben ugyan benne van az első tízben, de épp a 10. helyen. Ugyanígy a kommunikációs készség, a szép beszéd fejlesztése a magyar 7. hellyel szemben a britben a 12. Mielőtt értelmeznénk a különbségeket, nézzük meg területenkénti bontásban is, változik-e a célok sorrendje, mutatkozik-e differenciáltabban érelmezhető tendencia a két nemzeti minta részeiben.

A brit mintában minden területen az első ötben szerepel az együttműködésre nevelés, a jó tanulmányi eredmény elérésére és a hivatásra való felkészítés, ezenkí-

vül háromban a kemény munka és az egészséges életmódra nevelés. Az első ötben így már csak két terület 1-1 céljaiban jelentkezik: az egyik helyen a demokráciára való érzékenység (ez teljesen egyedi), a másikban az önértékelés kerül a legelsők közé. Az önértékelés, az önbizalom a többiben is előkelő helyeket foglal el a legjobb öt mögött, a demokratizmusra nevelés viszont általában a sor végén található.

A magyar részmintákban a jó tanulmányi eredmény elérése szerepelt mindenütt az első ötben, mint a brit mintában is, azonban sem a „brit" együttműködésre nevelés nem kapott egyáltalán helyet az első ötben, sem az ott tapasztalt hasonlóságok nem jelentkeztek. Három részterületen szerepet kapott az előítéletmentességre nevelés, a hivatásra való felkészítés, illetve a megbízhatóságra nevelés, valamint a kemény munkára szoktatás, két helyen a széles érdeklődés kialakítása (ami egyébként a többi területen is követi az első ötöt), valamint egy területen az egészséges életmódra, egyen pedig a szép beszédre, kifejezőkészségre nevelés.

A célok sorrendje szerint tehát azt mondhatnánk, nemzeti és területi hovatartozástól függetlenül természetesen elsősorban azt érzékelik a gyerekek, hogy az iskola igyekszik őket a jó tanulmányi eredmény elérésére késztetni. Ez annyiban természetes, hogy ez – főleg a gyermekek szemében – afféle gyűjtő fogalom, összetett cél, nálunk sajnos elsősorban a verbális ismeretekben megnyilvánuló teljesítményt, a brit iskolákban egy általánosabb fejlettségi szint elérését jelenti, de mindenképpen mindkét mintában ez az, amit mérnek, s így ennek a fontossága a legszembetűnőbb.

A további célokat illetően igen figyelemreméltó módon, a brit iskolákban láttuk az egységesebb képet, egy, a gyermekek számára is világos, stabil értékhierarchiát, holott a brit iskolák teljesen önállóak, s ráadásul mi szélsőségesen eltérő területekről vettünk igen különböző iskolákat. A magyar iskolákban, ahol igen sokáig az abszolút egységes központi irányítás uralkodott, a nevelési céloknak (is) sokkal bizonytalanabb az értékrendje.

A brit iskolákban az együttműködésre nevelés az, amiben az iskolaszellem kifejeződik: az egy iskolába járók és oda jártak ragaszkodnak egymáshoz, s ezen keresztül iskolájukhoz. Ez valamikor nálunk is ismert volt, és talán lesz is; ahogy az etoniak sose tagadják meg egymást, és a pataki diák nálunk is fogalommá vált. Jellemző, hogy ezek mellé az egész mintában is, a részmintákban is a kemény munkára szoktatás és az egészséges életmódra nevelés mindig az elsők között szerepel. A kemény munkára szoktatás a jellemfejlesztés eszköze, az egészséges életmódra nevelésé pedig valóban központi kérdése minden brit iskolának, s ez elsősorban a teljes, harmonikus személyiség kifejlesztését szolgálja, nemcsak a testi és szellemi egyensúlyét. A testi fejlesztés is a jellemalakítás szolgálatában áll, gondoljunk csak a fair play központi fogalmára: a tisztességet, a kitartást, elszántságot, akaraterőt fejleszti elsősorban. A „self", az értékes saját személyiség mindenütt követi az első ötöt, ha nem köztük szerepel. Természetesen adódnak különbségek is. Például a demokratizmusra való érzékenység, ami az egész brit mintában az utolsó helyet foglalja el, az elsősorban értelmiségi gyerekeket gyűjtő területen az első öt közé került. Egyébként azonban a célok értékrendje és értékpontszáma is meglehetősen azonos képet mutat a részterületeken.

A magyar mintában a teljesítmény elérése egyedül marad az általánosan említettek közt. Igaz, távolabbról követi a hivatásra felkészítés, a kemény munkára

szoktatás és a megbízhatóság, mint cél, ez utóbbi talán a nálunk messze lejjebb csúszott együttműködést helyettesíti. Igazán nem kifogásolhatjuk, hogy a magyar iskolák az egyéni megbízhatóságot tartják fontosnak, s nem az összetartozást, a csoportszellemet. Főleg ha belegondolunk, mennyi, tévesen az iskolára erőszakolt „eszme" hatott ezen a téren, valamiféle politikai, ideológiai célt erőltető „közösségi nevelés" követelésében. Félő azonban, hogy iskoláink a ló másik oldalára esnek. Az együttműködés elhanyagolása egyben az iskolaszellem hiányát is jelenti, s ha a teljesítményre törés is, a kemény munka is csak a „mindeki magának kapar" elvét szolgálja (ami félő, nálunk a fair play alaptörvénye helyére került), akkor az egyéniség kibontakozása is csak az individualizmus, a mások érdekeit figyelembe nem vevő önzés erősítését fogja jelenteni. Az örömteli, hogy egy helyen nálunk is az egészséges életmódra nevelés, egy helyen a szép beszédre nevelés s három helyen az előítéletmentesség kapott kiemelkedő szerepet. Azonban épp ez utóbbi arra utal, hogy itt inkább a magyar iskolákban oly megszokott „kampányfeladatok" megvalósításáról van szó. Nevelésünket évtizedekig az iskolában az egyes nevelési értekezletekre kialakított központi kampányfeladatok határozták meg, olyankor pár napig a munkára, a közéletre, a moralitásra vagy bármire nevelés volt a központi, s hamarosan elfelejtett téma iskoláinkban. Valószínűleg ilyen a most igen sokszor emlegetett előítéletmentesség is. Valódibb általános cél lehet a többnyire csak az első öt után, de ott konzekvensen jelentkező érdeklődésfejlesztés. Ez valóban jellemző iskoláinkra.

Mivel az egész vizsgálódás fő értelme az, hogy megállapítsuk az egyes nemzeti iskolák erősségét, amit érdemes a másiknak is figyelembe venni, azt mondhatjuk, a brit iskolákban világosan értékhierarchián alapuló iskolaszellem észlelhető, a diákokat testileg és szellemileg egyaránt, harmonikus személyiségekké igyekeznek nevelni, elsősorban az együttműködésben és a kitartó munkában kialakuló értékes jellem középpontba helyezésével. A magyar iskolákban talán az érdeklődés fejlesztése, a kötetlenebb szellemi fejlesztés nevezhető erősségnek, de a másokat figyelembe vevő autonóm személyiség, az erős jellem kialakítására s az ettől elválaszthatatlan összetartó iskolaszellem erősítésére feltétlenül törekednünk kell.

Természetesen mi húsz fontos célt igyekeztünk kiválasztani, azonkívül helyes, ha az iskolák célkitűzéseikben is sajátosak. Ezért nincs kizárólagos jelentősége a felsorolt célok értékelt sorrendjének. Mégis elgondolkoztató, hogy míg a brit mintában, illetve részmintákban szereplő legértékesebb célok mellett a magyarban kiemelkedő célok mind az első tízben megtalálhatók (mint az érdeklődéssel, a megbízhatósággal kapcsolatos célok), fordítva más a helyzet. Azok az értékek, melyek a britek erősségei, s nekünk is szükségünk lenne rájuk (az együttműködés, az önértékelés, az egészséges életmód), nemzeti mintánkban nem szerepelnek az első tízben sem, s a részmintákban is gyakran igen alacsony helyre kerültek. Ezt csak alátámasztja, hogy a T-próbák is azt mutatták, a legeslegnagyobb szignifikáns különbségek a britek javára sorban a következő célokben mutatkoztak meg: az együttműködés kialakulása, az egészséges életmódra nevelés, a hivatásra felkészítés és az önértékelés kifejlesztése. Míg mi magyarok igazán csak az előítéletmentességre nevelésben emelkedünk ennyire a britek fölé, talán azért, mert ez nálunk jóval kevésbé megoldott feladat.

Végeredményben tehát az iskolai célokról megállapíthatjuk: feltételezéseinknek megfelelően az öt nagy csoport a gyermekek s az iskolák számára egyaránt jelentősnek mutatkozott. A felnőtt világ úgy is, mint az iskolát, a gyerekeket körülvevő közvetlen társadalmi-szociális kapcsolatrendszer, s úgy is, mint a gyermekek jövője, az a felnőtt, aki majd belőle lesz, s akinek hivatása, állampolgári minősége van, éppúgy, mint a gyermek személyiségén belüli három terület: az, hogy affektív, kognitív és morális téren egyaránt fejlődjék.

Ugyanakkor felfogásunk alkalmas különbségek felfedezésére is. Egészen leegyszerűsítve három nagy célcsoport bontakozott ki, mely nagyjából egyformán, de más-más tartalommal fogja át az öt nagy célcsoportot, illetve az általunk legalapvetőbbnek gondolt húsz célt.

Az első egyértelműen a *felnőttségre*, a felnőttekre, a majdani felnőtt életre felkészülés elemeit tartalmazza. Ez egybevág azzal, hogy minden esetben láttuk, a szülőknek és a pedagógusoknak alapvető szerepe van az iskolaethosz, az iskolaszellem alakításában, fenntartásában, illetve abban, hogy ezt a gyermekek felfogják. Ugyanakkor összhangban van az iskolaszellemről valaha is fennállt alapvető elképzelésekkel, hiszen az ókorban kigondolták, a mai felnőttek még tanulák és mondták a „non scholae sed vitae discimus" elvet, s manapság ugyanúgy az életre nevelés sokféleképpen megfogalmazott alapgondolata az, ami alapvető az iskola céljai sorában, nevelési célkitűzésében. A különbség annyi, hogy ez a brit mintában inkább kongitív központú: egyértelműen az iskola relevanciájára épül, arra, hogy minden ízében hasznos, az életben hasznosítható nevelést és oktatást nyújt. A magyar mintában ez kissé elmosódott, sokféle tényező kap benne kevésbé karakteres szerepet.

A második nagy csoport leginkább azoknak a céloknak az együttese, melyek azt fejezik ki, *milyen növendék* is vagyok, tehát az iskolában a diákszereppel kapcsolatos nevelési célok, ez a britben egyértelműen morális alapú, elsősorban erkölcsi-akarati nevelésre épül. A magyarban jobban kötődik a tanítás-tanuláshoz, vagy a jó tanulás, vagy az érdeklődéskielégítés kérdéséhez. Ez általában is tapasztalt különbség, s vizsgálatainkban is mindig megmutatkozott. A tanulási tevékenység, a tananyag a brit iskolákban sokkal inkább csak hordozója a nevelésnek, a gyerek elsősorban azt tanulja meg „rajta", hogyan kell koncentrálni, kitartóan, elkötelezetten foglalkozni valamivel – s végül abban, amivel tartósan foglalkozott, mesternek lenni, azt precízen, pontosan tudni. A magyarban mindez közvetlenebbül kötődik a tanuláshoz, a tananyag tartalmához vagy a szorgalmas tanuláshoz, a megbízható jó diák léthez, vagy az érdekesség kereséséhez, az egyéni érdeklődés kielégítéséhez. Tehát míg ez a második terület a britben egyértelműen morális, a magyarban inkább csak a tanulás terén szükséges morális tényezők vagy az egyéniségkifejtés célcsoportja.

A harmadik terület a *többi emberhez való kapcsolódás*, a társaslény szerepre felkészülés céljaira épül. Ez a britben egyértelműen affektív, az együttérzés, az összetartozás, a fejlődéshez szükséges jó érzelmi légkör kialakítására való törekvést tartalmazza, míg a magyarban ebben is olyan alapvető összetartozási tényezők, mint az iskola szellemével való azonosulás más, az életvitellel kapcsolatos távolabbi tényezőkkel együtt jelennek meg, mint általános állampolgári, szociális tényezők.

Általában tehát kicsit úgy éreztük, hogy a brit gyerekek számára az iskola nevelési céljai világosabbak, tisztábbak, letisztultabbak. A magyarok kicsit összemosódottabbak, s véletlenszerűbben látják, illetve valósítják meg ugyanezeket a célokat, s tükröződik a – reméljük, már a közelmúlthoz sorolható – sok kampányszerű nevelési cél, amikor egy-egy körlevél hatására, egy-egy nevleési értekezlet témájaként egy-egy, az iskola egész nevelési rendszerébe nem illeszkedő, vagy nem ilyen szerepet betöltő nevelési cél egy kis időre központivá vált. Erre gyanakszunk a magyar mintában a „gazdasági életre való érzékenység", a vállalkozókedv, a demokratizmus, az előítéletmentesség homályos célkitűzéseinek gyakran központi nevelési célként való megjelenésében: most éppen ezeket emlegetik sűrűn a tanároknak, s így a tanárok a diákoknak.

Még egy érdekes, valószínűleg a kultúrából eredő, ezzel, mondhatnánk, ellentétes tendenciát is meg kell említenünk. A magyar mintában az empátia, a figyelmesség, a mások érzelmeinek figyelembevétele kapott kiemelt szerepet a diákok percepciójában. A valóságban ezt nemigen tapasztaltuk az iskolában még igazi nevelési célkitűzésként sem, nemhogy megvalósult nevelési célként. Mégis, kétségtelen, a magyarokra, a magyar nevelésre valóban jellemző a britnél sokkal melegebb, intimebb érzelmi kapcsolatra törekvés, ez tehát mégiscsak a képzeletbeli „magyar iskolaszellem" jellemzője lehet. Ugyanakkor a kommunikációs készség kialakítása a brit mintában kapott komolyabb, valósabb kiemelt szerepet, pedig ezt nálunk is hirdetik, igyekeznek megvalósítani az iskolában, de tény, ez az angolszász kultúrában tartozik a valódi életre neveléshez: ott megfelelő kommunikációs kultúra nélkül a gyermek nem juthatna színvonalasabb hivatásba – míg nálunk, sajnos, magyartanár vagy tv-szereplő, előadó is lehet valaki nemhogy alacsony kommunikációs kultúrával, jó stílus nélkül, de kifejezetten hibás beszéddel is.

Az viszont mindenképpen pozitív eredménye e vizsgálatnak, hogy az iskolák nevelési céljai mérhetők, az iskolaethosz fontos részét jelentik (s így annak mérhetőségét is biztosabbá teszik), s – bár az iskolarendszernek lehetnek szervezési, vezetési okokból problémái – úgy látjuk, a gyermek szükségletei, a nevelők hivatásérzete, s általában a nevelés belső törvényszerűségei határozzák meg, biztosítják alapvető értékességét.

9. AZ ISKOLAETHOSZ MINT KUTATÁSI TÉMA

Amit az eddigi vizsgálatokból leszűrhetünk az elsősorban az, hogy az iskolaethosz valóban nehezen megragadható, de létező, s ezért kutatható jelenség. Olyasmi, aminek a nevelésben igen nagy szerepe van, aminek általános és speciális formái egyaránt vannak, vizsgálható tehát a jelenség szintjén is: mi az, ami alkotja, ami egyáltalán beletartozik; vizsgálható kultúránként is: mi az, ami az egyes nemzetekre, területekre, iskolatípusokra adott nevelésre jellemzők benne; s természetesen vizsgálható iskolánként: mi az, ami csak az adott iskolára érvényesen nevezhető iskolaethosznak. Kutatásunk végső célja, legalábbis gyakorlati hasznosításának célja a harmadiknak említett lesz, jelen elemzésünkben azonban az első kettőt kell megvalósítanunk, már csak azért is, hogy az egyes iskolák elemzése során legyen mihez mérnünk, hasonlítanunk az eredményeket.

A legnehezebb kérdés itt az, hogy mi az, ami a kultúránként eltérőből különböző kell hogy legyen. Vagyis konkrét példánkban abból, amit az angolszász iskolaethosz lényegeként megismertünk, miről kell megállapítanunk, hogy ha jobbnak is tűnik a magyar iskolára jellemzőnél, akkor is úgy kell elfogadnunk, mint a másik kultúra sajátosságát, s mi az, amit jó lenne itt is megvalósítani. Természetesen elemzésünk során erre is választ keresünk.

Vegyük előbb a legáltalánosabb megállapításokat. A különböző vizsgálatok azt mutatták, hogy a brit tanulók reálisan ítélik meg magukat, iskolájukat, nevelésüket, s így az iskolaethoszt is. A magyar tanulók ítéleteiben több a véletlenszerű, ahogy a magyar iskolák nevelési törekvéseiben is jelentősebb szerepet kapnak a kampányok, divatáramlatok – ennek oka sajnos a magyar társadalom alacsony nevelési és pszichológiai kultúrája. A második szembetűnő dolog, hogy a brit iskolás gyerek reálisabban fogja fel az életet, egy-egy feladatban az érdekli, hogyan teljesítheti, míg a magyar gyerek több energiát fordít a szorongásra, a feladat nehézsége miatti elővételezett szenvedésre. Itt ez úgy mutatkozott meg, hogy például az iskolai terhelést a magyarok mindig jóval nagyobbnak ítélték, mint a britek, holott sem időben, sem követelményben nem terheltebbek. A megfigyelések ezzel egybevágnak. Nálunk a pedagógusok is, a gyerekek is örökké agyonhajszoltnak érzik magukat, mérhetetlen sok óráról panaszkodnak, folyton rohannak, kapkodnak. Ugyanakkor a brit iskolákban a pedagógusok sokkal kiegyensúlyozottabbak, van idejük a gyerekekkel foglalkozni, a gyerekeknek bőven van idejük sportolni, saját érdeklődésüket követni – holott a brit gyermeknek a magyarénál nem kisebb tananyagot sokkal tartósabban és precízebben kell elsajátítania, neveltségben pedig összehasonlíthatatlanul többet kell fejlődnie, hiszen ott a jó modortól a sikeres megjelenésig igen sok magatartásbeli jellemzőt kell megszereznie; a brit kultúrában az iskolázottsághoz valóban hozzátartozik a „jólneveltség". Végül, de talán elsősorban többször találkoztunk azzal, hogy a brit iskolákban a jobb tanulók, a tehetségesebbek, a motiváltabbak jobb eredményt érnek el, míg a magyarban gyakran semmi különbség nem volt a közepesek és a jók motivációja, tanulásmegközelítése között, ami azt sugallja, ott hatékonyabb az iskolai nevelés, az iskolaethosz nemcsak léte-

zik, de valóban biztosítéka a nevelési hatékonyságnak, mert a brit iskolákban általában kihozzák a gyermekből, ami benne van; pontosabban arra késztetik, hogy kihozza magából a maximumot, míg a magyar iskolában, épp azért, mert nincs igazi követelés (sőt, sokan még hirdetik is, hogy nincs szükség erőre, határozottságra), sok gyerek jóra törekedése csak a vágyfantázia szintjén marad.

Mivel a nevelést emberek végzik, így az iskola ethosza is a nevelőkön keresztül hat, az iskolára is érvényesek *K. Lorenz* (1988) szavai arról, hogy a követelni nem képes engedékeny nevelő mennyire nem alakíthatja a gyermek személyiségét: „Senki sem hajlandó azonosulni egy szolgaian gyáva emberrel, senki sem hagyja, hogy számára ilyesvalaki viselkedési normákat diktáljon, és képtelenség kulturális értékként elfogadni, amit az ilyen tisztel. Csak akkor vagyunk képesek valakinek a kulturális tradícióját átvenni, ha lelkünk mélyéből szeretjük az illetőt és fel is nézünk rá." (70–71. old.) Márpedig – s épp ezért okoz sok kárt a ma divatos klinikai, terapeutikus eredetű engedékeny iskolamodell és egyéb tévtan – az iskolaethosznak, az iskolai nevelés hatékonyságának is az a záloga, hogy a gyermek az iskolában is érezze az érzelmi biztonságot, a világos követelményeket, melyek vonzó, értékes kulturális tradíciókon alapulnak, s azt, hogy az iskola és képviselői, a nevelők nem gyávák, hanem határozott, következetes emberek, akik normákat képesek adni és megtartatni is. Az iskolában a valódi demokratizmusra való érzéket meg kell tanulni, de nem szabad nevelés helyett áldemokráciát bevezetni, demokráciát játszani a gyermekek szükségleteinek kielégítése helyett. Ahogy Lorenz találóan írta (70. old.): „Az áldemokratikus dogma egyik legnagyobb vétke, hogy két ember között a természetes rangsort a melegebb érzelmek útját álló frusztráló akadálynak tekinti. Pedig enélkül az emberszeretetnek még az a természetes formája sem létezik, mely normális körülmények között a család tagjait összeköti."

