

ELTE PEDAGÓGIAI
ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI MÁRIA

AZ ISKOLAKÉP VÁLTOZATAI ÉS VÁLTOZÁSAI



A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA / ALAPOZÓ TANULMÁNYOK



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



AZ ISKOLAKÉP VÁLTOZATAI ÉS VÁLTOZÁSAI

Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária

AZ ISKOLAKÉP VÁLTOZATAI ÉS VÁLTOZÁSAI

Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária

2014

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA: ALAPOZÓ TANULMÁNYOK

A kötet megjelentetésére az *Országos Koordinációval a Pedagógusképzés Megújításáért* című TÁMOP projekt koncepcionális előkészítése céljából kerül sor.

© Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, 2014

ISBN 978-963-284-524-1

ISBN 978-963-284-525-8 (pdf)

ISSN 2064-4884



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja

Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente

Nyomdai kivitelezés: Multiszoig Bt.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó



Tartalomjegyzék

Előszó	7
Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? (1999)	
M. Nádasi Mária	9
Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata (2001)	
Hunyady Györgyné	17
Pályakezdő pedagógusok a szakmailag autonóm iskolában (2001)	
M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika, Hunyady Györgyné	21
Serfőző Mónika: Pályakezdők az iskolában mint működő szervezetben	22
Hunyady Györgyné: Pályakezdők pedagógiai értékválasztásai	27
M. Nádasi Mária: A pedagóguspálya foglalkozási ártalmai – pályakezdők közérzete	32
Az iskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével (2002)	
M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika, Hunyady Györgyné	35
Bevezető	35
M. Nádasi Mária: Pedagógusok iskolaképe	37
Hunyady Györgyné: A szülők iskolaképe	40
Serfőző Mónika: 6–14 éves gyerekek iskolaképe	47
Iskolaimázs: a nevelőintézmény percepciója a szülők körében (2002)	
Hunyady Györgyné	57
Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában (2006)	
M. Nádasi Mária, Hunyady Györgyné	65
Pedagógusok szakmai céljai és a tanítás-tanulás (2006)	
Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária	74
Pozitív iskolai élmények az emlékezet tükrében (2009)	
Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária	81
Iskolai élmények: harmónia és diszharmónia (2011)	
Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária	89
Szülők és gyerekeik iskolaképe – 2012 (2013)	
Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária	95

◀ Előszó

Közel két évtizede foglalkoztat bennünket, hogy *milyen kép* alakul ki az iskoláról azok körében, akik közvetlenül is érintettek az intézmény működésében. A *pedagógusokban* (és a pályára készülőkben), akiknek munkahelye, jó esetben hivatásuk gyakorlásának terepe az iskola, akik maguk legfőbb alakítói az intézményi viszonyoknak, forrásai a benyomást, „a képet” formáló szándékolt és spontán hatásoknak. A *gyerekekben*, akik nevelődésük fontos éveit töltik – jórészt kötelezően – az erősen szabályozott és szabályozó intézményben, s a *szülőikben*, akiknek úgy kellene viselni gyerekeikért a teljes felelősséget, hogy csak korlátozott lehetőségük van belelátni és beleavatkozni annak az intézménynek a működésébe, amely jelentősen befolyásolja gyermekük szellemi és fizikai, szociális és morális fejlődését. Az iskolakép megismerésének gyakorlati haszna könnyen belátható: az intézmény munkájára, hatékonyságára visszahat az, hogy a benne/vele élők milyennek látják, gondolják, milyen érzelmekkel kapcsolódnak hozzá. Érdemes tehát ismerni és tekintettel lenni rá a mindennapi munkában.

Kutatásainknak azonban más, tágabb elméleti háttere is volt: a 90-es évek elején, közepén – még egymástól függetlenül – fordult figyelmünk a laikus/hétköznapi pedagógiai elméletek felé. A pedagógusképzésben dolgozva megtapasztaltuk e lappangó nézetrendszerek erejét, hatását a professzionális nevelővé válás folyamatában. Jelentőségének felismerését, természetének megismerését segítette a nemzetközi szakirodalomban ekkor szinte burjánzó, szerteágazó tematikájú, hazai kutatásokat is inspiráló vizsgálatok sora. Ekkorra már a hazai neveléstudományban is polgárjogot nyert az a gondolat, hogy az iskola (mint sajátos szervezet) hatékonysága nemcsak a tudatosan tervezett és megvalósított pedagógiai folyamatoktól függ, hanem nagymértékben a folyamatok résztvevőinek vélekedéseitől, attitűdjeitől, érzelmeitől s az előbbiektől által befolyásolt viselkedésétől is. Éppen ezért az iskola eredményessége nem mérhető csak teljesítményekben, szükség van a szubjektumokban lerakódó, kétségtelenül nehezebben feltárható hatások elemzésére is.

1997-től összekapcsolódtunk a laikus/hétköznapi pedagógia vizsgálatában: jóllehet mindketten számos területen elemeztük a hétköznapi pedagógiai elméletek természetét, forrásait, megnyilvánulási formáit – pl. az előzetes tudás szerepét a tanulásban, a pedagógussá válásban, a szépirodalomban s más művészetekben ábrázolt pedagógiai történeteket, jelenségeket –, az iskola világában érvényesülő, arra hatást gyakorló hétköznapi pedagógiai nézetek megismerésére közös kutatásokat folytattunk. (Két kutatásban társunk volt a munkában Serfőző Mónika PhD pszichológus is, aki az iskolához szervezetpszichológiai

nézőpontból közelített.) Több ízben vizsgáltuk a nyilvánosan megismerhető és a ténylegesen megvalósuló pedagógiai célokat, szándékokat; az iskolai szervezet működéséről kialakult vélekedéseket; a hétköznapi pedagógiai elméletek kialakulásának kezdeteit; a pedagógiai folyamatok jól működő és diszfunkcionális hatásait; megpróbáltuk az emlékezet mélyére süllyedt pozitív és negatív iskolai élményeket felszínre hozni. Kutatásaink tanulságai – éppen, mint kérdésfeltevéseink – szerteágazóak. De azt reméljük, tapasztaljuk, hogy hozzájárultak egy új, a hétköznapi pedagógiai nézetrendszereket szisztematikusan felhasználó pedagógusképzési paradigma kialakulásához és meggyökeresedéséhez. Ismertté, elfogadottá tették a hazai tudományos és gyakorlati életben a „fekete pedagógia” metaforikus kifejezést, a mögötte meghúzódó tartalmat. Hozzájárultak a gyerekre gyakorolt iskolai hatások kutatásmetodikájának kimunkálásához.

Kötetünkben az utóbbi bő másfél évtized e témakörben folytatott közös kutatásaiból adunk közre most tíz tanulmányt. Többségük megjelent már valamilyen szakmai orgánumban, de így összegyűjtve látszik igazán, hogy szervesen összefüggnek, egymásra reflektálnak s együtt teljesebben írják le, hogy *milyennek látják és milyennek szeretnék látni* az iskolát gyerekek, pedagógusok, szülők a 2000-es évek elején Magyarországon.

Budapest, 2013. december

A szerzők

M. NÁDASI MÁRIA

◀ Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia?¹

A pedagógusképzésben, a pedagógus-továbbképzéseken a résztvevők ismételtén visszatérő kérdése: érdemes-e a neveléstudománnyal foglalkozni, hiszen a pedagógiaelmélet döntően olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyekre szinte mindenkinek van valamilyen válasza.

Valóban. A legtöbb felnőttnek – annak ellenére, hogy soha nem tanulta – van a pedagógiai jelenségekkel, helyzetekkel, folyamatokkal kapcsolatban egy olyan gondolatrendszere, amely kritikus helyzetekben előhívható, működésbe lép. (Például tudjuk, hogy mit kell tennünk, ha valakit „meg akarunk nevelni”; egy pedagógiai probléma megoldásához tanácsot tudunk adni bárkinek; rendhagyó iskolai eseményről értesülve mindenkinek van véleménye arról, ki a hibás, vagy éppen kinek az érdeme stb.) Ezt a gondolatrendszert nevezik „hétköznapi (vagy naiv, vagy laikus, vagy burkolt, vagy implicit, vagy személyes) pedagógiai elméletnek”. („Hétköznapi elméleteink” az élet más területein is kialakulnak, ezekkel jelenleg nem foglalkozunk.)

A hétköznapi pedagógiai elméletek *forrásai*:

- saját közvetlen tapasztalatok (mindenki volt már „nevelt”, mindenki volt már tanúja mások nevelésének, mindenki próbált már másokat alakítani, másokra hatni stb.);
- közvetett tapasztalatok (mit meséltek mások saját neveltetésükről; szépirodalomból, rádióból, televízióból, filmek, színdarabok megtekintése során szerzett, neveléssel kapcsolatos élmények stb.);
- ismeretek (ismeretterjesztő könyvek, filmek tartalma, interneten olvasható információk stb.).

A hétköznapi pedagógiai elméletek *sajátosságai*:

- csak az egyénre jellemzők;
- közvetlenül alkalmazhatók;
- érzelmekkel átszőtt hitek, vélekedések, ismeretek keverednek benne;
- elemei nem feltétlenül alkotnak koherens rendszert;

- döntően a köznyelv szókincsével fejeződnek ki;
- általánosításként fogalmazódnak meg;
- általában egyokúságot feltételeznek;
- megkérdőjelezhetetlen igazságtartalomként fejeződnek ki;
- nehezen változnak, hagyományozódnak;
- az adott történelmi, társadalmi, kulturális körülményekhez való viszonyuk gyakran nem tudatos;
- a vonatkozó kollektív tudattartalmakkal – ritkán érzékelt – szoros összefüggésben vannak. (1)

MIRE IS UTALNAK KONKRÉTAN EZEK A JELLEMZŐK?

A hétköznapi pedagógiai elméletek minden egyén esetében sajátosak, hiszen mindenkinek más az élettörténete, másféle a neveltetése, más körülmények, más belső feltételek között kell eligazodnia, kell beváló döntéseket hoznia. Az egyéni „életvilág”, életfolyamat jelenségei körülhatároltak, gyakran hasonlók (vagy hasonlóknak éljük meg), ezért a döntésekhez egy behatárolt mennyiségű és érvényességi körű nézetrendszer elegendő lehet; a közvetlen, gyors alkalmazhatóság pedig létfeltétel. („Én ilyenkor mindig ezt szoktam csinálni...”)

Az egyén által sajátosan értelmezett közvetlen és közvetett tapasztalatok egyedi értelmezésében felhasználásra kerülhetnek a különböző forrásokból szerzett ismeretek, de az is lehet, hogy a korábban szerzett ismeretek igazolását látjuk meg tapasztalatainkban. („Szerintem is a legfontosabb az, amit a *Nők Lapjában* olvastam...” – „Nem akartam elhinni, amikor a televízióban a pszichológus mondta, de most már látom...”) A tapasztalatokat mindig érzelmek kísérik. („Ezt egy szülő soha nem mondhatja a gyerekének. Míg élek, nem felejttem el a fiam szomorú tekintetét.”)

A hétköznapi pedagógiai elméletekben az egyes elemek nem mindig összeillőek, nem alkotnak feltétlenül belsőleg rendezett, rendszerezett,

¹ NÁDASI M. (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? – Tanári létkérdések*. RAABE Kiadó, Bp. (kiegészítve)

ellentmondásoktól mentes, koherens rendszert. („Persze, legfontosabb, hogy megpróbáljuk megérteni a gyerekünket, de azért egy-egy jól elhelyezett pofon még senkinek sem ártott.”)

A megfogalmazás alapvetően köznyelvi kifejezésekkel történik, de inflálódott szaknyelvi kifejezések is bekerülhetnek a használt szókincsbe. A pedagógia köznyelve és szaknyelve ugyanis sok azonos szót használ – például tanulás, oktatás, nevelés stb. –, csak a tartalmuk más. A hétköznapi szóhasználatban annak nem tulajdonítunk jelentőséget, hogy ahányan vagyunk, lényegében annyiféle értelmezésváltozatban használjuk ezeket a kifejezéseket. A szót mindannyian ismerjük, azt hisszük, értjük egymást. Inflálódott, a köznyelvbe különböző jelentésárnyalatokkal bekerült szakkifejezés például a szocializáció, a motiváció, a differenciálás, az empátia, újabban a projekt.

A megfogalmazások általánosak, tartalmukat tekintve is kiterjesztetek. („Ez mindig így van. Csináld úgy, ahogy én szoktam, majd meglátod...”)

– Az ítéletek, következtetések mögött legtöbbször egyokúság feltételezése áll, és kétségek, más alternatívák mérlegelése nélkül, megkérdőjelezhetetlennek tartott igazságtartalmat fejeznek ki. („Tapasztalataim szerint a jó tanár mindig igazságos.” – „Ha tanultál volna, nem lenne ilyen kétségbeesítő a bizonyítványod.” – „Pedig jó tanácsot adtam neki, nekem mindig beválik. Biztos nem jól csinálta.”)

A hétköznapi pedagógiai elméletek mindezek miatt nehezen változnak, generációkon átívelően hagyományozódnak. („Erre én is csak azt tudom mondani, amit öregapám mondott...” – „A mi családuknban ez soha nem volt szokás, és nem is lesz.”)

A valóságvariációk, vagy éppen a teljesen más valóság hétköznapi pedagógiai elméletet változtató hatása elhanyagolható, inkább a valóság felfogása igazodik a már kialakult elképzelésekhez, nézethez. („A tanár szerintem mindig csak tanár marad. Azt mondta ugyan az osztályfőnök úr a szülői értekezleten, hogy a rossz magaviseletű, rossz tanuló gyerekeken is segíteni akar, de én ezt nem hiszem. A tanárok mindig a jó tanuló, alkalmazkodó gyerekeket szeretik, biztos vagyok benne, hogy ő sem lesz másmilyen.”)

A hétköznapi pedagógiai elméletek anélkül, hogy ennek az egyének tudatában lennének, történelem-, társadalom- és kultúrafüggőek („Nekem beszélhetnek. A családnak ez a szerepe, mióta világ a világ, és az is marad”), és összhangban vannak a kollektív tudattartalmakkal. („Na, azért nem árt, ha ezentúl sem hiszed el minden szavát, tudod, kutyából nem lesz szalonna.”)

A hétköznapi pedagógiai elméletek alapján folyik a nemprofesszionális nevelés, azaz a nevelés olyan színtereken, amelyeken elméletileg nem felkészült személyek a nevelők. Mindenekelőtt ilyen nevelési színtér a család (kivéve, ha a szülők pedagógusok vagy pszichológusok, bár ez újabb problémákat vet fel), ilyen lehet egy zenekar, egy sportegyesület, egy szabadidős csoport, egy ifjúsági szervezet stb.

A nemprofesszionális nevelés jelentősége alig becsülhető túl. Hatásfoka nagyon jó is lehet, azonban nemegyszer találkozunk problémákkal. Ez utóbbiak „ihletik” például a családi neveléssel kapcsolatos ismeretterjesztő munkák, könyvek, tanulmányok, cikkek sorát. A nemprofesszionális nevelés alapját képező hétköznapi pedagógiai elméletekről ezért általában sommás értékítéletet mondani (jó, rosszak) értelmetlen lenne, a hétköznapi pedagógiai elméleteket csak – mint a nevelésben mindig mindent – a hosszú távú beválás minősíti.

A pedagógiai kérdésekkel tudományos szinten a nevelés elmélete, a neveléstudomány foglalkozik. Bár a neveléssel kapcsolatban jelentős észrevételeket a történelem során talán a legtöbb jeles gondolkodó tett, a pedagógia első rendszerező szaktudósa J. A. Comenius (1592–1670) volt. A pedagógiai kutatásban való részvétel mára már intézményesült, többségében (de nem kizárólagosan!) kutatóintézetekben, pedagógiaoktatással foglalkozó intézményekben dolgozó, a pedagógiai kutatáshoz szükséges elméleti és gyakorlati tudással rendelkező szakemberek feladata lett. A leghatékonyabb megoldás kétségtelenül az, ha a pedagógiai kutatásra vállalkozó személy a pedagógiai gyakorlat általa vizsgált területén is otthonos, valamint a pedagógia elméletében, a kutatás elméleti és gyakorlati kérdéseiben is alaposan tájékozott.

A tudományos pedagógiai elméletek forrásai:

- a kutató hétköznapi pedagógiai elmélete (a témaválasztást gyakran ki-mutathatóan meghatározza a saját hétköznapi pedagógiai elmélet tartal-ma, az ebben felismert ellentmondások, hiányok stb.);
- a pedagógiai valóság (a napi gyakorlat problémái gyakran ösztönzik a pe-dagógiai kutatást);
- korábbi pedagógiai tudományos kutatások (a rendelkezésre álló kutatási eredmények nem adnak kielégítő feleletet egy-egy elméleti, gyakorlati problémára, vagy a megváltozott történelmi, társadalmi, kulturális felté-telek miatt már nem tekinthetők érvényesnek);
- a társtudományok kutatási eredményei (például a pszichológia, a szoci-ológia stb.) pedagógiai kérdésfeltevéseket inspirálhatnak.

A tudományos pedagógiai elméletek sajátosságai:

- pedagógiai elméletek párhuzamosan élnek egymás mellett;
- az elmélet megállapításai nem közvetlenül alkalmazhatók;
- a neveléstudomány ismeretcentrikus, a kutató és a kifejtett elmélet kö-zött távolság van;
- az elmélet, a kutató szándéka szerint, koherens;
- a kutatás eredményei tudományos közleményekben, szakmai előadások-ban jelennek meg a szaknyelvet alkalmazva;
- a nyelvi megformálásra az általánosítás jellemző, a kiterjeszthetőség ha-tárai világosak;

- jellemzi a többkúság feltételezése, az alternatívák mérlegelése;
- sajátossága az önreflexióra való készség;
- figyelembe veszi a tudományos előzményeket;
- nyitott más tudományterületek felé;
- tudatosan viszonyul a történelmi, társadalmi, kulturális körülményekhez;
- ha elfogadottságra törekszik, meghatározza viszonyát a hétköznapi pedagógiai elméletekhez, a pedagógiai jelenségekkel, folyamatokkal kapcsolatos kollektív tudattartalmakhoz.

E sajátosságokat csupán a jelzés szintjén továbbgondolva érdemes rögzíteni, hogy a XVII. század óta a neveléstudománynak különböző irányzatai alakultak ki a megalapozó filozófiai vagy pszichológiai elméletektől, a követett tudományelméleti irányzattól, a gyakorlathoz való viszonyától stb. függően. (2)

A neveléstudomány megállapításai általában nem alkalmazhatók közvetlenül a gyakorlatban. De még az alkalmazható tudáselemek gyakorlatba való átvitele is feltételezi a praxisban dolgozó szakember részéről az adott elmélet és a gyakorlat alapos ismeretét, az alkalmazásban való jártasságot, illetve a transzformációra való készséget. Az elmélet gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos helyzetelemzések többnyire rezignált megállapításai – melyek szerint, például, egy emberöltőre van szükség ahhoz, hogy a pedagógiai kutatásokat a gyakorlat széles körben tudomásul vegye (3) – általában nem számolnak azzal, hogy az egyes pedagógusok saját nézeteik foglyai. Csak azokat a tudományos ismereteket képesek spontánul (szakmai segítség nélkül) beépíteni saját nézet- és tevékenységrendszerükbe, amelyek számukra elfogadhatóak, azaz ha korábbi meggyőződésükkel, tapasztalataikkal, értékelképzeléseikkel, vagyis hétköznapi pedagógiai elméleteikkel egybeesnek.

A kutató a témával kapcsolatos saját hétköznapi nézeteinek tudatosításával, a megfelelő kutatási módszerek kiválasztásával igyekszik a tudományosan igazolt ismeretek és a hitek, érzelmek önönválasztására.

A kutatás eredményei egymással összhangban levő ismeretrendszerként képeznek, szaknyelven fogalmazódnak meg. A szaknyelvi kifejezések köznyelvi és neveléstörténeti, olykor társtudományi terheltsége miatt, a feldolgozhatóság érdekében szükség lehet a fogalmak tartalmának, esetleg terjedelmének egyértelmű meghatározására.

A kutatási eredmények megfogalmazásának jellemzője az általánosítottság – pontosan meghatározva a kiterjeszthetőség, az érvényesség határait. (Néhány eset elemzése például nagyon tanulságos, érdekes lehet, de a következtetések korlátlan kiterjesztése félrevezető lenne stb.)

A kutatási eredmények jellemzője az alternatívákban való megjelenítés, az önreflexióra, azaz a kutatási eredmények felülvizsgálatára való készség. (A saját egyszeri kutatási eredmények mögé való végleges elsáncolódás

a kutatás továbbfejlesztésének elakadásához, illetve az érvényesség elsorvadásához vezethetne.)

Adott témakörben a neveléstudományi kutatások korábbi álláspontjainak, eredményeinek ismerete, valamint más tudományok felé való nyitottság feltétele a széles látókörű, továbbfejlesztésre alkalmas kutatómunkának. Ez utóbbi nem a neveléstudomány társtudományokban való feloldódását, hanem a társtudományok által is vizsgált, de pedagógiai kutatásra is alkalmas tények, jelenségek, tendenciák, összefüggések sajátos szempontok szerinti feltárását, elemzését, következtetések megfogalmazását jelenti.

A neveléstudományi kutatások természetes, szoros kapcsolatban vannak az éppen adott történelmi, társadalmi és kulturális helyzettel, törekvésekkel. Ez nem azt jelenti, hogy a pedagógiaelmélet a mindenkori körülmények szimpla kiszolgálója (annak ellenére, hogy a társadalmi-politikai kívánalmakkal együtt úszó „kutatók” minden területen, így a pedagógia területén is előfordulnak), bár a nevelés társadalmi fontossága miatt egyes, a pedagógiai gyakorlattal szorosabb kapcsolatban levő kérdésfeltevések szorosabban kapcsolódnak a mindenkori társadalmi feltételekhez.

Ha a pedagógiai kutató ambicionálja, hogy kutatási eredményeit a gyakorlat könnyebben abszorbeálja, amennyire csak tud, számol az élő hétköznapi elméletekkel, a problémához kapcsolódó kollektív tudattartalmakkal.

A pedagógiai szakképzettséget megkívánó intézményes, tehát professzionális nevelésre készülő főiskolai, egyetemi hallgatók megtanulják a képző intézményben oktatott neveléstudomány alapjait. Ennek a tudásnak az elsajátítása azonban meglehetősen bonyolult folyamat, hiszen minden pedagógusjelölt saját hétköznapi pedagógiai elméletével lép be a képzési folyamatba. A tudományos elméletek tanulása nem a hétköznapi pedagógiai elméletek automatikus kiszorulását, felváltódását, hanem – ha a jelölt nem egyszerűen vizsgázni-, majd elfelejtenivalónak tekinti a pedagógusképzésben feldolgozott tudásanyagot – a kétféle elmélet folyamatos egymásra hatását, egyeztetését, az egyén megítélése szerint összeillő elemek integrálását jelenti. (Ezért is olyan fontosak és élvezetesekek a pedagógiaórákon, a továbbképzéseken a megbeszélések, a viták.) Ez az egymásra hatás a garanciája, hogy kialakul a pedagógusok egyéni, szakmai nézetrendszere, amit a továbbiakban (kihasználva a nyelvi analógia kínálta lehetőséget) „integrált, egyéni pedagógiai elmélet”-nek nevezünk.

Az „integrált, egyéni pedagógiai elméletek” közös jellemzői a következőképpen foglalhatók össze:

- egyedi;
- a hétköznapi és a tudományos pedagógiai elméletek egyeztetéséből keletkezik, eklektikus;
- a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható;

- érzelmekkel átszőtt ismeretek, vélemények, hitek keverednek benne;
- saját „elméletét” mindenki koherens rendszernek tartja, bár ez nem feltétlenül sajátja;
- mind szóban, mind írásban igényes, vagy legalábbis értelmezett szakmai szókincssel fejeződik ki;
- jellemzi az alternatívák mérlegelése;
- sajátossága az önreflexióra való készség;
- továbbfejleszthető;
- mind mások (például a szülők) hétköznapi pedagógiai elméletei, mind a tudományos elméletek, mind a kollégák integrált, egyéni pedagógiai elméletei irányában nyitott.

A kutatások azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a hétköznapi és a tudományos pedagógiai elmélet valódi integrációja, tehát az „integrált, egyéni pedagógiai elmélet” kialakulása feltételezi, hogy a pedagógusok tudjanak arról: rendelkeznek hétköznapi pedagógiai elméletekkel; ismerjék ennek jellemzőit általában; legyen képük a hétköznapi pedagógiai elmélet egyes összetevőinek kialakulási, változási folyamatáról; legyenek meggyőződve arról, hogy a hétköznapi és a tudományos pedagógiai elméletek egyeztetése az alkotó, innovatív pedagógiai munka alapfeltétele.

A kutatások ugyanakkor egyértelműen jelzik, hogy a pedagógusok rálátása saját pedagógiai gondolkodásukra, tevékenységükre egyáltalán nem tekinthető általánosnak. Pedig a laikus pedagógiai elmélettel – természetesen több-kevesebb pedagógiai kidolgozottsággal – mindenki rendelkezik.

A naiv pedagógiai elmélet nagyon fontos forrását jelentik az iskolában eltöltött évek. S a hétköznapi pedagógiai elméletek strukturálódásán belül is sajátos tartalmi egységet jelent az iskolakép, amely egyedi tapasztalatok, élmények alapján kialakult elgondolás az iskolának mint intézménynek a működéséről, az iskola működése által érintettek (tanulók, pedagógusok, szülők) szerepéről. Az iskolakép kialakulása egyedi, de az iskolához való viszony alakulását beillesztve az egyéni életfolyamatba, biztosan kitüntetett szerepet játszik az iskolába való készülődéshez kapcsolódó elképzelések és az iskola valóságának megtapasztalása, ezek összevetése; a sok ezer tanítási órán, szünetben, rendezvényen való részvétel, a sokféle, sűrű kapcsolatrendszer átélt eseményei, élményei. A diákok naiv iskolaképe akár a köznapi kommunikációban, akár kutatásokban tetten érhető. Ez az iskolakép aztán garantáltan új vonatkozásokkal bővül előbb saját gyerek, sokkal később unoka iskolába kerülésével, s megint új vonatkozásokkal, ha valaki a pedagógiai pályát választja, és tanulmányai során kapcsolatba kerül a professzionális neveléshez szükséges tudással, illetve a pálya művelése során tovább szaporodnak tapasztalatai, élményei.

A laikus pedagógiai elmélet vizsgálata – éppen élményi háttere, érzelmi telítettsége miatt – nem egyszerű. A továbbiakban korábbi kutatási eredmények alapján csak a hétköznapi pedagógiai elméleteknek egy kiemelkedően fontos elemével, a pedagógusok céljaival foglalkozunk, összekapcsolva az elméleti pedagógia álláspontjával és a gyakorlattal, kitérve az „integrált, egyéni pedagógiai elmélet” kialakításának néhány kérdésére is.

A CÉLOK A PEDAGÓGIAI ELMÉLETEK KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSAIBAN

A pedagógiai célok azok a gyermekek, ifjak alakításával/alakulásával kapcsolatban elképzelt, pozitívan értékelt végállapotok, amelyek elérésére törekvés a nevelés-oktatás alapvető jellemzője. Jelenleg nálunk az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási és a közoktatási rendszerekre meghatározó mértékben ható pedagógiai elméletek szerint a céloknak a pedagógiai munkában kiemelt jelentőségük van. Szerepük abban ragadható meg, hogy viszonyítási pontokként működnek mind a pedagógiai folyamat különböző szintjeinek tervezésekor, mind a folyamat során, mind a folyamat lezárulásakor.

A pedagógusképzésben közvetített egyik jelenlegi hazai elmélet szerint a pedagógiai célokban elsősorban a tanulók életvezetéséhez (magatartásához, attitűdjeihez, szokásaihoz), tudásához (ismereteihez, művelteihez, képességeihez) kapcsolódóan fogalmazódnak meg értékek. A pedagógiai célok két szélső kategóriája a normatív és az értékrelativista céltípus.

A normatív célokkal dolgozó pedagógiai koncepciók „deklarálják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által”. (4) Az értékrelativista megközelítés szerint az élet változása miatt a korábban kialakult értékek, normák sem a jelenben, sem a jövőben nem feltétlenül érvényesek, ezért nem az értékek közvetítését és interiorizálódását kell szorgalmazni, hanem az egyéni eligazodáshoz, választáshoz szükséges értékorientációk kialakítása a cél.

E felosztást tovább részletező leírás szerint – amelybe a jelen pedagógiai elméleteinek szinte minden célmegfogalmazása belefér – lehetséges: értékcentrikus normatív céltételezés, értékcentrikus affirmatív céltételezés, értékrelativisztikus affirmatív céltételezés, értékrelativisztikus nem normatív céltételezés, értékrelativisztikus nem affirmatív céltételezés. (5)

Nem lehet azonban elhallgatni azt, hogy századunkban megjelentek azok az antipedagógiai elméleti irányzatok is, amelyek radikálisan céllellenesek, a külső (oktatáspolitikai, elméleti, pedagógusok, szülők által meghatározott) céloknak megfelelő pedagógiai hatásrendszert a gyerekek elleni valóságos bűnnek tartják. (6)

A célok a pedagógiai munkát szabályozó dokumentumokban különböző szinten vannak jelen:

- az iskola mint intézmény célját általában vagy valamely iskolatípus általános céljait különösen a törvények határozzák meg;
- adott iskola, ezen belül az egyes tantárgyak tanításának pedagógiai céljait – az iskolafenntartó szándékaival összhangban – az iskola pedagógiai programja, ennek részeként a helyi tanterv tartalmazza;
- célokat fogalmaznak meg a pedagógusok tervezési dokumentumaiban, mindenekelőtt a tématervek (a tematikus tervek, az epochatervek és a projekttervek), valamint a tanítási órák tervei (tervezetek, vázlatok). (7)

A dokumentumokban rögzített célok nem fedik le a pedagógiai folyamatban jelen levő célok teljes körét.

A célok gyakorlatot befolyásoló szerepük szerint több szempontból csoportosíthatók:

aszerint, hogy kik képviselik a célokat: az oktatáspolitikai – az érvényesnek elfogadott pedagógiai elmélet – a pedagógusok – a szülők – a tanulók céljai;

a gyakorlattól való „távolság” alapján: általános célok – közbülső célok – finom célok;

a célállapot jellemzőinek megfogalmazása alapján: általánosságban megfogalmazott – operacionalizált (tevékenységben megfogalmazott) célok; *a pedagógusok célokhöz való viszonyulása alapján:* elfogadott – melódizált – elutasított célok;

a pedagógiai folyamatban betöltött funkciójuk alapján: végcélok és eszközcélok;

a pedagógiai folyamat eredményét tekintve: eltervezett, megvalósult – eltervezett, meg nem valósult – tervezetlen, megvalósult eredmények; *a pedagógiai folyamatban való jelenlétük módja alapján:* deklarált, „külső” célok – deklarált, szubjektív célok – nem deklarált, tudatosult, szubjektív célok – nem deklarált, nem tudatosult, szubjektív célok;

egymáshoz való viszonyukat tekintve: a célok képezhetnek egy belsőleg rendezetlen halmazt is, de követhetnek valamely belső rendezőelvvel is.

Egy konkrét cél egy adott pedagógiai szituációban a felsorolt valamennyi sajátosság szerint jellemezhető.

A pedagógiai célokkal való foglalkozás az elméleti kutatásokban az utóbbi fél évszázadban kapott nagy(obb) hangsúlyt (8), a pedagógiai gyakorlatra viszont ma sem jellemző a célokkal való differenciált foglalkozás. A célokkal való „nehéz” viszonyt tükrözte, hogy a NAT-hoz igazított helyi tantervek készítésével kapcsolatos tanfolyamokon az egyik leginkább igényelt

téma a végső célok, azaz a követelmények megfogalmazásának megtanulása és gyakorlása volt. Másrészt az is köztudott, hogy még azok a kollégák is, akik írásban is készülnek az óráikra, nemegyszer feleslegesnek érzik az órák céljainak meghatározását. (9) Nem ritkán olvashatunk még bemutatóórák vázlatában is olyan formális megfogalmazásokat, amelyek a célok helyett inkább a pedagógus feladatait tartalmazzák, de azt is általános formában (például a kommunikációs képesség fejlesztése, vagy a gondolkodás fejlesztése stb.).

Ez a hazai helyzet nem rendhagyó, a nemzetközi kutatások egybehangzóan abban, hogy a gyakorló pedagógusoknak csak egy töredéke foglalkozik olyan szinten tudatosan a célokkal, ahogy az az elmélet és a közoktatás-irányítás szerint indokolt lenne. Ennek oka lehet az, hogy a pedagógusok nem mindig azonosulnak a „külső” (oktatáspolitikai vagy elméleti) célokkal; de oka lehet az is, hogy saját szubjektív céljaikhoz való viszonyuk nem mindig tudatos; esetleg lehet oka mindkettő; és persze előfordulhat a pedagógiai célok semmilyen változtatást nem mérlegelő, „túlélésre” koncentráló, rutinvezérelt gyakorlat is. Ez utóbbival a továbbiakban nem foglalkozunk.

Természetesen a pedagógusok döntő többsége rendelkezik – hétköznapi pedagógiai elméletének részeként – szubjektív célokkal. Korábbi kutatásaink például nyilvánvalóvá tették, hogy már a tanárjelöltek hétköznapi pedagógiai elméletének természetes része a pedagógiai célokról való elképzelés. A 70-es évek második felében figyeltünk fel arra, hogy a III. éves hallgatók körében – miközben majdani pedagógiai munkájuk céljával kapcsolatos kérdéseinkre válaszoltak – fel sem vetődött, hogy ők ezt még nem tudják, nem tudhatják, mert még nem tanultak róla. Ugyanakkor nyilvánvalóvá vált, hogy a képzési idő múlásával – remélhetőleg a célokról tanultak, de a saját, a képzési folyamatot záró tanítási gyakorlatuk tapasztalatai következtében mindenképpen – szubjektív céljaik tekintetében ugyanazoknál a hallgatóknál V. éves korukra változás következett be. Először is feltűnő volt, hogy a célelemek jelentős része megváltozott, csak az V. éves hallgatók felénél találtunk olyan célelemeket, amelyeket III. éves korukban is írtak. Megfigyelhető volt a célelemek terjedelmi koncentrálódása is: míg a III. éven az egy hallgató által említett célelemek száma 2 és 16 között volt, és a legtöbben kettőt említettek, addig V. éven az említett célelemek száma 1 és 12 között volt, és a tanárjelöltek leggyakrabban 4 célelemet említettek. Tartalmilag megállapítható volt, hogy az általános célok (legyen alkotó ember, közösségi ember, szociális személyiség, jó szakember, jellemezze fejlett erkölcsiség, szilárd világnézet, általános műveltség stb.) ötödévre eltűntek, ezzel párhuzamosan az oktatásra, az oktathatóságra és az oktatási helyzetekben is fontos szerepet játszó emberi viszonylatokra utaló, konkrét célelemek – bizonyítottan – a hallgatók tanítási gyakorlati tapasztalatai alapján megnövekedtek. Így: az önálló gondolkodás, a munkában, tanulásban jelentkező pozitív tulajdonságok (pl. válják belső szükségletüké a munka), az emberekhez való viszony (megértés, tolerancia,

segítőkézség, mások problémái iránti érdeklődés). A vizsgálat kutatás-módszertani eredménye volt, hogy felismertük, a témát csak komplex metodikával lehetne megnyugtató mélységben, összefüggéseiben feltárni. (10)

A téma nehezen kutathatósága az utóbbi fél évszázadban a nemzetközi szakirodalomban is ismételtelen megfogalmazódott. Ennek ellenére meglehetősen kedvelt volt a pedagógusok szubjektív céljainak vizsgálata. A leggyakrabban alkalmazott kutatási módszerek: a kérdőíves kikérdezés, a pedagógusok intenzív személyes kikérdezése, „hangos tervezés” rögzítése, célkatalógusok segítségével a vizsgálatban részt vevők szubjektív céljainak a felderítése. A vizsgálatok eredményei önmagukban nagyon érdekesek, összehasonlításuknak azonban olykor gátat szab, hogy a kutatások során felszínre hozott szubjektív célok általánosak vagy tantárgyspecifikusak-e, hogy absztraktak vagy konkrétak-e, hogy általánosak vagy egyes tanulói sajátosságokra vonatkoznak-e, hogy megjelennek-e benne a hierarchizáltság elemei, és hogy milyen iskolafajtában dolgozó pedagógusok körében folytak a vizsgálatok.

A továbbiakban a szubjektív célokkal kapcsolatban ezért csak azokat a kutatási eredményeket emeljük ki, foglaljuk össze, amelyek nagy biztonsággal általánosíthatók (11), illetve amelyeket saját vizsgálataink, szakmai tapasztalataink is alátámasztanak.

A nemzetközi és a hazai kutatások egybehangzó véleménye szerint a pedagógusok többé-kevésbé ismerik a hivatalos célokat, azonban ezeket olyan általánosaknak tartják, a valóságtól olyan elérhetetlen magasságokban érzik, hogy a gyakorlatban nem közvetlenül ezek megvalósítása érdekében dolgoznak. *A pedagógusok tevékenységét alapvetően – nem is mindig tudatosult – szubjektív céljaik határozzák meg.* A szubjektív célok közös jellemzője, hogy – tudatos vagy latens módon – meghatározzák a pedagógiai folyamatot; hogy az egyéni hétköznapi tudás mellett olykor megtalálhatóak bennük az elméleti tudás, a hivatalos előírások, valamint a konkrét körülmények (tantestületi, munkaközösségi álláspont, rendelkezésre álló idő, eszközök stb.) elemei is. A szubjektív célok ennek megfelelően adott esetben lehetnek hivatalosan is előírtak; elméletileg is kívánatosnak tartottak; lehetnek a hivatalos és az elméletileg meghatározott célok között nem szereplők, de azokkal szellemiségükben összhangban levők; lehetnek a hivatalos és/vagy az elméletileg meghatározott céloktól eltérőek, akár még azokkal ellentétben levők is.

A szakirodalom alapján bizonyítottnak tekinthető, hogy a szubjektív célok kialakulásában mind érzelmi szükségleti, mind intellektuális, mind társadalmi összetevőknek szerepük van, s hogy maguk az összetevők is, a célok is változnak az önálló iskolai gyakorlatban eltöltött idővel. A pálya kezdetén a leggyakoribb szubjektív célalakító érzelmi szükségleti tényezők: az elismerés iránti szükséglet, a kedveltség iránti szükséglet, a valahová tartozás szükséglete, a kompetenciaszükséglet. Így például érzelmi szükségleti tényezők fejeződnek ki az ilyenféleképpen megfogalmazott célokból: „Azt akarom,

hogy érezzék, a segítők vagyok, nem az ellenfelük”, „Az a legfontosabb, hogy szeressenek, a többi majd kialakul”, „Nem engedhetem meg magamnak, hogy ne tudjak válaszolni a kérdéseikre” stb.

A vizsgálatok szerint az első 3 év után – bizonyára a napi tapasztalatok alapján – az elismerés iránti szükséglet szubjektív célmeghatározó szerepe csökken, viszont felerősödik a munka újdonsága, változatossága iránti szükséglet. Érdemes figyelni arra is, hogy a gyerekek szükségleteinek célalakító szerepe a kutatási eredményekben egyáltalán nem jelenik meg.

Az értelmi tényezőkön belül döntő szerepe annak a feltételezésnek van, hogy mekkora kár következik be akkor (a pedagógus, a tanuló, a társadalom viszonylatában), ha egy kötelezően előírt, egy elméletileg ajánlott, egy pedagógus által fontosnak tartott cél, célelem kimarad a képviselt szubjektív célok köréből. A gyakorlati tapasztalatok hatására a már sikeresen megvalósított célok, célelemek felerősödnek, s a pedagógusok képessé válnak a kívánságok és a reális célok egymástól való elválasztására, újabb célok megfogalmazására is. Jól érzékelhető például a célok jelentőségének mérlegelése és az ezzel kapcsolatos állásfoglalás a következő megfogalmazásokban: „Inkább ne írjon olyan szépen, de merjen a tetteiért felelősséget vállalni”; „Nem akarok intellektuális óriásokat, ugyanakkor erkölcsi törpéket nevelni” stb. A pályán eltöltött idő célalakító hatását jól tükrözik többek között az így kezdődő célmegfogalmazások: „Mikor még kezdő voltam, azt hittem, az a legfontosabb..., mindent megtettem azért...” stb.

A társadalmi körülmények szubjektív célformáló szerepe abból adódik, hogy a nevelés sohasem folyik társadalmi vákuumban. Részen minden pedagógus meghatározott társadalmi körülmények között zajló saját élet-története produktuma, másrészt szakmai munkája a saját és a mindenkori társadalmi elvárások metszéspontjában folyik. Ezért tehát a különböző társadalmi körülmények között működő pedagógusok szubjektív céljaikban különböz(het)nek is egymástól, hasonlítanak/hasonlíthatnak is egymáshoz, és várható, hogy a társadalmi folyamatok változásai a pedagógusok szubjektív céljaiban is lecsapódnak.

Nem véletlen, hogy különböző államokban a pedagógusok más jellegű szubjektív célokat részesítenek előnyben. Így például a 70-es évek közepéről származó vizsgálat szerint az alapiskoláztatásban az angliai pedagógusok legfontosabb szubjektív céljai: a gyerekek legyenek boldogok, kiegyensúlyozottak, tudjanak jól olvasni, tudjanak felelősségteljesen cselekedni. Ezzel szemben ugyanakkor a svájci pedagógusok szubjektív céljai között első helyen az önállóság állt, s a boldogság a 16., a kiegyensúlyozottság a 30., az olvasni tudás a 13., a felelősségteljes cselekvésre való képesség a 8. helyre került. (12) Magyarországon ugyanebben az időben a megkérdezett pedagógusok több mint 25%-a szerint a leggyakrabban említett elérendő célok: munkaszeretet, becsületesség, közösségi érzés, őszinteség. (13)

A pedagógusok célelképzelései egy-egy kultúrán belül változnak, de meglehetősen lassan. A hazánkban a pedagógusok céljaival kapcsolatosan 1956-ban, 1966-ban és 1976-ban végzett kutatás eredményeit összegezve ezért kerülhetett megállapításra, hogy míg például a hazafiság, valamint a szocialista-kommunista beállítottság 1956-ban és 1966-ban a pedagógusok több mint 25%-ánál volt vezető cél, 1976-ra mindkettő említettsége 15% alá esett; emelkedett viszont a gondolkodóképesseg említettsége, amely 1956-ban 10% alatt, 1966-ban több mint 15%, 1976-ban több mint 25%-os volt. (14)

A kutatási eredmények szerint a legtöbb pedagógus a maga számára – kettős értelemben is – duális célstruktúrát alakít ki. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a célok egy része a tanulók személyiségsajátosságaihoz (legyen önálló, igazmondó, empatikus stb.), egy részük teljesítményükhöz kapcsolódik. Érdekes megállapítás, hogy a személyiségre vonatkozó célstruktúra sokszor kidolgozottabb, ugyanakkor az elérés módjáról való elképzelések lényegesen bizonytalanabbak. Ezért ezen a területen különösen gyakori megoldás a céleltolás. Ennek lényege, hogy a szubjektíven is fontosnak tartott cél elérését megoldhatatlannak tartva, a feltételeket elégtelennek ítélve, kapcsolódó mellék- vagy részcélok eléréséért tesz a pedagógus erőfeszítéseket, a cél elérését időben is, térben is iskolán kívülre tolva. Elég gyakori – a céleltolás lényegét jól tükröző – álláspont például az önállóságra neveléssel kapcsolatban, hogy az iskolában tanuljon meg a gyerek úgy viselkedni, ahogy a pedagógus szerint kell, aztán majd, amikor lehetősége nyílik az önállóságra (az „Életben”), tudja ezeket a viselkedéselemeket alkalmazni.

De a szubjektív célstruktúra kettős abban a tekintetben is, hogy milyen befolyást gyakorol a pedagógus döntéseire, tevékenységére. Megállapítható, anélkül hogy részletes kutatási eredmények rendelkezésre állnának, hogy a szubjektív célok verbalizálható rétege (szóbeli vagy írásbeli kikérdezés során megfogalmazódnak, elfogadásra, elutasításra kerülnek stb.) mellett, azzal együtt van a szubjektív céloknak egy olyan rétege is, amely nehezen verbalizálható, de amely a praxisban szintén meghatározóként van jelen. E célokra a pedagógiai tevékenység megfigyeléséből mintegy „visszafelé” lehet következtetni. Valószínű, hogy ez utóbbi kétféle célréteg egymással egyénenként eltérő mértékű fedésben van.

A szubjektív célok között gyakran lehet konfliktus is. Ez előfordulhat a végcélok és a közbülső célok között, ha a célok nem alkotnak koherens rendszert. Így például végső cél lehet a tanulók fejlett kritikai készsége, a tanítási órákon viszont az a (közbülső) cél, hogy a tanulók kérdéseikkel, véleményükkel ne hátráltassák a hatalmas tananyag elvégzését; vagy a gyerekek segítőkészség nevelése a végcél, de az egymás között spontán kialakuló segítségi formák zavaróak, ezért „illegálisnak” minősülnek, büntetendők.

A kutatások figyelemreméltó felismerése, hogy a pedagógusok a különböző tanulókhöz különböző szubjektív célok elérésének igényét kapcsolhat-

ják, tehát egy adott pedagógiai szituációban, folyamatban párhuzamosan különböző céltípusokért, célokért fejtenek ki hatást. („X-től minden körülmények között elvárom, hogy figyeljen, gondolkodjon, kérdéseket tegyen fel, Y. legalább azt értse meg, amit itt az órán feldolgozunk, Z., ha nem is mindig érti, miről van szó, legalább ne zavarja az órát” stb.).

A kutatásokból adódó egyértelmű következtetés az is, hogy a szubjektív célok a pedagógiai gyakorlatban ugyan nagy szerepet játszanak, azonban a pedagógusok rálátása saját szubjektív céljaikra nem gyakori, e célokkal való belső szellemi munka (kiegészítés, továbbfejlesztés, rendszerbe illesztés, elmélettel való egyeztetés) csak elvétve szerepel a pedagógusok képzésében, továbbképzésében, önfejlesztő programjában. Holott az elméletileg kívánatosnak tartott célok csak akkor válhatnak valóban gyakorlatfalmálóról erővé, ha a pedagógusok szubjektív céljaival egyeztetve egyedi, szakmai célokká, a pedagógusok „integrált, egyéni pedagógiai elméletének” részévé válnak.

BEFEJEZÉS

A legtöbb felnőtt rendelkezik „hétköznapi pedagógiai elmélet”-tel, nemprofesszionális nevelési helyzetekben, folyamatokban ezekre támaszkodik. Az igényes professzionális pedagógiai munka feltétele a hétköznapi és a tudományos pedagógiai elmélet egyeztetése, az „egyéni, integrált pedagógiai elmélet” kialakítása. A hazai pedagógusképzésben, továbbképzésben ennek az egyeztetési folyamatnak a figyelembevételére, katalizálására jelenleg nincsenek még kikristályosodott eljárások.

Önképzésre gondolva feltétlenül ajánlható a szisztematikus önreflexió (mit tettem?, miért?, miért nem másképp?, hogyan lehetett volna még? mások [tanulók, szülők, kollégák] miért reagáltak úgy, ahogy számítottam/nem számítottam?). A jelenségek, folyamatok értelmezésében, a következtetések megfogalmazásában segítségünkre lehetnek a tudományos elméletek, a kollégákkal való eszmecsere, a tanulóktól érkező visszajelzések.

A tudományos elméletek tanulmányozásával kapcsolatban napi tapasztalat, hogy pedagógiai elméletet könnyebb, érdekesebb tanulni, ha már vannak a háttérben személyes tanári élmények, ha közben a gyakorlat már „élesben” zajlik. Ilyen helyzetekben könnyebb megépíteni az elmélet és a gyakorlat közötti hidat, legyen az bármilyen keskeny is.

A kollégákkal való gondolat- és tapasztalatcserére alapvető lehetne, hiszen ugyanabból a nézőpontból közelítenek pedagógiai jelenségekhez, folyamatokhoz. Inkább az a probléma, hogy a pedagógus munkája nálunk hagyományosan magányos tevékenység, talán olykor túlságosan is hangsúlyozott a „becsukom az osztály ajtaját, és azt csinálom, amit akarok, amit tudok”. Ilyen szellem mellett a problémák elhallgatása a természetes. Ha kollégák

között olykor bizalomteljes kapcsolat alakul ki, akkor a szakmai gondok, lehetőségek, tervek közös megbeszélése, a kudarcok feldolgozása mindkét felet fejlesztő, változtató, inspiráló folyamat lehet. A javításban, a kipróbálásban, a negatív élmények elviselésében a másik fél figyelő, megérteni akaró és tudó jelenléte valódi támaszt jelent.

A tanulóktól érkező visszajelzések szerepe szintén jelentős, hiszen értük, velük folyik a pedagógiai munka. Csak azt nem szabad elfelejteni, hogy a pedagógust a gyermekek, az ifjak sajátos perspektívából figyelik. Tevékenységét a sokszor eltérő vagy nem értett célok, valamint a tervezett és az elért eredmények közötti feszültségek erőterében észlelik. Másrészt a pedagógus munkájának megítélésében alapvetően befolyásolja őket, hogy milyen – általában felnőttektől átvett – naiv elképzelésük van a pedagógusszerepről. Ez teszi érthetővé azt is, hogy a változtató, megújulni kívánó pedagógusnak nem ritkán a legkonzervatívabb ellenzékét kezdetben saját tanulóinak egy része képezi.

Befejezésül: nem lehet elhallgatni, hogy az önreflexió gyakran járhat együtt megerősítéssel („ez most jól csináltam”), de alighanem még gyakrabban jutunk olyan következtetésre, hogy változtatnunk kell. Tudunk kell, hogy az új viszonyulások, eljárásmodok tanulása, a régi jól bejáratott utak elhagyása szorongással jár, ezen csak a változtatás belső kényszerként, meggyőződésésként való átélése lendíthet túl.

JEGYZETEK

1. HIERDEIS, H. – HUG, TH. (1997): *Pädagogische Alltagstheorien und Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
2. GUDJONS, H. et al. (Hg.) (1986): *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bergmann-Helbig Verlag, Hamburg.
WULF, CH. (1977): *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag, München.
3. COOMBS, P. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
4. BÁBOSIK I. (1997): A nevelésméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In: BÁBOSIK I. (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 10.
5. SCHAFFHAUSER F. (1997): Nevelési céltípusok a XX. századi pedagógiában. In: BÁBOSIK I. (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
6. ZRINSZKY L. (1997): A nevelés antipedagógiai felfogása. In: BÁBOSIK I. (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
7. HUNYADY GY.-NÉ – M. NÁDASI M. (2004): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Oktató és Kiadó Bt., Pécs.

8. A célkutatással kapcsolatos néhány, további tájékozódáshoz jól felhasználható munka:
KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (1971): Taxonómia a pedagógiában. *Pedagógiai Szemle*, 6.
KOTSCHY B. (2003): Az oktatás célrendszere. In: FALUS I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
NAGY S. (1984): *Az oktatás elméleti alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
SZABOLCS É. (1981): Taxonómiák a nevelési célok rendszerében. *Magyar Pedagógia*, 2.
9. FALUS I. – GOLNHOFFER E. – KOTSCHY B. – M. NÁDASI M. – SZOKOLSKY Á. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
10. GOLNHOFFER E. – M. NÁDASI M. (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3.
11. A kifejtés fő forrása a több mint 600, a témába vágó tanulmányt összefoglaló és saját kutatási eredményeket is közlő kézikönyv:
HOFER, M. (1986): *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Verlag für Psychologie, Dr. C. J. HOGREFE, Göttingen–Toronto–Zürich.
12. ASTHON, B. et al. (1975): *The aims of primary education: A study of teachers' opinions*. MacMillan, London. Idézi: HOFER, M. (1986), 40.
13. BAKONYI P. (1980): Újra a nevelés céljáról II. *Pedagógiai Szemle*, 5. 404.
14. BAKONYI P. (1980): U.ott 405.

HUNYADY GYÖRGYNÉ

◀ Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata¹

A pedagóguspályára lépő fiatalok pályaválasztási döntései mögött meghúzódó szemléleti sajátosságok, a neveléssel, a gyermekkel és a nevelés intézményhálózatával kapcsolatos eredendő beállítódás nagymértékben befolyásolják a pedagógusképzés, benne a neveléstudományi ismeretek, szemléletmód hatékonyságát. A pályaszocializáció első fázisában elsajátított ismeretek később nehezen változtathatók, a „tanulóévek megfigyelései” erőteljesen ellenállnak mind a képzésnek, mind az első évek élményeinek (LORTIE 1975; FURNHAM 1988; FALUS és mtsai 1989), a képzés és a tanítás tapasztalatai a jelöltek laikus nézetein átszűrve, azok által módosítva kerülnek be nézet- és attitűdrendszerükbe.

A hétköznapi vagy laikus vagy naiv pedagógiai nézetrendszerek, ill. elméletek vizsgálata a hazai neveléstudományban is több évtizedre tekinthet vissza: a 70–80-as években (VASTAGH 1983; LISKÓ 1986; BORECZKY 1981) a pedagógussá válás folyamatának szociológiai-pszichológiai vizsgálatok érintették a családi és az iskolai élmények, illetve a pedagógus modellek jelentőségét. A laikus elméletek szerepét a nevelési folyamatban a Pygmalion-effektus és a „rejtett tanterv” hatásának kutatása is érintette (CSERNÉ 1986; SZABÓ 1988). Később a megéltéskülönböző konfliktuskutatások mutatták ki a családi, az iskolai szocializációs minták hatását a pedagógusjelöltek által választott megoldási módokon (KOMLÓSI–TÓTHNÉ–VASTAGH 1987; SZEKSZÁRDI 1995; HORVÁTH–SZABÓ 1994). Szabó Éva laikus és professzionális nevelők nézeteit hasonlította össze (1996), legfrissebben pedig Nádasi Mária elemzi összegző tanulmányában a hétköznapi és a tudományos pedagógia viszonyát (M. NÁDASI 1999).

Magam mintegy fél évtizede foglalkozom a laikus pedagógiai nézetek vizsgálatával. A pedagógusképzés neveléstudományi komponensének, az emberi kapcsolatoknak a nevelésben betöltött szerepét elemezve jutottam el egy olyan *empirikus vizsgálat* tervéhez, amely a társadalom különböző csoportjaiban a *neveléssel, sőt a szocializáció egész folyamatával* és egyes

alkotóelemeivel kapcsolatban megfogalmazott *elvárásokat és tapasztalatokat* gyűjti össze.

A **vizsgálatot 1995-ben** bonyolítottuk le. A mintavétel tükrözte a kutatásnak azt a stratégiai irányvételét, amely szerint összehasonlítást igyekeztünk tenni alapvetően hat elkülöníthető társadalmi kategória között. Ezeket két szempont keresztezése alapján különítettük el. Egyik a pedagóguspályához való közelség vs. távolság, a másik szempont pedig a pályaválasztás stádiuma, a tanulmányok lezárásának szakasza, illetve a szakmai pálya időszaka. Vizsgáltuk tehát pedagóguspályára, illetőleg nem pedagóguspályára készülő fiataloknak a neveléssel és tágabban a szocializációval kapcsolatos nézetrendszerét, tanulmányoztuk a pedagóguspályára felkészített, illetve nem tanító és tanár szakon végző hallgatók vélekedéseit e tárgykörben, s kutatásunk kiterjedt a nyugdíjba vonult pedagógusok egy véletlenszerűen választott csoportjára, valamint olyan nyugdíjasok körére, akik nem pedagógiai pályán fejtették ki tevékenységüket.

Ez a mintavételi módszer lehetőséget nyújt arra, hogy szembesítsük egymással

- a) azoknak a 18 éves fiataloknak a szocializációval általában és a neveléssel konkrétan összefüggő gondolatait, attitűdjeit és elvárásait, akik pedagóguspályára orientálódtak, s azokat, akik nem. Ez a szembesítés alkalmas lehet arra, hogy a pályaválasztási döntés mögött szemléleti sajátosságokat keressünk és találjunk, valamint arra, hogy képet formáljunk a pedagógusképzés folyamatába belépő, e képzés hatásainak kitett fiatalok eredendő beállítódásairól. Ez a mintavétel ugyanakkor
- b) alkalmat biztosít arra is, hogy lemérjük, magának a pedagógusképzésnek (különböző elméleti és gyakorlati stúdiumaival, köztük a neveléstudományi felkészítéssel) milyen hatása van a képzésben részt vevők szocializációval kapcsolatos felfogására. Ez kiolvasható abból, hogy a kiinduló esetleges nézetkülönbségektől eltérően, azt keresztezve, vagy megterítve, milyen eltérések mutatkoznak a végzett pedagógusok és a nem pedagógiai pályán végzettek között. Itt a csoportok közti eltérésben egyelőre még nem lehet erős, nem lehet perdöntő a tapasztalatok különbsége, ami viszont

¹ HUNYADY GY.-NÉ (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: KOVÁTSNÉ DR. NÉMETH M. (főszerk.): *Tanulmánykötet*. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr. 62–71.

- c) az előképzettség sajátosságain túl, azt megerősítve vagy esetleg gyengítve, meg kell hogy mutakozzon a két nyugdíjas-kategória között: a nyugdíjas pedagógusok és a nem pedagógiai pályáról visszavonultak szocializációra vonatkozó nézeteinek sajátosságaiban.

Ezt a „kísérleti elrendezés” jellegű kutatási tervet tovább árnyalta és tette még összetettebbé a *tanítónak* készülő, végzett tanító, nyugdíjas tanító és a *tanárnak* készülő, végzett tanár, és nyugdíjas tanár két triádja közötti eltérések vizsgálata, amely korábbi – fent idézett elméleti – munkálatainkkal összhangban lehetővé teszi az alacsonyabb életkorú gyerekekkel foglalkozó és relatíve nagyobb volumenű pedagógiai-pszichológiai felkészítésben részesülő tanítók és a tanárok egymással való szembesítését pályájuk világosan elkülöníthető fázisaiban.

A sztenderd kérdőíven alapuló *interjú nyitott kérdéseinek* nagy tömegével széles mozgásteret biztosított a kérdezettek számára, hogy kifejtsek személyes nézeteiket, tapasztalatban gyökerező, vagy más forrásból merített, esetleg az oktatott neveléstudományi és pszichológiai tananyag leszűrt eredményeként előálló vélekedéseiket a szocializációról, magáról a szocializáció valamely fázisában lévő egyénről, az őt övező emberi kapcsolatok lehető hatásáról, a formálását szolgáló társadalmi intézmények lehetőségeiről és működéséről. A szocializáció – az egész emberi életút – teljes folyamatára irányultak kérdéseink, és erre vonatkoznak a tartalmilag sok irányba mutató válaszok is.

Kutatásunk fókuszában a következő tárgykörök álltak:

- A *gyerek* kategóriája, elkülönített típusai, a gyermeki magatartás látni vélt hatótényezői.
- A *nevelés* fogalma, a nevelés sikerében közrejátszó tényezők azonosítása, az iskola nevelési hatékonyságának látni vélt feltételei.
- A pedagógus és a tanuló közötti *kapcsolatra* vonatkozó normatív elvárások, s a jelen helyzet általános megítélése.
- A *tanulás* és a *tehetség* természetének felfogása, kapcsolatának értelmezése, a differenciált pedagógiai bánásmódra irányuló igény.
- A gyermek *életkora* szerint differenciált szerepvárások, s a pedagógiai beavatkozás (jutalmazás, büntetés) differenciálása az életkor alapján.
- A nevelés *nemzeti-kulturális sajátosságaival* és kapcsolataival összefüggő feltételezések a nemzeti kultúrák között általánosságban feltételezett hasonlóságok és különbségek hátterén.
- A közgondolkodásban alighanem *modellé* vált porosz/amerikai iskola és nevelés, valamint ezekhez képest a hazai gyakorlat jellemzése és értékelése.
- „*Naiv demográfia*”: az életkori kategóriák határának megvonása, relatív gyakoriságának becslése, s a gyermekekre vonatkozó vélekedésekkel

párhuzamosan az öregkorra vonatkozó nézetek felderítése, e kettő szembesítése céljából.

- A gyermekkor belehelyezése az egyén *egész életútjának* perspektívájába („*life-span*”).

Mint a vizsgált változók pusztá felsorolásából is kitűnik, kutatásunk úgy építkezett, hogy

- a) a tárgykör alapvető kategóriáit (gyermek, nevelés) több oldalról közelítettük meg, írtuk le;
- b) szisztematikusan feltárni törekedtünk ezek látni vélt és esetleg különféleképpen értékelt alkategóriáit, válfajait, felszínre hozva az elkülönítésük alapjául szolgáló rejtett szempontokat;
- c) lehetőség szerint beágyazni törekedtünk a fókuszba állított kategóriákat olyan tágabb összefüggésekbe, mint amilyenek a nemzeti kultúrák specifikumai, az emberi életút látni vélt íve.

A korábban már jelzett összetételű minta valamennyi homogén csoportja együttesen *230 fő*. A feltett kérdések sokrétűsége és a kötetlen kérdés során született válaszok egyedi vonásai azt eredményezik, hogy a válaszügy rendkívül *variábilis*. A beszámoló jelen kereteiben csak érzékeltetni lehet egyes kulcskérdésekkel kapcsolatos tudattartalmak tematikus körvonalait és belső kapcsolódásait.

A *gyerek* szónak érthetően sok *asszociátuma* van, nem utolsósorban az életkor, a külső megjelenés, belső tulajdonságra-hangulatra utaló vonás. Sajátos tartalmi ismérve ennek a kategóriának, hogy az általa kiválasztott érzelmi és gondolati reakciók (pl. szeretet, felelősségtudat) szintén beleszövődnek a válaszokba, valamint sokaknál megjelenik a gyermek fejlesztésével kapcsolatos feladat: a nevelés funkciója. A *gyermek* típusok *elkülönítésekor* szempontként rendre megjelennek a szociális kapcsolatokra, illetőleg a teljesítményhez fűződő viszonyra vonatkozó utalások, relatíve nagy szerepet kap a gyermek aktivitásának különböző szintje és belső harmóniájának mértéke. Kísérletek történnek arra, hogy a típuskülönbségeket a válaszadók megmagyarázzák. Szembeötlő, hogy a pedagógusi pályára felkészülő, illetőleg az ezen a pályán nagy tapasztalatot szerzett vizsgálati személyek társaiknál összetettebbnek és nehezebbnek látják a tipizálás feladatát, ugyanakkor mégis kidolgozottabb típusrajzokat nyújtanak, és mindenekelőtt náluk jelentkezik a magyarázatadás igénye.

Arra a kérdésre, hogy „*jő-e gyermeknek lenni*”, többnyire – indoklással vagy anélkül – pozitív válaszok születtek, amelyek a biztonságot, gondtalan-ságot, a játékot és szabadságot emelik ki. Egyes válaszok, ez alá vagy e mellé rendeltén, de nem függetlenül e pozitívumoktól, számolnak a gyermekkor kiszolgáltatottságával, a szorongásokkal, a belső képességek korlátaival is.

Figyelemre méltó, hogy a pedagógusképzés friss hatása alatt álló vizsgálati személyek a család nevelési atmoszférája és a gyermekkori megelégedettség között oly módon látnak összefüggést, hogy a megengedő atmoszférát és attitűdöt egyértelműen előnyben részesítik a követelő és korlátozó szülői mentalitással szemben. Ez a pszichológiai és reformpedagógiai tételek szellemében fogant sarkított szembeállítás nem szükségképp jellemzi a hosszú tapasztalatokkal rendelkező volt pedagógusokat, ők viszont inkább érzékenyek a gyermeksorsok történelmi hullámvérésére.

Tájékozódni próbáltunk többek között arról, hogy milyen válaszok születnek, ha kifejezetten magyarázatot kérünk a *gyermekek „rosszalkodására”*. Sokan látnak a „rosszalkodás” mögött családi okokat, nem kizárólag és kifejezetten a belső éretlenség megnyilvánulását. Nem egy válaszban felbukkan e magatartásnak mint eszköznek az értelmezése, az ti., hogy ez többkevesebb tudatossággal zajló visszahatás vagy kihívás a társas környezettel szemben. A pedagógiai-pszichológiai tanulmányok, úgy tűnik, hozzájárulnak ahhoz, hogy a válaszadók tudatosítsák a rossz magatartás „figyelemfelkeltő” funkcióját, a hosszabb pedagógiai tapasztalat viszont nemegyszer az intellektuális és morális éretlenségre vezeti ezt vissza.

A *gyermeki* törekvés, konstruktív *igyekezet* magyarázatában részint elkülönülnek a látni vélt külső (pl. ösztönzés) és belső (pl. kötelességtudás, kudarckerülés) okok, illetve néhányan ezek – ha tetszik, szociálpszichológiai – kombinációjaként a versenyszellemben, a társakon való felülkerekedés vágyában találják meg az ambíciók magyarázatát. Mindezen szempontok számbavételéhez nem feltétlenül kellene pedagógiai-pszichológiai tanulmányok, bár ezek nyoma is megmutatkozik a válaszok különböző „rétegeiben”: a frissen végzett pedagógusok például pszichológikus kiindulópontból erősebben hangsúlyozzák a harmonikus, meleg csoportlétkör szerepét, mint a kifejezetten idős pedagógusgeneráció, amely esetenként a belső és külső tényezők együtthatásaival úgy számol, hogy a genetikai tényezőket és a nevelés szerepét egyaránt hangsúlyozza.

