

AZ ISKOLA LÉGKÖRÉNEK LEHETSÉGES PSZICHOLÓGIAI MUTATÓI

Szabó Éva és Lőrinczi János

József Attila Tudományegyetem, Pszichológiai Tanszék

József Attila Tudományegyetem, Szociológia Tanszék

Az iskola működésének és értékelésének szempontjai

Az iskola és a gyerekek kapcsolata bonyolult soktényezős rendszer, amelyben nemcsak az intellektuális képességeknek van meghatározó szerepe. Mégis, amikor az iskolákat értékelik, és rangsorba állítják, az egyetlen felmerülő szempont, hogy melyik intézményből tanultak legtöbbet tovább. Ez kétségkívül fontos mutató, az is kérdés azonban, hogy milyen légkörben, milyen eszközökkel éri el ezt az eredményt az intézmény, mire tanítják a gyerekeket az eltervezett tananyagon kívül? Az iskolai distressz gyakran nem mutatkozik meg teljesítmény zavarokban, de a jó teljesítmény megléte sem jár együtt minden esetben egészséges személyiségfejlődéssel (*Glidewell, 1978*).

Ugyanakkor nem tekinthetünk el attól a ténytől sem, hogy az iskolák napjainkban egyre inkább polarizálódnak. Sok olyan intézmény van, amely nem a kiemelkedő képességű, válogatott gyerekek képzését végzi. Kérdés tehát, hogy mi történik az „átlagos iskolákban”, hogyan érzik magukat a gyerekek, mennyire motiváltak a tanulásra, hogyan viszonyulnak az iskolához. Végül, de nem utolsó sorban az iskola nemcsak a gyerekek számára munkahely, hanem sok ezer tanár számára is. Olyan élettér, amelyben jól kell teljesítenie, másokkal együttműködve eredményeket kell elérnie. Vajon milyen légkörben dolgoznak a tanárok és ez hogyan hat a gyerekekkel való kapcsolatukra, és az végső soron miként csapódik le az iskolai eredményességben és a gyerekek iskolához való viszonyában?

A pszichés klíma fogalma

Ezek a kérdések minden szervezet működésével kapcsolatosan feltehetőek és a választokat a szakirodalom általában a szervezeti klíma fogalmaival adja meg. Maga a szó – „klíma” – a meteorológiából átvett kifejezés, amelyet egy szervezetre csak metaforikus értelemben használhatunk. Ennek köszönhetően értelmezése igen tág, szerteágazó. A szervezetpszichológiában általában olyan érzésként írják le, amely egy csoport tagjaiban kialakul a fizikai környezettel, valamint a szervezet tagjaival való interakciók során. Az a mód, ahogyan a dolgozók egymással, a vezetővel és a külső partnerekkel kapcsolatot tar-

tanak (Schein, 1992). Az iskolára, mint szervezetre ezt a fogalmat először *A. W. Halpin* alkalmazta 1963-ban. Nézete szerint az iskola klímája olyan, mint az ember személyisége sok tényező határozza meg, de végül, mint egy arculat tartósan jellemző lesz az adott intézményre (Halász, 1980).

A hazai szakirodalomban e téma elsősorban *Kozéki Béla* nevéhez kötődik (Kozéki, 1991). Az iskolaethosszal kapcsolatos brit-magyar összehasonlító vizsgálat keretében ezt a fogalmat elsősorban a motivációs elméletre építve értelmezi. Ebben a rendszerben a klíma a motivációs struktúra affektív dimenzióját érinti és a gyermekek személyiség struktúrájával kölcsönhatásba lépve fejti ki nevelő hatását. A gyerekek ezt a hatást a kapcsolatokon átszűrve indirekt módon érzélik. Kutatásaiban *Kozéki* ebből a percepciók szemléletéből kiindulva a gyerekeket kérdezte és az ő válaszaik alapján térképezte fel az iskolaethoszt.

Egy másik nemzetközi összehasonlító vizsgálatban, az iskolai légkör mutatóit a testi lelki egészséggel hozták összefüggésbe. Ebben a kutatásban a magabiztosság, az iskolához való viszony a tanár-diák kapcsolat, az osztálytársakkal való kapcsolat és az iskolai élmények jelentették az atmoszféra meghatározóit (Meleg és Aszmann, 1996).

Halász Gábor és munkatársai a 80-as években végeztek hasonló céllal kutatásokat (Halász, 1980). Szervezeti klíma felfogásukban a vezetés centrikus megközelítés tükröződik. A klíma fogalmát a tantestület, mint csoport és a vezető (igazgató) szintjén megnyilvánuló jellemzőkre szűkítették le. Hasonló szellemű kutatást végzett a nyolcvanas évek végén *Valent Györgyné* is (Valent, 1989).

Saját kutatásunkban az oktatási folyamat, az iskolai élet mindkét fontos csoportjának (gyerekek-tanárok) véleményét, érzéseit figyelembe vesszük, és kapcsolatot keresünk az egyes változók között. Szemléletünk az iskola „munkahelyként” való értelmezéséhez áll legközelebb, amelyben a jó tanítási környezetben túl a kapcsolatok és azok észlelt minősége a legmeghatározóbb tényező (Alkin, 1994). Ezen belül központi jelentőséget kapott az énkép és a motiváció, mint a teljesítményt és munkával való elégedettséget leginkább meghatározó és tükröző tényezők.

Az iskolai élet minőségét sok tényező összhatása eredményezi, amelyek lehetnek okai és következményei egymásnak. Kutatásunkban a tanárok és a diákok közérzetét meghatározó tényezőket az alábbiak szerint határoztuk meg:

A gyerekek közérzetének mutatói

- iskolához való viszony
- teljesítmény-szorongás
- tanulási motiváció
- énkép és önbecsülés
- észlelt konfliktus kezelési stratégiák

A tanárok közérzetének mutatói

- munkával való elégedettség
- tantestületi légkör
- pedagógiai attitűdök
- énkép és önbecsülés
- elfogadott konfliktus kezelési stratégiák

A tényezők oksági összefüggésének irányát nem könnyű meghatározni, hiszen például a tantestület légköre befolyásolhatja a munkával való elégedettséget, ugyanakkor az is lehet, hogy a munkával való elégedettség tükröződik vissza a tantestület légkörében.

A közérzeti mutatók kiválasztását a szakirodalmi áttekintés valamint a gyakorlati tapasztalatok indokolják.