Kell tehát lennie az iskolban egy olyan hatótényezőnek, mely az iskolával való azonosulást, az iskola által közvetített értékek hasznosságába vetett hitet és az iskolában kapott normák iránti elkötelezettséget alakítja ki a gyermekekben.

Ami magának az iskolaethosz komplex jelenségének megközelítését illeti, alapvető elképzeléseink igazolódtak.

Először is az, hogy az iskolaethosz megközelíthető, mérhető, leírható.

A megközelítést természetesen még tökéletesíteni, pontosítani kell, de interakciós modellünk ennek feltétlenül megbízható alapja lehet.

Megfelelőnek bizonyult a modell két fő része, egyfelől a tanulóknak azok a jellemzői, melyek a legérzékenyebben reagálhatnak az iskolaethoszra, illetve maguk is visszahatnak rá; másfelől az iskolának azok a tényezői, melyekben leginkább tükröződik és amelyeken keresztül hat az iskolaethosz. Köztük pedig az iskola nevelési célkitűzései az iskolaethosz legvilágosabban megfogalmazott összetevői. Összekapcsolják részben a nevelést és a fejlődő személyiséget, részben az iskolán belüli és az iskolán kívüli, de a személyiségfejlesztéssel a legszorosabb kapcsolatban lévő tényezőket.

Megfelelőnek mutatkozott az a feltételezésünk is, hogy az iskola személyiségfejlesztésében a személyiségoldal magját a motivációs és orientációs tényezők, az iskola felől pedig a motiváló nevelési klíma és az orientációt befolyásoló tanulási környezeti jellemzők adják.

Kiemelt szerepük van a gyermek számára fontos személyeknek, elsősorban a személyiségoldalon a szülők, az iskolai nevelési oldalon a pedagógusok bátorító, lelkesítő, kontrolláló viselkedésének. Ugyancsak fontosak a személyiségoldalon a szorosabb értelemben vett személyiségvonások, az iskolai nevelés terén pedig az egykorúak. Vizsgálataink azt mutatják, hogy itt az iskolán belüli társas kapcsolatoknak van legfontosabb mediáló szerepük, hiszen az iskolaethosszal az iskolatársak vannak kapcsolatban. Az iskola lényegéből fakad, hogy a tanulással kapcsolatos készségeknek, körülményeknek is szerepük van itt, bár maga a jó-rossz tanulás mindig elkülönült, a tanulás mindig morális tényezőkkel együtt jelent meg, ami alátámasztja azt a felfogásunkat: ha nem is közömbös, hogy mit tanul a gyermek, a lényegesebb az ethosz; a nevelés szempontjából elsődleges, hogy milyen körülmények közt, hogyan, milyen színvonalasan tanul, hogy fejlesztik-e, fejlődik-e, megtanulja-e magát fejleszteni.

Az iskolaethosz, az iskola szellemisége adja az iskola nevelési értékét. Végeredményben ennek alapján határozható meg, hogy egy intézmény jó iskola vagy sem. De messze nem ilyen szimplifikált módon. Inkább úgy, ahogy a gyermek motivációs struktúrája meghatározza, hogy személyisége, jelleme értékes-e. Ahogy értelmetlen kérdés az, hogy egy melegszívű, egy okos vagy egy becsületes gyerek közül melyik az értékes, úgy az iskolaethosz szempontjából sincs egy bizonyos jó, ideális iskola. A jellemben is, az iskolaethoszban is annak kiegyensúlyozottsága jelenthet általános értéket, az összetevők aránya pedig mindig valaki vagy valami számára lehet megfelelőbb.

Kutatásunkban ezért nem igyekeztünk egy „ideális" iskolát keresni, s abból levonni a következtetést, hogy milyen is az „ideális ethosz". A kutatásban is, a gyakorlatban is sokáig próbáltak – ma is igyekeznek – kiválasztani vagy létrehozni egy „kiváló" iskolát, megfigyelni egy-egy „éltanárt", meghirdetni egy abszolút nevelési módot, s azt általános érvénnyel kiemelkedőnek tartva „iskolapéldaként" a többi elé állítani. Ez, persze értelmetlen és képtelen diszkrimináció. Így bizonyos neveléseket eleve elvetnek, bizonyos divatos ideológiáknak megfelelőeket viszont preferálnak, bizonyos idealizált intézményeknek vagy módszereknek helytelen, esetleg kifejezetten károsító eljárásait is ideálisnak kiáltják ki.

Mi igyekeztünk sokféle iskolát és sokféle gyermeket megvizsgálni, az értékesség szempontjából lehetőség szerint prekoncepció nélkül. Igyekeztünk megtalálni azokat a személyiségtulajdonságokat, melyek vitathatatlanul értékesek, mert elősegítik az adekvát adaptációt, ami annak biztosítéka, hogy úgy boldoguljon, hogy ezzel másoknak is hasznára legyen. Ezekhez igyekeztünk megkeresni a nevelésnek azon összetevőit, amelyek ezek kialakulásában alapvetőek, illetve a legjobban ösztönöznek arra, hogy a gyermek erőfeszítéseket tegyen, és magában kialakítsa ezeket. Ezt követi az az elméleti elemzés, mely felfedi a működő és pszichés mechanizmusait, hatótényezőit, hatásmechanizmusait.

Ilyen értelemben az iskolaethosz elemzése azt jelenti, hogy megvizsgáljuk: a különböző konkrét iskolák arculatukban, szellemiségükben eléggé változatosak-e ahhoz, hogy sokféle értékes tulajdonság kialakítására ösztönözzenek, s ugyanakkor eléggé homogén és karakteres-e szellemiségük ahhoz, hogy eredménye valódi személyiségfejlesztés legyen – hiszen tudjuk, a véletlenszerű, a kampányszerű fejlesz-

tések inkább neurotizálnak, inkább diszharmonikussá teszik a gyermek személyiségét.

Ezek után írhatjuk le azt, mi mindennek kell benne lennie egy iskola „személyiségében", hogy általános értékeket is alakítson, ugyanakkor sajátos is legyen, saját hangsúlyokkal. Hogy mennyire legyen tág, de úgy, hogy saját karakterét is megőrizze. Ugyanis, ha az iskola mindenre akar nevelni, akkor nincs saját nevelési koncepciója és hatékonysága, ha viszont csak kevés dologra, akkor nem tud sem a különböző gyermekek sajátos szükségleteire, sem a különféle társadalmi igényekre reagálni. A mérésekkel annyit feltétlenül elérhetünk, hogy meghatározhassuk azt, ha egy iskola X tényezőt nem tartalmaz, Y-t viszont abszolút értelemben dominánssá tesz, az milyen személyiségstruktúrájú gyermeknek felelhet meg, illetve azokban a gyermekekben, akik ilyen körülmények között tudnak fejlődni, nagy valószínűséggel hogyan alakulnak személyiségstruktúrái.

Ez csak úgy oldható meg, ha nem hagyjuk ki az alapkutatási szakaszt, az elméleti modell, a megfelelő teória kialakítását. Ezért használhatjuk csak nagyon óvatosan az előzményeket. Mert bár a kutatás csak folyamatosságában igazolhatja önmagát, a jó kutatás mindig folytatása, kiteljesítése, s egyben előzménye valaminek a tudományban. Eddig sok empirikus vizsgálat folyt e téren, melynek nem volt elméleti modellje. Ez gazdaságosabbnak tűnik: a kutató minek elmélkedik, ha nyomban gyakorlati eredményekhez is juthat egyszerű rákérdezéssel. Csakhogy az előző saját eredmények, az előző kutatások, a szakirodalom alapján összeállított hipotetikus modell nélkül a kapott eredmények értéke nagyon esetleges. Persze ugyanilyen esetleges a fordítottja is; ma sokan csak elmélkedni hajlandók, és spekulatíve meghatározzák, szerintük milyen az ideális iskola, anélkül, hogy empirikus vizsgálatok gyakorlatból merített tényanyagára támaszkodnának. (Ilyen tényanyagnak persze nem tekinthető az, hogy ez az iskolatípus állítólag valahol, ki tudja milyen gyerekekkel, milyen kultúrkörnyezetben jól működött. Az iskolák sajátos arculatát vizsgálva olyan általános törvényszerűségeket tárhatunk fel, melyekhez viszonyítva aztán értékelni lehet az egyes iskolák sajátosságait.)

Ezt jelen kutatásunkban úgy valósítottuk meg, hogy különböző vizsgálatokat végeztünk konkrét résztémákban különböző kultúrákban. Ezek alapján kialakítottuk hipotetikus elméleti modellünket. Ezt ismét különböző kultúrákban empirikus vizsgálatok során kipróbálva különböző iskolákban megtalálhatjuk azokat az összefüggéseket, melyek általában érvényesek a nevelésre, melyek általában az iskolaethoszra vonatkoznak, s ennek alapján elemezhetővé válnak az egyedi, sajátos iskolák ethoszai. Ennek lehetősége igazolódott vizsgálatainkban.

Gondot okozott az indulásnál a mérés lehetősége. Mi a percepción keresztül való vizsgálódás mellett döntöttünk. Azon az alapon, hogy az iskolából úgyis csak az hathat a gyermekre, amit ő percipiál. A percepciós vizsgálati módszer is jól illik témánkhoz. Hiszen a szociális percepció olyan értékelő folyamat, melyben az észlelt személyek (esetünkben konkrét személyek, mint pedagógusok, de ugyanúgy az iskolák, mint elvont „iskola-személyiségek") affektív, kognitív, morális jegyei összegződnek, kölcsönhatásba lépnek egymással, s így az észlelhető személyben egy viszonylag egységes kép alakul ki az észlelés tárgyáról. Ez az iskolaethosznak az a hatása, ami a gyermeket arra készteti, hogy azt érezze, meggondolja, mondja,

„az én iskolám jó, örülök, hogy ebbe az iskolába járhatok", „büszke vagyok az iskolámra".

Elemzésre azért alkalmas ez az összebenyomás, mert az észlelés nem passzív, az észlelő aktívan keresi az észlelttel való viszonyában legfontosabb információkat. Így az észlelés, értékelés folyamatában az észlelő (ha többnyire nem is tudatosan) meghatározott rendszerbe csoportosítja az észlelt egyén vagy dolog legjellemzőbb tulajdonságait. Ebben, elsősorban a magyar mintában, az okozott némi gondot, s az alapkutatás jellegű vizsgálatokat ebben az irányban kell tovább finomítani, hogy a percepciós folyamatban az észlelő viszonyítási eszköz alapként bizonyos etalonokat használ; egyéni tapasztalatai, a szocializációs folyamatban való fejlődése során kialakult normák alapján. Ebből a brit gyerek többet visz már otthonról az iskolába, mint nálunk, ahol a pedagógiai, pszichológiai s főleg a neveléslélektani kultúra igen alacsony szintű. Egyelőre ezen úgy segítettünk, hogy csak 12 éves kor feletti gyerekeket vizsgáltunk, hogy az életkor és a kevés iskolai tapasztalat miatt várható alacsony szinten kialakított etalonból eredő hiányosságokat elkerüljük. Tizenkét éves kor felett már képes a gyermek másokat is, intézményeket is motivációs tényezői, affektív-kognitív-morális jellemzői alapján felfogni.

Kutatásaink középpontjában a tanulók álltak, s ők is állnak majd, mert – épp ezért mondanak keveset számunkra a kiterjedt szervezetiklíma-vizsgálatok – az iskola a tanulókért van, értékét az adja meg, hogy a tanulók milyennek érzik, látják, milyen magatartásra, illetve magatartásváltozásra, fejlesztésre készteti őket az iskola. Ám éppen azért, mert a percepció az életkorral tökéletesedik, a tapasztalatok során kialakult etalonok fejlettségi szintjétől függ, s ebben központi szerepe van a tanároknak, így őket is igyekeztünk vizsgálatainkba bevonni.

A tanárok szerepe vitathatatlan az iskolaethosz kialakításában, fenntartásában, közvetítésében. A pedagógusok érzelmi megnyilvánulásai, gondolkodásának, megértésének szintja alakítja ki az érzelmi biztonságot jelentő érzelmi klímát. Az iskolai tevékenység alapvonalainak meghatározásával, az értelmes magyarázatokkal, nyitottsággal, az érdeklődés és tudásszomj keltésével és kielégítésével a nevelők alakítják az iskola értelmi klímáját. Az iskola rendjének megszabásával, a szabályok, követelmények meghatározásával, a hozzájuk tartozó megerősítési formákkal a nevelők alakítják ki elsődlegesen az iskola morális légkörét. Természetesen mindez a tanulókkal kölcsönhatásban alakul, s a gyerekek minél inkább részesei, minél inkább úgy érzik, hogy részesei a jó érzelmi légkör, az értelmes kooperáció, a tiszteletben tartandó erkölcsi normák létrehozásának és működtetésének, annál kellemesebbnek és hasznosabbnak érzik, annál jobban ismerik és tisztelik az iskola ethoszát. De mégis, mindebben a kezdeményezők, az integrálók, a következetességet képviselők a már kifejlett személyiségű, érett és erkölcsi magatartásukban is példaadó nevelők. Így tőlük igyekeztünk interjúk formájában megtudni, mit is tartanak az iskolaethoszról, miben látják annak lényegét, mit tesznek fejlesztése érdekében.

Az interjúk a magyar mintában sok gondot okoztak. A kérdést, természetesen, az „ethosz" szóval fel sem lehetett tenni. A magyarban ez a kifejezés nem elterjedt, mint az angolban, az „iskolaethosz" fogalma meg természetesen nem is lehet ismert, hiszen kutatásunkban vezettük be, s írtuk le. A légkör, szellem, szellemiség

fogalmakra is eléggé bizonytalanul reagáltak. Még a nevelési célok felől lehetett megközelíteni leginkább a témával kapcsolatos felfogást.

Az első benyomásunk az volt, hogy az utóbbi évek politizált szakmai zsargonja, a körlevelek, brosúrák, felülről kapott egy kaptafákra készült jelentések, beszámolók előbb nyelvileg, majd gondolkodás terén is beszűkítették sok pedagógus látókörét, sok sematikus, semmitmondó kifejezést kaptunk válaszképpen. Még a nevelési célok meghatározásánál is előjöttek a kampányszerű célok, ajánlott értekezleti témák, divatos kifejezések, mint a tehetséggondozás, kreativitásra nevelés, munkára nevelés, a tananyagcsökkentés igénye, a liberalizmus növelése.

Másik általános jellemzőnek azt találtuk, hogy mindent a kognitív síkon, a tanítás-tanulás terén látnak, akarnak megoldani. Sajnos nálunk csak a közoktatással foglalkoznak, nem a neveléssel. Jellemző, hogy egy ismert nevelésfilozófusunk átvette affektív-kognitív-morális felosztásunkat, majd az iskolareform szükségességére utalva mindhárom jellemzésére egy-egy kognitív célkitűzést adott.

Nehéz értékelni azt a gyakran visszatérő véleményt, hogy az általunk felsorolt célok valóban a legfontosabbak. Oka lehet befolyásolhatóság, a könnyebb megoldás előnyben részesítése is. Az már biztatóbb, hogy sok nevelő sajátjaként, saját szavaival fogalmazta meg ugyanazokat a célokat. Leginkább az erkölcsi értékekkel, a fegyelmezettséggel kapcsolatos tényezőket emlegették, az erkölcsi légkör iránti igényt hangoztatták – többnyire a vágyfantázia szintjén.

Ennek megfelelően, s további kutatásainkhoz érdekesek azok a mozaikszerű gondolatok, melyek megsejtetnek valamit az iskolaethoszból, illetve azzal kapcsolatos sejtéseket mutatnak. Felmerült például az egyenruha hiánya: az egyenruha tartást adna a gyereknek, s jelentős szerepe lenne az illem tanítása szempontjából, ami szintén a jó iskola fontos célkitűzése. Ezt különösen a Zsolnai-típusú osztályok tanárai emlegették. Ugyanígy olyasmiket, hogy a gyermekek gyakorolják a vezető és beosztott szerepét, hogy az iskolában a munkavégzés kötelező s természetes folyamat. A felnőtt életre készítés, munkára nevelés és az összetartozás fontossága gyakran felmerült, de többnyire negatív formában, mint hiány. Például az utóbbira jellemző mondat: „Feleslegesen útban levőknek tekintik a nagyok a kicsiket. Nem segítik őket, hanem átlépnek rajtuk." Elgondolkoztató, milyen fontos az iskolaszellem alakítása szempontjából, hogy a brit iskolák életét úgy szervezik, hogy a nagyobbak felelősek a kisebbekért, figyelnek rájuk, gondoskodnak róluk, irányítják őket.

Végül a magyar vélemények közül néhány összegző jellegű véleményből próbálhatjuk kiemelni a lényeget. *Geréb* (1970 az iskola pszichés klímájának ilyen jellemzését kísérli meg, 11 pontban. Sajnos, ezeken is átsüt az a számunkra elfogadhatatlan felfogás, hogy az iskola munkahely – s így akaratlanul is a felnőtt munkahely jellemzőit igyekeznek „kicsinyítve" ráhúzni. Vegyük azért sorba a pontokat.

Az elsővel teljesen egyetérthetünk: „Az iskola pszichés klímája sokrétű, bonyolult struktúrát tükröz. Helyes irányú kialakítása *feltételezi a gyermek személyiségének megismerését*." Emellé tehetjük az 5. megállapítást: „Minél jobban ismeri a tanár *növendékét, valamint saját eljárásainak pszichológiai alapjait*, annál eredményesebben alakíthatja a pszichés klímát, ezen belül annál sikeresebb az oktató-nevelő tevékenysége." Egyetérthetünk a 9. otthoni életmód, s a 10. pályaválasztás fontosságával foglalkozó pont lényegével is.

A többi pontban azonban kísért és ki is mondott a „munkahely" fogalom, a szokásos „didaktogén ártalmakkal", a tanári munka sok visszásságával. Van olyan mondat, amit még értelmezni is nehéz, például: „Ennek a munkahelynek a kialakítását, az ideális mentálhygiénés körülmények megteremtését *helyes pszichológiai és pedagógiai eljárások* segítségével kell megtervezni."

Ennél közelebb visz a fogalomhoz néhány beszélgetés, rádiós interjú, például 1988. november 27-én a Kossuth rádióban a Debreceni Református Kollégiumról vallanak tanárok, egykori diákok. Természetesen sem az ethosz, sem a légkör nem merül fel kérdésként, mégis tanulságos megállapításokat hallunk az intézményről (a mi terminusunkban az ethoszra vonatkozólag): olyan emberré nevel, aki, ha felnő, akkor sem felejti el, hogy ide járt, ebbe az iskolába, azt, amit itt megtanult, hogy a másikat is embernek tekintse, és így a világ felé nyitottabbá válni, megismerkedni a dolgokkal, ne csak a magunk problémái érdekeljenek – mondja valaki, s ő a „szeretetet adni és kapni" törvényét tartja a legfontosabbnak az iskolában tanultakból a felnőtt életben. Egy másik azt mondja, ennek az iskolának eszménye volt, és van. „Iskola eszmény nélkül nem lehet. Nos, a kollégium eszménye tulajdonképpen három összetevőjű volt. A hit, a műveltség és az emberi tartás. Ez az eszmény, amelyik aztán alkotó ifjúságot nevelt. Alkotó ifjúságot nevelt és nem élvező ifjúságot."

Más, újjáalakuló egyházi iskoláink alapvető célkitűzéseként jelenik meg a moralitásra, az emberi tartásra nevelés. Azt mondhatjuk tehát, hogy mindhárom feltételezett alapvető légkör-, illetve motivációs tényező, az érzelmi kapcsolatra, az értelmi nyitottságra, a morális tartásra nevelés lappangva jelen van iskoláinkban, de sem a nevelőkben koncepcióként, sem az iskolákban a nevelők számára érzékelhető konszenzusként, célkitűzésként, hatóerőként nem jelenik meg.