Az *intézményes nevelés hazai helyzetével* szemben a megkérdezett vizsgálati személyek általában igen kritikusak. Vannak, akik az oktatást sokoldalúnak és magas színvonalúnak tartják, de gyakran felróják, hogy a tanítás egyoldalúan teljesítménycentrikus, a gyermeket nyomasztó feszültségek terhelik, ide is „begyűrűzik” a társadalom általános rossz hangulata, s többek szerint a tanár-gyerek viszony itt is, ma is túlságosan távoli, hierarchikus. Lesújtóbb azon fiatalok bírálata, akik nem készülnek pedagóguspályára. Azok, akik tanítónak vagy tanárnak készülnek, vagy ezirányú tanulmányaikat most fejezték be, elemzőbben foglalkoznak azzal, hogy a mai magyar iskola a szükségesnél kevesebb figyelmet szentel a tanulónak, egyéniségének, értelemvilágának. Közöttük – mintegy programszerűen – felsejlik az általános

gyakorlattól eltérő „jó, humanus pedagógus” alakja, aki majd nem önnön szerepére, hanem a tanuló teljesítményére s tudására koncentrálni csupán. A nagyobb tapasztalatokkal, átlátással rendelkező idősebb korosztály, a megkérdezett nyugdíjasok csoportja a leginkább szkeptikus avval kapcsolatban, hogy az iskolarendszer mai zaklatott közállapotában lehet-e egyáltalán *tipikus iskoláról* beszélni; leszögeznek az útkeresés tényét, esetenként kemény szavakkal bírálják ennek irányát, amely inadekvát külföldi példák felé mutat.

Ez a zaklatott összevisszaságra való utalás egyébként a válaszok széles körben visszatérő motívuma, amelynek jelentőségét csak aláhúzza, hogy a vizsgálati személyek nagy része a *sikeres nevelés titkát* mindenekelőtt a következtetességben látja. Ami a külföldi nevelési *modellek* szerepét illeti, azokkal kapcsolatban teljesen egyértelmű, egyöntetű, sztereotip felfogás él a köztudatban: mint két pólust állítják szembe egymással a szigorúan követelő porosz és a megértően „laza” amerikai iskolát. Egybehangzónan majd mindenki e kettő között helyezi el a hazai intézményes nevelés mentalitását, sőt a többség szerint a magyar iskola változásának iránya is egyértelmű: a porosz közeléből tart az amerikai felé. Míg a frissen végzett pedagógus hajlik arra, hogy ennek a változásnak az előnyét lássa, s szinte ünnepelje [„alább szállnak a követelmények”], a nyugdíjas pedagógusok között ezzel a mozgásiránnyal szemben nagyobb a fenntartás, az iskolán túlnyúló társadalmi veszélyeket látnak a ráengedésben és igénytelenségben.

Ahogy ezt az eredmények érintőleges bemutatását megkezdve már jeleztük, itt nincs mód a neveléssel, a szocializációval és annak alakító tényezőivel kapcsolatosan feltárt nézeteket mind kimerítően elemezni. Néhány összefüggést azonban összefoglalhatunk:

- A nézetek nagymértékben egybevágnak a neveléssel kapcsolatos lényegi kérdések megválaszolásakor: így él a közfelfogásban egy egyöntetű és tartalmában kritikus kép a hazai iskola jellegével, rendezetlenségével, a változás irányával kapcsolatban.
- A pedagógiai hajlandóság, felkészültség és tapasztalat nem feltétlenül könnyíti meg, és semmiképpen nem egyszerűsíti le a neveléssel kapcsolatos lényegi kérdésekre adott válaszokat, viszont egyaránt növeli a személyességet és a tárgyi tudást. A pedagógusképzés mai tartalma közvetlen és erős hatást gyakorol abba az irányba, hogy a nevelés során tiszteletben kell tartani a gyermek személyes szabadságát, megértő és elfogadó atmoszférát kell kialakítani körülötte, tartózkodni kell külső értékek és normák követelő érvényesítésétől. A kérdezettek egyes csoportjai, nem utolsósorban a nyugdíjas pedagógusok ennek a humanisztikus, pszichológiai, reformpedagógiai mentalitásnak az egyoldalúvá vált, szélsőséges érvényesítésében is látnak veszélyeket.
- A neveléssel összefüggő, ám ezen túl messze kitekintő válaszokban is tükröződik a nevelést szolgáló intézményrendszer, a vele kapcsolatos

tudattartalmak s az ezekben rejlő értékszempontok változó, átmeneti jellege.

A vázlatosan ismertetett eredmények alapján nem mondható, hogy a kutatás le van zárva, megnyugtató módon véget ért. Bár a „laikus elméletek” fogalmi konstrukcióira is támaszkodva viszonylag árnyalt képet nyertünk a neveléssel és szocializációval kapcsolatos közfelfogásról, behatóbban kell foglalkoznunk a gyerekek fejlődését döntően s az iskola munkáját is nagymértékben befolyásoló szülők (laikus) pedagógiai nézeteivel, a hivatásos nevelési *intézményekhez és nevelőkhöz való viszonyával*, illetve laikus gyakorlatával, *nevelési szokásaival*. A *Szülők – iskola – nevelés 2000* című kutatásunk empirikus vizsgálata e kérdések feltárására irányul.

Az éppen e napokban induló kutatás mintaválasztásában átvettük a korábbi vizsgálatból a változók „kísérleti jellegű” elrendezését: a 25 és 40 év közötti (lehetőleg általános iskolás korú) *gyermeket nevelő szülők* csoportjának válaszait összevetjük az ugyancsak 25 és 40 év közötti, azonos településeken élő *gyermeket soha nem nevelő felnőttek*ével. Az ország 4 jellegzetesen különböző régiójában (Borsod-Abaúj-Zemplén, Győr-Moson-Sopron és Csongrád megyében, illetve Budapesten a populáció kiválasztásában a fenti alapszempont mellett (gyermekes szülő vs. gyermektelen felnőtt) a település típusa (város-falu), nagysága (falu, tanya, kisváros és nagyváros), a régióra vonatkoztatva a fenntartó szerinti három típusú (önkormányzati, egyházi, alapítványi) iskola egyidejű jelenléte, a nemek aránya játszott szerepet.

A kutatás dimenzióinak felsorolása jelzi, hogy a vizsgálat a laikusok (szülők és nem szülők) pedagógiai nézeteit, az iskoláról, a (hatékony) nevelésről kialakított képét, nevelési szokásait térképezi fel, kettős célból. Egyfelől újabb kutatásainkban – a pedagógusjelöltek pályára történő hatékony felkészítése érdekében – vizsgáljuk az *iskola szervezetét*, szervezeti működését, s ehhez elengedhetetlen az „iskolahasználók” egyik legfontosabb rétegének, a szülőknek a nézeteit ismerni az iskolai munkáról. Másfelől a tanító-, tanárjelöltek számára is nélkülözhetetlen a „laikus” szülők gondolkodásmódjának, attitűdjeinek és nevelési szokásainak az ismerete.

IRODALOM

- BORECZKY Á. (1981): *Pályázók és felvettek. 1977–1980. Tanulmányok a felsőoktatási intézmények meritési bázisának alakulásáról és a kiválasztás folyamatáról*. FPK, Budapest.
- CSERNÉ ADERMANN G. (1986): *Az „önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FÁYRNÉ DOMBI A. (1988): Tanárjelöltek hivatáshoz való viszonyának néhány jellemzője. *Pedagógiai Szemle*, 6. 540–544.
- FURNHAM, A. F. (1988): *Lay Theories: Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Pergamon, Oxford.
- HORVÁTH-SZABÓ K. (1994): Konfliktusmegoldó stratégiák. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 28–33.
- KOMLÓSI Á. – TÓTHNÉ D. M. – VASTAGH Z. (1987): *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. NÁDASI M. (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. Raabe, Budapest.
- LISKÓ I. (1986): *Pedagógus portrék*. Ol, Budapest.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher*. University of Chicago Press, Chicago.
- SZABÓ É. (1996): Pedagógiai attitűdök vizsgálata professzionális nevelők és laikusok körében. In: *A Magyar Pszichológiai Társaság XII. Országos Tudományos Nagygyűlése. Előadás-kivonatok*. Budapest.
- SZABÓ L. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- SZEKSZÁRDI J. (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány, ENCORE, Budapest.
- VASTAGH Z. (szerk.) (1983): *A pedagógus szerepre való felkészítés kísérleti útjai*. OTTKT, Budapest.

M. NÁDASI MÁRIA
HUNYADY GYÖRGYNÉ
SERFŐZŐ MÓNICA

◀ Pályakezdő pedagógusok a szakmailag autonóm iskolában¹

Kutatócsoportunk az MKM felsőoktatási kutatási és fejlesztési pályázat támogatásával 1998–99-ben *Pedagógiai credo és az iskolai szervezet fejlődése* címmel vizsgálatot végzett 10 budapesti (önkormányzati, alternatív és egyházi) általános iskolában.

A kutatás ebben a fázisban arra irányult, hogy adatokat gyűjtsünk az *iskola mint szervezet működéséről*. Ennek érdekében a pedagógusok körében tájékozódunk arról,

- hogyan látják saját iskolájukat mint működő szervezetet;
- milyen pedagógiai értékválasztásaik vannak;
- milyen szerepet szánnak az iskola pedagógiai programjának;
- milyen kapcsolatrendszerük alakult ki közvetlen társadalmi környezetükkel;
- mi jellemző az iskolaigazgatók vezetői felfogására;
- hogyan élték át az iskolát érintő közoktatás-politikai és pedagógiai változásokat;
- milyen a pedagógusok közérzete, motiváltsága.

A kutatás során alkalmazott módszerek: tematikus kérdőívek, strukturált interjúk és megfigyelés, dokumentumelemzés.

Az adatok feldolgozása az SPSS programmal történik, elemezzük a különbségeket a különböző fenntartók által működtetett iskolák, a férfi és nő pedagógusok, a fiatal és idősebb, a rövidebb és hosszabb ideje tanító generációk között.

A kutatás eredményei – reményeink szerint – hozzájárulnak az iskolai szervezetek működésének megismeréséhez, s ennek alapján javaslatokat fogalmazunk meg a pedagógusképzés (neveléstudományi) tartalmának bővítésére, átstrukturálására.

Most eredményeinkből csupán azokat emeljük ki, amelyek **a pályakezdő pedagógusok** véleményéről, beállítódásáról, helyzetéről adnak tájékoztatást az alábbi témakörökben:

1. *Pályakezdők az iskolában mint működő szervezetben* (Serfőző Mónika)

2. *Pályakezdők pedagógiai értékválasztásai* (Hunyady Györgyné)

3. *A pályakezdők közérzete az iskolában* (M. Nádas Mária)

¹ M. NÁDASI M. – SERFŐZŐ M. – HUNYADY GY.-NÉ (2001): Pályakezdő pedagógusok a szakmailag autonóm iskolában. In: RADNAINÉ SZENDREI J. (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkorú nevelés*. Trezor Kiadó, Budapest. 49–75.

SERFŐZŐ MÓNICA

◀ PÁLYAKEZDŐK AZ ISKOLÁBAN MINT MŰKÖDŐ SZERVEZETBEN

Nehéz az oktatási intézményekről mint szervezetekről beszélni. A köztudatban kevésbé kapcsoljuk az oktatást, nevelést az intézményhez mint szervezethez, inkább a pedagógusok és a diákok személyes interakcióihoz (GOLNHOFER 1997).

Kutatásunk (*Pedagógiai credo és az iskolai szervezet fejlődése*) célja, hogy feltárjuk az iskolák mint szervezetek működésének, fejlődésének sajátosságait.

SZERVEZETI KULTÚRA

Minden egyes szervezet önálló arculattal rendelkezik. Minden iskolának van egy kialakult, sajátos érték- és normarendszere. Ezek az egyedi vonások a szervezeti kultúra fogalmán keresztül ragadhatók meg. Ez a kultúra egyrészt a környezeti, társadalmi kultúra által meghatározott, másrészt az iskolák maguk is kultúrateremtő, értékközvetítő erők (SERFŐZŐ 1997).

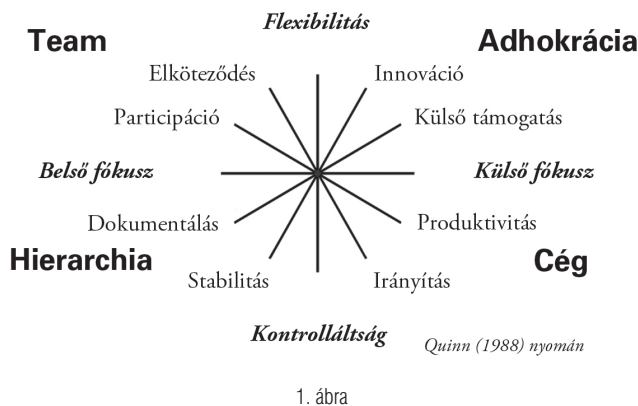
A szervezeti kultúra a szervezet ön kifejeződése, a szervezet és a környezet kölcsönhatásával jön létre. Biztosítja az alkalmazkodást, a védőpajzsot befelé és kifelé egyaránt. Ha nem egységes, nincs kialakult értékrendszere a szervezetnek, akkor ez negatív, romboló hatású. A szervezeti kultúra megteremtí az egyetértés alapját, megfogalmazza a közös értékeket. Ha nincs megfelelő irányító, akkor eltérőek azok a kritériumok, amelyekhez ki-ki igazodni igyekszik, mindenki mást és másként akar. Nem elegendő tehát csak a stratégiai célok, ha azokban nincs egyetértés, ha nem mindenki által elfogadható értékeket jelenítenek meg (BARLAINE 1997).

Minden iskolának van bizonyos kultúrája, amit az egyéni értékek és tapasztalatok határoznak meg; az, ahogyan kereteik között működnek, együttműködnek egymással az emberek; az élet egyfajta módja, ami értelmet és rendet teremt a csoportok és közösségek számára.

Quinn versengő értékek modellje

Quinn (1988) szervezeti kultúrára vonatkozó elképzelése egy általánosabb elmélet, mely az egyéni motivációk, törekvések és értékek csoportosításából

indul ki. A versengő értékek modelljében (Competing Values Model) két tengely mentén – flexibilitás–kontroll és belső–külső fókusz – helyezte el a négy szervezeti kultúra típust, melyek 2-2, összesen nyolc szervezeti folyamat megvalósulásában figyelhetők meg:



Quinn (1988) nyomán

A Quinn által értelmezett szervezeti kultúra típusok és a hozzájuk tartozó szervezeti folyamatok jellemzői:

Hierarchia

Ez a típusú szervezet tagjainak **biztonság- és állandóságigényét** tudja leginkább kielégíteni. Az egyéneknek jól definiált szerepeik vannak, legfőbb elvárás feléjük, hogy kövessék a szabályokat. Jól strukturált feladatok esetén funkcionál jól az ilyen szervezet. A **befelé irányultság**, és a **kontrollálás, ellenőrzés** magas foka jellemzi, amely rendet, bejósolhatóságot, stabilitást, egyensúlyt eredményez.

Ehhez a szervezeti kultúrához két fontos folyamat tartozik: **dokumentálás** és **stabilizálás**. A hierarchiában a stabilitás, a folyamatosság megteremtésének eszköze a szabályozás, a dokumentálás, az információk megszervezése.

Cég

Ebben a szervezetben a hangsúly a profiton, az eredményességen van. A feladatok tisztázása, célok kitűzése a legfontosabb történések. A tagoknak elsősorban a **teljesítményigényét** tudja kielégíteni. A **kontroll**, az ellenőrzés magas foka és a **kifelé irányultság** jellemzi. Az eredmények maximalizálása, a kitűzött célok elérése, a minél nagyobb teljesítmény érdekében történik mindez. A két fontos folyamat az **eredményesség** és az **irányítás**, utasítás. A teljesítménynek, az eredményességnek, hatékonyságnak a tervezés és a célkitűzés az eszköze.

Adhokrácia

Az ilyen típusú szervezet legfőbb erőssége az alkalmazkodóképesség és a változni tudás. A hangsúly az innovativitáson és a kreativitáson van. A tagokat nem ellenőrzik, hanem lelkesítik, ösztönzik; így teljes elkötelezettséget, kihívást éreznek, nem kell külsőleg motiválni őket. Ha sikerül az új elképzelést megvalósítani, akkor jelentős külső elismerés és erőforrás követi azt. Akkor funkcionál jól, amikor nagyon kevésbé strukturált a feladat, és sürgős a megoldása. Az emberek **fejlődés iránti szükségletét** tudja leginkább kielégíteni. A **kifelé irányulás** és a **rugalmasság** jellemzi ezt a típust. A legfőbb folyamatok az **innováció** és a **külső támogatás**, erőforrások megszerzése. A fejlődésnek, az erőforrások, a külső támogatás megszerzésének az alkalmazkodóképesség, a nyitottság az eszköze. Rövid távon, spontán módon tudnak tevékenykedni.

Team

Ebben a szervezetben az egyetértés, az összetartás, a csapatmunka szerepét és fontosságát; az emberi erőforrásokat, az elkötelezettséget hangsúlyozzák. Különösen fontos az információk megosztása, a döntéshozatalban való részvétel (participatív döntéshozatal). Az összetartozás érzése hatja át a szervezetet. Leginkább a tagok **társulási szükségletét** tudja kielégíteni. Az egyének támogatják egymást, törődnek egymással. A **belső folyamatokra** figyel, ugyanakkor **rugalmas** ez a szervezeti kultúra. A legfontosabb folyamatok az **elköteleződés** és a **participáció**. Az összetartozás, a morál megteremtése az eszköze az emberi erőforrások értékességének.

Természetesen egyik sem ideáltípus. Az aktuális szervezeti céltól, feladattól, környezeti feltételektől függ, hogy mikor melyik a hatékony, megfelelő. A szervezetek életében, fejlődésével állandóan változnak a hangsúlyos, domináns értékek.

Quinn versengő értékek modellje nemcsak a szervezeti kultúra típusainak leírásához használható, hanem szempontokat ad az intézmények hatékonyságán, eredményességén való gondolkodáshoz is.

Az egyes típusok eltérő értékeket hangsúlyoznak a minőség fogalmából, azaz jellemezhetjük aszerint is az intézményeket, hogy milyen mértékben ismerhetők fel ezek az értékek bennük, a működésükben.

A **team típus, az emberi kapcsolatok modell** a rugalmas működésre és a belső kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt, a kohézió és a morál eszközeivel az emberi erőforrások fejlődését igyekszik biztosítani. Az **adhokrácia, a nyitott modelltípus** a rugalmasságot és a cselekvőkészséget hangsúlyozza. Ezen eszközök segítségével szerez forrásokat, külső támogatást a szervezetnek a fejlődéshez, növekedéshez. A **cég típus, a racionális modell** célja a magas termelékenység, a gazdaságos működés, ehhez a tervezés és a célok meghatározása az eszközök. Ebben a modellben az egyéni célokat a szervezeti célok vezérlik. A **hierarchia típusban, a belső folyamatok modelljében** a stabilitásnak és az ellenőrzésnek van nagy szerepe, ezt elsősorban a jól szervezett információs rendszer és a kommunikáció szolgálja eszközként.

Quinn modelljében az is szerepel, hogy ha tisztázatlanok vagy ellentmondásosak ezek az értékek a szervezeten belül, illetve szélsőségesen érvényesülnek, akkor az negatívan befolyásolja a szervezet működését, hatékonyságát. A főbb értékeket tekintve a **szélsőséges rugalmasság** zűrzavart eredményezhet, a **szélsőséges belső orientáltság** apátiába, közönybe csaphat át, a **szélsőséges kifelé irányultság** ellenségeskedésbe, hadviselésbe fordulhat, végül a **szélsőséges kontrollálás** ridegséget eredményezhet. Ezen modell szerint a hatékonyság kérdése értékválasztás kérdése. Az egyéni értékrendek, motivációk szervezeti összegződése határozza meg az adott intézmény működésének minőségét (BARÁTH 1998).

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Kutatásunk eredményeiből most azokat emeljük ki, amelyekben a pályakezdő pedagógusok véleménye eltér a kollégáiktól.

Miért érdekes az, hogy a pályakezdők hogyan látják az iskolai szervezetet?

- Hallgatóktól kapott visszajelzések, tapasztalatok mutatják, hogy az iskola szervezeti működéséről keveset hallanak a képzés során, kevéssé készítjük fel őket a mindennapokra. Így fontos tudnunk, hogy hogyan látják iskolájuk működését pályájuk kezdetén a pedagógusok.
- Érdekes lehet az, hogy vajon egy frissebb, új ember hogyan látja a történeteket, a szervezeti működés jellemzőit.
- Természetesen nem szükségszerű, hogy másképp lássák az iskola működését. Ez függ a szervezeti szocializációtól is, azaz, hogy mennyire sajátították már el az adott kultúra értékeit, normáit, hagyományait.

- Az iskolai működés jellemzése során a válaszokat nem csak az észlelés befolyásolja, hanem a válaszolók értékei is. Képet kapunk tehát arról is, hogy a kezdők milyen szervezeti működést preferálnak.

Az iskolai szervezeti folyamatok a pályakezdők és kollégáik szerint (1. táblázat)

A pályakezdők szerint kevésbé stabil, bejósolható, kiszámítható a működés. Nem látják még át a körülhatárolt szerepeket, munkaköröket; talán bizonytalanabbak ők maguk is, mint a legrégebben tanító kollégáik. A néhány éve tanítók kevésbé érzik az irányítást, azaz kevésbé látják tisztán a célokat. Ugyanakkor nagyobb elköteleződést észlelnek. Szerintük baráti a légkör, nagy az elkötelezettség, együttműködés, nincs versengés a tantestületben. Valószínűleg ők maguk elkötelezettebbek, és idealisztikusabban látják a működést, kollégáik iskolához való attitűdjét is.

Ha feltételezzük, hogy a válaszaikban a preferenciáik is megnyilvánulnak, akkor láthatjuk, hogy a pályakezdők nem ragaszkodnak a stabil, bejósolható, jól irányított működéshez, a világos célokhoz, de fontos számukra az elköteleződés az iskolához, tantestülethez.

Érdekeség még, hogy ez utóbbi tekintetében a pályakezdők véleménye a legrégebben pályán lévők véleményéhez hasonlít, lényegében megegyez.

(A kutatás más kérdéseiben is találtunk ilyen hasonlóságot a pályakezdők és a legrégebben pályán lévők véleménye között. Érdemes lenne tovább vizsgálni, hogy mi és milyen alapon közös, hasonló a két almintá véleményében vagy értékeiben.)

1. táblázat

(ÁTLAGOK) Mennyire jellemző iskolájára és környezetére?	Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévők	Legrégebben tanítók	Teljes minta
Innováció	4,2	4	4,4	4,1
Külső támogatás megszerzése	3,6	3,2	3,6	3,4
Produktivitás	4,2	4,1	4,5	4,2
Irányítás*	3,9	3,9	4,4	4
Stabilizálás**	3,7	3,6	4,3	3,7
Dokumentálás	3,3	3,5	3,8	3,5
Participáció (részvétel)	4	3,8	4,4	3,9
Elköteleződés***	4	3,6	4,2	3,7

* A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,045$).

** A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,004$).

*** A pályakezdők és a közepes ideje pályán lévők véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,048$).

A szervezeti folyamatok értelmezése, jelentése

Irányítás, koordinálás:

- tiszta, könnyen belátható, világos célok

Stabilizálás:

- koordinált, folyamatosan ellenőrzött munka, szervezettség
- stabil, bejósolható feltételek
- pontosan körülhatárolt szerepek, munkakörök

Elköteleződés:

- baráti, bizalmas légkör, nincsenek klikkek, nincs versengés
- magukénak érzik az iskolát; ha baj van, tettekre készek
- kooperáció a célok megvalósításában

Iskolai szervezeti kultúra típusok a pályakezdők és kollégáik szerint (2. táblázat)

A pályakezdők kevésbé látják hierarchia típusúnak az iskolát, mint a legrégebben tanítók. Természetesen az észlelt stabilitás különbsége rejlik döntően ennek hátterében. Újból hangsúlyozzuk azonban, hogy ez lehet értékeik ki-
vetítése is! A pályakezdők jellemzőbbnek vélik a team jellegű iskolájukra, aminek az elköteleződés és a működtetésben való részvétel a kulcsfolyamatai. Talán jobban belefolynak még a működtetésbe, tényleg magukénak érzik még az iskolát, kevésbé vannak még más elköteleződéseik. Meglehet, hogy a stabilitás, kiszámíthatóság általuk vélt hiányosságai miatt igyekeznek érteni, látni a dolgokat, a folyamatokat, aminek következtében talán tevékenyebben is vesznek részt a történetekben.

Megint csak találtunk érdekes hasonlóságot a pályakezdők és a legrégebben pályán lévők véleményében a team jelleg megítélésében.

2. táblázat

(ÁTLAGOK)	Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévők	Legrégebben tanítók	Teljes minta
Adhokrácia – fejlődés	3,9	3,6	4	3,7
Cég – eredményesség	4,1	4	4,5	4,1
Hierarchia* – biztonság, szabályozottság	3,5	3,6	4,1	3,6
Team** – elköteleződés, részvétel	4	3,7	4,3	3,8

* A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,002$).

** A pályakezdők és a közepes ideje pályán lévők véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,04$).

Iskolai szervezeti dimenziók a pályakezdők és kollégáik szerint (3. táblázat)

A kezdők kevésbé érzik, hogy befelé figyel a szervezet. Gyakran elhangzik ma, hogy fontos a külvilág, a környezet, az iskolahasználók, a változás, az adaptivitás; ráadásul az innovációknak a pályakezdők kulcsszereplői. A kezdők kevésbé érzik kontrolláltnak, ellenőrzöttnek a működést, hiszen nem látják még a rendet, szabályozottságot, kontrollt, vagy kevesebbet törődnek vele. Ugyanakkor rugalmasabbnak is látják a működést, mint kollégáik; ezt várják tőlük, ők maguk is rugalmasabbak, ez az érték számukra.

3. táblázat

(ÁTLAGOK)	Pálya- kezdők	Közepes ideje pályán lévők	Legrégebben tanítók	Teljes minta
FLEX – rugalmasság*	3,9	3,7	4,1	3,8
KONTR – szabályozottság, kontrolláltság**	3,8	3,8	4,3	3,8
INTERN – belső folya- matokra fókuszálás***	3,8	3,6	4,2	3,7
EXTERN – külső történésekre fókuszálás	4	3,8	4,2	3,9

* A pályakezdők és a közepes ideje pályán levők véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,017$).

** A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,005$).

*** A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,013$).

A kérdőív kérdéseinek feldolgozása során további szignifikáns eltéréseket tapasztaltunk:

- A kezdők kevésbé ismerik az iskola céljait, mint a legrégebben tanítók ($p = 0,045$).
- A kezdők pozitívabbnak látják az iskolavezetés-tantestület viszonyt, mint a közepes ideje pályán levők ($p = 0,042$).
- A kezdők pozitívabbnak látják a légkört a tantestületben, mint a közepes ideje pályán levők ($p = 0,027$).
- A kezdők kevésbé látják pozitívnak a tantestületi munkát, mint a legrégebben tanítók a koordináltság, szervezethez, részvétel, fejlődésre való törekvés, stabil feltételek megléte tekintetében.

A teljes minta érdekes jellemzői:

A participációról kialakuló kép differenciáltabb az egyes iskolák között is. Gyakran megvan az elvi egyetértés a participáció fontosságáról, de hiányzik

a gyakorlati megvalósulása: hajlamosabb csak az iskolavezetés dönteni, leginkább náluk vannak az információk.

Jellegzetes a teljes mintára a cég jelleg (törekvés a fejlődésre, intenzív munka, tiszta célok) dominanciája. Mindemellett fontos az innovativitás, a fejlesztések, a fejlődési folyamatok.

További kérdésekre adott válaszaikat is megvizsgálva a kezdők az alábbiak szerint jellemezték iskolai szervezetüket:

A tantestület alapvetően barátságos, a bizalom légköre jellemzi. Fontos az újítás, a fejlesztés, ez az összetartó erő. Az iskolavezetőség a legaktívabb ebben az innovációs folyamatban, emellett igyekeznek a csapatmunkára és a stabilitás feltételeinek megteremtésére törekedni. A vezető leginkább koordinátora a folyamatoknak. A siker alapja a piacképesség és a hatékony működés biztosítása, kevésbé érzik azt, hogy a csapatmunkában rejlik a siker kulcsa. Kevésbé látják olajozottnak a működést.

A szervezet és a környezet kölcsönhatása

A szervezetnek mint rendszernek vannak inputjai a környezetből: emberek, anyagok, pénz, információ; ezekből átalakítási folyamatban, technológiai folyamatban outputokat hoz létre és bocsát ki a környezetébe: szolgáltatások, anyagi javak, termékek. A szervezet nyitott rendszer, mert állandó kapcsolatban van a környezetével, folyamatosan vesz fel energiát onnan, hogy fenn tudjon maradni, és folyamatos visszacsatolásra törekszik, hogy el tudja végezni a szükséges korrekciókat. Ha elzárkózik a környezetétől egy iskola és csak a belső tevékenységre koncentrálna, akkor a függetlenség ábrándja megmerevítheti, diszfunkcionálissá teheti működését (GOLNHOFER 1997).

Nyitott rendszer esetén a rendszer elemei is kapcsolatban vannak a külvilággal; ez azt eredményezi, hogy ugyanaz a környezeti információ, változás különböző kontextusban és értelmezésben jelenhet meg a szervezeten belül a különböző alrendszerben, személyekben.

A környezet jellemzése 3 dimenzió mentén történhet:

Stabil – instabil. Minél gyakrabban fordulnak elő váratlan változások, a környezet annál instabilabb. Ez mindig problémákhoz vezet a döntéshozatalban a felmerülő nehézségek addig ismeretlen volta, a bizonytalanság és a nagy kockázat miatt.

Homogén – heterogén. A szervezet környezetét alkotó elemek hasonlósága vagy különbözősége.

Ellenséges – kedvező. A környezet annál kedvezőbb, minél több nagy kockázat nélkül kiaknázható lehetőséget kínál. E dimenzió a szervezet autonómiáját is kifejezi, azt, hogy milyen mértékben függ környezetétől (pénzügyi források, piaci helyzet, politikai támogatás) (GUIT 1984).

Az iskola környezete

Különbséget kell tenni az általános és a specifikus környezet között.

Általános környezet: olyan feltételek, amelyek között a társadalom valamennyi oktatási intézménye működik, ezek olyan tényezők, amelyek hathatnak az iskolára, de az ezekhez kapcsolódó problémákat nem a belső innovációk oldják meg.

Specifikus környezet: az intézmény sajátos környezete, amely pozitív vagy negatív módon befolyásolja az iskola hatékonyságát; bizonyos mértékig a szervezet hozza létre a tevékenységével.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Az iskola észlelt környezete a pályakezdők és kollégái szerint (4. táblázat)

A pedagógusok kutatásunkban nyilatkoztak arról is, hogy hogyan látják iskolájuk általános és specifikus környezetét. Ezek a válaszok egyrészt a 3 dimenzió mentén jellemzik az intézményi környezetet, másrészt kitérnek annak speciális összetevőire: pl. finanszírozás, fenntartó, makrokörnyezet, piaci helyzet, környezeti igények, szülők, gyerekek családi háttere.

4. táblázat

(ÁTLAGOK) Mennyire jellemző iskolájára és környezetére?	Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévő	Legrégebben tanítók	Teljes minta
Ellenséges – kedvező	2,5	2,4	2,8	2,5
Instabil – stabil	3,3	2,9	3,4	3
Heterogén – homogén	3,1	3	3	3
Finanszírozás	2,6	2,3	2,6	2,4
Fenntartó működése	2,8	2,6	3	2,7
Makrokörnyezet*	2,8	3	3,3	3
Piaci helyzet**	3,5	2,9	3,3	3,1
Nyitottság a környezet igényeire	3,4	3,6	4	3,6
Iskolaszék működése	2,8	2,6	3	2,7
Családi háttér	2,9	2,7	2,6	2,7
Szülők érdeklődése	3,9	3,7	3,6	3,7
Iskola arculata	4,2	4,3	4,8	4,3

* A pályakezdők és a legrégiben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,05$).

** A pályakezdők és a közepes ideje pályán lévő véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,004$).

A kezdők szerint nem olyan jó a makrokörnyezet, mint a legrégiben tanítók szerint. Azaz kevésbé látják a törvényi keretet, szabályozást jónak, úgy vélik, nem lehet igazán tudni manapság, hogy mi is az iskola társadalmi célja, funkciója. Jobbnak látják viszont a piaci helyzetet, mint a közepes ideje pályán lévő. Inkább úgy vélik, hogy stabil a gyereklétszám, nem szívja el más iskola a gyerekeket. Ez érdekes különbség. Arra utalhat, hogy nem érzik még bőrükön ezeket a veszélyeket, fenyegetettségeket. Illetve a közepes ideje pályán lévő talán azért is érzik ezt problematikusabbnak, mert korábban nem ez volt a jellemző, ez most relatíve rosszabb helyzet.

BEFEJEZÉS

Az értelmiségi léthez mint alkotó léthez hozzátartozhat az is, hogy tudatosabban működjenek a pedagógusok az intézményekben. A képzés során célunk, hogy hangsúlyozzuk, ők is alakítói lesznek iskolájuknak. Természetesen az iskoláról mint szervezetről való gondolkodásukat meghatározzák már előzetes tapasztalataik. Feltételezhetjük, hogy ebben a képzésük ideje alatti főiskolai és gyakorlóintézményekről szerzett tapasztalataik a döntők inkább, nem a tanulóéik. Kérdés tehát, hogy vajon ez idő alatt milyen kultúrát látnak, milyen működésmódokat tapasztalnak meg, mire szocializálódnak?

Ha azt várjuk a pedagógusoktól, hogy legyenek nyitottak, készek a változásra, megújulásra, az állandó önfejlődésre, akkor azt a szervezeti kultúrának is támogatnia kell rugalmassággal, nyitottsággal, az emberi erőforrásra való odafigyeléssel.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BARÁTH T. (1998): A közoktatás hatékonysága. In: BALÁZS É. (szerk.): *Iskola-vezetők a 90-es években*. Okker, Budapest. 135–172.
- BARLAINÉ BORNEMISSZA K. (1997): Szervezetfejlesztés a Bárczi Géza utcai iskola 16 éves történetében. In: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös Kiadó, Budapest. 398–411.
- GOLNHOFFER E. (1997): Szervezetelméletek – vezetési modellek. In: BARÁTH T. – GOLNHOFFER E. (szerk.): *Közoktatási menedzser I.* Okker Kiadó, Budapest. 25–60.
- GUIOT, J. M. (1984): *Szervezetek és magatartásuk*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- QUINN, R. E. (1988): *Beyond Rational Management*. Jossey–Bass Publishers, San Francisco.
- SERFŐZŐ M. (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös Kiadó, Budapest. 381–397.

HUNYADY GYÖRGYNÉ

◀ PÁLYAKEZDŐK PEDAGÓGIAI ÉRTÉKVÁLASZTÁSAI

Az iskolai szervezet kutatásában fontos szerepet kap az intézmény által képviselt értékrendszer s a szervezetben élők egyéni értékválasztásainak elemzése. Egyebek mellett ezért került sor az iskolák pedagógiai programjának vizsgálatára: az intézmény pedagógiai koncepcióját, filozófiáját és nevelési feladatait tartalmazó dokumentumból megismerhetjük az iskola által hivatalosan deklarált értékeket, a pedagógusok programhoz való viszonyulásából pedig következtethetünk a „hivatalos” értékrenddel kapcsolatos attitűdjeikre.

Egy iskolai szervezet értékrendjére azonban nemcsak a meghirdetett célok tartalma jellemző, hanem (legalább ugyanolyan mértékben) az is, hogy abból mit, mennyit fogadnak el a pedagógusok, ők maguk mit, milyen értékeket, nevelési célokat érvényesítenek mindennapi gyakorlati tevékenységükben.

E megfontolások alapján

- a) megkérdeztük a pedagógusokat az iskola legfontosabb céljairól és a gyakorlatban preferált értékeiről;
- b) vizsgáltuk továbbá ismereteiket, véleményüket és viszonyulásait az iskola pedagógiai programjával (IPP) kapcsolatban. (Tehát nem magát a dokumentumot elemeztük, noha természetesen rendelkezésre áll az eredeti program is, s mód van összehasonlítani a pedagógusok vélekedéseit a tényleges tervvel.)
- c) Végül nyíltan is személyes állásfoglalásra készítettük őket a pedagógusi munka különböző (értékelésre felkínált) dimenzióival összefüggésben.

Feltételezzük, hogy a fenti részvizsgálatokból nyert adataink alkalmasak egyfelől az iskolai szervezetek *pedagógiai értékvilágának*, másfelől a bennük dolgozó tanárok, tanítók értékválasztásainak feltárására.

A szekció tematikájához igazodva a *pályakezdő pedagógusok* csoportjának jellemzésére vállalkozunk. Keressük, miben hasonlítanak és miben térnek el az előtük járó generációktól, pedagógiai értékpreferenciáikban mutatkozó különbözőségeik mennyiben esetlegesek vagy alkotnak koherens rendszert, csak alcsoportjukra jellemző módon.

a) Nézzük tehát az első problémakört: hogyan vélekedtek a megkérdezettek iskolájuk legfontosabb céljairól! (1. táblázat)

1. táblázat: Az iskola legfontosabb céljai

NY/1. a megkérdezettek hány %-a említette válaszában Célok:	Pálya- kezdők	Közepes ideje pályán lévők	Legrégebben tanítók	Teljes minta
A – hagyományos nevelési	53,1	42,6	36	43,5
B – hagyományos oktatási	40,6	35,2	42,3	37,6
C – új típusú didaktikai	21,9	12,3	19,2	14,4
D – a pedagógusmunkára vonatkozó	37,5	32	34,6	32
E – az iskola életére vonatkozó	31,3	25,4	30,8	26,3
F – ideális kapcsolatrend- szerre vonatkozó	6,3	11,5	11,5	9,8
G – egyéb	21,9	24,6	30,8	25,3

Az adatokból látható, hogy a pályakezdők (PK) és a közepes ideje a pályán lévő egyaránt a hagyományos nevelési célokat említik a leggyakrabban, az így vélekedők arányában azonban elég nagy a különbség. Figyelemre méltó adat, hogy a hagyományos oktatási célokat említők aránya a PK és a legrégebben tanítók körében szinte megegyezik, igaz, az előbbiek esetében ez a második, az utóbbiak között viszont az első helyet jelenti a célok gyakorisági sorrendjében. (Megemlítjük, hogy az új típusú didaktikai célok említési gyakorisága igen hasonló a fiatalok és legtapasztaltabbak körében.) Úgy tűnik, a fiatalokat még nem nagyon foglalkoztatják az iskola ideális külső kapcsolatrendszerének alakítására vonatkozó célok (F).

Ezeket az adatokat érdemes azonnal összevetni a pedagógiai programban megfogalmazott célokra vonatkozó információkkal (2. táblázat).

2. táblázat: Az iskolai pedagógiai programban megfogalmazott célok

NY/B/3. a megkérdezettek hány %-a említette válaszában	Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévők	Legrégebben tanítók	Teljes minta
A – nevelési célok	46,9	56,6	52	54,2
B – didaktikai célok	34,4	40,2	34,6	38,3
C – az iskola speciális céljai*	31,2	14,8	–	15,6
D – részcélok	12,5	6,6	7,7	7,8
E – egyebek**	28,1	13,9	11,5	6,1

* A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,017$).

** A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,03$).

Valamennyi alcsoportban ismét a nevelési és a didaktikai célokat említik leggyakrabban (A, B); alacsony százalékban megjelennek részcélok is (D), mint pl. a 3. osztályosok angolnyelv-tanulása. A lényeges újdonsága azonban ennek az adatsornak az iskola speciális céljainak megnevezése. (Emlékeztet, hogy az IPP egyik kiemelt funkciója az iskola sajátosságainak, egyediségének demonstrálása, képzési kínálatának bemutatása, amellyel be tud lépni az oktatásban kialakult piacra.) Ezek a sajátos nevelési célok a pályakezdők számára a legfontosabbak: szignifikáns mértékben ($p = 0,017$) gyakrabban emlegetik, mint a közepes ideje pályán lévők. Hasonlóan bizonyosan nem véletlenszerűen gyakrabban jelölnék meg a fiatalok további, nagyobb csoportokba össze nem vonható egyedi célokat ($p = 0,03$).

Az iskola által preferált pedagógiai értékek (3. táblázat) listája 8 pedagógiai kontextusba ágyazott értéket tartalmazott, s ezek fontosságát a válaszolók három fokozat valamelyikének megjelölésével fejezhették ki. A mellékelt táblázatból látható, hogy a mindenki által két legfontosabbnak ítélt érték („egyenlő esélyek”, „őszinteség”) esetében ismét közel került egymáshoz a PK-k és a legrégebben tanítók csoportja, s ha nem is azonos arányban, de mindkét csoportban a legalacsonyabb említéssel szerepel a differenciált bánásmód (F), azaz relatíve ezt tartják a legkevésbé fontosnak.

3. táblázat: Az iskola által preferált pedagógiai értékek

B/2. a megkérdezettek hány %-a szerint nagyon fontos	Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévők	Legrégebben tanítók	Teljes minta
A „egyenlő esélyek”	96,8	90,8	100	93,2
B „őszinteség”	96,7	86,1	100	89,8
C „tehetséggondozás”*	73,3	86	100	85,8
D „gyerek-tanár kölcsönös elfogadás”	80,6	74,6	84	77
E „sok tudás”	77,4	82	88	82
F „differenciált bánásmód”	67,7	79,3	80	77,4
G „rend, fegyelem”	74,2	83,5	84	81,9
H „felnőtt-tisztelet”	83,9	80,3	92	82,6

* A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,02$).

A PK-k véleménye az iskola által preferált értékekre vonatkozóan a tehetséggondozás kérdésében tér el leghatározottabban pedagógustársaitól ($p = 0,02$).

Lényegében a fenti tendenciákat teszi plasztikusabbá a preferált értékek sorrendbe állítása az említési gyakoriság alapján alcsoportonként (4. táblázat). Az értéksorok mindegyik alcsoportban három azonos méretű sávra bomlanak: mindenütt az A, B értékek kerültek az első sávba, vagyis tekintet nélkül a korosztályokra, a pályán töltött időre, valamennyi pedagógus szerint a legfontosabb az egyenlő esélyek biztosítása a gyerekek számára és az őszinteség a gyerekek részéről.

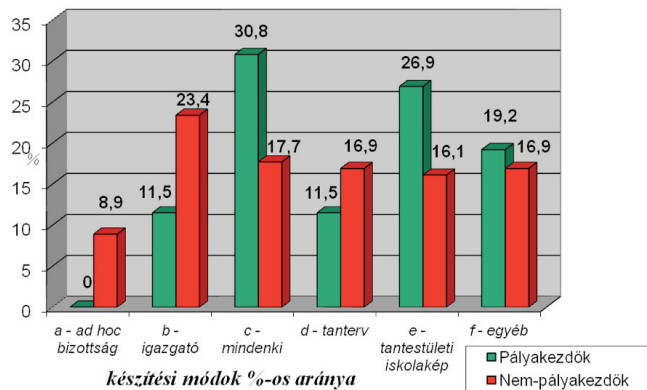
4. táblázat: A preferált értékek sorrendje

Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévők	Legrégebben tanítók	Teljes minta
A	A	A	A
B	B	B	B
H	C	C	C
D	G	H	H
E	E	E	E
G	H	G	G
C	F	D	F
F	D	F	D

Hasonlóan szinte azonos mindegyik alcsoportban a sorban utolsó két helyet elfoglaló érték: az F és D, vagyis a középső és idősebb generációban (éppúgy, mint a teljes mintában) a legkevésbé méltányolt pedagógiai érték a differenciált bánásmód, illetve a tanár-diák közötti viszonyokat meghatározó kölcsönös elfogadás. Kivételt csak a PK-k csoportja képez egy értéket tekintve: esetükben a C, a tehetséggondozás értéke kerül a differenciálás mellé ebbe a sávba. (Jellemzőnek tartjuk, hogy náluk a két leginkább méltányolt érték után a H és a D következik: mindkettő a tanár [felnőtt] és a gyerek kapcsolatára vonatkozik, némileg ellentmondásos tartalommal: az egyik a kölcsönösséget, a másik az egyirányú, a felnőtt felé áramló tiszteletet hangsúlyozza.)

b) Mint említettük, a pedagógiai program értékelésére is készítettük válaszlóinkat, több szempontból is. Ezek közül most kettőt emelünk ki: az IPP készítési módjában rejlő értékmozzanatokat és az elkészült program jellemzését.

Az 1. ábra a PK-k és a nem pályakezdők két csoportját hasonlítja össze aszerint, hogy az IPP melyik készítési variánsát milyen gyakorisággal jelölték meg mint iskolájukra jellemző módot.



1. ábra. Hogyan készült az iskola pedagógiai programja?

Az összehasonlításból kitűnik, hogy a PK-k leggyakrabban azt a két készítési módot említették, amelyben a tantestület egésze involvált volt: a „mindenki” változat esetében rajtuk kívül az iskolahasználók más rétegei (szülők, sőt gyerekek is), az „iskolakép” variáns pedig azt a szinte idilli állapotot idézi, amikor egy pedagógustestületnek van közös víziója az iskoláról s van lehetősége is annak megvalósítására. (A nem pályakezdők mindkét készítési módot lényegesen kevesebbszer említették.)

Az elkészült programot 5 fokozatú skálák segítségével jellemeztettük. Az 5. táblázat bemutatja a skálát. Az alcsoportok közötti jellegzetes különbségeket emeltük ki a 6. táblázatban. A PK-k határozottan kevésbé tartják hosszú távra szóló dokumentumnak az IPP-t, mint a másik alcsoport tagjai. Jóllehet az ötfokú skálán természetesen a 3,9 pontérték is nagyon pozitív, a PK-k és legrégebben tanítók közötti különbség szignifikáns ($p = 0$). A PK-k szkeptikusabbak legidősebb kollégáiknál a megvalósítás lehetőségeit illetően (D), s kissé kritikusabbak a programok tartalmát és stílusát tekintve (E), kevésbé vezethetők félre (G). Viszont a program jelentéktelenségét, feltételezett hatástalanságát (H) némiképp határozottabban elutasítják, mint a legrégebben tanítók alcsoportja.

5. táblázat: Az iskola pedagógiai programjának jellemzése (részlet a kérdőívől)

Jellemezze az alábbi 5 fokozatú skálák segítségével iskolája pedagógiai programját!

**(5 = az adott tulajdonság erősen jellemző az IPP-re
1 = egyáltalán nem jellemző)**

A – tömör	1	2	3	4	5
B – hosszú időre megszabja az iskola életét	1	2	3	4	5
C – csak a tanterv az igazán fontos belőle	1	2	3	4	5
D – szép idea, a megvalósítási feltételek nélkül	1	2	3	4	5
E – a szokásos, hosszú, száraz pedagógiai szöveg	1	2	3	4	5
F – az iskolánk fenntartója nem fog pénzt adni rá	1	2	3	4	5
G – különösen jó benne a gyermekvédelemmel foglalkozó rész	1	2	3	4	5
H – őszintén szólva, enélkül éppen olyan jól vagy rosszul dolgoznánk	1	2	3	4	5
I – jó, de nem látszik eléggé, hogy a mi iskolánkra vonatkozik	1	2	3	4	5

6. táblázat: Az iskolai pedagógiai program értékelésében mutatkozó jellegzetes különbségek

HOGYAN ÍTÉLI MEG AZ IPP-T? Az IPP...	Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévő	Legrégebben tanítók	Teljes minta
B „hosszú táv”*	3,9	4,1	4,9	4,2
D „illuzórikus”	1,8	1,9	1,2	1,8
E „száraz pedagógiai szöveg”	1,6	1,8	1,2	1,7
G „különösen jó részletei vannak”	2,5	2,8	3,2	2,8
H „nem oszt, nem szoroz”	2,9	2,8	3,2	3

* A pályakezdők és a legrégebben tanítók véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0$).

c) Végül 12, a pedagógusi munkát értékelő megállapítást adtunk a vizsgálati személyek kezébe, s kértük, jelezzék, mennyire tartják fontosnak azokat (7. táblázat). A táblázat adatai több ponton egybeesnek a tapasztalati úton kialakított vélekedéssel: a tanulók és a gyerekek egyenrangúságát valóban a fiatalok hangsúlyozzák inkább (3,9), viszont a várakozásnak megfelelően ők utasítják el leginkább azt a megfontolást, hogy a hatékony tanulás legjobb eszköze a tanári tekintély lenne (5). E tartalmában konzekvens, tendenciaszerűen érvényesülő különbségsort legfeljebb az tőri meg, hogy nem a PK-k helyeslik erőteljesebben a tanulók egyéni véleményének meghallgatását (8).

7. táblázat: A pedagógiai munka különböző dimenzióinak értékelése

Itemek átlagok Fontos: ...	Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévő	Legrégebben tanítók	Teljes minta
1. a személyre szóló értékelés	3,9	3,6	3,8	3,7
2. az értékelés azonos követelményekhez*	2,7	3,4	3,7	3,2
3. a tanárok és gyerekek egyenrangúsága	3	2,9	2,2	2,9
4. a rend biztosítása	4,3	4,5	4,4	4,5
5. a hatékony tanítás eszköze a tekintély	2,9	3,6	3,9	3,5
6. a hatékony tanítás eszköze a tárgyi felkészülés	3,8	4,1	4,6	4,1
7. a hatékony tanítás eszköze a személyiség	4,6	4,7	4,9	4,7
8. a tanulók egyéni véleménye	4,2	4,5	4,5	4,4
9. a gyerek nem nőhet a tanár fejére	3,4	3,9	4	3,8
10. jobb az intellektuálisan homogén osztály	3,2	3,8	3,9	3,7
11. a komplex tematikus tervezés	3,7	3,4	3,7	3,5
12. nem befolyásolja a tanítást, hogy fizet-e a szülő	2,8	3,1	3,5	3,1

* A pályakezdők és a közepes ideje pályán lévő véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,041$).

A legnagyobb eltérés a PK-k és a közepes ideje pályán lévő között mutatkozott: a fiatalok értenek legkevésbé egyet azzal, hogy a tanulók teljesítmé-

nyét azonos követelményrendszerhez viszonyítsuk ($p = 0,041$), az értékelést személyre szóló követelményekhez igazítsanak. (Ez a gondolat egyébként szerves része sok reformpedagógiai ihletű pedagógiai koncepciónak is.)

Ez a skála alkalmasnak bizonyult arra, hogy két integrált mutatót készítsünk belőle: egyikkel a személyközpontú, a másikkal a tekintélyelvű pedagógusi attitűdöt jellemeztük (8. táblázat).

A PK-k erőteljesen különböznek mind a közepes ideje pályán lévő, mind a legrégebben tanítók alcsoportjától a tekintélyelvűség elutasításában. (A különbségek szignifikánsak: $p = 0,012$; illetve $p = 0,052$, a személyközpontú attitűd tekintetében egytizedes, halvány különbség mutatkozik a PK-k javára.)

8. táblázat: A „személyközpontú” versus „tekintélyelvű” pedagógusi attitűdök

Itemek átlagok Fontos: ...	Pályakezdők	Közepes ideje pályán lévő	Legrégebben tanítók	Teljes minta
„SZEMÉLYKÖZPONTÚ” PEDAGÓGUSAI ATTITÜD (PEDSZEM)				
1. a személyre szóló értékelés	3,9	3,6	3,8	3,7
3. a tanárok és gyerekek egyenrangúsága	3	2,9	2,2	2,9
7. a hatékony tanítás eszköze a személyiség	4,6	4,7	4,9	4,7
8. a tanulók egyéni véleménye	4,2	4,5	4,5	4,4
11. a komplex tematikus tervezés	3,7	3,4	3,7	3,5
PEDSZEM	3,9	3,8	3,8	3,8
„TEKINTÉLYELVŰ” PEDAGÓGUSAI ATTITÜD (PEDTEKIN)				
2. az értékelés azonos követelményekhez*	2,7	3,4	3,7	3,2
4. a rend biztosítása	4,3	4,5	4,4	4,5
5. a hatékony tanítás eszköze a tekintély	2,9	3,6	3,9	3,5
6. a hatékony tanítás eszköze a tárgyi felkészülés	3,8	4,1	4,6	4,1
9. a gyerek nem nőhet a tanár fejére	3,4	3,9	4	3,8
10. jobb az intellektuálisan homogén osztály	3,2	3,8	3,9	3,7
PEDTEKIN**	3,4	3,9	4	3,8

* A pályakezdők és a közepes ideje pályán lévő véleménye közötti különbség szignifikáns ($p = 0,041$).

** A pályakezdők véleménye szignifikánsan eltér mind a közepes ideje pályán lévőktől, mind a legrégebben tanítóktól ($p = 0,012$).

ÖSSZEFOGLALÓAN

Az adatokból körvonalazódott a pályakezdők pedagógiai értékrendje. Úgy véljük, ez egy árnyalt, összetett, komplementer értékeket hordozó, de olykor ellentmondásoktól sem mentes értékrendszer. Jellemző rájuk, hogy megbecsülik, vállalják a hagyományos nevelési és oktatási célokat, de ők a legfogékonyabbak az iskolai szervezetek nyitottságát s szinte marketing jellegű törekvéseket jelző új célokra is.

Markánsan elutasítják a tekintélyre építő pedagógusi munkát (ezzel a fel fogásukkal azonban jól összefér, hogy a gyerekek tiszteljék a környezetükben élő felnőtteket). Ugyanakkor nem kristályosodott ki bennük egy koherens személyiség-központú pedagógiai attitűd: elvetik a mindenre nézve azonos követelményeket, sőt hangsúlyozzák a tanulóra szabott értékelés fontosságát, de nem ismerik fel a differenciált bánásmód lényegét és jelentőségét. Talán ez utóbbi jelenséggel is kapcsolatba hozható, hogy nem érzékelik (még?) a tehetség gyorsabb fejlődésének-fejlesztésének emberi-pedagógiai jelentőségét.

Érzékelhetően realisták, illúziókat nem táplálnak. De a társak közösségére vágnak, az együttesen teremtetett szellemi javakat (pl. pedagógiai koncepciót) nagyra értékelik.

Érdekes, de még további elemzésre és bizonyításra érdemes tapasztalat, hogy a pályakezdők és a legrégebben tanítók attitűdjei, értékpreferenciái között gyakran tapasztalható párhuzamosság, hasonlóság.

M. NÁDASI MÁRIA

◀ A PEDAGÓGUSPÁLYA FOGLALKOZÁSI ÁRTALMAI – PÁLYAKEZDŐK KÖZÉRTETE

A pályakezdő kollégák iskolai közérzetét az iskolában sok tényező befolyásolja, de leginkább a gyerekek és a kollégák sokkolják őket.

A gyerekek, akik – amikor „élesben” találkoznak velük – sokszor más-milyennek mutatkoznak, mint amit róluk a pszichológia-, pedagógia-tankönyvekben korábban olvastak, mint ahogy róluk az órákon beszéltünk, mint amit a tanítási gyakorlatokon eddig észrevettek, mint amire saját tanulóéveikből emlékeznek.

A kollégák, akikkel kapcsolatban gyakran vannak illúziók, téves elképzeléseik, hiszen közel két évtizedet eltöltve az intézményes nevelés keretei között, tanulva a pedagógushivatáshoz kapcsolódó kíváncsogó személyiségsajátosságokról, kialakul valamiféle, főleg pozitív tulajdonságokat hordozó kép „a pedagógusról”. Az iskolába kikerülve azonban nem „a pedagógussal” találkoznak, hanem az elképzeléseiknek ugyancsak különböző módon és szinten megfelelő egyes pedagógusokkal, akiknek a személyiségét, a pályához való viszonyát nemegyszer „kikezdték” már különböző foglalkozási ártalmak.

A pedagóguspálya foglalkozási ártalmai nem tekinthetők magánügynek, hiszen ezektől szenvednek a gyerekek is, a kollégák is (hogy az adott pedagógusok személyes sférájának szereplőit ne is említsük).

A pályakezdők szempontjából a foglalkozási ártalmak kérdése tehát figyelemreméltó,

- mert a tantestületben való eligazodás egyik feltétele az e téren való tájékozottság;
- mert „fertőző” területre kerülve ők maguk is veszélyeztetetté válnak.

Feltételezhetjük, hogy a pályakezdés, a fiatalság talán jelenthet a foglalkozási ártalmak ellen valamiféle védettséget, s valószínűleg van kapcsolat a pályakezdők szakmai közérzete, motiváltsága és a foglalkozási ártalmakkal kapcsolatos fogékonyság, illetve ellenálló képesség növelése között.

A kutatás során a pedagógusok **közérzetét, motiváltságát** erre a célra szerkesztett kérdőívekkel vizsgáltuk.

A pedagóguspálya foglalkozási ártalmai közül csak annak „halálos” változatával, a kiégéssel foglalkoztunk. A **kiégéssel** (vagy burnout-szindrómával)

mint a szociális területen, az emberekkel foglalkozó munkakörben dolgozók nem is ritka foglalkozási ártalmával az 1970-es évek közepe óta meglehetősen sok kutatás foglalkozik. A pedagógusok kiégésével az amerikai szakirodalomban kezdtek el foglalkozni, a problémának ma már német nyelvterületen is kiterjedt irodalma van.

A szakirodalom – és a valóság – ismeretében megalapozottnak tűnik annak kijelentése, hogy

- a kiégés jól diagnosztizálható,
- a kiégést jelző egyes területeken nem feltétlenül egyszerre jelennek meg a kedvezőtlen változások,
- a kiégéshez elég jól jellemezhető (bár a gyakorlatban bizonyára gyakran nem tiszta formában megjelenő) fázisokon keresztül vezet az út. Idealizmus – realizmus – stagnálás – frusztráltság – míg végül az apátia állapotába jutva az adott pedagógus számára már csak alig elviselhető nyűg a pedagóguspálya, a pedagógus pedig elviselhetetlen nyűg a tanulók, a kollégák, személyes sférája és legtöbbször önmaga számára is.

Az **idealizmus** időszakában a fiatal tanár minden tanulóért intenzíven fáradzik, meg van győződve róla, hogy minden kollégája olyan elkötelezett a munkája iránt, mint ő; ideje, ereje legnagyobb részét az iskoláért való munka köti le.

A **realizmus** időszakában a pedagógus a szakmai lehetőségeket józanul látja. Megpróbálja a tanulók jogos és teljesíthetetlen igényeit megkülönböztetni, kapcsolatait a gyerekekkel konstruktívan szervezni. Kész arra, hogy különleges esetekben a gyerekekért kivételes dolgokat is megtegyen. Ha kollégáival együtt kell működnie, csak a lehetőségek keretein belül dolgozik.

Stagnálás: a tanulók jogos igényeit terhesnek tartja, visszautasítja. A pedagógiai tevékenységben önmagával kapcsolatos igényei csökkennek mind teljesítőképességét, mind kötelezettségét illetően. Kollégáival való kapcsolatában saját megváltozott állapotának igazolását keresi.

Frusztráltság: a tanulók neveletlennek, nevelhetetlennek, tanulni nem akaróknak tűnnek számára. A fegyelmezési gondokat külső nyomással akarja megoldani. A kollégákkal való kapcsolatait a legszükségesebbre szűkíti.

Apátia: a tanulók és a tanár már ellenségekként állnak egymással szemben. A pedagógus a saját maga számára „túlélési” taktikákat dolgoz ki. Kollégáival a beszélgetést kerüli, mert részben értelmetlennek tartja, részben tart attól, hogy így kiderülnek szakmai nehézségei.

A kutatásban a **kiégés vizsgálatához** egy 1987-ben megjelent heidelbergi vizsgálóeszközt adaptáltunk. A pedagóguspályát meghatározóan befolyásoló húsz tevékenységhez, állapothoz öt-öt kijelentés, megoldásmód kapcsolódik. Ezek a kijelentések a kutatás szándéka szerint a felsorolt tevékenységekhez, állapotokhoz való viszony öt fokát, vagy legalábbis öt tipikusnak tekinthető változatát fejezik ki.

A kollégákat a következő húsz mutatóról kérdeztük:

- pedagógiai elképzeléseinek megvalósításáról,
- pedagógiai erőfeszítéseinek értelméről,
- az oktatás tervezéséről, előkészítéséről,
- az oktatási idő kihasználásáról,
- az óravezetés sajátosságairól,
- az oktatási módszerek kiválasztásáról,
- az oktatásban használható eszközök meghatározásáról és alkalmazásáról,
- a szervezési módok alkalmazásáról a tanítási órán,
- a differenciálásról a tanítási órán,
- a fegyelmezésről,
- a tanulók írásbeli munkáinak javításáról, az oktatáson kívüli iskolai tevékenységről,
- a szülőkkel való együttműködésről,
- a tantestületi életben való részvételről,
- a szakirodalom iránti érdeklődésről,
- a továbbképzéseken való részvételről,
- az iskolán kívüli elfoglaltságról,
- a hivatás és a magánélet viszonyáról,
- egészségi állapotáról,
- a társadalmi-szakmai közéletben való részvételről.

A kutatásban részt vevő kollégák a fenti mutatókhoz kapcsolódó öt kijelentés közül kiválasztják, megjelölik azt, amelyik saját véleményükkel, gyakorlatukkal jelenleg a leginkább összhangban van.

A kapott adatok feldolgozásával megkapjuk a kiégési quotienst, amely alapján megállapítható, hogy az adott kollégára inkább az idealizmus, a realizmus, a stagnálás, a frusztráltság vagy már az apátia jellemző.

A konferencia témájához igazodva **az kerül a következőkben bemutatásra, hogy az általunk vizsgált iskolákban milyen a pályakezdők közérzete, motiváltsága, s hogyan viszonylik a pályán régebben működő kollégák közérzetéhez, motiváltságához; hogy a kiégéssel kapcsolatban általában, illetve a kiégést jelző egyes tünetekkel kapcsolatban mi jellemző rájuk.**

Ami az általunk vizsgált 10 iskolában a fiatal kollégák **közérzetét** illeti, az adatok alapján megállapítható, hogy

- szignifikáns különbség mutatkozik abban a tekintetben, hogy a pályán levő valamennyi kollégájuktól eltérően kevésbé érzik úgy, hogy munkájuk felesleges tevékenységekkel van tele,
- s ugyanakkor – egybehangzón a pályán legrégebben működőkkel együtt – szignifikáns különbség regisztrálható a tekintetben is, hogy inkább úgy érzik, munkájuk lehetőséget ad szakmai fejlődésre, mint a pályán közepes ideje levő kollégák.

A szakmai **motiváltságot** vizsgáló kérdőívre adott válaszok elemzése alapján megállapítható, ugyancsak szignifikáns különbség van abban, hogy

- a pályakezdők inkább pozitívan viszonyulnak az iskola vezetőjéhez, mint kollégáik,
- s hogy – ismét a pályán legrégebben működőkkel együtt – inkább magas követelményű munkahelynek élik meg iskolájukat.

Ami vizsgálatunk eredményeit illeti, megállapítható, hogy **egyetlen pályakezdő sem kiégett, egyetlen, a pályán 0–5 éve dolgozó kollégára sem jellemző a szakmai idealizmus**, viszont **közülük már hárman** (1, 3, illetve 5 éve vannak a pályán) **eljutottak a stagnálás állapotába**. A pályán **6–10 éve működő kollégák között sincs olyan, aki kiégett, de olyan sincs, akire a szakmai idealizmus lenne jellemző, közülük hárman** (6, 9, 10 éve tanítanak) **jutottak el már a stagnálás állapotába, a többiek szintén a szakmai realizmus jellemzi.**

A kiégést jelző egyes mutatókhoz kapcsolódó értékeket vizsgálva érdemes néhány tendenciára figyelni.

A szórás értékeinek ismeretében megállapítható, hogy a pályán 0–5 éve működő kollégák véleménye a leginkább összetartó, inkább pozitívnak tekinthető az oktatási idő kihasználásával, a fegyelmezéssel, a tanulók írásbeli munkáinak javításával, az iskolán kívüli elfoglaltsággal, a szülőkkel való együttműködéssel, és saját egészségi állapotukkal kapcsolatban. A pályán 6–10 éve működő kollégák véleménye már kevesebb területen mutat pozitív előjelű egymáshoz közeljárást. Ez már csak az oktatási idő kihasználásával, a fegyelmezéssel, a tanulók írásbeli munkáinak javításával és saját egészségi állapotukkal kapcsolatban tűnik így.

Figyelemreméltó az is, hogy melyik mutatóval kapcsolatban jeleznek már **veszélyállapotot** a kollégák. A pályán 0–5 év között működők között már hat mutató esetén jeleztek azonosulást a kiégésre jellemző állapottal. Konkrétan: már van olyan kolléga,

- aki csak az osztályterembe vezető úton gondolja át, hogy mit fog csinálni az órán;
- akinél az órákat vagy a hirtelen inspiráció, vagy a rutin uralja;
- akinél eszközhasználat alig van az órán;
- aki nem tartja különösen nagy problémának a tanulásszervezést; tanít, és lehetővé teszi a tanulást;
- akinek a tantestületi életéről nincs nagy véleménye, és nem is nagyon vesz részt benne;
- akinek a számára a szakmai és a magánélet összeegyeztetése folyamatos krízis; a helyzetet kilátástalannak látja.