Az iskolához való viszonyt a kutatások szerint nagymértékben befolyásolja, a szorongás, amelyet a gyerekek a teljesítményhelyzetekkel kapcsolatban élnek meg (Zech, 1984; Veckó, 1986). Az sem vitatható, hogy a motiváció és a teljesítmény-szorongás összefügg egymással. A szorongó kisdíákok számára az „iskola” és a „tanulás” negatív érzéseket keltő fogalmak, az ilyen gyerekek nem törekszenek egyre jobb eredmények elérésére, gyakran kudarcot vallanak és ez még inkább elveszi a kedvüket az iskolai munkától. A gyakori megszegyenülés önbecsülést rontó hatásának eredményeként a gyerekek igény szintje is csökken (Brembeck, 1971). Előfordul, hogy a tanulmányi sikertelenség kompenzálásaként rendbontó magatartást tanúsítanak és konfliktusba kerülnek tanáraikkal. Az ilyen esetekben alkalmazott megoldásmódok visszahatnak a gyerekek személyiségfejlődésére, énképére és önbecsülésére.

A pedagógusok preferált stratégiái a neveléssel kapcsolatos nézetekkel összefüggésben alakulnak ki. A tanári magatartást azonban nemcsak azok a pedagógiai elvek befolyásolják, amelyeket a nevelők helyesnek tartanak, hanem az aktuálisan vagy krónikusan fennálló tantestületi légkör, és a munkával való elégedettség is. Egy rossz légkörű sok konfliktust hordozó testületben a tanárok sokkal feszültebbek, gyakrabban folyamodnak indulati cselekvésekhez, kevesebb türelemmel tudnak a nehéz helyzetekre reagálni. A tanári pályával való elégedettség nagymértékben befolyásolja a pedagógusok önbecsülését. Azok a tanárok, akik jól érzik magukat ebben a szerepben elégedettek munkájuk és életük minőségével, megfelelő önbecsüléssel rendelkeznek, jó hangulatban végzik a munkájukat és ez bizonyosan visszahat a gyerekek iskolához való viszonyára is.

A kutatás célja, hipotézisei

Kutatásunk célja egy olyan eszközrendszer összeállítása volt, amelynek segítségével a diákok és a tanárok iskolai közérzete illetve annak pszichológiai tényezői mérhetővé válnak. Az iskolai minőségbiztosítási rendszer kialakításához sokféle tantárgyi teszt, teljesítmény mérő eljárás áll rendelkezésre különböző feladatbankokban. Az iskolai légkör mérésére azonban eddig kevesebb figyelmet fordítottak a kutatók. Olyan tesztsomag összeállítását tűztük ki célul, amely lehetővé teszi a gyerekek és tanárok iskolával kapcsolatos attitűdjének, érzéseinek, munkájukkal, helyzetükkel való elégedettségük mérését. Diagnosztikus eszközként szolgálhat az intézményfejlesztés tervezéséhez, illetve alapot teremthet arra, hogy az iskolákat ne csupán a gyerekek tanulmányi teljesítménye, hanem az iskolai légkör mutatói mentén is össze lehessen hasonlítani.

Megfelelően értékelve ezek az információk segíthetik az iskolafenntartót, hogy árnyaltabb képet alkosson az általa működtetett iskolákról, az egyes intézményekben folyó pedagógiai munkáról.

Munkánk a tervezett tesztsomag kifejlesztésének és kipróbálásának első állomása, amelyben három, a kísérletre önként vállalkozó, iskola vett részt.

Kutatásunk hipotézisei elsősorban a tényezők kapcsolatának vizsgálatára vonatkoztak.

1. Az általunk választott közérzeti mutatók összefüggnek egymással. Azaz:
 - 1/a A magasabb teljesítmény-szorongás negatívan korrelál az iskolához való viszsonnyal.
 - 1/b A teljesítmény-szorongás negatívan korrelál az énkép és önbecsülés pontszámaival.
 - 1/c A kedvezőbb iskolai attitűd magasabb motivációs értékekkel jár együtt.
 - 1/d Azok a gyerekek, akik gyakrabban észlelnek büntetést, alacsonyabb önbecsülésűek.
 - 1/e Ahol magasabb a tanárok önbecsülése, ott jobb a tantestületi légkör és magasabb a munkával való elégedettség mértéke is.

A kutatás második hipotézise a mérőeszköz működésére vonatkozik. Eszerint: az általunk választott eszközök alkalmasak az iskolák közötti különbségek feltárására.

A minta és az alkalmazott eszközök bemutatása

A vizsgálatban három iskola vett részt. Az iskolák jellemzőit illetve a vizsgált minta összetételét az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A minta jellemzői

Az iskola kódja	2. sz. iskola	4. sz. iskola	5. sz. iskola	Összesen
Az iskola főbb jellemzői	– lakótelepi iskola, amely a szerkezet-átalakítás keretében gimnáziumi osztályokat is indított – a diákok a körzetből érkeznek ill. a gimnáziumi osztályokba olyanok is jelentkeztek, akik nem ebben az általános iskolában kezdtek	– nagy létszámú lakótelepi általános iskola – sok hátrányos helyzetű gyerek jár az intézménybe, akik kicsi koruktól ún. kulcsos gyerekek voltak	– külvárosi, falusias környezetben működő kis létszámú iskola – a vizsgálat idején született döntés az intézmény másik iskolához történő csatolásáról	
A kérdezett tanárok száma	30 fő	32 fő	16 fő	78 fő
A kérdezett gyerekek száma	96 fő (1–3. gimnáziumi osztályok)	106 fő (5–8. osztályok)	106 fő (5–8. osztályok)	308 fő

A vizsgálatra az iskolák önként jelentkeztek, és az adatok elemzése után nevelési értekezleten ismertettük velük a saját intézményükre vonatkozó eredményeket.

A vizsgálat során többnyire olyan eljárásokat alkalmaztunk az egyes tényezők mérésére, amelyeket önállóan vagy más kombinációban már korábban kipróbáltak, használtak. Kivételt jelent ez alól a munkával való elégedettség kérdőív, amelyet angol nyelvről fordítottunk le és jelen kutatás során alkalmaztuk elsőként. Tanulmányunknak nem célja az egyes kérdőívek paramétereinek részletes elemzése, ezért a különböző mutatókra csak ott térünk ki, ahol ezt a hipotézisek ellenőrzése megkívánja. A gyerekek és tanáraik hat-hat kérdőívet töltöttek ki.

A tanárok vizsgálatára szolgáló kérdőívek bemutatása

Az Önbecsülés-kérdőív

Ezt a vizsgáló eszközt *Pressing Lajos* és *Lukács Dénes* adaptálta a magyar viszonyokra és tette közzé, a *Pszichodiagnosztikai Vademecum* sorozatban (*Lukács*, 1988). A vizsgálóeszköz 19 kérdést tartalmaz, melyekkel kapcsolatban a tanároknak öt fokú skálán kellett kifejezni véleményüket. A kapott pontszámok alapján az adott személy vagy csoport önértékelésére, önbecsülésére lehet következtetni. Az értékelés során az alacsonyabb pontérték alacsony önbecsülést jelent, míg a magasabb pontszámok nagyobb mértékű elégedettségre utalnak.