Megkérdeztünk igazgatókat is, elsősorban koncepciójuk és az iskolaszellem viszonyáról. Válaszaikon érezni lehetett a tényt, hogy az igazgatói kinevezésnek nem elsődleges feltétele a nevelési koncepció, mondhatnánk egyáltalán nem volt eddig feltétele az igazi, saját nevelési koncepció. Az igazgatók általában az oktató munkát nevezik meg saját vagy az iskola fő feladatának, ha időnként „oktató-nevelő" címkével látják el pedagógiai programjukat. Célként újra és újra felmerül az intézet szerkezeti felépítésének, a személyi és tárgyi feltételeknek a javítása – és, ez tükröződött a nevelési célokkal kapcsolatos vizsgálatunkban is – a demokratikus vezetési stílus kialakítása.

Az iskolaszellemről így igen keveset tudhattunk meg, mert a kérdést, a problémát is kevéssé értik nálunk. Jellemző, hogy egy kerület általános és középiskoláiban arra a kérdésre, mi az iskola sajátos arculata, az igazgatók és a nevelők együtt is csak olyasmiket válaszoltak: „pedagógiai kísérleteket folytatnak", „friss pedagógiai információkat ismernek meg", „az oktatás korszerűsítésére törekszenek".

Ahol felmerült valami témánk szempontjából hasznosítható, az leginkább egy-egy valódi nevelési cél volt: „szorgalmas munkára, megbízhatóságra nevelés", „önfegyelemre, kitartásra nevelés", „elfogadtatni a szülőkkel és a tanulókkal a tanulás szükségességét", „a szabad idő hasznos eltöltésére nevelés", „a hagyományápolás". Ezek és a hasonlók egyfelől megnyugtattak, hogy a nevelési célokat (igaz, hasonló módon, magyar és brit iskolákban gyűjtve adatokat, azokat összevetve a szakirodalom eredményeivel) jól választottuk ki. Másodszor megbizonyosodtunk arról, hogy a magyar iskolákban is megvan az igény, a vágy, talán helyen-

ként a törekvés is az értékes iskolaszellemre, de ennek letéteményesei egyelőre csak az igazi pedagógusok, így véletlenszerű, hol jön létre az a konszenzus vagy éppen integráció, amit iskolaszellemnek nevezhetünk. Harmadrészt, a tudományos elemzés szempontjából éppen az a feltételezésünk alakult ki, hogy az iskolaethosz megteremtésének ez lehet az útja: értékes nevelési célok kitűzése, hozzájuk normák kialakítása, ezek gyermekszerető és értő pedagógusok konszenzusán át integrált iskolaszellemmé alakulnak a nevelés folyamatában, a tanulókkal együttműködve, a tanulók személyiségével interakcióban.

A brit mintában sokkal könnyebb volt az interjúk felvétele, hiszen itt az ethosz szó is, a hozzá tartozó fogalom is világos, köznapi használatú. Körülírások nélkül megkérdezhettük, szerintük az, mi hat az iskolaethosz kialakulására, milyen szerepe lehet benne az iskolavezetésnek.

A megkérdezettek valamennyien úgy gondolták, hogy az iskolaethosz létező dolog, s csak elenyésző kisebbség vélekedett úgy, hogy minden iskolának kellene hogy legyen, de nem mindnek van, a túlnyomó többség szerint minden iskolának van kitapintható ethosza.

Jelentős részük, mintegy a megkérdezettek fele szerint ethosza az emberi kapcsolatoknak van, egyszerűen abban, hogy a gyerekek is, a felnőttek is szeretnek az iskolában lenni, s érzelem, figyelmesség, tolerancia a megnyilvánulási formája. „Az ethosz adja az iskola atmoszféráját" – vélekedett egyikük. „Az ethosz az iskolával való azonosulás alapja", „Az ethosz a nevelők viszonya ahhoz, amit csinálnak, közös célokat, együttérzést, kooperációt jelent". Számunkra a legérdekesebb talán az a több esetben is visszatérő megállapítás volt, miszerint „a jó iskolaethosz készteti arra a tanulókat, hogy akarjanak tanulni, úgy, hogy hat a motivációjukra, minthogy az ethosz biztosítja a tanuláshoz legalkalmasabb légkört".

Természetesen sokan az értékek felől ragadták meg az ethoszt. Visszatérő megállapítás volt, hogy „az ethoszt az értékek és attitűdök határozzák meg". Többen hozzátették, csodálatos, ahogyan az ethosz száll át nemzedékről nemzedékre. Egyikük azt mondta: „Az iskolaethoszt a tradíciók határozzák meg – lényege, hogy bizonyos dolgokat bizonyos módon csinálunk; ezt az igazgató hozza létre azzal, hogy ő határozza meg az iskola tónusát." Sokan emlegették például a levelek stílusát, melyeket az igazgató küld a szülőknek, s egyéb mindennapos apró eseményeket, melyekben ez a tónus megnyilvánul. Ugyanígy a testület attitűdje a tanulók iránt, egymással és az iskolán kívüliekkel kapcsolatban, s a tantestület erkölcsi szintje az iskolaethosz fontos összetevője. „Egyszóval: a tanárok tisztelik a gyermekeket, s azok ugyanúgy őket." Többen a komoly követelményeket tartották az ethosz fontos hordozójának, főleg azokban az iskolákban, melyek ismertek jó tanulmányi és a sport terén elért eredményeikről.

Igen sokan emlegették, hogy a viselkedéssel és a fegyelemmel kapcsolatos elvárások és szabályok, s főleg az, hogy a tanulók figyelembe vegyék ezeket, elsőrendű fontosságú az iskolaethosz szempontjából. Sokan említették a környezeti tényezőket, az iskola tisztaságát, rendezettségét, a tanárok megjelenését, a tanulók egyenruhaviselését és a kulturált, iskolán kívüli foglalkozásokat.

Az ethosz tökéletesítéséért legtöbben az iskola vezetését tartják felelősnek. Az igazgató stílusa fontos a normák megszabásában, az iskola hangnemének kialakításában, s abban, hogy a döntések hogyan születnek az iskolában. Sokan fontosnak

tartották, hogy az iskolavezetés tagjai kifejezzék érdelődésüket az iskola működése iránt a napi teendők vállalásában, mint a folyosói, az éttermi vagy az utaztatási ügyelet. A legtöbben azt tartották elsődlegesnek, hogy az iskolavezetés tisztában legyen azzal, milyen az iskolájuk ethosza, illetve milyennek kellene lennie. Az iskolaethoszt a nevelők leginkább a gyermekekről való gondoskodás, egyéniségük fejlesztése során erősíthetik.

Végül érdekes, hogy állandóan felmerülnek affektív (együttérzés, emberi kapcsolatok), kognitív (kommunikáció, konzultáció, a másikra figyelés) és morális (normatartás, rend, kontroll, fegyelem, tisztelet, bizalom) ösztönzők. Gyakran felmerült az iskola és környezete kapcsolata, az ethosz megnyilvánulásaiként pedig az iskolagyűlések, a jutalmak, kitüntetések ünnepélyes átadása, tanulmányi és sportbeli teljesítmények elismerése. De felmerültek olyan egyszerű tényezők is, mint az iskola nagysága (a kisebb iskolák ethosza erősebb, hatékonyabb).

Végül is igazat adhatunk *Andersonnak* (1982): az, hogy a kutatók hogyan írják le az iskolaethoszt, sajátos perspektívájuktól függ, annak az elméleti és gyakorlati háttérnek a hatásától, melyben élnek. Természetes, hogy ez még inkább így van a tanárokkal és a diákokkal. Végül is azonban állást kell foglalnunk az ethosz lényegével mint tudományos felfogással s a további kutatások lehetőségeivel kapcsolatban.

Annyit megállapíthatunk, hogy a tanárok közt is, a kutatók közt is igen sokan a morális területen látják az iskolaethosz lényegét, *Fletcher* (1980) az iskola általános karakterének tartja az ethoszt, ami a tanárok értékeinek és attitűdjeinek derivátuma, vagy *Wynne* (1980), aki a következetességet hangsúlyozza. Mások, mint *Measor és Woods* (1984) vagy *Halpin és Croft* (affektív) szociális aspektusból írják le, míg olyanok, mint *Brookover*, s mások, akiket *Anderson* (1982) idéz, a kognitív oldalt hangsúlyozzák, a képességeket, az értékelést, a tanulás hasznosságát.

Mindez alátámasztja azt az eredeti hipotézisünket, hogy az iskolaethosz három alapvető motivációs területhez, három ösztönző légkörhöz, az affektív, a kognitív és a morális iskolalégkörhöz köthető. Ezzel egybevág, hogy a nevelők is ezeket a területeket emlegették, a tanárok, nevelők inkább az affektív és kognitív, az igazgatók a morális aspektust állítva a középpontba. Feltételezésünkből következik, hogy ha az iskolaethoszt fejleszteni, erősíteni akarjuk, akkor iskoláinkat mindhárom területen fejleszteni kell. Ha végignézzük a pedagógiai irodalmat és a tanárokkal felvett interjúkat, ugyanezt találjuk: számos javaslatot az emberi kapcsolatok, az együttérzés, az empátia (vagyis az affektív), a magsabb tanulmányi követelmények, a világos célkitűzések, a jó tanulási környezet (kognitív) és a magas magatartási követelmények, értékek, normák, önfegyelem középpontba helyezése (morális) területnek megfelelő javaslatok.

Összefoglalásul tehát azt mondhatjuk, az iskolaethosz alapját azok az attitűdök, értékek és normák adják, melyek az iskolát mint közösséget irányítják, mozgatják. Az iskolaethosz motiváló struktúra. Motiváló hatását az iskola három aspektusban meghatározható légkörén keresztül fejti ki.

„A" – az affektív légkör együttérzésre, együttműködésre, jó emberi kapcsolatok kialakítására ad lehetőséget, magát az iskolába járást teszi vonzóvá.

„B" – a kognitív légkör a hasznos tevékenységekre, az erőfeszítéssel szerzett tudásra, az érdeklődéskielégítésre ösztönöz, az iskolai tevékenység relevanciáját, értelmességét biztosítja, a tanulást teszi vonzóvá.

„C" – a morális légkör megbízhatóságra, felelősségvállalásra, értékkövetésre, normatartásra, saját értékrendszer kialakítására, s a saját értékeknek megfelelő önértékelésre és magatartásra ösztönöz, a saját jellem kialakítását, az erkölcsi-akarati tényezők erősítését teszi vonzóvá.

Az iskola ethosza az iskola karakterét (arculatát) jelenti, ennek megfelelője az egyén karaktere (jelleme).

Az iskolaethosz megnyilvánul az iskola nevelési stílusában, érték- és szokásrendjében, ahogy az egyén karaktere megnyilvánul annak személyiségstílusában, érték- és szokásrendjében.

Természetesen az iskola örök változásban van, napi élete dinamikus, a növendékek is cserélődnek, lépést tart a tudományok fejlődésével is, de az iskola tradíciói adják az ethosz alapját, ugyanúgy, ahogy az ember karaktere is dinamikusan változó, de harmonikusnak, karakteresnek az a személyiség mondható, akinek tartós, elsősorban erkölcsi-akarati tulajdonságai vannak – a tradíciók ugyanúgy alakulnak, s lesznek az iskolaethosz részei, ahogy a jellemfejlődésben az egytes motivációs tartalmú helyzetek, viselkedések rögzült nyomai állandó jellemvonásokként rögzülnek az egyén pszichikumában.

10. AZ ISKOLAETHOSZ A NEVELÉS GYAKORLATÁBAN

Az iskolaethoszt tudományosan vizsgáltuk, elméletekből és experimentális vizsgálatokból próbáltuk megállapítani lényegét. A neveléslélektannak azonban az az igazán értékes eredménye, ami a gyakorlat számára is sokat mond. Az iskolaethosz pedig igazán a közvetlen, mindennapi valóságban, nevelési gyakorlatban működik, így mindaz, amit róla megtudtunk, a nevelési gyakorlatban hasznosul. Természetes, hogy összefoglaló véleményünket is közvetlenül az iskolai nevelésből eredően, az iskolai nevelés számára, az iskolai nevelés érdekében mondjuk el.

Egyébként a kutatók s a nevelést irányítók számára is az az első megállapításunk – sajnos ez még ma is új, legalábbis nem valósult még meg –, hogy az iskola valóságából kell kiindulni. Csak olyan eredménynek, intézkedésnek van értelme, haszna, amely az iskolai gyakorlat valóságát tartalmazza; releváns a mindennapi nevelésben; figyelembe veszi a gyermekek érzéseit, észleléseit, törekvéseit, s főleg a megállapítások helyi, környezeti – esetünkben iskolai – valódiságát, érvényességét. Tudatosítanunk kell, hogy az elméletek csak bizonyos, meghatározott helyzetekben érvényesek. Például jó pár éve Nagy-Britanniában egy időre népszerűvé váltak C. Rogersnek a tanári empátiára épülő tanulóközpontú elvei. A gyakorlatban azonban hamar kiderült – ott nagyon figyelnek az ilyesmire –, hogy ez nagyon káros lehet. Sok tanuló számára súlyos stresszhelyzetet jelentett a kötetlen, irányítatlan tanítási-tanulási krönyezet, zavartak, túl feszültek, túl szorongók lettek. Az ok nyilvánvaló: Rogers a maga pszichoterápiás tapasztalatait próbálta átvinni, közvetlenül alkalmazni az iskolára. Ezek az elvek azonban nem bizonyultak megfelelőnek a tanteremben, ahol a nevelő a tanulók nagyobb csoportjaival foglalkozik, követelményeket kell megvalósítania, s főleg egészséges gyermekek jellemét fejleszteni.

Szomorú tapasztalatunk a pszichológiai kultúra igen alacsony szintje a pedagógiában. Pontosabban az, hogy a közéletben általában és sajnos a nevelésben is milyen alacsony szintre csúszott a valódi, értékes lélektani ismeret. Akik a negyvenes években vagy azelőtt szereztek diplomát, azok valódi pszichológiát tanultak, de ők már nyugdíjban vannak – meg persze azóta a lélektan tudománya is sokat fejlődött. Az ötvenes években aztán megkezdődött a pszichológia visszaszorítása. Sokáig azt hittük, a pszichológiai ismeretek hiánya a legnagyobb veszedelem a nevelésben. Most azonban kiderült, a hamis tudás, a zavaros tudás sokkal nagyobb bajt okoz.

A tételes pszichológiai ismeretek hiányát ugyanis a jó pedagógus pótolhatja saját megfigyeléseivel, pszichológiai érzékével. Viszont az a sok „természetátalakító" úgynevezett pszichológiai tanfolyam, kurzus, tréning, ki tudja mi, aminek a lényege, hogy az illető fizessen egy jelentős összeget, s kap cserébe egy ígéretet, hogy ő majd különb lesz a többinél – már komoly bajt okoznak. Maga az a tény, ha a szülő vagy pedagógus nem a maga természetes módján akarja szeretni, nevelni a gyermeket, hanem betanult sémák szerint, jelentősen hozzájárul a kapcsolatok emberi tartalmának csökkenéséhez. Ráadásul a pszichológia árnyoldala, a manipulá-

lás lehetősége lép előtérbe. Sajnos ma már a tanárokat képző felsőoktatásban is oktatják ezeket a mesterséges kapcsolatokat, felnőtt és gyermek mesterkélt viszonyát. Ugyanakkor ijesztő, mennyire nem veszik figyelembe a gyermekek egyéni különbségeit, tényleges szükségleteit.

Sajnos a legtöbb iskolai kísérlet, újítás, törvény, s így az esetleges iskolaszellem alakítása is többnyire ilyen: valamilyen általános elvet, kitalált gyereket, amolyan „statisztikai átlagembert" vesz csak figyelembe. Ráadásul mindenféle pszichológiai ág és irányzat szerepet kaphat, csak éppen a neveléslélektant nem ismerik, pedig a nevelést csak az segítheti igazán.

Ennek hiányában ugyanis valaki vagy önmagából indul ki csupán: amit ő nem szeretett gyermekkorában, az ne legyen az iskolában. Holott ez képtelenség, a gyermekek különbözőek, s az iskola amúgy sem pillanatnyi élvezetek nyújtásának helye, hanem fejlesztő, a gyermek értékeit észrevevő, s a gyermeket ennek kibontakoztatásában segítő intézmény. A másik lehetőség, hogy egy elvet, esetleg egy alapjában helyes pszichológiai elvet abszolutizálnak, és ismét csak nem a gyerek szükségleteiből, hanem a szépen kikerekített elvből indulnak ki. Így a jóindulat is önmaga ellen fordul. Például napjainkban sokan felfedezik, hogy helytelen csak kognitív síkon megoldani mindent, s erre olyan iskolákat akarnak elterjeszteni, amelyekben a gyerekek kognitív helyett csak affektív hatásokkal találkoznak. Vagy olyat, ahol a gyermek semmiféle frusztrációval, szorongással, stresszel, monotóniával nem szembesül. Eleinte jól érezheti magát az ilyen környezetben, de az iskola elhagyása után képtelen lesz a normális élet természetes követelményeinek megfelelni.

Az jó, ha sokféle iskola van, ha válogathat a szülő. De az iskolának értékes sajátossága legyen, ne piaci kikiáltóként igyekezzék valamilyen tetszetős, de a gyermek fejlődése szempontjából hamis szólammal reklámozni magát (például, hogy itt a gyermeknek nem kell erőfeszítéseket tennie, vagy ha innen kikerül sok pénzt keres majd). Egyre inkább minden, így az iskola is, a piacgazdálkodás része lehet. Ha az iskola minőségi nevelést képes adni, valami pluszt, akkor a szülők szívesen viszik oda gyermekeiket, az iskola ennek megfelelően gyarapszik, prosperál. Ha nem teljesíti ígéreteit, keveset nyújt, egyre kevesebb tanulója lesz, elsorvad. Ám ehhez olyan pedagógiai-pszichológiai kulturáltságra van szükség, hogy a szülők valóban fontosnak tartsák gyermekük jólneveltségét, s a szülők, nevelők jól érezzék, értsék, mi a jólneveltség, mi az, ami valóban a gyermek személyiségét fejleszti, mégpedig kiegyensúlyozottan, nem egy területet túlfejlesztve, mást elsorvasztva. Ehhez viszont nem egy pszichológiai (vagy éppen álpszichológiai) elv, tétel abszolutizálása, mániákus ismételgetése kell, s általában nem tételes pszichológiai ismeret, hanem gyermekismeret, a gyermek személyiségének, a nevelés pszichológiai sajátosságainak, belső törvényszerűségeinek ismerete.

Az iskolának olyan tulajdonságokat kell kialakítania, olyan személyiségvonásokat erősítenie, melyekre a gyermekeknek felnőtt életükben szükségük lesz. De ezt a felnőtt életre nevelést indirekt módon kell tennie, úgy elrendezve az iskolai környezetet, hogy a gyermekben kialakuljanak mindazok az érzelmi, értelmi, erkölcsi tulajdonságok, melyek szükségesek lesznek értékes, kellemes és hasznos életéhez. Úgy kell nevelnie az iskolának, hogy minden tanuló képes legyen alkalmazkodni az élethez, de megőrizze sajátosságát.

A gyermek esetében is, az iskola esetében is szívesebben beszélünk sajátosságról, mint egyéniségről. Nemcsak azért, mert az egyéniségnek inkább érezzük az elhatároló jellegét, hanem mert mint Illyés Gyula is rámutatott: „Túlságosan sok egyéniségünk van. Az egyéniség fogalma a betegség tüneteit mutatja Európában. Betegség, vagy ha úgy tetszik, mánia. Az átlagember ma arról ismerhető fel, hogy különbözni akar." A sajátosság más, annak méltósága van, ahogy Sütő András beszél a „sajátosság méltóságáról". Ez az, amit munkánkkal elősegíteni igyekszünk, ez az, amire minden iskolának törekednie kell, amit önmagában ki kell alakítania, amit a gyermeknek nyújtania kell: a sajátosság méltósága.

Mit jelent, mit jelentsen az iskola sajátossága?