Elgondolkodtató, hogy ez a sor a pályán 6–10 éve dolgozók esetében csak annyiban változik, hogy lényegesen kibővül. Tehát a fentiek mellett már van olyan kolléga is,

- aki pedagógiai elképzelései tekintetében nem képvisel markáns álláspontot;
- aki a módszerek tekintetében mindent maga határoz meg, a gyerekek szempontjainak, véleményének figyelembevétele nélkül;
- aki a differenciálást feleslegesnek tartja;
- akinek a szakirodalom olvasására évek óta nincs ideje;
- aki a továbbképzéseken való részvételt általában értelmetlennek tartja.

Összefoglalva tehát megállapítható, hogy a pályakezdés, a fiatalság nem jelent a foglalkozási ártalmak, jelesül a kiégés ellen automatikus védettséget. Valószínűleg megelőzhetné a kedvezőtlen folyamatok kialakulását, vagy esetleg még időben visszafordíthatná azokat, ha az iskolavezetés – éppen a pályakezdők részéről a belé helyezett nagyobb bizalom okán – személyre szóló segítséget nyújtana a pályakezdők oktatási problémáinak megoldásához. Ez a lehetőség alátámasztja azt a nem mindig elég figyelemre méltatott álláspontot, hogy a képzés, a pedagógussá válás nem fejeződik be a pedagógusképző intézményben – a pályakezdeket fogadó iskoláknak speciális és döntő szerepük van.

IRODALOM

- BURISCH, M. (1989): *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Springer Verlag, Berlin.
- MEYER, E. (Hrsg.) (1991): *Burnout und Streß (Praxismodelle zur Bewältigung)*. Schneider Verlag, Hohengehren.
- SCHWARZ, B. – PRANGE, K. (Hrsg.) (1997): *Schlechte Lehrer/innen*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel.

◀ Az iskola a pedagógusok, a szülők és a gyerekek szemével¹

BEVEZETŐ

Kutatócsoportunk 1997 óta foglalkozik az iskolák mint szervezetek működésének vizsgálatával. A *Pedagógiai credo és az iskolai szervezet fejlődése* projekt keretében a pedagógusokat kérdeztük arról, hogyan látják iskolájuk, nevelőtestületük működését, hogyan dolgozták ki intézményük pedagógiai programját, milyen a közérzetük, hogyan vélekednek a különböző fenntartású iskolák hasonlóságairól és különbségeiről. Már ebben a kutatásban sem kerülhettük meg azt a megközelítést, hogy a szervezetek, így a nevelési-oktatási intézmények is nyitott rendszerként léteznek, állandó kölcsönhatásban vannak környezetükkel. Az iskolák szolgáltató jellegéből adódóan kulcsfontosságú a szülőkkel, gyerekekkel kialakított kapcsolat, az odafigyelés a partnerek igényeire és véleményére. E gondolatkör keretében folytattuk munkánkat a *Partnerek az iskolában* című projekt keretében.

Kutatásunk céljai a következők voltak:

- Elemezni az iskolával kapcsolatos szülői elvárások különbségeit és változásait (a gyermek életkorától, a szülő nevelési attitűdjétől, társadalmi determinánsaitól, az iskola típusától és az iskola székhelyének települési viszonyaitól függően).
- Megvizsgálni a szülők, gyerekek és pedagógusok iskolaképét.
- Feltárni, hogyan vesznek részt a szülők és a tanulók az iskola mint szervezet működésében.
- Megvizsgálni, hogy a különböző fenntartású iskolákban hogyan vesznek részt a szülők és a tanulók az iskola működésében, életének, programjának alakításában.

¹ M. NÁDASI M. – HUNYADY Gy.-né – SERFŐZŐ M. (2002): Az iskola a pedagógusok, a szülők és a gyerekek szemével. In: BOLLÓKNÉ PANYIK I. (szerk.): *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés. ELTE TÖFK Tudományos Közleményei*, XXII. 120–140.

A következőkben eredményeink elemzésével arra keressük a választ, hogy milyen kép él a pedagógusokban, a szülőkben és a gyerekekben az iskoláról; változtatnának-e és miben a mai intézmények működésében. Ebben a fázisban nem azt tártuk fel, hogy valójában mi történik az iskolákban, hanem azt, hogyan észlelik ezt a partnerek, hiszen ez is jelentősen befolyásolja a benne élők viselkedését, közérzetét.

Az adatok 8 budapesti általános iskolából származnak: minden intézményben megkérdeztünk pedagógusokat, gyerekeket és szüleiket. Ezért a későbbiekben mód lesz az egyes iskolákra vonatkozó partneri kép megrajzolására is. Mintánk összetételét az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat

Iskola típusa a fenntartó szerint	Pedagógusok (fő)	Gyerekek (fő)			Szülők (fő)
		1–3. évf.	5. évf.	7–8. évf.	
ÖNK	51	101	148	246	444
EGYH	10	54	44	64	94
ALT	4	12	6	–	9
Összesen	65	167	198	310	547
		675			

ÖNK = önkormányzati fenntartású iskola; EGYH = egyházi fenntartású iskola; ALT = alternatív iskola

Kutatási módszereinket a megkérdezett partnerekhez igazítottuk. A pedagógusok, a szülők és a 7–8. osztályos tanulók esetében kérdőívet alkalmaztunk, melyben megadott szempontok mentén (2. táblázat) nyitott kérdésekkel tártuk fel a válaszolók iskolaképét. Az 1–3. osztályos gyerekeknél a szóbeli interjú utolsó kérdése vonatkozott a gyerekek álomiskola-képére: „Ha egy jó tündér teljesítené a kívánságaidat, hogy jó legyen / még jobb legyen iskolába

járni, miket kívánnál?” Az 5. osztályosoknál a kérdőív utolsó nyitott kérdésében adtunk lehetőséget a gyerekeknek, hogy leírják, miben változtatnának az iskolai életén: „Ha varázsló lennél, miben változtatnád meg az iskolai életet?”

Az összehasonlíthatóság biztosítása érdekében ugyanazon szempontokat alkalmaztuk az egyes csoportoknál vagy már a kérdések megfogalmazásában, vagy a feldolgozás során. Ezeket a szempontokat foglaltuk össze a 2. táblázatban.

2. táblázat

A KÉRDŐÍVEK SZEMPONTJAI AZ EGYES CSOPORTOKNÁL			
Szempontok	Pedagógusok	7–8. osztályosok	Szülők
1. TANANYAG	*	*	*
2. TANTÁRGYAK ARÁNYA	*	(alkérdésekre bontva)	*
3. ÉVI IDŐBEOSZTÁS	*	*	*
4. SZOLGÁLTATÁSOK	*	*	*
5. NAPIREND	*	(alkérdésekre bontva)	*
6. OSZTÁLYLÉTSZÁM – az osztályok létszáma	*	*	*
7. TANULÓK OSZTÁLYBA SOROLÁSA	*	*	*
8. A TANULÁS HELYSZÍNEI	*	*	*
9. HÁZI FELADATOK	*	*	*
10. KÖTELEZŐ ISKOLAI PROGRAMOK	*	*	*
11. PEDAGÓGUSOK BÁNÁSMÓDJÁ	*	*	*
12. ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK	*	*	*
13. VÁLASZTHATÓ ISKOLAI PROGRAMOK	*	*	*
14. SZÜLŐK ÉS PEDAGÓGUSOK KAPCSOLATA	*	*	*
15. TANULÓK BELESZÓLÁSA AZ ISKOLAI ESEMÉNYEKBE	*	*	*
16. TANULÓK BELESZÓLÁSA A TANÓRÁBA	*	*	*
17. SZÜLŐK SZEREPE AZ ISKOLAI DÖNTÉSEKBEN	*	*	*
18. AZ ISKOLAÉPÜLET ÁLLAPOTA	*	*	*
19. AZ OSZTÁLYTEREM ÁLLAPOTA	*	*	*
20. AZ IGAZGATÓ SZEREPE	*	—	*
21. A PEDAGÓGUS ELLENŐRZÉSE	*	—	*
22. PEDAGÓGUSOK KÖZÖTTI KAPCSOLAT	*	—	*
23. PEDAGÓGUSOK KÖTELEZŐ FELADATAI	*	—	—
24. AZ ISKOLA ÉS A FENNTARTÓ	*	—	—
25. EGYÉB TERÜLET	*	*	*

A továbbiakban kutatócsoportunk tagjai leíró jelleggel bemutatják a pedagógusok, a szülők és a gyerekek „álomiskola”-képét. Adataink elemzését még nem fejeztük be, ezért most elsősorban leíró jellemzést adunk.

M. NÁDASI MÁRIA

◀ PEDAGÓGUSOK ISKOLAKÉPE

A pedagógus-kérdőívre összesen 65 kolléga válaszolt a 8 általános iskolából. Részben önkéntes alapon, részben az igazgató ajánlása alapján. A minta önmagában meglehetősen kicsinek tekinthető, óvakodni is fogok attól, hogy az adatok elemzéséből adódó általánosításokat a mintán túlra kiterjesszem. Szeretném azonban jelezni, hogy a kutatásunk során ennek a mintának a jelentősége megnő, ha arra gondolunk, hogy egy-egy iskolában a gyerekekhez tartozó szülőket és az őket tanító pedagógusok egy részét vontuk be az egyes iskolákra jellemző kapcsolatrendszer feltárása érdekében, amit – mint már jeleztük – szintén el fogunk végezni.

A pedagógus-kérdőívre koncentrálván feltételeztük, hogy a pedagógusok elképzeléseiben egyénileg is, együttesen is él egy olyan többé-kevésbé

hasonló jegyekkel leírható iskolakép, amelynek megismerése mind az elmélet, mind az oktatáspolitiká számára tanulságos lehetne.

Feltételeztük, hogy az oktatással kapcsolatban megjelennek olyan törekvések, amelyeket az elmélet az utóbbi évtizedekben erőteljesen ajánlott, az oktatásban mindenekeelőtt a differenciálás, az iskola koncepcióját, működését tekintve pedig a szubjektum- (pedagógus-tanuló-szülő) központúság.

És feltételeztük azt is, hogy az iskolával kapcsolatban megfogalmazott vágyakban megjelenik valamilyen viszonyulás a közelmúlt iskolákat mélyen érintő folyamataihoz, mindenekeelőtt a tantervi változásokhoz, a minőségbiztosításhoz és az évi időbeosztáshoz.

A következőkben először bemutatjuk az eredményeket táblázatos összefoglalásban.

Az eredmények táblázatos összesítése

1. táblázat

Rangsorszám	Változtatandó elemek (az említés gyakorisági sorrendjében)	Változtatási szándék (a válaszolók százalékában)	Sorszám
1	Az iskolaépület állapota	98,0%	18.
2	Az osztályterem állapota	80,4%	19.
3	Évi időbeosztás	68,6%	3.
4	Osztálylétszám	62,7%	6.
5	Tananyag	58,8%	1.
6,5	A pedagógusok kötelező feladatai	51,0%	2.
6,5	Tantárgyak aránya	51,0%	23.
8	A tanulás helyszínei	41,2%	8.
9,5	Választható iskolai programok	31,4%	13.
9,5	Az iskola és a fenntartó viszonya	31,4%	24.
11,5	A pedagógusok bánásmódja	29,4%	11.

11,5	A pedagógus ellenőrzése	29,4%	21.
13	Értékelési módszerek	27,4%	12.
14,5	Szolgáltatások	25,5%	4.
14,5	Napirend	25,5%	5.
17	A tanulók osztályba sorolása	23,5%	7.
17	Kötelező iskolai programok	23,5%	10.
17	Szülők és pedagógusok kapcsolata	23,5%	14.
19,5	Házi feladatok	17,6%	9.
19,5	A szülők szerepe az iskolai döntésekben	17,6%	17.
21	Az igazgató szerepe	15,7%	20.
22	A tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe	11,8%	15.
23	A pedagógusok közötti kapcsolat	9,8%	22.
24	A tanulók beleszólása a tanítási órába	7,8%	16.

Első ránézésre is látható, hogy a változtatást igénylő válaszok az egyes szempontokat nagyon különbözően érintik. Ha csak a két végpontot tekintjük: a válaszolók 98%-a fogalmazott meg javaslatokat az iskolaépülethez kapcsolódva, 7,8%-uk mondta el véleményét arról, hogyan változtatna a jelenlegi helyzeten a tanulók tanórai szerepét illetően. Magának a gyakorisági sornak az áttekintése és tartalmi elemzése is tanulságos lehetne, a továbbiakban azonban csak a táblázat bemutatása előtt ismertetett feltételezések szempontjából vesszük szemügyre az adatokat.

Először azt próbáljuk meg a válaszokból tetten érni, hogy a megszólalóknak van-e egységes iskolaképük, illetve ha van, ez az egységesség milyen mutatókban jelenik meg.

A táblázat alapján – mint arra már utaltunk – az egyes iskolai jellemzőkkel kapcsolatos válaszok gyakorisága igencsak szóró.

Az egységességre utaló jelzések két oldalról ragadhatók meg: miben kíván, illetve miben nem kíván a kollégák többsége változtatni. Emellett lehet annak is mutatóértéke, hogy a nem többséghez tartozó álláspontok mennyire fejeznek ki markáns, egy irányba mutató kisebbségi véleményt, vagy mennyire szóróak, többfélék.

Az egységesség irányába mutatónak tekintek minden olyan álláspontot, amelyben a megkérdezettek legalább 70%-a egyetért, emellett vizsgálom azt is, hogy a 30% álláspontja mennyire egységes, illetve mennyire szóró.

Az adatok elemzése alapján a következő kép rajzolódik ki:

Amiben a válaszoló kollégák még leginkább egységesek, az az iskola-épület, az osztályterem állapotával kapcsolatos „álomkép”.

Az igények tartalmukat tekintve szívszorítóan szerények.

Az iskolaépület jelenlegi állapotán való változtatást a válaszolók 98%-a igényli – legtöbben több pénzt kívánnak erre a célra, az oktatási eszközök gyarapításának, valamint az épület felújításának az igényét fogalmazzák meg.

Az osztályterem állapotával kapcsolatban a válaszolók több mint 80%-a nyilvánít változtatási igényt, döntően a bútorzat cseréjére gondolva. Fontosnak látszik (bár nem tömeges), hogy néhányan a szaktanterem igényét fogalmazzák meg, míg olyan jelzés is van, hogy a saját osztályterem is fontos lenne a vándorlás megszüntetése érdekében.

Mi az, amiben a megkérdezettek legalább 70%-a egyetért a többi mutatót illetően? (Együtt tekintem a kimondott *nem változtatna* és a *nem válaszolt* kategóriát.)

Nem változtatnának az iskola napirendjén, a tanulók osztályokba sorolásán, a kötelező iskolai programok jelenlegi gyakorlatán, a szülők és az iskola kapcsolatán, a házi feladatok jelenlegi gyakorlatán, a szülők szerepén az iskolai döntésekben, az igazgató szerepén, a tanulók beleszólásán az iskolai eseményekbe, a pedagógusok közötti kapcsolatba, a tanulók tanítási órai szerepén. Természetesen gond az értelmezésben, hogy nem tudjuk pontosan, mi az, amin nem változtatnának. Ez azonban csak akkor lenne valódi probléma, ha nem lennének arról tapasztalataink, hogy az iskolák az egységes iskola továbbélő hagyományaiban élnek ma is.

Ha azt nézzük, hogy a válaszolók 30%-ánál nem nagyobb mértékben változtatni akaró kollégák véleménye milyen elképzelések mentén sűrűsödik, megállapíthatjuk, hogy általában a szóródás jellemző. Például az iskola napirendjével kapcsolatban a változtatni kívánó 16 fő 14 félélt jelez, az igazgató

szerepével kapcsolatban jelzett 11 vélemény 10 féle. Az értékelés az egyetlen olyan szempont, amelyre minden kolléga reagált, a változtatást jelző 19 kolléga 11 félélt említett.

Vannak azonban markánsnak tekinthető kisebbségi vélemények is. A pedagógus és tanuló viszonyára vonatkozó észrevételek teljes köre a bánásmód humanizálásának szükségességét emeli ki. A pedagógusok ellenőrzésének kérdésében az érdemi segítő ellenőrzés érdekében emelnek szót szinte egyetemesen a megszólaló kollégák.

Határozott, a kisebbségben a többséget képviselő törekvések fogalmazódnak meg a szülők szerepének, valamint a tanulók szerepének visszaszorításával kapcsolatban.

A válaszok alapján meg lehetne fogalmazni, hogy a megkérdezett pedagógusok körében csak foltokban él egységes iskolakép, arra is inkább a megszokott megoldások továbbvitelének igénye jellemző. A nézetekre inkább a sokféleség jellemző. *Egységes, elemi igény csak a külső körülmények megváltoztatására van.*

Annak a feltételezésnek a felülvizsgálata során, hogy a válaszoló pedagógusok nézeteiben *milyen mértékben jelennek meg az elmélet által az utóbbi években, évtizedekben javasoltak, mindenekelőtt a differenciálás és a szubjektumközpontúság* – nagyon tanulságos képet kapunk. A kérdésekre válaszoló gyakorlatban dolgozó pedagógusok és az elméleti pedagógiában olyan gyakran megfogalmazott igények, amelyeket az oktatáspolitikai is átvett, az iskolai dokumentumokban, mindenekelőtt az iskola pedagógiai programjában és az annak részét képező helyi tantervben már megjelennek. Ma aligha engedné meg magának iskola, hogy a saját maga számára készített dokumentumokban mellőzze a differenciálás jelentőségének, és a kedvező pedagógus-tanuló-szülő viszonyrendszernek a kiemelt megfogalmazását.

A kérdőívekre adott válaszok elemzése ugyanakkor mintha azt jelezné, hogy ezek az igények még nem váltak az egyes pedagógusok munkájának vezérlő elvévé.

A differenciálás igénylése három szemponthoz kapcsolódva jelenik meg, igaz, csekély gyakorisággal. A tanulók osztályokba sorolásának módjait megjelölő tizenhárom kolléga egyértelműen a gyerekek különbözőségére keres gyógyírt, anélkül hogy ezt szakszerűen kimondaná; a jelenleginél kisebb létszámú osztályok igénylése meglehetősen hangsúlyos, de összesen hárman érvelnek a differenciálás így megnövekedő lehetőségével; egyvalaki említi, hogy hasznosak lennének a differenciált házi feladatok.

A szubjektumközpontú, azaz a pedagógus, a tanulók és a szülők együttműködésére alapozott iskola álmának inkább a visszajá jelenik meg a válaszokban. Ezekre a szempontokra kevesen reagáltak, de ők is inkább visszaszorítanák a tanulók és a szülők szerepét, már-már a jelenlegi helyzetet is túlzásnak tartják.

Befejezésül azt vizsgáljuk meg, hogy *mennyire van jelen a válaszokban a reagálás (akár elfogadás, akár elutasítás) az iskolát az elmúlt évtizedben erősen meghatározó folyamatokra*. A kérdőív összeállításakor el lehetett képzelni, hogy a válaszok megfogalmazásakor ezek is lehetnek elrugaszkodási, viszonyítási pontok. Konkrétan az oktatás tartalmával, a minőségbiztosítással és a tanév időbeosztásával kapcsolatos történések megjelenésére gondoltunk.

Ami az oktatás tartalmát illeti, a kérdéssorban az élen szerepelnek ezek a kérdések (1., 2.). A válaszoló pedagógusok alig több mint a fele fogalmazott meg változtatási javaslatot, ám ezekből koherens kép nem alakul ki. A kollégák láthatóan a saját tantárgyuk tanítása során tapasztaltak alapján jelzik, hogy valamiből többet vagy éppen kevesebbet kellene tanítani. Meglepő, hogy a vélemények megfogalmazásakor semmilyen kontextusban nem kerül elő sem a NAT, sem az iskola által készített helyi tanterv, sem a központi kerettanterv. Csupán egyszer képezi a NAT előtti tanterv (véltetően az 1978-as *Nevelés és oktatás tervének* valamelyik változata) a vágyak tárgyát.

A minőségbiztosítás ellenében egyetlen éles véleményt fogalmaztak meg, de akik a jelenlegi gyakorlathoz képest igénylik a változást, tartalmilag az 1985 előtti, külső pedagógusértékelési rendszert kívánják vissza.

A legerőteljesebben a közelmúlt rendelkezései közül az iskolaév időbeosztására reagálnak a válaszoló kollégák. Több mint egyharmaduk a régi, megszokott rendszert kívánja vissza.

Az egyéb kategóriában jelenik meg egy vélemény, amely szerint a mindenkori hatalom tartóztassa meg magát attól, hogy beleszól az iskolai munkába.

Befejezésként megállapítható, hogy a feltételezések talán túl optimisták voltak. Nem vettük figyelembe, hogy átmeneti időszakban élünk, hogy amíg a pedagógusok energiáit a napi küzdelmek kötik le – álmódzásra nem sok energiájuk marad, és talán már el is szoktak tőle.

HUNYADY GYÖRGYNÉ

▲ A SZÜLŐK ISKOLAKÉPE

Az elmúlt években részben budapesti (a Partnerség az iskolában című, Nádasi Máriával és Serfőző Mónikával közös munkánk során), részben országos mintán (a Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata című OTKA kutatásban) vizsgáltam a szülők iskolával kapcsolatos beállítódását, ismereteiket, attitűdjeiket, iskolaválasztási motívumait, az iskoláról bennük kialakult képet. A tavalyi konferencián módom volt az iskola – szülők körében formálódó – imázsát több szempontból bemutatni, mostani előadásomban az iskola megváltoztatására irányuló szülői szándékokról fogok beszélni.

A szülők iskolaváltoztatási szándékait a pedagógusokéval lényegében megegyező kérdéssorral vizsgáltuk: itt is megfontolásra ajánlottuk az iskolai élet különböző dimenzióit, a válaszadók eldönthették velük kapcsolatban, hogy szükségesnek tartanák-e változtatásukat, s utána saját megfigalmazásukban jelezhették a változtatás irányára, tartalmára és mértékére vonatkozó megjegyzéseiket. A kérdéssor ilyen módon egyszerre terelte s hagyta szabadon a válaszadást. (A szülők kérdéssora 23 szempontot tartalmazott, a pedagógusok kérdőívéből már ismert 24. és a 25. körükben irreleváns volt.)

A megkérdezettek válaszadási hajlandósága nagymérvű volt: a vizsgálatba bevont 547 szülőből 467 fő (85,32%) fontolta meg, mit is változtatna az iskolán, mindössze 80-an (14,62%) gondolták úgy, hogy erre a kérdésre nincs mondanivalójuk, vagy ha van, azt nem akarják megosztani másokkal. A legtöbben az „osztálylétszám”, a „napirend” és a „házi feladatok” kérdésében nyilvánítottak véleményt (90,3% – 89,4% – 89,2%), a legkevesebben (bár még mindig sokan) „a pedagógusok közötti kapcsolatokról”, a „pedagógusok ellenőrzéséről” és „a tanulók beleszólásáról az iskolai eseményekbe” nyilatkoztak (69,7% – 78,4% – 78,7%) (1. táblázat).

1. táblázat: A szülők válaszadási hajlandósága

Legkisebb arányban		Legnagyobb arányban	
megválasztott kérdések			
a pedagógusok közötti kapcsolat	69,7%	osztálylétszám	90,3%
a pedagógus ellenőrzése	78,4%	napirend	89,4%
a tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe	79,7%	házi feladat	89,2%
átlagosan	468 fő	85,32%	válaszolt
	80 fő	14,62%	nem válaszolt

A MINTAEGÉSZ JELLEMZÉSE

A szülők *változtatási szándéka* a felkínált 23 szemponttal összefüggésben nagyon különbözőnek bizonyult (2. táblázat). Mindössze két, a nevelés-oktatás elsődleges tárgyi feltételét jelentő kérdésben változtatna a megkérdezettek többsége: az iskolaépület állapotán (68,2%) és az osztályterem bútorzatán, dekorációján (59,2%). Természetesen a szülők iskolaképéről sokat elárul az is, hogy az iskolai élet egyes elemei milyen sorrendben követik egymást a szülők válaszai alapján kialakuló gyakorisági listán. Az iskolai év időbeosztása, a tanulás különböző helyszíneken történő szervezése, az osztálylétszámok változtatása, a különböző tantárgyak aránya, a tananyag jellege, az iskolai szolgáltatások mennyisége és minősége, illetve a pedagógusok bánásmódja még mindig a szülők egyharmada vagy annál többük szerint szorul változtatásra. Hasonlóan eltér a szülők véleménye a választható iskolai programok, a pedagógusok ellenőrzése és a pedagógusok közötti kapcsolatok megítélése tekintetében. Ez utóbbi tényező már a három legkevésbé változtatásra érett szempont között tűnik fel: éppen így kevesen gondolnak változtatni a tanulók beleszólási lehetőségein a tanórákba (14,1%) és az igazgató iskolai szerepén (12,5%).

2. táblázat: *Min változtatnának a szülők az iskolában?*

	Változtatandó elemek (az említés gyakorisági sorrendjében)	Változtatási szándék (a válaszadók százalékában)
1.	az iskolaépület állapota	68,2
2.	az osztályterem állapota	59,2
3.	évi időbeosztás	45,5
4.	a tanulás helyszínei	44,0
5.	az osztálylétszám	41,1
6.	tantárgyak aránya	41,1
7.	tananyag	40,4
8.	szolgáltatások	35,5
9.	pedagógusok bánásmódja	34,8
10.	értékelési módszerek	29,3
11.	házi feladatok	28,5
12.	választható iskolai programok	28,3
13.	a pedagógus ellenőrzése	23,3
14.	a szülők szerepe az iskolai döntésekben	19,4
15.	egyéb tényezők	18,8
16.	szülők és pedagógusok kapcsolata	18,3
17.	a tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe	17,0
18.	napirend	16,0
19.	a tanulók osztályokba sorolása	15,1
20.	kötelező iskolai programok	14,9
21.	a pedagógusok közötti kapcsolat	14,4
22.	a tanulók beleszólása a tanítási órákba	14,1
23.	az igazgató szerepe	12,5

Érdemes megjegyezni, hogy lényegében hasonló tendencia rajzolódott ki az országos minta adataiból is: a változtatás iránya azonos, a megkérdezettek közül legtöbben (bár kisebb arányban) ebben a mintában is az iskolaépület állapotán (47,1%), a tanév beosztásán (43,1%) és az osztályterem berendezésén (38,2%) változtatnának. S – hasonlóan a budapestiekhez – közülük sem akarnak sokan változtatni a gyerekek tanórai (8,7%) és az igazgató iskolai szerepén (10,0%). Ugyanakkor figyelemreméltóak az országos és a fővárosi szülők preferenciái közötti különbségek is (3. táblázat). A budapestiek változtatási rangsorában az oktatás helyszíneinek, a hagyományos

osztálytermi órák mellett a másutt (múzeumban, szabadban stb.) tartandó foglalkozások szaporítása a 4. helyen található, országosan ez néhány hellyel (7.) hátrébb szorult; a fővárosiak közül többen tartják változtatandónak a pedagógusok és szülők közötti viszonyt, mint országosan (16., ill. 21. hely). Jól értelmezhetőek viszont azok az adatok, amelyek szerint országosan (relatíve) fontosabbnak tartják a szülők az iskolai napirendet módosítani és a kötelező programok számát csökkenteni, valamint (a kisebb településeken talán jobban ismert, átlátott) tantestületen belüli viszonyokon változtatni.

3. táblázat: *Min változtatnának a szülők az iskolában?*
(rétegezett országos minta, N = 401 fő)

	Változtatandó elemek (az említés gyakorisági sorrendjében)	Változtatási szándék (a válaszadók százalékában)
1.	az iskolaépület állapota	47,1
2.	évi időbeosztás	43,1
3.	az osztályterem állapota	38,2
4.	az osztálylétszám	29,7
5-6.	tantárgyak aránya	27,9
5-6.	tananyag	27,9
7.	a tanulás helyszínei	23,2
8.	szolgáltatások	21,2
9.	házi feladatok	20,7
10.	pedagógusok bánásmódja	19,7
11.	választható iskolai programok	19,2
12.	értékelési módszerek	19,0
13.	a szülők szerepe az iskolai döntésekben	15,7
14.	napirend	13,5
15-16.	a pedagógus ellenőrzése	13,2
15-16.	kötelező iskolai programok	13,2
17.	a tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe	12,7
18.	a pedagógusok közötti kapcsolat	12,5
19.	a tanulók osztályokba sorolása	10,5
20.	az igazgató szerepe	10,0
21.	szülők és pedagógusok kapcsolata	9,7
22.	a tanulók beleszólása a tanítási órába	8,7
23.	egyéb tényezők	2,5

A szülők iskolaváltoztatási szándékainak *tartalmáról* a nyílt kérdésre adott válaszok adtak információt. Az ott megfogalmazott javaslatokat szempontként összesítettük, s a leggyakoribbak kiemelésével jellemeztük az iskola változtatására irányuló megnyilatkozások mögötti szülői elvárásrendszerét. A 4. táblázatba foglaltuk a nevelés-oktatás tárgyi feltéte-

leire (iskola és osztály állapota, szolgáltatások), kereteire (tanulási helyszínek és választható programok), a szülők és gyerekeik által közvetlenül kevésbé befolyásolható tartalmaira (tantárgyak aránya), valamint személyi feltételeire (osztálylétszám és a pedagógusok munkája, kapcsolatrendszere) vonatkozó elemeket.

4. táblázat: A szülők iskolaváltoztatási szándékainak tartalma (a tárgyi-személyi feltételekre vonatkozó válaszok esetében)

Mit változtatna %					
az iskolaépület állapotán	N* = 332	az osztályterem állapotán	N = 311	a tanulás helyszínén	N = 231
felújítást, korszerűsítést végezne	37,34	bútorzat cseréje	35,04	több osztályon kívüli elfoglaltság, több kirándulás	62,77
több pénzt biztosítana erre a célra	24,09	családiasabb legyen	20,57	több könyvtári, múzeumi „óra”	29,87
jobban felszerelt legyen	14,75	több pénzt biztosítana erre a célra	13,82	erdei iskolák	4,32
az osztálylétszámon	N = 185	a tantárgyakon	N = 219	a szolgáltatásokon	N = 192
csökkentené	69,18	több idegen nyelvet	26,02	több különóra, szakkör	42,70
maximálni kellene	30,27	több testnevelést	25,11	jobb ebéd	33,33
		több informatikát	8,67	többféle nyári tábor	17,70
		több készségtárgyat	7,76		
választható programokon	N = 125	pedagógusok ellenőrzésén	N = 75	pedagógusok közötti kapcsolatokon	N = 43
többféle választás legyen	56,0	többször, szakfelügyeleti rendszerrel	24,00	toleránsabb, egymást elismerőbb	30,23
sport, úszás	23,2	igazgató váratlanul	22,66	egymást becsülik meg	30,23
többféle egyéni képességfejlesztő	10,4	szülő kapjon ellenőrzési lehetőséget	14,66	együttműködőbb	11,62

* N = az adott tényezővel összefüggésben javasolt változtatások száma

Az *iskolaépület és az osztályterem állapotára* utaló változtatási javaslatok hasonlóak voltak: felújítást, korszerűsítést, jobb felszereltség biztosítását s mind ehhez több pénzt látnak szükségesnek a szülők; az osztályteremmel kapcsolatban fogalmazódik meg erőteljesen az otthonosság, barátságosság igénye mind a bútorok jellegére, méretére, színére, mind a termék díszítésére vonatkozóan.

A *tanulás helyszíneinek, a választható programoknak*, sőt még a *szolgáltatásoknak* a változtatását célzó javaslatok egy része is egyfajta nyitásra utal: a tanítás-tanulás minél többször történjék a tanórán kívül (múzeumban, könyvtárban, kirándulásokon, erdei iskolákban), növekedjen az olyan tevékenységek aránya, amelyet a tanulók választhatnak, és amelyek eleve más környezethez kötődnek, mint a tanóra (sport, úszás); ezek többféle egyéni képesség fejlesztését szolgálják, csakúgy, mint a több különóra, szakkör. (A szolgáltatási csomagban természetesen hangsúlyosan van jelen az étkeztetés minőségét, illetve a színvonalas szórakozást, és nem mellesleg a gyermekmegőrzést segítő nyári táborok igénylése.)

Az iskolában tanított *tantárgyak arányainak* változtatására irányuló szülői javaslatok nagyon egyértelműek: a jelenlegi hiányokra épülnek s gyerekeik testi-lelki harmóniáját („több testnevelést”, „több készségtárgyat”), illetve társadalmi-gazdasági boldogulását („több idegen nyelvet”, „több informatikát”) kívánják elősegíteni. (Javaslataikhoz – éppúgy, mint a „hi-vatásos javaslattevők”, az oktatáspolitikusok, oktatási szakemberek, tudósok esetében is gyakran – nem társul az a megfontolás, hogy minek a terhére növelnék e tárgyak arányát. Ez azután – amint erre még kitérünk – bizonyos inkoherenciát is teremt majd egy ponton a szülői véleményekben.)

A személyi feltételek közül a szülők mindenekelőtt (több mint 40%-uk) az *osztálylétszámok* csökkentését, illetve maximálását tartják fontosnak. Bár a létszámok felső határait is korlátozza az oktatási törvény, úgy tűnik, a szülők nagy részének még mindig az a tapasztalata, hogy az optimálishoz képest túl sok gyerek tanul együtt. Természetesen rajtuk nem kell és nem is lehet az országos

statisztikák ismeretét számonkérni, amelyek rendre egyre kisebb létszámú általános iskolai osztályokról tájékoztatnak, s gazdaságossági megfontolásokat sem elsősorban nekik kell tekintetbe venniük. Inkább azon érdemes elgondolkodni, hogy mi okozhatja a szülői közérzet, vélemény ilyen alakulását, s min kell változtatni. (Ismeretes, hogy az iskolarendszer kettészakadása elit és tömegoktatásra mindkét oldalon eredményezhet magas osztálylétszámokat: épp a gondos szülők igyekeznek gyerekeiket bejuttatni mindenáron a „jó”, a többet nyújtó iskolai osztályokba, illetve a másik oldalon: a leszakadó térségek hátrányos helyzetű önkormányzati iskolái nem engedhetik meg maguknak a „sok osztály – kevés gyerek” luxusát. Gyanítható az is, hogy olykor a szülők véleménye valóban szubjektív: az eltömegesedetségek érzése nem a tényleges létszámokból, hanem a személytelen, differenciálatlan pedagógusi bánásmódból fakad.)

A pedagógusok közötti kapcsolatokról szólva a szülők – kevesen – toleránsabb, egymást jobban elismerő légkört, kooperatívabb magatartást tartanak fontosnak. Ugyancsak alacsony arányban kívánnak változtatni a pedagógusmunka ellenőrzésén, ők azonban határozottabb külső kontrollt: váratlan igazgatói ellenőrzést, visszaállított szakfelügyeleti rendszert és szülői kontrolljogot igényelnek.

Az ideális iskola szülői képéhez szervesen hozzátartozik mindaz, amit a fentiekben túl szeretnének még megváltoztatni. Különösen jelentős, hogy milyenné szeretnék tenni az iskolát minden olyan vonatkozásban, ami közvetlenül érinti a gyerek közérzetét, terhelését. Az 5. táblázat az iskolai szervezet 8 ilyen

elemének megváltoztatására tett három-négy leggyakoribb javaslatot tartalmazza. Figyelemre méltó, hogy akár sok szülő által megfogalmazott sok javaslatról (pl. a tananyag, a pedagógusok bánásmódja, a házi feladatok vagy az értékelési módszerek esetében), akár kevesebbek véleményéről (mint pl. a kötelező iskolai programok, a tanulók jogai a tanítási órán és azon kívül, a napirend) van szó, azok szinte kivétel nélkül mindig a gyerekeknek kedvező változtatást jelentenek: a tananyag, ami túl sok és nehéz, legyen kevesebb, de alaposabb, érdekesebb; a pedagógusok bánásmódja gyerekszeretőbb, türelmesebb, a pedagógusok vegyék emberszámba a gyermeket, figyeljenek rá jobban; az értékelés – ami-ben gyakran túl szigorú a pontozás – a gyerek teljesítményének összjellegrére terjedjen ki, inkább szóveges legyen, illetve az érdemjegyek mellett adjon szóveges tájékoztatást is; növekedjék a tanulók beleszólási lehetősége az iskolai életbe, vagyis fogadják el ötleteiket, figyeljenek a diákok problémáira, váljon érdemibbé a diákönkormányzat működése, a tanítási órán is hallgassák meg a tanulók véleményét, javaslatait, legyenek tekintettel érdeklődésükre; az iskolai napirend legyen szellősebb, kevesebb és rövidebb óra váltakozzon a hosszabb (15 perces) szünetekkel, a tanítás kezdődjön az eddig megszokottnál későbbben. Egyedül a házi feladatokkal kapcsolatban megfogalmazott gyakori javaslatok között szerepel olyan szülői igény, amely a jelenlegi helyzethez képest szigorúbb irányba mutat: az erre vonatkozó javaslatok 18,70%-a szerint több házi feladat lenne szükséges, de ez csak a második leggyakoribb javaslat, mert a leggyakoribb (35,25%) a házi feladatok csökkentésére vonatkozik.

5. táblázat: A szülők iskolaváltoztatási szándékainak tartalma (a gyerek közérzetét, terhelését közvetlenül érintő válaszok esetében)

Mit változtatna %							
a tananyagon	N* = 202	a pedagógusok bánásmódján	N = 165	az értékelési módszereken	N = 125	a házi feladatokon	N = 125
kevesebb, de alaposabb	26,73	gyerekszeretőbb	32,12	a teljesítmény összjelleget értékeljék	19,8	csökkentené	35,25
kevesebb	14,85	nagyobb odafigyelés	22,42	szóveges értékelés legyen	14,87	többet adna	18,70
több érdekesebbet	13,36	emberszámba vegyék a gyereket	13,33	jegyek és szóveges értékelés legyen	14,04	egyenletesen elosztani	13,66
túl nehéz a tananyag	12,37	türelmesebbek	10,30	túl szigorú a pontozás	9,9	személyre szabott, szorgalmi legyen	8,63
a tanulók beleszólásán az iskolai eseményekbe	N = 79	a napirenden	N = 82	a kötelező iskolai programokon	N = 68	a tanulók beleszólásán a tanítási órába	N = 57
lehetőség ötleteik elfogadására	44,61	kevesebb óra	26,82	több közös program legyen	55,88	véleményüket meghallgatni	35,08
érdemivé tenni a DÖK-öt	27,69	későbbi kezdés	24,39	ne is legyenek kötelezőek (tanórán kívül)	30,88	tehessenek javaslatot	31,57
figyeljenek a diákok problémáira	23,07	Tizenöt perces szünetek	15,85	több kirándulás, városlátogatás, országjárás	8,82	vegyék figyelembe az érdeklődésüket	12,89
több lehetőséget adni	12,65	rövidebb órák	12,19				

* N = az adott tényezőre javasolt változtatások száma ■ változtatási javaslat szigorítási irányba

KÜLÖNBSEGEK A SZÜLŐI ALMINTÁK KÖZÖTT

Amint a mintára vonatkozó információkból kiderült, a fenntartó szerint három típusú iskolában végeztük a vizsgálatokat: önkormányzati iskolákban, egyházi intézményekben és ún. alternatív (alapítványi vagy magán-) iskolában. A szülők almintáit is eszerint alakítottuk ki. A kis elemszám miatt a gyerekeiket alternatív iskolába járató szülők alcsoportját csupán egyetlen összefüggésben említjük, egyébként az egyházi és önkormányzati iskolai szülők válaszainak különbségeit mutatjuk be.

A 6. táblázat az iskolára irányuló változtatási szándékok közül azokat mutatja, amelyekben (szignifikáns) eltérés van az egyes alcsoportok között. Ez a 22 lehetséges szempont közül mindössze 4: az évi időbeosztás módosítását saját változtatási sorrendjükön belül egyaránt fontosnak tartják az egyházi és önkormányzati iskolai szülők, de jelentősen eltérő az alcsoportokban a változtatni akaró szülők aránya; feltehetően az iskolai tapasztalatok tükröződnek abban a különbségben is, hogy az alternatív és az egyházi iskolai szülők alcsoportja kevésbé, az önkormányzatiak pedig inkább változtatnának a választható iskolai programokon; az iskolaépületek állapota az önkormányzati alminta mintegy háromnegyede számára elviselhetetlen, az egyházi iskolai szülőknek közel fele tett említést erről, az alternatív iskolaiak tájékoztató adatai szerint körülbé ez csak a hetedik megváltoztatandó tényező. Hasonlít a helyzet az osztályterem állapotával összefüggő változtatási szándékokban, de ebben a kérdésben az egyházi iskolai szülők látszanak a legelégedettebbeknek: most náluk csupán a hetedik ez a módosításra ítélt tényezők gyakorisági sorában.

6. táblázat: Változtatási javaslatok a szülők alcsoportjai között

Különbözőségek a változtatási szándékokban				
Választandó elemek	Iskolatípusok*			Szignifikancia- érték
	ALT	EGYH	ÖNK	
	gyakorisági rangsori hely** / százalékarány***			
évi időbeosztás	15. 11,1	4. 30,5	3. 47,7	p = .044
választható iskolai programok	15. 11,1	15. 19,0	10. 30,8	p = .05
az iskolaépület állapota	7. 22,2	2. 48,2	1. 73,6	p = .000
az osztályterem állapota	3. 33,3	7. 38,1	2. 64,3	p = .000

* A fenntartó szerinti különböző iskolák: ALT – alternatív; EGYH – egyházi; ÖNK – önkormányzati

** A változtatni kívánt iskolai elemek sorrendje a változtatások gyakorisága alapján

*** A változtatást igénylők aránya az összes válaszadó között

A változtatási javaslatokat, tehát a nyílt kérdésekre adott válaszokat tekintve a szülői alminták között valamivel gyakoribbnak tűnnek a különbségek. Megvizsgáltuk azt is, hogy a változtatási szándékokban és javaslatokban mutatkozó különbségek együtt járnak-e az egyes szülői almintákban (7. táblázat). 6 olyan szempontot találtunk, amelyre vonatkozóan a változtatási szándékban és a javaslatok tartalmában együttesen lényeges különbségek mutatkoztak:

- A tananyag változtatása az egyházi iskolai szülők csoportjában az első helyre került, az önkormányzatiakban a hetedikre, s ugyanakkor – egymáshoz képest – mást-mást hangsúlyoznak tartalmilag: az előbbieket kevesebb és könnyebb, az utóbbiak érdekesebb tananyagot igényelnének.
- A szolgáltatások változtatása viszont az önkormányzati szülők csoportjának fontosabb, ők inkább a jobb étkezésre, az egyházi alminta tagjai a több különóra szervezésére helyezik a hangsúlyt. (Az alminták válaszai közötti különbségek $p = .000$ szinten szignifikánsak.)
- Az alminták közötti különbség legélesebbnek a gyerekek osztályba sorolásának megítélésében mutatkozott ($p = .029$). Ez a szempont az egyházi alminta számára lényegesen fontosabb, mint az önkormányzatiaknak (13., illetve 22. gyakorisági sorrendi hely), s tartalmilag is elkülönülnek a javaslatok. Nem egyszerűen domináns szempont az egyháziak esetében a képesség és neveltetés, illetve a nemek szerinti besorolás, hanem a másik almintában ezek alig-alig jelennek meg. Ugyanígy az önkormányzatiak fő javaslata, a gyerekek gyengékre és jókra bontása s eszerinti osztályokba sorolása, az egyházi almintában elenyésző. Mindenesetre tanulságos, hogy a szülők azon – vizsgálatunkban kisebb – része, amelyik ezzel a kérdéssel foglalkozik és a mai helyzethez képest változtatást igényel, egyértelműen (valamilyen számára fontos szempont szerinti) homogén csoportok kialakítására tesz javaslatot, vállalva az ezzel szükségszerűen együtt járó szelekció tényét és káros hatásait is.
- A választható programok terén a különbségek elsősorban tartalmiak: csak az egyházi alminta említette a hangszertanulást, s ők nagyobb hangsúllyal a sportolást, úszást, az önkormányzati iskolai szülők viszont kissé jobban hangsúlyozták az egyéni képességeket fejlesztő programok szükségességét ($p = .006$).
- A szülők és pedagógusok kapcsolatát kissé többen akarják változtatni az önkormányzati almintában, ők a közvetlenebb, gyakoribb kapcsolatot igénylik inkább, az egyháziak viszont a két fél kooperációjára építenek.
- A két szülőcsoport véleménykülönbsége az osztályterem állapotára vonatkozóan inkább a változtatási szándékok intenzitásában és nem elsősorban tartalmában mutatkozik, bár az egyházi iskolai szülők gazdagabban részletezik a közösen vágyott otthonosság jellemző jegeit.

7. táblázat: Változtatási javaslatok a szülők alcsoportjai között

Különbségek a változtatási javaslatokban					
Választandó elemek	Különbségek az EGYH és ÖNK almintákban				Szignifikan- ciaérték
	rangsorban		domináns tartalmi javaslatok egymáshoz képest		
	EGYH	ÖNK			
tananyag	1.	7.	EGYH	kevesebbet, könnyebbet	
			ÖNK	érdekesebbet	
szolgáltatások	12.	8.	EGYH	különórák igénylése	p = .000
			ÖNK	jobb ebéd	
osztályba sorolás	13.	22.	EGYH	képesség és neveltetés szerint fiúk és lányok külön	p = .029
			ÖNK	gyengék és jók külön	
választható programok	15.	10.	EGYH	sport, úszás, hangszertanulás	p = .006
			ÖNK	egyéni képességek fejlesztése	
szülők- pedagógusok kapcsolata	20.	15.	EGYH	szülők-pedagógusok közösen dolgozzanak	
			ÖNK	közvetlenebb, gyakoribb kapcsolat	
az osztályterem állapota	7.	1.	EGYH	hasonló érvek, csak kisebb arányban (ottho- nosabb, színesebb stb.)	
			ÖNK	magasabb arányban	

Kitekintve az országos mintára, megállapíthatjuk, hogy a gyerekeiket önkormányzati és egyházi iskolába járató szülők alcsoportjaiban lényegében országosan is a budapestihez hasonló a kép. Az országos mintában viszont lehetőségünk volt a válaszadók iskolázottsága szerint kialakított alcsoportok eredményeit összehasonlítani. Azt tapasztaltuk, hogy az iskola megváltoztatására irányuló szándékokban lényeges különbségek mutatkoztak a legalacsonyabb és a legmagasabb végzettségű szülők között (8. táblázat). Szignifikáns eltérés alcsoportjaik között 7 kérdésben alakult ki: az egyetemet végzettek közül többen változtatnának a tananyagon (p = .005); a kötelező iskolai programok mennyiségén (p = .015); az osztályok összetételén (p = .035); a tanórak helyszínein (p = .002); a pedagógusok közötti kapcsolatokon (p = .012) és az igazgató iskolai szerepén (p = .035). Végül ők fogalmaztak meg több egyéb, egyedi szempontot is, amelyek tekintetében az iskolán változtatni szeretnének (p = .020).

8. táblázat: Különbségek az iskolaválasztási szándékokban az iskolai végzettség alapján képzett szülői almintákban (rétegzett országos minta)

Változtatandó területek	8 osztályt végzett	Egyetemet végzett	Szignifikanciaérték
	szülők csoportja		
tananyag	14,6%	52,2 %	p = .005
tanulók osztályba sorolása	4,9%	21,7%	p = .035
a tanulás helyszínei	9,8%	30,4%	p = .002
kötelező iskolai programok	7,3%	34,8%	p = .015
az igazgató szerepe	4,9%	21,7%	p = .035
pedagógusok közötti kapcsolat	2,6%	34,8%	p = .012
egyéb terület	2,5%	8,7%	p = .020

ÖSSZEGZÉS

Milyen tehát az az iskola, amely szülői változtatási szándékok nyomán előttünk áll? *Nagyrészt olyan, mint a mai.* Mintha a szülők (is) úgy gondolnák, hogy az iskola – sok változtatásban is – lényegileg egyforma, változatlan, alapvető funkciójának megfelelő intézmény. Ezért véleményükből nem rajzolódik ki egy új, gyökeresen másként működő iskola képe.

A vizsgálat eredményei azonban további, árnyaltabb következtetésekre is lehetőséget adnak:

- A szülők jelentős többsége (kétharmada) egy vonatkozásban biztosan másként képzei el az ideális iskolát: az az intézmény nem szűkölködő intézmény; kényelmes és karbantartott, jól felszerelt épületei barátságos, otthonos keretet adnak gyerekeik szervezett tanítási-tanulási folyamatainak.
- Minden második-harmadik szülő határozott elképzeléssel rendelkezik az iskolai munka tágan értelmezett kereteiről, feltételeiről is: az ő iskolájukban a tanév rendje annyiban tér el a megszokottól, hogy a szünetek egyenletesebben osztdódnak el s kissé hosszabbak, regenerációra alkalmasak a tanév folyamán. Hasonlóan a napok időbeosztása is kellemesebb, mert a későbbi kezdéssel el lehet kerülni a reggeli „csúcsot” a családi indulásban vagy a közlekedésben, a szünetek kicsit hosszabbak s főként a tevékenységek változatosabbak a kis létszámú osztályokban. Sokkal több a sportolás, természetjárás, kirándulás, a közös élmény; változatosabbak a tanulás helyszínei, az iskolában több lehetőség van szabadon választott különórákon és szakkörökön kiegészíteni a kötelező tanulást. Mindez nem megterhelő, mert a tananyag kevesebb, de érdekesebb,

- mélyebben feldolgozott, az értékelés nem fenyegető retorzió, hanem a tájékozódást és a javítást segítő részletes információ nyújtás-kapás aktusa. Görcsös teljesítménykényszernek nincs nyoma.
- Bár csak minden harmadik szülő, de az iménti barátságosabb keretekhez hozzáképzei a barátságosabb, az egyes gyerekre figyelő, türelmes pedagógust is, akinek van ereje, ideje és tudása a gyerek problémáival való foglalkozásra.

A kép – ha csak a kisebbség által megrajzolt is – szép, már-már idilli. De ha belegondolunk, szorosan kötődik a mai iskolához: a szülői fantázia, az iskolával kapcsolatos vágyak addig terjednek, hogy a jelenlegi intéz-

mény legyen a gyerek számára otthonosabb, barátságosabb. Ez nem kevés, de alapjaiban nem változtat az iskola működésén: a szülők válaszaiban is elég nyersen leképeződik az iskolarendszer polarizálódása. Alig-alig látják szükségességét a tanulói önirányításnak, öngazgatásnak, „beleszólásnak”; (nyilván modellek hiányában) nincs igényük a „nyitott oktatás”-ra, aminek lényeges eleme lenne a szülői jelenlét az iskolai élet fontos mozzanatainak meghatározásában. A vizsgálat (és más kapcsolódó kutatásunk eredményei) alapján megkockáztatjuk, hogy a szülők és az iskola kapcsolatában, a szülők iskolával kapcsolatos felfogásában, igényeiben elkezdődött egy lassú változás, amelyből most egy *humanizált, gyermekbarát, (de) konzeratív iskola képe* rajzolódik ki.

SERFŐZŐ MÓNICA

◀ 6–14 ÉVES GYEREKEK ISKOLAKÉPE

A környezetével állandó kölcsönhatásban élő, szolgáltató iskolában kulcsfontosságú a szülőkkel, gyerekekkel kialakított kapcsolat, a partnerek igényeire és véleményére való odafigyelés. E megközelítésből kiindulva végeztük *Partnerek az iskolában* című kutatásunkat 2000–2001-ben 8 budapesti általános iskolában. Egyik célunk volt az általános iskolás tanulók iskolaképének feltárása, kutatásunk erre vonatkozó eredményeit foglaljuk össze a következőkben. Mivel az adatok elemzését még nem fejeztük be, ezért elsősorban leíró jellegűen mutatjuk be a gyerekek véleményét.

Mivel a gyerekek iskolaképével kapcsolatban kutatásunknak elsősorban feltáró, és nem értékelő vagy hipotézis-ellenőrző céljai voltak, ezért a nyitott kérdéseket részesítettük előnyben. Az *első* és *harmadikos gyerekekkel* interjút készítettünk (kb. 30 kérdés mentén), összesen 94 első és 79 harmadikos gyermek véleményét, élményeit tártuk fel. Az 5., és 7–8. osztályosok körében kérdőív segítségével tájékozódunk, 198 ötödikes és 310 7–8. osztályos tanuló véleményét vizsgáltuk. Az ötödikesek kérdőíve 18, a hetedik–nyolcadik osztályosoké 39 nyitott kérdést tartalmazott, mindkettőben rákérdeztünk arra is, hogy ha tehetnék, mit változtatnának az iskolai élet egyes területein. Bár a kérdezés módja az egyes korcsoportokban eltérő volt, a feldolgozás során közös szempontokat, azonos kategória-rendszert alkalmaztunk, hogy megfigyelhessük az iskolakép életkorral való változását.

AZ ISKOLA FUNKCIÓJA

Miért kötelező a gyerekeknek iskolába járniuk?

A **felsősök** majd háromnegyede (74,0%) szerint iskolába azért kell járni, hogy ismereteket szerezzünk, tanuljunk, okosak, műveltek legyünk, ne maradjunk buták; további 8,7%-uk ezt azzal egészíti ki, hogy a legalapvetőbb kultúrtechnikák elsajátítását, az írás, olvasás, számolás megtanulását említi. Emellett azt is elismerik, hogy az iskolába járás a munkavállalás feltétele, 12,4%-uk szerint így szerezhetnek jó munkahelyet, illetve 20,1% úgy véli,

csak így lehet boldogulni az életben: azért kell iskolába járni, hogy aztán pénzt keressenek, jó fizetésük legyen, ne maradjanak szegények, vigyék valamire. Míg az ötödikesek közül mindenki válaszolt kérdésünkre, addig a nagyobbak közül többen (6,2%) kitértek a válaszadás elől.

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS INDOKAI

Miért éppen ebbe az iskolába írtattak szüleid?

Az **alsósok**nál a kérdezetteknek csak 55,5%-a válaszolt erre a kérdésünkre. Közülük leggyakrabban az iskolába járó családtagok, ismerősök, óvodai társak szerepét említették (a válaszok 24,0%-a). A második leggyakoribb indok tudomásuk szerint az iskola specialitása (18,7%), így pl. a katolikus szellemisége, a német vagy zenei tagozat. A választást befolyásoló tényezők közül a harmadik az iskola jó színvonala, erőssége (17,7%), míg a közelség (13,5%) csak a negyedik helyen szerepel, viszonylag sokan (12,5%) pedig bevallottan nem tudják, hogy miért pont oda írtatták szülei. Az iskola felekezeti voltát csak az egyházi iskolákba járó gyerekek említették, sokszor úgy fogalmazták meg – nyilván a szülőktől hallott magyarázatot idézve –, hogy itt szebben viselkednek a gyerekek, nem beszélnek csúnyán.

A **felsősök** információi szüleik iskolaválasztásáról az előzőektől eltérőek. Ők úgy tudják, hogy leginkább a közelség (47,1%) volt a döntő szempont, majd az iskola színvonala, erőssége (25,2%), a családtagok, barátok általi ismertsége (15,0%). Az összes felsős gyermek 11,4%-a említette az iskola katolikus jellegét.

Ez az életkori eltérés adódhat az emlékezet működésének sajátosságából, vagy jelezheti azt is, hogy napjainkban már kicsit mások az iskolaválasztás szempontjai, mint 4–5 évvel ezelőtt. (Persze az alsósok közötti sok válaszhány is befolyásolja az eredményt!)

A NEVELÉS ÉS AZ OKTATÁS ALAPJA

Honnan tudják a tanáraid, hogy mit kell a gyerekeknek tanulniuk, hogyan kell viselkedniük?

Az **alsósok** leggyakoribb válasza (15,6%) az volt, hogy nem tudják, honnan tudja tanítójuk, mit kell taníttatni. Igen sokan azonban különféle magyarázatokat alkottak erről. A gyerekek 12,2%-a szerint onnan, hogy ők is jártak iskolába, ők is ezt tanulták. 11,6% szerint a napló és az órarend segíti pedagógusukat ebben, közel ennyiük (10,9%) utalt arra, hogy a tanítóknak van saját könyve, amiből kiolvashatják, mi következik, ebből adnak feladatokat is. 12,2% utalt egyértelműen valamiféle tervezésre, például megtervezik év elején, este otthon felkészülnek, ráírják egy papírlapra, onnan nézik. Sokan (9,5%) úgy vélekednek, hogy az igazgató mondja meg, mit kell tanítani, ugyanennyien állítják nemes egyszerűséggel, hogy ez a tanítók szakmája és kész, ez mindent megmagyaráz. 7,5%-nak van ismerete arról, hogy pedagógus csak úgy lehet valaki, ha speciális képzésen vesz részt. A fentiekén kívül is igen érdekes egyedi elképzelésekről számoltak meg be: pl. bemutatóórán látták; az idősebb tanítók elmondták neki, amikor idejött; megtanulta; magától tudja; van, aki úgy képzei, hogy összehívták a tanítónőket és elmondták nekik, mit kell tanítani.

Az életkor és az iskolai tapasztalatok növekedésével egyre realisabb a gyerekek képe erről a kérdésről, bár még a **felsősök** ötöde szerint (19,9%) is elegendőek a gyerekkori iskolai tapasztalatok a tanításhoz. Közel ugyanennyien (18,3%) azonban tudják, hogy ehhez speciális képzés is kell – ez az arány a 7–8. osztályosoknál kicsivel nagyobb is, mint az ötödikeknél (20,3 – 15,2%), 14,8% pedig azzal is tisztában van, hogy a tervezés a tanítás kulcsa (tanterv, tanmenet, óratervezés). A viselkedéssel kapcsolatban a házirendre utalt a gyerekek 7,1%-a, főleg az ötödikesek (ott ez az arány 15,2%). Az igazgató meghatározó szerepére a tanítás tartalmának meghatározásában a felsősöknek csak 2,8%-a utalt.

A GYEREKEK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYA, ISKOLAI ÉLMÉNYEI

Mi az, amiért szívesen jársz iskolába?

Mi az, amire már reggel örömmel gondolsz?

Van-e valami, amitől félsz az iskolában?

Maradandó jó és rossz élmények az iskolában

Az **alsósoktól** egyértelműen megkérdeztük, hogy szeretnek-e iskolába járni és miért. A válaszolók nagy többsége (81,9%) szeret iskolába járni általában a tanulás (33,6%), az osztálytársak (20,7%), a tanítók (15,5%) miatt. Több gyermek számára az okosodás helyett inkább a játék, főleg az udvari a legvonzóbb (8,6%), de néhányan (7,8%) konkrét órákat, tevékenységeket is megneveztek erre a kérdésre. A kérdezett gyerekek 11,0%-a nyilatkozott úgy egyértelműen, hogy nem szeret iskolába járni. Ők főleg a korai kelést, fáradtságot, a sok követelményt említették ennek indokaként.

Már reggel, iskolába jövet előre örülnek a kicsik annak, hogy találkozhatnak osztálytársaikkal (29,3%), hogy tanulhatnak, okosodnak, jó óráik lesznek (27,7%), pozitív értékelést (jegyet, piros pontot, kis szentképet) kapnak (8,9%), játszhatnak, az udvaron lehetnek (8,1%), néhányan pedig úgy általában mindenre, az iskolára örömmel gondolnak (7,3%).

A 6–9 éves iskolások félelmei elsősorban az értékeléshez fűződnek, 20,5%-uk tart a felmérőtől, feleléstől, ugyanennyien kifejezetten attól, hogy rossz értékelést, jegyet (pontlevételt, „szipogó egyes”) kap. Sokuk azon aggodik reggel, hogy nem csinálta meg a leckéjét (11,4%), vagy otthon felejtett valamit (6,8%). Örömteli, hogy mindezek mellett az alsósok 17%-a úgy nyilatkozott, nincs olyan dolog, amitől félne az iskolában.

A **felsőöknél** még döntőbb a társak szerepe, 69,3%-uk az osztálytársakkal, barátokkal való együttlét miatt jár legszívesebben iskolába, csak ezt követi a tanulás (21,7%), illetve a jó, kedvelt órák (13,4%). A társak szerepe a 7–8. osztályosoknál erősebb is, mint az ötödikeknél (75,2% – 60,1%), az ismeretszerzés, az okosodás is fontosabb a nagyobbaknál (30,3% – 8,1%), ezt biztosan befolyásolja a középiskolai továbbtanulás kérdésének közeledése. Mindezekkel szemben az ötödikeknél valamivel gyakoribb a konkrét órák, a jó jegyek szerepe, illetve többen választották azt (6,1%), hogy nincs olyan dolog, amiért szívesen járnának iskolába. (➔ A kortársak szerepének növekedésével kapcsolatban lásd még a 7–8. osztályosok álomiskolára vonatkozó válaszait is.)

Igazán örömteli, hogy a megkérdezett 10–14 éves tanulók 39,0%-a nem fél semmitől az iskolával kapcsolatban. Akik mégis aggódnak, leginkább az értékelés miatt teszik: feleléstől, dolgozatoktól 33,1%, kifejezetten

a rossz osztályzattól 10,9%. Az iskolai tapasztalatok gazdagodásával a félelmek is csökkennek, a gyerekek könnyebben veszik a mindennapi iskolai akadályokat. A hetedikesek-nyolcadikosok között nagyobb arányban vannak a semmitől sem félők (43,2% – 32,3%), és kevesebben a számonkéréstől (28,4% – 40,4%), értékeléstől (7,7% – 15,7%) szorongók, mint az ötödikesek almintájában.

A **felsősök** majdnem háromnegyede leírta egy-egy jó és rossz iskolai élményét. A kellemes események között leggyakoribbak az iskolai vagy osztálybeli szabadidős programokhoz kapcsolódók (25,6%), így például egy-egy kirándulás, buli, iskolanap, verseny. Ezt követi a tanulmányi eredmények (14,8%), majd a társas sikerek, népszerűség (11,8%) említése. A kellemetlen események változatosabbak, sok egyedi történetet írtak le a tanulók (18,3%). Ezen kívül a tanulásbeli kudarcok (16,9%) és a társakhoz fűződő problémák, konfliktusok (népszerűtlenség, csúfolás, cserbenhagyás) (9,1%) voltak a leggyakoribbak.

A 13–14 évesek kissé megkeseredettebbek, mint a 10–11 évesek, náluk ugyanis magasabb a nem válaszolók aránya, a tanulmányi eredményességgel kapcsolatos események említése is ritkább.

A PEDAGÓGUS ÉS A GYERMEKEK KAPCSOLATA

Hogyan látják a gyerekek tanáraikat? Mitől lesz valódi kedvelt vagy népszerűtlen a gyerekek körében?

Az **alsósok** 82,3%-a úgy érzi, szereti őt tanítója, 8% nem tudja megítélni ezt a kérdést, 6,2% szerint ez nem állandó, van, amikor igen és van, amikor nem. A válaszoló gyerekek 3,5%-a érzi egyértelműen úgy, hogy nevelője őt nem kedveli, mert rossz, beszélgetés óráin, ezért leveszi a pontjait, vagy sok fekete pontot ad. Akik úgy érzik, hogy kedveli őket tanítójuk, ezt azzal magyarázzák, hogy jól tanulnak, és jól viselkednek, azaz megfelelnek az elvárásoknak. (→ Lásd még az álomiskola kívánságok leggyakoribb kategóriáit is!) Néhányuk szerint ez a szeretet nem kivételesen nekik szól, mert nevelőjük mindenkiel kedves, barátságos. Elvéve fordultak elő egyedi indokok, például: „mert vicces vagyok”, „fel tudom vidítani”, „én vagyok a legkisebb”.

Egy igen nehéz kérdést is feltettünk a gyerekeknek: „Mit gondolsz, a tanító néni/dácsi szeret-e iskolába járni veletek? Honnan tudod?” A válaszoló alsósok 64,5%-a úgy látja, igen, 16,9% szerint ez változó, például nem mindig, nem mindenkiel; 8,9% nem tudja megítélni, míg 6,5% úgy gondolja, nem szeret tanítója iskolába járni, velük lenni. A gyerekek nagyon jól megfogalmazták, hogy nevelőjük hangulatát a velük való viselkedéséből érzik: „a hangjából és a tekintetéből tudjuk, hogy szeret-e velünk dolgozni, vagy ideges”.

A **felsősök** szerint a tanított tantárgy nem befolyásolja egyértelműen a tanárok népszerűségét. Ezt mutatja, hogy mindent felsoroltak, hogy mit tanít legkedvesebb és legkevésbé kedvelt tanáruk; ráadásul a népszerű és a népszerűtlen tanárok rangsorának első hat helyén is szerepelnek a matematikát, földrajzt, történelmet, biológiát tanító pedagógusok. Mitől szeretnek akkor valakit jobban és kevésbé a gyerekek?

A legkedveltebb tanáraik jellemzésében leggyakoribbak a pozitív emberi tulajdonságok (49,6%), a gyerekekkel való emberséges viselkedés (35,0%), a humorérzék (21,9%), a tanítási módszer (20,5%) és a pozitív értelemben vett szigorúság (11,2%). Míg a pozitív emberi tulajdonságok a 10–11 évesek körében, addig a humorérzék és a tanítási módszer a 13–14 évesek körében fontosabb. Kedvelt tanáraikról úgy érzik, hogy szeretnek iskolába járni, tanítani, velük lenni, ezt leginkább abból gondolják, ahogy viselkednek velük.