A munkával való elégedettség kérdőív

Ez a vizsgálóeszköz egy angol nyelvű kérdőív magyarra fordított változata (*Everard*, 1992), amelyet kifejezetten az iskolai munkával kapcsolatos elégedettség mérésére fejlesztettek ki. Jelen vizsgálat az egyik első kipróbálása a magyar változatnak, ezért az eredményeket még semmilyen hazai sztenderdhez nem lehet hasonlítani. A kérdőív 16 kérdést tartalmaz amelyekkel kapcsolatban 0–5-ig terjedő skálán fejezhették ki véleményüket a kérdezettek. Az alacsonyabb pontszám ebben az esetben alacsonyabb elégedettségi szintet tükröz, míg az öthöz közelebbi értékek az elégedettséget jelentik, kivétel a fenntartóval kapcsolatos kérdések, ahol fordított a helyzet. A kérdőív elemzése során jó megbízhatósági mutatót kaptunk (Cronbach- α = 0,74).

Kérdőív a tantestületi légkör vizsgálatára

A tantestületi légkör mérésével Halász Gábor és munkacsoportja foglalkozott a hetvenes évek végén. Az általuk használt kérdőív bizonyos elemeinek felhasználásával fejlesztettük ki saját mérőeszközünket, amely lényegesen rövidebb és a mai viszonyokra illeszkedő állításokból épül fel (*Halász*, 1980). Ennek megfelelően ebben az esetben is első kipróbálásról beszélhetünk, és az eredményeket is ennek megfelelően értelmezhetjük. Az általunk kialakított kérdőív 30 kijelentést tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban a taná-

rok 1–5-ig terjedő skálán fejezhetik ki véleményüket. A magasabb skálaértékek pozitívabb légkörre utalnak, míg az alacsonyabbakhoz negatív légkör tartozik. Mivel ebben az esetben is első felvételtől van szó, szükségesnek tartottuk reliabilitás mutató számítását. Az elemzés eredménye Cronbach- α =0,71 volt.

A pedagógiai attitűdök vizsgálata

A kérdőív kifejlesztése 1983-ban a Debreceni Komplex Tudatvizsgálat című kutatás keretében történt (Bugán, 1985). Az eredeti változat 48 állítást tartalmaz, amellyel kapcsolatban a vizsgálati személyek öt fokú skálán fejezhetik ki a véleményüket. A korábbi felvételek alkalmával bebizonyosodott, hogy néhány item elvesztette értelmét, ezért azokat jelen vizsgálat során kihagytuk az elemzésből. A kérdőív tartalmilag a különböző pedagógiai nézetek között tesz különbséget, az engedékenység-szigor, tekintélytisztelet, követelményszint, empátia, megértés, türelem területeken. (Itemekből néhány példát ld. 1. melléklet.)

Hipotetikus nevelési helyzetek megoldása

Ez a kérdőív közvetett módon szolgáltat információt az elfogadott pedagógiai elvek és gyakorlat tartalmáról. A kérdőív saját fejlesztésű mérőeszköz, amelyet több korábbi vizsgálatban próbáltunk ki. Ez az egyetlen olyan mérőeszköz, amelyet a gyerek és a tanárok is kitöltöttek, eltérő instrukció alapján, ezért az értékelést is együttesen kívánjuk bemutatni.

A kérdőív 10 lehetséges nevelési helyzet leírását tartalmazza. (Néhány példát ld. 2. melléklet.) Az egyes szituációkban a tanár és egy gyerek, vagy a tanár és a gyerekek kerülnek konfliktusba egymással. Minden helyzet után négy alternatív megoldásmódot kínáltunk a válaszadóknak, amelyek mindegyike más-más tanári hozzáállást tükrözött. Az egyes megoldásmódokat egy korábbi vizsgálat során kapott leggyakoribb tanári válaszok alapján válogattuk ki. (Nem publikált kézirat.)

A tanároktól azt kértük, hogy rangsorolják a megoldásokat aszerint, hogy milyen mértékben tartják pedagógiailag helyesnek azokat. 1-es értéket adjanak annak, amelyiket a leghelyesebbnek gondolják, és 4-est annak, amelyiket elutasítják. A gyerekeket pedig arra kértük, hogy jelöljék meg, hogy a különböző megoldásokat a tanárok milyen arányban választanák az ő tapasztalataik szerint. 1-est adjanak akkor, ha a legtöbb tanár ezt választaná, és 4-est annak a megoldásnak, amelyet szinte egyik tanár sem választana. Így tudtuk elérni azt, hogy összehasonlíthatóvá váltak a tanári és gyerek vélemények. Azok a megoldások amelyeket a tanárok helyesnek tartanak alacsony pontszámot képviselnek és azok is, amelyeket a gyerekek gyakran tapasztalnak. Tehát ha mindkét érték alacsony, az azt jelenti, hogy a gyerekek azt tapasztalják a leggyakrabban, amiről a tanárok úgy nyilatkoztak, hogy helyesnek tartják. Az ellentétes pontszámok arra utalnak, hogy annak ellenére, hogy a tanárok nem helyeslik az adott megoldásmódot, gyakran élnek vele, illetve fordítva. Ez alapján áttételesen információt kaphatunk a pedagógiai elvek és a pedagógiai gyakorlat kapcsolatáról.

Az elővizsgálatok eredményeképpen az alábbi kilenc megoldásmódot találtuk, amelyeket a legnagyobb gyakoriságnak megfelelően hozzárendeltünk az egyes helyzetekhez.

1. megoldás: a tanár nem tesz semmit, tudomásul veszi a helyzetet
2. megoldás: a tanár valamilyen büntetést szab ki
3. megoldás: a tanár valamilyen más „hatalom” segítségét kéri (szülő, igazgató)
4. megoldás: a konfliktust a gyerek aktív részvételével oldja meg
5. megoldás: figyelmeztet, meggyőzéssel próbálkozik
6. megoldás: a tanár teljesen magára vállalja a konfliktus megoldását
7. megoldás: erkölcsi vonatkozások hangsúlyozása („prédikálás”)
8. megoldás: rákérdez a viselkedés okára
9. megoldás: enged a tanár, de engedjenek a gyerekek is (kompromisszum)

Az egyes megoldásmódok nem egyenlő gyakorisággal szerepelnek, de az átlagokat, már a korrigált értékekkel számoltuk.

A gyerekek vizsgálatára szolgáló kérdőívek bemutatása

Hipotetikus nevelési helyzetek kérdőív

Részletes ismertetése az előző, *Hipotetikus nevelési helyzetek megoldása* című fejezetben olvasható.