Egy boldog gyermek számára az ő iskolája mindenképpen sajátos. Senki sem szeret szürke tucatiskolába járni. Ha a gyerek szereti az iskoláját, ugyanúgy egyedülállónak érzi, mint mondjuk a szüleit. Ahhoz, hogy egy gyermek büszke legyen a szüleire, hogy úgy érezze, neki vannak a legjobb szülei, hogy senki nem fogható hozzájuk, nem az kell, hogy valóban valamilyen ranglista legelején álljanak. Természetesen a jó szülőben a gyermek mindig találhat valami valódi erényt, amivel azonosulhat, amit eltanulhat, ami egész életében kontrollálja. Ez lehet általában vagy az ő számára nagy, jelentős dolog: a szülő nagyon emberszerető, s azt a melegséget viszi magával a gyermek; a szülő valamiben kiváló, híres, s valamilyen készséget vehet át tőle a gyermek; a szülő nagyon becsületes, s ezt a tisztességet viszi magával az életbe. Az iskola is így különleges.

Hogy ez a különlegesség mennyire érték, pontosabban, hogy mi az érték az iskolában, az szülőnként, gyermekenként változik. Azért említjük elsőnek a szülőt, mert igazán az fontos, hogy a gyermek milyennek érzi az iskolát, abban pedig a kezdetektől fogva meghatározó szerepe van az otthonnak, a szülők értékrendjének.

Van ennek egy általános oldala: egyáltalán magát az iskolát mint olyat mennyire értékelik a szülők, s ennek alapján a gyermekek. Mi ebben nagyon rosszul állunk. Magyarországon az iskolát a szülők messze kevesebbre értékelik, mint a nagy nevelési és kulturális hagyományokkal rendelkező országok. (Félre ne értsük, nekünk is vannak jelentős nevelési és kulturális hagyományaink, de mi ezeket elszigeteljük, nem engedjük elevenen élni, hol valamilyen ideológiai, hol álhumanista nézetrendszer alapján, a régit nem tartjuk eléggé forradalminak, modernnek, jelenleg liberálisnak – márpedig az értékes hagyományok tisztelete nélkül a mait sem lehet tisztelni.) Meg kellene éreznie, értenie a szülőknek, hogy az iskola milyen nagy érték, mennyire a nagy esély, a nagy lehetőség a gyermek életében az értékes emberré váláshoz.

De ha a szülő ad is annyit gyermeke boldogulására, hogy fontosnak tartja az iskolázást, s igyekszik gyermekének megfelelő iskolát találni, akkor is nagyon különbözőek a lehetőségei is, az elvárásai is ebben. Sajnos manapság legtöbben az „előkelő", az „elit" iskolákat tartják értékesnek. A pompázatos épület, a valahonnan közismert tanárok, esetleg a jó eredmények, de még inkább az előkelő szülők.

Ezek többnyire értelmetlen kritériumok, de a gyermek igazi jellemfejlődése szempontjából még a kiváló teljesítményre késztetés sem a legdöntőbb.

Mindenesetre ezzel már áttértünk a speciálisabb szülői, majd tanulói elvárásokra az iskolával szemben. Nyilvánvaló, minél kevésbé ismeri saját nevelése jellegzetességeit, minél kevésbé van nevelési koncepciója a szülőnek, minél kevésbé ismeri a gyermek saját vágyait, minél kevésbé következetesen törekszik saját karakterének kialakítására, annál általánosabban fogalmazza meg az iskolával kapcsolatos igényeit, annál valószínűbb, hogy valamiféle környezeti szempont, az iskola felkapottsága vagy hasonló határozza meg, mennyire értékeli az iskolát. Minél határozottabbak a szülő, illetve a gyermek törekvéseinek körvonalai, annál világosabbak, s annál inkább nevelési, személyiségfejlesztési jellegűek az értékelési szempontjaik. Például, ha egy szülőnek az a fő célja, hogy becsületességre neveljen az iskola, ha egy gyermek azt akarja tanulni, hogy mindig kiálljon saját és mások igazáért, akkor sokkal kevésbé érdekli, milyen elegáns, akár jól felszerelt az iskola, mennyi a „dr." a tanárok közt, sok mindent feláldoz, elvisel a hatékony erkölcsi nevelésért. A legszínvonalasabb angol public schoolok, sőt egyetemek ma is rendkívül puritán, ha nálunk lennének, azt mondanánk, szegényes körülmények közt nevelik a gyermekeket igen értékes jellemmé.

Az iskolának arca van

Az viszont igaz, hogy az iskolának arca, pontosabban talán lelke van arrafelé – s kell, hogy legyen nálunk is. Ahelyett, hogy mindenki ifjonti hévvel folyton fel akarná forgatni az iskolát, ott az igazgató a vezető tanárokkal kialakítja nemcsak az iskola nevelésének és oktatásának tartalmát, hanem – és elsősorban – az iskola erkölcsi arculatát, szellemiségét, azokat az értékeket, amelyeket az adott iskola feltétlenül kialakít növendékeiben. Ebbe épülnek bele az újonnan jött tanárok, s bár minden tanár egyéniség, szabadon alkalmazza saját pedagógiai ars poeticáját, már ha van neki, az iskola szellemiségét egyformán képviselik, ahogy a gyermekek is hamar megszokják és elfogadják, mi az, ami feltétlenül betartandó követelmény, amiért büszkék lehetnek rá, hogy annak az iskolának a tanulói. Ez a gyakori, rövid iskolagyűléseken éppúgy egyöntetűen nyilvánul meg, mint a nevelők és növendékek folyamatos kapcsolatában, a szülőket pedig előre tájékoztatják ezekről a kérdésekről.

Természetesen az iskola autonómiájából a gyermek profitál a legtöbbet. Számára érzelmi biztonságot jelent, ha tudja, egyfelől nevelői mindig rendelkezésére állnak, ha szüksége van rájuk, másfelől nevelőire feltétlenül érdemes is és kell is hallgatnia. Arra pedig sem szüksége, sem módja sincs, hogy egyik nevelőjét a másik ellen kijátssza. Az, hogy az iskolában az elsajátítandók körétől az elérendő nevelési célokig, neveltségi szintig mindent az iskola határoz meg, azt is magával hozza, hogy a nevelők olyan lelkesen és olyan felelősségérzettel végzik munkájukat, hogy a gyerekekre is átragad ez a lelkesedés, vagy legalábbis ösztönösen elfogadják a legszigorúbb követelést is. Nálunk a tanulók egyik alapvető panasza, de-

moralizáló tényezője, hogy mint mondják, sok tanárukon látszik, s nemegyszer hangoztatják is, hogy ők maguk nem ezt vagy nem így tanítanák. Egy kívülről kapott tantervkörlevél, kampányszerű utasítás aligha lelkesíthet fel olyan tartósan egy pedagógust valamilyen cél iránt, hogy azzal tanítványai is ösztönösen azonosuljanak.

Az iskola érték

Angliában éppúgy tankötelezettség van, mint nálunk (legfeljebb ott valóban komolyan veszik, hogy 16 éves korig kötelezően oktatják és nevelik a gyermekeket), de az angol gyermekek azt érzik, nekik jó és fontos, hogy iskolába járhatnak, nem azt, hogy ők tesznek valakinek szívességet ezzel. Az elképzelhető legsúlyosabb s mindenáron elkerülendő büntetésnek azt tartják, ha pár napig nem vehetnek részt az iskolai munkában. Persze ez is csak addig meglepő, míg eszünkbe nem jut, ez nálunk is így volt régen, gondoljunk csak Móra *Szeptemberi emlékére*, amelyben az iskolából kizárt kisfiú azt mondja, ha valakit a terített asztaltól kergetnek el, azt ki lehet bírni, de az, hogy a tudástól, az iskolától legyen elzárva, az elviselhetetlen. Érdemes ebből a csodálatos önéletrajzi dokumentumnovellából idézni egy, az iskola értékét kifejező részt: „De az igazi kínszenvedésre csak másnap virradtam rá. Amikor az utcabeli pajtásaim reggel mentek a Veni Sanctére, és megzörgették a zsalugátert, és bekiabáltak a kapu hasadékán:

– Ferkó! Ferkó!

Ezt Dante kifelejtette a poklából!

Bújtam én színbe, ólba, padlásra, de a boldogok bongása minden reggel rám talált. Nem is bírtam egy hétnél tovább. Ahogy elhaladtak a házunk előtt a pajtásaim: megvártam, míg a sarokra érnek, akkor én utánuk eredtem. A piacon, a guggon ülő kofák közt ácsorogtam addig, míg oda hallatszott az iskolánkból a nyolcórai csengetés, mire betakarodott gyerek és tanár. Akkor aztán megkerültem az iskolát, először csak messziről, aztán mindig kisebb körben. Ádám tehetett így, amikor az elveszett paradicsomból kicsukták. Ha van valaki a világon, aki próbálta az ő kínszenvedését, én vagyok az!

Csakhogy Ádámot csak a paradicsomból kergették ki, nem az iskolából, őt csak a terített asztaltól tiltották el, nem a könyvektől – azt ki lehet bírni, abba bele lehetett nyugodni. Én már a negyedik nap belül voltam a kerítésen. Négykézláb csúsztam el az igazgatói szoba előtt, végig a hosszú fehér folyosón, míg elértem a harmadik osztály nyitott ajtajáig. Ott aztán hallottam én mindent."

Egy fűzött kis jutalomkönyv, a tanár egy elismerő mondata sokáig őrzött és boldogságot okozó kincs az angol iskolásgyerek számára. Igaz, a szülők is így reagálnak rá, s ott az a szokás, hogy aki nem teljesíti a kötelességét, azt büntetik meg, nem annak adnak mértéktelen „jutalmakat", ajándékokat, aki a köteleségeinek úgy-ahogy megfelelt. (Nehéz elhinni, de tény, nálunk előfordul, hogy pedagógusok ajánlják, a hármasért, sőt a kettesért is adjanak pénzt vagy más jutalmat otthon.

Az meg már nem megy különlegességszámba, ha egy gyerek azzal dicsekedhet, ha akárhogy átcsúszik az érettségin, motort vagy éppen autót kap a szüleitől.)

A követelmények – különösen például a skót iskolában – hagyományosan igen magasak. A gyerekek mégsem érzik magukat túlterheltnek, talán két okból. Az egyik, hogy a munka és a szórakozás tökéletesen különválik. A tanítási óra minden percét feszült figyelemmel, aktív munkával töltik. Így sokat végeznek, sok lehet a szünet is. A szüneteket pedig maradéktalanul a felfrissülésnek, a sokmozgásos játéknak szentelik. (Persze a szünetet a pedagógus is csak teája melletti felüdülésre használja.) A másik ok, hogy az iskola valóban átfogja mindazt, amire a gyermeknek szüksége lehet. Igen sokféle, választható tevékenységet ajánl a nyelvtanulástól a zenéig vagy más művészeti tevékenységekig. Így a gyermekeknek nem kell iskolán kívül megszerezniük fontos készségeket, nem kell esténként különórákra járniuk.

A gyermek azt is hamar megtanulja, hogy a fegyelmezettség örömforrás. Mivel képes feszülten figyelni, a tanár minden szavát követni, az alapvető dolgokat az órán megtanulja, s önálló feladatként olyan kérdések kidolgozásával foglalkozhat, amelyek őt különösen érdeklik. Mivel képes rá, hogy óra után fegyelmezetten levetkőzzék, a szünet végén szintén percek alatt zuhanyozzék, öltözzék két dupla óra közti szünetben is van ideje valamilyen kedvére való sportjátékra. Mivel tudja magát kontrollálni, sok órát önálló munkával tölthet az iskola könyvtárában vagy tv-, videó szobáiban, saját tempójának, saját érdeklődésének megfelelő ismeretszerzéssel, ismeretei elmélyítésével.

Végül – bár még sokáig sorolhatnánk – az angol iskola jellemfejlesztő értékét és megnyugtató légkörét szolgálja a „fair play" maradéktalan megvalósítása. Az értékelés mindig maximálisan igazságos és objektív. Tudjuk, az iskoláskorúak mennyire szenvednek attól, ha a legkisebb igazságtalanságot, egyenlőtlenséget tapasztalják maguk körül. Az angol iskola gondosan ügyel a megfelelő bánásmódra. Nemcsak olyasmiben nyilvánul meg ez, hogy a gyerekek tudásszintjét végső fokon olyan vizsgabizottság bírálja el, mely nem is ismeri a gyerekeket, tehát csak annak ismereteit ítélheti meg, de az olyan mindennapos dolgokban is, hogy a Reebok és más csoda sportszerek hazájában például olyan egyszerű vászon tornacipőben és nadrágocskában láttam sportolni a gyerekeket, amit a mi szuperfelszereléses gyermekeink többsége fel nem venne. Mint az igazgató mondta, a felszereléseket, eszközöket többnyire az iskola nyújtja, és amit nem lehet, azt a legvékonyabb pénztárcájú szülő lehetőségeihez mérve, mindenkire egyaránt kötelezően szabják meg, hogy az iskolában senkinek se jelenthessen előnyt, ha neki jobb, s keserűséget, ha neki rosszabb holmija van, mint osztálytársainak.

Kölcsönös megbecsülés

Az angolok nagy becsben tartják a demokráciát, talán azért nem dobálóznak ezzel a szóval. A felnőttek a közéletben gyakorolják, féltő gonddal védik a demokratizmust. A gyerekeknek is módot adnak rá, hogy klubjaikban játékosan gyakorol-

ják, készüljenek rá. Nem keverik azonban össze a gyermek és felnőtt szerepeket. Egymás tiszteletére, önálló felelősségvállalásra nevelnek, ennek során tanul meg a gyermek mindent, ami ahhoz kell, hogy ne demagóg, hanem hasznos módon, s főleg mindig életkorának, személyisége fejlettségi szintjének megfelelően vegyen részt a közös aktivitásokban. Például az előadás mellett a pedagógusok szívesen alkalmazzák a megvitatás módszerét az anyag elsajátításában. A gyerek azonban legelőször azt tanulja meg, hogy más jogát nem korlátozhatja: nem zavarhatja feleslegesen sem a tanárt az előadásban, sem társait annak követésében. Kötelessége viszont jelezni, ha valamiért nem követhető az, ami elhangzik. A nevelő az előadás, a másik gyerek a vita során természetesen szívesen fogadja az előrevivő, hasznos kérdéseket, közbevetéseket, de nagyon megszégyenül az a gyerek, akiről kiderül,hogy értelmetlenül kotyogott bele, nem figyelt tanárára vagy társára. A gyereket tehát először figyelni tanítják meg – aki nem tud figyelni, az azt sem értheti pontosan, mihez próbál hozzászólni. Aztán felelősségre tanítják – aki felelőtlenül beszél, az inkább gátol, mint előre visz. Végül kooperációra tanítják – aki a nevelést csak harcnak tudja képzelni, az aligha építő, főleg saját értékes jellemét nem tudja felépíteni.

A kölcsönös tiszteleten alapuló együttműködés kialakításának rengeteg módját ismerik, attól kezdve, hogy sokféle formában vesznek részt a nagyobb diákok a kisebbek nevelésében (s így a kisebb éppúgy megtanul felnézni a nagyobb tudására, mint a nagyobb felelősséggel gondoskodni a kisebbről), a kalandjátszóterekig, ahol remekül lehet játszani, de csak a többi gyerekkel együttműködve. Az önállóság és helytállás kialakítását szolgálja, hogy a játszótereken tábla figyelmezteti a felnőtteket, ne lépjenek be, a játszótér a gyerekeké, hagyják ott őket magukat játszani, tevékenykedni, egymással kijönni.

A kölcsönös tisztelet gyakorlótere azonban a mindennapos érintkezés nevelő és növendék között. A gyerek testtartásával, szóhasználatával is tiszteletet fejez ki, ha felnőttel beszél (egyébként a tisztességes stílust a nevelők a gyermekek egymás közti érintkezésben is megkövetelik), a nevelő viszont azonnal kedvesen és teljes figyelemmel a gyermek rendelkezésére áll, ha annak szüksége van rá. Mégpedig függetlenül attól, hogy az „ő osztályába jár-e". A gyermek bármelyik tanárhoz bizalommal fordulhat, s mindegyikre egyformán hallgat, hiszen mindegyik az ő iskolájához tartozik, tehát hozzá, hozzájuk tartozik.

Mondd a neved!

Hogy a név mennyire meghatározó lehet, mutatja, hogy művészek, általános elismertségre, sikerre törő emberek rendszerint igen nagy gonddal megválasztott nevet vesznek fel pályájuk kezdetén. Pedig ők gyakran csak magukat akarják kifejezni, jellemezni, egy könnyen elfogadható képet kialakítani önmagukról, népszerűsíteni önmagukkal kapcsolatban.

Mennyivel többet akar az iskola: a tanulók legyenek büszkék arra, hogy hozzá tartoznak, hogy az iskola példát, irányvonalat, magatartásmintát jelentsen tanulói

számára. Nos, a gyerek számára ez az iskola nevével kezdődik. Már otthon a családban gyakran mondogatnak olyasmit: „Az X, az igen, az remek iskola", a „Z-ben egy hármas annyit ér, mint máshol egy ötös". Természetes, hogy a gyerek nem azonosulhat azzal, hogy „311-es iskola", s nem azonosulhat egy olyan névvel sem, amit egyszerűen kinéztek egy listáról. Ha semmi köze hozzá, a legtiszteletreméltóbb hős se jelent semmit a gyereknek. Maga az, hogy a névadó szobra előtt megy el naponta a gyerek, hogy vannak róla elnevezett napok, versenyek az iskolában, hogy a gyerekek foglalkoznak az életével, tetteivel, sokat jelenthet. Igazán azonban akkor azonosul vele a gyerek, akkor segíti az iskola arculatának kialakulását, hatékonyságát, ha az iskola fő értékeivel, nevelési célkitűzéseivel egybevág az illető. Zrínyi Miklós jó név egy katonai iskolának, olyannak, ahol a hagyománytisztelet vagy éppen a helytállás, a hősiesség az a központi érték, amit az iskola mindenképpen ki akar fejleszteni. Ugyanez a név alkalmatlan egy olyan iskolának, amely a szelíd szeretetet, a humanitást, az érzelmi együttmozgást teszi a középpontba, de egy természettudományos jellegű iskolának is. Kőrösi Csoma remek névadó olyan iskolának, mely mondjuk a történelmet, földrajzot magas szinten tanítja, s a kitartás, a nemzethez való feltétlen hűség a központi erkölcsi értéke. Természetes, hogy minden nagy emberben fel lehet fedezni értékes tulajdonságokat, sok iskola igyekszik is, ha van névadója, annak egy-két napot szentelni, ilyenkor ösztökélve tanulóit, hogy gyűjtsenek anyagot, mondjanak valamit az illetőről. Ám igazán lényegeset, igazán hatékonyat csak akkor talál a gyerek a névadóról, csak akkor hathat rá valamilyen tulajdonsága, ha olyan értékeket képvisel, melyek az iskolának is központi értékei, melyekkel a gyermek azonosulni tud.

Természetesen az a legfontosabb, hogy a gyerek azonosuljon iskolájával. Akármi is annak a neve (de azért legyen, egyedi, csak nekik igazán fontos neve), ha a gyereknek fontos az iskola hírneve, tisztessége, becsülete, akkor képes ezért nagyon sokat tenni. Ehhez kettő szükséges: egyrészt az iskolát általában becsülni, elhallgattatva az értelmetlen iskolagúnyolásokat, gyalázásokat, nem tűrni, hogy pár ember, aki gyermekkorában képtelen volt az iskolához alkalmazkodni, társaival együtt mozogni, élete végéig becsmérelhesse az iskolát. Másrészt, hogy minden apróságot, amit a gyerek az iskoláért tesz, támogassanak, ismerjenek el. Angliában jól ismerik ennek a nevelő hatását. Hazaszeretetre is úgy nevelnek, ha egy-két gyerek valami erőfeszítést tesz lelkesen, azzal hogy „ezt Angliáért tesszük", akkor bárki szívesen segít nekik. Ugyanígy, ha az iskolájukért tesz valamit pár gyerek, tanár vagy szülő azzal az elismeréssel fogadja, hogy ez valóban olyasmi, amit érdemes csinálni, támogatni.

Non scholae sed vitae...

A gyermek gyermekkorában a felnőtt életre készül. Erre kell felkészítenie az iskolának is. De nem felnőtt szerepek játszatásával, nem hozzájuk nem illő felnőtt manírok megengedésével, hanem indirekt módon előkészíteni: késszé, éretté tenni őket a felnőttségre. Ez az iskola szellemének fontos összetevője, célja, eredménye.