A legkevésbé kedvelt tanárokról nehezebben nyilatkoztak a kérdezettek. A jellemzésükben leggyakoribbak a gyerekekkel kapcsolatban emlegetett negatív (26,0%) tulajdonságok voltak, ezek között igen gyakoriak voltak azon leírások, amelyek szerint nagyon rosszul bánnak a gyerekekkel (11%). Emellett a túlzott szigorúságot (20,3%) és általában a negatív emberi tulajdonságokat (18,7%) említették a gyerekek. Kisebb szerepe van, de azért nem elhanyagolandó az igazságtalanság (7,9%) és a tanítási módszer (7,5%). Ezeknek a pedagógusoknak a viselkedéséből sokszor nem is érzik, hogy szeretnek tanítani, iskolába járni, velük lenni.

A tanárok kedveltségét az is befolyásolja, hogy érzik a gyerekek, szereti-e őket személy szerint nevelőjük. Míg a 7–8. osztályosok 42,3%-a úgy érzi, hogy legkedvesebb tanára egyértelműen szereti (30%-uk kitért a válaszcímzés elől), addig 28,1% határozottan úgy érzi, hogy legkevésbé kedvelt pedagógusa nem szereti (37,7%-uk nem foglalt állást ebben a kérdésben).

A 13–14 évesek azt javasolnák az igazgatóknak, hogy ha új tanárt keres, olyat válasszon, aki szereti a gyerekeket, jól bánik velük (51,0%); pozitív emberi tulajdonságokkal (kedves, mosolygós, normális) rendelkezik (35,8%); jól tanít (29,0%); művelt, intelligens (11,3%); nem túl engedékeny (11,0%) és szép, fiatal (11,0%).

TANTÁRGYAK KEDVELTSÉGE

Az **alsósoktól** azt kérdeztük, mit szeretnek csinálni a *legjobban* az iskolában. A válaszolók 54,5%-a valamilyen konkrét órát, tanórabeli tevékenységet említett, 38,6% a játszást, a szüneteket, 17% általában a tanulást, 10,2% pedig valamilyen tanórán kívüli elfoglaltságot (sportolás, zenei szakkör). A konkrét órákat említők körében a tantárgyak kedveltsége így alakult:

1. matematika (a válaszok 22,6%-a vonatkozott erre)
2. testnevelés (19,4%)
3. anyanyelv (olvasás, írás, nyelvtan) (16,1%)
4. rajz (14,0%).

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy mit szeretnek *legkevésbé* csinálni az iskolában. A válaszolók 53,2%-a valamilyen konkrét órát, tanórabeli tevékenységet említett, 10,4% általában a tanulást, 6,5% a társas tevékenységek valamilyen vonatkozását (veszekedés, unalmas udvari játék), 5,2% a leckeírást, míg a gyerekek 9,1%-a számára nincs olyan, amit ne szeretne csinálni

az iskolában. A konkrét órákat említők körében a tárgyak „nemkedveltségi” rangsora így alakult:

1. anyanyelv (olvasás, írás, nyelvtan) (a válaszok 34,0%-a vonatkozott erre)
2. matematika (18,0%)
- 3–4. környezetismeret és testnevelés (12,0%).

A **felsőso**knel az alábbi táblázatban foglaltuk össze a tantárgyak kedveltségi rangsorát.

TANTÁRGYAK RANGSORA (A TANULÓK HÁNY SZÁZALÉKA EMLÍTETTE AZ ADOTT TÁRGYAT)							
5. osztályosok N=198				7–8. osztályosok N=310			
Legjobban szeretett tantárgyak (%)		Legkevésbé szeretett tantárgyak (%)		Legjobban szeretett tantárgyak (%)		Legkevésbé szeretett tantárgyak (%)	
testnevelés	55,1	nyelvtan	35,4	testnevelés	51,6	fizika	43,5
történelem	44,4	matematika	31,3	történelem	40,6	matematika	35,2
rajz	37,9	földrajz	19,2	számítás- technika	33,2	kémia	26,1
számítás- technika	35,9	biológia	16,7	kémia	32,9	földrajz	23,9
idegen nyelv	34,8	irodalom	16,2	biológia	32,6	idegen nyelv	20,7
matematika	27,3	történelem	16,2	matematika	30,3	történelem	20,0
technika	26,8	idegen nyelv	16,2	földrajz	26,8	biológia	17,4
irodalom	23,2	rajz	15,2	rajz	26,8	nyelvtan	17,4
földrajz	22,7	technika	15,2	irodalom	25,8	ének	15,5
biológia	20,2	ének	12,6	technika	21,3	rajz	11,6
ének	19,2	testnevelés	9,6	idegen nyelv	20,6	irodalom	10,3

Mint látjuk, a 10–11 évesek és a 13–14 évesek rangsora több ponton hasonló mind a kedvelt, mind a nem kedvelt tárgyak esetében. Az is szembetűnő, hogy bizonyos tárgyak esetében megosztottak a tanulók, egy részük kedveli, más részük utálja például a matematikát, történelmet, kémiát. Mindezekon túl azt is megfigyelhetjük, hogy ezek a vélemények inkább pozitív, mint negatív attitűdöt tükröznek, a kedveltségi arányok magasabbak, mint a nem kedveltségi arányok. A nem szeretett tárgyak esetén többen nem válaszoltak, vagy azt írták, nincs ilyen.

A tantárgyakra vonatkozóan arról is megkérdeztük a 7–8. osztályosokat, hogy mit javasolnának, mit tanítsanak az iskolában.

A gyerekek elsősorban a ma is meglévő tárgyakat sorolták fel, a hagyományos megnevezéseket használták. A rangsor elején a matematika, iroda-

lom, testnevelés, nyelvtan, biológia, történelem, kémia, számítástechnika, földrajz, fizika szerepel, a végén az ún. készségtantárgyak foglalnak helyet. A diákok 29%-a nem sorolt fel tantárgyakat, csak annyit írt, ugyanezek legyenek az „álomiskolában” is, mint amik most vannak, mindössze 19 egyéb tárgyra, témakörre való utalás van.

Melyik tantárgyból szeretnél volna többet vagy kevesebbet tanulni?

A gyerekek egyrészt a társadalmi-gazdasági boldogulás szempontjából ma különösen fontos ismeretköröket emelik ki: idegen nyelv, számítástechnika; másrészt a mozgás, a sportolás iránti – más ponton is megmutatózó – igényüknek adnak hangot. Ezt összevetve a legkedveltebb tárgyak rangsorával láthatjuk, hogy az első 6 helyen álló tárgy közül 5 megegyezik. A soknak tartott tantárgyak között is szerepel minden; összevetve a legkevésbé kedvelt tárgyak rangsorával az első 6 helyen állók közül 4 megegyezik.

Van-e olyan témakör, amiről feltétlenül tájékozódni szeretnél volna, de erre az iskolában nem került sor?

A gyerekek 66,5%-a nem válaszolt, azt írták, nincs ilyen. Néhányuk az alábbiakban szeretett volna tájékozottabbá válni: szexuális nevelés és felvilágosítás, számítástechnika vagy valamely területe, sport, drogok, csillagászat, idegen nyelv, művészettörténet. Ezen túl 56 egyéb, csak egyszer-kétszer előforduló speciális témát, kérdést említettek, például: modellezés, háztartástan, tánc, néprajz, geológia, őslénytan, környezetvédelem, japán nyelv és kultúra, csokigyártás, térképészet.

SEGÍTSÉGNYÚJTÁS

Baj, szomorúság esetén ki tudna segíteni az iskolában?

Az **alsósok** egyaránt bizalommal fordulnának segítségért osztálytársaikhoz, barátaikhoz (52,2%) és tanáraihoz (44,8%) is. Kevesen érzik úgy, hogy leginkább szüleik segíthetnének (7,5%) iskolai problémáikban. Nem sokan, de azért fontos tudnunk azt is, hogy már ebben az életkorban is van néhány tanuló, aki úgy érzi, iskolai problémájában senki sem tudna rajta segíteni (6,7%)!

A **felsősök** elsősorban osztálytársaikhoz, barátaikhoz (60,3%), másodszorban osztályfőnökökhöz (21,1%), esetleg más tanárhoz (18,0%) fordulnának, ha szomorúság, igazságtalanság érné őket az iskolában.

Milyen a gyerekek képe az „álomiskoláról”?

Azt is vizsgáltuk, hogy milyen iskolát szeretnének a gyerekek, melyek azok a területek, amiket a leginkább megváltoztatnának, milyen ötleteik, javaslataik vannak, milyen legyen az iskolai élet.

1. és 3. osztályosok

„Ha egy jó tündér teljesítené a kívánságaidat, hogy jó legyen / még jobb legyen iskolába járni, miket kívánnál?”

156-an – a válaszolók 97,5%-a – kértek valamit a tündértől, összesen 242 kívánságot fogalmaztak meg, melyek nagyon sokfélék, így az egyes válaszkategóriák aránya nem túl magas.

A 3 leggyakoribb szempont speciálisan az alsósoknál jelenik meg. A válaszok 21,1%-a általában a gyerekek, illetve saját maguk tanuláspolitikai sikerességére, eredményességére utal:

azt kívánnám, hogy mindenki jól tanuljon, okosak legyünk, ne legyen rossz tanuló, jól tanuljak, ügyes legyek, mindent tudjak, jó jegyeim legyenek, valamilyen konkrét tantárgy, tevékenység (írás, olvasás, matematika stb.) menjen jól

Kívánságaik 11,2%-a a társak normák szerinti, az iskolában kívánatos viselkedésére vonatkozott:

legyenek jók a gyerekek, a tündér vigye el a rossz gyerekeket, ne legyen annyi rongálás, ne firkálják az iskola falát; néhányan kifejezetten azt kérték, hogy a fiúk legyenek jobbak, ne verekedjenek

A harmadik válaszcsoport (11,2%) a kérdés megfogalmazásából adódóan a varázslatos kívánságok halmaza; sok, az iskola működését alapvetően megváltoztató vágyat soroltak a gyerekek:

egyáltalán ne legyen tanulás, csak játék; ne legyenek tanárok, cseréljük fel a szünetet és az órát; varázsolják a fejembe az iskolai tudást; illetve egyéb különleges álmok: tudjak varázsolni, hozzon egy jó tündért, aki megcsinál helyettem mindent

A negyedik leggyakoribb válaszkategória (10,3%) a tantárgyak, tevékenységek arányára vonatkozott, hogy miből legyen több vagy kevesebb. Például:

több matek legyen, csak testnevelés és matek legyen, minden reggel olvasással kezdjünk, többet legyünk az udvaron; ill. ne legyen nyelvtan, ének, ne olvassunk (A kategórián belül a „valamiből több legyen” kívánságok többször előfordultak, mint a „valamiből kevesebb legyen” jelentésűek.)

Több első (9,3%) fogalmazott meg egyéb, iskolán kívüli vágyakat, például anyagi, tárgyi, vagy az emberiségnek szóló általános jókívánságokat:

sok pénz; mindenem meglegyen, amit szeretnék; minden ember legyen boldog; ne legyen beteg senki

A társas kapcsolatokra vonatkozó vágyak (mindenki szeressen, sok barátom legyen), a pedagógusok bánásmódjára utaló kívánságok (legyenek kedvesebbek, ne kiabáljanak, ne legyen mérges a tanító néni) csak néhány alsós-nál jelentek meg.

A harmadikosok nagyobb iskolai tapasztalatát jelzi, hogy náluk 6,1% az iskolaépülettel kapcsolatos kívánságok gyakorisága, míg ez az alsósoknál csak 2,3%.

legyen szebb; újítsák fel; legyenek nagyobb ablakok, nagyobb udvar, sok játék; jobban takarítsanak

Összességében azt látjuk, hogy a gyerekek leggyakoribb kívánságaiban az iskolai normáknak, elvárásoknak való megfelelés igénye jelenik meg: sikeresnek lenni a tanulásban és jól viselkedni. Másrészt olyan vágyaik

fogalmazták meg, amelyek révén jobban éreznék magukat az iskolában: legyenek barátaik, gyakoribbak legyenek kedvenc óráik, tevékenységeik, kedvesebbek legyenek a tanárok, szebb az iskola. A gyerekek ezen kívánságai meglehetősen reálisak, de az életkorukból és a kérdezés módjából is adódóan sokszor eltértek válaszaikban az iskolai élettől, illetve a valóságtól. Úgy tűnik, az alsós gyerekek meglehetősen ambivalensek kívánságaikban: egyfelől az iskola aktuális elvárásainak szeretnének megfelelni, másfelől teljesen megváltoztatnák a jelenlegi gyakorlatot.

5. osztályosok

„Ha varázsló lennél, miben változtatnád meg az iskolai életet?”

13,1%-uk semmit sem változtatna az iskolai életben, mert „megfelel, ami van, mindegy, jó így ahogy van”, 5,6%-uk kitért a válaszadás elől, mondván, nem tudják ők, nem varázslók – néhányan határozottan kikérték maguknak, hogy ők nem Harry Potterek. Nagy kérdés, hogy örülünk-e a „megfelel, ami van” válaszoknak, mert azt fejezik ki, hogy a gyerekek elégedettek a jelenlegi helyzettel, vagy elkeseredjünk, mert már a 10–11 évesek is annyira fásultak, hogy nincs ötletük, nem tudják, mi lehetne jobb számukra.

A feldolgozás során a nyitott kérdésre adott válaszokat itt is elemekre bontottuk, az 1. és 3. osztályosok interjúelemzési kategória-rendszerét alkalmaztuk. A kérdezett gyerekek 81,3%-a összesen 266 változtatási javaslatot fogalmazott meg az iskolai életre vonatkozóan. Az ötödikesek is sokféle ötletet írtak le, emiatt alacsony az egyes kategóriákba tartozó válaszok aránya.

A legtöbb varázslat (18,8%) az iskolaépületre vonatkozott, ez kiemelten jelentkezett két egyházi iskolában:

szébbé varázsolnám; felújítanám; legyen tisztább (!), felszereltebb; legyen nagyobb az udvar

Gyakori volt (13,2%), különösen két önkormányzati iskolában, az iskola napi rendjét módosító javaslat:

később kezdődjön a tanítás, kevesebb óra legyen, hosszabbak legyenek a szünetek

Hasonló az aránya (12,4%) a fantasztikus varázslatoknak:

elvarázsolni az iskolát mesebeli helyé; alapvető változás a tanulás természetével, a tudás megszerzésével kapcsolatosan: ne kelljen tanulni, egy perc alatt a fejünkbe menjen minden, ne legyen iskola, ne legyenek tanárok. Extrém ötleteik is voltak a tanév hosszára, a tanítási napok és szünnapok arányára vonatkozóan.

Ez utóbbi mérsékelt változatai jelentek meg az iskola évi időbeosztásának megváltoztatásával kapcsolatos kívánságokban (6,8%) – mindenki, aki erről írt, több, hosszabb szünetet szeretne. Sok varázslat (6,8%) vonatkozott az

étel minőségének, a büfé választékának javítására, árainak mérséklésére, ez a probléma azonban számottevően csak 3 iskolában jelentkezett. Az ötödikeseknél is megjelenik, de már lényegesen kisebb arányban, az iskola elvárásainak való megfelelés igénye, de nem a tanulás, hanem a viselkedés területén: jobbak legyenek a gyerekek, kevesebb rongálás, lopás legyen (6,0%). Változtatnának az egyes tantárgyak arányain is úgy, hogy több óra legyen a kedvenceikből (5,6%). Többen (a javaslatok 4,9%-a vonatkozik erre) szükségesnek tartják a tanárok értékelési módszerének megváltoztatását, mégpedig úgy, hogy azok enyhébbek legyenek, ritkábban írjanak dolgozatot, kevesebbet feleljenek, ne legyen annyi rossz jegy és beírás. A diákok egy jelentősebb része kedvesebbé, türelmesebbé, megértőbbé varázsolná a tanárokat (4,5%).

Összességében azt láthatjuk, hogy a gyerekek iskolai közérzetét reális dolgok, leginkább az iskolaépület, az évi és napi időbeosztás, az étkezés változása, valamint az enyhébben értékelő, megértőbb, türelmesebb tanárok javítanák.

Még az ötödikeseknél sem hiányoljuk a szülőket, a fenntartó szerepére, vagy a pedagógusok egymás közötti kapcsolatára vonatkozó utalásokat. Az azonban már meglepő, hogy nem jutott eszükbe egyetlen ötlet sem a tanulók iskolai eseményekbe való beleszólásával, a tanulás helyszínével kapcsolatban, sőt mindössze két gyermek foglalkozott az iskolai programokkal. Különösen szembetűnők ezek a hiányok a válaszok sokféleségének ismeretében.

7–8. osztályosok

A 7–8. osztályos tanulók kérdőívének végén szerepeltek az átomiskolára vonatkozó kérdéseink, amelyek a pedagógusok és a szülők ideális iskola kérdőívében alkalmazott szempontokat követték. A megkérdezett tanulók igen nagy arányban (átlagosan 86,4%-ban) nyilatkoztak az iskolai élet megváltoztatásáról szóló szempontokról. Azt kértük tőlük, hogy ahol van változtatási javaslatuk, azt írják le részletesebben, ahol nincs, menjenek tovább, hagyják üresen. Így a „nem tudja”, „nem változtatna” válaszok és a válasz hiánya együttesen a változtatási szándék hiányát jelzik.

A változtatási sorrendet megfigyelve megállapíthatjuk, hogy a diákok leginkább az iskola évi időbeosztásán (81,6%) és az iskolaépület állapotán, felszereltségén (71,9%) szeretnének módosítani, illetve javítani. A többségük (53,9–63,5%) fontosnak tartaná még, hogy változzon a pedagógusok bánásmódja, értékelési módszere, a tanulók beleszólása az iskolai eseményekbe, az étkezés, a házi feladatok mennyisége és tartalma, valamint az osztályterem állapota.

A gyerekek közel háromnegyede nem változtatna sem a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásának gyakoriságán és módján, sem a szülők részvételén az iskola életében. A serdülők életében már a kortársakkal való kapcsolatnak, a baráti csoportoknak mint referenciacsoportoknak van nagyobb

szerepe. Ezzel együtt jár a szülők szerepének megváltozása a tizenévesek életében, ezért inkább elutasítják azt a gondolatot, hogy a szülőknek nagyobb beleszólás kellene az iskolai életbe. Hiszen az iskola nemcsak a tudás, műveltség megszerzésének vagy a kognitív képességek fejlesztésének színtere, hanem lehetőséget teremt a családon kívüli, kortársakkal való kapcsolatok építésére, a felnőttek szerepeket, viselkedésminták próbálgatására is – a kérdezett korcsoport ezen sajátosságai tükröződnek válaszaikban is.

A változtatási szándék néhány területen jelentősen eltér a nemek, illetve az iskolafenntartó típusa szerint. A **lányok** érzékenyebbek néhány kérdésre, nagyobb hányaduk változtatna a pedagógusok bánásmódján (lányok: 66,9% – fiúk: 59,2%), a tanulók beleszólásán az iskolai eseményekbe (66,3% – 59,2%), valamint az osztályterem állapotán (70,3% – 50,3%). A **fiúk** körében viszont gyakoribb a házi feladatok gyakoriságának és mennyiségének csökkentésére (fiúk: 66,7% – lányok: 58,3%), a szülők iskolai döntésekben betöltött szerepére (28,9% – 21,8%), valamint az iskolaépület állapotára (83,0% – 70,9%) vonatkozó változtatási szándék. Bizonyos kérdéseket az **önkormányzati** iskolákban problematikusabbnak érzik a tanulók, nagyobb hányaduk változtatna az étkezésen (önkormányzati: 59,7% – egyházi: 35,9%), a kötelező (49,5% – 40,6%) és választható (76,4% – 60,9%) iskolai programokon, a pedagógusok bánásmódján (67,8% – 46,9%) és értékelési módszerein (57,7% – 39,1%), valamint az iskolaépület (83,3% – 48,4%) és az osztályterem (67,8% – 37,5%) állapotán. Az **egyházi** iskolákban tanulók körében viszont a szülők iskolai döntésekben betöltött szerepére irányuló változtatási szándék gyakoribb (egyházi: 29,7% – önkormányzati: 23,5%).

ÉVI IDŐBEOSZTÁS

Változtatnál-e a tanévkezdés vagy a tanévzárás idején, a hosszabb szünetek idején, hosszán?

A gyerekek nagy többsége (81,6%) változtatna az iskola évi időbeosztásán, közülük mindenki rövidebb, korábban véget érő (májusban, június legelején), és később kezdődő (szeptember első hetében, közepén, végén) tanévet, valamint hosszabb évközi szüneteket (2–3 hetes téli szünet, 2 hetes tavaszi szünet, 1 hetes őszi szünet) szeretne. Ebben nem volt számottevő különbség a fiúk és lányok, illetve az egyházi és önkormányzati iskolába járó gyerekek között.

NAPIREND

Hány percesek legyenek a tanítási órák? Hány percesek legyenek a tanítási órák közötti szünetek?

A diákok valamivel rövidebb tanórákat és hosszabb óráközi szüneteket szeretnének. A megfogalmazott konkrét javaslatok alapján átlagosan 35 perc körüli órákat és a legtöbben 15–20 perc körüli szüneteket igényelnének. (Emellett persze extrém ötletek is megjelentek, például 10 perces órák, 50 perces

szünetek.) A **fiúk**, valamint az **egyházi** iskolák tanulói valamivel hosszabb tanórát (40–45 perc), és hosszabb szünetet szeretnének. Abba nem biztos, hogy belegondoltak, hogy ez az iskolában töltött idő megnövekedését eredményezné.

SZOLGÁLTATÁSOK

Változtatnál-e az iskolai étkezések rendjén, minőségén; a napközi otthoni, a tanulószobai foglalkozások rendjén?

Az étkezésen a gyerekek többsége változtatna, főleg a minőségen (31,9%), de a válaszok arányában eltérések vannak az iskolák között. Figyelemreméltóak azok a jelzések, amelyek az étkezés, ételkiosztás rendjével, a tisztasággal kapcsolatosak – egy-egy iskolánál sűrűsödtek ezek az észrevételek. A mennyiséggel a gyerekek kevésbé elégedetlenek, jellegzetesen egy-egy iskolában fogalmaztak meg erre vonatkozó igényeket. Összességében a **fiúk** kisebb arányban változtatnának, ha mégis, akkor inkább a mennyiségen, míg a **lányok** inkább az étkezés rendjén. Igen jelentős különbség van viszont az **egyházi** és az **önkormányzati** iskolába járó gyerekek véleménye között, az előbbieket mindössze 35,9%-a, az utóbbiak 59,7%-a szerint szükséges változtatás az iskolai étkezés terén.

A napközivel, tanulószobai foglalkozásokkal kapcsolatban csak 29-en (a gyerekek 9,4%-a) válaszoltak, többségük (20-an) nem is tudja megítélni ezt, mert nem veszi igénybe.

OSZTÁLYLÉTSZÁM

Fontosak tartod-e, hogy hány gyerek jár egy osztályba? Szerinted mennyi gyerek lehetne a legtöbb és a legkevesebb egy osztályban?

A gyerekek nem olyan érzékenyek erre a kérdésre, mint a szülők, pedagógusok. Körülbelül ugyanannyi diák tartja fontosnak ezt a kérdést, mint ahányan nem. A konkrét javaslatokat megfogalmazó tanulók többsége min. 15–20 fős, és maximum 25–35 fős osztályokat képzelne el. Majdnem minden tizedik gyerek (9,4%) azonban a maximumot 35 fő feletti létszámmra tenné.

TANULÓK OSZTÁLYBA SOROLÁSA

Te milyen tulajdonságú gyerekeket sorolnál be egy osztályba? Milyen gyerekekkel nem volt jó neked egy osztályba jární?

A gyerekek 24,2%-a nem válaszolt erre a kérdésre. Többen írták, hogy jó a jelenlegi gyakorlat, nem ez a fontos egy jó osztály, közösség kialakulásához (10%), sokan azt hangsúlyozták, főleg lányok, hogy a változatosságot a legjobb (5,5%). Meglehetősen kis számban fogalmaztak meg elkülönítési szempontokat, például érdeklődés, értelmi képességek, tanulmányi eredmény, szorgalom, viselkedés, külső tulajdonságok – ezek egyenként csak max. 2,5%-ban fordultak elő.

Az osztály légkörét, hangulatát leginkább a tagok társas tulajdonságai (12,0%), valamint a tanulásbeli dolgok (9,4%) határozzák meg. A kedves, segítőkész, illetve az okos, jó tanuló gyerekekkel a legjobb egy osztályba járni, ezen túl még a humorérzéknek és a „normális” viselkedésnek van mérsékelt szerepe. Leginkább az agresszív, erőszakos (13,9%), a beképzelt, nagyképű (12,3%), illetve az iskolai normákkal rendszeresen ütköző (tanárokkal, órán „bunkón” viselkedő) gyerekek osztálytársának rossz lenni (8,4%).

A **lányok**nál még fontosabbak a pozitív társas tulajdonságok, a szelíd, békés természet. A kérdéseinkre válaszoló **egyházi** iskolák tanulói számára ellenszenvesebbek a beképzelt, nagyképű, lenéző társak; és kevésbé fontosak a pozitív társas tulajdonságok, valamint a humorérzék.

A TANULÁS HELYSZÍNEI

Mekkora szerepet szánál az osztálytermen kívüli oktatásnak? Szerinted lehet-e annyit tanulni a könyvtárban, a múzeumban, a kiránduláson, mint az osztályban tartott órákon?

A gyerekek 13,2%-a nem válaszolt erre a kérdésre. 10,3%-uk szánna nagyobb szerepet az osztálytermen kívüli oktatásnak: gyakrabban kellene kirándulni, erdei iskolába, múzeumba, könyvtárba menni. 4,2%-uk határozottan úgy nyilatkozott, hogy nem fordítana nagyobb figyelmet a külső ismeretszerzési formákra. A diákok 21,3%-a szerint nem lehet annyit tanulni az osztálytermen kívül, 10%-uk szerint talán igen, talán nem, más tényezőktől (ki magyaráz, mennyire figyelnek) is függ, míg 48,1%-uk szerint egyértelműen lehet annyit, vagy akár még többet is tanulni a kiránduláson, múzeumban, könyvtárban, mint az osztályteremben. Több **fiú**, mint lány vélekedett úgy, hogy nem lehet annyit tanulni az osztálytermen kívül (24,5%). Az is érdekes, hogy az **önkormányzati** iskolák tanulói nagyobb arányban nyilatkoztak pozitívan az osztálytermen kívüli tanulás szerepéről, mint az egyházi iskolák válaszoló diákjai (49,7% – 42,2%).

A válaszokat nyilván a gyerekek tapasztalatai, élményei befolyásolják. A változtatási igény hiánya fakadhat abból is, hogy elegendőnek, megfelelőnek tartják a jelenlegi gyakorlatot; mégis elgondolkodtató azonban, hogy vajon milyen élmények birtokában nyilatkozott minden 5. gyermek határozottan úgy, hogy kevesebbet lehet tanulni az osztálytermen kívül.

HÁZI FELADATOK

Változtatnál-e a házi feladatok mennyiségén, gyakoriságán, fajtáin?

A gyerekek 61,9%-a (a **fiúk** többen, mint a lányok) változtatna a házi feladatokon, mégpedig úgy, hogy egyáltalán ne legyen, vagy kevesebb legyen – 43,9% válaszolta ezt.

Több **lány** hívta fel arra a figyelmet, hogy a tanárok egyeztetnének a házi feladatok kiosztásában, mert mindenki azt hiszi, hogy csak a saját tárgya

van, csak annak a megtanulását várja a gyerekektől. Figyelemreméltó érettséggel a lecke tartalmával kapcsolatosan olyan igényeket is megfogalmaztak néhányan (főleg lányok), hogy legyenek változatosabbak, kreatívabbak, célravezetőbbek a feladatok.

KÖTELEZŐ ISKOLAI PROGRAMOK

Mi a véleményed a tanításon kívüli kötelező iskolai programokról (pl. ünnepélyek)?

A gyerekek egy része (29,7%) (a **lányok** gyakrabban) megerősítette ezeket, mert jók, fontosak, szükségesek. A diákok másik része (28,4%) azonban unalmasnak, feleslegesnek, hosszúnak, sőt kifejezetten hülyeségnek tartja az ünnepségeket. Többen (4,5%) megfogalmazták, hogy jó lenne színesíteni, jobban megszervezni ezeket az alkalmakat, néhányuk (5,8%) szerint egyszerűen csak nem kellene kötelezőnek lenniük. A **lányok** elégedettebbek ezekkel a programokkal, nagyobb arányban nyilatkoztak pozitívan róluk, mint a fiúk. Az iskolafenntartó szerinti összehasonlításban pedig az **egyházi** iskolák tanulói nál lényegesen ritkábbak az elégedetlen, a változtatás szükségességét kifejező válaszok, mint az önkormányzati iskolák diákjainál.

VÁLASZTHATÓ ISKOLAI PROGRAMOK

Az iskola milyen szabadidős programokat szervezhetne a gyerekek számára?

Nagyon sok igényt fogalmaztak meg a tanulók. Legtöbbször gyakoribb, hosszabb kirándulást, túrát, tábor, erdei iskolát szeretnének – 137 erre vonatkozó válasz volt. Sokan igényelnek több sportprogramot (a **fiúk** gyakrabban, mint a lányok); az **önkormányzati** iskolákban tanulók gyakrabban, mint az egyháziakban), versenyt, vetélkedőket, különféle szakköröket, iskolai bulikat, diszkót. Elképzelhetjük, hogy a gyerekek beszámolóí szerint milyen életreszóló pozitív élményeket nyújthatnak ezek a programok.

PEDAGÓGUSOK BÁNÁSMÓDJÁ

Szerinted kellene-e változtatni a tanárok gyerekekkel való bánásmódján?

A tanulók többsége (63,5%) (a **fiúk**, illetve az **egyházi** iskolákban tanulók kevesebben) változtatna a pedagógusok gyerekekkel való bánásmódján, közülük 44-en (a diákok 14,2%-a) azonban csak néhány tanárén, nem általánosan. A válaszaikat részletezők igényei: kedvesebb, megértőbb, igazságosabb, nem kivételező, nem ordibáló, a gyerekeket nem verő, hanem emberszámba vevő pedagógusok legyenek. Három diák igen differenciáltan gondolkodik erről a kérdésről, szerintük kölcsönösen kellene a gyerekek és tanárok viselkedésmódján változtatni.

ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK

Megváltoztatnád-e a tanárok értékelési módszereit, szokásait? (Pl. pontozás, osztályzás, szóbeli értékelés, beírás az ellenőrzőbe stb.)

A tanulók többsége (53,9%) változtatna a pedagógusok értékelési módszerein, bár 18,4% nem írta le, hogy hogyan, miben. Az **egyházi** iskolában nem érzékelik ennyire problémásnak ezt a területet a diákok, 60,9%-uk szerint nincs mit változtatni ezen a téren. A válaszaikat részletezők enyhébb (pl. a pont-határokból), igazságosabb, a tényleges tudást, felkészültséget kifejező értékelést szeretnének. Az **önkormányzati** iskolákban több gyermek (7,1%) kritizálta a beírásokat, mert alaptalanok, feleslegesek, túl könnyen osztogatják a tanárok, különösen, ha a dícséretes gyakoriságával vetjük össze. Mindössze egy lány szeretne szigorúbb értékelést.

SZÜLŐK ÉS PEDAGÓGUSOK KAPCSOLATA

Megváltoztatnád-e a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásának módjait? Hogyan?

A tanulók többsége (75,8%) nem változtatna, sokan egyértelműen azt írták, jó ez így, ahogy van. Akik mégis változtatnának ezen a területen, főleg az **önkormányzati** iskolákban, azok azt igénylik, hogy többet, gyakrabban találkozzanak a szülők és a tanárok. Néhányan igen éretten gondolkodva azt írták, fontos lenne, hogy a pedagógusok és a szülők jobban ismerjék egymást, együttműködjenek, mert ez a gyerekekre is pozitívan hatna. Hat diák azonban mindezekkel ellentétesen azt szeretné, hogy kevesebbet találkozzanak szülei és pedagógusai, mert szerinte szülei már így is túl sokat tudnak az iskolai dolgairól.

SZÜLŐK SZEREPE AZ ISKOLAI DÖNTÉSEKBEN

Véleményed szerint szükséges lenne-e, hogy a szülők a jelenleginél jobban beleszólhassanak az iskolai események alakításába? Hogyan gondold ezt?

A tanulók többsége (75,2%) szerint nem szükséges változás ezen a téren, mert jó a jelenlegi gyakorlat, vagy mert nem fontos szerintük, hogy a szülők jobban beleszóljanak az iskolai életbe, például azért, mert nem tudják, mi a jó a gyerekeknek. A változtatni szándékozó kisebbség se nagyon indokolta, részletezte álláspontját.

TANULÓK BELESZÓLÁSA AZ ISKOLAI ESEMÉNYEKBE

Véleményed szerint szükséges lenne-e, hogy a tanulók a jelenleginél jobban beleszólhassanak az iskolai események alakításába? Hogyan gondold ezt?

Figyelemreméltó, hogy a diákok többsége (63,2%) lát változtatnivalót ezen a téren. Sokan (23,9%) egyszerűen csak annyit írtak, hogy szükséges lenne, hogy a tanulók jobban beleszólhassanak a dolgokba, 8,7% (főleg **lányok**) kifejezetten az iskolai programokkal kapcsolatosan tartaná ezt fontosnak,

hiszen azok célja az, hogy a gyerekek jól érezzék magukat. 14,5% utalt a diák-önkormányzat, iskolagyűlés hatékonyabb működésének szükségességére, 10,3% határozottan deklarálta, hogy alapvető lenne, hogy a tanárok meghallgassák a gyerekek véleményét is.

TANULÓK BELESZÓLÁSA A TANÓRÁBA

Véleményed szerint hasznos lenne-e, ha a tanulók beleszólhatnának abba, mi történik a tanítási órán?

A gyerekek egy része (41,9%) szerint nem lenne hasznos, ha a tanulók beleszólhatnának abba, mi történjen tanítási órán, mert ezt a tanárnak kell eldöntenie, különben csak káosz lenne, nem tanulás, mindenki mást akar, nem haladnának. A fiúknak, valamint az egyházi iskolákban tanulóknak nagyobb hányada tartozik ide. A tanulók másik része (34,5%) szerint kifejezetten előnyös lenne, például azért, mert akkor jobban érdekelné őket az óra, jobban figyelnének (**önkormányzati** iskolába járó **lányok** válasza). Egy kis hányaduk (9,4%) szerint csak néha, bizonyos határig lenne hasznos a tanulók beleszólása a tanóra alakításába.

AZ OSZTÁLYTEREM ÁLLAPOTA

Változtatnál-e az osztályterem szokásos bútorzatán, dekorációján? Hogyan?

A diákok többsége (61,6%) változtatna ezen a téren, leginkább azt, hogy modernebb, újabb, otthonosabb, praktikusabb bútorok legyenek (22,3%); sokan vélik szükségesnek a székek és padok cseréjét (29%), többen megemlítették az ülőalkalmatosságok egészségtelen voltát. Sok tanuló (12,9%) szeretné, ha színeesebb, változatosabb lenne a terem dekorációja. Néhány diák szerint otthonosabbnak, kényelmesebbnek kellene lennie az osztályteremnek (6,1%), mások szerint leginkább a felújítás, festés hiányzik (4,5%). Persze a gyerekek is tudnak arról, hogy mindez pénz kérdése is, 8-an utaltak az anyagi források szükségességére. A **fiúk** kevésbé tartják fontosnak az osztályterem állapotát, mint a lányok, nem olyan lényeges szerintük ez a szempont; a bútorok cseréjének szükségessége is sokkal inkább a lányok ötlete. Az **egyházi** iskolákban tanulók is kevésbé látják problematikusnak ezt a területet, 62,5%-uk nem változtatna az osztályteremen.

AZ ISKOLAÉPÜLET ÁLLAPOTA

Változtatnál-e az iskolaépület állapotán, felszereltségén? Hogyan?

A tanulók még nagyobb arányban (71,9%) változtatnának az iskolaépület állapotán, felszereltségén, ugyanakkor ez az **egyházi** iskolák tanulói szerint nem egy kiemelt terület (csak 48,4% változtatna). Össességében a gyerekek leggyakrabban (30%) az épület felújításának, festésének szükségességét említették, 55-en (17,7%) egyszerűen csak jobbítanák, szépítenék. A másik leggyakoribb válaszkategória (21,9%) a felszereltség gazdagítása volt. Felső

tagozatosokról lévén szó, sokszor utaltak arra, hogy a szaktantermek, szertárak eszközökkel való ellátottságán kellene javítani, például azért, hogy meg tudják csinálni a kémiai, fizikai kísérleteket. 28-szor (9,0%) írták úgy általában, hogy modernizálni kellene az iskolát. Az iskolák vezetése számára figyelemreméltó lehet, hogy a mosdók, WC-k állapota, a tisztaság szükségessége is többször (6,8%) megjelent az önkormányzati iskolába járó gyerekek válaszaiban. További, ritkábban előforduló változtatási javaslataik: a számítógép-hálózat és az internetelérés bővítése (az **egyházi** iskolában gyakoribb volt ez a kívánság), a tornaterem, az udvar fejlesztése. Az iskolaépület állapotával, felszereltségével kapcsolatosan még többen, 20-an utaltak a megvalósításhoz szükséges pénzre (6,5%).

Az osztályteremmel ellentétben az iskolaépületen a **lányok** változtatnának kevésbé. A másik nemek közötti különbség, hogy míg a lányok körében gyakoribb az egész épület felújítására vonatkozó válasz, addig a fiúk inkább koncentráltak a felszereltség gazdagítására.

EGYÉB TERÜLET

Min változtatnál még? Hogyan?

Utolsó kérdésünkre a gyerekek többsége már nem fogalmazott meg javaslatot: 30,3%-uk nem válaszolt, 27,1%-uk szerint már nincs más, amin változtatni kellene.

A tényleges ötletek jó része a korábban már kérdezett szempontokra vonatkozott: programok, szakkörök, felszereltség, udvar, étkezés, tisztaság, bútorok. Néhány újabb javaslat is felmerült azonban: változtatni kellene az iskolai szabályokon, a nevelőtestületen, néhányan a tanárok „lecserélését” tartják szükségesnek.

ÖSSZEZGÉS

A különböző korcsoportok válaszáinak különbségei részben a kérdésfeltevés eltérő jellegéből adódnak. A legkisebbek egy külső „személytől”, egy jó tündértől kérhettek valamit, míg a nagyobbak önmaguk varázsolhattak, változtathattak az iskolai életen.

Az eredmények azt mutatják, hogy a 7–8. osztályosoknál fantasztikus, lehetetlen kívánságok már alig fordulnak elő, meglehetősen reálisan, csak kicsit változtatva a jelenlegi helyzeten, képzelik el az álomiskolát is.

A felsősök kívánságainak, javaslatainak egy része a nevelés-oktatás formális kereteinek megváltoztatására irányul (iskolaépület és osztályterem állapota, napirend, évi időbeosztás), másik része viszont tartalmi, módszertani kérdésekre vonatkozik: tantárgyak aránya, pedagógusok bánásmódja, értéke-
lési módszerei. Csak a legnagyobbaknál, a 7–8. osztályosoknál jelent meg

markánsan annak igénye, hogy beleszóljanak az iskolai életbe, elsősorban a szabadon választható programok alakításába.

Az iskolai elvárásoknak való megfelelés igénye a kicsiknél még közvetlenül megjelenik (azt kívánnák a tündértől, hogy jól tanuljanak és viselkedjenek), a nagyobbaknál azonban éppen a valóságtól való el nem távolodás jelzi, hogy a jelenlegi gyakorlat mennyire meghatározza a gyerekek képét, el sem tudnak képzelni jelentősen más életet, működésmódokat az iskolában.

ZÁRÓ IDÉZETEK

Honnan tudja a tanítód, hogy mit kell tanulnotok?

„Ő is tanulta a tanárától, az pedig az ő tanárától, az első tanárok pedig a tudó-
soktól, a tudósok pedig az élettől és a kísérletekből.” (3. osztályos gyermek)

Iskolában történt rossz esemény, amit soha nem fog elfelejteni:

„Harmadikos, negyedikos lehettem és a tanárnőm állandóan az írásom és az olvasásom miatt megszégyenített. Most már hála az istennek rendesen megy mind a kettő, saját erőmből tanultam meg rendesen olvasni és írni. Kérem, ön soha senkit ne szégyenítsen meg, mert ez örökre benne marad és nagy sebet okoz. És valószínűleg ezért nincs önbizalmam, és ezért félek sok ember előtt megszólalni. Jó munkát kívánok önnek, legyen nagyon jó pedagógus! Én is pedagógus akarok lenni.” (7. osztályos lány)

◀ Iskolaimázs

A nevelőintézmény percepciója a szülők körében

A laikus pedagógiai nézetek kutatása során, országos mintán vizsgáltuk a szülők iskolaképét. Úgy fest, a szülők számára általában igen nagy (a korábbi tapasztalatokhoz képest növekvő) jelentőségű, hogy gyermekük jól érezze magát az iskolában, ott szeretetteljesen, elfogadóan s lehetőleg egyénre szóló figyelemmel foglalkozzanak vele, tisztességre, erkölcsre neveljék. Nem találunk annak nyomát, hogy a szülők iskolaképébe egyoldalúan csak a tanulmányi teljesítményre orientált erőfeszítések férnének bele. Az iskolával kapcsolatos nevelési elvárásaiknak azonban nem a tartalma újszerű: szinte minden vonatkozásban a nevelés módját fogalmazzák meg igényként, választási motívumként, az elégedettség indokául vagy pozitív-negatív tanári jellemzőül.

KÉRDÉSFELTEVÉSEK ÉS MÓDSZEREK

Az utóbbi másfél évtized társadalmi változásai megváltoztatták az iskola helyzetét is: bár hullámozó erővel, de növekszik önállósága; a kötelező iskoláztatás kiterjed; a demográfiai folyamatok és az iskolaválasztási jog deklarálása következtében versenyhelyzet jött létre; módosult a szülők kapcsolata az iskolával jogi szempontból is, s főként pluralizálódott az intézmény mind az iskolafenntartót illetően, mind teljes rendszerét tekintve. Ilyen körülmények között érdemes megvizsgálni, hogy milyen kép él a társadalomban, jelesül a szülőknél az iskoláról. Ennek gyakorlati haszna lehet az iskola pedagógiai munkájára nézve, s általános jelentősége az oktatás mint nagy társadalmi szolgáltató rendszer megítélése szempontjából. Természetesen nem tételezhetjük fel, hogy a felvázolt kép homogén lesz: várhatóan tükrözi majd az iskolarendszer és az eltérő szülői tapasztalatok differenciáltságát. E két tényező közötti összefüggés bonyolult, a tagolt struktúra és a gyakran egymástól nagyon különböző iskolák gyakorlata eltérő tapasztalatokhoz juttatja a szülőket, amelyek talaján sarjadó szülői elvárások majd visszahatnak magára az intézmény(rendszer)re is. Ráadásul a szülők tapasztalati bázisa nem véletlenszerűen adódik: 1993 óta törvényesen biztosított joguk, hogy a kötelező iskoláztatás időszakában

is megválasszák gyermekeik tanintézményét. S bár e jogukat a gyakorlatban számos külső tényező korlátozhatja, a szülők értékeléssel átszótt tapasztalatai egyre inkább tudatos választásaik nyomán megismert, igényeiknek, előfeltevéseiknek jól-rosszul megfelelő iskolák életéből származnak.

A szülők neveléssel kapcsolatos vélekedéseit, gyermekképét, nevelési stílusát empirikusan elsősorban az úgynevezett laikus nevelésemeléttel összefüggésben vizsgálták (GOODNOW—COLLINS 1990; BURI 1991; SZABÓ 1998; HUNYADYNÉ 2001). Az iskoláról kialakult benyomások megismerésére irányuló viszonylag kevés vizsgálat elsősorban az iskola céljaira, funkcióira vonatkozó nézeteket tárta fel (FUMHAM 1988); a kutatók leírták a szülők elvárásait az ideális tanárral szemben (JOSEPH—BURNAFORD 2001; EFRON—JOSEPH 2000), s elemezték az iskolai sikeres és kudarcos teljesítményekre reagáló szülői magyarázatokat, magatartásformákat. Egy további kutatási irány a szülők iskolaválasztási szempontjainak vizsgálata (BRANTLINGER 1996). Magyarországon a kilencvenes években kapott nagy hangsúlyt egyidejűleg a kötelező iskolai körzetek megszűnésével, az iskolaválasztás jogának kodifikálásával, majd a felhasználók igényeire és elégedettségére is építő minőségbiztosítás elterjedésével (SZEKSZÁRDI 2000).

Szociálpszichológiai kutatások kedvelt kategóriája az imázs (CUBAN 1986; JOHNSTON 1992; EARLE 1994; BURNAFORD—HOBSON 2001; FISCHER—KINFER 2001). A heterogén értelmezések közös magja (valakiről vagy valamely intézményről a köztudatban élő kép) a pedagógiai kutatások számára is alkalmas kiindulópont, de — éppen általánossága miatt — célszerű azt empirikus műveletek révén konkretizálni, remélve, hogy e vizsgálatok eredményeképpen nemcsak a társadalom (esetünkben a szülők) iskolaképéről tudunk többet, hanem egy strukturáltabb imázsfogalomhoz is eljutunk.

Kutatásunkban a szülők iskolaképét négy összefüggésben vizsgáltuk:

- Milyen társadalmi funkciót rendelnek az iskolához, szerintük az iskola mit biztosít általában a gyermek fejlődéséhez, ugyanakkor mit tapasztalnak, vajon konkrétan az az intézmény, amellyel gyermekükön keresztül aktuális kapcsolatban állnak, ebből mit vállal.
- Az imázsnak döntő mozzanata a tapasztalaton nyugvó értékelés, ezért meg kell ismernünk a szülők iskolával való elégedettségének mértékét és tartalmát.

¹ HUNYADY GY. – NÉ (2002): Iskolaimázs. A nevelőintézmény percepciója a szülők körében. *Iskolakultúra*, 4. 29–39.

- Az elégedettség hátterében ott munkál az a tény, hogy a szülők valóban választották-e a véleményezett iskolát, ha igen, miért, milyen motívumok alapján. Újra választási szándékaik részben elégedettségüket, de tényleges mozgásterüket is jelzik, sőt arról is adnak információt, hogy más iskolákhoz képest hogyan látják a saját gyerekük iskoláját.
- Az iskolához kötődő elvárások és értékelések többnyire személyi vetületben jelennek meg, akár a választási motívumok között, akár az iskolai légkör, a szervezeti kultúra egyik elemeként, elsősorban a pedagógushoz kapcsolódóan fogalmazódnak meg.

A vizsgálat célcsoportja a szülők mintája volt, akiknek nézeteit (több vonatkozásban) összevetettük gyermektelen felnőttek vélekedéseivel. Az országos rétegzett minta kiválasztásának szempontja a településjelleg és a gyerek által látogatott iskola típusa, fenntartója volt. A mintavétel négy területre (a fővárosra és három, egymástól társadalmi ismérvekben elütő vidéki régióra) összpontosult. 2000/2001 fordulóján a kérdezőbiztosok 400+100 fő 25–40 év közötti felnőttet kerestek meg Budapesten, Borsod, Győr-Moson-Sopron és Csongrád megyében a megyeszékhelyeken, egy-egy 30–40 ezer lakosú kisvárosban és a környező kistépelüléseken. A teljes mintát tagolta még két szempont. Egyrészt a vizsgálat céljainak megfelelően gyerekeiket különböző fenntartójú iskolába járató szülőket kérdeztünk. A mintában 300 szülő gyereke önkormányzati iskolába járt, 50–50 fő (a valóságos arányokat felülreprezentálva) egyházi, illetve alapítványi, magániskolát látogatott. Természetesen a fentiekben leírt területi megoszlásban, tehát a relatíve kis almintá sok egyházi, illetve alapítványi és magániskolával kapcsolatos szülői tapasztalatforrást jelent. Másrészt a teljes mintában az általános iskolás gyerekek szülei vannak

– kérésünkre – többségben, a megállapítások is elsősorban rájuk vonatkoztak vagy bizonyítottak. A kiterjedt empirikus anyag adatainak elemzése a szülő iskolaképének, az intézménnyel kapcsolatos elvárásainak különbségeit és változásait a gyermek életkorával, a választott (vagy kényszerűen adódó) iskola típusával, jellegével, a szülő nevelési attitűdjével és társadalmi determinánsaival összefüggésben világítja meg. Most csak annak a 401 szülőnek az adatait elemzem, akiknek a gyerekei – többnyire a szülők választása alapján – aktuálisan háromféle, az intézmény fenntartója szerint megkülönböztetett iskolába járnak.

A kérdőíves interjúban zárt és nyílt kérdések váltakoztak. Az alábbiakban összefoglalom a négy fő változó vizsgálatának eredményeit mind a minta egészére, mind az egyes iskolatípusokhoz kapcsolódó részmintákra vonatkozóan. Megjegyzendő, hogy a mintaegész válaszaira értelemszerűen a legnagyobb létszámmal képviselt „önkormányzati” részminta nyomja rá bélyegét, de figyelemre méltó az esetenként előforduló két véglet: ha az önkormányzati részminta megosztottsága miatt a mintaegész tőle eltérően alakul, illetve ha a részminták álláspontja osztatlanul egybevág.

EREDMÉNYEK

Az iskola feladatai általában és a gyermek iskolája által vállalt célok a szülők véleménye szerint

A szülőknek felkínáltunk egy kérdéssort, amely az iskola lehetséges feladatait tartalmazta (HALÁSZ–LANNERT 2000), s amelynek mind a 22 itemével kapcsolatban háromfokozatú skálán fejezték ki, mennyire tartják fontosnak vagy jelentéktelennek a gyermek fejlesztésében (1. táblázat).

1. táblázat: Az iskola legfontosabb feladatai (*a szülői alminták elnevezése: ÖNK – gyerekek önkormányzati iskolába jár; AL/M – gyerekek alapítványi vagy magánszemély fenntartójú iskolába jár; EGYH – a gyerekeket egyházi iskolába írták be)

Teljes mintában (N = 401)		A szülői almintákban					
		ÖNK* (N = 299)		AL/M* (N = 50)		EGYH* (N = 52)	
1. a gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,88	1. a gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,88	1. a gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,96	1. tisztességre, erkölcsre nevelés	2,88
2. az anyanyelv megfelelő elsajátíttatása	2,80	2. az anyanyelv elsajátíttatása	2,81	2. az egyéni képességek fejlesztése	2,86	2. a gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,78
3. az egyéni képességek fejlesztése	2,78	3. az egyéni képességek fejlesztése	2,77	3. az anyanyelv elsajátíttatása	2,84	2. szeretetteljes bánásmód	
4. tisztességre, erkölcsre nevelés	2,76	4. tisztességre, erkölcsre nevelés	2,74	3. szeretetteljes bánásmód		4. anyanyelv elsajátíttatása	2,71
5. idegen nyelv megtanítása	2,73	4. felkészítés a továbbtanulásra		5. együttműködési képesség fejlesztése	2,80	4. együttműködési képesség fejlesztése	
						4. felkészülés a továbbtanulásra	

Az adatsorból csak az öt legfontosabbnak tartott feladatot emeljük ki: „a gondolkodás, az értelem fejlesztése” (2,88); „az anyanyelv megfelelő elsajátítása” (2,80); „az egyéni képességek fejlesztése” (2,78); „tisztességre, erkölcsre nevelés” (2,76); „idegen nyelv megtanítása” (2,73).

A lényegében azonos mértékben fontosnak tartott feladatok döntően az iskola oktatási tevékenységével, illetve általános morális nevelési kötelezettségével függenek össze. A rangsor végén a vallásos nevelés (1,89); a szexuális nevelés és a játék, szórakozás szervezése (egyenként 2,16 ponttal); a szakmatanulás (2,17) és az egyéni érdekek képviselésére való felkészítés (1,34), vagyis a gyerekek életkora miatt még nem aktuális szakmatanulás mellett a hagyományosan a privát szférába tartozó nevelési feladatok találhatók.

A gyerekeket önkormányzati iskolába járató szülők lényegében ugyanazokat a feladatokat preferálják, mint a teljes minta, pusztán az idegen nyelv tanulását előzi meg egészen kis különbséggel a „felkészítés a továbbtanulásra” (2,74) iskolai feladata. Az alapítványi/magániskolába járó gyerekek szülei esetében az öt kiemelt feladat sorrendje, tartalma és pontértéke változott: „a gondolkodás fejlesztését” (2,96) „az egyéni képességek fejlesztése” (2,84) követi, majd azonos fontosságúnak ítélve (2,84) „az anyanyelv megtanítása” és a „szeretetteljes bánásmód” kialakítása következik, ötödikként megjelenik a „másokkal való együttműködésre nevelés” (2,80) fontos feladata. A gyerekeiket egyházi iskolába járató szülők mindenekelőtt a „tisztességre, erkölcsre nevelést” (2,88) tartják a legfontosabbnak, azonos mértékben (2,78) „a gondolkodás fejlesztését” és a „szeretetteljes bánásmódot”, végül ugyancsak azonos jelentőséget tulajdonítanak „az anyanyelvi nevelésnek”, „a továbbtanulásra történő felkészítésnek” és „az együttműködési készség fejlesztésének” (2,71).

Ha a háromfajta iskola szülőcsoportját aszerint hasonlítjuk össze, hogy a fenti feladatok közül melyik csoport melyiket preferálta leginkább, akkor azt tapasztaljuk, hogy szinte mindegyiket a legmagasabb pontszámmal az alapítványi/magáncsoport értékelte, az önkormányzatiak csupán a továbbtanulást, az egyházi iskolába járó gyerekek szülei viszont a tisztességre nevelést tartják fontosabbnak, mint a másik két szülőcsoport. Jellemzőes különbség az alapítványi/magán és az egyházi csoport között az „egyéni képességek fejlesztése” és a „tisztességre nevelés” feladatok helyzete: a képességfejlesztés az előbbi csoportban a legfontosabb s csak harmadik rangsorukban a tisztességre nevelés említése, az egyházi csoportban éppen fordítva, ők igénylik legjobban a tisztességre, erkölcsre nevelést s legkevésbé az egyéni képességek fejlesztését.

A szülők nyílt kérdéssel jellemezheték a gyerek aktuális iskolájának váltalt s általuk felismert három legfontosabb célját (2. táblázat).

2. táblázat: A gyerek iskolájának három legfontosabb célja (*a szülői alminták elnevezése: ÖNK – gyerekek önkormányzati iskolába jár; AL/M – gyerekek alapítványi vagy magánszemély fenntartójú iskolába jár; EGYH – a gyereket egyházi iskolába írták be)

A teljes mintában %		Az almintákban						%
		ÖNK*		AL/M*		EGYH*		
1. nevelés	40,60	1. nevelés	49,47	1. tehetségfejlesztés	42,0	1. vallásos nevelés	65,38	
2. tanítás	33,33	2. tanítás	41,40	2. vallásos nevelés	28,0	2. erkölcsi nevelés	36,53	
3. felkészítés a továbbtanulásra	19,79	3. idegennyelv-oktatás	21,05	3. a gondolkodás fejlesztése	26,0	3. felkészítés a továbbtanulásra	25,0	

A megkérdezettek fele (52,88 százalék) nem tudott erre a kérdésre válaszolni. (Az önkormányzati csoport legnagyobb arányában – 63,85 százalék –, az alapítványi/magán csoportnak mindössze 18 százaléka bizonyult tájékozatlannak.)

A teljes minta leggyakoribb válaszai szerint a „nevelés” (40,60 százalék), „a tanítás” (33,33 százalék), „a továbbtanulásra felkészítés” (19,79 százalék) jellemzi a gyerek iskoláját. Az önkormányzati csoportban a különbség anynyi, hogy a harmadik helyen az „idegen nyelv tanítása” (21,05 százalék) áll. Jelentősen eltér viszont a másik két szülőcsoport iskolajellemzése: az alapítványi/magán csoport „a tehetségfejlesztést” (42,0 százalék), a „vallásos

nevelést” (28,0 százalék) és a „gondolkodás fejlesztését” (26,0 százalék) tartja a három legjellemzőbb vonásnak, míg az egyházi iskolai szülőcsoport értelemszerűen a „vallásos nevelést” (65,38 százalék), az „erkölcsi nevelést” (36,53 százalék) és a „továbbtanulásra felkészítést” (25,0 százalék).

Az alminták sajátosságai még figyelemre méltóbbak, ha az elemzésbe bevonjuk az iskolák jellemzésére használt összes célelemet. Tartalmuk szerint hat csoportot képeztünk: I. oktatással, II. képességfejlesztéssel, III. neveléssel, IV. szervezeti sajátosságokkal összefüggő karakterisztikák, V. egyebek, VI. „nem tudja” válaszadók csoportja (3. táblázat).

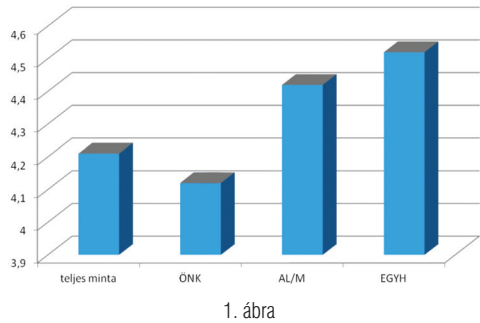
3. táblázat: Az oktatási és nevelési célelemek aránya a gyerek aktuális iskolájában¹
(1 – A három választás 300 százalék; 2 – A nevelés említési gyakorisága önmagában 65,38 százalék; 3 – A „vallásos nevelés” nélkül)

Teljes minta N = 399		alminták %					
		ÖNK N = 285		AL/M N = 50		EGYH N = 52	
oktatási	nevelési	oktatási	nevelési	oktatási	nevelési	oktatási	nevelési
célelemek		célelemek		célelemek		célelemek	
107,75	86,9	135,05	74,71	88,0	110,0	97,98	146,08 ² 80,70 ³

Ha az összes oktatásra és nevelésre vonatkozó célelemet tartalmazó I. és III. csoportot összevetjük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a szülők szerint az oktatás dominál általában (107,75 – nevelés: 86,94 százalék) az iskolákban, az önkormányzati iskolákban (135,05 százalék – nevelés: 74,71 százalék) s az egyházi iskolákban is, ha a vallásos nevelést az iskola létrehozásának princípiumaként s nem egy a többi feladathoz hasonlóan vállalható vagy mellőzhető nevelési feladatként tekintjük (97,98 százalék – nevelés: 80,70 százalék; a vallásos neveléssel 146,08 százalék). Az oktatás és nevelés viszonya egyedül az alapítványi/magániskolai szülőcsoport szerint más: az általuk aktuálisan jellemzett intézményekre a nevelési célok dominanciája jellemző (88,0 százalék – nevelés: 110,0 százalék). Ugyanez a csoport kiugróan magas arányban jellemezte iskoláját a képességefejlesztés fontosságával: az önkormányzati csoportnál csaknem ötször (4,94-szor), az egyházi iskolai szülőknél majdnem hétszer (6,76-szor) gyakrabban említették a II. csoportba tartozó célokat.

A SZÜLŐK ELÉGEDETTSÉGE AZ ISKOLÁVAL

A megkérdezetteknek 10 megállapítást ajánlottunk fel, hogy a hozzájuk kapcsolódó ötfokozatú skálák segítségével jelezzék, mennyire elégedettek gyermekük iskolájával (1. ábra).



A teljes szülői mintában a tíz item pontértékéből számított átlag: 4,21. Az iskolák jellemzői közül leginkább a tanítással (4,52) és a gyerekekkel való bánásmóddal (4,32) elégedettek. A három szülőcsoport között az iskolával való elégedettséget tekintve is jellegzetes különbségek vannak: a legkevésbé elégedettek azok, akik önkormányzati iskolába járatják gyermeküket (4,12); legmagasabb az elégedettség mértéke az egyházi iskolai szülőcsoportban (4,52); az alapítványi/magániskolai szülők a másik kettő között, de az egyháziakhoz közelebb foglalnak helyet (4,42). Ha az átlagos összpontértékek mögött az egyes megállapítások pontértékeit is összehasonlítjuk, azt tapasztaljuk, hogy valamennyi item pontértéke az önkormányzati szülőcsoportban a legalacsonyabb. Az alapítványi/magániskolákhoz kötődő szülők a legelégedettebbek a tanítás színvonalával (4,76), a gyerekekkel való bánásmóddal (4,60) és a szülőkkel fenntartott kapcsolatokkal (4,54). Az egyházi iskolai szülőcsoport magas elégedettsége az iskolában folyó neveléssel (4,61), a továbbtanulásra felkészítés sikerességével (4,58), a fegyelmezés módjával és eredményeivel (4,50), a pedagógusok közötti viszonyok alakulásával (4,39), valamint az intézmény anyagi-pénzügyi feltételeivel (4,59), az épületek gondozottságával (4,51) függ össze. Úgy tűnik, ez utóbbi szülőcsoport igényei és tapasztalatai találkoznak a legnagyobb arányban.

ISKOLAVÁLASZTÁSOK ÉS VÁLASZTÁSI MOTÍVUMOK

Amint jeleztük, az iskolaimázs alakulásában a szülők tapasztalatai és választási szándékai, motívumai bonyolult kölcsönhatásban állnak. Az iskola iránti értékelő viszonyulásukat bizonyára befolyásolja, hogy módjukban állt-e megválasztani gyermekük intézményét. A szülők nagy többsége számára adott volt az iskolaválasztás lehetősége s élt is vele. (Teljes minta 88,5 százalék, önkormányzati csoport 84,9 százalék, alapítványi/magán csoport 100 százalék, egyházi csoport 98,1 százalék.) Az első két szülőcsoport megélt választási

lehetőségei szignifikáns mértékben különböznek ($p = 0,004$). Akik nem választhattak, azok többsége olyan településen él, ahol nincs több iskola (42,6 százalék), de felmerült a magyarázó indokok között a gyermeket hátrányosan érintő iskolai szelekció is, a képzés anyagi terhei s néhány egyéb motívum.

Az iskolaválasztási motívumok megismerését zárt kérdéssel kíséreltük meg: 12 lehetséges motívumról mondták el a válaszadók, hogy befolyásolták-e őket döntésükben vagy sem (4. táblázat).

4. táblázat: A szülők leggyakoribb iskolaválasztási motívumai

Teljes minta N = 355		Alminták						%
		ÖNK N = 253		AL/M N = 51		EGYH N = 51		
1. közel van	55,6	1. közel van	68,4	1. jól érzik a gyerekek magukat	74,5	1. vallásos nevelés	74,5	
2. jó eredményei vannak az iskolának	45,0	2. jó eredményei vannak az iskolának	52,3	2. jók a pedagógusok	52,9	2. jól érzik a gyerekek magukat	56,9	
3. jól érzik a gyerekek magukat	40,5	3. jól érzik a gyerekek magukat	30,5	3. speciális képességet fejleszt	35,3	3. jó eredményei vannak az iskolának	37,3	
4. jók a tanárok	33,2	4. jók a pedagógusok	29,7	4. hasonló gyerekek járnak oda	33,3	4. jók a pedagógusok	31,4	
5. hasonló gyerekek járnak oda	21,8	5. továbbtanulási lehetőségek	20,7	5. vallásos nevelés	21,6	5. közel van	31,4	

A teljes populáció öt leggyakoribb iskolaválasztási motívuma: „közel van” (55,6 százalék), „jó eredményei vannak az iskolának” (45,0 százalék), „jól érzik ott magukat a gyerekek” (40,5 százalék) „jók a tanárok” (33,2 százalék), a sajátjához „hasonló gyerekek járnak oda” (21,8 százalék). A válaszadóknak tehát több mint a fele a térbeli közelség szerint választotta ki az iskolát, ami nem egyszerűen kényelmi szempont, hanem a gyerek életmódját, életminőségét befolyásoló tényező lehet. Ugyanakkor az iskolaimáznak semmiképpen nem érdemi alkotóeleme. Az önkormányzati iskolai szülőcsoportban ez az arány még sokkal magasabb (68,4 százalék), ami önmagában megkérdőjelezi, vajon esetükben valódi választás zajlott-e. Más a helyzet az alapítványi/magániskolát választók körében: háromnegyedük (74,5 százalék) választási motívuma az, hogy a „gyerekek ott jól érzik magukat”, ők említik legnagyobb arányban azt is, hogy a választott iskolában „jók a pedagógusok” (52,9 százalék, $p = 0,005$), s kétszer-háromszor gyakrabban említik választásuk indokául a gyerek „speciális képességeinek fejlesztési igényét” (35,3 százalék). (Érdemes megjegyezni, hogy az iskoláról alkotott egyedi kép kialakulását segítheti a csak az intézményre jellemző sajátos kínálatot nyújtó speciális program. A vizsgálati mintából mindössze 68-an kerestek és 33-an találtak ilyen programokat, módszereket, egyedi oktatásszervezési módokat.) Az egyházi iskolai szülőcsoport számára a döntő választási motívum a „vallásos nevelés” igénye volt (pon-tosan olyan arányban, mint az alábbi alcsoport számára a gyerek jó közér-zetének biztosítása). Az előzetes közvetett tapasztalatokon és elvárásokon alapuló iskolaválasztást a közvetlen tapasztalatok valószínűleg nagyrészt

visszaigazolták, mert arra a kérdésre, hogy megismételné-e korábbi döntését, ismét ebbe az iskolába íratná-e gyermekét, a minta 83,25 százaléka válaszolt igennel (5. táblázat).