A gyerekek énképének vizsgálata

A *Kozéki Béla* által adaptált, Coopersmith-féle Self-Esteem Inventory (SEI) egyik változatát használtuk. (*Kozéki*, 1985). A kérdőív 25 állítást tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban a gyerekeknek el kellett dönteni, hogy az adott kijelentés igaznak tartja-e saját magára vagy sem. Megfelelő transzformálás után minden item egy pontot kap, a magasabb pontszám pozitív énképre utal. A maximális pontszám 25 lehetett.

A szorongásra való hajlam, mint személyiségvonás mérése

A szorongásra való hajlam mérésére a *Taylor* által kifejlesztett Manifest Anxiety Scale magyar változatát használtuk, melyet *Kozéki Béla* 15–18 éves korosztályon adaptált 1975-ben (*Kozéki*, 1985). Az általunk vizsgált minta életkora alacsonyabb, de úgy véltük, hogy az akcelerációnak köszönhetően számukra a kérdések éppen úgy érthetőek és adekvátak lesznek. Ez a felvétel során be is bizonyosodott. A kérdőív 50 ítemet tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban a gyerekeknek el kellett dönteni, hogy jellemző rá az adott állítás vagy nem. A megfelelő transzformálás után minden egyes item egy pontot kaphat, a maximális pontszám 50 lehetett. Ezt a kérdőívet mint a teljesítmény-szorongás háttérváltozóját kezeltük.

A teljesítmény-szorongás mérése

A feladathelyzetben jellemző szorongás mérésére a Spielberg-féle Test Anxiety Inventory (TAI) magyar változatát használtuk, melyet magyar mintára *Sípos Kornél* és *Sípos Mihály* adaptált. A magyar változat 20 állítást tartalmaz, amelyek mindegyike a felelés, illetve a dolgozatírás helyzeteihez kötődik. A gyerekeknek 1–4-ig terjedő skálán kellett jelölniük, hogy az adott állítás milyen mértékben jellemző rájuk. A megfelelő transzformálás után a 2–20. itemig adott válaszok összpontszáma adja a teljesítmény-szorongás értékét. A skála két alskálát tartalmaz. Az egyik az „aggodalom”, mely elsődlegesen az értékeléssel és a következményekkel kapcsolatos gondolati folyamatokra vonatkozik, míg a másik alskála az „emocionális izgalom”, a szorongást kísérő testi tünetek meglétére utal. A két komponens más-más módon fejt ki hatását a teljesítményre.

Az iskolához való viszony vizsgálata

Az általunk választott iskolai attitűd kérdőívet *Kozéki Béla* fejlesztette ki 1978-ban. Azért esett erre az eszközre a választásunk, mert komplexitásánál fogva lefedi az iskolai attitűdöket befolyásoló legtöbb tényezőt. A eredeti kérdőív 26 állítást tartalmaz, mellyel kapcsolatban öt fokú skálán fejezhetők ki a gyerekek véleményüket (*Kozéki*, 1985). Saját vizsgálatunkban annyit módosítottunk a kérdőíven, hogy az eredetileg öt fokú válaszadási lehetőséget 1–4-ig terjedő skálára redukáltuk, hogy elkerüljük a „nem tudom eldönteni” típusú válaszok nagy számát, mivel tapasztalataink szerint a gyerekek nagyon szívesen választják ezt az egyszerű feleletet, a fáradságosabb döntéshozás helyett.

Az iskolai motiváció domináns tényezőinek feltárása

A motiváció háromdimenziós modelljét alkalmazta *Kozéki Béla*, amikor megszerkesztette a 45 állításból álló kérdőívet, amelyet mi is alkalmaztunk. A modell a motiváció három dimenzióját tételezi fel, amelyeken belül szintén három-három faktort különít el.

1. *dimenzió*: szociális-affektív motivációk (elsősorban a szülőkkel és a tanárokkal való meleg érzelmi kapcsolat kialakítása)
 - 1.a) faktor: empátia, érzelem csere
 - 1.b) faktor: identifikáció (azonosulás)
 - 1.c) faktor: affiliáció (érzelmi kötődés)
2. *dimenzió*: kognitív-aktivitási motivációk (a megismerés és az ismeretszerzésben való aktív részvétel vágya)
 - 2.a) faktor: önállóság
 - 2.b) faktor: kompetencia, tudásvágy
 - 2.c) faktor: érdeklődés, aktivitás
3. *dimenzió*: morális-önintegratív motivációk (a tanulásban való önálló felelősségvállalás, és a lelkiismeretes munkavégzés iránti igény)
 - 3.a) faktor: önértékelés, lelkiismeret
 - 3.b) faktor: rendigény, szabálytudat és kötelességérzet
 - 3.c) faktor: a felelősségvállalás igénye

Az egyes dimenziókat 15 kérdés reprezentálja a kérdőívben. A gyerekek minden állítással kapcsolatban öt-fokú skálán fejezhették ki véleményüket. A megfelelő transzformációk elvégzése után az egyes válaszokra kapott pontszámokat összeadva összpontszámot lehet számolni. Ezen kívül minden dimenzióra és faktorra önálló részpontszámokat is kaphatunk (Kozéki, 1985).

Eredmények és a hipotézisek ellenőrzése

Az eredmények bemutatásakor elsőként a közérzetet meghatározó tényezők kapcsolatára vonatkozó adatokat ismertetjük. A változók közötti kapcsolat szorosságát a Pearson-féle rangkorrelációs együtthatóval (r_p) jellemezzük.

A teljesítmény-szorongás és az iskolai attitűd összefüggése

Az 1/a hipotézisnek megfelelően azt találtuk, hogy az iskolához való viszony enyhe negatív korrelációban van a teljesítmény-szorongással ($r_p = -0,236$, $p \leq 0,000$). A kapcsolat gyengesége azzal indokolható, hogy az iskolával összefüggő attitűdöt nemcsak a teljesítmény hanem egyéb például kapcsolati tényezők is meghatározhatják.

Az énkép és a teljesítmény-szorongás kapcsolata

Előfeltevésünk szerint azok a gyerekek, akik rosszabbul teljesítenek az iskolában, általában magasabb teljesítmény-szorongással és alacsonyabb önbecsüléssel jellemezhetők. Ennek megfelelően negatív korrelációt vártunk a két változó között. Hipotézisünket a vizsgálat eredményei teljes mértékben alátámasztották ($r_p = -0,696$, $p \leq 0,000$).