Az iskolaethoszban a felnőtt életre nevelés egyfelől indirekt módon kell hogy szerepeljen, vagyis nem azt kell hangsúlyozni, hogy most éppen felnőtt életre nevelünk, hanem úgy kell elrendezni az iskolai környezetet, hogy a gyermekben kialakuljanak mindazok az érzelmi, értelmi és főleg erkölcsi tulajdonságok, amelyek szükségesek ahhoz, hogy derűsen jól, értékesen élhesse majd felnőtt életét. Másrészt, elébe kell menni a tényleges felnőtt életnek, nem a pillanatnyi felnőtt társadalomra kell felkészíteni, hanem egy jobb, igazabb életre, melyet majd ők valósítanak meg, illetve olyan értékes tulajdonságokat kell bennük kialakítani, melyekkel mindenképpen értékes módon alkalmazkodhatnak majd a felnőtt élethez, melyek mindenképpen csak hasznosak lehetnek, bármilyen konkrét helyzetben is találják magukat, mikor megtörténik az a bizonyos kilépés a nagybetűs életbe.

Ez sok apró dologból tevődik össze, az iskolát eleve úgy kell berendezni az első téglától az utolsó belső törvényig, hogy ne csak a tantermek, de a könyvtárak, az ebédlők, a sportpályák, az öltözők, még a folyosósarkok is azt sugallják, amit az ethosz tartalmaz. Hiszen a gyermek nemcsak azt viszi magával az iskolából, amit nevelői mondtak, de öntudatlanul azt a benyomást is, amit az esztétikus vagy éppen az ízléstelen folyosók építettek bele mondjuk az esztétikumból, melyeken több ezerszer végigment, s ha nem nézte is, mindig látta a művészi vagy művészietlen képeket, a vonzó vagy gusztustalan színű falakat. Arra, hogy az ilyen részleteknek milyen fontos szerepük van a kifejlett személyiség alakításában, hogy mi minden lehet az iskola szellemiségének hordozója, csak egy példát nézzünk meg.

Bettelheim (1988) is hangsúlyozza az iskolának a felnőtt életre való előkészítésben, a felnőtt személyiség alakulásában betöltött alapvető szerepét. A gyerek, „ha az iskolában megértésre, állandóságra, biztonságra és személyiségének szóló külön figyelemre talál, akkor majd úgy hiszi, hogy mindezek a társdalomban is elérhetők lesznek számára, és küzdeni is fog értük". Bettelheim már az iskolák térbeli elrendezésében ott látja az iskola, az iskola által közvetített üzenet hatékonyságának vagy hatástalanságának alapját. Ő az amerikai iskolákról ír, ezek a mieinknél valószínűleg sokkal megfelelőbbek (hiszen szerinte az iskolában nagyon szépen tervezett előcsarnok, nagy előadó és könyvtárak vannak), de még ezekről is azt mondja, „a jó tervezés igénye mintha fel sem merülne, amikor a gyerekek tanuló-, sétáló- és étkezőhelyiségeinek szépségéről, kényelméről és célszerűségéről van szó". A szerző bemutatja, milyen fontos egy olyan látszólag lényegtelen összetevő is, mint a folyosó az iskolában.

„Vegyük például legtöbb iskolánk folyosóját. Az első feltűnő dolog az, hogy milyen bosszantóan hosszúak. Nagy iskoláink már csak a méretük miatt is kizárják az intimitásnak minden lehetőségét, az emberi dimenziókhoz semmi közük. Egyetlen iskolának sem lenne szabad három-ötszáz gyereknél többet fogadnia. Csak egy 'nevelésgyár' lát el több ezret. És ha bárki azt gondolná, hogy iskoláink nagyságát igazolja az a tény, hogy nagyon sok gyereket kell takarékosan nevelnünk, hadd mutassak rá, hogy nem kerül sokkal többe számos emberi léptékű iskolát építeni, mint kevés, de hatalmas 'tanulógyárat'."

Az órákat szerinte úgy kellene tervezni, hogy közel legyenek egymáshoz (egyébként erre Angliában külön ügyelnek, ha egyáltalán mozognia kell a diákoknak). „Amennyiben szükség van folyosóra – folytatja Bettelheim –, nagyjából ugyanazon korosztály két-három csoportja használja! Akkor a folyosó az övék

lenne, a megszokott iskolai élettér része, amelyet számunkra megfelelő módon rendeznek el és díszítenek, részben esetleg éppen *ők maguk*. Ez a közös élettér így a kötetlen érintkezés és a barátkozás tere lehetne."

A valóság azonban egészen más, mintha csak a mi iskoláinkról szólna: „Ehelyett a modern középiskolákat úgy tervezik, hogy a folyosókon a naponta többszöri szünetekben néhány ezer diák öt percig különböző irányokban rohangál. Ahelyett, hogy az órák között tíz-tizenöt percig a saját folyosójukon pihennének és barátkoznának, a középiskolás fiatalok pusztán egy csomó másikkal, zömmel ismeretlenekkel tülekednek. Rohannak, mint a bolondok, és a következő órára lihegve, egymást és az iskolát szidalmazva érkeznek." E sorok írója saját tanári gyakorlata alapján is tanusíthatja, az iskolaethosz működésének, annak, hogy a nevelők az iskola szelleméből minél többet átadhassanak, s ez a diákok közt, a diákok pszichikumában működni tudjon, mennyire akadálya az, hogy nincs az iskolában egy-egy ilyen kis sziget, kellemes, intim jellegű, ahol néhány percre meg lehet állni, nyugodt együttlét formájában váltani néhány szót.

A szerző még nagyon sokáig elemzi a folyosók nevelési hatékonyságot gátló szerepét, csak néhány mondatot emeljünk még ki az iskola szellemiségére való hatásával kapcsolatban. Szerinte ezek „a maguk hangtalan módján beszédesen árulkodnak a gyerekeknek az iskola szelleme és szándékai felől is, amely ezt az iskolát építette nekik. Az osztályterem és könyvtár végül is abból a célból épült, amit az iskola el akar érni a gyereknél, vagyis hogy tanuljon. Ezek tehát inkább azt mutatják meg, mit akarunk a gyerekektől, semmint azt, hogy mit akarunk a gyerekeknek. A többi hely, a folyosók, az öltöző, az ebédlő – nem a tanulást szolgálja, hanem a gyermek társadalmi életéhez tartozik. De ha a jó élet nem kezdődik el már az iskolában, kevés gyerek fogja elhinni, hogy az iskola arra való, hogy segítsen neki elérni ezt a jó életet."

A felsorolás folytatása helyett csak utalni szeretnénk arra, milyen jól tükröződik ebben a néhány sorban, s egy ilyen kis, speciális részletben is, mint egy folyosó formája, az, amit az iskolaethosz vizsgálatának középpontjába helyeztünk: az érzelmi légkör, a jó kapcsolatok lehetősége; a relevancia, az általános értékű tudásszerzés; és a fegyelem, az ideges rohangálás helyett a rendezett, megnyugtatóan kontrollált helyzet.

A következetesség biztonsága

A rend, a rendszeresség, s mint módszer a szoktatás az iskola szellemiségének fontos összetevője és értéke. Egyfelől a tradíciók jellemnevelő értéke ebben rejlik. Ha valami egy iskolában már nemzedékek óta szokás, azzal sokkal könnyebb azonosulni, ezt követni. Az iskolaszellem éppen ezért tiszteletreméltó, a gyermekek iskolájukat éppen ezért tudják becsülni, még ha észrevétlenül állandóan fejlődik, változik, tökéletesedik is, de alapjában véve megnyugtatóan azonos önmagával. A folytonos változtatgatások, amelyek az utóbbi évtizedekben oly jellemzőek voltak

oktatáspolitikánkra, iskoláinkra, lehetetlenné teszik az iskolával való azonosulást, az iskola értelmének belátását, a kiegyensúlyozott személyiség, krakter fejlődését.

Mindezt – ahogy mondani szokták – már a régi görögök is tudták (pontosabban: ők még tudták). Nézzük, mit mond ezzel kapcsolatban Platón, mikor a nevelésről beszél. „Azt állítom tehát, hogy mindenkinek, aki valamiben kiváló akar lenni, azt kell már gyermekségétől fogva gyakorolnia, játszva és komolyan egyaránt, minden olyan tevékenység segítségével, ami csak céljával összefügg." (*Törvények*, 471. old.) Számunkra ebből nagyon fontos, hogy „minden olyan tevékenység segítségével, ami csak céljával összefügg", hogy „gyermekségétől fogva", s hogy „játszva és komolyan". Ez utóbbihoz emlékezzünk vissza arra a részre az *Állam* IV. könyvében, ahol ugyancsak a neveléssel kapcsolatban azt fejtegeti, hogy „gyermekeinknek már eleve törvénytisztelőbb játékhoz kell szokniuk; mert ha a játékuk fittyet hány a törvénynek, s ilyenek maguk a gyermekek is, akkor teljes lehetetlenség, hogy belőlük törvénytisztelő és erkölcsös férfiak nevelkedjenek..." (*Állam*, 241. old.).

Vagyis a nevelés lényegét (s itt nyugodtan merjük mondani, a mi megfogalmazásunkban annak ethoszát, az iskola szellemiségét) az jelenti, hogy a gyermek kicsi korától fogva, a nevelési céloknak megfelelően, minden tevékenységében, a játékban és a komoly munkában egyaránt jelen levő alapelvek szerint alakuljon, fejlődjék, nevelődjék. Az ethosz lényege, hogy a gyermeket a nevelés vezesse ebben a fejlődésben. Ahogy Platón folytatja a *Törvények*ben: „A nevelés lényege tehát a helyes vezetés, vagyis a gyermek lelkét játszva kell elvezetni annak a szeretetéhez, amiben a jövendő embernek tökéletesnek kell lennie..." (*Törvények*, 471. old.)

Itt meg kell állnunk, nehogy valaki azt higgye, valamiféle prakticista, foglalkozásra nevelésről van szó. Éppen ellenkezőleg. „Ne maradjon azonban a határozatlanság ködében, hogy mit értünk nevelésen. Mert az egyes emberek nevelését dícsérve vagy ócsárolva azt szoktuk mondani, hogy ez jól nevelt ember, az pedig neveletlen, és ezt olyanokra mondjuk, akiket szatócsságra vagy hajózásra, vagy más effélékre nagyon jól kiképeztek. S a mi mostani beszélgetésünk is olyan emberek között folyik, akik nem az efféléket értik nevelésen, hanem a gyermekkortól fogva az erényre való nevelést, amely vágyat és szerelmet olt belénk rá, hogy tökéletes polgárokká legyünk..." (*Törvények*, 471. old.)

Mondanunk sem kell, hogy itt nem a hivatásra nevelést becsüljük le, hiszen vizsgálatainkban ez fontos helyet foglal el, s az állampolgárrá nevelés fontos része. De a középpontban valóban az erkölcsi nevelés, a humanisztikus értékek iránti elkötelezettség, a saját értékhierarchia követése, a morális értékek, erkölcsi-akarati tulajdonságok megszabta magatartás, egyszóval a jellem kialakítása áll. Ahogy Platón folytatja: „a jól nevelt emberek általában derék emberré lesznek; és nem szabad a nevelést lekicsinyelni, mert az az első feltétele, hogy a derék emberek legszebb tulajdonságai kialakuljanak." (*Törvények*, 472. old.) Egyébként, ha valaki számára nem lenne világos, ugyanebben a könyvben azt is megtalálhatja, mit jelent a „derék ember": „... a derék emberek azok, akik önmagukon uralkodni tudnak, s a gyarlók, akik nem." (*Törvények*, 472. old.) Egyébként az önkontrollnak ez a megfogalmazása már a *Törvények* legelején megjelenik, nyilván alapvető fontossága miatt így: „Legyőzni önmagunkat, barátom, minden győzelem között első és legszebb,

viszont gyengének bizonyulni önmagunkkal szemben minden vereség között a legrútabb és leghitványabb." (*Törvények*, 439. old.)

Azt, hogy az iskolaethosz mennyire kihat az egyén egész életére is, s alapvető az egész társadalom boldogulásában, ismét két összecsengő idézettel illusztrálhatjuk. A *Törvények*ben a nevelésről szóló fejtegetés így folytatódik: „S ha valaki letér a helyes útról, de van rá mód, hogy visszatérhessen, egész életében minden erejével erre kell törekednie." (*Törvények*, 472. old.) Az *Állam*ban pedig az a gondolat, hogy kicsi kortól a mesékben, a zenében, a sportjátékokban éppúgy, mint a komoly tanulásban mindig tiszta erkölcsre kell nevelni a gyermekeket, mert a rossz példa „apránként befészkeli magát, s lassanként beszivárog az emberek erkölcsibe és magatartásába..." (*Állam*, 240. old.). „Ha ellenben a gyermekek már játék közben helyes irányba indulnak, s a fegyelmet a zenei nevelés útján megszokják, akkor... ez a fegyelem minden lépésüket kísérni fogja, egyre erősödni fog bennük, s még azt is helyrehozza, ami azelőtt az államban talán rossz állapotban volt." (*Állam*, 240–241. old.)

Milyen szépen rímel ez arra, amit bevezetőnkben még hipotézisként emlegettünk, hogy az iskolaethosz egy életre iránymutató lehet (mint az 1. fejezetben idézett iskolaénekben az életen át vezető, az iskolából eredő fény). Ugyanígy, amit az Ady-vers elemzése során állítottunk, hogy nem a mai társadalom hibáihoz való alkalmazkodásra kell nevelnie az iskolának, hanem olyan szellemiséget sugároznia, amit a gyerekek majd kivisznek az életbe, s ez „azt is helyrehozza, ami azelőtt az államban talán rossz állapotban volt".

S hogy miért kell ehhez egységes, integrált, konzisztens iskolaethosz? Hallgassuk ismét Platónt: „... amilyen irányba indul valaki a nevelése folytán, olyan lesz későbbi fejlődése is. Avagy nem mindig a hasonló von-e maga után hasonlót? ... S végül – azt hiszem, így fejezhetnénk ki magunkat – a dolog egységes, teljes és meghatározott kifejlethez jut, akár jó ez, akár rossz." (*Állam*, 242. old.) A gyermek motivációs struktúrája, egész jelleme tapasztalatai során alakul, elsősorban a nevelő hatásoknak megfelelően. Ahogy – eleinte véletlenszerűen, majd a nevelők eredményeként egyre megfelelőbb módon – reagál a gyermek az egyes helyzetekre, dönt helyesen, ezek az események összegződnek, s lassanként személyisége belső törvényszerűségévé válik az ilyen döntés: a hasonló hasonlót von maga után. Az iskola szellemisége éppen ennek a következetességnek a záloga. Az ethosz fontosságát pedig az adja, hogy valamilyen jellem mindenképpen kialakul, ez a gyermeki fejlődés természetes menete, a kérdés csak az, harmonikus és értékes egész jön-e létre. Mert az biztos, hogy „egységes, akár jó ez, akár rossz, teljes és határozott kifejlethez jut". Az viszont korántsem mindegy, s mindannyiunk, felnőttek, szülők, pedagógusok felelőssége, hogy ez mindig, amennyire csak lehet, jó legyen, és ne rossz.

A hullámzó tenger nyugalma

Nagyon sok ember, ha a nyugalom, a béke, az állandóság szimbólumát keresi, ha ilyesmiről álmodozik, a tengert említi, látja lelki szemei előtt. Pedig a tenger sosem teljesen nyugodt, sosem tükörsima, állandón változtatja színét, hullámzását, hangját – mégis, összességében valóban úgy megnyugtató, amilyen. Milyen a „jó tenger"?

Ha valaki vitorlázni megy, nyilván kétféle tenger lenne rettenetes számára. Az egyik, mely kiszámíthatatlanul zaklatott, bármely pillanatban őrjöngő hullámok hajigálják, teszik kormányozhatatlanná a hajót, ahol a nap pillanatonként eltűnhet, feketeséget adó, esőt szóró felhőkkel, össze-vissza rángató, váratlanul fel-feltörő orkánszerű széllel. A másik a feszített víztükrű medence tükörsimaságú felszínén az állandóan, egyenletesen hevítő nap alatti hajózás, amikor szellő se rezdül, egy apró hullámfodor sincs. Nyilván, ha van „jó tenger", vagy legalábbis a vitorlázáshoz jó tenger, az nyugodt, kiszámítható, de közben hullámzik, s a hullámok játéka változó; süt a nap, de néha jön egy fekete felhő, kiadós záporral, fel-feltámad a szél, néha jó erős is, de úgy, hogy azért kiszámítható legyen, s a hajó is mindig visszaállítható a helyes irányba.

Ezzel arra is válaszoltunk, milyen a „jó iskola", pontosabban a jó szellemű iskola, ha úgy tetszik, a jó ethoszú iskola. Nyugodt és biztonságot adó, ugyanakkor olyan, ahol néha ragyogóan süt a nap, néha felkorbácsolódnak a hullámok, s egy-egy kis vihar megpörgeti a hajót, ha nem tartják a rudat nagyon keményen, de aztán mindig kisüt a nap, s érzi az ember, hogy jó felé halad. Vagyis az a gyermek szükségleteinek megfelelő, s a nevelés igazi értelmét betöltő iskolaethosz, szellemiség, ahol a gyermek mindig számíthat arra, hogy nevelői szeretik, gondoskodnak róla, s társaiban nagyon jó barátokra lelhet – ugyanakkor a maga emberi kapcsolatait, társai közt elfoglalt helyét magának kell megszereznie, kialakítania, megtartania. Olyan, ahol érdekes és hasznos dolgokat tanul, s mindig számíthat nevelői irányítására, társai együttműködésére, de ahol neki magának, önállóan, koncentrált figyelemmel, kitartó munkával kell mindent elsajátítania, hiszen magának tanul, s az eredményesség az ő problémája, az ő feladata. S végül, de elsősorban olyan, ahol megbíznak benne, ahol megbecsülik értékeit, ahol objektivitásra, igazságosságra számíthat mindig, de ahol neki is bizalmat és tiszteletet kell tanúsítani, ahol megkövetelik a normák megtartását, ahol felelni kell tetteiért. Így állandó derűben, nyugalomban élhet, amihez azonban a komolyság éppúgy hozzátartozik, mint a játékosság, ahol az érdekeset nemcsak a hasznossal, de a hasznos eléréséhez szükséges erőfeszítéssel is össze lehet kötni, ahol parancsolni és engedelmeskedni éppúgy tudni kell, ahol nemcsak szabadon választ, hogy mindent az elvárásoknak, követelményeknek megfelelően becsülettel teljesít, mindig helytáll, vagy megenged magának csínyeket, lazításokat, de akkor a felelősséget, a következményeket is vállalja.

Ezt a dinamikus nyugodt, fény és árny játékával derűt, kellemességet, de néha megérdemelt kellemetlenséget is bőven nyújtó iskolát, melyet a gyermek összességében is nagyon szeret, igazán sajátjának érez, s mely összességében egy – bár közvetetten ható – világosan körvonalazott értékeket célul kitűző egységes követel-

ményrendszerként megjelenő ethoszával olyan hatékony, mutatja be Kipling *Stalky & Co.* című regényében. Pontosabban nem ezt mutatja be, csak valós élmények alapján beszámol néhány gyerek iskolai életéről. A szerző szórakoztató regényt ír, valóságos kalandok egyszerű papírra vetésével, mégis kibontakozik belőle az, amit egy nagyon jó ethoszu iskola leírásának tarthatunk, csak ki kell bontanunk a regény mögül az ethoszt, ugyanúgy, ahogy többnyire a jó iskola ethoszát is csak az eredményes nevelés hatótényezőinek elemzésével ismerhetjük meg

Milyen is ez az iskola, melyet három aranyos, értelmes, becsületes kis csibész szemén keresztül ismerhetünk meg? Először is épp az jellemző rá, hogy ez a három gyerek, Stalky, M'Turk és Beetle a legcsibészebb az egész iskolában, folyton valami haszontalanságon jár az eszük, így nem is értek el valami igazi tisztelettel járó funkciót, felelősséget, mégis szeretik az iskolát, s felnőtt korukra nagyon felelősségteli, elkötelezett, hazájukért mindenre képes értékes állampolgárokká válnak. A másik, ami jellemző, hogy tulajdonképpen semmi sem történik sem a könyvben, sem az iskolában, egyszerű, rutinszerű életet láthatunk, ám ennek minden percében történik valami, mindig éri a gyerekeket valami olyan jó vagy rossz, amiért érdemes volna felkelni, abba az iskolbáa járni, élvezni és elszenvedni a nevelés és nevelődés minden kis részletét.