5. táblázat: Az iskola újraválasztásának szándéka

Szándék	Teljes minta	Szülői alminták		%
		ÖNK	AL/M	
igen	83,25	81,21	94,00	84,62
nem	7,50	8,72	–	7,69
nem tudja	9,25	10,07	6,00	7,69

Különbségek itt is adódtak a három szülőcsoport között: az önkormányzati iskolai szülők a többieknél kisebb arányban határozottak a pozitív döntésben, s minden ötödik-hatodik közülük még bizonytalan, vagy határozottan elutasítja az aktuális intézményt. Egyértelműbb az egyházi iskolai szülők csoportja, s majdnem 100 százalékában választanak újra az intézményt a gyerekeiket alapítványi/magániskolába járató szülők.

A nyílt kérdésre adott indoklások elsősorban a közérzetet, bánásmódot, légkört említik (6. táblázat).

6. táblázat: Az iskola újraválasztásának motívumai

Teljes minta		Szülői alminták						%
		ÖNK		AL/M		EGYH		
1. általános elégedettség	38,87	1. általános elégedettség	41,10	1. jó bánásmód	47,92	1. jó bánásmód		35,29
2. a gyerek jó közérzete	19,44	2. jó tanárok	20,44	2. jó iskolai légkör	35,42	2. jó iskolai légkör		27,45
3. jó bánásmód	18,16	3. térbeli közelség	17,12	3. a gyerek jó közérzete	31,25	3. a gyerek jó közérzete		23,53

Mindháromról kiugró gyakorisággal nyilatkoznak az alapítványi/magániskolai szülők (31,25 százalék – 47,92 százalék – 35,42 százalék), viszont egyik sem tartozik az önkormányzati szülők három legfontosabb indoka közé. Ők inkább valamiféle általános elégedettséget, az iskola közelségét és a jó tanárok létét hangsúlyozzák (41,10 százalék – 17,12 százalék – 20,55 százalék). Figyelemre méltó, hogy a legtöbb említett szempont a jó oktatással együtt az egyházi iskolai szülőcsoport indokai között merül fel számottevő, azonos gyakorisággal (13,73 százalék).

ELÉGEDETTSÉG A TANÁROKKAL

Az iskolával kapcsolatos szülői elvárások fő letétemenyesei a pedagógusok: a szülők választási motívumai, elégedettségük forrása, elvárásaik jellege döntően a gyerekük közérzetére és a vele való bánásmódra irányul, ezek realizálója, alakítója az iskolában a tanító, a tanár. Ezért tartottuk fontosnak megkérdezni a szülőket, hogy kit tartanak jó és rossz tanárnak. Válaszaikban nyilván keverednek korábbi és aktuális tapasztalatok, de bizonyosan nem az ideális személyiségről nyilatkoztak, mivel konkrét személyt, gyermekük legjobbnak/legrosszabbnak tartott pedagógusának felidézését, jellemzését kértük tőlük (7. táblázat).

7. táblázat: A „jó tanár” jellemzése

Teljes minta N = 386		Szülői alminták						%
		ÖNK N = 286		AL/M N = 48		EGYH N = 52		
1. elfogadó, türelmes	34,54	1. elfogadó, türelmes	31,60	1. elfogadó, türelmes	56,25	1. elfogadó, türelmes	30,77	
2. szeretetteljes	27,84	2. kedves, közvetlen	26,39	2. felkészült, jó tanár	37,50	1. szeretetteljes		
3. kedves, közvetlen	23,45	3. szeretetteljes	26,04	2. szeretetteljes	35,42	3. felkészült, jó tanár	25,00	
4. felkészült, jó tanár	22,42	4. felkészült, jó tanár	19,44	4. sokat foglalkozik a gyerekekkel	27,08	3. sokat foglalkozik a gyerekekkel		
5. következetes	18,81	5. következetes	18,75	5. következetes	16,67	5. kedves, közvetlen	23,08	

A jó tanárt jellemző tulajdonságlista élén a teljes mintában és a szülői alcsoportokban az elfogadó, türelmes tulajdonságpár áll (átlagosan 34,54 százalékos említési gyakorisággal, amelyhez képest is kiugróan magas az alapítványi/magániskolai csoportban tapasztalt 56,25 százalékos gyakoriság). A toleranciaigényhez azután hasonló jellemzők társulnak: a jó pedagógus kedves, közvetlen (elsősorban az önkormányzati iskolai szülők csoportjában) és szeretetteljes (mindhárom csoportban), s az alapítványi/magán és egyházi iskolai csoport tagjai szerint – némileg gyakrabban említve – felkészült szakember is.

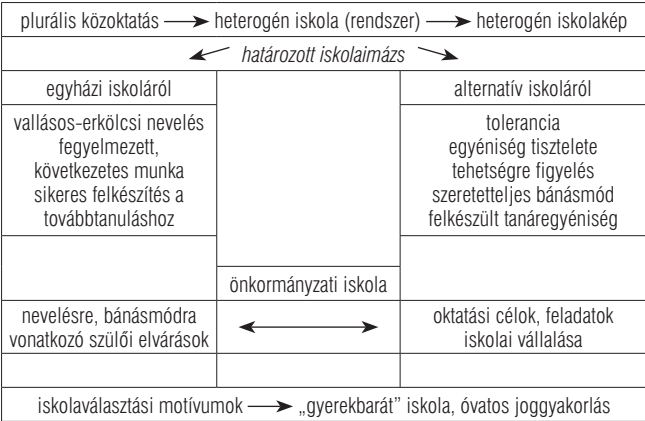
A hosszú pozitív tulajdonságlista csoportokra bontható: a tanár I. oktatással, II. neveléssel, III. a társas kapcsolatok alakításával összefüggő vonásai, illetve IV. személyes tulajdonságai. Az egyes tulajdonságcsoportok részesedését tekintve a jó tanár jellemzésében azt tapasztaltuk, a neveléssel kapcsolatos jellemzők gyakorisága megelőzi az oktatással összefüggő vonásokét mind a teljes mintában (88,93 százalék – oktatás: 79,11 százalék), mind az összes szülői alcsoportban (önkormányzati 80,91 százalék – oktatás: 78,81 százalék; alapítványi/magán 125,0 százalék – oktatás: 79,16 százalék; egyházi 100,0 százalék – oktatás: 80,77 százalék) (8. táblázat).

8. táblázat: A „rossz tanár” jellemzése

Teljes minta N = 363		Szülői alminták						%
		ÖNK N=274		AL/M N=47		EGYH N=42		
1. kiabál, ordibál	11,29	1. kiabál, ordibál	12,04	1. rossz a viszonya gyerekekhez	14,89	1. kiabál	11,90	
2. következetlen	10,74			2. nem jól magyaráz	8,51	2. következetlen 2. nem jól magyaráz 2. kivételez	7,14	
3. rossz a viszonya a gyerekekhez	8,54	3. kivételez	8,76	3. kiabál, ordibál 3. következetlen 3. kivételez	6,38			
4. kivételez	8,26	4. rossz a viszonya a gyerekekhez	8,03					
5. nem jól magyaráz	7,16	5. nem jól magyaráz	6,93			5. rossz a viszonya gyerekekhez	4,76	

A szülők nem szívesen idézték fel a rossz tanár emlékét: 12,12 százalékuk nem válaszolt, illetve 130 fő (35,81 százalék) azt mondta, nem volt ilyen élménye. Akik vállalkoztak a negatív tulajdonságok felsorolására, azok leggyakrabban verbális agresszióról számolnak be („kiabál, ordibál”) (11,29 százalék), illetve szakmai problémaként említik, hogy „következtelen”, kiszámíthatatlan volt a tanár (10,74 százalék). Az alapítványi/magániskolai szülők csoportjában a negatív tulajdonságok is a gyerekekkel való bánásmóddal függnek össze (14,89 százalék), de ők említik meg a rossz pedagógus jellemzőjeként azt is, hogy „nem fontos számára a gyermek tudása” (8,51 százalék). Az egyházi iskolai szülők viszont a fegyelmezett, következetes, határozott munkát hiányolják.

ÖSSZEGZÉS



2. ábra. Szülők iskolaképe

A négy változó vizsgálati eredményeit áttekintve megállapíthatjuk, hogy a szülők iskolához fűződő viszonya és az iskoláról kialakított képe nem egységes: a plurális közoktatásban már kialakult az egyházi és alapítványi/magániskolák „közönsége”. Ők a többségnél határozottabb elképzeléssel rendelkeznek arról, hogy milyen iskolát szeretnének választani gyerekeiknek, s cél tudatosabban meg is keresik, ki is választják a megfelelőnek gondolt intézményt. Ezek a szülőcsoportok a tudatos választás következményeként is elégedettebbek a gyerekeiket önkormányzati iskolába járató szülőknél.

A fenntartói szándékokat tekintve határozott profilú alternatív és egyházi iskolák markánsan különböznek a szülők szemében is: az egyházi iskolai szülőcsoport iskolaimázsának fundamentuma a vallásos-erkölcsi nevelés, amelyhez a tanárra-diákra egyaránt kiterjedő fegyelmezett, következetes munka társul, aminek gyümölcse a sikeres továbbtanulási mutatókban is megragadható. Ehhez képest az alternatív intézményt választó szülők iskolaképének centrumában a toleráns, a gyermek egyéniségére, tehetségére figyelő, szeretetteljes bánásmód áll, amelynek háttérében a felkészült, jó tanári egyéniség fejt ki nevelő-oktató hatását.

Az önkormányzati iskolák tényleges heterogenitása, olykor jellegtelen-sége a szülők iskolaimázsának alakulását is lassítja. Mégis körvonalazódni látszik egy belső ellentmondás a szülők elvárásai és tapasztalatai között: intézményválasztási motívumaikban, a tanárral kapcsolatos attribúcióikban a neveléssel, a gyermekkel való bánásmóddal összefüggő elemek dominálnak, gyermekeik aktuális iskolájában viszont az oktatással kapcsolatos feladatok, célok vállalását érzékelik inkább.

Ez a kérdés egy általánosabb összefüggést is érint: úgy tűnik, a szülők számára általában igen nagy (a korábbi tapasztalatokhoz képest talán növekvő) jelentőségű, hogy gyermekük jól érezze magát az iskolában, ott jól (szeretetteljesen, elfogadóan, toleránsan) s lehetőség szerint egyénre szóló figyelemmel foglalkoznak vele, tisztességre, erkölcsre neveljék. Nem látjuk nyomát annak, hogy a szülők iskolaképébe egyoldalúan csak a tanulási

teljesítményre orientált erőfeszítések férnének bele, s ilyen irányba gyakorolnának pressziót (legalábbis az általános) iskolára, de annak sem, hogy a nevelést pusztán a családi szocializáció részének, a szülői kompetenciába tartozó feladatnak tartanák. Iskolával kapcsolatos nevelési elvárásaiknak azonban nem a tartalma újszerű: szinte minden vonatkozásában a *nevelés módját* fogalmazzák elvárássá, választási motívummá, az elégedettség indokává vagy akár tanári jellemzővé. S a nevelés módjának, stílusának az intézmény légkörére, a tanár-diák kapcsolatára, a gyermek közérzetére kisértő hatása révén már más a szülők iskolaképe is: sokan lágyabb, a magyar iskolarendszer hagyományaitól távoli, „gyermekbarát” iskolát szeretnének.

Az aktuális iskolával való viszonylag magas elégedettségi mutatókból, az intézménnyel kapcsolatos újraválasztási szándékok alakulásából arra következtethetnénk, hogy meg is találják. Azonban vizsgálatunk más adatai – s köznapi tapasztalataink is – óvatosságra intenek: nem elhanyagolható azoknak a száma sem (minden nyolcadik-kilencedik szülő), akik nem választanák újra az iskolát vagy bizonytalanok; túlságosan magas azok aránya, akiknek külső okokból nincs választási lehetőségük, akiknek az iskola közelsége nemcsak a gyermek kímélése miatt fontos választási indok, hanem a család életmódjához kötődő kényszerválasztást jelent. Vannak adatok arra nézve is, hogy a szülők az iskolával kapcsolatban nehezen változtatnak: pl. olyan potenciális konfliktushelyzetben is, amikor a gyerek tartós szorongásos gyomorfájásban szenved, a szülőknek csak egy kis töredékében (s csupán az alternatív iskolai szülőcsoportban) fogalmazódik meg a lehetőség, hogy más iskolába írtná a gyermekét.

Úgy tűnik tehát, hogy kialakulóban van a szülők újfajta iskolaképe, ami megfelel az iskola megváltozott társadalmi helyzetének, differenciáltságának, „szolgáltató” jellegének, de az iskolával kapcsolatos magatartásuk még nem alakult át, nem jött létre közöttük és az intézmény között egy újfajta kapcsolat és párbeszéd.

IRODALOM

- BRANTLINGER, E. – MAJD-JABBARI, M. – GUSKIN, S. L. (1996): Self-interest and liberal discourse: How ideology works for middle-class mothers. *American Educational Research Journal*, 3., 571–597.
- BURNAFORD, G. E. – HOBSON, D. (2001): *Responding to Reform: Images for Teaching in the New Millennium*. In: JOSEPH, P. B. – BURNAFORD, G. E. (eds): *Images of Schoolteachers in America*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London – Mahwah – New Jersey. 229–245.
- BURI, J. R. (1991): Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57. 110–119.
- Chicago Department of cultural affairs (1998): *Chicago schools quilts millennium project*. Chicago.
- CUBAL, L. (1986): Principaling: Images and roles. *Peabody Journal of Education*, 63 (1). 117–119.
- EARLE, R. S. (1994): In search of teaching metaphors: images of the classroom. *Educational Technology*, 34 (6)., 34–37.
- EFRON, S. – JOSEPH, P. B. (1994): Reflection in a mirror: Teacher-generated metaphors from self and others. In: JOSEPH, P. B. – BURNAFORD, G. E. (eds): *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America*. Paragon, Polarities, Complexities. St. Martin's Press, New York. 54–78.
- EISNER, E. W. (1985): *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan, New York.
- FISCHER, J. – KINFER, A. (2001): *Constructing and Discovering Images of Your Teaching*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London. 93–115.
- FUMHAM, A. F. (1988): *Lay Theories: Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Pergamon, Oxford.
- GOODNOW, J. J. – COLLINS, W. A. (1990): *Development According 10 Parents. The Nature Sources, and Consequences of Parents' Ideas*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale.
- HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HUNYADY GY.-NÉ (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: *Tanulmánykötet*. NYME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. 67–73.
- JOHNSTON, S. (1992): Images: Away of understanding the practical knowledge of student teacher. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2)., 123–136.
- LIEBERMAN, A. (szerk.) (1990): *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. Falmer, New York.
- SZABÓ É. (1998): Laikus és professzionális nevelők nézetei az iskolai nevelésről. PhD-értekezés (kézirat). ELTE, Budapest.
- SZEKSZÁRDI J. (2000): Az iskolák belső világa. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239–272.

A cikk alapjául szolgáló kutatás az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány (OTKA T25764. sz.) támogatásával készült.

M. NÁDASI MÁRIA
HUNYADY GYÖRGYNÉ

◀ Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában¹

FEKETE PEDAGÓGIAI HATÁSRENDSZER A TÁMOGATÓ NEVELÉSI KÖRNYEZETBEN

A pedagógiai jóslat, miszerint a XX. század a gyermek évszázada lesz – ma már tudjuk – nem igazolódott. A század szörnyűségeinek a gyermekek is kiszolgáltatott áldozatai voltak. Viszont a XX. század lett a gyermekkutatás kezdetének százada. E kutatások során ma már rendre előkerül szokatlan terminológiaként a *fekete pedagógia* fogalma.

A fekete pedagógia mint jelzős összetétel német nyelvterületen jelent meg 1977-ben. K. Rutschky, aki nem is kutató, hanem újságíró, ezt a címet adta az általa szerkesztett kötetnek, amely lényegében a felvilágosodás pedagógiájáról képet adó szöveggyűjtemény. Maga a kifejezés azóta fel-felbukkan, és a neveléstörténet, a mentalitástörténet, a pszichohistória kutatói a gyermekkor szerepét, sajátosságait vizsgálva nemegyszer szembe-sülnek a pedagógiai gyakorlat eddig ismeretlen, a pedagógiai elmélet által korábban fel nem ismert – mai szemmel – gyermekellenes vonulatával.

Ami már az eddigi kutatási eredmények alapján is látható: a nevelés történetében a gyermekkor jelentőségének megítélése, a gyerekekkel való bánásmód a valószínűsíthető közönytől – ha nem is egyenes vonalban – a XX. századra a gyermekek központba helyezése felé tart, bár a háttértudástól függően erről is többféle elképzelés létezik. Hiszen a gyermek központba helyezése okán beszélnek értékként a szófogadó, vagy az önérvényesítő, vagy a boldog gyermekről. Nem lehet elhallgatni, hogy a XXI. századra már megjelentek azok a nézetek is, amelyek a felnőttek gyermekcentrikus szavai mellett a gyermekkor nélküli valóság lehetséges realizálására hívják fel

a figyelmet (lásd erről részletesen PUKÁNSZKY 2001). Mindennek demográfiai, a társadalmi csoportok, egyének életmódjában leképeződő gazdasági, társadalmi, kulturális okai vannak. Ugyanakkor ma már az is világos, hogy bár a gyerekekről való vélekedés, a velük való bánásmód tekintetében az egyes államok, ezen belül az egyes társadalmi csoportok között mindig is jelentősek voltak a különbségek, az eltérő körülmények mellett feltárhatók hasonlóságok is. Az így megjelenő képet tovább színesítik az egyéni eltérések, amelyek az adott kor levelei, naplói, feljegyzései ismeretében felsejlenek. A magunk részéről úgy gondoljuk, hogy a gyermekkor története azt is mutatja, a gyerekekkel való bánásmódban a *hétköznapi pedagógia* közvetlen és közvetett tapasztalatok alapján kialakult elemei a meghatározók. (Szülői tömegek nevelési gyakorlatát befolyásoló szakmunkákat csak a XX. század második felétől ismerünk.) Ezen belül a fekete pedagógia gyakorlata, az azt támogató egyszerűsítő nézetek is továbbhagyományozódtak. A gyakorlati fekete pedagógia tartalma pedig aszerint alakult, hogy a felnőtt társadalom milyen szükségletei kielégítését várta el a gyerekektől, mire akarta rákényszeríteni, mire akarta felhasználni őket.

Ezzel tudatosan szembefordulni a reformpedagógiai irányzatok próbáltak, amelyek – ha különbözőképpen, ha eltérő utakon keresték is a megoldást – először voltak érzékenyek a gyermekek saját szükségleteire. Hiszen a professzionális neveléssel foglalkozó felnőttek a XX. század eleje óta már bizonyítottan tudják, hogy vannak bizonyos kritériumai annak a pedagógiai környezetnek, amely a gyerekek egészséges testi, lelki fejlődéséhez szükséges. Más kérdés, hogy az erről való konkrét elképzelések is változtak attól függően, hogy mit gondoltak a gyermekkor szerepéről, az iskola céljáról, mit tudtak a gyermek fejlődéséről, szükségleteiről, a társadalomba való beilleszkedés és az individuum kibontakozásának egységes folyamatáról.

Egy felismerés azonban a mai napig vitán felül áll: a gyerekekkel való bánásmód során számolnunk kell a tanulók szükségleteivel. Lehet ezeket a szükségleteket elnyomni, kiszolgáltatni, lehet támogatóan-segítően kibontakozni

¹ M. NÁDASI M. – HUNYADY GY.-NÉ (2006): Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában. In: KELEMEN E. – FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 101–116.

hagyni, irányítani – más-más lesz az eredmény. A mai iskolai viszonyok között mindegyik megoldásra lehetőség nyílik, és mindegyikre van is példa.

Mindemellett azonban azt is látni kell, hogy a gyermekek, ifjak egészséges testi-lelki fejlődéséhez szükséges környezetnek semmivel nem helyettesíthető szereplői a pedagógiai, pszichológiai ismereteket, kompetenciákat uraló, a saját szükségleteiket ismerő, azokkal bánni tudó felnőttek.

A FEKETE PEDAGÓGIA ÉRTELMEZÉSE

Mit is érthetünk fekete pedagógián? A különböző szerzők véleménye ebben a tekintetben sem egyezik meg. A magunk részéről *fekete pedagógiának tekintjük a pedagógiai folyamatban azonosítható ártalmakat, amelyek a gyermekben, ifjúban időben távolra ható módon testi, lelki sérülést okoznak, negatívan befolyásolják a gyermek, az ifjú testi-lelki-szellemi egészségét. A fekete pedagógia bármilyen nevelési helyzetben előfordulhat.* Nem véletlen, hogy olyan jelentős hangsúlyt kap a családi ártalmak vizsgálata (MILLER 1980; 2002). Tanulmányunkban azonban csak az intézményes nevelés tetten érhető ártó hatásrendszerével foglalkozunk.

Arról, hogy az iskola is lehet ártó hatásrendszer forrása, már György Júlia 1965-ben megjelent könyvében is olvashattunk, később tájékozódhattunk Gáti Ferenc (1982), Varga Zoltán (1974), Biermann (1984), Nemes Livia (1974) írásaiból is, s az iskolai szociálpszichológia hazai kutatói ma is tanulságos összefüggések felmutatásával szolgálnak. A kérdés ritkán vizsgált vonatkozásáról, a gyerekek, ifjak között kialakuló fekete pedagógiai hatásrendszeréről ad tanulságos láttelepet Dambach (2001). Az iskolai ártalom mint terminus technicus elfogadottá vált a pszichológiai és pedagógiai szakirodalomban, de a fekete pedagógia képes kifejezés használata zavarba hoz szinte mindenkit, mint a tabutémák néven nevezése általában. Az iskolát nem szokás, nem illik nyíltan személyiségromboló terepnek tekinteni.

A fekete pedagógiának mint sajátos iskolai ártalomnak az értelmezése összefügg egy másik, még eléggé feltáratlan pedagógiai jelenségszettel: *az iskolai diszfunkcionális pedagógiai hatásokkal.* Ezek legtöbbször spontán létrejövő és rejtve maradó hatások, amelyek a gyermekekben negatív élmények formájában csapódnak le, halmozódnak fel, okoznak iskolai ártalmakat, s latens módon befolyásolják az iskolában zajló pedagógiai folyamatok eredményességét. A fekete pedagógia jelenségvilágára, történéseire irányuló kutatásunk így módon összekapcsolódik a pedagógiai folyamatban érvényesülő diszfunkcionális hatások vizsgálatával.

A kutatásnak ez a vonulata nem előzmények nélküli: szervesen kapcsolódik az ún. rejtett tanterv vizsgálatához. A most már magyar viszonylatban

is több évtizedre visszanyúló elemzések – s kevés számú empirikus vizsgálat (GUBI 1985; TAKÁCS 2002; SZABÓ 1988; KÖRÖSSY 1985) – igen lényeges ponton változtatták meg a pedagógiai gondolkodást az intézményes nevelés (oktatás) lehetőségeiről és eredményességéről. Elvezettek ahhoz a felismeréshez, hogy a tervezett és tudatosan szervezett tanítási-tanulási folyamatok eredményességét nagymértékben befolyásolják a folyamatok mintegy melléktermékeként, spontán módon létrejövő, sokszor rejtve maradó hatásrendszerek, pontosabban: hatások rendezetlen szövedékei. Ez a felismerés nem a spontán hatások létezésének kimutatásával rendítette meg addigi pedagógiai világképünket, hanem inkább e hatások forrásának felfedésével. Kissé dramatizálva: megrendült a tudatos, jól tervezett és irányított pedagógiai tevékenység hatásainak kiszámíthatóságába vetett hit, s a várt és a tényleges eredmények közötti eltérést (sikertelenséget?) már nem lehetett csak a tervezett folyamaton kívüli (például családi szocializációs) tényezőkkel magyarázni. A metaforikusan rejtett tantervnek nevezett jelenség fogalma meggyökeresedett a hazai neveléstudományi szakirodalomban, eltérő hangsúlyokkal, de szinte mindenütt helyet kapott a pedagógusképzésben, maga a jelenséggör azonban jórészt feltáratlan maradt. A kutatói érdeklődés csökkenésében feltehetően szerepet játszottak a metodikai nehézségek is: a latens hatások nagyon nehezen megközelíthetőek empirikus vizsgálati módszerekkel, lényegükből következően érzelmekkel átszőtt élmények, gyakran a vizsgálati személyek belső világát érintő jelenségek, amelyekről nehéz kvantifikálható adatokat gyűjteni, értelmezésük – éppen élményjellegük miatt – kockázatos. Mindez fokozottan érvényes a kifejezetten negatív történéseket, hatásokat, élményeket magában foglaló fekete pedagógiára.

A továbbiakban annak a kutatási anyagnak az elemzéséről számolunk be, amelyet a fekete pedagógia témakörében a 2002/2003-as tanévben főiskolás és egyetemista pedagógusjelöltek, valamint gyakorló pedagógusok körében gyűjtöttünk. Kutatásunkban arra törekedtünk, hogy feltárjuk azokat a diszfunkcionális pedagógiai hatásokat, amelyek kifejezetten negatív töltetűek, s a fekete pedagógia részét képezik; ugyanakkor arra is vállalkoztunk, hogy a fekete pedagógiához sorolható latens események, jelenségek integrálása révén bővítsük az iskolai tanulási környezet fogalmát. Eredményeink hasznosulhatnak a pedagógusképzésben is: egyfelől árnyalhatóvá, valóságosabbá tehetik az iskola világáról közvetített képet, illetve a saját élmények tudatosítása és szakmai szempontú elemzése révén a hallgatóság pedagógiai önismerete, a latens iskolai tanulási környezetben való eligazodása lehet megalapozottabb, biztonságosabb.

A KUTATÁS MENETE

Az iskolai fekete pedagógiai hatásrendszerrel kapcsolatban az anyaggyűjtés megkezdése előtt szakirodalmi tájékozódásunk és tapasztalataink alapján megfogalmaztuk feltételezéseinket:

- létezik az iskolai hatásrendszernek egy olyan vonulata, amely ártalmas lehet a tanulók testi, lelki egészsége szempontjából;
- a hatások forrása bárki és bármi lehet, ami az iskolai életben hathat a tanulóra;
- ez a negatív nyomot hagyó élmény az iskoláskor bármelyik szakaszában érheti a tanulót;
- a tanulók sokszor nem beszélnek ezekről az élményekről mással;
- az átélt eseményeknek sajátos rövid távú hatásuk (is) van;
- létezik az iskolai ártalmaknak ezen belül egy olyan csoportja, amely mély, akár életre szóló nyomot hagy a tanulóban;
- a fekete pedagógia hatásmechanizmusát tekintve a rejtett tantervi hatásokkal rokonítható.

A kutatás kezdetekor azonban szembesültünk azzal a problémával, hogy nem ismerünk e hatásrendszer szisztematikus leírására vállalkozó anyagot. Először tehát annak feltárására kellett vállalkoznunk, hogy a jelenségkör valóban létezik-e, a különböző hétköznapi tapasztalatokon túl leírható-e mint az iskolai hatásrendszer egy sajátos, diszfunkcionális alrendszere. Csak ezek után kerülhet sor a téma jellegéből adódó óvatos általánosítások, következtetések megfogalmazására.

Átgondolva az empirikus kutatási módszerek alkalmazhatóságát, a témával leginkább adekvátnak a kvalitatív tartalomelemzés módszere tűnt (MAYRING 2003). A kvalitatív tartalomelemzés anyagát mindig valamilyen rögzített kommunikációs tartalom adja, ezért először ennek a gyűjtési módját kellett meghatároznunk.

A téma maga a személyes kikérdezést (félig nyílt vagy nyílt, szinte már a mélyinterjú) indokolná, hiszen a tárgykör a kikérdezettek intim szféráját érinti. Ennek a feltételei azonban nem voltak adottak számunkra. Végül személyes, csoportos kommunikációs szituációban a „nyílt írásbeli kikérdezés” mellett döntöttünk: *„Kérem, írja le egy máig nem felejtett sérelmét, amely iskolás éveit alatt érte! Ha lehet, térjen ki arra is, hogy mikor, milyen iskolafokon érte ez a negatív élmény; a sérelmet okozó esetnek mi volt a következménye; beszélt-e valakivel róla, kivel, mikor.”* A válaszadásban való részvétel (ráhangoló pedagógiaórák végén) önkéntes és névtelen volt. A leírás terjedelmét nem határoztuk meg. Az anyaggyűjtés e módjának bemutatásakor meg kell említeni, hogy többen kivonták magukat a csoportos szituáció alól, és pótlólag hozták, küldték be a leírást. Ahogy többen jelezték, magukra akartak

maradni a történetükkel. A válaszlásra felkértek töredéke jelezte, hogy nincs ilyen emléke.

A kutatásról számot adva úgy látjuk, az anyaggyűjtés alkalmazott technikája megfelelő volt, biztos alapját adta a kvalitatív tartalomelemzésnek, bár a kommunikációs tartalom gyűjtésének ezt a módját a kvalitatív tartalomelemzés módszerével foglalkozó, általunk ismert szakirodalom nem említi.

Az összegyűjtött anyag alapján, a kvalitatív tartalomelemzés első lépéseként, a fekete pedagógia körébe sorolható ártalmak feltérképezése érdekében *kategóriákat képeztünk*. A kategóriák kialakítása induktív úton történt, tehát a teljes anyag ismeretében lehetett ezeket megfogalmazni. A kategóriák tartalmának meghatározását, majd a kódolást megnehezítette (ugyanakkor rendkívül érdekessé tette) a leírások elevensége, érzelmi telítettsége. Az első szakaszban a válaszokat minél konkrétabban, differenciáltabban akartuk megismerni, ezért szűkre vontuk a kategóriák határait, és húsz kategóriát képeztünk. Dönteni kellett abban is, ha egy élmény – éppen összetett jellege miatt – több kategóriába is besorolható, milyen utat válasszunk. Ezeket az eseteket kódoltuk valamennyi hozzá illeszkedő kategória szerint, de külön kigyűjtöttük őket, így a későbbiekben mód nyílt arra is, hogy megfigyelhesük a különböző negatív hatások összekapcsolódását egy-egy nagyon erős élményben. Az egymástól független, kétszeri kódolás egyfelől alkalmasnak mutatta a kategória-rendszert az esetek besorolására, másfelől viszont túl differenciáltnak bizonyult: az összes minősítés 91,96%-a hét kategóriába került. Ezek a következők voltak: *a tanulmányi teljesítmények értékelése; a személyiség becsmérlése; a megalázás; lelki terror; a verbális és a fizikai agresszió; méltatlan tanári viselkedés; indokolatlan gyanúsítás*. Az elemzésben lényegében erre a hét kategóriára támaszkodunk, a nyolcadik egyéb elnevezést kapott, ahová a korábbi tizenhárom kategóriában (legfeljebb 1–3-szoros említéssel) szereplő minősítéseket soroltuk.

A kategóriák között nehezen elkülöníthetőnek tűnhet a személyiség becsmérlése és a megalázás minősítés. Az előbbibe soroltunk minden olyan leírást, amelyben a pedagógus a diák személyiségére (például külső-belső tulajdonságaira) tett értékelő típusú megjegyzést, az utóbbiba pedig azokat a sérelmeket, amelyeket maguk a válaszadók megalázó helyzetnek, cselekedetnek ítélték, illetve amelyekkel kapcsolatban a megalázottság érzéséről számoltak be. Az így minősített negatív élmények szinte kivétel nélkül tartalmaznak valamilyen társas mozzanatot: a tanár eljárását súlyosbítja, vagy éppen az teszi megalázóvá, hogy a társak előtt, a társak bevonásával zajlik.

A kutatást az *ELTE pedagógusjelöltjei* és a szakirányú továbbképzési szakokon tanuló *pedagógusok* körében folytattuk: összesen 254 fő különböző szakos hallgatót (97 főiskolást, 157 egyetemistát) és 103 fő pedagógust kérdeztünk meg (főként általános iskolai, de jelentős számban középiskolai tanárt, valamint óvó- és tanítónőt is). Mivel a megkérdezettek szakok szerint

nagyon szóródtak, az egy-egy szakhoz tartozók elemszáma esetenként nagyon kicsi volt, a szak jellegét eleve nem kezeltük háttérváltozóként. Két további változót az elemzés során ejtettünk el: a megkérdezettek életkora (19–26 év, illetve 28–54 év) és neme – legalábbis a mostani adatfelvételünkben – nem bizonyult differenciáló tényezőnek, ezért az adatok ilyen szempontú elemzésétől eltekintettünk. (Bár a nemek élményanyagának különbözőségére találhatunk adalékokat. Például szexuális zaklatásról – nem sokan – csak lányok számoltak be; vagy feltűnő, hogy a mintába bekerülő fiúk tartós negatív élményükről szólva nagyon sokszor testnevelő tanár által elkövetett sértést, megalázást idéznek fel.)

A vizsgált jelenséggel kapcsolatban fontos annak rögzítése, hogy a 254 hallgató és a 103 pedagógus élményei ugyanennyi különböző iskolából származnak, forrásuk ugyanennyi tantestület, de legalábbis pedagógus és ugyanennyi gyermekcsoport lehet. Mindössze tizenkét hallgató jelezte, hogy neki nincs ilyen hosszú ideig, mélyen ható negatív iskolai élménye, 32-en viszont két fájó emlékükről is beszámoltak. (Ezért több az esetek száma a válaszadók számánál: 239, illetve 271.) A pedagógusok körében kevesebben válaszoltak tagadóan (mindössze három fő), de néhányan (öt fő) szintén több negatív élményt is elénk tártak.

Ezután gyakoriságvizsgálatot végeztünk, ami a kvalitatív tartalomelemzés folyamatában a kvantitatívítás bevitelét jelenti. Az egyes kategóriák gyakorisági elemzésén túl különlegesen hasznosnak bizonyult a jellemzően együtt járó kategóriák feltérképezése.

A tanítóképzős főiskolai tanítójelöltek és az egyetemista tanár szakosok körében végzett gyakoriságvizsgálatok mind a kategóriák előfordulásával kapcsolatban, mind az azokkal kapcsolatos reakciók (milyen hatással volt rá, kinek mondta el) viszonylatában – a minta jellemzőiből adódó összehasonlító elemzés eredményeként – óvatos következtetéseket engednek megfogalmazni. A kategóriák vizsgálatán túli lehetőségeket kínáltak a pedagógusok körében gyűjtött anyagok azáltal, hogy az eset és az írásos elmondás közötti időtartam hosszabb – az eset fájdalmit elmoshatta volna az idő, felülírhatták volna az élet nagyobb sérelmei –, másrészt a legtöbb elbeszélő összefüggésbe hozta a sérelmet saját későbbi életével, pályájával.

A már gyakorló pedagógusok anyaga felkínálta a tartalom nagyobb egységekben való elemzését is. Egy tartalmi egységnek tekintettük azt a leírást, amely magában foglalja a sérelem bemutatását, az esemény aktuális hatását, az esemény távlati hatását, a sérelem pályát meghatározó szerepét. A teljes tartalmi egységek megtalálása után következett a váz kiemelése, az egyes csomópontokhoz kapcsolódóan a tények csupasz rögzítése, a színes leírásoktól való elvonatkoztatás. A különböző tartalmi egységekkel való munka eredményeként került sor a valamennyi vizsgált tartalmi egységre vonatkozó óvatos általánosításra.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A tanító- és tanárjelöltek körében gyűjtött vizsgálati anyag elemzése

A történetek feldolgozásakor magára a sérelemre (keletkezésének helyére, idejére, tartalmára és következményeire) koncentráltunk, de információt gyűjtöttünk az élménnyel való megküzdés (társas vagy magányos) jellegéről is. Az eredmények bemutatását a negatív élmény (sérelem) jellemzőinek leírásával kapcsoljuk össze.

- Vizsgálatunkban a válaszadók összesen 239-szer nevezték meg, hogy a leírt esemény *milyen iskolafokon és -típusban* történt. 135 esetben (56,5%) *általános iskola*, 94-szer *középiskola* (39,3%) és 10 alkalommal (4,2%) felsőoktatási intézmény szerepel a válaszokban. A domináns általános iskolai élményeknek közel 61%-a és az összes megnevezettnek több mint egyharmada (34,3%) az *alsó tagozatban* történt. Az átlagot nem azonos mértékben befolyásolták a minta főiskolák és egyetemista tagjai. Az iskola típusát megjelölő *főiskolai hallgatók* 44,2%-a, az *egyetemistáknak* 27,3%-a idéz fel alsó tagozatos negatív élményt. (Az alsó tagozatos említések aránya egyébként a középiskolai esetek arányával csaknem megegyezik, mintha válaszadóink addigi iskoláztatásuknak a két végére emlékeznének inkább.)
- A *sérelemokozó* személye némi meglepetést okozott: a pedagógusjelöltek által leírt 271 esetből 245-ször (90,4%) a fájó emlék a *pedagógussal* kialakult konfliktusból fakadt, mindössze tizenegy olyan történetet írtak le, amelyben a *társak* (4,6%) okoztak nehezen feledhető sérelmet. (A többi esetben a válaszadó az iskolában dolgozó más felnőttet, önmagát vagy általában az osztályt jelölte meg forrásként.)

Ötven sérelmet okozó pedagógusról nem tudjuk, hogy férfi vagy nő, a válaszadók nem írták le, s a szövegből sem következtethető ki. A hallgatók 138 (56,3%) nő, 57 (23,26%) férfi tanárt említettek. Az arányok kb. megfelelnek a pedagógusok nemek közötti arányainak az iskolában. Kissé közelebről szemlélve azonban azt tapasztaljuk, hogy a *középiskolában sérelmet okozó pedagógusok között némiképp felülreprezentáltak a férfiak*: 57 esetben tudjuk, hogy férfi pedagógushoz kapcsolódik az élmény, csaknem kétharmaduk (63,15%) középiskolai tanár; illetve a 91 középiskolák korból származó emlék 50%-ában (47 esetben) férfi tanár szerepel.

A főiskolások és egyetemisták válaszait összehasonlítva azt tapasztalhatjuk, hogy közel azonos arányban említenek férfi pedagógusokat (21,8 és 24,5%), a férfi tanárok mindkét rétegben inkább a középiskolai élmények felidézésében szerepelnek, de amíg a főiskolások által említett férfi tanároknak

57,9%-a, az egyetemisták által említetteknek 65,8%-a szerepel középiskolai történetben.

A történetekben szereplő 245 pedagógus közül 225 főről (91,8%) derül ki, hogy *milyen szakos*: 82 fő (36,4%) *tanító*, illetve napközis nevelő, 143 pedig (62,6%) *tanár*. Velük kapcsolatban 18 szakot és két funkciót 184-szer említettek. Az öt leggyakrabban említett szak: *matematika* (24), *magyar* (20), *testnevelés* (15), *idegen nyelv* (14), *ének-zene* (11). Vélhetően a legnagyobb óraszámú (például magyar) és a valamilyen speciális képességet is igénylő tantárgyak tanáraival ütköznek gyakorta a gyerekek. Mégsem a szakoknak ez a sorrendje a legjellegzetesebb: a hallgatók a 143 tanár közül 53-mal kapcsolatban (37,1%) az *osztályfőnöki* szerepkört említették. (Esetükben csak elvétve jeleznek tanári szakot is.)

- A *sérelemek tartalmát* elemezve azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusjelöltek korábbi iskolai tanulmányaihoz kötődő tartós, negatív élmények döntően a *tanulmányi teljesítmények értékelésével* (88 említés, 32,47%) függenek össze, ezt követi a gyermek, ifjú *személyiségének becsmérlése* (51 említés, 18,8%), alig kevesebbszer forrása a sérelemnek a tanárok által gyakorolt *lelki terror, megalázás* (44 említés, 16,23%), a *verbális* (39 említés, 14,39%) és a *fizikai* (30 említés, 11,07%) *agresszió*. Több esetben fakadtak sérelemek a *méltatlan tanári viselkedésből* (25 említés, 8,5%) is, valamint a gyermek indokolatlan *meggyanúsításából* (12 említés, 4,1%).

A válaszok tartalmában az eddigieknél kissé erőteljesebb különbséget tapasztaltunk a főiskolás és az egyetemista hallgatók között: sérelmeik forrásaként nagyon eltérő mértékben említik a személyiség becsmérlését és a megaláztatást. Az *egyetemisták* negatív élményeinek forrása a *tanulmányi teljesítmények értékelése* után leggyakrabban a személyiségükre tett tanári *becsémrlő megjegyzés* (24,6%), míg a *főiskolások* eseteleírásaiban második-ként – szinte pontosan egyező mértékben (23,9%) az egyetemistákéval – a *megalázás* szerepel.

- Választ kértünk arra is, hogy a negatív élménnyé váló eseménynek, történésnek *milyen következménye*, hatása volt a válaszadóra nézve. Harminchárom fő semmilyen következményt nem érzékelt. A legtöbben, 76-an (26,5%) arról írtak, hogy *befelé fordulóvá váltak*, elfordultak az iskolában zajló eseményektől. *Tanárával tartós rossz viszonyról* számolt be 46 fő (16%), *rosszabb, igazságtalan osztályzatról* 55 fő (11,5%) tett említést, *büntetést* váltott ki az esemény 24-szer (8,4%). Tizenhatan számoltak be arról, hogy elromlott *kapcsolatuk a társakkal* (5,0%), *pszichoszomatikus tünetekről* írtak tizennégyen (4,9%), tanárt, osztályt vagy iskolát *váltottak* önként vagy kényszerből (13 fő, 4,5%; 6 fő, 2,1%), *változott beállítódásuk a tantárgyak* stb. iránt (10 fő, 4,5%).

A két hallgatói csoport több vonatkozásban is eltérő válaszokat produkált: több mint háromszor annyi *főiskolás nem akart* vagy nem tudott az esemény *következményeiről* beszélni, mint egyetemista. Az utóbbiak viszont leggyakoribb következményként a *befelé fordulást* (35,2%) említik, ilyen következményről a főiskolások mindössze csak hét esetben tesznek említést. Körükben a *tartósan rossz viszony a tanárral* (11 fő, 12,0%) a leggyakoribb következmény, s alig tesznek említést a *rosszabb, igaztalan osztályzatokról*. (Ez utóbbiról az egyetemisták elég nagy arányban számolnak be, 35 fő, 17,9%.)

A válaszadók negyede, mindössze 62 hallgató jelezte, hogy negatív *élményét megosztotta* valakivel. Többségük, 41 fő (66,1%) *szüleitől kért és kapott megértést, segítséget*. Csak ezután, jóval kisebb arányban következnek a *barátok, osztálytársak* (11 fő), majd *más tanárok* (7 fő).

Figyelemreméltó annak a tizenegy hallgatónak a beszámolója, akik csak jóval az események után osztották meg valakivel (házastársukkal, kollégáikkal) negatív élményüket. Többen közülük fontosnak tartották, hogy éppen a sérelmet okozó tanárral, illetve az események tanúival, a régi osztálytársakkal beszéljenek a történetekről, keressenek magyarázatot vagy szerezzenek ily módon késői elégtételt.

Áttekintve a fentiekben röviden ismertetett adatokat megállapíthatjuk, hogy sikerült magát a jelenséget, ez esetben a fiatal felnőttek, a pedagógusjelöltek negatív élményeiben továbbélő iskolai diszfunkcionális pedagógiai hatásokat megragadni. Ezek többsége az *általános iskolában*, nagyrészt a kezdeti években, az alsó tagozatban keletkezik. Az évtizedeken keresztül őrzött, esetleg csak a vizsgálat során tudatosított latens hatások, negatív élmények meghatározhatják az egyénnek az iskolához (vele együtt az ott szerezhető tudáshoz) való viszonyát.

Várakozásainkkal némiképp ellentétben a 254 hallgató szinte kizárólag csak olyan negatív élményről adott hírt, amelynek *tanárok* voltak az okozói. Úgy gondoltuk, hogy a kortárs csoportok felértékelődésének időszakából (9–14 éves korból) származó régi sérelemek között nagyobb arányban lesznek társak közötti konfliktusok. De – mint láttuk – nem így történt. Először a kérdészi situációra gyanakodtunk, de sem a feltett kérdésben, sem a válaszadásra vonatkozó instrukcióban nem találtunk olyasmit, ami tanárok által kiváltott negatív élményre utalt volna. Valószínűsíthető, hogy a tanulók számára a domináns kapcsolattípus az iskolában a tanár-diák reláció, az ebből keletkezett zavarok, sérülések nehezen hozhatók helyre, gyakran életre szóló – negatív – hatást gyakorolnak. Az már kevésbé meglepő, hogy a negatív élmények között ilyen hangsúlyosan van jelen a tanulmányi teljesítmények értékelése. Ennek esetlegessége, az elfogultságok (kivételezések), a tanári következetlenség, az előítéletek működése (beskatulyázás), a tanulói teljesítmények objektív összemérhetőségének nehézségei – mind-mind ismert

jelenség. Az azonban mégis elgondolkodtató, hogy hosszú éveken, évtizeden keresztül sem oldódnak fel az ezzel összefüggésben elszenvedett sérelmek. Nyilvánvalóan a tanári értékelés az önértékelést, önbecsülést, az önmagunkról kialakult képet érinti, s ezért ez éppen olyan érzékeny terület, mint a személyt érintő becsmélő megjegyzések (voltaképpen szintén a tágabban értelmezett értékelés) vagy a megaláztatások.

Figyelemreméltó tény, hogy a negatív iskolai élmények hatásáról szólva a visszaemlékezőknek csak kisebb része említ külső következményeket (büntetés, rosszabb jegyek, kényszerű iskolaváltás stb.), az igazán maradandó hatások részben kapcsolatiak (a tönkrement tanár-diák viszony), illetve pszichések (befelé fordulás, gátlások növekedése, szorongás, súlyosabb esetekben pszichoszomatikus betegség). Érdemes szembenézni azzal a leendő (és pályán lévő) pedagógusoknak, hogy ezek a következmények – akár keletkezésükkor, akár később – csak nagyon nehezen korrigálhatók.

A PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN GYŰJTÖTT ANYAG ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEI

A pedagógusok negatív élményeinek feldolgozásakor részben a főiskolások, egyetemisták csoportjában alkalmazott szempontokat vettük figyelembe, részben – egy másik módszertani eljárás kipróbálásaként – elvégeztük a tartalom nagyobb egységekben történő elemzését is.

A kategóriák gyakoriságának vizsgálata alapján megállapítható, hogy a nem felejtendő sérelmek leggyakrabban – mintegy a válaszolók fele esetében – értékelés során születtek, ezután következik gyakoriságban a személyiség becsmélése, majd a verbális agresszió és a verbális megalázás. Az együttes előfordulás vizsgálata arra utal, hogy az értékelés és a személyiség becsmélése, valamint a verbális agresszió és a verbális megalázás gyakran együtt jár.

Ami meglepő volt számunkra: a sérelem forrásaként ez a vizsgálati csoport is, egy válasz kivételével, csak a pedagógusokat említette. (Az egyetlen kivétel egy konyhai dolgozó volt.) Az említett „sértő” pedagógusok szakterületét vizsgálva kiderül, hogy az ének és a testnevelés képviselői, valamint az osztályfőnökök mint ártalomforrások, felülreprezentáltak. Megállapítható volt még, hogy leggyakrabban felső tagozatos sérelmeket említenek a kollégák, bár az óvodástól a főiskoláig minden szint szerepel. (E jelenség feltehetően összefüggésbe hozható azzal a ténnyel, hogy a válaszadók többsége általános iskolai tanár volt. Ők munkájuk során folyamatosan 10–14 éves gyermekekkel vannak kapcsolatban, talán ez a megszokott iskolai környezet hatással lehet régi élményeik elevevességére, önkéntelen szelekciójára.)

A nagyobb egységekben való elemzés különös eredményt hozott. A *sérelem* konkrét leírásának lecsupaszítása érdekében azt kellett eldönteni, hogy milyen momentum kiemelésére kerüljön sor. Az ismételt átolvasás alapján kirajzolódott az a lehetőség, hogy a soktételeséget a *tanulói és tanári szükségletekhez való viszonytal lehet jellemezni*, ennek alapján lehet az esetekből csoportokat képezni. Egyébként ez a csomópont volt tartalmilag a legszerteágazóbb.

– *Az első csoportba soroltuk azokat a sérelmeket, amelyek esetében nem vitatható a tanári jóindulat, az események azért válnak ártalommá, mert az adott személy szükségleteit, igényeit nem ismeri a tanár.*

Félfára, szegény, falusi lány bekerült a 70-es évek elején a vidéki város nagy hírű gimnáziumába. Félelmei ellenére a jó tanulók közé emelkedett. A bölcsészkarra jelentkezett, annak ellenére, hogy az igazgató két alkalommal próbálta lebeszélni erről, féltve az intézmény továbbtanulási statisztikáját.

„A felvételim sikerült (összesen harminc embert vettek fel több mint ötszáz jelentkezőből), s bizony elég nehezen szántam rá magam, hogy személyesen közöljem a hírt, ám szeptemberben mégis bementem az iskolába. Még most is emlékszem, milyen félszegen állodogáltam a tanári szoba előtt. Végül is az egyik kedvenc tanárom lett az, aki megtudhatta: »Sikerült, felvették!« Arra, hogy milyen izgatott vagyok az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt, így válaszolt: »Ne féljen! Ha továbbra is olyan szorgalmas lesz, mint eddig, nem lesz semmi baj!« Nagyon rosszul estek a szavai. Akkor nem, de azóta sokszor könny szökik a szemembe, ha eszembe jut az a jelenet... mint egy megvert kutya, olyan megalázva és megkeseredve hagytam ott az iskolát, ahol nem lehettem okos, csak szorgalmas diák.”

– *A második csoportba azokat a sérelmeket soroltuk, amelyek háttérben a tanulói szükségletekkel kapcsolatos érzéketlenség áll.*

„Felső tagozaton testnevelésórákon sokszor előfordult, hogy a tanár úr megígérte, játszani fogunk. Ezek után rendszeresen megismétlődött, hogy 30 perces bemelegítés után 4–5 perc maradt csak játékra. Komolyan mondom, még ma is érzem azt a tehetetlen dühöt, amit ezen alkalmakkor éreztem. Számítalan igazságtalannak érzett rossz osztályzatot, beírást már régen elfelejtettem, ezt soha nem fogom.”

„Óvodás voltam, középsős... Spenót volt sült hússal... Az óvó néni szólt, hogy a mócsingos húst is egyem meg. Mondtam, hogy nem kérem, mert zsíros. Erre felpattant, és a húst a kanállal beletolta a számba. Szinte azonnal kifordult a számból, erre megint megpróbálta belém tölteni. A kanál felsértette a szám szélét, vérzett, én sírtam, kiköptem a húst, ő újra próbálkozott...”

„Már reggel éreztem, hogy rossz a közérzetem, hányingerem van. Próbáltam türtöztetni magam. Negyedik óra után már nagyon nehéz volt.

A tanárnő gimnázium 4. osztályában nem engedett ki: – Várj, míg szünet lesz! – Egyszer csak kiszaladtam, mert már nem bírtam. Sajnos, nem értem el a mosdót. A tanárnő kiküldött utánam egy lányt, akivel megüzente, hogy takarítsam fel a folyosót. És én feltakarítottam...!”

– *A harmadik csoportba kerültek azok a sérelmek, amelyeknek háttérben a tanár saját, rosszul kezelt szükségletei állnak, amelyeket előbbre helyez a pedagógusetikánál, visszaél a pedagógiai helyzettel.*

Középiskola, 1975–79. Bács-Kiskun megye. A tanár úr ötven körüli férfi, osztályfőnök. „Éneket is tanított, s a tananyag tetemes részét jelentette a mellkasi és hasi légzés elsajátítása, amit a tanári asztalra fektetett dundi lányokon az osztályfőnök úr rendszeresen empirikus vizsgálatokkal ellenőrzött... Én a csenevészebb lányok közé tartoztam, és alakuló nemi identitásom gyakran szenvedett csorbát, az elég nyilvánvaló lekezelés miatt...”

Gimnázium első osztály. „Az osztályfőnököm 30 körüli, hajadon hölgy. Minden nap más kosztümben jelent meg. Decemberre néhány osztálytársam közelebbi kapcsolatba került vele, feljártak a lakására, együtt ittak, buliztak... Aki ehhez a körhöz tartoztak, azokat teljesítménytől függetlenül állandóan ötosre értékelte, másokat nem. Így én sem lettem jobb soha közepesnél...”

– *A negyedik csoportba soroltuk azokat a sérelmeket, amelyekben a gyerek szükségletei ellen való eltökélt hatás mögött szakmai tudatlanság áll.*

1966-ban lett első osztályos a kislány. Balkezes volt. „Ildikó néni helytelenítette a dolgot. Mindig rám kiáltott, ha ballal nyúltam a ceruzáért... A szülőknek ajánlott gyógymód: Ha ballal nyúlna a ceruzáért otthon, azonnal üssenek a kezére. Ha a fenyegetés nem használna, legyen ott a füzetem mellett a bot, amivel azonnal meg tudnak fegyelmezni engem, vagy a kezem, már nem emlékszem... A családom tehetetlennek bizonyult és engedett. Nem nekem. Volt bot s fenyegetés, meg észérvek, hogy ez itt egy iskola, és ő, a tanító néni, tudja, mit miért tesz.”

– *Az ötödik csoport azokat az eseteket tartalmazza, amelyekben a gyerek szükségleteinek fel nem ismerése mögött egyértelműen megjelenik az előítéletesség.*

1974-ben egy falusi iskola 7. osztályába új, cigány tanuló érkezett. A magyar-tanárnőnek nem tetszett a hajviselete. Két-három órán át tombolt, hogy a fiú vágassa le a haját, az nem tette meg. „És akkor következett az emlékeztetés óra. A fiút kiharancsolta a padjából és ezt harsogta: Ha hiába beszélek neked, majd levágom én! – és ágaskodva rángatta, nyiszabolta a fekete fűrtököt. Felnézni sem tudtam, úgy mardosott a szégyen: helyette, a tanárnő helyett, és azért, mert gyáván hallgatók. Ugyanakkor örültem, hogy nem vagyok cigány, hogy jól tanulok, s ezért velem nem történhet meg ilyen. A jelenet minden

mozzanata, minden kapcsolódó érzése belém égett. Ha valami előhozza az emléket, elsőként a bordó manikűrkészletet látom magam előtt... Mert ehhez a megalázó művelethez a manikűrollóját használta...”

– *A hatodik csoportba soroltuk azokat az eseteket, amelyekben a sérelmek mögött a pedagógusok elhasznátsága, kiégettsége áll.*

„Hetedik osztályos voltam. Tisztán emlékszem a matematikatanáromra. Ötven év körüli lehetett akkor, szája vastag, rúzsos. Arc kifejezése szigorú. Középtermű, szőkére festett hajú nő volt. A keresztnévét nem tudtuk. A mosolyára nem emlékszem. Ha valaki nem tudott valamit, akkor iszonyú nyommatékkal azt mondta: – Ez kérem, mínusz! – Ez a hangsúly azóta sem megy ki a fejemből.”

A leírásokból egyértelműen kiderül, hogy csak sejtethető, a tanulók és a pedagógusok szükségleteihez kapcsolható mögöttes okok száma bizonyára bővíthető lenne.

Ami a rövid távú következményeket illeti, dominál a magába fordulás, de emellett persze a sírás, a megbántottság, a „nem akarok óvodába menni”, a tehetetlen düh, a hangok, hangsúlyok, színek iránti érzékenység, a reakciómód aprólékos leírása a jellemző. Ahogy az egyik elbeszélő írja: az eset beléjük égett.

Nem kérdeztünk rá az eset hosszú távú következményeire (azon túl, hogy a leírás pillanatáig mélyen eltemetve ott élt mindenki), de az eseteket olvasva megállapítható, hogy a tanárok felnőttként, még a pedagógussá válás előtt megpróbálnak elégtételt venni a sérelmekért. Hogyan? Gondolatban sokszor „megmondják a magukét”; ha az iskola előtt elmennek, elfordulnak; ha az utcán találkoznak az illető pedagógussal, elkerülik; az osztályrendezvényekre, találkozókra nem mennek el, ha az illető pedagógus is ott lesz. Egyetlen pedagógus írja, hogy „később egy testületben tanítottunk, *kibékültem vele*”.

Van-e ezeknek a sérelmeknek a pedagóguspálya szempontjából, a hi-vatás személyes alakulása szempontjából jelentőségük? Úgy tűnik, hogy a témaegységeknek ez a mozzanata két csoportba sorolható a konkrétumoktól való elvonatkoztatás szintjén: az elbeszélő önmaga feldolgozta az esetet, hasznosította a tanulságokat, vagy a kutatás során felkínált lehetőség döb-bentette rá munkája és az élmény közötti lehetséges vagy valós viszony-ra. A konkrétumok köre – a sérelmekhez hasonlóan – nagyon változatos. Ez érthető is, hiszen szerteágazó jelentésű történetek vannak a szerteágazó életutak háttérben. Csupán egy-egy példát idézünk az általánosíthatóság szemléltetésére:

A nehéz emlék önálló feldolgozása, a tanulságok kamatoztatása:

„Amikor először első osztályt kaptam (22 éve tanított), a betűletemek tanítása kezdetén furcsa, kellemetlen érzések fogtak el, ha a táblára írtam, és közben a gyerekekhez beszéltem. Aztán egy alkalommal, amikor valamelyik kis tanítványom rendetlenkedése miatt hirtelen megfordultam, és valamilyen rendcsináló gesztussal a gyermek felé fordultam, rájöttem: Uram, atyám! Most olyan vagyok, mint elsőben az én tanító nénim, Ildikó néni. Ezt nem akarom! Ildikó néni, ha ma élne, már idősebb lenne 100 évesnél. Bizonyára neki is lenne egy története egy kislányról, akivel rengeteget kellett bajlódnia, amíg megtanította írni a suta kezével. Mindig így mondta: suta.”

Kérdésünkkel az anyaggyűjtés során ráirányítottuk a pedagógusok figyelmét életük egy kritikus pontjára, néhányuknak segítettünk saját pedagógiai munkájuk jobb megértésében, máig feldolgozatlan, betokosodott sérelmeik felpuhításában. Ilyen szövegek tanúskodnak erről: „... most, hogy a történetet újra átgondoltam, úgy érzem, jobban kell vigyáznom arra, nehogy keserűséget okozzak a gyerekeknek”.

„Pedagógus lettem, s csak most, a történetem elmondásakor jöttem rá, miért is tartom kezdettől a legfontosabb törekvésemnek, hogy mindenkit egyforma mércével mérjek, s hogy mindenkiből a legjobbat s a legtöbbet segítsen kihozni.”

ÖSSZEGZÉS

Áttekintve a vizsgálat röviden bemutatott eredményeit, megállapíthatjuk, hogy sikerült a fekete pedagógia jelenségvilágát megközelítenünk, jellegzetes tematikáját és megnyilvánulási formáit felderítenünk. Úgy tűnik, az iskolai ártalmaknak, illetve a diszfunkcionális pedagógiai hatásoknak e kismetszett részhalma nem fikció, nem is csupán egyedi (bár egymásra nagyon hasonlító) tapasztalatok gyűjteménye, hanem az iskolai munkát kísérő latens hatásoknak egy meghatározott fajtája. Jellegzetessége erős negatív érzelmi töltete, élményszerűsége; keletkezésekor nem is latens történés feltétlenül, de hosszú távú hatásában mindenképpen. Eddigi vizsgálati adataink szerint döntően az iskolai élet egyik fontos metodikai eleméhez, a tágon értelmezett tanulói teljesítmények és magatartásformák értékeléséhez, valamint alapvető viszonytípusához, a nevelő-nevelt (a tanár-diák) viszonyához kapcsolódik.

Ha számba vesszük magának a jelenség létezésének feltételezésén túli eredeti feltevéseinket, akkor megállapíthatjuk, hogy azok lényegében igazolódtak, de több ponton módosítást igényelnek. Feltételeztük, hogy a fekete pedagógia kifejezéssel megjelölt hatásrendszer forrása bárki és bármi lehet, ami az iskolai életben hathat a tanulóra. Vizsgálati adataink egyelőre nem ezt

bizonyítják: nem bárki és bármi, hanem (döntően) a pedagógusok tudatos és önkéntelen, spontán értékelő tevékenysége, reakciói váltják ki ezt a hatást.

Ezek a negatív élmények az iskoláskor bármelyik szakaszában érhetik a tanulót, s bár vizsgálati alanyaink leggyakrabban az általános iskolás korukban szerzett sebeikről számoltak be, nem elhanyagolható a más életkorból és iskolatípusból (óvodától a felsőoktatásig) származó sérelmek száma sem.

Igazolódtott az a feltevésünk is, hogy negatív élményeikről a tanulók jelentős része nem beszél környezetében, ami lehetetlenné teszi a pusztán félreértésből fakadó sérelmek tisztázását is, illetve megnehezíti a megbánottság élményének feldolgozását. Felmérhettük az átélt események rövid távú következményeit is, amelyek mintegy hozzátapadtak az eredeti diszfunkcionális hatásokhoz, és együtt raktározódtak el az iskolás évek negatív élményeinek tartományában.

Vizsgálatunkban a fekete pedagógia hatásmechanizmusának (a rejtett tantervi hatásokéval rokoníthatóan) három komponense látszik kirajzolódni:

- Mivel a pedagógia jelenségvilága szoros kapcsolatot mutat az iskolai nyílt és rejtett értékeléssel, érthető, hogy a vizsgálati személyek gyakran számolnak be önértékelési problémákról, addig kiegyensúlyozott önképük megbillenéséről, önértékük megsebezéséről.
- A negatív történéseknek, eseményeknek gyakori hatása az egyén szociális kapcsolatainak megromlása: mindkét vizsgálati csoportunk tagjai sűrűn említették (rövid és hosszú távú hatásként) kapcsolatuk megromlását a tanárokkal, társakkal, esetleg barátokkal, vagy a magukba fordulást, a bezárkózást, olykor az iskolai világ teljes elutasítását. Könnyen belátható, hogy mind az önértékelés elbizonytalanodása, mind az iskolai élettől, annak fontos szereplőitől való elfordulás igen kedvezőtlen tanulási környezetet teremt a hatékony iskolai munkához.
- A latens hatásmechanizmus harmadik komponensét a pályaszocializációval összefüggésben véltük felfedezni. A vizsgálati eredmények szinte minden vonatkozásban nagy hasonlóságot mutattak a pedagógusjelöltek és a pedagóguspályán dolgozók csoportjai között. A kisebb különbségek azonban nagyon jellegzetesek: a pedagógusok szignifikánsan többször hozták összefüggésbe negatív élményeiket pályájukkal, szerepükből adódó pedagógiai feladataikkal. Reflektáltak rájuk mint pályaválasztási motívumra, mint valamilyen módszer megválasztásának vagy elutasításának szempontjára, mint nevelői attitűdjük (későn felismert) forrására. A pedagógusjelöltek csoportjában mindez csak halványan jelent meg.

Egy, az adatokban mutatkozó további tendencia ugyancsak a pályaszocializáció és a fekete pedagógia élményvilágának kapcsolódására utal. Úgy tűnik, a tanítójelöltek körében a sérelmek domináns ideje és helye az általános iskola alsó tagozata, a (középiskolai tanároknak készülő) egyetemisták körében

felerősödik a középiskola említése, míg a többségében általános iskolában tanító tanár csoportban a felső tagozatot jelölték meg legtöbbször saját gyermekkori sérelmük helyeként. Semmiképpen sem tételezhetünk fel valamilyen rövidre zárt ok-okozati kapcsolatot, mindenesetre figyelemre méltó a pedagógiai irányultság és a hosszú távú latens fekete pedagógiai hatások ilyen párhuzamossága.

Végül meg kell említenünk, hogy vizsgálatunk igazolta módszertani eljárásainkat is: bebizonyosodott, hogy az esszé típusú kérdéssel összegyűjtött szövegalmaz tartalomelemzéssel történő feldolgozása eredményes volt: egy nagyon szubjektív, nehezen megközelíthető, bizonyos értelemben diffúz pedagógiai jelenséget sikerült megragadnunk, bemutatnunk. Természetesen az adatok nyomán – bármilyen óvatosan – megfogalmazott következtetések további kutatást igényelnek. A 2003/2004-es tanévben újabb empirikus kutatást bonyolítottunk le, amely elsősorban a kvázi kísérleti elrendezésű vizsgálati csoportjaival (kiterjedt mintavételével) és az alapvetően minőségi elemzés mellett a kvantitatív módszerek felhasználásával lép tovább a most bemutatott adatgyűjtéshez képest.

IRODALOM

- ARIÉS, P. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BIERMANN, G. (szerk.) (1984): *Az iskolai ártalmak megelőzése*. Tankönyvkiadó, Budapest
- DAMBACH, K. E. (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Akkord Kiadó, Budapest.
- DE MAUSE, L. (1989): *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- GÁTI F. (1982): *Gyermekevédelem az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GUBI M. (1985): Szemelvények egy iskola életéből. In: *Az iskola működése és működészavari*. Oktatókutatási Intézet, Budapest. 43–49.
- GYÖRGY J. (1973): *A nehezen nevelhető gyermek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. (Negyedik, változatlan kiadás)
- KÖRÖSSY J. (1985): Nyolcadikosok és (iskolai) értékek. In: *Az iskola működése és működészavari*. Oktatókutatási Intézet, Budapest. 137–175.
- MAYRING, PH. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim-Basel. (Nyolcadik kiadás)
- MILLER, A. (1980): *Am Anfang war die Erziehung*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- MILLER, A. (2002): *A tehetséges gyermek drámája és az igazi én felkutatása*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NEMES L. (1974): *Pszichogén tünetképződés kisgyermekkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PÉTER K. (szerk.) (1996): *Gyermek a kora újkor Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.
- PUKÁNSZKY B. (szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY B. (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- RUTSCHKY, K. (1977/1988): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main.
- SZABOLCS É. (1999): *Tartalomelemzés a gyermekortörténet kutatásában. Gyermekképek Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- TAKÁCS E. (2002): Pedagógiai szituáció a tanítási órán. In: *Takács Etel válogatott munkái*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 103–111.
- VAJDA ZS. – PUKÁNSZKY B. (szerk.) (1998): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- VARGA Z. (1974): *Iskolai ártalmak*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VINCZE L. (1991): *Appendix neveléstörténeti munkákhoz*. (A „fekete pedagógia” történetéből.) *Magyar Pedagógia*, 4-5. 195–213.