Az iskolai attitűd és a motiváció összefüggése

1/c hipotézisünk szerint azok a gyerekek, akik kedvezőbb iskolai attitűddel rendelkeznek egyben motiváltabbak is a tanulásra, illetve általában az iskolai étellel kapcsolatos cselekvésekre. Feltételezésünk ebben az esetben is igazolódott. A motivációs kérdőív összpontszáma illetve az iskolával kapcsolatos attitűdök pontértékei között erős pozitív korrelációt kaptunk ($r_p = 0,798$, $p \leq 0,000$). A teljesítmény-szorongás és az iskolai motiváció összefüggését egyértelműen nem sikerült bizonyítani ($r_p = 0,198$, $p \leq 0,001$). Ez azt jelentheti, hogy a teljesítménnyel kapcsolatos szorongás nem közvetlenül, hanem az iskolával kapcsolatos attitűdön keresztül gyakorol hatást a motivációra.

Az önbecsülés és az észlelt büntetés kapcsolata

Feltételeztük, hogy azok a gyerekek, akik gyakrabban észlelnek büntetést, ha konfliktushelyzetbe kerülnek az iskolában, fokozatosan elvesztik önbecsülésüket, magukat rossz, rendetlen gyerekként definiálják. Ez a hipotézis nem nyert igazolást. Nem mutat-

ható ki matematikai összefüggés a két változó között. Az észlelt büntetés gyakorisága azonban gyenge szignifikáns kapcsolatban van az iskolai attitűddel ($r_p = 0,210$, $p \leq 0,000$). Úgy tűnik, hogy az általunk fontosnak tartott észlelt konfliktus kezelési stratégiák nem az önbecsülésen, hanem az iskolához való viszonyon keresztül hatnak a pszichés klímára. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a konstruktív megoldások észlelt gyakorisága is gyenge szignifikáns kapcsolatban áll az iskolához való viszonyal ($r_p = -0,295$, $p \leq 0,000$). Tehát azok a gyerekek kedvelik jobban az iskolát, akik szinte egy tanártól sem észlelnek büntetést (4-es ranghely) és a legtöbb tanár szerintük konstruktívan oldaná meg az adott helyzetet (1-es ranghely).

A tanárok önbecsülésének, munkával való elégedettségének és a tantestület légkörének kapcsolata

A tanárok önbecsülése esetében a tantestületi légkör faktorai közül egyedül az igazgatóval való elégedettséggel találtunk gyenge negatív korrelációt ($r_p = -0,237$, $p \leq 0,05$). A munkával való elégedettség összpontszám illetve az egyes faktorok esetében sem találtunk összefüggést. Ezért elvethetjük azt a feltételezést, hogy a tanárok önbecsülése közvetlenül összefügg a munkával való elégedettséggel.

Hipotézisünk szerint a tantestületi légkör és a munkával való elégedettség kapcsolatban áll egymással, azaz feltételezzük, hogy ahol jobb a légkör a tanárok csoportján belül, ott az egyes tagok elégedettebb a munkájukkal, szívesebben dolgoznak illetve járnak be munkahelyükre. Adataink azt mutatják, hogy a tantestületi légkör változói (faktorai) közül csak a személyes tényezőkkel van szoros kapcsolatban munkával való elégedettség. Azaz, a *gyerekekkel* való kapcsolat kielégítő voltával ($r_p = 0,599$, $p \leq 0,05$), a *tanárkollektívával* való jó kapcsolattal ($r_p = 0,588$, $p \leq 0,05$), és az *igazgató* elfogadottságával ($r_p = 0,601$, $p \leq 0,05$).

Ezek az összefüggések azt sugallják, hogy a tanárok számára a munkával való elégedettség szempontjából lényegesebbek a kielégítő emberi kapcsolatok, mint például az anyagi elismertség. Ez az eredmény azért figyelemre méltó mert rámutat arra, hogy az iskolában zajló munka nem írható le a klasszikus szervezetpszichológiai fogalmakkal, ahol a munkával való elégedettség három alaptényezője a (1) munka jellemzői, (2) a fizetés és (3) az ellenőrzés (*Siegel és Lane*, 1982). Ez részben a tanári munka sajátosságaival magyarázható, hiszen itt mind a munka eszköze, mind a munka tárgya az ember. Az eredmények további lehetséges magyarázata, hogy a hazai tanárok nem sok anyagi elismerésre számíthatnak és a munkájuk rendszeres értékelése, a szupervízió sem gyakori, ezért kénytelenek más területen megtalálni az elégedettség forrását.

A pedagógiai attitűdök és az elfogadott konfliktuskezelési módok kapcsolata egymással és a légkör egyéb mutatóival

Feltételeztük, hogy a tantestület légköre és a pedagógiai attitűdök összefüggnek egymással. Ez a kapcsolat feltehetően nagyon áttételes. Így például elképzelhető, hogy a nevelési elvekben való egyetértés mértéke az, ami meghatározza egy tanársoport hangulatát és nem az elfogadott és elutasított elvek tartalma. A tantestületi légkör vizsgálatánál a

kérdőív eredményeinek faktor analízise nyomán sikerült találnunk egy olyan faktort, amely a testületen belüli feszültségekre vonatkozik.

A faktort alkotó itemeket és azok faktorsúlyait a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A tantestületi légkör kérdőív „Feszültség faktorának” jellemzése és átlagértéke

Sorszám	A kérdés leírása	Faktorsúly
5	A tantestületben vannak szembenálló csoportok, klikkek.	0,4659
8	A gyerekek sokszor felidegesítik a tanárokat.	0,4920
12	A tanárok igazságtalanul sok közterhet viselnek.	0,5248
17	A gyerekek miatt sok vita van a tanárok között.	0,5648
26	A mai gyerekek nehezebben kezelhetőek, mint a régiek.	0,5013
	A feszültség faktor eredményeinek átlaga	4,1520

A faktorban elért magas átlag azt mutatja, hogy ezen a téren sok nehézséggel kell szembenézni a tanároknak. Ez az eredmény összekapcsolható azokkal az adatokkal, amelyeket az attitűd skála felvételekor nyertünk. A skála minden egyes faktorában olyan magas szórás értékeket kaptunk, ami már-már megkérdőjelezi az átlag értelmezhetőségét. Ez azt jelenti, hogy nincs semmiféle egyetértés a tanárok körében az egyes neveléssel kapcsolatos nézetek terén. Az ilyen jellegű véleménykülönbségek termékeny és pusztító vitákat egyaránt eredményezhetnek és bizonyára hatással vannak a tantestület légkörére.

A hipotetikus nevelési helyzetek megoldását vizsgáló kérdőív elemzése is nagyon hasonló eredményeket hozott. Itt is magas szórás értékek mutatkoztak, és egyik megoldás sem emelkedett ki, mint elsődlegesen elfogadott módszer.