Talán a három kópét, a láthatatlan, de hatékony iskolaethoszt és eredményét, az értékes embert, s mindegyikben az összetartást, leleményt, felelősségvállalást egy visszaemlékezésből idézve mutathatjuk be, mint cseppben a tengert (*Szántó*, 1990), annál is inkább, mert amikor felidézi a három kópét, akinek becsülete volt az iskolában is, az életben is, ő maga is a tengert említi: „És közben fúj a szél a tengerről, rókák és fácánok bujkálnak a bozótban, Beetle a tengernek szavalhatja verseit, nyulakra lövöldöznek, és hánytató szivarokat szívnak az árokparton, közben külön kezdőbetűs edényből kapják a vacsorát a fiúk, akiket időnként alaposan elver a minden kritika nélkül szeretett igazgató. Őrá nem haragszik ezért az ötös szoba, ha tőle kap verést, azt igazságosnak és természetesnek érzik, minek annyit prédikálni, büntetési feladatokat íratni ezer sor számra, mennyivel egszerűbb így. Féktelen, ragyogóan fiatal erő és leleményesség tombol itt, és még valami: vannak dolgok, amiről illetlenség és durva, kihívó sértés beszélni: pontosabban vannak érinthetetlen dolgok." A visszaemlékező magyar művésznő gyermekkorában is, s a visszaemlékezéskor is „fájdalmas irigységet" érez, hogy nem járhatott ilyen iskolába, bár maga is jó iskolába járt Magyarországon.

Érdekes azonban megnézni azt is, s ez az iskolaethosz igazi próbája, mi lett az annak idején együtt nevelődő, de különböző három fiúból, s a náluk még sokkal különbözőbb iskolatársaikból, felnőtt korukban. Felnőttként emberpróbáló helyzetben, háborúban látjuk viszont őket. Az ismertető ezt így tömöríti: „S hogy nemcsak a három főalak: a hadvezér, a költő és a megbízható hagyományőrző földesúr dolgozik és él szoros együttműködésben, hanem mindenki, aki a 'kollégiumhoz tartozott', örökre összefog és egymást értesíti a közelgő veszedelemről? Mint ahogy a felnőtt Stalky a régi iskolai nótájuk egyik felét üzeni a bennszülött kürtössel a bajtársához, hogy névjegy, szóbeli üzenet vagy egyéb, idegen számára is érthető köztes helyett, nyomban kétségtelenül azonosítható legyen. Tudják és vállalják, hogy rájuk van bízva a Birodalom, s hogy minden négyzetcentiméter fontos.

– Patsy, az áldóját, ügyelj a... – fújja a kürtös, és a körülzárt erődben kitartó kis angol csapat tudja már, hogy nincs egyedül, Stalky vagy a többi Stalky itt van valahol, és jön és segít."

Ha az ethosz fő jellemzői szerint rendezzük azt, amit ebből a dokumentum elevenségű leírásból megtudunk, észrevesszük, hogy vannak az iskolának tipikus vonásai, melyek azonban sajátosan, csak erre az iskolára jellemző formában mutatkoznak meg.

Az affektív területen tipikus az angolszász iskolára az előbbiekben kifejtett összetartozás, az, hogy a „kollégiumhoz tartozók", bár ezt az összetartozást belső tornákon alakítják ki, mindig számíthatnak egymásra. Jellemző, hogy a magas követelményeknek is eleget kell tenni, s a helyét, a „szociális pozícióját" is mindenkinek magának kell keményen kiharcolnia, mégis a gyerekek imádják az iskolát. Ez az érzelmi kapcsolat – mint tudományos vizsgálatainkban is megmutatkozott – tipikusan angol, elsősorban megbecsülésen alapul. Itt a gyerekek három dolog miatt szeretik rajongva igazgatójukat: mert kitűnően vezeti a kollégiumot, mert mindenekfelett igazságos, s mert tudják róla, hogy egy alkalommal élete kockáztatásával mentette meg egy társát.

A kognitív területen két dolog tűnik fel. Az egyik a leleményesség állandó gyakorlása. Az, hogy a gyerekek mindig vállalják a felelősséget, az igazgató pedig sosem haragszik rájuk a dolgok elintézése után, sejteti, sok szabály éppen azért van, hogy a gyerekek ügyességüket gyakorolják a szabályok közti lavírozásban, s közben vágyaik kielégítésében, a folytonos kis háborúkban pedig a stratégiát gyakorolják. Milyen jellemző, hogy például Stalky a kollégiumban kipróbált ötlettel vágja ki magát, menti meg katonái életét, mikor már élesben megy a harc, a háborúban. A másik feltűnő dolog, hogy egy-egy csíny elkövetéséhez komoly előtanulmányokat végeznek. Például, mikor egy felettest meg akarnak tréfálni, szakkönyveket tanulmányoznak az építészetről, a helyszínen tanulmányozzák az épületek részleteit, az építészet fogásait.

Morális téren megtanulják a gyermekek, hogy pontosan differenciáljanak elvárás és követelmény, autonóm felelősség és engedelmesség, a moralitás sokféle formája között. Jellemző, hogy amikor egyik tanáruk figyelmezteti őket arra az elvárásra, hogy sportoljanak szabadidejükben, az egyik fiú közli, a tanár utasítására azonnal lemennek; mire a tanár azt feleli: „Nem akarlak utasítani benneteket olyasmire, amit egy helyesen gondolkodó gyerek szívesen tesz." Ugyanakkor tudnak habozás nélkül engedelmeskedni is. Az embert keserű nevetésre ingerli, hogy nálunk azzal akarják demokráciára nevelni a gyerekeket, hogy ne kelljen engedelmeskedniük. Angliában, ahol a demokrácia réges-régen a hétköznapok valósága, a három kópé kis szövetségében a tökéletes demokratizmust valósítják meg, s gyakorolják percről percre, úgy is, hogy mikor az egyiknek nincs kedve a közös érdeknek megfelelően mozdulni, milyen egyszerű és természetes az önként vállalt egyesség: „Kettő eggyel szemben – figyelmeztette Stalky, s Beetle becsukta a könyvet a törvénynek engedelmeskedve, mely szerint élt ő, s a társai hat mozgalmas éven keresztül."

De talán a legmegkapóbb az angol lélekről is, az iskola lelkületéről és karakteréről is, s főleg a növendékek karakterfejlesztéséről, ami a kis Clewer körül történik. Tudjuk, az angolszász iskolában kinek-kinek magának kell megvédenie magát,

kiharcolnia helyét, megszerezni az életre szóló tartást, úgy, hogy keresztülmegy a fokozatokon, onnan, hogy ő a legkisebb, s mindenkinek engedelmeskedik, odáig, hogy már nemcsak magáért, de másokért is ő felel. Aki nehezebben tanul, az jobban megszenved ezért, ez hozzátartozik az iskolai élethez. De vannak határok, s van – a szándékos visszafogottság mögött – megértő gondoskodás. Igen jellemző az idézett eset. A kis Clewer nagyon érzékeny gyerek, s ráadásul két, kívülről jött, elkényeztetett, kegyetlen nagyfiú kezébe kerül. A tanárok nem lépnek közbe, ez nem felelne meg az iskola szellemének. De az iskola lelkésze felkeresi a három, minden csínyük mellett becsületes és megbecsült fiút, s elbeszélget velük kicsi korukról, mikor még ők voltak a gyengék. S mikor azok nem akarják érteni, mire gondol, csak annyit mond nekik, nézzenek körül, ha egy kisfiú rendezetlen ruhában a sarokban nyöszörög, akkor valahol valami nincs rendben. S a három fiú pillanatok alatt rájön, ki az, aki olyan bajban van, hogy nem tud magán segíteni, s a maguk módján nyomban meg is szabadítják gyötrőitől a kisfiút. A nevelők persze tudják, mi történt, de két jellemző megjegyzéssel térnek napirendre felette. Az egyik: „A fiúk, azt mondják, úgy nevelik egymást, ahogy mi nem is tudnánk, nem is mernénk" – az engedékenyen nevelt kegyetlenkedő fiúkkal kapcsolatban, „vagy ők nevelik az iskolát, vagy mint ebben az esetben, az iskola őket". Ez különösen megszívlelendő: sem pár gyerek fékezhetetlensége, sem a társalomból kívülről laikusan beleszólók nem „nevelhetik" az iskolát, hogy az szellemisége ellenére működjék, hanem az iskolának kell értékes emberekké, jellemekké nevelnie a gyerekeket, hogy majd ők neveljék, alakítsák a társalmat is abban, ami elfogadhatatlan.

Mindennek óriási jelentősége van az iskolaethosz szempontjából. Ehhez azonban egy kis kitérőt kell tennünk a gyakorlati neveléssel kapcsolatos nézetek terén.

Századunk, tudjuk, úgy indult, mint a „gyermekek százada", azonban a rengeteg féle újítás, a liberalizmus betörése a nevelésben nem hozott kézzelfogható eredményt. Az iskolákat folyamatos támadás érte, s éri ma is, a gyermekek azonban semmilyen reform hatására nem lettek boldogabbak. Ez a neveléshez értő kutatót nagyon elgondokoztatja. Egyfelől ugyanis természetes követelémny, hogy az iskola „haladjon a korral", a tudomány új eredményeire támaszkodjék, a modern életre tudjon felkészíteni. Ugyanakkor sok kutatás, sok megfigyelés is bizonyította, hogy ezekben a nyitott, liberális, humanisztikus, demokratikus és még ki tudja milyen elnevezésű iskolákban a gyermekek nem érzik jobban magukat, s ráadásul, ha egy valamiben esetleg kiemelkednek is, nem fejlődnek olyan jól, mint a hagyományos iskolákban (egyetlen mai példa: az új nevelési törvény 1991-es tervezete elismerni kívánja ezeket a liberális iskolákat, hozzátéve, hogy természetesen ezek nem képesek felkészíteni az általános követelményszintre, amelyre a többi, „általános", tradicionális iskola fel kell hogy készítse növendékeit).

Nos, a kérdés megoldásához közelebb visz, ha az eddig feldolgozott élménydús és nagyon tradicionális iskolai élet mellé egy modern kutatást teszünk, ami érdekes eredményeket hozott. A kutatás témája magyarul nehezen megfogható, az iskola „robusztusságának fokát" méri. Vagyis az iskolákat egy olyan dimenzió mentén értékeli, mely azokat erőteljességük, szilárdságuk mentén rakja sorba.

Ezek a kutatások felderítették, hogy az olyan iskolák, ahol bőven van sírás és nevetés, ahol „drámai" a mindennapi élet, ahol rend és szabadság van együtt, ahol helytelenségek esetén a gyerekek épp úgy büntetést kapnak, ahogy sikereiket bol-

dog elégedettséggel élhetik meg, ahol minden tettükért vállalni kell a felelősséget, s éppen azért becsületük van, vagyis az olyan iskola, amit az előzőekben leírva idéztünk, fokozza a gyermekekben a empátiás készséget, a fejlődéshez szükséges egészséges tenziót, az odatartozás érzését. *Licata és társai* (1978) megállapítják, hogy az ilyen iskola légköre olyan katartikus, éppúgy magával ragadja a növendékeket, mint egy felejthetetlen színházi élmény. Csak gondoljuk el, ez a csodálatos élmény mindennap megszerezhető.

Mint a szerzők leírják, a „tradicionális" iskola a gyermekek számára sokkal erőteljesebb, drámaibb, robusztusabb. Feszültségteremtő struktúrái, mint a szigorú fegyelem, a magas követelmények, az iskolák közti sportversenyek fokozzák a tanulókban az egymás iránti empátiát, azonosulásukat az iskolával.

Ugyanakkor a „nyitott" iskolák feszültségredukáló struktúrái, a kötetlen légkör, az egyénre szabott tanítás, a „humanizált" fegyelem steril környezetet hoz létre, drámai tartalom, erőteljesség nélkül.

Mint a kutatók leírják, nyilván ebből eredően azok a gyerekek, akik szerintük is nagyon szigorú, tradicionális iskolákba jártak, sokkal elragadtatottabb, lelkesebb eufórikus leírásokat adtak mindennapi iskolai életükről, arról a vidám és veszedelmes diákéletről, melyet „a törvények súrolásának" lehetne nevezni, mint a nyitott iskolákba járó társaik.

Nézzünk néhány gyakorlati értékű vizsgálati eredményt az iskolák erőteljességéről, annak összetevőiről és hatásáról.

- Megállapították, hogy a szilárd iskolákban a célokat világosan megfogalmazzák, a tanulók között szoros baráti kapcsolat van, az osztályokon belül nincs versengés, a tanulók érdeklődése, aktivitása igen változatos (megállapították, az iskolán, főleg az osztályon belüli versengés kohézióellenes, míg az iskolák közti erősíti a kohéziót).
- Az ilyen iskolákban a gyermekek nem szenvednek a favorizálás és a szervezetlenség miatt, nem alakul ki apátia. A gyerekek érzelmei pozitívak az egymás érdeklődésének, munkájának, baráti kapcsolatainak természete és különbözősége iránt.
- A szilárd iskolákban az igazgató rendszeresen látogatja az iskolai aktivitásokat, fogalmazásokat, és segít a tanároknak a tanulók felügyeletében.
- Az igazgató hatékony a gyermekekkel való bánásban, s az osztályokkal gyakran megbeszéli, ha ilyen felmerül, viselkedésük helytelenségét, és hatékonyan intézi azt el.

Ha belegondolunk, könnyű belátni, hogy nem véletlen, hanem önmaguk helyes kivetítése, hogy a gyerekek – még ha szavakban jónak tartanának is egy olyan engedékeny légkörű iskolát, ahol alacsonyak a követelmények és a felelősségrevonás, s minden inkább csak játékos – az ilyen langyos, szürke iskolával érzelmileg, erkölcsileg nem tudnak azonosulni, s nem éreznek összetartozást. (Láttunk dokumentumfilmet egy ilyen iskoláról, ahol a légkör elengedett, mindenki azt csinál amit akar: nos, valóban, egymással mit sem törődve, nagyon is „függetlenül" külön foglalta el magát mindenki, az összetartozás legkisebb jele nélkül.) Ahol viszont van tradíció, van lélek, amelyhez hűnek lehet lenni, ott a gyerekek nemcsak

élvezik, hogy minden nap új izgalmakat tartogat, de hűséget is éreznek az iskola szelleme iránt, s összetartozás érzését az iskolában a többiek iránt.

Természetesen most nem egyes iskolák módszereit kívánjuk értékelni, hanem általános törvényszerűségeket igyekszünk levonni. A lényeg az, hogy az iskolának iskolának kell lennie. Manapság divat ezt a szót lebecsülően használni, és sajnos sok önjelölt iskolaalapító jelenti ki manapság, hogy az ő intézménye nem lesz iskolás, nem iskolában fogják magukat érezni az oda járók. Ez azonban képtelenség. A gyerekek is gyerekek, akárminek nevezzük őket, s az iskola is iskola, vagy, ha tényleg nem az, akkor azok a gyerekek, akik látogatják, nem járnak iskolába, tehát lehet, hogy borzasztó okosak, de tény, hogy iskolázatlanok, neveletlenek lesznek.

A megoldást a következőkben látjuk. Az iskola legyen iskola. Legyen ethosza, szellemisége. Ez feltétlenül legyen tradicionális. Vagyis tartalmazza az érzelmi, értelmi és erkölcsi nevelést egyaránt, a mindenekelőtt ezekből az affektív, kognitív és morális tényezőkből, saját affektív, kognitív és morális légkörével kiegyensúlyozott, harmonikus személyiséget s értékes jellemet fejlesszen. Ehhez szükséges az érzelmi gazdaság, az érzelmi skála minden elemével, a boldogságtól a szomorúságig, a kiegyensúlyozottságtól a szorongásig, az elégedettségtől a felháborodásig, a bűntudattól a büszkeségig. Különben sem önmagát nem tudja kontrollálni, sem társait megérteni, s főleg empátiásan megérezni, mire van másnak szüksége. Ugyancsak szükséges a megismerésnek, a tevékenységnek sokféle formája, az önmagában örömet okozó érdeklődéskielégítéstől az erőfeszítést kívánó hasznos tudás szerzéséig, különben, bármennyire is próbálnák egy szakmára felkészíteni, vagy szakbarbár lenne, és/vagy még a saját szakmáját sem művelhetné igazán jól. S végül, de nem utolsósorban, legyen az iskola a felelősségvállalás, a normatartás, az értékes erkölcsi-akarati tulajdonságok kialakításának műhelye. Ugyanis ha a gyerek nem szokja meg, hogy dönthet, sőt döntenie kell jó és rossz között, s választhatja a rosszat is, de akkor éppúgy meg kell szenvednie ezért, ahogy a helyes döntés örömmel töltheti el.

Ha ez az iskolaszellem, ez a hatékony ethosz működik, s meghatározza az ott folyó nevelést, akkor valóban lehet az iskola bármilyen modern, innovatív, próbálgathat új módszereket: a gyerekek számára a tradíció, a szellemiség, az az értéke iskolájának, mellyel azonosulhat, melyre büszke lehet, megadja az alapvető biztonságérzést, így bármilyen oktatási programban jól képes fejlődni. Akkor ugyanis az iskola nem a politikai divatokat követi, nem a felnőtt társadalmat mímeli, hanem a felnőttkorra készít fel.

Az iskola érték!

Annak a képtelen felfogásnak, mely éppen abból ered, hogy egyesek, bár hangoztatják, nem képesek tisztelni a gyermeket azért ami: értékes gyermek, a kicsiket szeretné kiemelni a gyermekkorból, nem is nevezi őket annak, s felnőtt jogok megadásával torzítja őket, párja az a felfogás, amelyik az iskolától akarja megmenteni a gyermeket. Nem az olyan szélsőségekre gondolunk, hogy akadtak Nyugaton olya-

nok, akik az iskolát egyenesen károsnak nevezték, s ennek számos utórezgése nálunk is él, miszerint az iskola elrontja a gyermekek természetes kreativitását stb. Ennél általánosabban elterjedt, sajnos már a nevelők szóhasználatába is bekerült az „iskolának", „iskolásnak" valami értelmetlen pejoratív használata. Ma minden modern(kedő?) pedagógus, ha ad magára, szakkörét, új kezdeményezését, tanítási módszerét azzal dícséri, hogy „nem iskolás", „a gyermek nem érzi magát az iskolában", a riporter azzal dícséri az intézményt, hogy „nem is hasonlít iskolára". Azért nagy baj ez (az igazságtalanságon túl, amivel lebecsülik a pedagógusokat, intézményüket valami borzalmak házának beállítva), mert az ilyen szemlélet eleve lemond az iskola folyamatos korszerűsítéséről, hiszen nem jobb iskolát akar, hanem valamit, ami nem iskola, valamit az iskola helyett. Mintha az iskola csak egy múltból itt maradt teher, ártalom lenne. Lehet rossz iskola is, rossz pedagógus is hazánkban. De a megoldás nem a jó iskolák, általában az iskolák elmarasztalása a rosszak miatt.

A gyermekek akkor fejlődhetnek legjobban minden szempontból, ha szívesen végzik az iskolai munkát. Sajnos ma divat, hogy a felnőtt úgy igyekszik népszerűvé válni, hogy gyermektársaságban nyomban azzal kezdi: „Én nem szerettem az iskolát, gyermekkoromban nem szerettem tanulni." Ez pedig nagyon romboló példa, ellentétes a gyermek érdekeivel is. A gyermek arra született, hogy értékes társadalmi lény legyen. Alapvető szükséglete tehát, hogy minél inkább olyanná fejlődjék, amilyennek lennie kell, ami elfogadható, ami társadalmilag értékes. Az iskola az emberré válás alapvető intézménye. Nagyon fontos tehát arra tanítani a gyermekeket, hogy szeressék az iskolát, s igyekezzenek benne minél többet tanulni abból, amire nevelik őket.