HUNYADY GYÖRGYNÉ
M. NÁDASI MÁRIA

◀ Pedagógusok szakmai céljai és a tanítás-tanulás¹

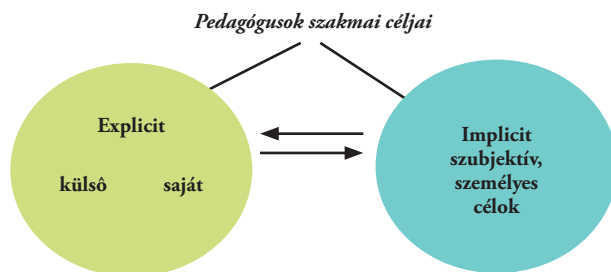
A pedagógiai célok kívánatosnak tartott anticipált végállapotok. A célok kapcsolódhatnak mind az oktatás tartalmához, mind a pedagógus fejlesztési feladataihoz, mind a tanulók személyiségével, magatartásával, tudásával összefüggésben megfogalmazott követelményekhez – többek között ezért is foglalkozik olyan összetett problémakörrel a pedagógiai célelmélet.

A pedagógusok szakmai céljai viszonyítási pontokként működnek a pedagógiai folyamat különböző szintjeinek tervezésekor, a folyamat során, valamint a folyamat lezárulásakor. Ha a pedagógusok szakmai céljaira fókuszálunk, megállapíthatjuk, hogy az egyik réteg *külső* célként, *explicit* módon jelenik meg a pedagógiai munkát szabályozó dokumentumokban, konkrétan a törvényekben, a nemzeti alaptantervben, a kerettantervekben, az iskola pedagógiai programjában (ezen belül a helyi tantervben is). Ezekhez a különböző általánosítottági szintű, külső explicit célokhoz a pedagógusok szakmai megfontolásaik vagy hétköznapi pedagógiájuk eredményeként különbözőképpen viszonyulhatnak, de feltétlenül viszonyulnak valahogy – az elfogadástól az árnyaláson keresztül az elutasításig.

Ez a viszony megjelenik a pedagógusok által készített tervezési dokumentumokban (tanmenetekben, tématervekben, konkrétan a tematikus tervekben, az epochatervekben és a projekttervekben, a tanítási órák terveiben, vázlataiban), azaz a szakmai célok másik rétegében, a pedagógusok *saját explicit* céljaiban is.

A szakirodalom szerint azonban a pedagógusok munkáját saját explicit céljaik mellett alapvetően *szubjektív, személyes céljaik* határozzák meg, amelyek *implicit* módon érvényesülnek, tehát nem feltétlenül kerülnek leírásra, gyakran meg sem fogalmazódnak, olykor nem is tudatosulnak. A pedagógiai célok rétegei között szoros kapcsolat van.

PEDAGÓGUSOK SZAKMAI CÉLJAI



1. ábra

Az explicit és implicit szakmai célok kialakulásában a pedagógusok saját élettörténete mellett mind a szaktárgyi-pedagógiai-pszichológiai tudásnak, mind az aktuális érzelmi szükségleti, mind az intellektuális, mind a társadalmi tényezőknek jelentős szerepük van, a célok ezért mindig értékpreferenciát fejeznek ki.

A célok eléréséről szerzett benyomás, meggyőződöttség a pedagógiai pályán való szakmai közérzet alapvető meghatározója. Ezért is kell hangsúlyozni, hogy a pedagógusok explicit és implicit, személyes céljai nem fedik le teljes mértékben a tanítási-tanulási folyamatban érvényesülő célokat – ezek a célok ugyanis a tanulók és a szülők személyes céljaival való együttműködésben vagy az azokkal való egymásnak feszülés során érvényesülnek. Nem témánk jelenleg, de azért meg kell jegyezni, hogy a pedagógus céljainak elérése annál reményteljesebb, minél inkább érvényesíti munkájában a nyílt oktatás elemeit, tehát a különböző szintű célok meghatározását nem tekinti kizárólagosan saját kötelességének, hanem a célok kialakításában nemcsak tekintettel próbál lenni a pedagógiai folyamatban érintettek szükségleteire, személyes céljaira, hanem valóban számít együttműködő részvételükre a pedagógiai folyamatban. Ez a záloga a szükségletek, elvárások kölcsönös

¹ HUNYADY Gy.-né – M. NÁDASI M. (2006): Pedagógusok szakmai céljai és a tanítás-tanulás. *Pedagógusképzés*, 3–4. 21–34.

megismerésének, egyeztetésének, s ezáltal a célok egymásra kölcsönösen tekintettel levő megközelítésének, elérésének.

A pedagógusjelöltek, a gyakorló pedagógusok céljainak vizsgálata a neveléstudományban a kedvelt empirikus kutatási témák közé tartozik.

A továbbiakban felvillantunk a pedagógusok szakmai céljaival kapcsolatos néhány olyan kutatási eredményt, álláspontot, amelyek összefüggésbe hozhatók kapcsolódó empirikus kutatásunk kérdésfeltevéseivel, eredményeivel:

- A különböző társadalmi körülmények, kultúrák között működő pedagógusok céljaik tekintetében jelentősen különbözhetnek egymástól (BAKONYI 1980).
- A pedagógusok elképzelései – a domináns célok tekintetében – függnek a társadalmi változásoktól (BAKONYI 1980).
- A pedagógusok saját használatra gyakran duális – nevelési és oktatási – célstruktúrát alakítanak ki (HOFER 1986).
- A személyes célokban gyakran kap helyt a céleltolás, amikor a célok és a megvalósíthatóság aktuális realitása között az ellentmondás feloldhatatlannak látszik (HOFER 1986).
- A koherencia hiánya miatt nem ritka a személyes célok közötti, fel nem ismert konfliktus (M. NÁDASI 2001).
- A pedagógusok különböző tanulókhoz, olykor tanulócsoporthoz különböző célok elérésének igényét kapcsolják (M. NÁDASI 2001).
- A pedagógusok közül sokan nem látják a célok meghatározásának értelmét (KOTSCHY 1989).
- A pedagógusok nem igazán gyakorlottak az általános célok operacionálizált célokká transzformálásában, sőt olykor nem is tájékozottak ennek jelentőségéről (KOTSCHY 1998; PFISTER 2006).
- Amennyiben a tudományos paradigmát keressük a pedagógusok céljai mögött, inkább eklekticizmust találunk (GOLNHOFFER–NAHALKA 2001).
- A pedagógusjelöltek már tanulmányaik során is változó személyes affinitást mutatnak a különböző pedagógiai célok iránt (GOLNHOFFER – M. NÁDASI 1981; OLLÉ–PERJÉS 2006).
- A tanárjelöltek (elképzelt) céljai még erősen tükrözik, hogy a diák- és a tanárlét határmezsgyéjén nem könnyű a tanári szerepbe belehelyezkedni (GOLNHOFFER – M. NÁDASI 1981).
- A kezdő pedagógusok, valamint a gyakorlott pedagógusok céljaiban tendencia jellegű eltérések vannak (M. NÁDASI – HUNYADY – SERFÖZŐ 2001; GOLNHOFFER–NAHALKA 2001; FALUS 2006).
- A kezdő tanárok személyes céljaiban erőteljes célalakító elem saját elfogadottságuk érzelmi szükséglete (HOFER 1986).
- A gyakorlati tapasztalatok hatására pályakezdő kollégák egyre inkább képessé válnak a vágyak és a reális célok megkülönböztetésére, célre-pertoárjuk bővítésére (HOFER 1986).

A fenti – vizsgálatunkkal kapcsolatban fontosnak tartott – megállapítások a célokról több mindent kifejeznek, egy összefüggést azonban nem írnak felül: a célok mindig értékpreferenciákat fejeznek ki.

Ezért a pedagógiai célokkal kapcsolatban új helyzet állt elő, amikor a célokra vonatkozóan is megszűnt az egységesség. 1990-től kezdődően az iskolaállítás tekintetében az országban teret nyert a pluralizmus, 1998-ra minden iskolának el kellett készítenie a maga pedagógiai programját, amelyben a saját nevelési filozófiájával összhangban meg kellett határoznia a célokat, s mindeközben csökkent a pedagógusok munkájának ellenőrzöttsége.

A KUTATÁS CÉLJAI ÉS KÖRÜLMÉNYEI

Vizsgálatunkban – egy nagyobb, összetett szervezetszociológiai kutatás részeként (NÁDASI–SERFÖZŐ–HUNYADY 1999–2000) – a szubjektív és az explicit (intézményes) célokról nyitott kérdésekkel tájékozódunk, attitűdskálákkal közelítettük meg a válaszadók pedagógiai értékrendjét és nevelési attitűdjét, megkíséreltük feltárni azonosulásukat az intézménnyel és annak céljaival. A budapesti általános iskolai tanárok körében végzett kutatás valamennyi részletére nincs mód kitérni. Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a válaszadók

- személy szerint milyen célokat tartanak legfontosabbnak;
- szerintük melyek iskolájuk (dokumentumokban is megfogalmazott) legfontosabb törekvései, céljai;
- milyen (pedagógiai) értékeket vállalnak munkájukban;
- milyen értékekkel jellemezhető nevelési attitűdjük;
- vannak-e jellegzetes különbségek a különböző fenntartójú intézményekben dolgozó pedagógusok között.

A vizsgálatban összesen 372 fő vett részt, önkormányzati iskolában 296, alternatív iskolában 45, egyházi iskolában 31 fő tanított. (Az adatfelvétel idején a budapesti eltérő fenntartójú általános iskolákban tanító tanárok arányait tekintve mintánkban kissé felülreprezentált volt a nem önkormányzati iskolákban dolgozó pedagógusok csoportja, de enélkül az elemszám annyira lecsökkent volna, hogy semmiféle összehasonlítást nem végezhetünk volna el.) A mintából kiemeltük azok adatait, akik a célokkal kapcsolatban lényegében valamennyi kérdésre válaszoltak ($n = 194$ fő). A válaszadók belső arányai változatlanok maradtak: 78% önkormányzati, 14% alternatív és 8% egyházi iskolában dolgozott.

EREDMÉNYEK

1. A válaszadók *szubjektív céljairól* nyitott kérdéssel tájékozódunk, s a három legfontosabbnak minősített célt kódoltuk. A 6 + 1 csoportba sorolt célok az alábbi gyakorisági sorba rendeződtek:

hagyományos nevelési célok említése (pl. erkölcsi nevelés vagy részletei) (43,5%);

hagyományos oktatási célok (pl. alapkészségek megtanítása) (37,6%);

a pedagógus munkájára vonatkozó célkitűzés, követelmény (professzionális munkavégzés, tökéletes adminisztráció) (32,0%);

az iskola életére vonatkozó célok (pl. légkör, közösségi szellem kialakítása, együttműködés) (26,3%);

új típusú didaktikai célok (pl. versenyszellem fejlesztése a tehetséges gyerekekben, a nyitott oktatás elemeinek felhasználása a tanulás-tanítás folyamatában) (14,4%);

az iskola optimális (külső) kapcsolatainak fejlesztése (mindenekelőtt a szülőkkel, a fenntartóval) (9,8%);

egyéb (esetlegesen előforduló vagy extrém tartalmú célelemek) (25,4%).

A szubjektív célok jelentősen eltértek a különböző fenntartójú iskolákban dolgozó tanárok körében. Egyértelmű, szignifikáns különbségek mutatkoztak az önkormányzati és a nem önkormányzati iskolák tanárai között:

1. táblázat: Az iskola céljai az eltérő fenntartójú iskolák tanárai körében
(Szignifikáns különbségek)

Önkormányzati iskolák tanárai	Nem önkormányzati iskolák tanárai
saját munkájukra vonatkozó célok p = .004	új típusú didaktikai célok p = .000
ideális (külső) kapcsolatokra vonatkozó célok p = .014	iskola belső életére vonatkozó célok p = .003

A táblázatból jól látható, hogy a nem önkormányzati iskolák nevelői határozottan gyakrabban említenek fontos nevelési célként új típusú didaktikai célokat ($p = .000$), illetve az iskola életére (légkörére, kooperációra) vonatkozó célelemeket ($p = .003$). Az önkormányzati iskolákban viszont szignifikánsan gyakrabban fogalmaznak meg a saját munkájukra vonatkozó követelményeket ($p = .004$) és az optimális külső kapcsolatokra utaló célokat ($p = .014$). (Egyéb, heterogén célokat is ők említenek nagyobb arányban, $p = .006$.)

A nem önkormányzati iskolák pedagógusainak az adatai tovább bonthatók, a kis elemszám ellenére is jellegzetes különbséget mutatnak: az új típusú didaktikai célok gyakori említése teljes egészében az alternatív iskolákban tanítókra jellemző, az egyházi iskolákban senki nem említette, s a pedagógusok munkájára vonatkozó célelemek is közel háromszor gyakrabban jelennek meg az alternatív iskolákban, mint az egyházi intézmények pedagógusainál. (E tekintetben tehát kisebb a távolság az önkormányzati és alternatív, mint az egyaránt nem önkormányzati alternatív és egyházi iskolák pedagógusai között.)

Egyébként úgy tűnik, hogy az általunk használt változók közül csupán a fenntartó szerinti különbségnek van jelentős befolyásoló szerepe: a válaszadók neme és a pályán töltött évek száma alapján képzett alcsoportokban nem mutatkozik szignifikáns különbség. Legfeljebb az említésre méltó, hogy a nők majdnem kétszer annyira tartják fontosnak a külső kapcsolatokat, mint a férfiak (11,0% – 5,9%), akik viszont a nőknél lényegesen gyakrabban fogalmaznak meg új típusú oktatási célokat (29,4% – 13,5%), de a különbség még ez esetben sem tekinthető szignifikánsnak ($p = .053$).

2. A tanárok által megfogalmazott *explicit, intézményi célok* sok hasonlóságot mutattak a szubjektív célokkal. A válaszok megoszlása kevésbé meglepő, korábbi, a tanulmányban már említett vizsgálatokból is tudjuk, hogy a pedagógusok a célokkal kapcsolatban általánosan fogalmaznak, s az emberalakítás, a nevelés feladatait említik leggyakrabban. Válaszadóink következtetések voltak: most is a *hagyományos nevelési* (54,1%) és *oktatási célok* (38,1%) kerültek a lista élére, ezután következtek az *iskola speciális céljai* (pl. mozgás-sérültek integrált nevelése 16,5%), illetve az *egy-egy részterületre vonatkozó célok* (pl. nyelvtanulás, informatikaoktatás 8,2%). Ebből az adatsorból legfeljebb azt érdemes kiemelni, hogy közvetlenül a helyi programok készítésének időszaka után ennyire kevesen említenek sajátos, csak az ő iskolájukra jellemző célokat.

E tekintetben, amint vártuk is, az alcsoportok között mutatkozott szignifikáns különbség: oktatási célokat az önkormányzati és egyházi iskolák pedagógusai az átlaghoz (38,1%) képest kissé kevesebbszer emlegettek (32,5%, ill. 33,3%), az alternatív iskolákban dolgozók viszont közel kétszer gyakrabban (74,4%). (A különbség mindkét összehasonlításban szignifikáns, $p = .000$.) Ez – a kis minta ellenére is – arra hívja fel a figyelmet, hogy téves, de legalábbis leegyszerűsítő sztereotípiá az ún. alternatív iskolákról az a vélekedés, amely szerint a személy- (vagy gyermek-) központúság szükségképpen együtt jár az oktatási feladatok mellőzésével, esetleg lebecsülésével. Hasonlóan szignifikáns mértékben többen említettek konkrét részcélokat az alternatív iskolákban, mint az önkormányzatiakban és az egyházi iskolákban dolgozók körében ($p = .000$).

Amint említettük, a válaszadóknak viszonylag kis része – minden hatodik személy – jelölt meg az iskolája „egyéniiségét”, specialitását tükröző célokat. Ez azonban lényegesen kevésbé vonatkozik az alternatív iskolák pedagógusaira: közülük minden második (53,6%) fontosnak tart ilyen célt említeni, s e tekintetben nem véletlenszerű a különbség az egyházi és önkormányzati iskolákban dolgozó tanárok válaszai között sem. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy az önkormányzati iskolákban talán nincsen elég erős szándék arra, hogy az intézmények egyénített, környezetükben csak rájuk jellemző, illetve a helyi, települési és szociális környezet sajátos igényeire reagáló programot kínáljanak a gyerekeknek és a szülőknek, illetve munkahelyül a pedagógusoknak. Ezzel szemben a nem önkormányzati intézmények világos, egyértelmű sajátos profillal rendelkeznek, hiszen deklarált szándékaik, nevelési filozófiájuk alapján szinte kivétel nélkül valamilyen sajátos feladat újszerű, hatékony megoldására vállalkoznak. A tantestületet is ennek jegyében válogatják össze, érthető, hogy esetükben igen elevenek ezek a speciális fejlesztési-nevelési-oktatási célok.

Több kérdéssel felderítettük, ki mennyire látja hasonlónak és különbözőnek saját iskoláját a többi intézményhez képest, ki mivel hozza összefüggésbe saját iskolájának specifikumait, ki milyen profilú iskolában dolgozna szívesen, s hova járatná saját gyerekeit szívesen. Érdekeségként csak néhány adatot emelünk ki: az iskola egyéniségét az önkormányzati iskola tanárai sokkal inkább a gyermekcsoport összetételének tulajdonítják, mint a nem önkormányzatiak; a pályakezdők az idősebbeknél majdnem kétszer gyakrabban vélik úgy, hogy az iskola egyedisége sajátos szellemiségével, nevelési elveivel magyarázható.

3. A szakmai értékek és a szakmai célok összefüggését joggal feltételezve vizsgáltuk a *szakmai értékek* elfogadását épp úgy, mint a célok esetében: intézményi (explicit) és személyes (szubjektív) síkon. Annak felderítéséhez, hogy a tanárok mint vélekednek az iskolájukban preferált értékekről, az alábbi 8 itemes attitűdskálát kínáltuk:

Az Ön iskolájában mennyire elfogadott, hogy

- minden gyereknek egyenlő esélyt biztosítsanak a tanulásban;
- mindenekelőtt ösztintek legyenek a gyerekek;
- a tehetséges gyerekek minél jobban, gyorsabban fejlődjenek;
- a gyerekek és a tanárok közötti viszonyokat a kölcsönös elfogadás határozza meg;
- a gyerekek sokat tudjanak;
- minden gyerekkel úgy bánjanak, ahogy az neki a legjobb;
- rend legyen és fegyelmezett munka folyjék az osztályban;
- a gyerekek tiszteljék a felnőtteket?

A háromfokozatú skála alapján számított pontértékek magasak voltak. Az értékek kialakult három csoportja figyelemre méltó: a legfontosabbnak tartott értékek között az esélyegyenlőség és a tehetséges gyerekek gyorsabb fejlesztése méltán szerepel, de bizonyos fokú belső bizonytalanságot, ellentmondást jelez, hogy az ezen értékek gyakorlati realizálásához szükséges személyre szóló bánásmód a (relative) legkevésbé preferált értékek közé sorolódott.

2. táblázat: *Pedagógiai értékek elfogadása*

Itemek	Pontszámok
Esélyegyenlőség	2,9
A gyerekek őszintesége	2,9
A tehetséges gyerekek gyorsabb fejlesztése	2,9

Sok tudás	2,8
A fegyelmezett munka	2,8
Felnőttek tisztelete	2,8

Tanárok és diákok kölcsönös elfogadása	2,7
Személyre szóló bánásmód	2,7

A különböző fenntartójú iskolák tanárai között négy kérdésben alakult ki határozott különbség:

- a tanárok és diákok kölcsönös elfogadása legtermészetesebb érték az alternatív tanárok számára, majd az önkormányzatiak és végül az egyháziak következnek;
- a tehetségfejlesztést is (relative) a legkevésbé az egyházi iskolák pedagógusai, leginkább az alternatívok tartják számon;
- a személyes bánásmód preferálásában a sorrend ismét alternatív-önkormányzati-egyházi;
- míg a felnőttek tiszteletéről szignifikánsan különböző módon az egyházi és az alternatív iskolák tanárai gondolkodnak.

3. táblázat: *Különbségek az értékek preferálásában az eltérő fenntartójú iskolák tanárai körében*

Értékek	Iskolák tanárai	Szignifikáns különbségek
1. tanárok és diákok kölcsönös elfogadása	alternatív	önkormányzati 2,7 p = .003
	x 3,00	egyházi 2,5 p = .007
2. tehetség gyors fejlesztése	egyházi	önkormányzati 2,9 p = .045
	x 2,6	alternatív 3,0 p = .006
3. személyes bánásmód	alternatív	önkormányzati 2,7 p = .005
	x 3,00	egyházi 2,5 p = .005
4. felnőttek tisztelete	egyházi	alternatív 2,7 p = .034
	x 3,00	

A nemek között csak tendenciaszerű különbség volt (a kölcsönös elfogadást a férfiak nem tartják olyan lényegesnek), míg a pályakezdők szignifikánsan kevésbé tartják fontosnak a gyerekek őszinteségét ($p = .044$) és a tehetséges gyerekek gyorsabb fejlesztését ($p = .029$), mint a pályán már legalább 15 éve tanító kollégáik.

4. A vizsgálat kiterjedt olyan értékekre is, melyek már konkrétan a nevelés, oktatás folyamatára, technológiájára vonatkoznak, s amelyek együttesen jól jellemzik a pedagógus *nevelési attitűdjét*. Ez alkalommal a válaszadó személyes értékpreferenciáiról tájékozódunk egy Likert-típusú attitűdskála segítségével. A 12 megállapítás a tanári munka különböző dimenzióit érintette:

- a *siker munk feltételeit* (4. a rend biztosítása, 11. a tervezés, 10. az intellektuálisan homogén közeg);
- a *hatékony tanítás eszközeit* (5. tekintély, 6. szakértői felkészültség, 7. személyiség);
- a *tanulási teljesítmények értékelési módját* (1. személy korábbi teljesítményéhez, 2. azonos követelményekhez viszonyítás);
- a *pedagógus és diák kapcsolatot* (3. a tanár, diák egyenrangúsága, 9. a diák nem nőhet a tanár fejére);
- a *szülői anyagi hozzájárulás oktatásra gyakorolt hatását* (12.).

A megkérdezett pedagógusok leginkább abban értékelték egyet, hogy „a hatékony tanításban a tanár legfőbb eszköze saját személyisége” ($x = 4,7$; $s = 0,53$). Hasonlóan magas pontértékek jelzik a nagyfokú egyetértést a tekintetben is, hogy „a tanárnak nemcsak az oktatás a dolga, hanem a rend biztosítása is a tanításhoz” ($x = 4,4$; $s = 0,74$), illetve „fontos, hogy a tanulók

kifejthessék egyéni véleményüket a tanultakkal kapcsolatban” ($x = 4,4$; $s = 0,79$), általában nagyra értékeli a tanár tárgyi felkészültségét a hatékony tanításban ($x = 4,1$; $s = 0,85$). Az elfogadás mértékét tekintve a megállapítások következő csoportja (3,8–3,5 átlagos pontértékűek) részben a tanítással kapcsolatos szakmai eljárásokat: a személyre szóló értékelést 1., a komplex egységekben tervezést (11.) részben a tanítás feltételét képező homogén intellektuális környezetet (10.) és a tanár-diák kapcsolatban a tanári tekintély szükségességét indirekt módon megfogalmazó (9.) itemeket tartalmazza. Alig egytized ponttal alacsonyabb az egyetértés ($x = 3,4$) a tekintélyt már mint a hatékonyság legfőbb eszközét vélelmező megállapítással, igaz, mindkét esetben nagyon szóródtak a válaszok ($s = 1,28$; $s = 1,29$). A teljes mintát a legjobban az a kérdés osztotta meg, vajon a szülők anyagi hozzájárulása befolyásolja-e az oktatást ($x = 3,1$; $s = 1,40$), s bár az ötfokozatú skálát tekintve még mindig elég magas pontértékkel jellemezhetően, de válaszadóink mégis legkevésbé azzal a megállapítással értettek egyet, hogy „a nevelés folyamatában a tanárok és a gyerekek egyenrangú viszonyban vannak” ($x = 2,9$; $s = 1,27$).

A fenti adatsorból külön is említésre méltónak tartjuk a homogén intellektuális közegre vonatkozó item közepes pontszámát. Korábban a tanulócsoporthoz magas(abb) szinten kiegyenlített jellegét mint a sikeres munka feltételét nem tartották fontosnak, lehetségesnek a pedagógusok, majd volt egy időszak, amikor „nem illett” nyíltan értékként kezelni a szelekciós szempontokat vagy a szelekcióhoz vezető eljárásokat. Az utóbbi évtizedben viszont a homogén összetételű osztályok, sőt iskolák a mindennapi gyakorlat részévé váltak, s talán ezzel függ össze a pedagógusok attitűdjének változása. Némiképp hasonló folyamat zajlott le a vezetett a tanár-diák egyenrangúság gondolatának alacsony elfogadottságához.

Ismét differenciáltabb képet mutatnak a különböző fenntartójú iskolákban dolgozó pedagógusok:

4. táblázat: *Szignifikáns különbségek az eltérő fenntartójú intézmények tanárai között*

Értékek/pontérték	Szignifikáns különbségek		
1. A személyre szóló értékelés ALTERN 4,3	ÖNK	3,7	p = .041
	EGYH	2,5	p = .018
2. Értékelés azonos kritériumok alapján ÖNK 3,2	ALTERN	2,7	p = .038
	ÖNK	2,9	p = .011
3. A tanár-diák egyenrangúság ALTERN 3,6	EGYH	1,7	p = .000
	EGYH	3,0	p = .026
4. A gyerekek véleménynyilvánítási lehetősége ALTERN 4,7	ÖNK	3,6	p = .000
	ALTERN	2,2	p = .000

Mint a táblázat adatai mutatják, a tizenkét itemből öt megítélésében mutatkozik szignifikáns különbség: ezek jellegzetesen összefüggnek a *gyermek személyiségének figyelembevételével*:

- A személyre szóló értékeléssel az alternatív iskolák tanárai sokkal inkább egyetértenek, mint az önkormányzatiak.
- Az azonos követelményekhez viszonyítás esetében éppen fordított a helyzet.
- A gyerekek lehetőségeit, jogait tekintve is eltérően vélekednek: az alternatívok a leginkább, az önkormányzatiak kevésbé, az egyháziak pedig a legkevésbé tartják elfogadhatónak a tanárok és diákok egyenrangúak.
- Ugyancsak éles a különbség az alternatív és az egyházi iskolában dolgozó tanárok között abban is, hogy mennyire tartják fontosnak a gyerekek véleménynyilvánítási lehetőségét a tanultakkal kapcsolatban.
- Az eddigiekkel összhangban a tanári tekintélyt mint a hatékony tanítás eszközt legfontosabbnak az egyházi intézmények tanárai vélik, legkevésbé fontosnak pedig az alternatív iskolában dolgozó pedagógusok. (A különbség kisebb, de szintén szignifikáns az egyházi és önkormányzati iskolák pedagógusai között.)

A szignifikáns különbségeket kiváltó itemek jellegzetességei (három inkább személyiség-, gyermekközpontú, kettő pedig inkább a tekintélyelvű oktatásra jellemző) igazolni látszanak azt az előzetes feltevésünket, hogy a szakmai értékek skálája két alskálára bontható: az 1., 3., 7., 8., 11. sorszámú megállapítások együttesen a személyiség-központú, a 2., 4., 5., 6., 9., 10. itemek pedig a tekintélyelvű pedagógusi attitűdöt jellemzik. (Vö. Likert-skála.) Az alskálák átlagos pontszámait egy-egy mutatónak tekintettük (PEDSZEM és PEDTEK).

A két részszkála alapján számított mutatók a teljes mintában nem különböztek: a tekintélyelvű szemléletre inkább jellemző és a gyermekcentrikus attitűdre utaló átlagos pontértékek egyaránt 3,8, a szórások 0,59, illetve 0,63 voltak. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy a vizsgálatba bevont tanárok szemlélete kiegyenlítettnek tekinthető: beállítódásukban és talán gyakorlatukban egyaránt fellelhetők a hagyományosabb, tekintélyelvűbb és a gyermekekre, a személyiségre koncentráló nevelési attitűd elemei. Úgy véljük, ez nem elsősorban az egymást kizáró, hanem inkább az egymást kiegészítő értékek egyidejű elfogadásából, illetőleg abból fakad, hogy a válaszadók az általánosan elfogadott értékekhez különböző intenzitással viszonyulnak. Példa lehet erre a gyerekek szerepéhez való viszonyulás: (a rend biztosításának igényével együtt) a második legmagasabb pontértéket (4,4) az a megállapítás kapta, amely a gyerek véleménynyilvánítási jogát fogalmazta meg a tanultakkal kapcsolatban, a legalacsonyabbat (2,9) pedig az az item, amelyik a tanár-diák viszonyt a nevelési folyamat egyenrangú partnereinek kapcsolataként látja.

Várakozásunknak megfelelően azonban az eltérő fenntartójú iskolák pedagógusainak attitűdjei ebben az összefüggésben is erősen különböztek egymástól:

5. táblázat: *A különböző fenntartójú iskolák tanárainak nevelési attitűdjei*

Pedagógiai szakmai értékek	Különböző fenntartású iskolák		
	ÖNK	EGYH	ALTERN
PEDSZEM	3,8	3,3	4,3
PEDTEK	3,9	4,1	3,3

6. táblázat: Szignifikáns különbségek a különböző fenntartójú iskolák tanárainak nevelési attitűdjei között

Iskolák	Pedagógiai attitűdök			
	PEDSZEM		PEDTEK	
ÖNK		3,8		3,9
ALTERN	p = .004	4,3	p = .026	3,3
EGYH	p = .000	3,3	p = .002	4,1

A táblázatokból látható, hogy a gyermek személyiségét középpontba állító nevelési attitűdöt képviselő mutató (PEDSZEM) az alternatív iskolák körében a legmagasabb, és szignifikánsan különbözik a másik két fenntartójú intézményben dolgozó pedagógusokétól. Ebben a vonatkozásban egyébként lényeges a különbség az önkormányzati és az egyházi iskolák között is, de a pedagógusi tekintélyre inkább építő nevelési hagyományt jelző mutató (PEDTEK) esetében egyértelmű különbség csakis az alternatív és a „többi”, azaz az önkormányzati és egyházi fenntartású iskolákban dolgozó tanárok adatai között mutatkozott.

A nevelési attitűd különbségeit jelző eltéréseket a pályán töltött idő függvényében is kimutathattunk: a kezdő pedagógusok határozottabban utasítják el a mindenkire azonos követelményeket, mint a középkorúak ($p = .041$), és pályatársaikhoz képest markánsan elutasítják a tekintélyelvű attitűdöt ($p = .012$, $p = .052$) [M. NÁDASI M. – HUNYADY GY.-NÉ – SERFŐZŐ M. (2001)]

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a (budapesti, általános iskolai) tanárok pedagógiai céljai, szakmai értékei és a belőlük kirajzolódó nevelési attitűd meglehetősen eklektikus, de nem széteső. Azt tapasztaltuk, hogy a különböző nézőpontokból és eltérő metodikával feltárt érték- és célrendszer viszonylag konzekvens állásfoglalásokra támaszkodik. Vizsgálataink adatai valószínűsítik azt a feltételezést, hogy a pedagógusok képe az iskoláról, értékpreferenciái visszatükrözik a valóságban zajló paradigmaváltási folyamatot: a pedagógusok már távolodnak a hosszú ideig jellemző hagyományos, tekintélyelvű nevelési modelltől, s már inkorporálják a reformpedagógiai ihletésű, személyiség-központú pedagógiák bizonyos elemeit. Úgy véljük, hogy bár az oktatási intézményekben is lecsapódó társadalmi problémák súlyosak, megoldásuk sürgető, mégis a hatékony tömegoktatás egy (vagy több) újabb paradigmájának az iskolák saját, szerves fejlődése révén kell kialakulnia.

IRODALOM

- BAKONYI P. (1980): Újra a nevelés céljáról II. *Pedagógiai Szemle*, 5.
- FALUS I. – GOLNHOFFER E. – KOTSCHY B. – M. NÁDASI M. – SZOKOLSZKY Á. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FALUS I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GOLNHOFFER E. – M. NÁDASI M. (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia* 3.
- HOFER, M. (1986): *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Verlag für Psychologie, Göttingen–Toronto–Zürich.
- HUNYADY GY.-NÉ – M. NÁDASI M. (2004): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.
- KOTSCHY B. (1998): Az oktatás célja. In: FALUS I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 159–189.
- M. NÁDASI M. (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- M. NÁDASI M. – HUNYADY GY.-NÉ – SERFŐZŐ M. (2001): Pályakezdő pedagógusok a szakmailag autonóm iskolában. In: *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkor nevelés*. ELTE TÓFK – Trezor Kiadó, Budapest. 49–75.
- NAHALKA I. (2001): Az oktatás célja. In: GOLNHOFFER E. – NAHALKA I.: *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. 114–142.
- OLLÉ J. – PERJÉS I. (2006): *A katedra árnyékában. A tanárjelöltek kulcskompetenciáinak dimenziói egy empirikus vizsgálat tükrében*. Aula, Budapest.
- TAKÁCS E. (1985): *A részletes követelményrendszer értelmezése és továbbfejlesztésének lehetősége*. (Kézirat)

HUNYADY GYÖRGYNÉ
M. NÁDASI MÁRIA

◀ Pozitív iskolai élmények az emlékezet tükrében¹

Az iskolai élményeknek legalább akkora szerepük van a diákok életében, nevelődésükben, abban, hogy milyen értékek irányába orientálódnak, mint a tananyag elsajátításának. Az iskolában átélt élő vagy a tudatban lesüllyedt élmények tömegének emléke határozza meg jelentős mértékben viszonyunkat önmagukhoz másokhoz, a tanuláshoz, a kultúrához. A pozitív iskolai élmények meghatározó módon befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jóllétét, egészségét; kedvezőtlen esetben azonban megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, és ami talán mindennél nagyobb baj, eluralkodik a bizalmatlanság az iskolával mint intézménnyel, szereplőivel, a közvetített tartalommal, a képviselt értékekkel szemben.

Az iskola működése az érzellemmel teli szituációk, élmények átélésének lehetővé tételével nagyobb jelentőségű (és amíg a felnőttek, a családok működésének, mentális egészségének romlása meg nem áll, egyre nagyobb jelentőségű is lesz), mint a tartalom feldolgozásának érdekében tett erőfeszítése. Ez korántsem azt jelenti, hogy a jól szelektált, a kulturált élethez, az egyéni és a társadalmi hatékonysághoz szükséges tartalom elsajátítása nem fontos, hiszen a műveltség alapjainak, eszközeinek elsajátítása alól az iskola nem menthető fel. Az azonban nem közömbös, hogy a tartalom elsajátítása milyen úton történik. Az örömteli, a belső erőket mozgósító tanulás feltétele az adaptív oktatási stratégia, amely a differenciálás során megismert egyéni sajátosságok alapján határozza meg, kínálja fel a tanulók számára a továbblépést. Az elsajátítást kísérő élmények átélése során ezen az úton a pozitív érzelmek mellett a negatív érzelmek, a feszült szituációk, a frusztrált állapotok megismerésére is óhatatlanul sor kerülhet. A harmonikus testi-lelki-szellemi fejlődéshez aktuálisan és hosszú távon szükséges a pozitív élmények, a tevékenységhez, társakhoz, eredményekhez kapcsolódó érzelmek ismételt, intenzív átélése (FORGÁCS [FORGAS] 2003), de hasonlóképpen fontos

a negatív érzelmi töltetű szituációk megoldási lehetőségeinek, a megküzdési stratégiáknak a megismerése is. (Más kérdés, hogy jelenleg hivatalosan, a tanulási teljesítménymérések központba helyezésével az iskolai évek során átélt élményeknek sajnálatosan elenyésző jelentőséget tulajdonítanak.)

A VIZSGÁLAT CÉLJAI ÉS MÓDSZEREI

Az elmúlt években több összefüggő vizsgálatot folytattunk a „fekete pedagógia” témakörében, azaz a hosszú távon megőrzött *negatív élmények* felidézésével próbáltuk meg a jelenségkörét megérteni, reálisnak tűnő összefüggéseket leírni. Jelenleg folyó kutatásunk *célja* a mély (a vizsgálatba bevontak szerint a legkedvesebb) benyomást hagyó *pozitív élmények* emlékeinek feltárása. Bár kutatásainknak ez a szakasza még nem zárult le, eredményeink már lehetőséget adnak arra, hogy

- (1) leírjuk az iskolában átélt/átélhető pozitív élmények tartalmát;
- (2) megismertessük a pozitív élmények forrásait;
- (3) bemutassuk a pozitív élmények következményeit;
- (4) leírjuk a pozitív élmények strukturálódását;
- (5) a pedagógusok munkájához kapcsolódó pozitív élményeket elhelyezzük a pedagógiai hatásrendszerben, tekintettel a tudatos és a „rejtett tantervi” hatásokra.

Az *anyaggyűjtés* módja megegyezett a negatív élmények gyűjtésének módjával: vizsgálati személyeinknek a „fekete pedagógia” jelenségkörét vizsgáló esszékérdés „iker” kérdésére kellett válaszolniuk. (*Kérjük, írja le legkedvesebb iskolai élményét!*) A fő kérdés mellett, az önéletrajzi emlékezés természetének ismeretében, támogatásának érdekében azt is kértük, hogy jelezzék, milyen iskolafokon, milyen fenntartású iskolában, hozzávetőlegesen mikor, milyen személyhez kapcsolódóan élték át ezeket a pozitív élményeket, milyen következményekre emlékeznek. A válaszadás önkéntes és anonim volt. (Az anyaggyűjtés érdekes momentuma volt, hogy a kéréssel – csoportosan,

¹ HUNYADY GY. –NÉ – M. NÁDASI M. (2009): Pozitív iskolai élmények az emlékezet tükrében. In: KOZMA T. – PERJES I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola.* MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 59–68.

egyéniileg – megkeresettek szívesen válaszoltak, de ismételten elhangzott a kérdés: nem lehetne-e inkább a legnegatívabb élményt leírni.)

A *feldolgozás* során a kvalitatív tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk (EHMANN 2007; MAYRING 2003; SZABOLCS 1999). Elkészült a háttérváltozókkal kapcsolatos kvantitatív összegezés mind az egész mintára, mind a csoportokra, s közben sor került a történetek többszöri elolvasására. Ez alapozta meg a kvalitatív, a megértő (értelmező) elemzéshez támpontnak kínáló kategóriák meghatározását. Így, lényegében induktív úton dolgoztuk ki a kategória-rendszert, amelyet (próba után) kiképzett kódolók alkalmaztak a szövegek feldolgozására.

A vizsgálatban 2005 és 2007 között 497 tanító-, tanárjelöltet és felnőttet kérdeztünk meg „célzott hozzáférés alapú mintavétellel”. A 2008-as országos neveléstudományi konferencián történő bemutatásra ebből az adathalmazból emeltünk ki véletlenszerűen mindegyik csoportból 70-70 főt. Ez a „kvázikísérleti elrendezés” lehetővé tette a 210 fő együttes vizsgálatát, az egyes csoportok sajátosságainak feltárását, valamint az egyes csoportok azonos szempontok mentén történő összehasonlítását.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A megkérdezettek szívesen, bár olykor nehezen idézték fel pozitív élményeiket. Gyakran említették, hogy nem is tudnak egyetlen jellegzetes élményt felidézni, inkább csak általános jó közérzetükre, kellemes emlékeikre utaltak. Előfordult – ha ritkábban is –, hogy válaszadóink a bőség zavarával küzdöttek: kérdésünkre olyan sok pozitív emlék idéződött fel bennük, hogy nehezen tudtak választani közülük. A történetek többsége (61%) *középiskolából* származik.

1. táblázat: A pozitív élményt mikor élték át? %

Iskolatípus	Összes válasz	Alminták		
		felnőttek	egyetemisták	főiskolások
Általános iskola	36,3	38,5	42,5	28,6
Középiskola				
Gimnázium Szakközépiskola	56,3	45,8	56,1	67,1
	4,7	11,1	–	2,9
Nem derült ki	2,7	4,6	–	1,4

Ez a két hallgatói mintában pár év távlatot jelent csupán. Nyilván ezzel függ össze, hogy meglepően sokan a tanulmányok zárásához: a szalagavatóhoz, a ballagáshoz és az érettségihez kötődő kellemes élményeiket idézik fel. De e tekintetben nem tér el a felnőttek almintája sem: az átlaghoz közelítve, 57%-ban, őket is ehhez a szakaszhoz fűzi a legkellemesebb iskolai élményük. Említésre méltó jellegzetessége még a mintának, hogy a pozitív élményeknek mintegy kilenc százaléka egyházi fenntartójú iskolában született, ez az arány szignifikánsan magasabb (16%) a főiskolások almintájában.

Feltételezzük, hogy az *élmények forrása* befolyásolja hatásukat is.

2. táblázat: Kíhez kötődik a pozitív élmény? %

Az élményben szereplő személyek	Összes válasz	Alminták		
		felnőttek	egyetemisták	főiskolások
Pedagógus	60,9	60,9	80,8	40,0
Társak	24,5	23,2	16,4	34,3
Pedagógus és az osztály együtt	11,8	10,1	–	25,7
Egyéb, nem derül ki	2,8	5,8	2,8	–

A személyes tapasztalatot őrző emlékek ~61%-a *tanárokhoz* kötődik, de majdnem minden negyedik válaszadó (24,5%) *társakkal* kapcsolatos pozitív élményt említ. Mindkét adatot módosítja, bár arányait nem változtatja, ha azokat az eseteket is figyelembe vesszük, amelyekben – főként iskolán kívüli programokon – az osztálytársak és a tanár közösen forrása a pozitív élményeknek: 72%–36%. Ebből a szempontból meglepően nagy (szignifikáns) különbség mutatkozik az egyetemisták és a főiskolások almintái között.

3. táblázat: Az egyetemisták és főiskolások élményeiben szereplő személyek %

	Tanár	Társak
Egyetemisták	81	16
Főiskolások	40	60

Az egyetemisták 81–16 százalékban kötődnek a tanárokhoz, illetve a társakhoz, a főiskolások 40–60 százalékban. Vagyis az előbbiek elsősorban tanáraikról őriznek kellemes emlékeket, az utóbbiak viszont inkább társaikkal megélt élményeikről. (A felnőttek almintája szinte teljesen rásimul az átlagra: náluk pedagógus a forrás 60,9%-ban, átlag 60,9%, a társak 23,2%, illetve 24,5%.)

Az egyetemisták és főiskolások pozitív élményeinek társas vonatkozásai azonban még figyelemreméltóbb különbségeket mutatnak, ha összevetjük, hogy a két csoport mivel magyarázza a tanárral összefüggő emlékeik pozitív jellegét.

4. táblázat: A tanárral összefüggő pozitív élmények indoklása %

Indokok	Összesen	Alminták		
		felnőttek	egyetemisták	főiskolások
Felfedezte a benne rejlő képességeket	28,5	31,7	29,8	21,9
Magánemberként is érintkezett vele	11,5	4,9	7,0	28,1
Személyes figyelemmel kísérte	10,8	7,3	17,5	3,1
Bizalommal kezelte	10,0	4,9	10,5	15,6
Partnernek tekintette	6,9	2,4	10,5	6,2
Példa, minta lett	6,9	10,0	3,5	–

Az indokok erősen szóródnak, de a hat leggyakrabban emlegetett esetében szignifikáns eltérés mutatkozik a fiatalok két csoportja között. „Az egyetemisták számára fontosabb, mint a főiskolásoknak, hogy (1) a tanár felfedezte a bennük rejlő képességeket, (2) személyes figyelemmel kísérte előrehaladásukat, munkájukat, (3) partnernek tekintette őket. A főiskolások viszont sűrűbben említik, hogy a pedagógushoz azért köti őket pozitív élmény, mert (4) bizalommal kezelte őket és (5) magánemberként is érintkezett velük. Megjegyzendő, hogy ebben a tekintetben a felnőttek csoportja két vonatkozásban mutat jellegzetességet. Mindkét esetben a főiskolások csoportjától különbözik markánsan: az egyetemistákhoz hasonlóan, csak még erőteljesebben, elsősorban ők is arra vezetik vissza a tanárhoz fűződő pozitív élményüket, hogy a pedagógus felfedezte a bennük lévő képességeket, illetve számukra fontos volt az is, hogy a tanár példaként, mintaként jelent meg életükben. Ez a szempont az egyetemisták csoportjaiban halványan van jelen, a főiskolások körében fel sem merül.

Az elbeszélt történetekből (~4% kivételével) kiderült a tanárok szakja is. A szóródás azonban nagy, összességében nem látszik tendenciaszerű összefüggés a szakok és a kellemes benyomások között. Néhány ponton azonban ismét mutatkozik (nem véletlen) különbség az egyetemisták és a főiskolások csoportja között.

5. táblázat: Az osztályfőnök említése

Összes	Felnőttek	Egyetemisták	Főiskolások
14,9	20,8	–	24,3

A pozitívan felidézett „magyar”, „történelem” és „tanító” szakos pedagógusokat kiugróan gyakran az egyetemisták említették. Viszont a pozitív élményeket szerző „osztályfőnök” úgy lett az egész mintában leggyakrabban (15%) említett pedagógus, hogy minden ötödik felnőtt és minden negyedik főiskolás emléke hozzá kapcsolódik, de egyetlen egyetemista sem emlékezett meg kedvelt tanára osztályfőnöki szerepéről.

A pozitív élmények *tartalmának* feltárására hierarchizált kategória-rendszert dolgoztunk ki. Három – az iskolai élet színtereit is figyelembe vevő – nagyobb csoportba fogtuk össze a konkrét tartalmakat jelző kategóriákat. Pozitív élmények származtak a

I. *tanóráról* (érdekes tanítás; érdekes, egyéni feladatok; sikeres önálló órai szereplés; további tanulásra ösztönzés; igazságos értékelés; tanítás helyett beszélgetés, megbeszélés);

II. *tanórán kívüli*, de iskolai helyszínekről, foglalkozásokról (napközi otthoni emlék; szakkörök; különórák; iskolai verseny, siker; szereplés ünnepléseken; színjátszás, énekkar; sport; szalagavató, bankett; érettségi; diák-önkormányzati tevékenység);

III. az iskolával összefüggő, *iskolán kívüli* programokról származó élmények (kirándulás; tábor; romantikus kalandok; normaszegések; verseny, sikeres szereplés; az iskola képviselte; állandó segítő jellegű tevékenység; személyes siker).

Az elővizsgálatok alapján már tudtuk, hogy a diákoknak vannak – az iskolában töltött idejük nagy részét kitevő – tanórákról is kellemes élményeik, most is ezt tapasztaltuk: a felidézett kellemes élmények több mint harmada (~36%) az I. kategóriába volt sorolható; 34%-uk az órán kívül szerzett élmények csoportjába (II.), míg az iskolán kívüli, de iskolához kötődő pozitív emlékek (III.) 30%-kal szerepeltek.

6. táblázat: A pozitív élmények csoportjainak említési gyakorisága %

Az élmények csoportjai	Összes	Alminták		
		felnőttek	egyetemisták	főiskolások
I. tanórai	35,8	36,0	53,2	15,4
II. tanórán kívüli	34,0	34,0	30,4	38,5
III. iskolán kívüli	30,2	30,0	16,4	46,1

Vagyis a minta egészét tekintve nagyjából arányos volt az élménytartalmak csoportok közti megoszlása. Ismét jelentős, jellegzetes, szignifikáns különbséget találtunk viszont a főiskolások és az egyetemisták almintái között.

7. táblázat: Az egyetemisták és főiskolások élmény-csoportjai %
(A 6. táblázat részlete)

Egyetemisták	Főiskolások
53,2	15,4
30,4	x = 34,0
16,4	46,1

Az adatok megoszlása a három kategóriacsoport között tükröképszerű:

- a tanórai élménytartalmak az egyetemisták körében a leggyakoribbak (53,2%), a főiskolások csoportjában (az átlagos előfordulás felénél is kevesebbel) a legalacsonyabbak: 15,4%;
- a tanórán kívül iskolában szerzett pozitív élmények előfordulása mindkét csoportban közepes mértékű (30,4% és 38,5% – az egyetemistáké az átlag [34%] alatt, a főiskolásoké felette);
- az iskolán kívüli élményekből megőrzött emlék az egyetemisták körében a legritkább, mindössze 16,4%, a főiskolások csoportjában viszont ezek a tartalmak voltak a leggyakoribbak (46,7%).

Megkérdeztük azt is, hogy – közvetlenül vagy hosszú távon – milyen *következménye* volt a felidézett pozitív eseményeknek.

8. táblázat: A pozitív élmények következményei %

Következmények	Összesen	Alminták		
		felnőttek	egyetemisták	főiskolások
boldog volt/lett	22,3	23,6	6,9	37,1
önmage fejlődését regisztrálja	21,9	11,1	43,8	10,0
tanárral bizalomteli kapcsolata alakult	14,0	5,6	28,8	7,1
társaival erősödött kapcsolata	9,8	13,9	6,9	8,6
tanár minta, mérték lett	7,0	3,9	4,1	2,9
pozitív érzelmi beállítódás az iskola iránt	4,2	6,9	2,7	2,9
nincs következménye	18,1	23,6	6,9	24,3

Mintegy 18%-uk nem számolt be következményről (vagy kifejezetten nem tudott visszaemlékezni bármilyen utóhatásra). A teljes mintában (az összevont) kategória-rendszer szerint a két leggyakoribb következmény az volt, hogy a válaszadó „boldog volt/lett” (22,3%) és utólag ahhoz az élményhez köti „önmage valamilyen szempontú fejlődését, változását” (21,9%) (pl. önbizalma megerősödött, fejlődtek szociális készségei, megtanult tanulni stb.). Fontos következménynek ítélték a „tanárral kialakult bizalomteli kapcsolat”-ot (14%) és a pedagógus hosszú távon (akár még a pályaválasztásban és a pályán való működésre vonatkozó elképzelésekben is) mintát adó szerepét (7%). Sokan regisztrálták a „társakkal kialakult, megerősödött pozitív kapcsolatot” (9,8% – a jobb szociometrikus helyzettől az életre szóló barátságon át az első szerelem boldogító élményéig). Végül mintegy 4–5%-uk nem részletezte a pozitív változásokat, hanem az iskolával kapcsolatos beállítódásuk pozitív irányban történő változását említették.

Amint már megszokhattuk, ebben a kérdésben is erősen különböznek az egyetemisták és a főiskolások.

9. táblázat: *Különbségek az egyetemisták és a főiskolások élményeinek következményeiben %*

	Egyetemisták	Főiskolások
Önmaga fejlődése	43,8	10,0
Tanárral bizalomteli kapcsolat	28,8	7,1
Boldogság	6,9	37,1
Nincs következmény	6,9	24,3

A válaszaik közötti szignifikáns eltérések négy ponton említésre méltóak: (1) egyetemisták négyszer többen számoltak be a tanárral kialakult bizalomteli kapcsolatáról (28,2% – 7,1%); (2) ugyanők négyszer gyakrabban említik az önmaguk fejlődésére vonatkozó következményeket (43,8% – 10,05%). (3) A főiskolások viszont több mint ötször gyakrabban éltek át pozitív élményeik hatására boldogságot (37,1% – 6,9%); (4) közöttük háromszor-négyszer többen nem említenek semmilyen következményt (23,2% – 6,9%). Érdekes, hogy a (vegyes iskolázottságú) felnőttek almintája ebben a kérdésben minden ponton a főiskolásokéhoz hasonlít.

Végül arra kerestünk választ, hogy a feltárt pozitív élmények – mint sajátos egészek – milyen *struktúrába* rendeződtek.

10. táblázat: *Élménystruktúrák %*

Élménystruktúrák fajtái	Összesen	Alminták		
		felnőttek	egyetemisták	főiskolások
A) bizonytalan, <i>diffúz</i> körvonalú leírások	12,0	13,9	20,6	1,4
B) kellemes, időben <i>elhúzódó</i> folyamatok	13,5	16,7	13,7	10,0
C) intenzíven átélt, <i>konkrét</i> történések	59,0	47,2	53,4	77,1
D) kombinálódó két formáció	7,9	8,3	12,3	2,9
E) negatívhoz <i>kötődő</i> pozitív élmény	7,0	12,5	–	8,6

Egyelőre öt formációt tudunk elkülöníteni (idézünk egy-egy példát is):

(A) A pozitív élmények egyik csoportját *bizonytalan, diffúz körvonalú leírások* alkotják. Nincs magjuk, inkább közérzet, hangulat felidézésére törekednek, mintsem egy tartós pozitív hatást keltő eseményt ragadnának meg (12,1%).

„Drámatörténet-óra, péntek délután, és az érzés, hogy megéri maradni. Pedagógushoz kapcsolódik, férfi, jelenleg 37 éves, most a gyakorlatomat nála csinálom. Önkormányzati sulí, gimnázium volt; végtelenül hasznosnak és érdekesnek tartottam az órákat, olyan tudásra tettem szert, ami nagyon jól használható a mai napig.

És persze a »Bácsi« is borzasztó jó fej volt, mindenki imádta.”

(B) Válaszadóink egy másik csoportja pozitív élményeit nem köti egyetlen, valamilyen szempontból is kiemelkedő eseményhez, hanem inkább kellemes emlékü, *időben elhúzódó folyamatokat*, periódusokat említ. Ők azok, akik nehezen válaszolnak kérdésünkre, nem a feltoluló pozitív élmények sokasága, inkább jellegzetessége miatt (13,5%).

„Általános iskolai éveimet a szentendrei Bajcsy-Zsilinszky Általános Iskola ének-zene szakán végeztem. Nagyon szerettem idejárni. Színvonalas volt az oktatás, jó volt a környezet, lelkes, képzett tanárok voltak.

A mi osztályunk egy nagyon jó osztályközösség volt mindig is (azóta is rendszeresen találkozunk egymással).

Az énektanárunk és az osztályfőnökünk hagyományőrzéssel is szívesen foglalkozott a kötelező iskolai kórus mellett. Rendszeresen jártunk előadásokra mint fellépők különböző népi hagyományőrző napokra, rendezvényekre. Jártunk kántálni, betlehemezni, skanzenba hűsvétozni, kiszababát úsztattunk, lucáztunk... közben gyönyörű népdalokat énekelünk, táncoltunk és verseny volt, nyertünk.

A kórossal is nagy sikereink voltak, ami nyolcadikos korunkra teljesen kibővült. Sok helyen énekelünk.

Mi volt a legszebb ebből a nyolc évből, nem tudnám megmondani, de énektanárunk és osztályfőnökeink által szervezett fellépések mindenképpen gyönyörűek voltak. Felnézek rájuk emiatt, mert kis gyerekek voltunk, mégsem voltak a próbák és a fellépések teher számunkra vagy szüleink számára. A zene szeretete (mind népzene, mind klasszikus) megmaradt az osztály tagjainál. Sokan mentek zenei vonalon tovább, aki mást választott, annak hobbiként maradt meg (énekar, zenekar, táncház). Minden évben összegyűnk és elmegyünk kántálni a volt tanárainkhoz, hogy felidézhezzük a gyerekkorunkat, és beszámoljunk az aktualitásokról.”

(C) A harmadik formában szerveződő pozitív élmények *konkrét történések, intenzíven átélt*, megőrzött, könnyen felidézhető eseményekből származnak. Érzelmi töltésüket, jelentőségüket és sokszor az egész életpályára kiható következményeiket tekintve ezek a pozitív élmények hasonlítanak legjobban a korábbi vizsgálatokban feltárt sérelmekre (59,1%).

„A legjobb iskolai élményem a szalagavató. Vidéki gimnáziumba jártam, önkormányzati iskolába. 6 osztályos gimnáziumba jártam. A hat év alatt az osztályom nem volt túl összetartó és aktív. A szalagavató nagy próbatétel volt. Nagyon nehezen tudtuk összeszervezni a csapatot.

De végül a műsor nagyon jól sikerült. Egyszerre volt megható és vicces. Voltak benne különböző táncbemutatók, tanárparódia, az osztályról szóló vers, énekek, ajándékozás, és persze maga a szalagtűzés. Utána pedig svédasztalos büfé volt. Végül pedig az osztály nagy részét elment bulizni.

Akkor éreztem magam legjobban az osztályom tagjaként.

Akkor jó volt odatartozni.”

(D) Az esetek közel 8 százalékában *két formáció kombinálódik*. Lassú, általános benyomások, érzelmi állapotok felidézése közben az emlékező mintegy rálatál egy konkrétumra, amit azután alkalmasnak tart az először felvázolt általánosított kép illusztrálására.

„Igazából nehéz egyetlen konkrét esetet felidézni iskolai éveimből, sokkal inkább életrészleteket, szituációkat, témaköröket tudnék megnevezni. Sok gondolkodás után jutott eszembe egy ilyen elszigetelt élményként az érettségi napja. Nagyon feszült időszak előzte meg az érettséginket, sok tétel, sok készülés, kihagyott tételek, kevés idő. Édesanyám jelentkezett segítőnek a diákok részére berendezett büfében, bár alapvetően nem volt szokása ilyeneken részt venni. Jó érzés volt, hogy a vizsga előtt mellettem volt, és éreztem a bátorítását. Bementem és első tételként magyar nyelv és irodalomból a reneszánsz és humanizmust húztam. A kirendelt érettségi elnök is magyar szakos volt, ezt tudtuk előre. A többi pedagógust persze ismertem a bizottságban. Számomra kedvelt tétel volt ez, és jól sikerült. Érdekes előadást sikerült belőle tartanom, a többi tanár is figyelemmel kísérte a beszámolómat, láttam az arcukon az érdeklődést és elismerést. Hasonlóképpen sikerült a többi tétel feldolgozása is. Teljes sikerként éltem meg a szituációt, egy sikeres időszak sikeres lezárásának. Nagyon jó érzés volt, illetve az ezt igazoló folyamatos visszajelzések. Édesanyám jelenléte is erősítette ezt a pozitív érzést.

Mindez egy szép napos nyári délután történt, meleg volt, és lehetett érezni a nyár illatát. Úgy éreztem, hogy életem egy fontos fejezete lezárult.”

(E) A pozitív élmények egy következő mintázata egészen eltér az eddigiektől: ezek *negatív élményekhez tapadó pozitív történések*. Olykor egy hibát követő váratlan, szokatlanul elnéző/megértő tanári reagálás; pedagógusi segítségnyújtás magánéleti probléma megoldásában; olykor a társak szolidaritása valamely méltánytalan helyzetben. Ezekben az esetekben a pozitív élmények intenzitása, hosszú távú hatása szorosan összefügg a sérelem jellegével, erősségével. Az eseteknek mintegy 7%-ában talákoztunk ilyen „ikerélménnyel”.

„Legszebb élményem a középiskola 3. éve (1986). Márciusban padtársam hónapokig beteg volt, majd kivették a manduláját. Olyan sokat hiányzott, hogy úgy gondolta, nem elég jók az eredményei a későbbi egyetemi felvételhez, így a harmadikat megismétli.

Én sikeresen májusra betegedtem meg, és nekem is ki kellett venni a mandulámat. Nehezen gyógyultam, rászoktam a fájdalomcsillapítókra. Padtársam, Márk és a legjobb barátnőm, aki évfolyamtársam volt, jártak hozzám a kórházba leckékkel és életben tartó szándékkal. Mikor visszakérültem az iskolába, év végi záródolgozatokat írtunk mindenből, és bevallom, nem álltam túl fényesen. Senkit nem érdekelt, hogy majd egy hónapnyi adagot kell pótolnom mindenből. Márknak nem volt veszteni valója, ő segített nekem. Ő az év végén több tárgyból megbukott volna, de eleve ismételt, én pedig szépen feljöttem az ő segítségével.”

Úgy tűnik, a pozitív élmények strukturálódása összefügg az önéletrajzi emlékezet sajátosságaival (KIRÁLY 2007; BOWER–FORGAS 2003). Ez a típusú emlékezés több emlékezeti rendszer integrációja, amelyben az ún. epizodikus rekollektio felelős az egyedi eseményemlékek életszerű visszahívásáért. Az egyedi események, élmények szándékos, irányított felidézését keresés előzi meg, amelyben elsőként, gyakran az ún. összegzett vagy általános emlékek idéződnek fel. Ezekből kétfelé ágazik az emlékezés folyamata: az életperiódusok történéseit sűrítő, hosszabb időre vonatkozó önéletrajzi emlékek felé, vagy a megélt egyedi események irányába, amelyeknek megjelennek téri, idői viszonyai is, valódi epizodikus emlékké válnak. A kutatásban a vizsgálati személyektől pozitív iskolai élményeik szándékos felidézését kértük: feltehetően a fentiekben vázolt emlékezési folyamat zajlott le esetükben is, s a különbözőképpen strukturált *élményleírások e folyamat különböző fázisaiban születtek*. Az összegzett, általános emlékek képezik az (a) típust; ezekből elágazó sűrítő emlékezést tükröz a (b), a konkrét történetek (c) az egyedi, epizodikus emlékek foglaltai, míg a vegyes (d) típust mutató leírások az egyedihez vezető általános emlékezés termékei.

ÖSSZEGZÉS

Nem tagadható, hogy az emberi emlékezetben hosszú távon megőrzött pozitív iskolai élmények kutatására az iskola diszfunkcionális hatásai, a „fekete pedagógia” vizsgálatának tapasztalatai adtak indítást. Szembesülve a – többnyire nem szándékosan okozott, s rendszerint az „elkövetőkben” nem tudatosult – erős negatív élmények romboló hatásaival, kerestük ezek (pozitív) ellentétét. Azért is, hogy minél inkább megismerhessük az iskola rejtett mechanizmusainak (SZABÓ 1988) viszonylag teljes körét, s azért is, hogy a meg- és felismerések után esetleg javaslatokkal is élhessünk a sikeresebb, hatékonyabb iskola működésére nézve.

Egészen biztos például, hogy a pozitív élményeket kiváltó nevelő hatások egy jelentős része nem szándékos. Nem szándékos, mert a jó pedagógiai gyakorlat, ha úgy tetszik, olykor a pozitív rutin, valamint a támogató tanári attitűd megnyilvánulásának természetes következménye. Ilyennek tartjuk a tanórai és a tanórán kívüli iskolai élményeket. Hiszen teljesen életszerűtlen lenne arra gondolni, hogy azért tanít a pedagógus érdekesen, azért értékel igazságosan, azért szervez szakkört, énekkart, mert ezzel hosszú távú pozitív élményeket akar előidézni. A pozitív élmények a tudatos, értéktelített pedagógiai munka „melléktermékei”.

Valószínűleg más a helyzet az iskolán kívüli, az iskolával összefüggő élmények esetén. A kirándulások, a táborok, a versenyek szervezésekor az előtérben mindig a pozitív élmények megteremtésének szándéka áll. Azonban a tanulók élményeikben nem globálisan tükröznek egy-egy eseményt, hanem annak egy-egy számukra fontos mozzanatát őrzik pozitív emlékként, nem ritkán a tanár szándékával megegyezően (pl. éjszakai program az erdőben), vagy akár attól függetlenül.

Az viszont nem valószínű (amire – mint már korábban jeleztük – szintén van példa), hogy a pedagógusok által kezdeményezett, engedélyezett közös normaszegések mögött a tanulók számára történő örömszerzés szándéka áll, sokkal inkább az, hogy a tanárok pedagógiai szerepe, feladatköre fölé kerekednek korántsem követendő szükségleteik, mint például a dohányzás, az alkoholfogyasztás. A diákok sajnálatosan pozitív élménye ebben az esetben is csak „melléktermék”.

Valószínűleg nem tévedünk tehát, ha megállapítjuk, hogy a pedagógushoz kapcsolódó (a) tanórai és a tanórán kívüli pozitív élmények döntő részben „rejtett tantervi” hatásokként jelennek meg; (b) az iskolán kívüli, iskolával összefüggő élmények lehetnek a tudatos vagy a „rejtett tantervi” hatások következményei is; (c) a tanulók által pozitívnak átélt hatások nevelő hatásuk szempontjából nem feltétlenül kívánatosak.

Az említett kutatási előzmények tudatos felhasználása teszi érthetővé a pozitív iskolai élmények vizsgálatának azonos logikai felépítését, a hason-

ló kutatási módszer alkalmazását, a feldolgozás menetének rokon vonásait. Az eredmények értelmezésekor is nehéz volt megoldani, hogy a pozitív élmények jellegzetességeit önmagukban mutassuk be, s ne a negatív emlékek sajátosságaihoz viszonyítva.