A gyerekek és tanáraik eredményeinek összekapcsolása

Eredeti elképzelésünkben feltételeztük, hogy a gyerekek és tanárok iskolai közérzetének mutatói összefüggésbe hozhatóak egymással. Hiszen, ha a gyerekek jól érzik magukat az iskolában pozitívan viszonyulnak munkahelyükhöz, ahol elsődleges partnereik a tanárok, ennek hatással kell lenni a tanárok közérzetére illetve annak egyes mutatóira is. Az eredmények alapján ez a feltételezés nem igazolható. Nem mutatható ki közvetlen kapcsolat egyik változóval sem a gyerekek és tanárok adatai között. A gyerekek és a felnőttek közérzete közötti összefüggés feltehetően nagyon áttételes, ezért egy-egy változó szintjén nem megragadható.

Összegzésképpen azt mondhatjuk, hogy az általunk felállított hipotézisek többsége megállja a helyét. A tanárok és diákok közérzete közötti közvetlen kapcsolat nem volt matematikailag bizonyítható, ami nem jelenti azt, hogy nincs is összefüggés. Feltehetően

mélyebb elemzés illetve más jellegű statisztikai elemzés, valamint újabb változók bevonásával lehetne megtalálni azokat a pontokat, ahol a két csoport iskolai közérzetét meghatározó tényezők találkoznak.

Az iskolák összehasonlítása a mért változók mentén

A kutatás második fő hipotézise a módszer-csomag alkalmazhatóságára vonatkozott. Feltételeztük, hogy az általunk választott paraméterek mentén az egyes intézmények összehasonlíthatóvá válnak. Ez egyben azt is jelentené, hogy az adott mutatók segítségével lehetnek az intézménynek a problémák feltárásában, a diagnosztikában és a fejlődési utak kijelölésében is.

Munkánk eredményeként számos területen sikerült különbségeket leírni az iskolák között.

Különbség a tanárok önbecsülésében

A három iskola tanárainak önbecsülése csak kis mértékben tér el a *Lukács Dénesék* által közölt magyar átlagtól, ami 3,48 volt (*Lukács, 1988*). A kapott eredményeket a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. Az önbecsülés kérdőív eredményei

	2. sz. iskola	4. sz. iskola	5. sz. iskola
átlag	3,532	3,632	3,147
szórás	0,486	0,514	0,585

A variancia analízis (ANOVA) eredménye szerint a 4. sz. iskola és a 5. sz. iskola közötti különbség szignifikáns ($F=3,339$, $p \leq 0,05$). Az eredmények értelmezésekor azonban óvatosságra int bennünket a magas szórás, amelyet mindhárom iskola eredményeiben tapasztaltunk. Ebben az esetben talán nem a két iskola közötti különbség magyarázatát érdemes keresni, sokkal inkább az a kérdés, hogy mi okozza a nagyon alacsony önbecsülést az 5. sz. iskola tanárainál. Elképzelhető, hogy a kérdőívre adott válaszokban valamiképpen az iskola aktuális helyzete tükröződik. Mint azt a minta bemutatásakor már említettük, ezt az intézmény a felvételt megelőzően a bezárás fenyegette és a kérdés időpontjában született döntés arról, hogy egy másik iskolához csatolják, aminek következtében megszűnik az önállósága is. Ez a szervezeti változás bizonyos mértékig rányomhatja bélyegét az aktuális állapotra, közérzetre is.

Különbség a munkával való elégedettség területén

A munkával való elégedettség területén nem kaptunk szignifikáns különbségeket a három iskola átlagpontszámait vizsgálva. A kérdőív faktoranalízisének eredményeként kapott öt faktor közül azonban a 3. faktorban találtunk szignifikáns különbséget szintén a 2. sz. és a 4. sz. iskola között ($F = 4,549$, $p \leq 0,05$). Ez a faktor tartalmát tekintve a munka hasznosságára illetve a továbbfejlődés lehetőségére vonatkozik. Feltehető, hogy egy olyan iskolában, ahová hátrányos helyzetű és a tanulásra, a továbbtanulásra kevésbé motivált gyerekek járnak, ott a tanárok kevésbé érzik hasznosnak mindennapi erőfeszítésüket a gyerekek érdeklődésének felkeltésére, a tudás átadására. Egy ilyen környezet kisebb mértékben ad lehetőséget a szakmai fejlődésre is, mint egy „kísérletező” szellemű intézmény.

A tantestületi légkör összehasonlítása

A vizsgálat eredményei szerint nem mutatható ki szignifikáns különbség a tantestületi légkör terén a három iskola között. A kérdőív feldolgozásakor a faktoranalízis eredményeként 5 faktort kaptunk. Ezek közül az igazgatóval való kapcsolat faktorban kaptunk szignifikáns különbséget a 2. sz. és a 4. sz. iskola között. Az egyes faktorok átlagpontszámait a 3. táblázat mutatja.

A 2. sz. iskola esetében kiemelkedően jó kapcsolatról számoltak be a kollégák. Ez feltehetően elengedhetetlen is egy olyan intézményben, ahol alapvető szerkezetátalakításra vállalkozott a vezető, hiszen ez nem lehetséges a kollégákkal való együttműködés nélkül.

4. táblázat. A tantestületi légkör faktorpontszámainak átlagai és szórásai iskolánként

	1. faktor igazgató és a testület kapcsolata	2. faktor kapcsolatok a kollégák között	3. faktor anyagi körülmények	4. faktor elégedetlenség a fenntartóval	5. faktor feszültségek a testületen belül
2. sz. iskola	4,060	3,636	2,120	4,493	4,147
szórás	0,645	0,502	0,489	0,500	0,442
4. sz. iskola	3,450	3,465	2,310	4,613	4,200
szórás	0,687	0,625	0,683	0,396	0,397
5. sz. iskola	3,781	3,387	2,338	4,613	4,075
szórás	0,764	0,639	0,569	0,435	0,425

A pedagógiai attitűdök és a nevelési konfliktushelyzetek megítélése

Sem a pedagógiai nézetek, sem a preferált és elutasított megoldások terén nem találtak az iskolák között matematikailag bizonyítható különbséget. Az eredmények magya-

rázatára többféle lehetőség kínálkozik. Az egyik ilyen alternatíva, hogy ezek a tanárok zömmel a szegedi képzőintézményekben tanultak, ahol a szemléletben nem sok változás következett be az utóbbi néhány évet megelőző időszakban.

A másik lehetséges értelmezés, hogy a hasonlóság jól tükrözi azt a szellemiséget, amelyben ezeket a tanárokat iskolás éveik alatt nevelték. Elképzelhető, hogy ebben a régióban nagyon hasonló tanármodellekkel találkoztak.