Nálunk nem igazán érzik az iskola értékét. Egy angol gyermek azzal megy iskolába, hogy élete nagy esélyét kapta meg, amiből egy percet sem szabad elfecsérelni, mert elszalasztja a jóliskolázottság, a jólneveltség esélyét, ami felnőtt boldogulásának alapja. Nálunk sajnos a gyermek nem ezt érzi, a szülő nem ezzel küldi iskolába, s felnőve sem tapasztalja, hogy több megbecsülés fogadná azért, mert tisztességesen dolgozott az iskolában. Az első lépés az lehet, hogy az iskolát értékesnek tartjuk, s gyermekeinkben attitűdöt építünk ki. Akkor úgy dolgoznak, úgy viselkednek ott, hogy az iskola kénytelen mindent megtenni azért, hogy művelődési vágyukat kielégítse, s nem arra fecsérli erejét, hogy valahogy beléjük gyömöszölje a tudást, aminek megszerzéséért ők nem hajlandók erőfeszítésre. Állítsuk tehát ezt a talpára: higgyük és hirdessük, hogy az iskola – a par excellence iskola – értékes, hasznos, fontos, s akkor valószínűbb, hogy az egyes konkrét iskolák is megbecsültek és megbecsülésre méltóak lesznek, mintha az iskola szót csak megvetően használjuk. Ehhez persze meghatározott követelményekre van szükség, mert az tény, hogy ősidők óta csak a szigorúan követelő, s így valóban sokat nyújtó iskola növendékei és tanárai voltak büszkék arra, hogy ők éppen az ő iskolájuk tanítványai.

Saját, eleven törvényt!

Törvényt, de elevent tehát,
hogy ne csapódjunk folyton össze,
hogy részlet igazát
ki-ki illessze a közösbe,
úgy mégis: emberek maradjunk, ...
A lét tegyen rendet....

Illyés Gyula

Saját néma törvényei
Szerint ver a szívünk.

Wordsworth

Nyilvánvalóan az iskolaethosznak ez a lényege, alakulásának útja, s hatásának alapja. Hogy törvények, szabályok, tradíciók vannak, melyekbe belenő a gyerek, s melyek beleépülnek a gyermekbe. A törvényeket a gyerek először csak tapasztalja, s azt is, hogy ezek mindenkire egyformán vonatkoznak, s hogy ezeket be kell tartani. Aztán kiderül, hogy a törvények elevenek: az ő szükségleteik szerint, az ő közreműködésükkel élnek, hatnak, s ha kell, alakulnak: ők elfogadják az iskola nagy egész igazát, de az ő kis részlet igazuknak is lehet helye, szerepe benne. Most már mint sajátjukat tartják és tartatják meg a törvényeket. Persze, néha meg is szegik, s ennek folyamán tanulják meg, mi a jó és mi a rossz, s hogy a törvény megtartásában és megszegésében mi a jó és mi a rossz. Az iskolaethosz akkor válik a gyermek, a gyermek jellemének részévé, mikor az, amit az iskola közvetített számára, már a gyermekcsoport saját néma törvénye, mely szerint ver a szívük. Ez az, amikor Stalky és társai olyan felelősségérzettel, kitartással, ötletességgel védik egymást felnőttkorukban, a nehéz helyzetekben, ahogyan tették ezt az iskolában, a rendet megtartva, s magukba építve, néha meg-megszegve, de a felelősséget ilyenkor is vállalva. Így lesz az iskola ethosza a gyerekek saját ethoszává, így él tovább az iskola, az iskola rendje egyéni formában, egyéniségek részeként az iskolát már elhagyó tanulókban is.

Aki megtanulta a jót-rosszat megkülönböztetni, akiben kifejlődött az öröm a jó, az ellenérzés a rossz irányában, aki megszenvedett a rossz, s örömet élhetett át a jó választása után, az biztos alapokon építette ki saját ethoszát. Saját erős jelleme biztosítja, hogy egyéni karaktere tükröződik benne, ugyanakkor bármikor rugalmasan alakíthatja azt – nem a saját önző érdeke, hanem a magasabb erkölcsi igények szerint. Lehet valakinek igen erős ambíciómotívuma. Ez saját ethoszában tükröződik, nyilván nagyobb erőt, lendületet kíván és enged meg, mint az, akinek az ethosza egy szeretetmotívumon alapul. Ám, ha gyermekkorában hozzászoktatták, példával, magyarázattal, büntetéssel, hogy nem taposhat keresztül mások érzelmein, érdekein, akkor ethosza biztos értékes magatartásra ösztönzi, míg ha erős kontroll nélkül alakította ki – bár ilyenkor maga az értékrend kialakulása is ritka – stabil egyéni erkölcsi rendszerét, akkor könnyen engedhet a csábításnak, hogy egoizmusa hajtsa, s utólag racionalizálja, értelmi magyarázatokkal lássa el, igazolja maga előtt bármilyen immorális viselkedését. „A költő rend nélkül halott" – írja

Szentmihályi Szabó Péter *Rendetlenség* című költeményében. Azt is mondhatnánk egyszerű szójátékkal, hogy a rend meg költő nélkül halott. A költő szavaiban azonban nemcsak megkapóbban, de világosabban is benne van, amit az iskolára is érvényesnek tartunk. A vers így folytatódik

„A költő a szórendben is a világot kémleli.
Akkor boldog, ha rend uralkodik kívül – belül,
ő pedig lehet bohém, kócos, rendezetlen,
a végső szabadság prófétája és hírnöke...
A költő a rendben lehet csak
rendetlenül szabad."

A dolog lényege, az iskolára vonatkoztatva ebben az utolsó mondatban van. Végeredményben a gyermek a maga szabadságvágyával, játékosságával, „kócosságával" nagyon hasonlít a költőre. S neki is rend kell, kívül-belül. Rend az iskolában, s rend a saját jellemében, hogy rendetlenül szabad lehessen.

Ahol az iskolában rend és fegyelem van, ahol felelősségvállaló, a szabályokat tisztelő gyerekek élnek, ott önállóan dönthetnek, ott szabadnak érezhetik magukat, ott a diákcsínyeknek is pozitív értelmük van. Nem egyesek kiváltsága, mint a korrupt társadalomban, ahol egyes gyerekek tehettek, amit akartak, hatalommal rendelkező szüleik nekik mindig büntetlenséget biztosítottak. Nem káoszteremtés, mint a liberális iskolában, ahol mindenki a maga önzését követve boríthatja fel a rendet. Nem ez, hanem autonómia: az önállóság és a fegyelem egysége. Mint a kukucs-játékban, mikor a gyermek tudja, nem a szeretetből lép ki, csak felfüggeszti annak látványát, hogy annál biztosabban érezze állandóságát, minden viharos kacagás, csíny, bátran vállalt törvényszegés csak erősíti a szabályt: az önként vállalt, értelmes rendet, az akaraterőn alapuló önkontrollt, fegyelmezettséget.

Az iskola ethosza az alapja és biztosítéka annak, hogy rend uralkodik kívül-belül, s ezért lehet a gyerek néha kócos, rendezetlen – s mindenekelőtt, mint a költő írja: boldog.

Ha megértjük az iskolaethosz lényegét vagy legalább létezését, ha felfogjuk végre, hogy az embert is jellege teszi emberré, nem az, hogy mekkorát ugrik akár konkrét, akár átvitt értelemben, s az iskolai nevelés lényege is az, hogy értékes jellemet alakít-e ki, nem az, hogy egy dologra megtanít-e, akkor sokféle, a nevelés hatékonyságát akadályozó, a személyiségfejlesztést torzító téves eszmétől megszabadulhatunk.

Az egyik ilyen az évtizedek óta mániákusan ismételgetett „az iskola kicsinyített társadalom". E sorok írója pár évtizede azt hitte, minden józan ember számára elegendő érv lesz ez ellen rámutatni arra, hogy ez „a gyermek kicsinyített felnőtt" felfogás származéka, melyről már nagyon régen mindenki tudja, milyen tudománytalan képtelenség. Ám az iskola, mint társadalommodell, pontosabban, mint „játsszunk társadalmat" olyan tetszetős képtelenség, hogy ma sem akar eltűnni. Mindig voltak egészen infantilis megnyilvánulásai is. Ilyen például az „iskolaköztársaság", az olyan iskola, ahol a gyerekek pici miniszteri, miniszterelnöki, köztársasági elnöki kinevezéseket kapnak. Ez a „gyermekszáj" színvonalára lesüllyedt idétlenkedés még a gyerekeknek sem tetszik egy-két napnál tovább, a felnőtteknek

meg illene annyi minimális lélektani ismerettel rendelkezniük, hogy tudják, a gyermeket megzavarja, bizonytalanná teszi, végső fokon neurotizálja, ha játéka összekeveredik a valósággal. Ahogy holtra rémülne a gyerek, ha az „apu, játsszunk azt, hogy te mackó vagy" kérlelésére apja helyett hirtelen egy medve jelenne meg a gyermekszobában, ugyanúgy idegileg fárasztja, bizonytalanná teszi a gyereket, ha játék közben „valódinak" kell lennie, vagy valódi – jelen esetében diák – szerepében egy álszerepet kell komolyan játszania. Ideológiailag csodálatosnak tartott agyalágyultság volt az – a sajnos ma is élő – nézet, hogy, lévén minden osztályharc, az iskola is ennek színtere, ahol az elnyomó kizsákmányoló tanárok ellen harcolnak az elnyomott és kizsákmányolt tanuló-nép tagjai. (Ma ez úgy nyilvánul meg, hogy x párt kerületi képviselője akarja ellenőrizni, demokrácia van-e az iskolában.) Pontosabban szólva, az iskola helyén. Ugyanígy torzulhat végletessé az a gondolat, hogy a gyermekek, a nevelési folyamatba ágyazva hasznos munkatevékenységekkel is megismerkedjenek. Napjainkban új megnyilvánulása (illetőleg a makarenkói munkára nevelés átfestett változata) a vállalkozásra nevelés, melynek során a gyerekek – iskolai feladataik végzése, egészséges fejlődésük helyett – valódi pénzzel valódi vállalkozásokba fognak. Persze ennek is megvan a tudományosan kikísérletezett alapváltozata: mikor a majmoknak banánt adtak olyasmiért, amit azelőtt maguktól is szívesen csináltak, később már csak akkor csinálták, ha banánt kaptak érte. Így, bizonyára embergyerekkel is elérhető lesz majd, hogy csak azt legyen hajlandó az iskolában csinálni, amiért fizetnek.

Mindezt persze elvakultan lehet szeretni, ha valaki az iskolát „munkaerőt termelő gyárnak", „tehetségkibontakoztató intézménynek" vagy ki tudja minek képzeli. De aki tudja, hogy az iskola nevelő intézmény, melyben egészséges személyiséget alakítanak ki, s elsősorban jellemet fejleszt, az tudja, hogy egyrészt nem szabad összekeverni, összemosni a három nagy emberi tevékenységformát, a játékot, a tanulást, a munkát, másrészt nem egy-egy felnőtt cselekvést kell kicsinyítve, tehát torzan megtanítani, hanem olyan alaptulajdonságokat, mint a nyitottság, együttműködés, állhatatosság, ami aztán majd felnőttkorban jó és gyors alkalmazkodást tesz lehetővé, többek közt az egyes felnőtt teendők valódi művelését.

Az iskolaethosz tehát olyasmire tanítja meg a gyermeket, pontosabban olyasminek önmagában kialakítására készteti, ami értékes saját tulajdonsága, majd képessé teszi a felnőtt életben való értékes részvételre, de mindannak legfeljebb anticipálása, nem mímelése. Mindent a gyermek akkori valós színvonalán ad át, sem óvodásnak nem képzeli a gyermeket, aki mindent játszani akar, sem felnőttnek, aki már fejlett személyiségével él, hanem fejlődő és fejlesztendő értékes iskoláskorúnak.

Ethosz és tónus

Végül is, ha az iskolaethosz gyakorlati lényegét akarjuk meghatározni, leginkább abból indulhatunk ki, amit az ókori bölcsek mondtak az ethoszról: hogy az a zene sajátos összbenyomást adó jellege, s hogy a nevelésben azért van alapvető

szerepe, mert a mozgásban levő zene a mozgásban levő lelket természetes módon befolyásolja és irányítja. Nos, szerintünk az iskolaethosz az az iskolában, ami a zenei ethosz a zenében: sajátos összbenyomást adó szelleme az iskola lelke, mely dinamizmusával a gyermek dinamikusan fejlődő pszichikumát, lelkét természetes módon befolyása is irányítja.

Az ethosz ezt az iskola tónusának meghatározásával éri el, az ethosz az iskola alaptónusában érzékelhető. Bár a tónus szót természetesen átvitten értjük, valamennyi jelentése benne van elgondolásunkban. Mert mi is a tónus? Jelent hangszínt, hanghordozást. Az ethosz pedig valóban megmutatkozik abban a hangszínben, beszédstílusban, amit az ember az iskolában bárhol tapasztalhat. A tónus jelent modort, s az iskolában a tradíciók, a konvenciók, az érintkezési, a viselkedési szokások mindegyikében jelen van az ethosz. A festészetben a tónus a színek összhatását jelenti, s az ethosz megmutatkozik a fény-árnyék, az élesség-tompítottság, a hideg és meleg színek összességében, abban, ahogy az iskola életében a sokféle kapcsolat, érdeklődés, hit találkozik egy olyan összhatásban, mely esztétikus is, etikus is, amiért jó, amiért érdemes ahhoz az iskolához tartozni. Az orvostudományban az idegek, a véredényrendszer, az izmok jó állapotát: normális feszültségét jelenti a tónus, ahogy az ethosz is feszültség, normális, természetes, követelményfeszültséget jelent, a másik gondjára odafigyeléshez, az erőfeszítéssel elért jó eredményhez, az akarat működtetéséhez szükséges feszültségszintet fenntartó erőteljességet.

Az iskolaethosz alapműködése a tanulók személyiségével van kölcsönhatásban. Alapjában az ethosz a meghatározó, az irányt szabó, a vezető, a részletekben a tanulók személyiségének a visszahatása formálja. A gyerek belép az iskolába. Hozza motivációját: mire lesz legérzékenyebb, mire fog törekedni, mi hat rá leginkább erősítésként; ugyanúgy tapasztalatai alapján hamar működni kezdenek tanulásmegközelítési alapjellemzői: mi vonzót talál benne, miben érzi hasznát, hogyan tökéletesedhet. Ehhez járulnak segítő-gátló tényezőként: amit otthonról hozott, amit a tanulásban képes nyújtani, ami egyéniségének alapjellemzője. A gyereket az iskola fogadja. Célokat tűz ki, normákat határoz meg, dekraláltan vagy latens módon, hogy elősegítse, formálja, a gyermek mire legyen igazán érzékeny, mire törekedjék elsősorban, magatartását hogyan értékelje, alakítsa. Ezt elsősorban három alapvető légkörével nyújtja: szociális légkörével, a hasznosságát biztosító értelmi légkörével s jellemfejlesztő fegyelmét adó morális légkörével. Ehhez járulnak a nevelési és oktatási környezeti jellemzői, a tanár-diák és a diák-diák kapcsolatrendszer tényezői.

Mindennek vannak általános, minden iskolára, magára az adott iskolára jellemző összetevői. (Ezért képtelenség a kötelező szürke uniformizáltság évei után most folyton azt hangoztatni, hogy az iskolák mind mindenben különbözzenek.) Minden iskola azonos abban, hogy az affektív, kognitív és a morális személyiségvonások fejlesztése, az egészséges életmódra, hivatásra, állampolgárságra nevelés célja között szerepeljen. Ebben nem lehet divatokat követni (például a „szocialista iskola" helyett most „pluralista iskolákat" követelni.) Az iskola egységét éppen ethosza adja.

Ugyanakkor minden iskolának sajátossága is kell hogy legyen. Azzal éri ezt el, hogy differenciál. Eldönti, mi az, ami csak ajánlás, mi az, ami elvárás, s mi az, ami

követelmény. Az, hogy melyik területen milyen ezek aránya, sajátos arculatot alakít ki. Természetesen ennek is van határa. Nem teheti meg az iskola, hogy egyetlen területet fejleszt csak, vagy azt annyira kiépíti, hogy az szélsőségesen nagy lesz, a többi elsorvad, de domináns célokat kitűzhet. Az a jó iskolarendszer, ahol ki-ki kiválaszthatja a neki (gyermekének) legjobban megfelelő iskolát, de az iskolák közt nem az a különbség, hogy vannak jó és rossz iskolák, hanem az, hogy a maga nemében mindegyik jó, jól fejleszt, az alapvető tudás- és neveltségi szintre mindegyik eljuttatja tanítványait, de bizonyos fajta személyiségekre inkább reagál, bizonyos lendületet, tulajdonságokat, jellemet inkább formál. Az ethosz azonban elsősorban az iskola eszményét jelenti. Minden iskolának kell hogy legyen eszménye, mely egy életre erkölcsi tartást ad.

Ez az eszmény az, amiért az oda járó gyermekek nem tudják nem szeretni, nem becsülni, nem tisztelni iskolájukat. S aztán egyre inkább csak ennek az eszménynek megfelelően tudnak élni, csak akkor tudják jól érezni magukat. Visszatérve a zenei hasonlathoz az ethosz eredményét Arisztotelész szavaival így fogalmazhatjuk meg: „Mert az erkölcsös ember, éppen azért, mert erkölcsös, az erényes cselekedeteknek örül, a gonoszságból folyó cselekedeteken pedig megbotránkozik, aminthogy a zenész is gyönyörködik a szép dallamban, míg a hamis dallam kellemetlen érzést okoz neki."

IRODALOM

Abercrombie, M. L. J. (1960): „The Anatomy of Judgement". London, Hutchison.

Aderman, C. (1986): Önmagát teljesítő jóslat a pedagógiában. Tankönyvkiadó.

Anderson, C. A. (1982): „The Search for School Climate: A Review of the Research". Review of Educational Research, 52, 368–420.

Atkinson, J. W. and Feother, N. T. (1966): A theory of achievement motivation. New York, Wiley.

Avis, J. P. (1987): „Applying Counsellor Skills to 'Improving the Human Environment of Schools' (IHES) Groups". The School Counsellor, 297–303.

Bakonyi, P. (1968): Nevelési céljaink két vizsgálat tükrében. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó.

Balfour, S. (1985): A study of an invertory to Measuring School Motivation and a Discussion of the Possible Application of the Secondary Schools. Unpublished MED Dissertation, University of Edinburgh.

Ball, S. (1977): Motivation in education. New York, Academic Press.

Bettelheim, B. (1988): A végső határ. Európa.

Biggs, J. B. (1978): Individual and group differences in study processes. British Journal of Educational Psychology, 48, 266–279.

Biggs, J. B. (1987): Student approaches to learning and studying. Hawthorn, Vic., Australian Council for Educational Research.

Brookover, W. B. and Lezotte, L. W. (1977): Changes in school characteristics coincident with changes in student anchievement (Executive summary). East Lansing, MI: Michigan State University, College of Urban Development.

Buda, B. (1967): A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. Pedagógiai Szemle, 10. 925–940.

Buda, B. (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó.

Chiu, L. H. (1967): A factorial study of academic motivation. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.

Consultative Committee on the Curriculum (1984): „Social Education in Scottish Schools". Dundee, Dundee College of Education.

Consultative Committee on the Curriculum (1986): „Education 10–14 in Scotland". Dundee, Dundee College of Education.

Cropley, A. J. (1983): Tanítás sablonok nélkül. Tankönyvkiadó.

Cuttance, P. (1980): „Do Schools Consistently Influence the Performance of their Students?" Educational Review, 32, 267–280.

Cuttance, P. (1986): „Effective Schooling". A Report to the SED, Edinburgh, Centre for Educational Sociology, Edinburgh University.

Diaz, D. (1984): The identification of approaches to learning adopted by Venezuelan university students. Unpublished N. Sc. Thesis, University of Wales Institute and Technology, Cardiff.

Duigan, P. (1986): „Research in Effective Schooling: Some Implications for School Improvement". Journal of Educational Administration, 24, 59–73.