Ezt az összevetést azonban nem akarjuk elkerülni, sőt, a pozitív iskolai élmények nagyobb mintájának kiegészítése és részletesebb feldolgozása után szisztematikus összehasonlításban keressük a kétféle rejtett hatástípus azonosságait és különbözőségeit. Most csak utalunk néhány feltűnő hasonlóságra és különbségre. Arra például, hogy a pozitív iskolai élmények is, éppúgy, mint a sérelmek, leggyakrabban a pedagógushoz kapcsolódnak, de a különbségek sem lényegtelenek. Egyrészt sokkal kisebb arányban, mint azt a negatív élményekre vonatkozó korábbi vizsgálatainkban tapasztalhattuk. Itt a társakkal átélt együttes élményeknek mint örömforrásnak sokkal nagyobb a szerepe. Másrészt a pozitívumok és negatívumok a tanári tevékenység más szakaszaihoz és jellemzőihez kapcsolódnak. Az előbbiek a tanítás-tanulás folyamatához, a közös iskolán kívüli élményekhez, illetve a növendékkel szembeni figyelmes, bizalomteli bánásmódhoz. A negatívumok viszont egyértelműen a tanár értékelő megnyilvánulásaihoz, illetve sértő, agresszív, megalázó nevelési stílusához. Mindkét esetben kitüntetett szerepű az osztályfőnök, de a tőle elszenvedett sérelmek a különböző vizsgálatok mintáinak mindegyik alcsoportjában egyértelműen a legfájóbb emlékek közé tartoztak, a pozitív élmények forrásaként már nem volt ilyen általános hatású: az egyetemisták egyáltalán nem is említették e szerepkörű tanárhoz fűződő pozitív élményeket.

Paradox módon a legfeltűnőbb *azonosság* a kétféle hatásrendszer kutatásában egy mindegyikben konzekvensen érvényesülő *különbözőség*: az egyetemista és főiskolás válaszadók élményvilágának eltérései. Az iskolai súlyos sérelmekre vonatkozóan már részletesen elemeztük ezt a jelenséget (HUNYADY – M. NÁDASI – SERFŐZŐ 2006). A pozitív emlékek feltárásakor azt tapasztaltuk, hogy – amint ezt a fentiekben igyekeztünk is bemutatni – az egyetemisták és főiskolások általános és középiskolai maradandó jó iskolai élményei mind (társas) forrásaikat, mind tartalmukat, mind pedig következményeiket tekintve szignifikáns mértékben különböznek. Kissé kiélezve azt mondhatjuk, az egyetemisták élményei, tanáraikkal szembeni elvárásai és a pozitív történekek hosszú távú hatásai némileg intellektuálisabbak és individuálisabbak, egyfajta belső függetlenségre utalnak. Ezzel szemben a főiskolások mélyebben átéli a közösségi-társas élményeket, erősebben reagálnak érzelmiileg, mint intellektuálisan, vágyaik is ebbe az irányba mutatnak: mindenekelőtt bizalmat és a hivatalos kötelekeken átlépő emberséget várnak, illetve méltányolnak tanáraikban. Ezek az eredmények teljesen egybeesnek a sérelmek elemzésekor tapasztaltakkal. Az iskolai hatások „színe és visszája” ugyanazt mutatja: az iskolában nagyon korán – tudhatóan szociokulturális, -ökonómiai

tényezők hatására – szétválnak a gyerekek perspektívái. Ezek a gyerekcsoportok nagyon különbözőképpen tudnak profitálni az iskolában folyó munkából. De nem csak a látható tanulási folyamatból, nem csak mérhető tanulmányi teljesítményüket tekintve, hanem a rejtett hatások révén másként alakul igény szintjük, önértékelésük, egész értékrendjük, ezek áttételében szociális életképességük. Mindezzel összefüggésben a felsőoktatásban továbbtanulók között is érvényesül egyfajta szelekció. A különbség az eltérő szintű és képzési célú intézmények keretei között tanuló fiatalok között megmarad. Kérdés, vajon az egységesített felsőoktatásban, amelyben a kétciklusú képzés első szakaszában (BA szinten) most már elvileg együtt tanulnak, élnek a korábban főiskolák és egyetemek elkülönülő csatornáiba áramló, kényszerülő fiatalok, csökkennek-e majd ezek a ma nem személyekhez, hanem a hallgatók csoportjaihoz kötődő különbségek. S vajon idővel visszahat-e majd e tekintetben a felsőoktatás a közoktatás kívánatos változásaira?

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BOWER, G. H. – FORGAS, J. P. (2003): A hangulatok szerepe az emlékezésben. In: FORGÁCS J. (FORGAS, J. P.) (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosh Kiadó, Budapest. 97–123.
- FORGAS, J. P. (2003): Az érzelmek szerepe a személyek közötti viselkedésben. In: FORGÁCS J. (FORGAS, J. P.) (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosh Kiadó, Budapest. 287–313.
- EHMANN B. (2007): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HUNYADY GY.-NÉ – M. NÁDASI M. – SERFŐZŐ M. (2006): *„Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- HUNYADY GY.-NÉ – M. NÁDASI M. (2007): „Csak a szépre emlékezem”. Pozitív iskolai élmények vizsgálata. In: *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XXX. Trezor Kiadó, Budapest. 9–25.
- KIRÁLY I. (2007): A deklaratív emlékezet – epizodikus és önéletrajzi emlékezet. In: CSÉPE V. – GYÖRI M. – RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2*. Osiris Kiadó, Budapest. 236–272.
- MAYRING, PH. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel (8. kiadás)
- SZABOLCS É. (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekképek Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.

◀ Iskolai élmények: harmónia és diszharmónia¹

1. AZ ISKOLAI ÉLMÉNYEK SZEREPE A NEVELŐDÉSSEN

Az iskolai élményeknek legalább akkora szerepük van a diákok életében, nevelődésükben, abban, hogy milyen értékek irányába orientálódnak, mint a tananyag elsajátításának. Az iskolában átélt, élő vagy a tudatban lesüllyedt élmények tömegének emléke határozza meg jelentős mértékben viszonyukat önmagukhoz, másokhoz, a tanuláshoz, a kultúrához. A pozitív iskolai élmények meghatározó módon befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jóllétét, egészségét, kedvezőtlen esetben azonban megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, és ami talán mindennél nagyobb baj, eluralkodik a bizalmatlanság az iskolával mint intézménnyel, szereplőivel, a közvetített tartalommal, a képviselt értékekkel szemben. A szociálpszichológia mintegy két-három évtizede foglalkozik a szubjektív jóllét kutatásával. Ezalatt számos definíció született: értelmezték külső kritériumként, normaként, amellyel az erőnyes életet lehet megteremteni, s ez okoz szubjektív jóllétet. Mások szerint az elégedettség függ szorosabban össze ez az érzés. Ismét mások szemében egyszerűen a pozitív érzelmek túlsúlyát jelenti a negatív érzelmekkel szemben (HAMVAI–PIKÓ 2009).

A szubjektív jóllét összetevőire, a boldogságélménnyel való kapcsolataira irányuló kutatások – bár csak kis mértékben, de – érintik a családi és iskolai nevelést. Érdemes kiemelni közülük Nel Noddings kötetét, amelyben a boldogságot mint vágyott állapotot és a neveléshez optimális légkört teremtő eszközt említi (NODDINGS 2003). A legfrissebb hazai, pedagógiai érdekeltségű publikációk az érzelmek széles tárgykörébe ágyazódnak. Hunyady (2009) a boldogság egyéni és társadalmi léptékű kutatási eredményeit a nevelés szempontjából két vonatkozásban tartja ígéretesnek. Egyfelől a ma nálunk oly gyakori érték- és tekintélyvesztés, a jogi és morális szabályok felborulása bizalomvesztéssel és bizonytalansággal jár, amely kiterjed

a jövőképre, az egzisztenciális kilátásokra és a személyközi kapcsolatokra is. A bizalomépítésre azonban alkalmasak lehetnek a kisebb-nagyobb iskolai közösségek, amelyekben kipróbálhatóak, gyakorolhatóak a morális szabályok, az önérdeken felülkerekedő köznapi normák.

Másfelől tanulságos, hogy a különböző tevékenységek – bármi, projektmunka, sportmeccs, zenélés, szociális segítségnyújtás, tanulás – alkalmasak lehetnek arra, hogy a fiatalok örömeiket leljék bennük, átéljék azt a boldogságközeli áramlásélményt, amelyet Csikszentmihályi Mihály ír le *Flow* című könyvében (1997). Eltérő diszciplináris és kutatási alapon, de ugyancsak az érzelmek és az iskola kapcsolatáról, az iskoláról mint örömforrásról ír Réthy Endrének 2008-as tanulmányában.

Az iskola működése az érzellemmel teli szituációk, élmények átélésének lehetővé tételével nagyobb jelentőségű (és amíg a felnőttek, a családok működésének, mentális egészségének romlása meg nem áll, egyre nagyobb jelentőségű is lesz), mint a tartalom feldolgozásának érdekében tett erőfeszítése. Ez korántsem azt jelenti, hogy a jól szelektált, a kulturált élethez, az egyéni és a társadalmi hatékonysághoz szükséges tartalom nem fontos, hiszen a műveltség alapjainak, eszközeinek elsajátítása alól az iskola nem menthető fel. Az azonban nem közömbös, hogy a tartalom feldolgozása milyen úton történik. Az örömteli, a belső erőket mozgósító tanulás feltétele az adaptív oktatási stratégia, amely a differenciálás során megismert egyéni sajátosságok alapján határozza meg, kínálja fel a tanulók számára a továbblépést. Az elsajátítást kísérő élmények átélése során ezen az úton a pozitív érzelmek mellett a negatív érzelmek, a feszült szituációk, a frusztrált állapotok megismerésére is óhatatlanul sor kerülhet. A harmonikus testi-lelki-szellemi fejlődéshez aktuálisan és hosszú távon szükséges a pozitív élmények, a tevékenységhez, társakhoz, eredményekhez kapcsolódó érzelmek ismételt, intenzív átélése (FORGÁCS [FORGAS] é. n.), de hasonlóképpen fontos a negatív érzelmi töltetű szituációk megoldási lehetőségeinek, a megküzdési stratégiáknak a megismerése is.

A boldogság, a megelégedettség összefüggése a harmonikus, kiegyensúlyozott társas kapcsolatokkal szinte (klinikai és szociálpszichológiai) közhely

¹ BÁBOSIK I. és mtsai (2011): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 209–220. (Részlet)

(SMITH–MACKIE 2001; NODDINGS 2003; HUNYADY 2009). De mintha az iskolai élet forgatagában erre nem eléggé figyelnék: a különféle iskolai teljesítményekre ösztönzés, illetve törekvés közepette háttérbe szorul az iskola légkörét, a benne élők szociális kompetenciáinak alakulását és közérzetét alapjaiban meghatározó emberi kapcsolatok fejlesztése, óvása. Pedig számos kutatási eredmény és mindennapi tapasztalati tény figyelmeztet arra, hogy a kötelező iskoláztatás ideje alatt a társas kapcsolatok alakulásának fő terepe – a családon kívül – az iskola intézménye. (Magyarországon már az ezredfordulón az 5 éves gyerek átlagosan 16,4 évnyi iskolázásra számíthatott, ez az időtartam az elmúlt évtizedben kismértékben nőtt.) Régi (GAZSÓ–PATAKI –VÁRHEGYI 1971) és frissebb adatok egyaránt azt mutatják, hogy a diákok nagy részének *baráti köre* az iskolából, azon belül is elsősorban az osztályból verbuválódik. 2000-ben a magyar 15 éves tanulók 87%-a állította, hogy könnyen szerez barátokat az iskolában, 90%-uk úgy érezte, hogy az iskola közösség, ahová ő is tartozik (OECD országokban átlagosan 82%, illetve 75% ezek az arányok) (*Education at Glance*). Lényegében megegyeznek ezzel azok az adatok, amelyek az elmúlt évtized közepéről, egy az északkeleti-tiszántúli régióban 895 11. osztályos tanuló körében lefolytatott kutatásból származnak: 95,4%-uknak az osztályból, 25,8%-uknak a párhuzamos osztályból, 8,7%-uknak, illetve 27,3%-uknak az alsóbb/felsőbb évfolyamokból (is) van barátjuk (HERCZEGH 2006). Szélesebb életkori sávban vizsgálódva azt tapasztalták, hogy a 15–19 éves fiatalok csaknem fele számára nagyrészt az iskolából származó baráti kör jelenti a szabadidő eltöltésének iskolától és családtól független közegét (*Ifjúság* 2004, 2005).

Természetesen a baráti kapcsolatok iskolai keletkezésében életkortól, iskolatípustól függően, sőt nemek szerint is jelentős különbségek vannak. Azonban bármilyen metszetben is vizsgáljuk ezeket az adatokat, abban biztosak lehetünk, hogy a társas kapcsolatok hatása mind a szociális kompetenciák fejlődésében (NAGY 2000), mind a testi-lelki egészség megőrzésében (ASZMANN 2001), mind pedig a később, a munka világában kamatoztatható társas-társadalmi tőke (CZAKÓ–SÍK 1994; ANGELUSZ–TARDOS 1998; PUSZTAI 2009) megszerzése szempontjából alapvetően fontos.

Az iskola nagy hatású társas világában azonban kitüntetett szerepe van a felnőtteknek, a *pedagógusoknak* is. Ők mintegy képviselői az iskola érték-, normarendjének, emberi-szakmai magatartásuk szociális mintaként szolgál, szavuk, tetteik súlya közvetlen vagy indirekt befolyással van a velük aszimmetrikus viszonyban álló gyerekek életére. Érthető, ha a pozitív vagy negatív *iskolai élmények* kiváltásában, szerveződésében is nagy szerepük van, akár tudatában vannak ennek, akár nem.

2. POZITÍV ÉS NEGATÍV TÖRTÉNESEK – HARMÓNIA ÉS DISZHARMÓNIA AZ ISKOLÁBAN

Noha a jelenség egyidejű az iskoláztatással, csak a múlt század 60-as, 70-es éveiben (elsősorban az Egyesült Államokban) kezdték vizsgálni az iskola nem szándékolt, rejtett hatásait. „Azokról az élményekről, tapasztalatokról van szó, amelyek alig emelkednek fel a tudat világosságába, jószerivel le-süllyednek a mindennapi tudat rétegeibe, s esetleg évekkel, évtizedekkel később fogalmazódnak meg az iskolai létéről való erősen érzelmi színezetű emlékegyüttesként” (SZABÓ 1988: 11). Az iskolai íratlan szabályokat, normákat, a verbálisan meg sem fogalmazott pedagógusi követelményeket nagyrészt ezek a rejtett hatások közvetítik a szervezettel ismerkedő gyerekeknek. Ennyiben a „rejtett tantervi hatások” rokonságot mutatnak a szociális tanulás egyes formáival (BANDURA 1977), de szoros összefüggésben állnak az ún. Pygmalion-hatással is (CSERNÉ ADERMANN 1986). (Nem is tekinthető véletlennek, hogy e különböző műhelyekhez, kutatókhoz köthető, különböző elméleti háttérrel futó kutatások szinte mind azonos időben, a már említett két évtizedben párhuzamosan zajlottak.) A nehezen körülhatárolható jelenségkör vizsgálatában (és majd két évtizeddel későbbi hazai interpretálásában is) hamarosan két súlyponti téma alakult ki: talán a szellemes metaforikus elnevezésből („rejtett *tanterv*”) következően elsősorban a tanórákhoz, a tanítási folyamathoz, illetve a pedagógus szándékolt tervezett tanítási célkitűzéseihez kapcsolódó hatások („melléktermékek”) vizsgálatára koncentráltak, s ettől nem függetlenül vált a rejtett tantervi hatás egyértelműen vagy döntően *negatív* élménnyé, tapasztalattá.

Ezzel az értelmezéssel összecsengnek az Európában, elsősorban Nyugat-Németországban az ún. „fekete pedagógia” témakörben folytatott kutatások. Maga az elnevezés is onnan származik: 1977-ben jelent meg Katherina Rutschky kommentált szöveggyűjteménye *Schwarze Pädagogik* címmel. A könyv a pedagógiai irodalom korábban figyelembe nem vett gyermekellenes aspektusára hívta fel a figyelmet, arra, hogy a felnőttek nevelői szerepben a családban is, az intézményes nevelés keretei között visszaélhetnek a gyermek alárendelt szerepével. A korábban sokáig tabutémának számított „fekete pedagógia” ettől kezdve megjelent a neveléstörténeti elemzések egyik szempontjaként, különösen az önállósult, interdiszciplináris jellegű gyermek-kutatás figyelt érzékenyen a gyermekeket érő negatív hatásokra. A „fekete pedagógia” jelenségköre összekapcsolódik a családi és iskolai ártalmak, főként pszichológusok által empirikus úton feltárt kérdéskörével.

A hazai szakirodalomban – mint már említettük – némi késéssel, egy-két korai jelzéstől eltekintve) a nyolcvanas években ismerkedtek és kezdtek vizsgálatokat a „rejtett tanterv” és a Pygmalion-effektus témakörében

(SZABÓ 1988; CSERNÉ ADERMANN 1986). A neveléstörténeti elemzések egyoldalúságára (ti. a fekete pedagógiai hatásokat figyelmen kívül hagyó jellegére) 1991-ben Vincze László hívta fel a figyelmet. Az ezredforduló környékén megjelent neveléstörténeti kézikönyvek és az új kutatási irányt, a gyermek-kortörténetet bevezető kötetek már foglalkoznak a nevelés történetének ezzel az aspektusával (VAJDA–PUKÁNSZKY 1998; PUKÁNSZKY 2000, 2001). A gyakorlatban dolgozó pszichológusok (később más szakemberek is) viszont már jóval korábban, a hatvanas évektől adják folyamatosan jelzéseiket a családi, illetve az iskolai ártalmakról, gyermekbántalmazásokról (GYÖRGY 1965; VARGA 1974; GÁTI 1982; HERCZOG 1997; F. VÁRKONYI 2000; HEGEDÜS 2000, 2004; KARCZAG 2005).

Kb. egy évtizede kezdődtek olyan vizsgálatok, amelyek az iskola rejtett hatásmechanizmusainak elemzését újszerű metodikával (az élmények felől közelítve) és összetett tárgykörben elemezték: a „fekete pedagógia” jelenségvilágát az iskolára szűkítve, de az iskolai ártalmak globális felfogásától elkülönítve tárgyalják. A jelenséget a tudatos és nem tudatos pedagógiai hatásrendszer közös, diszfunkcionális részhalmozásának tekintik, amely azonban nemcsak negatív következményekkel járhat, hanem pozitív érzelmi viszonyulások kialakulásához is vezethet (HUNYADY – M. NÁDASI – SERFÖZŐ 2006; HUNYADY – M. NÁDASI 2009).

A fentiekben röviden jelzett kutatási irányok számos, az iskolai élet, konkrétan a szociális életképesség fejlődése szempontjából is megfontolásra érdemes eredményre vezettek. Megerősítik azt a mindennapi tapasztalatot, amely szerint a tartós iskolai negatív élményeknek valóban nagyon sok forrása lehet az intézményes nevelés kereteiben. Kapcsolódhatnak a tanítási-tanulási folyamat egyes mozzanataihoz, a társas együttélés szabályainak megsértéséhez, a kortársak közötti rivalizáláshoz, a pedagógusok nevelési stílusához és így tovább. A sérelmek azonban *koncentrálnodni látszanak: döntő többségük a pedagógus értékelő tevékenységével kapcsolódik össze*. Lényegében érthetően. Az iskola, még mai leggyakoribb változatában is, erősen teljesítménycentrikus intézmény, amelyben a gyermekek, fiatalok a szüntelen megmérettetés légkörében élnek. Sikeres beilleszkedésük egyik alapvető feltétele, hogy milyen mértékben és milyen gyorsasággal tudnak alkalmazkodni a pedagógusoktól és a társaktól feléjük áramló formális és informális teljesítményelvárásokhoz. Az iskola ilyen működése kivált egy másik magatartásmódot is: számos pedagógus szerepfelfogásának gerincét képezi a minősítő-értékelő, jutalmazó-büntető funkció, melynek folyamatos gyakorlása szinte kényszerre válik, felhasználva azt a gyermek különböző jellegű tevékenységének, teljesítményének, gyakorta személyiségének minősítésére, motivációs célokra, fegyelmezésre vagy egyszerűen csak a szervezeti hierarchiából fakadó hatalmi helyzet érzékeltetésére. Az értékelésnek-minősítésnek ez az intézmény teljes viszonyrendszerét behálózó jellege alakítja ki azt a pedagógiai-szociálpszichológiai légkört, amelyben a tanulók különösen érzékeny

válnak minden valódi vagy vélt sérelemre. Az értékelésre vonatkozó sérelmek tartalmából most csupán azt emeljük ki, hogy az iskolában *elsősorban* nem a tanulmányi teljesítményhez tapadó értékelés (maga az osztályzat, annak igazságtalansága vagy a teljesítmény ellenőrzésének módja) miatti sérelem válik maradandó negatív élménnyé, hanem a *megszégyenítő, megalázó értékelés, büntetés*. Ezek az élmények mindig társas közegben érik a gyereket, ami felerősíti negatív hatásukat s rendszerint személyiségükben érinti őket. Ha ehhez hozzátesszük, hogy a vizsgálatok szerint mindegyik korosztályban (a mai diákoknál is) a harmadik-negyedik leggyakoribb sérelem a „személyiség becsmérlése”, vagyis közvetlenül a gyermek képességeire, személyiségvonásaira, mentalitására vonatkozó negatív értékelő jellegű megnyilvánulások, akkor felmérhetjük, hogy az iskolai pedagógiai értékelés problémái a legkevésbé sem azonosíthatóak az osztályozás funkcióinak, objektivitásának eltorzulásával. Ezért nem is oldhatók meg a tanulmányi teljesítmények osztályozás nélküli, szöveges értékelésével. Részben, mert éppen a kalkulákat kísérő vagy helyettesítő értékelő megjegyzések tartalma okozza a „fekete pedagógia”-i hatásokat, részben, mert az iskolai értékelés messze túlnyúlik a szűken vett tanulmányi teljesítmények minősítésén: a gyermek viselkedését, magatartását, gondolkodásmódját, attitűdjeit és kapcsolatrendszerét érinti, vagyis akarva-akaratlanul a gyermek egész személyiségét. Úgy tűnik, ehhez világos fejlesztési célok és megfelelő pszichológiai-pedagógiai kultúra, még mélyebb gyermekismeret szükséges.

Hasonlóan elgondolkodtató eredmény az értékeléssel közvetlenül össze nem függő domináns sérelmek tartalma: a leggyakoribbak az iskolában megnyilvánuló agresszióból származnak. Voltaképpen döbbenetes, hogy a sérelmet szenvedők harminc százaléka, *közel minden harmadik válaszadó valamilyen verbális vagy fizikai agresszív eseményről* számol be. Az adatok feldolgozásakor elkülönített enyhe és súlyos fizikai agresszió kb. hasonló arányban szerepel a történetekben, s megközelítően ugyanannyiszor okoz sérelmet a verbális agresszió is. Vagyis a fizikai bántalmazások kétszer olyan gyakoriak a sérelemforrások között, mint a verbális agresszió. Amiből persze nem feltétlenül következtethetünk a fizikai agressziót jelző események ugyanilyen nagy arányára a mindennapi gyakorlatban is. Valószínű, hogy ezek a magatartásformák éppen szokatlan durvaságuk, kirívó jellegük miatt válnak gyakrabban tartós sérelem forrásává. Mégis nagyon aggasztó jelenség az agresszió ilyen mértékű jelenléte az iskolában. Hozzátehetjük, hogy az adatok rendszerint a gyermek-, ifjúkorban elszenvedett sérelmekre vonatkoznak, tehát semmiféle adalékkal nem szolgálnak az iskolában dolgozó felnőtteket érő agresszióról.

A várakozásoknak csak részben feleltek meg a *sérelemokozó személyre* vonatkozó adatok. Bár korábbi kutatási tapasztalatok alapján számítani lehetett arra, hogy a lappangó, rejtett hatású negatív élmények többsége a pedagógusokhoz kötődik, akik az iskolai folyamatokat irányító szerepükkel,

tekintélyükkel kulcsfigurákká, egyúttal a diákok pozitív várakozásainak és csalatkozásainak legfőbb forrásává válnak. Az azonban mégis meglepő, hogy a megőrzött, az öt-tíz-húsz és még több év után felidézett negatív élményekről beszámolók döntő többsége tanítójától, tanárától elszenvedett (valódi vagy vélt) bántásról, sérelemről tesz említést. Vagyis a „fekete pedagógia” jelenléte világában alapvetően a pedagógusokhoz kapcsolódik, s ez – függetlenül az átélt sérelem pusztán szubjektív jellegétől, vagy nagyon is valóságosan elkövetett, tényszerű voltától – olyan nyomasztó felelősséget jelent a tanítók, tanárok számára, amivel nem könnyű szembenézni, amit nem könnyű vállalni.

Épp a lehetséges pedagógiai konzekvenciák megfogalmazása érdekében fontos tájékozódni a sérelmek *következményeiről*, illetve arról, hogy a sérelmet elszenvedők kívül osztották meg a negatív élményt (akár a segítségkérés igényével, akár „csak” a feszültségszökkentés, -oldás önkéntelen szándékával). A felszínen legdrasztikusabbnak látszó következmény, a szakítás az iskolával, tanárral, osztállyal, nem túl gyakori. Elsősorban elhúzódozó, hosszú konfliktussorozatok, illetve előítéletes értékelés, viszonyulás válthatják ki. Bármilyen nehéz is azonban iskolaváltás esetén a megszokott környezet feladása, az új intézmény fizikai megközelítése, a beilleszkedés az új szociális és pedagógiai viszonyrendszerbe, valószínűleg hosszú távon ezek jelentik a kisebb veszélyt. Tartósabb negatív következmény lehet a kapcsolatok megromlása: a tanárokkal kialakuló rossz viszony átsugárzik az általuk közvetített tananyagra is, szaporíthatja, állandósíthatja a kudarcos helyzeteket, ami maga után vonja az elfordulást az egész iskolától, sőt a tanulástól, művelődéstől is. Hasonló eredményre vezethetnek a megromlott baráti, osztálytársi kapcsolatok is.

Az iskolai „fekete pedagógia”-i jelenségek legsúlyosabb hatása azonban kétségtelenül a sérelmet elszenvedő személyiségében, testi-lelki egészségének károsodásában fedezhető fel. Válaszadóink beszámoltak ilyen következményekről is. Sokan befelé fordulókká váltak, bizalmatlanabbá kapcsolataikban, az újabb sérelmekről való félelmükben visszahúzódtak, ezáltal mintegy kirekesztették magukat fontos tevékenységekből, nem használták ki az iskolát mint kommunikációs gyakorlóterepet, rutintalaná, félszeggé váltak az emberi érintkezésben. Vagyis nem fejlődtek, hanem épp megrekedtek vagy visszafejlődtek a szociális életképesség szempontjából fontos képességek, kompetenciák. Csak kevesen – inkább az érettebb középiskolások közül néhányan – voltak képesek a sérelmet saját javukra fordítani azzal, hogy bizva önmagukban célul tűzték ki a sérelmet okozó tanár vagy társ tévedését bebizonyítani (felvételt nyerni a „nem nekik való” felsőfokú intézménybe, jó jegyet, bizonyítványt produkálni a kételkedő tanárok ellenére, pedagóguspályát választva másként bánni a gyerekekkel és így tovább). Gyakoribb, hogy a negatív élmények hatására megbillen a gyermek önértékelése, önmaga lehetőségeinek reális felmérése helyett kishitűvé válik, ami korlátozza ambícióit és sikerességét. Mindez állandó szorongással társulva könnyen megbe-

tegetheti a gyerekeket. (Jellemző módon a legtöbb pszichoszomatikus tünetről a legvédtelenebbek: a legkisebbek, a mai általános iskolások számoltak be.)

Amint említettük, a pozitív latens hatásokat kevésbé vizsgálták. Holott az iskolai harmonikus viszonyok kialakulásában, a szociális életképesség fejlődéséhez optimális környezet megteremtődésében nélkülözhetetlenek. A *pozitív iskolai élményekről* tanúskodó, személyes tapasztalatot őrző emlékek szintén döntően a *tanárokhöz* (tanítókhoz) kötődnek, de sokan őriznek a *társakkal* kapcsolatos pozitív élményt is. Ezt a képet árnyalják azok a történetek – főként az iskolán kívül zajló élmények köréből –, amelyekben a társas élmény forrása a pedagógus és az osztály együtt. (A pedagógusok közül – éppúgy, mint a negatív emlékek esetében – az osztályfőnök emelkedik ki. Nyilvánvalóan az ő sajátos, többoldalú közvetítői szerepe, a vele kapcsolatos pozitív várakozások teljesülése és az esetleges csalódások könnyebben rögzülnek az emlékezetben, mint a szaktanárok szükségképpen szűkebb körű tevékenysége.) A tanárokkal kapcsolatos pozitív élmények indoka sokféle: leggyakrabban azért emlékeztek pozitívan egy-egy tanárra, mert az felfedezte a bennük rejlő képességeket, magánemberként is érintkezett az emlékezővel, személyes figyelemmel kísérte iskolai, de akár későbbi életútját, bizalommal kezelte őt, partnerként tekintette az együttműködésben. S képzettsége, embersége példává, követhető mintává tette a tanárt.

A pozitív élmények tartalmi sajátossága, hogy igen szerteágazóak. Sem a tanári, sem a tanulói tevékenységek közül nem válik egyik sem dominálónak: a helyszínek és események változatossága jellemző rájuk. Szinte egyenlő arányban származtak pozitív élmények a tanóráról (érdekes tanulás, egyéni feladatok, sikeres önálló órai szereplés, tanulásra ösztönzés, igazságos értékelés, eszmecsere építő tananyag-feldolgozás) és más iskolai helyszínekről, foglalkozásokról (napközi otthoni emlék, szakkörök, különórák, iskolai verseny, siker, szereplés, színjátszás, énekkar, sport, szalagavató, bankett, érettségi, diák-önkormányzati tevékenység), illetve iskolán kívüli programokról (kirándulás, tábor, romantikus kalandok, normaszegések, verseny, sikeres szereplés, az iskola méltó képviselője, állandó segítő jellegű tevékenység). Mindebben a társakkal közös, Mérei Ferenc terminológiájával élve, „együttes élmény” döntő jelentőségű. Ez a társas momentum sokkal erőteljesebben jelen van a pozitív élményekben, mint a negatív tartalmú visszaemlékezésekben.

A pozitív élményeket kiváltó nevelő hatások egy jelentős része nem szándékos. Nem szándékos, mert a jó pedagógiai gyakorlat, ha úgy tetszik, olykor a pozitív rutin, valamint a támogató tanári attitűd megnyilvánulásának természetes következménye. Ilyennek tartjuk a tanórai és a tanórán kívüli iskolai élményeket. Hiszen teljesen létszerűtlen lenne arra gondolni, hogy azért tanít a pedagógus érdekesen, azért értékeli igazságosan, azért szervez szakkört, énekkart, mert ezzel hosszú távú pozitív élményeket akar előidézni.

A pozitív élmények ebben az összefüggésben valóban „melléktermékek”: a tudatos, értékelített pedagógiai munka melléktermékei.

Valószínűleg más a helyzet az iskolán kívüli, az iskolával összefüggő élmények esetén. A kirándulások, a táborok, a versenyek szervezések az előtérben mindig a pozitív élmények megteremtésének szándéka áll. Azonban a tanulók élményei nem globálisan tükröznek egy-egy eseményt, hanem annak egy-egy számukra fontos mozzanatát őrizgetik pozitív emlékként, nem ritkán a tanár szándékával megegyezően (pl. éjszakai program az erdőben), vagy akár attól függetlenül. (Az viszont nem valószínű, amire szintén van példa, hogy a pedagógusok által kezdeményezett, engedélyezett közös normaszegések mögött a tanulók számára történő örömszerzés szándéka áll. Sokkal inkább az, hogy a pedagógusok félreértelmezik szerepüket, s egyfajta összekacsintó cinkosságot vállalnak diákjaikkal. Vagy tanári feladatukról főleg kerekednek korántsem követendő szokásaik, mint például a dohányzás, az alkoholfogyasztás. A diákok sajnálatosan pozitív élménye ebben az esetben is csak „melléktermék”, de egyértelműen káros melléktermék.)

Végül igen tanulságos, milyen *következményei* vannak azoknak az eseményeknek, amelyekből pozitív élményeik származtak. A vizsgálatokban részt vevők közül legtöbbször arról számoltak be, hogy boldogok voltak/lettek, majdnem ugyanennyien saját fejlődésüket regisztrálták valamely fontos képesség-együttessel vagy élettevékenységgel összefüggésben. Megerősödött társas kapcsolataikról szólva külön említik a tanárokkal kialakult bizalomteljes viszonyt, illetve a tanár személyiségének, magatartásának példaadó jellegét. Sokan tartották pozitív élményeik következményének az iskola iránti kedvező attitűdjük kialakulását, megerősödését.

3. HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBBSÉGEK A REJTETT HATÁSOK MECHANIZMUSAIBAN

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az iskolai élmények nyomán feltárt kétféle rejtett hatástípusban felfedezhetünk azonosságokat és különbözőségeket. Most csak utalunk néhányra. Arra például, hogy a pozitív iskolai élmények is, éppúgy, mint a sérelmek, leggyakrabban a pedagógushoz kapcsolódnak, de a különbségek sem lényegtelenek. Egyrészt sokkal kisebb arányban, mint a negatív élmények. Itt a társakkal átélt együttes élményeknek mint örömforrásnak sokkal nagyobb a szerepe. Másrészt a pozitívumok és negatívumok a tanári tevékenység más szakaszaihoz és jellemzőihez kapcsolódnak. Az előbbieket a tanítás-tanulás folyamatához, a közös iskolán kívüli élményekhez, illetve a növendékekkel szembeni figyelmes, bizalomteljes bánásmóddhoz. A negatívumok viszont egyértelműen a tanár értékelő megnyilvánulásaihoz, illetve sértő, agresszív, megalázó nevelési stílusához. Mindkét

esetben kitüntetett szerepű az osztályfőnök, de a tőle elszenvedett sérelmek a különböző vizsgálatok mintáinak mindegyik alcsoportjában egyértelműen a legfájóbb emlékek közé tartoztak, a pozitív élmények forrásaként már nem volt ilyen általános hatású.

Paradox módon a legfeltűnőbb *azonosság* a kétféle hatásrendszer kutatási eredményeiben egy mindegyikben konzekvensen érvényesülő, s eddig még nem említett *különbözőség*: az egyetemista és főiskolás válaszadók élményvilágának eltérései. A pozitív emlékek feltárásakor azt tapasztaltuk, hogy a ma már egyetemista és főiskolás egykori diákok általános és középiskolai maradandó jó iskolai élményei mind (társas) forrásaikat, mind tartalmukat, mind pedig következményeiket tekintve szignifikáns mértékben különböznek. Kissé kiélezve: az egyetemisták élményei, tanáraikkal szembeni elvárásai és a pozitív történések hosszú távú hatásai némileg intellektuálisabbak és individuálisabbak, egyfajta belső függetlenségre utalnak. Ezzel szemben a főiskolások mélyebben átlik a közösségi-társas élményeket, erősebben reagálnak érzelmileg, mint intellektuálisan, vágyaik is ebbe az irányba mutatnak: mindenekelőtt bizalmat és a hivatalos kötelekeken átlépő emberséget várnak, illetve méltányolnak tanáraikban. (Ezek az eredmények teljesen egybeesnek a negatív hatások elemzésekor tapasztaltakkal.) *Az iskolai hatások „színe és visszaja” ugyanazt mutatja: az iskolában nagyon korán – tudhatóan szociokulturális, -ökonómiai tényezők hatására – szétválnak a gyerekek perspektívái. Ezek a gyerekcsoportok nagyon különbözőképpen tudnak profitálni az iskolában folyó munkából. De nem csak a látható tanulási folyamatból, nem csak mérhető tanulmányi teljesítményüket tekintve, hanem a rejtett hatások révén másként alakul igény szintjük, önértékelésük, egész értékrendjük, ezek áttételében szociális életképességük. Mindezzel összefüggésben a felsőoktatásban továbbtanulók között is érvényesül egyfajta szelekció. A különbség az eltérő szintű és képzési célú intézmények keretei között tanuló fiatalok között megmarad. Kérdés, vajon az egységesített felsőoktatásban, amelyben a kétciklusú képzés első szakaszában (BA szinten) most már elvileg együtt tanulnak, élnek a korábban főiskolák és egyetemek elkülönülő csatornáiba áramló, kényszerülő fiatalok, csökkennek-e majd ezek a ma nem személyekhez, hanem a hallgatók csoportjaihoz kötődő különbségek. S vajon idővel visszahat-e majd e tekintetben a felsőoktatás a közoktatás kívánatos változásaira?*

Ha átgondoljuk a fentiekben röviden vázolt kutatási eredményeket, megrajzolhatjuk a szerethető, harmonikus légkörű iskola képét, amelyben a diákok jól érzik magukat individuálisan, de közösségi védettséget élveznek; amelyben pozitív élményeket nyújtó tanítási-tanulási folyamat részesei, de ezenkívül kipróbálhatják magukat sokféle más tevékenységben is; amelyben a tanárok személyében szakmailag felkészült, emberileg fontos értékeket felmutató felnőttekkel dolgozhatnak együtt, akik bizalommal és személyre szóló

figyelemmel bánnak velük. Más oldalról számba vehetjük az iskolák diszfunkcionális működését, amely zavarhoz, tudatlansághoz, a diákok gyakori megalázásához vezet, s amelyben szétesnek a társas kapcsolatok, felerősödik a diákot, tanárt egyaránt sértő verbális és fizikai agresszió.

Ebben a leegyszerűsített formában persze egyik kép sem igaz: az előbbi a vágyott lehetőségeket, utóbbi az elkerülendő veszélyeket villantja fel. Itt nincs arra módunk, hogy a harmonikus iskolai viszonyokat kialakító nevelőmunka elvi és módszertani kérdéseit felvessük. Valójában szükség sincs erre, hiszen a kötet egésze éppen ezt a tág értelemben iskolaépítő stratégiát és metodikát tartalmazza. De a továbbiakban két témakört mégis részletesen tárgyalunk. Egyfelől a pedagógiai jellegű *konfliktusokat* és megoldási, kezelési módjukat. Szeretnénk eloszlatni azt a még ma is tapasztalható hiedelmet, amely szerint a harmonikus viszonyok és a konfliktusok felmerülése kizárják egymást. Másfelől részletesen elemezzük az *agresszió* természetét, formáit, iskolai megjelenési és megszelídítési módjait, mert ez ma valóban az egyik legrombolóbb hatású jelenség az iskolában.

IRODALOM

- ANGELUSZ R. – TARDOS R. (1998): A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a 90-es években. In: KOLOZSI T. – TÓTH I. Gy. – VUKOVICS Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 237–256.
- ASZMANN A. (2001): Magyar diákok egészségi állapota és az iskola. In: SZÉK-SZÁRDI J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 49–72.
- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- CZAKÓ Á. – SIK E. (1994): Hálózati tőke a posztkommunista Magyarországon. *Mozgó Világ*, 6. 17–25.
- CERNÉ ADERMANN G. (1986): „Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Education at a Glance (OECD jelentés) 2000
- FORGÁCS J. (J. P. FORGAS) (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- GÁTI F. (1982): *Gyermekevédelem az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GAZSÓ F. – PATAKI F. – VÁRHEGYI Gy. (1971): *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GYÖRGY J. (1965): *A nehezen nevelhető gyermek. A veszélyeztetett gyermek*. Medicina, Budapest.
- HAMVAI Cs. – PIKÓ B. (2009): Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 30–43.
- HEGEDŰS J. (2000): A gyermekek ellen elkövetett erőszak. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
- HEGEDŰS J. (2004): Család – erőszak – iskola a fiatalok elkövetők életében. In: PAPHÁZI T. (szerk.): *Javítóintézet, család, gyermekvédelem*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 11–59.
- HERCZEGH J. (2006): Rejtett tantervváltozatok iskolai életvilágokra. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- HERCZOG M. (1997): *A gyermekvédelem helyzete egy magyarországi kutatás tükrében. Jelentés a gyermekek helyzetéről Magyarországon*. Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma. 73–95.
- HUNYADY Gy. (2009): Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés. In: *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA PB, Budapest. 44–57.
- HUNYADY Gy.-NÉ – M. NÁDASI M. – SERFŐZŐ M. (2006): „Fekete pedagógia”. *Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- HUNYADY Gy.-NÉ – M. NÁDASI M. (2009): Pozitív iskolai élmények az emlékezet tükrében. In: *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA PB, Budapest. 59–68.
- MAYER J. (szerk.) (2003): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. OKI, Budapest.
- MAYRING, Ph. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel. (Nyolcadik kiadás)
- NAGY J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NODDINGS, N. (2003): *Happiness and Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- PUKÁNSZKY B. (szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY B. (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Tanulmányok IX. Budapest. 47–75.
- RUTSCHKY, K. (1977, 1988): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main.
- SMITH, E. R. – MACKIE, D. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SZABÓ L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- VAJDA Zs. – PUKÁNSZKY B. (szerk.) (1998): *A gyermekkor története*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- VARGA Z. (1974): *Iskolai ártalmak*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VINCZE L. (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz. (A „fekete pedagógia” történetéből.) *Magyar Pedagógia*, 3–4.

HUNYADY GYÖRGYNÉ
M. NÁDASI MÁRIA

◀ Szülők és gyerekeik iskolaképe – 2012

Az „iskolahasználók” – szülők, gyerekek – intézményről kialakított laikus (hétköznapi, naiv, szubjektív) képe egyáltalán nem közömbös, hiszen ismeretlen erőként hatással van az oktatásügyet érintő társadalmi folyamatokra, iskolához kapcsolódó személyes történésekre. Ezt a napi tapasztalatok mellett kutatási eredmények is bizonyítják.

Aki figyel a társadalmi folyamatokra, annak a számára nem lehet kérdéses, hogy az oktatáspolitikai törekvések, döntések megvalósulása (a pedagógusok mellett) erősen függ a szülők fogadóképességétől is. A tanulók iskolai mindennapjait, eredményességét is befolyásolja saját iskolaképük.

Ha csak a közelmúlt nem túl számos, kiemelhető hazai szakirodalmát tekintjük, e publikációk többségében a kutatásokat ösztönző oktatáspolitikai, oktatásszociológiai motívumokat vélhetünk felfedezni. E munkák a család és iskola kapcsolatával foglalkozva nagyon inspiratívak, s mind nemzetközi (RÓBERT 2004), mind országos és longitudinális (SZABÓ 1999), mind területi kiterjedésben (GÁBOR–VAJDA 1995) vizsgálódva fontos következtetéseket fogalmaznak meg.

Nemzetközi összehasonlításban kiderül például, hogy a magyar iskolákban a legjelentősebb a szülői segítség; a hazai viszonyok ismeretében egyértelmű, hogy a magyar oktatásügyben a család és az iskola szerepvállalása, egymáshoz való viszonya világosan nem definiált; feltárul, hogy a társadalmi elithez tartozó szülők (már akik hajlandók voltak megszólalni a vizsgálat során) egyszerre kívánnak az iskolától hagyományos és liberális működést. Ezek a kutatások elsősorban a felnőttvéleményekre terjedtek ki (pedagógusok, szülők, más felnőttek). A válaszokból megismerhető nézeteket, véleményeket önmagukban megálló kijelentéseként vizsgálják, az a szempont, hogy a válaszok valamiféle rendszert alkotnának s a megkérdozettek „hétköznapi”, naiv elméleteinek részei lennének, nem kerül elő.

A szülők, diákok laikus pedagógiai nézeteinek a természetével a hazai szakirodalom csak szórványosan foglalkozik (SZABÓ 1996; M. NÁDASI – SERFŐZŐ – HUNYADY 2002; HUNYADY 2002), ami pedig – társadalmi folyamatokban, személyes élettörténetekben játszott szerepük miatt – ugyancsak fontos. A laikus pedagógiai nézetekkel gyakrabban a pedagógusképzéssel összefüggés-

ben zajlottak kutatások, jelentek meg publikációk, értelemszerűen különböző súllyal érintve a tanárjelölteket, a tanárokat, a szülőket, a diákok pedagógiai nézeteit. Az ELTE kutatócsoportjának tagjai 2003-ban számoltak be a pedagógusokat, a szülőket, a tanulókat is érintő kutatási eredményeiről. Vizsgálták a különféle iskolaelméletek és tanulóképek összefüggéseit (GOLNHOFER 2003), az iskolai félelmeket (RAPOS 2003), elemezték, milyen kép és fogalom él a tanárokról a családban (VÁMOS 2003), s összefüggést kerestek a gyermeki énkép és a szülői gyermekkép között (RÉTHY 2003). E tanulmányfűzér megállapításait különösen akceptáltuk későbbi munkánkban.

Különösen az igényesebbé váló pedagógusképzési kutatások nyomán vált az evidenciává, hogy a tanárjelöltek hétköznapi pedagógiai elméletei alapvetően befolyásolják képzésük sikerét, későbbi gyakorlatuk karakterét (BÉKÉSNÉ LAKATOS 2002; DUDÁS 2003; HUNYADY 2004; FALUS 2007). Számos kutató mutatta ki azt is, hogy a gyakorló pedagógusok a nevelés-oktatás kérdéseiről, az iskola mint szervezet funkciójáról kialakult felfogásában, nézetrendszerében sajátos ötvözetet képeznek a tudományos ismeretek, a közvetlen és közvetett tapasztalatok szakszerű elemzése és általánosítása, valamint a különböző forrásokból származó hétköznapi pedagógiai nézetek (NÁDASI 1999; GOLNHOFER–NAHALKA 2001; SERFŐZŐ 2002). Bárhonnan is közelítünk a témakörhöz, a kiindulópont az a köznapi tapasztalat, hogy *mindenkinek van – többé-kevésbé tudatosult vagy tudatosítható – véleménye a pedagógiai kérdésekről*, a nevelés (tanítás) spontán és intézményesült formáiról, a kíváncsi fejlesztési irányokról, a hatékony módszerekről, a sikeresség kritériumairól. A nagyon is összetett, belsőleg gyakran inkohérens nézetrendszer elsődleges forrása a saját neveltetés (s annak megélése), az egyén társas közegében megismert tapasztalatok, vélemények, a tömegkommunikáció (mind rejtett hatásaival, mind célzott ismeretterjesztő tevékenységével), olykor a művészetek, és ma már nem feledkezhetünk meg az internet laikus nézeteket formáló szerepéről sem (LÉNÁRD 2009).

E nézetek egyik kristályosodási pontja az *iskoláról formált kép*. Annak „tudása”, hogy mire való az iskola, milyen az iskola, mikor jó az iskola. E kérdésekről való vélekedések rendszerint globálisak, gyakran túlóan általánosítottak,

aggály nélkülien értékelő tartalmúak. Mindez egy jól körülhatárolható csoport esetében egy jól meghatározható időponthoz kötve megváltozik: a felnőttek közül azok, akik egyúttal szülők is, gyermekük iskolába kerülésekor – néha drámai hirtelenséggel – másként, konkrétabban kezdenek gondolkodni az iskoláról. Az addig – mondhatjuk – implicit iskolakép explicitté válik, s *gyermekük iskolájával kapcsolatos elvárásokká* formálódik. Aki nagyon tudatosan építi gyermeke jövőjét, s aki meg is teheti, mert olyan körülmények között él, az ilyenkor iskolát keres, mérlegel (hatékonyságot, társas közeget, széles körű lehetőségeket, megterhelő távolságot, intézményi légkört) s mindent elkövet, hogy a megfelelően tartott iskolába bejuttassa gyermekét. Ha más módon is, de a szülői elképzelések konkretizálódása az iskoláról minden esetben lezajlik. Olykor csak bizonyos pedagógiai funkciók áthárítása fogalmazódik meg: „tanítsák meg, amire kell, neveljenek belőle rendes embert – az a dolguk”, máskor a szülők korábbi, meg nem valósult vágyai reinkarnálódnak, s az iskolát azok (gyermekük életében történő) beteljesülésének eszközeként szemlélik. Ismét mások nem sokat töprengnek, az iskola mint tőlük független, általuk befolyásolhatatlan környezeti adottság jelenik meg életükben, aminek „használatát” azonban kötelező. Újabb, személyes elvárásokat vele kapcsolatban később sem vagy csak egyes esetek kapcsán fogalmaznak meg.

Természetesen a felvázolt szülőcsoportok képe (véleménye, beállítódása) gyermekük iskolájával kapcsolatban nagyon különbözőképpen alakul, de az nagyon valószínű, hogy a háttérben meghúzódó globális kép, illetve a konkrétabb elvárásrendszer *viszonyítási alap* lesz: az iskola észlelését, megítélését, a vele kapcsolatos elégedettség mértékét döntően befolyásolja, hogy mennyire látszanak teljesülni a vele kapcsolatos várakozások.

A *Szülők – Iskola – Nevelés 2012* című kutatásunkban megkíséreltük a szülők *iskolaképét* a maga összetettségében vizsgálni. *Elemeztük*, hogy a szülők

- szerint melyek az iskola legfontosabb feladatai általában és konkrétan gyermekük iskolájában;
- milyen elvárásokat támasztanak az iskola munkájával szemben;
- iskolaképét milyen tényezők befolyásolják;
- miben hasonlít és különbözik a szülők és gyermekeik iskolaképe, illetve
- elégedettsége az iskolával.

A hasonló című 2002-es és a most bemutatott 2012-es kutatások összehasonlítása lehetőséget teremt a szülők iskolaképében történt esetleges változások felderítésére is. Az iskolakép megismerése mellett érdekelt bennünket a laikus nézetek kialakulásának folyamata is. Szeretnénk többet megtudni erről a bonyolult, rejtélyesnek tűnő folyamatról. A jelenlegi kutatásban e többlet kinyerése is szempontunk volt, amikor összeállítottuk az egyéni kikérdezésen alapuló interjú tartalmát, menetét.

A MINTA JELLEMZÉSE, A VIZSGÁLAT MÓDSZERE

A vizsgálat két célcsoportja a szülők és gyermekeik *mintája* volt; a kutatásban a két csoport iskoláról kialakított véleményét, nézeteit, tapasztalatait szembe-sítjük. Az országos rétegzett minta kiválasztásának szempontja a település-jelleg és a gyermekek életkora volt. A mintavétel négy területre (a főváros és három, egymástól társadalmi ismérvekben elütő vidéki régióra) összpontosult. 2012-ben a kérdezőbiztosok – egyenletes eloszlásban – 512 szülőt kerestek fel Budapesten, Borsod, Győr-Moson-Sopron és Csongrád megyében a megyeszékhelyeken, egy-egy 30–40 ezer lakosú kisvárosban és a környező kistélepüléseken. (Az említett 2002-es hasonló tematikájú kutatásban ugyan-ilyen módon, ugyanezekben a régióban alakítottuk ki a mintát, akkor 401 fő adatait elemeztük.) A teljes mintát tagolta még a gyermekek életkora: a mintába olyan szülők kerülhettek, akiknek 10–14 éves iskolás gyermeke (is) volt, függetlenül attól, hogy a gyermek milyen iskolatípusban tanult éppen. Összesen tehát 1024 főt kérdeztünk meg a vizsgálat során.

1. táblázat: *Szülők mintája*

A minta megoszlása nemek szerint		N = 512
Férfi	146 fő	28,5%
Nő	366 fő	71,5%

Családi állapot		N = 512
Házass	298 fő	58,2%
Egyedül él	137 fő	26,8%
Élettársi kapcsolatban	77 fő	15,0%

A válaszadó iskolai végzettsége		N = 512
Kevesebb, mint 8 osztály	5 fő	1,0%
8 osztály	43 fő	8,4%
Szaktanús	127 fő	24,8%
Középiskola/érettségi	196 fő	38,3%
Főiskola	92 fő	18,0%
Egyetem	49 fő	9,6%

A válaszadók életkora		N = 511
Születési év		
1941–1966	104 fő	20,4%
1967–1970	124 fő	24,2%
1971–1973	111 fő	22,3%
1974–1976	103 fő	20,2%
1977–1982	69 fő	13,5%

A szülők életkorából következik, hogy közel 90%-uk (87,1%) az általános iskolát teljes egészében 1990, a plurális iskolarendszer kialakulása előtt végezte, de még a középiskolát végzetek kétharmadának (66,9%) tanulmányait is ez jellemzi. A rendszerváltás utáni általános iskola felső (vagy a 6 és a 8 osztályos gimnázium alsó) osztályairól csupán a minta 13,5%-ának lehetnek tapasztalatai.

2. táblázat: *Diákok mintája*
A diákminta megoszlása nemek és évfolyamok szerint
N = 512

Évf./nemek	Fiúk fő	%	Leányok fő	%	Összesen fő	%
5. osztály	63	12,3	64	12,5	127	24,8
6. osztály	64	12,5	65	12,7	129	25,2
7. osztály	66	12,9	65	12,7	131	25,6
8. osztály	61	11,9	64	12,5	125	24,4
Összesen	254	50,2	258	49,8	512	100,0

A diákok átlagos tanulmányi eredménye – önbevallásos alapon – 4,17.

A vizsgálat *módszere* mind a szülői, mind a tanulói minta esetében egyéni kikérdezésen alapuló interjú volt, amelyben zárt és nyílt kérdések, három- és ötfokozatú, Likert-típusú skálák váltakoztak. Az ötrészes interjú kiterjedt (A) általában az *iskola feladatai* fontosságának megítélésére, a szülők iskolai aktivitására s a gyermek iskolájának konkrét céljaira, pedagógiai alapelveinek megtapasztalására. A következő kérdésblokk (B) az *iskolaválasztás* motívumait, forrásait tárta fel, a harmadik (C) direkt és indirekt módon a szülők iskolával való *elégedettségére* kérdezett. Az interjú egyik részletében (D) a szülői elégedettség hátterében meghúzódó *összehasonlítást* próbáltuk felderíteni: milyen hasonlóságokat és különbségeket lát a szülő saját hajdani és gyermeke jelenlegi iskolája között. A tanulói kérdőív (E) az intézménnyel kapcsolatos attitűdökre, pozitív és negatív élményekre terjedt ki, illetve (a szülői interjúban is használt) itemek segítségével jellemeztettük az iskolát. Az adatok feldolgozásában leíró statisztikai módszerek mellett összefüggésvizsgálatokat (khi², egy és két mintás t-próbákat, rangkorrelációs együttható számítás) végeztünk.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

1. A szülők az iskoláról

1.1. Az iskola feladatairól, elvárások az intézménnyel szemben

Az iskola feladatai általában és konkrétan

A szülőknek felkínáltunk egy 25 itemből álló, az iskola lehetséges feladatait tartalmazó kérdéssort (HALÁSZ–LANNERT 2000, kissé módosítva), amellyel kapcsolatban (tételenként) háromfokozatú skálán fejezték ki, mennyire tartják fontosnak vagy jelentéktelennek a gyermek fejlesztésében. A válaszokból kitűnik, hogy nagy az egyetértés a szülők között a tekintetben, hogy a felsoroltak valóban az iskola általános feladatai közé tartoznak: a 25 tételből 24-et a megkérdezetteknek legalább fele nagyon fontosnak tart (a feladatok fontossági sorrendjében a 24. helyet a szexuális nevelés foglalja el 50,4%-kal, 2,44 pontértékkal), erősebb, kétharmados véleményegyezést is 19 feladat esetében találtunk.

A rangsor élén álló öt legfontosabb feladat: „*a gondolkodás, az értelem fejlesztése*” (a válaszadók 94,3%-a, 2,94 pont), „*az anyanyelv megfelelő elsajátítása*” (93,0%, 2,94), „*felkészítés a továbbtanulásra*” (92,0%, 2,92), „*az egyéni képességek fejlesztése*” (91,0%, 2,91), „*tisztelességre, erkölcsre nevelés*” (89,1%, 2,81). A lényegében azonos mértékben fontosnak tartott iskolai feladatok döntően a tanítás-tanulással, az intézmény oktatási tevékenységével és az általánosan megfogalmazott nevelési kötelezettségével függnek össze. Ezek kibontásának is tekinthető konkrét nevelési teendők (pl. hazaszeretetre, hagyományok ápolására, találékonyságra, egészséges életmódra nevelés) a lista közepén, végén kaptak helyet, kirívóan alacsony egyetértéssel, pontszámmal az iskola vallásos nevelésben betöltött funkciója szerepel (25. *vallásos nevelés* 26,4%, 2,02). Figyelemre méltó viszont, hogy megjelennek újonnan preferált feladatok is a szülők körében, mint „*felkészítés az internet használatára*”, (61,3%, 2,55), illetve „*felkészítés a pénzzel való gazdálkodásra*” (60,7%, 2,57).

A szülők véleményét gyermekük iskolájának feladatairól elsősorban egy nyitott kérdéssel próbáltuk meg feltárni: kérdeztük, hogy „*Az Ön tudomása szerint gyermeke iskolájának mi a három legfontosabb célja?*” A szülők 6–7%-a nem tudott vagy nem akart erre a kérdésre válaszolni. A többiek válasza meglehetősen szóródott: a legnagyobb egyetértés is csak a szülőknek mintegy negyven százalékában („*magas szintű oktatás*” 38,2%) alakult ki. A gyerek iskolájára vonatkozó legfontosabb feladatok teljes listája tartalmilag hasonló az iskolával általánosságban megfogalmazottakkal, részleteiben azonban figyelemre méltó eltéréseket tapasztalhatunk.

A leggyakrabban emlegetett öt fontos feladat között markánsan szerepel az oktatás („*magas szintű oktatás*” 38,2%; „*felkészítés a továbbtanulásra*” 27,0%

és „az idegen nyelv tanítása” 20,4%) mintegy egyszerre jelezve a tanítás-tanulás cél- és eszközfunkcióját. (Az oktatás jelentőségét csak fokozza, hogy a lista 10. helyén a jelző nélküli „oktatás” áll, a szülőknek 10,6%-a említette így az iskola legfontosabb feladatát, együtt a két említés már majdnem a minta fele (48,8%-a).

A szülők gyermekük iskolájával összefüggésben erősebben észlelik az intézmény társas-közösségi nevelési feladatait: 18,8%-uk említette a *közösségi nevelést*, a *sportot* is csaknem ugyanennyien (18,6%) a legfontosabb törekvések között. A rangsorban következő feladatok is jelzik a nevelési kérdések iránti érzékenységet (erkölcsi nevelés, életre felkészítés, nevelés 16,2 – 16,2 – 12,4%). Figyelemre méltó, hogy a szülők nyílt kérdésre adott válaszaiban is megjelenik „az egyéni képességek fejlesztése” (11,88%) mint a három legfontosabb iskolai feladat egyike.

Összehasonlítva tehát a szülőknek az iskola feladatairól általánosságban és konkrétan adott válaszait, azt mondhatjuk, hogy a kialakuló rangsorok hasonlósága értelemszerű, de az oktatási és a nevelési feladatok hangsúlyozása összességében kiegyenlítettebb az iskola éppen meg tapasztalt működéséről, vagyis gyermekük konkrét iskolájáról szólva. Ugyanakkor – ha nem is túl erőteljes, de mégis – jelzésértékű, hogy a „jó közérzet”, a „szerezteteljes bánásmód”, a „másokkal való együttműködés képességének” kialakítása alig-alig kerül szóba: a szülőknek gyermekük iskolájára gondolva nem jutnak eszükbe e fontos, a szociális kompetenciák fejlesztéséhez nélkülözhetetlen feladatelemek. Átkódolva a két kérdést két ponton találtunk szignifikáns különbséget a szülők véleményében: a magyar nemzeti hagyományok átadásának jelentőségét magasabbra értékelték azok, akik a gyerek iskolájának céljai között az egyes tantárgyak szerepét emelték ki (2,70, illetve 2,86). Ugyanígy fontosabb a vallásos nevelés azok körében, akik a konkrét iskoláról szólva a nevelés jelentőségét hangsúlyozzák (2,02 – 2,19).

Árnyalják, de nem vitatják a szülőknek gyermekük iskolájáról kialakított képét azok a válaszok, amelyeket egy zárt kérdésre adtak. Hét, az intézmény pedagógiai ars poeticáját is tükröző értéket fogalmaztunk meg, s kértük, ítélik meg, mennyire fontosak ezek a gyermek iskolájában. A sorrend a következőképpen alakult:

(A táblázatban a megítélendő értékek mellett jelezzük, hogy a szülők mekkora hányada érzelmi azokat „nagyon fontosnak”, illetve milyen pontérték tartozik hozzájuk a háromfokozatú skála alapján.)

3. táblázat: A szülők véleménye az iskola értékrendjéről

Itemek	Nagyon fontos %	Pontérték
A gyerekek tiszteljék a felnőtteket	81,6	2,80
Rend legyen és fegyelmezett munka folyjék	79,7	2,77
A gyerekek sokat tudjanak	77,0	2,77
A tehetséges gyermekek minél jobban, gyorsabban fejlődjenek	75,0	2,74
Minden gyermeknek egyenlő esélyt biztosítsanak a tanulásban	76,0	2,73
A gyerekek és a tanárok kölcsönösen becsüljék egymást	73,8	2,73
Minden gyerekkel úgy bánjanak, ahogy az neki a legjobb	65,0	2,59

A táblázatról leolvasható, hogy a szülők szerint szinte minden felkínált érték nagyon fontos a gyerek iskolájában. A kialakult sorrend érdekes, de a rendre, fegyelmre és tanulásra, tudásra vonatkozó megállapítások között nem lehet különbséget tenni; örömmel konstatálhatjuk, hogy a tehetségek kiemelt fejlesztése jól megfér a tanulásban biztosított esélyegyenlőség gondolatával (gyakorlatával?). Az azonban nem kétséges, hogy a szülők szerint gyermekük iskolájában (az alapértékek körében) a legkevésbé fontos a gyermekek szükségletei, igényei szerinti egyéni bánásmód. Ez a vélemény megerősíteni látszik azt a korábbi megállapítást, amely szerint a szülők nem érzékelik, hogy az iskolákban nagyon fontos lenne a harmonikus légkör kialakítása és a bizalomteli, szeretetteljes egyénre szóló figyelem (HUNYADY 2002).

Viszonylag nehéz distinkciót vártunk el a szülőktől, amikor arra kértük őket, hogy ítélik meg a gyerek iskolájának legfontosabb céljait (7. kérdés) és a nevelési értékek egy csoportjának a fontosságát (8. kérdés). Válaszaik összevetéséből kitűnik, hogy három ponton van szignifikáns eltérés az eredményekben: a tehetségfejlesztés fontosságának megítélése együtt jár az oktatás, a tantárgyak és a nevelés mint intézményi célok magasabbra értékelésével minden más célnál. Ugyanígy a „sokat tudás” értékelésének esetében a nevelés kiemelkedik a célok közül, a rend és a fegyelmezett munka méltánylásakor pedig az oktatás válik a domináns iskolai céllá. Ezek az együttjárások, illetve a célok közötti szignifikáns különbségek a szülők véleményének belső koherenciájáról adnak hírt.

Szülői elvárások és elégedettség

A szülők iskolával kapcsolatos elvárásait részben az iskolaválasztás motívumainak, illetve hipotetikus újraválasztási szándékának elemzésén keresztül, részben – némileg áttételesebben – az intézmény jellemzőiről kérdezve vizsgáltuk. A 2012-ben megkérdezett szülők 91,8%-a választhatott iskolát gyermekének (természetesen 4–8 évvel korábban, amikor a gyermek kezdte az általános iskolát). Akiknek nem volt erre lehetőségük (42 fő, 8,2%), azok vagy objektív okokra hivatkoztak („úgyis csak a körzetibe jelentkezhetett volna”, „nincs is több iskola a faluban”), vagy szkeptikusak a választással („nem is akartam választani, úgysem a gyerekeken múlik” ti. a sikeres iskolai pályafutás). Legtöbben nem élték át választásnak azt a döntésüket, hogy gyermeküket az idősebb testvér iskolájába íratják be (38 fő, 7,4%).

Az iskolaválasztás motívumait zárt kérdéssel kíséreltük meg feltárni: 12 lehetséges motívumról mondták el a válaszadók, hogy befolyásolták-e őket döntésükben vagy sem.

4. táblázat: Az iskolaválasztás motívumai

Motívumok	fő	%
Közel van a lakhelyéhez	288	56,3
Jó eredményei vannak az iskolának	265	51,8
Nagyon jók a tanárok/tanítók	184	35,9
Ott jól érzik magukat a gyerekek	164	32,0
Hasonló gyerekek járnak oda, mint az Ön gyereke	151	29,5
A gyerekeknek valamilyen speciális képességét ott tudják eredményesen fejleszteni	131	25,6
Onnan sok gyereket felvesznek középiskolába	128	25,0
Az óvodából/előző iskolából sok gyerek, köztük a fia/lánya barátai is odamentek	104	20,3
Idősebb gyereke már járt oda	102	19,9
Ismerték a leendő tanítót/osztályfőnököt	84	16,4
Vallásos nevelést akart biztosítani gyermekének	36	7,0
Nem is Ön választott, hanem a gyermek	31	6,1

Az iskolaválasztási motívumok preferencia-sorrendje nem változik lényegesen, ha kiegészítjük azokkal az adatokkal, amelyeket az *egyéb* válasz konkretizálásakor adtak a szülők. Tovább nő azoknak a száma, aránya, akik – feltehetően a család életvitelére vagy/és a gyermek fizikai megterhelésére tekintettel – elsősorban a *földrajzi közelség* alapján döntenek (293 fő, 57,3 %).

Együttesen még nagyobb súllyal szerepel a szülői elvárások között az iskola – tág értelemben vett – *jó tanulmányi eredményessége*, amelyet több vonatkozásban is említene: általában jó eredmények (265 fő, 51,8%), minden negyedik szülő számára fontosak az iskola jó beiskolázási eredményei (128 fő, 25,0%). S ennél is több szülő választ olyan iskolát, amely – programjai révén – képes gyermekének valamilyen már felismert speciális képességét eredményesen fejleszteni (146 fő, 28,6%).