A harmadik megfontolásra érdemes szempont, hogy mindkét változó eredményeiben nagyon magas szórás értékeket kaptunk, ami sokszínűséget is jelenthet. Tehát azt mondhatjuk, hogy mindhárom intézményben vannak különböző nézeteket valló tanárok, azaz egyik iskolának sincs jellemző pedagógiai stílusa, olyan uralkodó hitvallás, és elfogadott eszközrendszer, amely valamiképpen egységesíteni a tanárok tevékenységét. Ezt némi-képpen alátámasztja, hogy a gyerekek észlelt konfliktus-megoldási stratégiákra vonatkozó eredményei között sem találtunk szignifikáns különbséget az iskolák között.

A gyerekek eredményeinek iskolánkénti összehasonlítása

Az énkép, a teljesítmény-szorongás és az iskolához való viszony

Az énkép értékeit tekintve nem találtunk különbséget az iskolák között. A teljesítmény-szorongás összpontszáma szintén nem mutatott matematikailag bizonyítható különbségeket, ha azonban a szorongás két összetevője az „emocionális izgalom” és az „aggodalom” faktorok mentén végeztünk összehasonlítást, akkor az emocionális izgalom faktorban szignifikáns különbséget találtunk a 4. sz. és az 5. sz. iskola tanulói között ($f = 3,7242$ $p \leq 0,05$). A skálán mért átlagpontszámokat a 4. táblázat mutatja be.

5. táblázat. Az „aggodalom” és „emocionális izgalom” alskálák átlagpontszámai

	Teljes minta	magyar átlagok 1983	2. sz. iskola	4. sz. iskola	5. sz. iskola
Aggodalom	16,19	12,95–14,70	16,83	15,42	16,30
Emóció	20,20	16,08–18,96	19,53	19,48	21,41

Az iskolához való viszony esetében is hasonló különbséget találtunk. Az 5. sz. iskola esetében a tanulók iskolához való viszonya mindkét másik intézménynél magasabb átlagot mutat ($F=22,59$, $p \leq 0,001$). A három iskola adatait az 5. táblázat mutatja.

6. táblázat. Az iskolával kapcsolatos attitűd átlagpontszámai iskolánként

	2. sz. iskola	4. sz. iskola	5. sz. iskola
átlag (%)	61,45 (60%)	64,21 (62%)	75,03 (72%)

Mint azt a közérzeti mutatók elemzésekor részben már kifejtettük az iskolához való viszony és a teljesítmény-szorongás átlagai között enyhe negatív korreláció van. Talán éppen ezért figyelemre méltó, hogy az 5. sz. iskolában a legmagasabb a teljesítmény-szorongás emocionális izgalom értéke, ugyanakkor itt kiemelkedően kedvezően viszonyulnak a gyerekek az iskolához. Elképzelhető, hogy ha a gyerekek jobban kedvelik az iskolát fontosabb szerepet tölt be az életükbe mindaz, ami ott történik, akkor jobban izgatja őket a teljesítmény is. Ez természetesen csak az egyik lehetséges magyarázat. Az sem kizárt azonban, hogy a kérdőívek kitöltésekor a gyerekek néhány esetben a vélt elvárásnak megfelelő válaszokat adtak, ami lehetséges, hogy nem tükrözte a saját valódi érzéseiket. Ez a lehetőség a további eredmények értelmezésénél is felmerült (ld. alább).

Az iskolai motiváció iskolánkénti összehasonlítása

A három intézmény között mindhárom mért dimenzióban illetve az összpontszámot illetően is szignifikáns különbségeket találtunk. Minden esetben az 5. sz. iskola emelkedik ki a másik két intézményhez képest ($F = 10,4516$, $p \leq 0,001$). Az összpontszámra illetve a motiváció egyes dimenzióira vonatkozó adatokat a 6. táblázat mutatja.

Ezeket a kiugróan magas eredményeket nem könnyű megmagyarázni. Nehéz elképzelni, hogy abban az iskolában a gyerekek, akiknek egyébként szintén a legmagasabb a teljesítmény-szorongása, ennyivel motiváltabbak lennének emocionálisan, kognitívan és morális szinten is. A gyerekek lakókörnyezete, demográfiai jellemzői sem utalnak arra, hogy abban a közegben ahol ők élnek, elsődleges érték volna a tanulás. Itt ismét felmerül a társadalmi kívánatosságuk való megfelelés erős igénye, mint lehetséges magyarázat. Ez az alternatíva felveti annak szükségességét, hogy az ilyen típusú méréseknél alkalmazzunk olyan skálát, amely méri a társadalmi elvárásoknak való megfelelés igényét is.

6. táblázat. A motiváció kérdőív pontszámainak megoszlása iskolánként

	1. dimenzió szociális	2. dimenzió kognitív	3. dimenzió morális	Motiváció összpontszám
2. sz. iskola	48,89	46,89	45,81	142,16
4. sz. iskola	49,69	48,37	46,35	145,13
5. sz. iskola	55,34	50,73	53,06	159,29

A kutatás során számos különbséget találtunk például nemek vagy életkorok szerint az egyes iskolák között illetve azokon belül, de ezek ismertetését egy másik tanulmány keretében tervezzük.

Konklúzió

Kutatásunk célja az iskolai közérzetet meghatározó tényezők és azok kapcsolatának vizsgálata volt, valamint egy olyan tesztsomag összeállítása, amelynek segítségével kü-

lönböző, a pszichés klíma szempontjából fontos mutatók mentén össze lehet hasonlítani az iskolákat diagnosztikus és fejlesztést előkészítő céllal.

A mutatók kapcsolatait nem sikerült minden esetben matematikailag bizonyítani. A legnagyobb nehézséget a tanárok és a diákok közérzeti mutatóinak összekapcsolása jelentette. Itt a feltehetően komplex és többszintű áttételek miatt egyetlen mutató esetében sem sikerült direkt kapcsolatot találnunk. Véleményünk szerint ez nem jelenti azt, hogy a két csoport ilyen jellegű egymásra-hatásainak téziséét el kell vetnünk. Ezen a téren további finomabb szintű elemzésekre, esetleg újabb változók kimunkálására és tesztelésére volna szükség.

Az egyes mutatók mentén sikerült különbségeket feltárni a vizsgált intézmények között. Jóllehet ezek a differenciák esetenként csak gyenge matematikai megerősítést nyertek.

Az iskolaértékelés és minőségbiztosítás egyre nagyobb szerephez jut napjaink oktatásában, hiszen a fenntartóknak, és a szülőknek egyre több felelősége és beleszólási joga lesz az iskolák működésébe, a pedagógiai programok, a fejlődési utak kijelölésébe. A pszichológiának, éppúgy mint a szociológiának és a pedagógiának fel kell készülnie arra, hogy tudományosan megalapozott módszerekkel segítse elő a közoktatás rendszerének fejlődését. Jelen kutatás az első lépések egyikét kívánta megtenni egy iskolaelemző (értékelő) pszichológiai szempontrendszer és eszköztár kidolgozása felé.