Eicholtz, R. L. (1984): „School Climate. Key to Excellence". American Education, 20, 20–26.
Entwistle, N. J. (1981): Styles of learning and teaching. London, Wiley.
Entwistle, N. J. (1987a): Motivation to learn: conceptualisations and practicalities. British Journal of Educational Studies (in press).
Entwistle, N. J. (1987b): A model of the teaching-learning process. In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, and D. Warren Piper (Eds.) Student learning: Research in education and cognitive psychology. Milton Keynes: Open University Press and SRHE, 13–28.
Entwistle, N. J. (1987c): Understanding Classroom Learning. London, Hodder and Stoughton.
Entwistle, N. J. and Entwistle, D. M. (1970): The relationships between personality, study methods academic performance. British Journal of Educational Psychology, 40, 132–142.
Entwistle, N. J., Hanley, M. and Hounsell, D. J. (1979): Identifying distinctive approaches to studying. Higher Education, 8, 365–380.
Entwistle, N. J. and Kozéki, B. (1985): Relationships between school motivation, approaches to learning, and attainment among British and Hungarian adolescents. British Journal of Educational Psychology, 55, 124–137.
Entwistle, N., Kozéki, B., Pollit, A. (1987): Measuring styles of Learning and Motivation. European Journal of Psychology and Education, 2, 183–203.
Entwistle, N., Kozéki, B., Tait, H. (1989a): Pupil's Perceptions of School and Teachers I – Identifying the Underlying Dimensions. Br. J. educ. Psychol., 59, 326–339.
Entwistle, N., Kozéki, B., Tait, H. (1989b): Pupils' Perceptions of School and Teachers II – Relationships with Motivation and Approaches to Learning. Br. J. educ. Psychol., 59, 340–350.
Entwistle, N. J. and Ramsden, P. (1983): Undertanding student learning. London, Croom Helm.
Entwistle, N. J., Thompson, J. B., and Wilson, J. D. (1974): Motivation and study habits. Higher Education, 3, 379–396.
Entwistle, N. J. and Wilson, J. D. (1970): Personality, study methods and academic performance. Universities Quarterly, 24, 147–156.
Entwistle, N. J. and Wilson, J. D. (1977): Degress of excellence: the academic achievement game. London, Hodder and Stoughton.
Entwistle, N. J. et al. (1981): Pupils' Experiences of Teaching and Learning during Preparation for External Examinations for Secondary School. Research Proposal for the SSRC.
Epstein, J. L. (1981): „The Quality of School Life". Toronto, Lexington Books.
Epstein, J. L. and McPartland, J. M. (1976): „The Concept and Measurement of Quality of School Life". American Educational Research Journal, 50, 13–30.
Eysenck, H. J. (1983): Human Learning and Individual Differences: the Genetic Dimension. Educational Psychology, Vol. 3. Nos 3. and 4.
Finlayson, D. S. (1970): „How High and Low Achievers See Teachers' and Pupils' Role Behaviour". Research in Educational, 3.
Finlayson, D. S. (1973): Measuring 'School Climate'. Trends in Education, 30. 19–27.

Finlayson, D. S. (1987): „School Climate: an Outmoded Metaphor". Journal of Curriculum Studies, 19, 163–173.
Fletcher, A. (1980): „Guidence in Schools". Aberdeen, University Press.
Fletcher, K. (1986): „Making School More Effective". Education Canada, 26, 44–46.
Fraser, B. J. (1981): „Australian Research in Classroom Environment: State of the Art". The Australian of Education, 25, 238–268.
Fraser, B. J. and Rentoul, H. J. (1982): „Relationships Between School-level and Classroom-level Environment". The Alberta Journal of Educational Research, 28, 212–225.
Fraser, B. J. and Fischer, D. L. (1983): Student achievement as a function of person – environment fit: a regression surface analysis. Br. J. educ Psychol., 53, 89–99.
Gazsó, F. (1987): Az oktatási rendszer korszerűsítése. Pedagógiai Szemle, 37. 9. 835–844.
Geréb Gy. (1970): Az iskola pszichés klímájáról. Tankönyvkiadó.
Goodlad, J. I. (1975): „Schools Can Make a Difference". Educational Leadership, 33. 108–117.
Gow, L. and McPherson, A. (1980): „Tell Them from Me". Aberdeen, Aberdeen University Press.
Halász, G. (1979): Az iskola szervezeti klímamérése. MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
Halász, G. (1980): Az iskolai szervezet elemzése. MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
Halász, G. (1981): Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához. Pedagógiai Szemle, XXXI. 7–8. sz. 581–588.
Halpin, A. W. and Croft, D. B. (1963): „The Organisational Climate of Schools". Chicago, University of Chicago.
Herr, E. L. (1965): „Differential Perceptions of 'Environmental Press' by High School Students". Personal and Guidance Journal, 43, 678–686.
Hoy, W. K. and Feldman, J. A. (1978): „Organisational Health: The Concept and its Measure". Jorunal of Research and Development in Education, 20, 30–37.
Hunyady, Gy. (1971): A személypercepció vizsgálatának kiindulópontjai. Magyar Pszichológiai Szemle, 1. 16–30.
Insel, P. M. – Moos, R. H. (1974): Psychological environments Expanding the scope of human ecology. American Psychologist, 29, 179–188.
Keefe, J. W., Kelley, E. A. and Miller, S. K. (1985): „School Climate: Clear Definitons and a Model for a Larger Setting". NAASP Bulletin, 69, 70–77.
Kelley, E. A. (1981): „Auditing School Climate". Educational Leadership, 39, 180–183.
King, R. (1973): „School Organisation and Pupil Involvement". London, Routledge and Kegan Paul.
Kipling, R. (1899): Stalky & Co. Leipzig, Bernhard Tauchnitz.
Komlósi, S. (1985): Pedagógus és szülő korszerű kapcsolata, együttműködése. In: Vastagh Zoltán (szerk.) Kommunikációs szituációk pedagógiai elemzése. Janur Pannonius T. E. 101–126.
Kozéki, B. (1975): Motiválás és motiváció. Tankönyvkiadó.
Kozéki, B. (1980a.): A motiválás és motiváció összefügéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, 302 old.

Kozéki, B. (1980b): Assessing the Motivation of Hungarian and American Students. The High School Journal, vol. 64. 5–7.
Kozéki, B. (1981): Dynamic factors determinig academic achievement. Magyar Pedagógia, 25, 358–367.
Kozéki, B. (1982): Podil Rodiny a skoly na motivaci skolniho vykonu zaku. (V. Hrabal társsz.) Pedagogika (Praha), 39. 3295–309.
Kozéki, B. (1984): Die Struktur der Lernmotivation. Zeitschrift für Psychologie, 192, 423–424.
Kozéki, B. (1985a): Személyiségfejlesztés az iskolában – Egy motivációs szempontú integrált gyakorlati neveléslélektan vázlata – BPI, Békéscsaba, 375 old.
Kozéki, B. (1985b): Magyar és angol iskoláskorúak összehasonlító vizsgálata. Pszichológia, 5. 579–590.
Kozéki, B. (1985c): Motives and Motivational styles in education. In: N. Entwistle ed: Now Directions in Educational Psychology. Lewes, Falmer Press, 189–199.
Kozéki, B. (1985d): Relationships between school motivation, approaches to learning and attainment among British and Hungarian adolescents. (N. Entwistle co-quth) Br. J. educ. Psychol. 55., 124–
Kozéki, B. (1986): Miért tanulnak s hogyan a magyar és skót iskolások? Köznevelés, 42. 33. 6–8.
Kozéki, B. (1986b): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében (N. Entwistle társsz.). Pszichológia, 6, 2, 271–2929.
Kozéki, B. (1986c): Motivációs és orientációs típusok vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 43, 460–475
Kozéki, B. (1987a): Moralitás, jellemfejlesztés. Tankönyvkiadó, 231 old.
Kozéki, B. (1987b): Measuring Styles of Learning and Motivation. (N. Entwistle, A. Pollitt co-outh) European Journal of Psychology and Education, Vol. 2. 183–203.
Kozéki, B. (1988): Motivational and personality structures in education. In: D. Saklofske and Eysenck Eds.,Individual Differences in Children and Adolescents. London, Hodder and Stoughton. 75–85.
Kozéki, B. (1989): A tanuló, a család és az iskola motivációs szerkezetének megismerése. Dombóvár, SZIT. 103 old.
Kozéki, B. and Entwistle, N. (1983): Describing and utilizing motivational styles. educ. Brit. J. Educ. Studies, 31, 184–197.
Kozéki, B. and Entwistle, N. (1984): Identifying dimensions of school mot. in Brit. and Hungary. Br. J. educ. Psychol., 54, 306–319.
Kozéki, B. – Deák A. (1983): A teljesítmény motivációjának vizsgálata az iskolában. Pszichológia, 3, 2, 219–244.
Kozéki, B. – N. Entwistle (1983): Magyar–skót összehasonlító vizsgálatok az iskolai motiváció terén. Pszichológia, 5. 79–109.
Kozéki, B. and Entwistle, N. (1988): „Interactions Between Pupil Characteristics and School Ethos". Research Report, Edinburgh University: Department of Education.
Kozma, T. et al. (1976): Szervezet kutatás az iskolában. MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
Köpeczi, B. (1982): Tanévnyitó beszéd Barcson. Köznevelés, 43. 28. 3–4.

Krathwohl, D. R. – Bloom, B. S. – Masia B. B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook II. Affective Domain. New York, McKay.
Lezotte, L. W., Hathaway, D. V., Miller, S. K., Passalacqua, J. and Brookover, W. B. (1980): School learning climate and student achievement: A social systems approach to increased student learning. Tallahassee, FA: Florida State University, National Teacher Corps.
Licata, J. W., Willower, D. J., Ellet, D. (1978): The school and environmental robustness: An initial enqiry. Journal of Experimental Education, 47, 28–34.
Lipham, J. M. and Hoeh, J. A. Jr. (1974): „The Principalship: Foundations and Functions". New York, Harper and Row.
Lorencz, K. (1988): A civilizált világ nyolc halálos bűne. IKVA-SZÁMALK, Budapest.
Maloy, R. W. and Selsin, C. A. (1983): „School Climate and School Effectiveness". Research in Rural Education, 2, 65–67.
Marton, F. (1975): What does it take to learn? In: Entwistle, N. J. (Ed.) Strategies for research and development in higher education. Amsterdam, Swets and Zeitlinger. Council of Europe.
Marton, F., Saljö, R. (1984): Approaches to learning. In: F. Marton, D. J., Hounsell: The experiences of learning. Edinburgh, Scottish University Press.
Marton, F., Hounsell, D. J. and Entwsitle, N. J. (eds.) (1984): The experiences of learning. Edinburgh, Scottish University Press.
McDill, E. L., Rigsby, L. C. and Meyers, E. D. (1969): „Educational Climates of High School: Their Effects and Sources". American Journal of Sociology, 74, 567–586.
McPartland, J. M., McDill, E. L., Lacey, C., Harris, R. J. and Novey, L. B. (1971): „Student Participation in High School Decisions: A Study of 14 Urban High Schools", Report 95. Baltimore, John Hopkins University Centre for Social Organisation of Schools.
Measor, L. and Woods, P. (1984): „Cultivating the Middle Ground". Research in Education, 31, 25–40.
Merton, R. (1980): Társadalomelmélet, társdalmi struktúra. Gondolat.
Messick, S. (1976): Individuality in Learning. San Francisco, Jossey-Bass.
Mitchell, J. V., Jnr. (1967): „A Study of High Learning Environments and Their Impact on Students", (Report, U. S. Office of Education, Project No. 5–8032). Rochester, N. Y., University of Rochester.
Mitchell, J. V. (1986): „Dimensionality and Differences in the Environmental Press of High Schools". American Educational Journal, 5, 513–530.
Móra, F. (1977): Szeptemberi emlék. In: Illés E. Vál.: Magyar elbeszélők, 20. század, Szépirodalmi, 700–709.
Moos, R. H., Trickett, E. J. (1974): Classroom Environment. Scale Manuel Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
Moos, R. W. (1976): „The Human Context: Environmental Determinants of Behaviour". New York, Wiley.
Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988): „School Matters". Somerset, UK, Open Books.

Murphy, J. and Hallinger, P. (1985): „Effective High Schools – What are the Common Characteristics?" NAASP Bulletin, 69, 18–22.
Nash, R. (1976): Teacher expectations and Pupil Learning. London, Routledge and Kegan Paul.
Németh, L. (1988): A Medve utcai polgári. Pannónia.
Norton, M. S. (1984) „What's so Important about School Climate?". Contemporay Education, 56, 43–45.
Nwanko, J. I. (1979): „The School Climate as a Factor in Students' Conflict in Nigeria". Educational Studies, 10, 267–279.
Pace, C. R. and Stern, G. G. (1985): „An Approach to the Measurement of Psychological Characteristics of College Environments". Journal of Educational Psychology, 49, 269–277.
Pask, G. (1976): Learning styles and strategies. British Journal of Educational Psychology, 46, 4–11.
Platón (1984): Az állam. Platón összes művei II. Európa. 5–710.
Platón (1984): Törvények. Platón összes művei III. Európa. 433–1012.
Purkey, S. C. and Smith, M. S. (1982): „Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools". Educational Leadership, 40, 64–69.
Ramsden, P. (1979): Student learning and perceptions of the academic environment. Higher Educ., 8. 411–428.
Ramsden, P. Bowden, J. and Martin, E. (1989); „School Environment and Sixth Form Pupils' Approaches to Learning". British Journal of Educational Psychology, 59. 129–142.
Rentoul, A. J. and Fraser, B. J. (1979): „Conceptualisation of Enquiry Based or Open Classroom Learning Environments" Journal of Studies, 11, 233–245.
Reynolds, D. (Ed.) (1985): „Studying School Effectiveness". Lewes, UK, Falmer Press.
Richardson, E. (1967): „Group Study for Teachers". London, Routledge and Kegan Paul.
Richman, J. and Stern, G. G. (1979): „Stern Personality and Environment Indexes: A User's Technical Manual for Elementary an Secondary Index and High School Characteristic Index". Syracuse, Richman and Co.
Riding, R. J. (1983): The Current Status of Individual Differences in Educational Research. Educational Psychology, Vol. 3. No. 3–4. 165–168.
Rókusfalvy, P. (1977): Pszichológia nevelőknek és edzőknek. Sport.
Rókusfalvy, P. et al. (1981): Pedagógusszemélyiség és tanárképzés. Tankönyvkiadó.
Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J. (1979): „Fifteen Thousand Hours". London, Open Books.
Scheerer, H. (1981): „Choice schemes and the Quality of School Life in West German Comprehensive Schools". In: Epstein, J. L. (1981): The Quality of School Life. Toronto, Lexington Books.
Scottish Education Department, Consultative Committee on the Curriculum (1967): „The Organisation of Courses Leading to the Scottish Certificate of Education: Curriculum Paper No. 2. ": HMSO.

Scottish Education Department, Consultative Committee on the Curriculum (1977): „The Structure of the Curriculum in 3rd and 4th Yaers of the Scottish Secondary School" (Munn Report): HMSO
Scottish Education Department (1977): „Truancy and Indiscipline in Schools in Scotland: The Pack Report". HMSO.
Scottish Education Department (1988): „Effective Secondary Schools". HMSO.
Stern, G. G. (1961): „Continuity and Contrast in the Transition from High School to College" in Brown, N. C. (Ed.) „Orientation to College Learning – A Reappraisal". Washington DC, American Council on Education.
Stern, G. G. (1970): „People in Context: Measuring Person-Enrivonment Congruence in Education and Industry". New York, Wiley.
Strivens, J. (1985): „School Climate: A review of a problematic concept". In: Reynolds, D. (Ed.) (1985) „Studying School Effectiveness". Lewes, UK, Falmer Press.
Sullivan, R. L. and Wircenski, J. L. (1986): „Creating a Positive Learning Climate". Vocational Educational Journal, 61, 27–28.
Szabó, L. T. (1988): A „rejtett tanterv". Magvető.
Szabó, L. T. (1989): Szabályok-alkuk-viselkedések. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
Szántó, P. (1990): Találtam egy könyvet. Holmi, II. évf. 5. sz. 591–594.
Szokolay, I. (1972): Célrendszer és eszközrendszer a pedagógiában. Pedagógus Szemle, 58. 3. Válogatott Tanulmányok 105–125.
Taguiri, R. (1968): The concept of orgenizational climate. In: Taguiri, R. and Litwin, G. H. Eds. Organizational climate. Exploration of a concept. Boston, Harvard Univ.
Thompson, J. B. (1981): An interview study of the attitudes expectations, and motivations of 124 students in higher education. Unpublished doctoral thesis, University of Lancaster.
Vastagh, Z. (1985): Kommunikációs szituációk a tanárképzés folyamatában. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Kommunikációs szituációk pedagógiai elemzése. Janus Pannonius T. E. Pécs, 9–40.
Veczkó, J. (1986): Gyerek, tanárok, isklolák. Tankönyvkiadó.
Wakefield, J. A. (1979): Using Personality to individualize Instruction Edits, San Diego, California, 60–71.
Walberg, H. J. (1969): „Social Environment as a Mediator of Classroom Learning". Journal of Educational Psychology, 63, 381–385.
Waller, W. (1932): The sociology of Teaching. New York, Wiley.
Waterman, M. (1984): „What Makes an Outstanding High School?" PTA Today, 10. 17–18.
Wester Hailes Education Centre (1986): „The Centre Ethos".
Willower, D. J. – Licata, J. W. (1975): Environment Robustness and School Structure. Planning and Changing, 6, 120–127.
Willower, D. J. and Jones, R. G. (1963): „When Pupil Control Becomes an Institutional Theme". Phi Delta Kappa, 45, 107–109.
Wilson, B. and Corcoran, T. (1988): „Successful Secondary Schools: Visions of Excellence in American Education". Falmer Press.

Woods, P. (1980): Pupil Strategies Explorations in the Sociology of School. London, Groom Helm.
Wynne, E. A. (1980): „Looking at Schools: Good, Bad and Indifferent". Lexington, Mass., D. C. Heath.
Young, P. (1985) „School Make a Difference: Implications for Management in Education". In: Reynolds, D. (Ed.) „Studying School Effectiveness". Lewes, UK, Falmer Press.

A sorozat eddig megjelent kötetei

Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása – I. kiadás 1987., II. javított kiadása: 1990. (186 oldal)

Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)

Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése (207 oldal)

Vámos Dóra: A képzettség vására – Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben – (131 oldal)

Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában (183 oldal)

Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története – Értékek, eszmék, reformok, tantervek – (199 oldal)

Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)

Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról – (135 oldal)

Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája – (100 oldal)

Kádárné Fülöp Judit: Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon – (190 oldal)

Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés (231 oldal)

Kárpáti Andrea: Látni tanulunk – A műelemzés tanítása az általános iskolában (214 oldal)

Andor Mihály – Liskó Ilona: Igazgatócserék (159 oldal)

Szociális segítő (164 oldal)

Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája (182 oldal)

Tanterv és vizsga külföldön Szerk.: Mátrai Zsuzsa (143 oldal)

Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: Két tanulmány a cigány gyerekekről (160 oldal)

Jelzések az elsajátított műveltségről Szerk.: Horánszky Nándor (161 oldal)

Történelemtanítás Németországban Szerk.: Pellens, Karl és Szabolcs Ottó (180 oldal)

85,– Ft

Az iskola minősége, milyensége napjaink egyik leggyakoribb beszédtémája. Pedagógusokat, kutatókat, szülőket foglalkoztat a kérdés: milyen a jó iskola. Sok szülő lázasan keres gyermekének minél jobb iskolát, sokan vállalkoznak arra, hogy kitalálják az „igazi" iskolát, a politikusok törvényekkel akarják elérni, hogy az iskolák minél jobbak legyenek. Csak azt tudjuk egyre kevésbé, hogy mitől jó vagy nem jó egy iskola, mi az, ami legfontosabb sokféle feladata közül.

Kérdés az is, mennyire legyenek az iskolák hasonlók egymáshoz. Eddig az a véglet kísértett, hogy iskoláink ne különbözzenek, legyenek egyetlen központi akarat uniformizált végrehajtói. Ma az ellenkező véglet, a minden áron különbözni akarás kísért. Egyre több az iskola lényegétől, belső sajátosságaitól idegen elképzelés. Félő, hogy ismét szem elől tévesztik azt, amiért az iskola létrejött: a nevelést, s azt, akiért lennie kellene, a gyermeket.

Ez a könyv két országban – Nagybritanniában és Magyarországon – végzett objektív kutatási eredmények alapján írja le, milyen összefüggések állnak fenn az iskolák szellemisége és az iskoláskorúak személyiségének alakulása között.

The issue of the special character, autonomy and educational effectivity of schools is in the center of our social life. That is why we launched an international comparative investigation, dealing with the interactions of the pupils' personality traits and the special spirit of the school, that we called school ethos. This book contains the preliminaries, our theory, the development of our inventories and the results comparing two national samples and the individual schools.

The examined pupils' characteristics are: the motivational structures, the orientational structures, the temperamental traits, the variables of the relationship with the parents and peers, and the personality traits relating to succes in learning, while school ethos contair the special educational characteristics determining the spirit of the school. Its elements are the educational goals and the psychic climate of the teacher – pupil relationships and the factors taking part in the interaction in a hypothetical model. The factors of the model served as the base of the subscales of our inventory, elaborated in English and Hungarian versions, measuring the pupils' characteristics and the character of the school.