Az eredményességre vonatkozó elvárások mellett (mintegy annak feltételeként) az iskolaválasztáskor a szülők gondosan mérlegelik a *tanulási környezet személyi összetevőit*. A harmadik leggyakrabban emlegetett motívum az a tény/vélekedés, hogy a kiválasztott intézményben *jó tanárok/tanítók* dolgoznak (184 fő, 35,9%), illetve ismerik a leendő osztálytanítót, -főnököt (84 fő, 16,4%). Bármit gondolnak is a szülők arról, hogy milyen a „jó” pedagógus, az nem kétséges, hogy fontos számukra, kikre bízák több éven keresztül gyermekeiket.

Megkérdeztük a szülőket, hogy az az iskola, amit választottak, végül is milyen s mennyire elégedettek vele. Előbb egy 12 szempontból egy ötfokozatú skálán jellemezheték az intézményt.

5. táblázat: A szülők jellemzése a választott iskoláról

Megállapítások	Pontszámok
A gyerekek szeretnek ebbe az iskolába járni.	4,27
A tanítók/tanárok jól felkészültek.	4,22
Idő nyugodtan engedem el a gyereket, nem féltém a többiekétől.	4,18
Itt a gyerekek általában vidámak, sokat nevetnek.	4,12
A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket.	4,08
Az iskola mindig, mindenhol tiszta.	4,06
Sok szabadidős programot szerveznek a gyerekeknek.	3,97
Innen szívesen veszik föl a gyerekeket a középiskolába.	3,93
Minden gyerekre odafigyelnek.	3,86
Az idejövő gyerekek családjai hasonló körülmények között élnek.	3,51
Ezen az iskolán látszik, hogy van pénze.	3,00
Ez az iskola egy szegény intézmény.	2,38

Összevetve ezeket a minősítéseket a szülők iskolaválasztási motívumaiban tükröződő elvárásokkal, úgy tűnik, összhangban vannak: a jól felkészült pedagógus, az eredményesség (továbbtanulásban), a gyerekükre fordított egyéni figyelem és a szociális közeg hasonlósága megfogalmazódott elvárásként, s a szülők szerint valóságos karakterisztikája is az intézménynek. A nyugalom,

a környezet gondozottsága, a gyerekek derűs, jó közérzete egészíti ki az iskoláról alkotott pozitív képet.

Mindezek alapján a várakozásoknak megfelelően a szülők döntő többsége (77,9%-a) *ugyanazt az iskolát választaná újra* gyermekének. A nyitott kérdés formájában megfogalmazott indokokból és az elégedettséget firtató zárt kérdésre adott válaszokból lényegében ugyanaz az a kép kerekedik ki: a szülők (mindössze 3,48 és 4,11 ponthatárok között mozogva) elégedettek azzal, ahogyan és amilyen színvonalon az iskolában gyermeküket tanítják, nevelik, fegyelmezik és értékelik, felkészítik a továbbtanulásra; ahogy kapcsolatot tartanak a szülőkkel. A spontán magyarázatokból még kiemelkedik a gyerek jó közérzete, sikeressége, az intézmény családi légköre. Az iskolával elégedetlen, azt újra semmiképp sem választó szülők csoportjának érvei pontosan ugyanezen kritériumok mentén fogalmazódnak meg, csak – természetesen – negatív értékeléssel.

1.2. Háttérben: a szülők iskolai tapasztalatainak két rétege

Amint már jeleztük, feltételezzük, hogy a szülők iskoláról formált képét, az intézményhez való viszonyulásukat befolyásolják saját hajdani iskolai élményeik, tapasztalatuk arról, hogy az iskola (az ő iskolájuk) milyen hatással volt felnőtt életükre, „boldogulásukra”. Mindez olyan viszonyítási alapot képez, amelyen – tudatosan vagy sem, de – megméretődnek az iskoláról mint társadalmi intézményről, illetve konkrétan gyermeke iskolájáról különböző forrásból származó friss tapasztalatok, benyomások. Ezért – eddig még nemigen

vizsgált módon – a szülőket megkértük arra, hogy mondják el, és hasonlítsák össze véleményüket saját és gyermekük iskolájáról. Nyitott és zárt kérdések segítségével megpróbáltuk feltárni a szülő érzelmi viszonyulását saját iskolájához, illetve a két intézmény globális és részletekre is kiterjedő értékelésére készítettük. Végül legmaradandóbb pozitív és negatív iskolai élményeikről kérdeztük őket.

A szülők szívesen válaszoltak az iskolájukhoz fűződő érzelmeikre vonatkozó kérdésre, nagy többségük (71,5%) úgy emlékszik, szeretett iskolába járni, csak minden ötödik szülő felelt határozott nemmel (21,5%). Véleményük jobban megoszlik a saját és a gyerek iskolájának minőségéről: 44,5%-uk látja jobbnak a gyerek iskoláját, mintegy 30%-uk e tekintetben a saját intézményét preferálja, s közel ugyanolyan arányban (29,5% – 25,2%) adnak kitérő („nem tudom”) választ.

Kérdésünkre – *Sorolja fel az Ön iskolája és a gyermeke iskolája közötti három legnagyobb különbséget!* – 408 szülő válaszolt, összesen 51 jellemzőt sorolt fel. Ezek közül 11 egyszer fordult elő, ezt az egyéb kategóriába gyűjtöttük össze; a többi tényezőt csak ott vontunk össze, ahol a különböző nyelvi forma nem jelentett semmilyen jelentésbeli különbséget. Végül 36 jellemzőt elemeztünk. Noha a kérdés nem igényelte a megnevezett különbségek (s rajtuk keresztül az iskolák) értékelését, mégis a legtöbb válaszból kiderült, hogy az adott kritérium szempontjából melyik iskolát tartották jobbnak, rosszabbnak. Megállapíthattuk, hogy a szülők az iskolát 7 szempontból értékelték, ezeket tekintettük fő kategóriáknak (az értékelés dimenzióinak.)

6. táblázat: *Különbségek a szülők és gyermekek iskolája között*

Dimenziók	Említési gyakoriság %	A tényezők helye a gyakorisági sorrendben	Pozitívabban értékelt iskola jele*
<i>Az oktatás rendszere, tartalma, módszerei</i>	80,11		
▪ modernebbek a taneszközök	27,23		
▪ modernebb az oktatás	12,33	1.	GY
▪ a tudáson nagyobb a hangsúly	10,14	6.	GY
▪ más a tartalmak mennyisége, minősége	9,34	8.	O
▪ több fakultáció van	9,34	9.	GY
▪ más az oktatási rendszer	4,57	9.	O
▪ mások a tanítási, nevelési módszerek**	3,58	20.	O
▪ jobban figyelnek az egyéni képességek fejlesztésére	3,58	22.	O
<i>A nevelés, a nevelés módszerei</i>	45,13		
▪ fegyelem, fegyelemre nevelés	25,64	2.	S
▪ humánusabb fegyelmezés	8,75	12.	GY

▪ humánusabb fegyelmezés	6,36	15.	0
▪ nagyobb követelmények	1,39	31.	GY
▪ „nem volt lelki nevelés”	0,99	32.	S
▪ felelősségre nevelés			
A tanár-diák kapcsolat	44,13		
▪ tekintély, tekintélytisztelt hiánya	17,29	3.	S
▪ más a tanár-diák viszony	14,12	4.	0
▪ tisztelet, tisztelethiány	8,35	13.	S
▪ tanári bánásmód	4,37	21.	0
Iskolai légkör	33,40		
▪ barátságosabb, demokratikusabb a légkör	14,31	4.	GY
▪ nem volt versengő légkör	5,57	17.	S
▪ nem volt zaklatott légkör	3,58	22.	S
▪ kevesebb volt az agresszió	3,58	22.	S
▪ más volt a légkör		22.	0
▪ kevesebb félelem volt	2,78	28.	S
Általános értékelés	16,10		
▪ „több okból is jobb ma”	11,13	7.	GY
▪ „jobb volt”	4,97	18.	S
Közös tevékenység, programok	14,91		
▪ több közösségi program	9,15	11.	GY
▪ több szabadidős program	4,77	19.	GY
▪ drága kirándulások	0,99	32.	S
A pedagógiai folyamat szereplői	13,50		
▪ más volt a tanítási morál	6,14	16.	S
▪ nem volt kisegítő személyz.	3,58	22.	GY
▪ a gyerekek okosabbak	2,58	29.	GY
▪ nem volt integráció	0,80	34.	GY
▪ hiányoznak a nagy tanáregyeniségek	0,40	35.	S
Egyebek	2,19	–	–

* Gy – a gyerek iskolája jobb; S – a saját iskolája jobb; 0 – a válasz nem tartalmaz értékelést

** Ez a válasz besorolható „a nevelés, nevelési módszerek” dimenzióba is.

Más módon is megkérdeztük a szülőket, hogy milyen hasonlóságot látnak saját régi és gyermekük mostani iskolája között: kértük, mérlegeljék az iskolai élet 19 jellegzetes elemét, *mennyire hasonlítottak* ezek a két intézményben. A háromfokozatú skála segítségével adott válaszok részben kontrollt jelentettek a nyílt kérdésre adott válaszokban megfogalmazott különbségek tekintetében, s így módon a szülői vélemények koherenciájára is következtethetünk,

részben pedig olyan dimenziókban is kértük az összehasonlítást, amelyekre a szülők spontán módon nem gondoltak. A 6. táblázatban a két szélső álláspontot – az erős különbséget: „nem hasonlít” és a hasonlóságot: „nagyon hasonlít” – közöljük a megadott dimenziókkal kapcsolatos véleményegyezés mértékének sorrendjében.

7. táblázat: A hasonlóság a saját és a gyerek iskolája között

Összehasonlítás					
„Nem hasonlít”			„Nagyon hasonlít”		
Jelzet	Megnevezés	A válaszadók %-a	Jelzet	Megnevezés	A válaszadók %-a
3.17	a tanári tekintély szerepe	67,2	3.08	az osztálylétszám	17,0
3.15	fegyelem, fegyelmezési módszerek	65,2	3.10	időbeosztás	16,8
3.04	a tankönyvek	65,0	3.03	a tantermek berendezése	13,5
3.19	segítők az iskolában	65,0	3.09	a napközi	12,7
3.07	az eszközök	63,1	3.02	az engedelmesség elvárása	12,1
3.08	a tanításon kívüli (szabadidős, közösségi) programok	56,3	3.11	a tanár-diák viszony	10,0
3.05	a házi feladatok mennyisége	55,1	3.14	az iskola és a szülők viszonya	9,8
3.17	a gyerekek	54,5	3.06	ahogy a tanárok tanítanak	8,6
3.12	a tanár-diák viszony	52,5	3.13	az iskola légköre	8,2
3.19	a gyerekek véleményének figyelembevétele	52,0	3.05	a házi feladat mennyisége	7,6
3.02	az engedelmesség elvárása	50,2	3.19	segítők az iskolában	7,0
3.06	ahogy a tanárok tanítanak	47,5	3.16	a gyerekek	6,8
3.14	az iskola légköre	46,9	3.15	a fegyelem, fegyelmezési módszerek	6,3
3.03	a tantermek berendezése	41,0	3.18	a gyerekek véleményének figyelembevétele	6,3
3.15	az iskola és a szülők viszonya	40,0	3.01	amit tanultak	5,7
3.11	az időbeosztás	36,9	3.07	az eszközök	5,7
3.01	amit tanultak	35,5	3.17	a tanári tekintély szerepe	5,7
3.09	az osztálylétszám	33,4	3.12	a tanításon kívüli (szabadidős, közösségi) programok	4,7
3.10	a napközi	29,5	3.04	a tankönyvek	3,3
.3.20	egyéb	–	3.20	egyéb	0,6

Egyértelmű („erős”) *hasonlóságot* saját és gyermekük iskolája között a szülőknek csak töredéke tételezett fel: a 19 elemből mindössze 6-ot ítélt „nagyon hasonlónak” a szülők 10 vagy annál nagyobb százaléka (de a leginkább hasonlónak ítélt osztálylétszámról is csak a válaszadók 17%-a nyilatkozott így). Kevésbé változik a kép akkor, ha a hasonlóságot nemcsak a szélsőérték („nagyon hasonló”), hanem a skála három fokozata alapján kiszámított pontértékek segítségével vetjük össze. Egyetlen lényeges változás, hogy az „amit tanultak” hasonlósága a kiemelt minősítés alapján („nagyon hasonló”) csak a 15. helyen szerepelt, viszont a teljes skála pontszámai (tehát egy tágabb megítélés) szerint a 4. helyen találjuk.

A két intézmény hasonlóságának megítélése a különböző szülőcsoportok között általában nem, csupán egy esetben mutat lényeges eltérést: az iskolába jární szerető és nem szerető szülők alcsoportjának véleménye szignifikán-

san különbözik abban, hogy mennyire hasonló az iskola és a szülők viszonya (1,71 – 1,53); az iskola légköre (1,66 – 1,35); az, ahogy a tanárok tanítottak (1,65 – 1,40); a tanításon kívüli programok gyakorisága (1,50 – 1,35). A magasabb átlagok (vagyis a feltételezett erősebb hasonlóság) minden esetben az iskolába jární szerető szülők csoportját jellemezte.

A két táblázat összevetése alapján azonban megállapítható, hogy – nem meglepő módon – a szülők a régi (saját) és a mostani (a gyerekek) iskola közötti *különbségeket* egységesebben és több szempont alapján ítélik meg, mint a hasonlóságokat (akár kapnak ehhez segítséget, akár teljesen saját emlékezetükre támaszkodnak). Feltételezzük, hogy az intézmények globális (pozitív vagy negatív) értékelése mögött is döntően a különbségek húzódnak meg. Feltételezésünket támogatja az a már említett tény, hogy a szülői válaszokban spontán módon felidézett különbségekhez gyakran értékelés is

tapadt (33 esetből 25-ször). Ennek alapján tovább differenciálhattuk a szülők véleményét. Amellett, hogy kiderült, a saját intézményét vagy gyerekeit jobbnak tartó két szülői alcsoport milyen jellemzőkben látott különbség alapján alkotta meg értékítéletét (azaz minek alapján tartották az egyik vagy másik iskolát jobbnak), az is világossá vált, hogy akik rosszabbnak tartották a gyerek vagy saját iskolájukat, azok miben látták a lényeges különbségeket. Így lényegében 4 szülői véleménycsoport alakult ki. (S amint már említettük, voltak, akik nem értékelték, csak leíró módon jellemezték az intézményeket.)

A *saját intézményüket jobbnak tartó* szülők szerint iskolájukban sikerebb volt a fegyelmezés, fegyelemre és felelősségre nevelés, nagyobb szerepe volt a tanítói, tanári tekintélynek, a gyerekek tiszteltetőbbak voltak. A szülők iskoláiban kevesebb volt az agresszió, kevésbé volt zaklatott és versengő az iskolai élet, jobban hozzáférhettek az iskolán kívüli rendezvényekhez, nem jelentettek akkor terhet a szülőknek, mint ma. Élték, dolgoztak még nagy tanáregyéniségek, más volt a tanítási morál is, egyszerűen „jobb volt” az iskola. Ezzel a pozitív értékéssel összhangban a *gyerek iskoláját* azért látják *rosszabbnak*, mert ott nem tisztelik a tekintélyt, nincsenek is nagy tanáregyéniségek, a pedagógusok kevésbé fegyelmeznek, kevés és/vagy nagyon drágák az iskolán kívüli tevékenységek.

A *gyerek iskoláját jobbnak ítélő* szülők másféle különbségeket helyeznek előtérbe. Ők a mai iskolában egy modernebb intézményt látnak, ami megnyilvánul a taneszközökben, az oktatás korszerűbb hatásfolyamataiban (módszereiben, szervezés módjában, konkrétan is pl. a több fakultációban), s abban, hogy a tudásra nagyobb hangsúly helyeződik. Ez az iskola humánusabb fegyelmezési módszereket alkalmaz, általában is demokratikusabb légkörű, több közösségi és szabadidős tevékenységet szervez, jó, ha kisegítő személyzet is támogatja az iskolai munkát; általában okosabbak a gyerekek, vagyis „több okból is jobb ma”. Ezek a kritériumok lényegében megtalálhatóak a *rosszabbnak minősülő saját intézmény* jellemzői is. Ebben az összefüggésben főként a tanítás, tanulás körülményeit (rossz anyagi feltételek, kevésbé modern taneszközök, módszerek, „kisegítő” személyzet, szakszolgálat hiánya), a pedagógusi bánásmód gyengeségeit (félelemkeltés, kivételezés, a gyerekek differenciálatlan kezelése) említik.

Úgy tűnik, a kétféle preferencia kétféle szülői elvárásrendszer is jelez; akik a saját iskolájukat tartják jobbnak (a válaszolóknak mintegy 30%-a), azok egy szigorúbb, korlátozóbb, a tekintélyt jobban tisztelő, nyugodt légkörű, megbízható intézményt méltányolnak inkább. A gyermekeik iskoláját pozitívabbnak látó szülők csoportja (a válaszadók 44,5%-a) viszont nagyobb figyelmet fordít a modernizálódott oktatásra és eszközeire, s ezzel egyidejűleg a nyitottabb, a gyerek véleményére, közérzetére jobban figyelő iskolára.

A két vélemény magját képező különbségeket a szülők viszonylag nagy arányban tartják lényegesnek. Egyfelől mintegy kétharmaduk szerint egyál-

talán nem hasonlít a mai iskola a régire a fegyelem, a tekintélytisztelőt téren, minden második szülő szerint az engedelmesség elvárása is hiányzik. Másfelől a szülőknek szintén közel kétharmada lát nagy különbséget a tan- könyvekben, a taneszközökben, a segítők iskolai jelenlétében, (több vagy közel) ötven százalékuk érzeléssel nagy különbséget a tanítás módjában s az iskola demokratikus légkörében.

A vizsgálatot éppen a közoktatás átszervezésének kezdetén végeztük. Ekkorra már láthatóak voltak a kormányzati szándékok, a családokat közvetlenül érintő új rendelkezéseket – a tömegkommunikáció révén – már ismerhették a szülők, de a felkínált 12 item önmagában, előzetes ismeretek nélkül is megítélhető volt. Kíváncsiak voltunk arra, hogyan vélekednek a szülők a tervbe vett változtatásokról, álláspontjuk eltér-e aszerint, hogy a gyerekek iskoláját jobbnak vagy rosszabbnak tartják saját hajdani intézményüknél. A változtatásokkal való egyetértésük mértékét ötfokozatú skála segítségével fejezhették ki.

8. táblázat: A szülők egyetértése a tervezett iskolai változtatásokkal

Jelzet	Tervbe vett változtatások	Válasz- adók száma	Átlagos pontérték
	Megállapítások		
5.11	A pedagógus hivatalos személynek számít majd, mint pl. a rendőr, ezért sértegetése súlyos következményekkel jár.	505	4,04
5.12	Amint az ország helyzete megengedi, azonnal emelik a pedagógusok fizetését.	502	3,95
5.6	A pedagógusok munkáját is ellenőrizni fogják iskolán kívüli szakemberek.	503	3,69
5.3	Minden általános iskolában ugyanazt fogják tanulni.	508	3,62
5.2	A jövőben 3 éves kortól kötelező lesz az óvoda.	504	3,49
5.4	Minden gyereknek vagy hittanra, vagy erkölcsóra kell járnia.	504	3,18
5.7	A pedagógusoknak délután is bent kell lenni az iskolában.	501	2,93
5.10	Sokan azt gondolják, hogy a kicsit lassú, nehezebben tanuló, hátrányos helyzetű gyerekeket külön osztályokban kell tanítani.	506	2,90
5.9	Nem kell a szülőt megkérdezni, ha az alsó tagozatos gyereket meg akarják buktatni.	506	2,67
5.8	A szülők nem reklamálhatnak a gyerek jegyei miatt.	506	2,53
5.1	Az iskolákat az önkormányzatok kezeléséből központi, állami kezelésbe veszik.	493	2,34
5.5	Tervezik, hogy egész napos legyen az iskola.	503	2,23

Az átlagos pontértékekből kitűnik, hogy a szülők véleménye elég karakterisztikus: az egyértelmű egyetértéstől (4. fokozat) a hasonlóan határozott elutasítás felé hajlik (2. fokozat). A szülők leginkább a pedagógusokra vonatkozó megállapításokkal értenek egyet (5.11., 5.12., 5.6), amelyek közül kettő szolidaritást, megbecsülést fejez ki, a harmadik viszont munkájuk szigorúbb, külső ellenőrzését helyesli. Ez utóbbi véleményhez kapcsolódik az azonos iskolai tananyag gondolatának elfogadása. Még mindig inkább elfogadó, de már a semleges felé közelít a szülők véleménye az óvoda, illetve a hittan vs. erkölcsan kötelezővé tételével kapcsolatban. A további megállapítások fokozatosan az inkább elutasított tartományba kerülnek (ezek között található a szülők eddigi jogainak csökkentését tervező két megállapítás is). A szülők által leginkább elutasított változtatás az iskola világában az állam szerepvállalása az önkormányzatokkal szemben, illetve az általános iskola egész napossá tétele.

Ha a szülők két alcsoportját összehasonlítjuk, akkor négy ponton találunk nagyon határozott különbséget: azok, akik szerint a gyerek iskolája jobb, mint az övék volt, szignifikánsan jobban egyetértenek a pedagógusok tervezett fizetésemelésével (4,08 – 3,76), hatósági személyként kezelésükkel (4,07 – 3,01), illetve gyengébben ellenzik az iskola egész napossá tételét (2,41 – 2,07). A saját intézményüket jobbnak tartó szülők viszont szignifikánsan jobban egyetértenek a pedagógusok munkájának külső ellenőrzésével (3,85 – 3,65). Anélkül, hogy túlzott következtetéseket vonnánk ezekből az adatokból, megkockáztatjuk, hogy a korábbiakban felvázolt, az iskolára vonatkozó kétféle szemléletmód keretében jól értelmezhetők: a saját iskolájukat preferáló szülők korlátozóbb, tekintélyre támaszkodó iskolaképébe jól illeszkedik a külső kontroll erősítése, míg a gyerek iskolájával elégedett, azt a magukénál jobbnak tartó szülők bizalomtelibbek mind a pedagógusokkal (ezért fontosabbnak tartják anyagi-erkölcsi megbecsülésüket, védelmüket), mind az intézménnyel (ezért némiképp jobban elfogadják, ha gyereküknek hosszabb időt kell az iskola falai között tölteni).

Végül egy 22 itemes, 5 fokozatú skála segítségével ismét a gyerek iskolájának globális értékelését kértük a szülőktől. A megállapítások (többször közvetlenül) a pedagógusok nevelési stílusára, a gyerekekkel való bánásmódjára, kissé tágabban: pedagógiai értékrendjére vonatkoztak. Ez a kérdéssor vált a szülők és gyerekek iskoláról alkotott véleményének tényleges összehasonlításának alapjává is. (Erről később, a gyerekekre vonatkozó adatok bemutatásakor írunk.)

9. táblázat: *A szülők véleménye a gyermek iskolájára jellemző pedagógiai értékrendről*

Megállapítások	Pontérték
Nálunk a pedagógusok szeretik a gyerekeket.	3,94
A tanárok megbeszélnek velünk a gyermekünkkel kapcsolatos kérdéseket.	3,93
A tanárok szívesen viszik a gyerekeket kirándulni, túrázni, színházba.	3,92
Nagyon örülök, hogy a gyermekemet ilyen művelt, okos pedagógusok tanítják.	3,85
A gyerekeket arra nevelik, hogy önálló véleményük legyen.	3,64
Itt olyanok a pedagógusok, hogy a gyerekek és a szülők is felneheznek rájuk.	3,63
A tanárok minden egyes gyerekre figyelnek.	3,58
A pedagógusok megbíznak a gyerekekben.	3,56
A pedagógusok kíváncsiak a véleményünkre.	3,53
A pedagógusok addig nem nyugszanak, amíg minden gyerekben fel nem fedeznek valami jót.	3,35
Megkérdezik és komolyan veszik a legkisebb gyerek véleményét is.	3,16
Ebben az iskolában csak az okos és engedelmes gyerekeket szeretik.	2,60
A gyerekek se, de még a szülők se nagyon szólhatnak bele, hogy mi történjen az iskolában.	2,58
A gyerekek között szinte mindennapos a durvaság, verekedés.	2,52
Bizony a tanárok sem nagyon szeretik a cigánygyereket.	2,39
A pedagógusok igazságtalanul osztályoznak.	2,34
A szegényebb vagy tanulatlan szülőket lenézik.	2,16
A tanárok aszerint osztályoznak, hogy ki kinek a gyereke.	2,15
Sokat gúnyolódnak a tanárok.	1,77
Van olyan tanár az iskolában, aki sokszor fenyegeti a gyerekeket.	1,71
Gyakran előfordul a gyerekeket megalázó büntetés.	1,69
Mindenki tudja, hogy tilos az iskolában verni a gyereket, mégis előfordul.	1,47

A szülők lényegében pozitív képet rajzolnak gyermekük iskolájáról: a megállapításoknak éppen fele (11 pozitív értékelést tartalmazó megállapítás) az ötfokú skálán közepes vagy annál nagyobb egyetértéssel találkozunk, a kritikát tartalmazó itemeket pedig elutasítják a szülők. Az attitűdskálák esetében ismeretes a „pozitivitás” jelensége, a válaszadók hajlandósága pozitív skálafokok kissé túltengő használatára. Más tapasztalataink szerint talán a szülők esetében is erről lehet szó.

Természetesen az intézményt a tapasztalatok birtokában újraválasztók és elutasítók csoportjának véleménye eltér egymástól. Mégpedig minden kérdésben: az iskolát pozitívan értékelő 11 megállapítással szignifikánsan nagyobb mértékben, erőteljesebben ért egyet az iskolát újraválasztók csoportja, míg az elutasítók csoportja – teljesen szimmetrikusan – a 11 negatív tartalmú megállapítással ért lényegesen inkább egyet.

2. Gyerekek az iskoláról

Vizsgálatunkban különös hangsúlyt helyeztünk arra, hogy a szülők iskoláról alkotott véleményét összevessük gyerekeik tapasztalataival, nézeteivel. Ez a – hazai vizsgálatokban szokatlan – egybevetés részben sajátos kontrollként működhet: a gyermek véleménye ellenpontosíthatja vagy megerősítheti a szülőknek a gyerek iskolájáról alkotott képét. Másrészt fontos adalék lehet annak megismeréséhez, hogy az iskolai élet értékelését érintő kommunikációban mekkora távolságokat kell áthidalnia a szülőknek és a gyermeknek, ha meg akarják érteni egymást. S végül az eddigiekben a szülők hétköznapi pedagógiai nézetei vizsgálatában iskolaképük alakulását próbáltuk felderíteni egyebek között saját és gyermekük intézményének szubjektív összehasonlítása révén.

10. táblázat: *A gyerekek véleménye a kötelező iskolába járásról*

Magyarázatok	Említési gyakoriság	
	n	%
Okosabbak, műveltebbek legyünk	159	31,05
Tanulás (általánosságban)	126	24,61
Felkészülés az életre	73	14,26
Felnőttként jó munkánk legyen	54	10,55
Ne maradjunk buták	53	10,35
Megtanuljunk írni, olvasni, számolni, alapvető dolgokat	36	7,03
Mert kötelező, törvény írja elő, tankötelezettség van	35	6,84
Tudással sok mindent el lehet érni	24	4,69
Felkészülés a továbbtanulásra	23	4,49
Kell a tanulás, hogy legyen valaki (az emberből)	19	3,71
Új dolgok megismerésére	17	3,32
Ez a gyerekek munkája	10	1,95
Kötelességtudatból	8	1,56
Szakmát kell tanulni	6	1,17
Ne legyünk analfabéták	4	0,78
Ne a szülőknek kelljen mindent megtanítani	1	0,20
A barátok is odajárnak	1	0,20
Nem tudja	23	4,49

Az első kérdésünk arra vonatkozott, mit gondolnak a gyerekek az iskola funkciójáról. (E.1. Mit gondolsz, miért kötelező a gyerekeknek iskolába járniuk?)

A tanulók által adott válaszok alapján benyomásokat szerezhattunk arra vonatkozóan, hogy a felső tagozatos diákok hol tartanak laikus pedagógiai nézeteik kialakulási folyamatában. Ebben a folyamatban nem közömbös, hogy a gyermek – közvetlen tapasztalatai, élményei alapján – milyennek látja a saját iskoláját. A gyerekek válaszait elemeztük két háttérváltozó mentén is (nem és életkor); a jellegzetes eltérésekre kitérünk az adatok ismeretésekor.

Mint láthatjuk, a gyerekek sokféle magyarázattal élnek, de ezek összességében elég határozott véleményt tükröznek: az iskola a szervezett tanulás színhelye, amely a később (műveltségben, szakértelemben, jó munkában, boldogulásban) hasznosuló tudás lehetőségét nyújtja. Egyéb szempontjuk (pl. erkölcsi nemesedés, társas élet) nincs, effajta igényeik (ha vannak, illetve ha tudatosultak) kielégítését nem a kötelező iskoláztatás keretei között képzelik el. Érdemes felfigyelni arra is, hogy már vagy még csak a gyerekek mintegy 5%-a nem adott választ erre a kérdésre. Ez az ő esetükben feltehetőleg jelzés a laikus nézetek kialakulatlanságára, megfogalmazhatatlan állapotára. Jelzés arra, hogy a laikus nézetek kialakulása tekintetében is jelentős különbség lehet a diákok között. Egyértelmű, hogy a szakirodalom állításával összhangban (ismerteti GOLNHOFER 2003) a felső tagozatos diákok a „növekedés-elmélet” hívei (még), meghatóan hisznek a tanulni kell, és akkor mindent el lehet érni alapgondolatában.

A megfogalmazott, nemek közötti lényeges különbségek érdekesek: a lányok személyesebben fogalmaznak („azért kell iskolába járni, hogy műveltebbek, okosabbak legyünk, ne maradjunk buták”), a fiúk tárgyiasabbak: kötelező iskolába járni a tanulás miatt s mert az iskola felkészít az életre. (A fiatalabb és idősebb évfázatok között e tekintetben nincs különbség.)

Értelemszerűen jóval differenciáltabb képet kaptunk arra a (nyílt) kérdésre, hogy miért éppen abba a konkrét iskolába jár, ahová, miért éppen oda írárták be szülei.

Összevetve a gyerekek feltételezéseit a szülők iskolaválasztási motívumairól a tényleges szülői indokokkal, azt mondhatjuk, összhangban vannak egymással. A gyerekek talán többféle okot emlegettek, de azt jól látják, hogy a földrajzi körülmények és az iskola jó hírve döntő a szülői mérlegelésben. Hangsúlybeli különbség, hogy a gyerekek szüleiknél kevésbé tartották fontosnak az oktatási, tanulmányi eredményeket, továbblépési lehetőségeket. Talán a távlati szempontok figyelembevétele, a gyerek jövőjének reális tervezése a családban ekkor még (válaszadóink 10–14 évesek) döntően a szülő feladata.

11. táblázat: A szülők iskolaválasztási motívumai a gyerekek szerint

Motívumok	Említési gyakoriság	
	n	%
Földrajzi szempontok	307	40,04
Közel van	184	35,94
Közel van a szülő munkahelyéhez	7	0,98
Jó a közlekedés	2	0,39
Körzeti iskola	14	2,73
Jó hírű intézmény	140	27,35
Jókat hallottak róla	57	11,13
Szülő jó véleménnyel volt róla	48	9,38
Jó hírű	35	6,84
Előzetes közvetett tapasztalatok	102	19,22
Korábban vagy egyidejűleg odajár/t		
testvér	53	10,35
szülő	23	4,49
óvodástárs	11	2,15
barát	10	1,95
rokonok	5	0,98
Jó az oktatás, nevelés színvonala	70	13,68
Jó oktatás, nevelés	33	6,45
Jó tanárok vannak	16	3,13
Jól tanítanak	11	2,15
Innen könnyebb továbbtanulni	10	1,95
Konkrét iskolai programok	59	11,93
Művészeti képzés	18	3,52
A sport miatt	13	2,54
Fejleszti a képességeket	11	2,15
Idegen nyelvet lehet tanulni	17	3,72
Egyéb szempontok	34	6,65
Bezárták a másik iskolát	7	1,37
Iskolát kellett váltani	5	0,98
Saját választás volt	22	4,30
Nem tudja	42	8,20

A szülői választások helyességét (és persze némiképp az iskolák munkáját is) visszaigazolja, hogy a gyerekek nagy többsége (446 fő, 87,1%) – nemi és életkori különbségre tekintet nélkül – szeret a neki kiválasztott intézménybe járni. Arra a kérdésre, hogy *mi mindent szeretsz az iskolában*, csak 27-en válaszoltak kitérően („nem tudom”) vagy vállalták negatív véleményüket („nincs semmi, amit szeretnék”). A többiek az iskolai élet 27 változatos mozzanatát idézték fel (a szünetektől a jó büfén, menzán át a jó, kedves tanárokig). Vagyis a válaszok erősen szóródtak, az azonban egyértelmű, hogy a gyerekek leginkább a *szociális közeget méltányolják*, iskolai jó közérzetüknek alapja a jó, barátságos tanári és összetartó osztálytársi, baráti környezet („jó, kedves tanárok” – 160 fő, 31,43%; „jó osztályközösség” – 149 fő, 29,27%; „barátok” 142 fő, 27,90%). Minden tizedik gyerek örül annak, hogy „sok jót lehet tanulni, jó az oktatás” (10,22%), konkrétan a művészeti tárgyakat és a testnevelést említik leggyakrabban (80 fő, 15,72%). A következő ötös blokkban már jóval alacsonyabb említéssel 4 tanórán kívüli tevékenységi kör szerepel (sport, sportdelután; színes programok; kirándulások; szabadidős játékok; s ebben az említési gyakorisági körben találjuk a reál tantárgyakat az informatikával együtt).

A nemek között jellemző különbségek mutatkoznak néhány vonatkozásban: a fiúk szignifikánsan többször említik az iskola szeretetre méltó vonásai között a jó, kedves tanárokat, a játékot, a színes programokat, a sportot, sportdelutánokat. Ezzel szemben a lányok jellegzetesen gyakrabban beszélnek a jó tanulási lehetőségekről, a művészeti tárgyakról, foglalkozásokról. – A két tanulói korcsoport között nincs szignifikáns eltérés a válaszokban.

Megkérdeztük a gyerekeket arról is, hogy *van-e valami, amitől félnek* az iskolában. Ha leszámítjuk a vizsgálati módszerből fakadó esetleges torzításokat (szóbeli kikérdezés, megfelelési szándék), akkor is igen pozitívnak nevezhető a kép: a gyerekek 71,62%-a (366 fő) nem fél semmitől sem, 11-en (talán rejtőzködően) nem tudnak válaszolni erre a kérdésre. A többiek (134-en) 18-féle választ adtak, de félelmeik, szorongásai iránya egyértelmű: legtöbben (70 fő, 13,69%) a tanulmányi munkával összefüggő *értékeléstől* (dolgozatok, felelés, bukás, rossz jegy) félnek. 26-an a tanulással összefüggő félelem további elemeit (konkrét tantárgyakat, főként a matematikát és a testnevelést, a sok leckét vagy általában a tanórákat) idézik fel.

A félelmet kiváltó tényezők másik nagy csoportját, szinte ugyanolyan súllyal (73 említés, 14,29%) a *rossz szociális kapcsolatok* alkotják: a félelmetes (6 fő) a keményen büntető tanár (24 említés); a gonosz, gúnyolódó osztálytárs – 16 fő, a verekedős gyerekek – 15 említés, a barátságok megszakadása – 2 fő.

A fiúk és lányok között vannak tendenciaszerű eltérések. A fiúk rendre jobban félnek a dolgozatoktól, a verekedős gyerekektől, a lányok viszont konkrét tantárgyaktól (matematikától, testneveléstől) és a gúnyolódó osztálytársaktól. – A két korcsoport között nincs lényegi eltérés.

Az iskolával kapcsolatos pozitív és negatív érzelmeket próbáltuk feltárni azokkal a kérdéseinkkel is, amelyek a gyermek iskoláztatása alatt átélt *legemlékezetesebb jó és rossz* élményére vonatkoztak. Feltételeztük, hogy az iskolával kapcsolatos aktuális és általánosított érzelmi viszonyulás („szeretem – nem szeretem”) és a kiugró, hosszú távon ható (vagy annak gondolt) pozitív és negatív élmények forrásvidéke hasonló: az iskolai élet tervezett és spontán mechanizmusainak közel azonos elemei játszanak közre kialakulásukban. Ha pedig ez így van, akkor az iskola működéséről, még inkább a gyerekekre gyakorolt hatásáról gyűjthetünk megbízható információkat.

Az iskolával kapcsolatos konkrét pozitív élmények és az intézmény iránti pozitív érzelmi attitűd egy töről fakad: a szociális-társas kapcsolatokból. Igaz ugyan, hogy az élmények felidézésekor a „tevékenység” a kulcsfogalom, de – mint a táblázatból nagyon plastikusan kitűnik – egyáltalán nem mindegy, hogy milyen keretben, közegben végzett tevékenységről van szó: a *közös* tevékenységek, programok több mint kétszer annyiszor váltak az emlékezetes élmények forrásává, mint a sikeres, kimagasló *egyéni* (ugyancsak tevékenységhez kötött) teljesítmények. Természetesen a két csoport erősen különbözik a tevékenységi fajtákat tekintve: az utóbbiban szerepelnek az iskola alapfunkciójának tartott tanuláshoz kötődő sikerek, illetve a különböző versenyeken elért egyéni eredmények.

A fiúk és lányok pozitív élményeinek forrása között ugyancsak mutatkozik tendenciaszerű különbség: a lányok említik inkább a sikeres, pozitív egyéni szereplést, a farsangi bált, a sportversenyeket, a társak szolidaritását, a fiúk viszont a tanárral kapcsolatos jó, meglepetésszerű kellemes élményt, illetve a táborozást. – Korcsoportok között szignifikáns eltérés nem mutatkozott.

A szociális motívumok szerepét látszik erősíteni a pozitív élmények további két csoportja: a társakkal, barátokkal kialakított kapcsolatok és a tanárokkal összefüggő (olykor meglepetést okozó) jó tapasztalatok, rendszerint a személyes figyelem megnyilvánulása.

Miután a tanárok szerepét az iskolával kapcsolatos (pozitív) attitűd alakulásában rendkívül fontosnak tartjuk, megpróbáltuk felderíteni, hogy milyen pedagógusi magatartás és viszonyulás vált ki pozitív érzelmeket a gyerekek körében. Válaszadóinkat arról kérdeztük, hogy a *legkedvesebb tanára szereti-e* őt.

12. táblázat: A gyerekek legemlékezetesebb pozitív iskolai élménye

Kategóriák	Említési gyakoriság	
	n	%
Közös tevékenységek, programok	250	48,0
Osztálykirándulás, -túrák Sportversenyek Erdei iskola Táborozás Énekkari fellépés Táncos fellépés Községi élet Farsangi bál Színjátszó csoport Tanévnyitó ünnepély elsőben Karácsonyi ünnepség Ballagás Munka a diákönkormányzatban		
Egyéni teljesítmény	110	22,0
Pozitív szereplés Kitűntetés jó tanulmányi eredmény és szorgalom miatt Kiváló dolgozat, jó jegy Sportverseny Iskolán kívüli teljesítmény méltánylása az iskolában Osztályelső lett tanulásban Szavalóverseny Matematikaverseny Mesedramatizálásban mindig királylány		
Társak, barátok	65	13,0
Barátai lettek Jó osztálytársak Jó osztályközösség Baráti szolidaritás Baráti időtöltés		
Tanárokkal kapcsolatos esemény	37	7,4
Osztályfőnökkel jó program Pozitív emlék tanárról Tanár szolidaritása Tanári dicséret Jó tanári modell Egyéni foglalkozás tanár részéről		
Egyéb	13	2,2
Fordított hét Jó idegennyelv-oktatás Elmaradt óra Tanórán kívüli esemény Nem besorolható		
Nem válaszolt	112	22,2
Nem emlékszik ilyen esetre	75	14,8
Nem volt ilyen élménye	37	7,4

Vagyis kölcsönös pozitív érzelmeket tételez-e fel a tanár-diák viszonyban. 448 tanuló (a válaszadók 87,5%-a) igennel válaszolt, mindössze 33 fő (5,4%) nem tudja megítélni tanára vele kapcsolatos érzelmeit. 25-en (4,9%) pedig úgy gondolják, hogy legkedvesebb tanáruk nem viszonyozza pozitív érzelmeiket. Az indoklások változatosak. 460-an 25-féle magyarázatot 652-szer említettek. A jeleknek (amelyekből a gyerekek tanáruk érzelmeire következtettek) több mint fele (14) a közvetlen, *személyes figyelemről*, *törődésről*, a *segítőkészségről*, a *beszélgetésről*, *bizalomról* szól. Ebbe a csoportba tartozó indokok a leggyakoribbak is: a 14 jellemzőt 316-szor említik a gyerekek.

Az ugyancsak nagyon gyakori magyarázatok másik csoportja jóval differenciálatlanabb: ezekkel az interakcióban tanúsított tanári viselkedés összjellegét (kedves, barátságos, közvetlen, „jó velem” 216 említés) írják le, illetve jelzik, hogy nem tudják verbalizálni benyomásaikat (37-en), mások sem, de ők „érzik, tudják”, hogy legkedvesebb tanáruk szereti őket (41 válaszadó). Az egyéb magyarázatokról szólva (7) érdemes megemlíteni, hogy még a serdülők között is vannak olyan diákok, akik tanáruk szeretetéről egy-egy gyengéd fizikai gesztus alapján tudnak megbizonyosodni („megsimogat”, „megölel”). Nem meglepő módon, de adataink is azt bizonyítják (ismét), hogy a gyerekek iskola iránti pozitív viszonyulásának döntő eleme az ott kialakuló – kortársi és a tanárokkal létrejövő – személyes viszonyrendszer.

Az iskolával összefüggő, maradandó(nak vélt) negatív élmények és az iskolai félelmek lényegében átfedésben vannak, ugyanakkor jelentős különbségeket is megfigyelhetünk. Mindenekelőtt abban, hogy sokkal többben idéznek fel rossz élményt (256 fő, 50,19%), mint ahányan valamilyen iskolai félelemről számolnak be (134 fő, 28,38%). A különbség természetesen adódhat a rákérdezésből is: a félelem esetében a kérdés inkább a szokásos, gyakori, általában félelmet kiváltó tényezőre utalt, a másik *viszont* egy, a mindennapokból kiemelkedő, érzelmekkel átszőtt eseményre. Ezek a negatív élményt kiváltó történések sokrétűek.

13. táblázat: *A gyerekek legemlékezetesebb negatív iskolai élménye*

Kategóriák	Említési gyakoriság	
	n	%
Teljesítmény, magatartás értékelése	51	10,39
Rossz osztályzat, jegyek Indokolt büntetés Igazságtalan osztályozás		
Megszégyenítés, kényszerítés	49	9,84
Indokolatlan büntetés Társak csúfolódása Megszégyenítés Tanári gúny Kiközösítés Zsarolás Lelki terror Erőszakos etetés		
Fizikai agresszió	30	6,03
Társak részéről Verekedés Tanári agresszió Sérülésokozás		
Baleset	30	6,03
Baleset Kéztörés Segítség elmulasztása balesetkor Agyrázkódás		
Félelemkeltés	28	5,63
Minden órán Tornaórán Tárgytól való megfosztással		
Vádaskodás	26	5,03
Hamis vád Hamis vád gyerekek részéről Hamis vád tanárok részéről Meggyanúsítás		
Barátsággal összefüggő	13	2,62
Hűtlen barát Más intézménybe távozott barát		
Tanárral összefüggő	10	1,90
Tanárról rossz élmény Tanári bizalmatlanság		

Társadalmi helyzetből fakadó	4	0,80
Negatív diszkrimináció A szegénység megélése		
Egyéb	8	1,60

Nem válaszolt	247	49,31
Nem emlékszik ilyen esetre	69	13,50
Nem volt ilyen élménye	178	35,81

A negatív élmények forrásait áttekintve az iskolával kapcsolatos eddigi, alapvetően békés, pozitív kép erősen differenciálódik: minden második gyereknek van olyan sérelme, amely az intézmény diszfunkcionális működéséből fakad. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy az élmény szubjektív, személyhez kötött pszichikus képződmény, ezért belőle csak nagyon körültekintően lehet visszakövetkeztetni az iskolai hatások, hatásmechanizmusok minőségére. Az azonban vitathatatlanul nagy gond, hogy a (megkérdezett) felső tagozatos gyerekek fele átélte olyan eseményt iskolában, amelyhez erős, nem vagy nehezen múló negatív érzelmek kapcsolódtak. Ráadásul ez a jelenség elég konstans: a tíz évvel ezelőtti, 2003/2004-ben a „fekete pedagógia” tárgykörében lefolytatott vizsgálatunkban módunk volt akkori iskolások és évtizedekkel idősebb felnőttek legrosszabb iskolai élményeit összehasonlítani, már akkor kiderült, hogy az intézmény e tekintetben nem sokat változott: a sérelmek forrása, okozója, következményei nagyon hasonlóak voltak a minta különböző életkorú csoportjaiban (HUNYADY – M. NÁDASI – SERFŐZŐ 2006). Most ismét mód van az összehasonlításra: a 2003-ban és 2012-ben felvett interjúkban ugyanazt a módszert alkalmaztuk: esszékérdéssel a mély, maradandó legrosszabb iskolai élmények felidézését kértük. A mostani vizsgálatban felső tagozatos gyerekeket kérdeztünk, a korábbi minta tágabb körre terjedt ki, de a csoportok elkülöníthetőek voltak. Az összevetésből bizony az derül ki, hogy lényegében most is, egy évtized múltán is ugyanazok a sérelmek forrásai. Állandóság mutatkozik mindenekelőtt abban, hogy a legtöbb sérelem a tanári értékelésből és a nyilvánosság előtti megszégyenítésből fakad ma is. Ugyanakkor figyelemreméltónak tartjuk a kisebb elmozdulásokat is: felerősödtek olyan motívumok, amelyek tíz évvel ezelőtt még esetlegesen voltak jelen: így a hamis vádaskodás különböző formái, az elszenvedett bal-esetek, aránylag többször hivatkoztak a gyerekek a félelemkeltés különböző eseteire. Ezzel párhuzamosan eltűnt a verbális agresszió, de nyomatékossabbá vált a fizikai agresszió. Bár rejtve vagy direkt módon megfogalmazva a legfájóbb élmények többsége ma is a tanárokhoz kötődik, de megnőtt a társaktól érkező bántás, testi-lelki sértés.

Ezen a ponton érdemes a *gyerekek intenzív iskolai élményeit szüleikével összehasonlítani*. Ez – egyebek között – azzal a tanulsággal járhat, hogy vajon az iskola gyerekekre gyakorolt (szándékos és rejtett), általuk mélyen és szubjektíven átélt hatásai változtak-e egy emberöltő alatt. Határozottan állítjuk, nem, vagy csak igen kis mértékben.

A gyerekek és szülők legpozitívabb és legnegatívabb iskolai élményei ugyanazokból a forrásokból fakadnak. A közös tevékenységek, programok nemcsak az aktuálisan iskolába járó gyerekek, hanem a szülők legszebb élményeinek a forrásai is; mindkét csoportban azonosan, kb. a társas élményekhez képest mintegy 50%-ban lesz maradandó jó emlékké az egyéni teljesítmény; ugyanolyan arányban szerveződik az intenzív élmény valamilyen baráti-kortársi kapcsolat köré. Eltérés csupán a tanárokat kiemelő pozitív élmények tekintetében található a szülők és az ifjabb generáció között: az előbbiek némileg magasabb arányban számoltak be hajdani tanáraikkal kapcsolatban megőrzött fontos, pozitív élményről.

Hasonlóan szinte teljes párhuzamosságot lehet kimutatni a gyerekek és a szülők negatív élményei között is, mindössze két ponton találtunk lényeges változást: egyfelől a gyerekek körében majdnem kilencszeresre nőtt azok száma, akiknek legkeserűbb iskolai élménye valamilyen vádaskodáshoz, hamis vádhoz, oktalan meggyanúsításhoz kötődik, másfelől a gyerekek történeteiből eltűnt a verbális, illetve az enyhe (tanári) fizikai agresszió, mint legrosszabb élmények forrása, helyüket a súlyosabb (kortársi és tanári) agresszív viselkedés vette át. Bár ezeket a módosulásokat nem ítéltük tendenciáknak, a változások iránya nem kedvező.

Végül, némiképp ellensúlyként, megkérdeztük a gyerekeket, hogy különböző szempontokból *milyennek látják iskolájukat, s mit változtatnának rajta*. Kétségtelenül ez a kérdés is a szubjektív véleményalkotás szféráját érinti, de kevésbé emocionális, mint az előző megközelítések. A személyes érintettség más természetű, mint a jó/rossz élmények felidézésekor, bizonyos értelemben objektív(ebb) képként fogadhatjuk az iskoláról.

Egy 11 itemből álló Likert-típusú skálát alkalmaztunk, a válaszadók a megállapításokkal való egyetértésüket ötfokozatú skála segítségével fejezhették ki.

14. táblázat: *A gyerekek jellemzése az iskoláról*

Megállapítások	Pontszámok
1. A tanárok szívesen viszik a gyerekeket kirándulni, túrázni, színházba stb.	4,14
2. A tanárok megbeszélik a szülőkkel a gyerekekkel kapcsolatos kérdéseket.	4,06
3. Nálunk a pedagógusok szeretik a gyerekeket.	3,99
4. Megkérdezik és komolyan veszik a legkisebb gyerek véleményét is	3,23
5. A gyerekeket arra nevelik, hogy megmondhatják a véleményüket még a tanároknak is.	3,12
6. Ebben az iskolában csak az okos és engedelmes gyerekeket szeretik.	2,70
7. A gyerekek között szinte mindennapos a durvaság.	2,33
8. A pedagógusok igazságtalanul osztályoznak.	2,28
9. Sokszor gúnyolódnak a tanárok.	1,76
10. Van olyan tanár az iskolában, aki sokszor fenyeget bennünket.	1,68
11. Mindenki tudja, hogy tilos az iskolában verni a gyerekeket, mégis előfordul.	1,49

Önmagában a kép nem rossz: a gyerekek három, a tanárokra vonatkozó pozitív megállapítással értenek leginkább egyet, saját szerepüket, véleménynyilvánítási lehetőségüket is még a közepes hármastól érték fölött minősítik. A tanárok szimpátiájáról, igazságos értékeléséről, gúnyolódó magatartásáról, fizikai agressziójáról szóló megállapításokkal viszonylag kevesen értenek egyet, az ötfokú skálán itt már a 2,70-től az 1,50-ig süllyed az egyetértés mértéke.

A fiúk kritikusabbak az iskolával: ők a lányoknál (szignifikáns mértékben) jellemzőbbnek tartják a durvaságot (2,50 – 2,17), a gyerekek (tiltott) verését (1,59 – 1,39), a tanárok elfogultságát az okos és engedelmes gyerekek irányába (2,87 – 2,58). A lányok viszont biztosabbak abban, hogy a pedagógusok szeretik a gyerekeket (4,09 – 3,93). Van szignifikáns különbség a gyerekek különböző korcsoportjai között is: a kisebbeknek (5–6. osztályosok) kedvezőbb véleménye (talán tapasztalata is) van a tanárokról, akik tájékoztatják a szülőket (4,22 – 4,03), szívesen viszik a gyerekeket kirándulni, túrázni (4,27 – 4,01), a legkisebbek véleményét is meghallgatják (3,36 – 3,15), általában szeretik a gyerekeket (4,14 – 3,88). A 7–8. osztályosok viszont szigorúbbak: szerintük a tanárokra inkább jellemző az igazságtalan osztályozás (2,42 – 2,17), illetve jobban egyetértenek azzal a megállapítással, hogy iskolájukban a tanárok sokszor gúnyolódnak (1,86 – 1,66).

Érdemes megjegyezni, hogy a szülők – akiknek egy hasonló célú, de 22 ítemet tartalmazó kérdésében benne foglaltatott ez a 11 megállapítás is (vö. 9. táblázat) – lényegében egyetértenek gyerekeikkel, csupán 4 ponton van szignifikáns különbség: a) a szülők sokkal inkább úgy vélik, hogy a gyerekek az iskolában szabad véleménynyilvánítási lehetősége van (3,12 – 3,64); b) ugyancsak a szülők vélik erősebbnek a társak közötti agressziót (2,33 – 2,52); c) a gyerekek viszont inkább gondolják azt, hogy a tanárok megbeszélik a szülőkkel a gyerekekkel kapcsolatos kérdéseket (4,06 – 3,93), illetve d) inkább úgy vélik (tapasztalják?), hogy a tanárok szívesen viszik kirándulni, túrázni, színházba stb. a gyerekeket (4,14 – 3,92).

A gyerekek azonban indirekt módon is véleményt mondtak az iskoláról: feltehetően azon akarnak változtatni, amit nem tartanak elég jónak. Az alábbi táblázatban a zárt kérdésben felkínált (11) iskolai elemeket a változtatási szándék gyakorisági sorrendjében tüntetjük fel.

15. táblázat: *A gyerekek iskolaváltoztatási szándékai*

Megváltoztatható elemek	Gyakoriság	
	n	%
A házi feladatok mennyisége	352	68,8
A gyerekek jobban beleszólhassanak az iskolai eseményekbe	330	64,5
Az iskolai étkezés	301	58,8
A gyerekek beleszólhassanak abba is, hogy mi történjen az órán	266	52,0
Az osztály bútorzata	252	49,2
A tanári értékelés, osztályozás	251	49,0
A tantárgyak	239	46,7
Az osztály összetétele	211	41,2
A napközis/tanulószobai foglalkozások	204	39,9
A tanári bánásmód	184	35,9
Az osztályon, iskolán kívüli tanulás lehetősége	151	29,5

Mint látható, az iskolai élet objektív feltételeivel és pedagógiai körülményeivel összefüggésben a gyerekeknek elég nagy része szeretne változást. (Még a legkisebb változtatási szándékot kiváltó iskolán kívüli foglalkozás is majdnem minden harmadik gyereknek kíváncsiabb a jelenleginél). Figyelemre méltó, hogy a gyerekek többségét megmozgató négy kérdés közül kettő éppen a gyerekeknek az iskolai életben való nagyobb részvételi lehetőségét érinti: válaszadóink a serdülőkorhoz közeledve vagy már annak éveit élve nagyobb önállóságot, döntési lehetőségeket, kvázi tárgyalópartneri szerepkört igényelnek. A változtatni szándékozók és nem szándékozók véleménye között

ebben a két kérdésben volt szignifikáns különbség. Vagyis akik nem akarták megváltoztatni, növelni a gyerekek beleszólási lehetőségét, azok iskolájukat jellemezve (8. kérdés) szignifikánsan magasabbra értékelték a gyerekek „szólásszabadságát”, mint a változást igénylő társaik. A fiúk és leányok véleménye között csak a napközi kérdésében volt tendenciaszerű eltérés: a fiúk szeretnék ezen a rendszeren változtatni. Ebben a kérdésben és az iskolán kívüli foglalkozások igénylésében különböznek az 5–6. és a 7–8. osztályosok is: a kisebbek az aktívabbak a változtatási szándékokban.

ÖSSZEGZÉS

Áttekintve kutatásunk eredményeit megállapíthatjuk, hogy a *szülők iskolaképe* sok tekintetben nem változott az elmúlt évtizedben. Elvárásaikban némiképp megerősödtek az intézmény eredményességére utaló momentumok: bár egyoldalú teljesítményorientáltság továbbra sem jellemző az (általános iskolai) szülők csoportjaira, a korábbiaknál erőteljesebben hangsúlyozzák a jó tanulmányi eredmények fontosságát, a sikeres beiskolázást, az iskola jó hírnevét is először ezekkel a mutatókkal jellemzik. Továbbra is döntő tényezőnek tartják a pedagógusok felkészültségét, színvonalas nevelő-oktató munkáját. Ugyanakkor az évtizedes folyamatban, amelyben a szülők elégedettsége szorosan összefonódott a nevelés módjára vonatkozó elvárásaikkal (HUNYADY 2002), új elemként jelent meg a biztonság, a nyugalom kérdése: azt tartják jó intézménynek, ahol gyermekeik félelem nélkül tölthetik el idejüket. Több részletből arra következtetünk, hogy elsősorban a fizikai agresszivitástól óvnák immár az iskola keretein belül is a gyerekeket. Kevesebb figyelmet fordítanak az iskola működéséből, a tanulmányi körülményekből fakadó „iskolai félelmekre”. Nagy többségük (de kisebb arányban, mint tíz évvel ezelőtt) újra ezt az iskolát választaná gyermekének, globálisan elégedettek az intézménnyel.

Érdemes arra is figyelni, hogy a szülők elégedettségét nem zavarták a felvétel idején már meghozott, de még nem funkcionáló oktatáspolitikai intézkedések. A tervezett változtatásokról azonban markáns racionális véleményük van: szükségesnek tartják az iskola működésében döntő szerepet játszó pedagógusokat jól megfizetni, de ezzel egyidejűleg szorosabb kontroll alá vonni őket.

A vizsgálat tanúsága szerint még két tényező bizonyosan befolyásolja a szülők iskola iránti beállítódását. Egyfelől az érzelmi tényezők: elégedettségük vizsgálatok rendre felbukkan a gyermek pozitív iskolai közérzete, kedvező viszonyulása. Jól mérhető volt azonban saját iskolájuk iránti pozitív vagy negatív attitűdjük hatása is: akik szerették intézményüket, jó emlékeket őriznek róla, azok jobban méltányolják gyermekük modernebb, nyitottabb,

demokratikusabb iskoláját. Másfelől az a meggyőződés, hogy bár az iskola nagyon fontos a gyermek boldogulásában, a döntő szerep ebben (a lehetőségeket és a felelősséget tekintve egyaránt) mégiscsak a családé. (Mintegy 81%-uk vélekedett így, 64%-uk hangsúlyozta az iskolát s majd minden negyedik válaszadó pedig a gyerek egyéni képességeit.) Megítélésünk szerint e meggyőződésből fakad a szülők elvárásainak realitása, toleranciája az esetleg megtapasztalt hiányosságokkal kapcsolatban.

A szülők és gyerekeik között – vizsgálati mintánkban – összhang tapasztalható: az iskolával kapcsolatos nézeteik, elégedettségük mértéke hasonló. A *gyerekek iskolaképe* azonban eltér szüleiktől, ha a szükségletek megfogalmazására kerül sor. A tanulók nagyobb önállóságot, „beleszólási” lehetőséget, több élményt, nagyobb személyes figyelmet igényelnek. A megjelenő vélemények, attitűdök tekintetében a gyerekek között lényeges életkorbeli különbségek nem tükröződnek. Élményeikben azonban változást jeleznek az évfolyamok adatai: úgy tűnik, az 5–6. osztályosok még emlékeznek az alsó tagozat személyes, szeretetteljes légkörére, a 7–8. osztályosok élményeiből egy megkeményedett világ, sokkal személytelenebb bánásmód tükröződik. Hasonlóan rendre különbséget találtunk a lányok és a fiúk nézetei, attitűdjei között, ami ismételtén felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolába nem diákok, hanem leányok és fiúk járnak, akik ott a diákszerepben működnek együtt velünk.

A gyerekekre vonatkozó vizsgálat értékes adalékokkal szolgált a *hétköznapi pedagógiai elméletek alakulására* nézve. A diákok mindennapjaiban zajlik (párhuzamosan a tanárok által tervezett, irányított, értékelt pedagógiai folyamattal) a naiv (laikus) pedagógiai nézetek, attitűdök, hitek alakulása. Egyes kérdések esetében a nem válaszoló, a „nem tudja megítélni” kategóriák válasszája jelzés lehet arra, hogy ezen a területen a tanuló még csak „érzi”, még csak „tudja” a választ, de verbalizálásra még nem képes. A gyerekek tehát naiv pedagógiai nézeteiket illetően is heterogének, nézeteik folyamatos változásban vannak. A naiv elméletek alakulásában is számolhatunk életkori különbségekkel. Vizsgálatunkban a felső tagozatosok tudásba, tanulásba, erőfeszítésbe vetett hite, a növekedés-elmélet, az erőfeszítés-elv az alap.

Ennek ellenére a laikus pedagógiai nézetekre vonatkozó általános megállapítás, miszerint a nézetek, hitek, vélemények nehezen változnak, továbbra is megerősíthetőnek látszik. Változásra – az előrehaladó életkor által felhalmozott tapasztalatok mellett – az életet megváltoztató intenzív élmények esetén számíthatunk. Ez a változás azonban inkább a nézetek kiegészülését, mint átalakulását illeti. (Kutatásunkból vett egyetlen példa: a szülők több szempontból nyilatkoztak az iskola feladatairól egy évtizede is, most is. Utóbb – nyilván a szülői tapasztalatok hatására – az elvárások közé bekerült a számítógép használata és a pénzügyekben való tájékozódás, ugyanakkor a nevelés általában vagy olyan konkrét nevelési célok súlya, mint a vallásos nevelés, változatlan marad a feladatok között.)

E jelzések friss vizsgálatunkban arra ösztönöznek bennünket, hogy egy további kutatásban próbáljuk meg szisztematikusan feltárni a hétköznapi pedagógiai elméletek kialakulását és „fejlődéstörténetét”.

IRODALOM

- BÉKÉSNÉ L. M. (2002): Hallgatók gyermekkori játékelménei. In: BOLLÓKNÉ PANYIK I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 69–89.
- DUDÁS M. (2003): *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei*. (Előadás a III. ONK-n.) Budapest.
- FALLUS I. (szerk.) (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadói Kör Kft., Budapest.
- GÁBOR L. – VAJDA Zs. (1995): Gyermekeszmények és iskolai elvárások. *Iskolakultúra*, 23–24. 29–43.
- GOLNHOFER E. (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5. 102–106.
- GOLNHOFER E. – NAHALKA I. (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HUNYADY GY.-NÉ (2002): Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója szülők körében. *Iskolakultúra*, 4. 29–39.
- HUNYADY GY.-NÉ (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: BOLLÓKNÉ Panyik I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 9–33.
- HUNYADY GY.-NÉ – M. NÁDASI M. – SERFŐZŐ M. (2006): *„Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában*. Argumentum, Budapest.
- LÉNÁRD A. (2009): A laikus pedagógiai nézetek megjelenése az interneten. *Iskolakultúra*, 1–2. *Melléklet*, 3–11.
- M. NÁDASI M. – SERFŐZŐ M. – HUNYADY GY.-NÉ (2002): Az álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. In: BOLLÓKNÉ PANYIK I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 125–175.
- NÁDASI M. (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. RAABE Kiadó, Budapest.
- RAPOS N. (2003): Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, 5. 107–112.
- RÉTHY E. (2003): Gyermeki énkép – szülői gyermekkép. *Iskolakultúra*, 5. 96–101.
- ROBERT P. (2004): Iskolai teljesítmény és a társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: KOLOSI T. – TÓTH I. Gy. – VUKOVICH Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 193–205.
- SERFŐZŐ M. (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. A szervezeti kultúra fogalma, szervezeti kultúra modellek. A nevelési-oktatási intézmények szervezeti kultúrája. In: TRENCSENYI L. (szerk.): *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete. Módszertani Füzetek*. Okker, Budapest. 20–85.
- SZABÓ É. (1996): Pedagógiai attitűdök vizsgálata professzionális nevelők és laikusok körében. In: *Magyar Pszichológiai Társaság XII. Országos Tudományos Nagygyűlése. Előadás-kivonatok*. Budapest.
- SZABÓ I. (1999): Iskola és társadalom – A közoktatással kapcsolatos elvárások. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 27–43.
- VAMOS Á. (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. 113–119.

Közel két évtizede foglalkoznak a szerzők azzal, hogy milyen kép alakul ki az iskoláról azok körében, akik közvetlenül is érintettek az intézmény működésében: a pedagógusokban (és a pedagógusjelöltekben), a szülőkben, a diákokban. (A szerzők kutatótársa három téma esetében Serfőző Mónika pszichológus volt.)

Az iskolakép megismerésének fontossága könnyen belátható, hiszen ma már evidencia, hogy az intézmény működését, légkörét, hatásrendszerét alapvetően meghatározzák a benne élők vele kapcsolatos nézetei, érzelmei. A kutatások az utóbbi húsz évben nemzetközileg is egyre nagyobb hangsúlyt kapott laikus/hétköznapi pedagógiai elméletekkel foglalkozó nézetrendszerekhez kapcsolódnak. A vizsgált jelenségek összetettsége, rejtettsége, nehéz megközelíthetősége miatt a szerzők a kvantitatív kutatási stratégia mellett a kvalitatív kutatási módszerek kipróbálására, továbbfejlesztésére, a kvantitatív és a kvalitatív kutatási stratégia kombinációjára is vállalkoztak.

A szerzők kutatási eredményei szerteágazóak, de a kötetben megjelent tanulmányokon, előadásokon átsüt közös érdeklődésük a pedagógusképzés elmélete és gyakorlata iránt. Kutatási eredményeikkel az újszerű kutatómódszertani megközelítések mellett hozzájárultak egy új, a hétköznapi pedagógiai nézetrendszerekből kiinduló pedagógusképzési paradigma kialakulásához, ismertté és elfogadottá tették a „fekete pedagógia” metaforikus kifejezést és ennek jelentését.

A kötetben megjelentetett tizenegy írást összefűző gondolat: az iskola mint intézmény működésekor a hatékonyság érdekében a 21. században elkerülhetetlen az érintettek (pedagógusok, diákok, szülők) elvárásainak, szükségleteinek megismerése, figyelembevétele.

ISBN 978-963-284-524-1