A kutatást a SOROS Alapítvány támogatásával végeztük, 1996. májusában

Irodalom

- Alkin, M. C. (1994): *Encyclopedia of Educational Research* (sixth edition). Macmillan Publishing Company, New York, 1165–1171.
- Brembeck, C. S. (1971): *Social Foundations of Education Environmental Influences in Teaching and Learning*. John Wiley and Sons, Inc. 50–75.
- Bugán Antal (1985): Skálarendszer a pedagógus attitűd mérésére. In: Hunyady György (szerk.): *A debreceni komplex tudatvizsgálat dokumentumai*. KLTE, Debrecen.
- Everard, B. és Morris, G. (1992): *Effective School Management*, Paul Chapman Publishing, Ltd. Glidewell, J. C. (1978): The psychosocial context of distress at school. Bar-Tal, D. és Saxe, L. (szerk.): *Socialpsychology of Education. Theory and Research*. Hemisphere Publishing Corporation, Washington, 174–181.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kézirat, Budapest, 1–35.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lukács Dénes és Pressing Lajos (1988): Az énkép és önértékelés vizsgálata. In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum, I. Explorációs és biográfiai módszerek, tünetbecslő skálák, kérdőívek. 2. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest, 37–76.
- Meleg Csilla és Aszmann Anna (1996): Az iskola mint munkahely. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 47–65.

Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói

- Schein, E. H. (1992): *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 9–11.
- Siegel, L. és Lane, I. (1982): *Personnel and Organizational Psychology*. Richard D. Irwin Inc, Homewood, Illinois, 277–280.
- Valent Györgyné (1989): A tantestületi légkör hatása a pedagógusok munkavégzésére. *Budapesti Nevelő*, 2. sz. 18–29.
- Veckó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest, 48–97.
- Zech, Th. (1984): Iskolai szorongás. In: Bierman, G. (szerk.): *Az iskolai ártalmak megelőzése*. Tankönyvkiadó, Budapest, 104–166.

ABSTRACT

ÉVA SZABÓ AND JÁNOS LÓRINCZI: SOME PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL ATMOSPHERE

The purpose of this study was to explore what relationship could be between the different psychological aspects of school atmosphere. We have also focused on trying to find means and ways of measuring these factors. The research was carried out in three schools. 78 teachers and 308 pupils were interviewed. The questionnaires covered the following areas in case of pupils: motivation, self-concept, test-anxieties, attitude to school, perceived conflict resolution modes, in case of teachers: workplace atmosphere, satisfaction with work, pedagogical attitudes, self-esteem, accepted conflict resolution modes. Our findings showed that's most of the factors had an impact on each other. We didn't find any direct relationship between the factors measuring both the teachers' and the students attitudes. Research revealed a few differences between the schools.

Magyar Pedagógia, 98. Number 3. 211–229. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabó Éva, Department of Psychology, Attila József University, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Mellékletek

1. melléklet: Néhány állítás a pedagógiai attitűdök mérésére használt skálából

– Egyáltalán nem biztos, hogy az igényes, szigorúan osztályozó tanárok a jó pedagógusok, mert sok gyerek életét csak megkeserítik.	1	2	3	4	5
– Csak a türelmes, megértő pedagógus képes igazán segíteni a tanuló tanulmányi és egyéb nehézségein.	1	2	3	4	5
– A tekintélyes tanár nemcsak diákjaival, hanem önmagával is igényes és következetes.	1	2	3	4	5
– A vérbeli pedagógus személyiségével képes elbűvölni diákjait.	1	2	3	4	5
– Az elsősorban jó tanulmányi eredményekre törekvő, sokat követelő szigorú tanárok sokszor csak azt érik el, hogy a gyerek idejében megutálja az iskolát és a tanulását.	1	2	3	4	5
– A vérbeli pedagógusnak legfontosabb a népszerűség, személyiségének elismerése, melyet igazán csak a gyerekek között tud elérni.	1	2	3	4	5
– A tanárok túlzott engedékenysége gyakran csak a munkaszere- tet és a szakmai igényesség hiányát leplezi.	1	2	3	4	5
– A harmonikus családban élő gyermek szüleinek kevés dolga akad az iskolával.	1	2	3	4	5
– Hiába akarja tévedhetetlennek mutatni magát a tekintélyelvű tanár, diákjai átlátnak rajta.	1	2	3	4	5
– A gyerekek eszményképévé a sokat követelő, igényes tanárok válnak.	1	2	3	4	5

2. melléklet:

Néhány példa a „Hipotetikus nevelési helyzetek” kérdőív szituációiból (a tanári változathoz)

A tanárnak egy héten kétszer van első órája a hetedik osztályban. Másodjára fordul elő, hogy egy fiú elkészik.

A	Óra után elbeszélgetnék vele, és közösen megpróbálnánk olyan megoldást találni, hogy többet ez a helyzet ne forduljon elő.
B	Megkérném, hogy jöjjön máskor pontosan, mert ezzel zavarja az órát, és ő is lemarad az anyaggal.
C	Óra után kikérdezném a reggeli programját, kideríteném, hogy miért szokott elkésni.
D	Valami enyhe büntetést helyeznék kilátásba, s ha ezután is folytatódik nem engedném be az órára.

Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói

A tanár önálló feladatot adott a gyerekeknek. A padok között járkálva észreveszi, hogy az egyik gyerek nem dolgozik, hanem a padot firkálja.

A	Jelezném, hogy ez problémát okoz nekem, és óra után beszélnék vele az érdektelenség okáról, a lehetséges megoldásokról.
B	Megkérném, hogy hagyja abba a firkálást, ne rongálja az iskola vagyonát.
C	Megkérdezném, miért nem dolgozik ?
D	Kihívnám a táblához, hogy oldja meg a feladatot, óra után lemosatnám vele a padot.

Nyolcadik osztályban az osztályfőnök a ballagás körülményeit beszéli meg a gyerekekkel. A fiúk egyöntetűen kijelentik, hogy nem akarnak öltönyben ballagni.

A	Nem erőltetném rájuk az öltönyt, megfelelne a fehér ing és a sötét nadrág.
B	Elfogadnám a döntésüket.
C	Megkérdezném őket, hogy mit szeretnének felvenni az öltöny helyett. Javasolnám, hogy keressünk néhány alternatív megoldást, és azt válasszák, ami mindenkinek megfelel.
D	Ragaszkodnék az öltönyhöz, és elmagyaráznám nekik, hogy ez a leginkább alkalomhoz illő öltözék.