

A NEVELÉSI VIZSGÁLAT SZEREPE AZ ISKOLAÉRTÉKELÉSBEN (12–13 éves gyermekek gondolkodása iskolájukról)

Hercz Mária

Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

A pedagógiai értékelésnek Magyarországon közel fél évszázados múltja van. Minden iskolában folytak már nemzetközi vagy országos vizsgálatok, kutatások, a pedagógusok megismerkedhettek a mérési módszerekkel és standard mérőeszközökkel. A tudományos eredmények azonban lassan épültek be az iskolák hétköznapijaiba.

Az elmúlt években több tényező hatására jelentős fordulatnak lehettünk tanúi e téren. Törvényi kötelezettség nyomán elkészült az iskolák helyi pedagógiai programja részeként nevelési programja és belső értékelési (minőségfejlesztési) programja, így mind a nevelés, mind a pedagógiai értékelés nagyobb hangsúlyt kapott. Ezzel egy időben merült fel a probléma: a megfelelő mérőeszközök és mérésmetodikában jártas iskolai szakemberek hiánya.

Pedagógusokkal, iskolavezetőkkel beszélgetve az évek során újra és újra felmerültek a következő kérdések: Mérhető-e egyáltalán a nevelőmunka? Van-e értelme a méréseknek? Ha igen, mit és hogyan lenne érdemes megvizsgálni az iskola életében?

Tanulmányomban az általános iskola – nevelési szempontból – szakaszváltó pontjához érkezett 12–13 éves tanulók iskolájukról való gondolkodásának, iskola- és önértékelésének elemzésén keresztül szeretném saját válaszaimat megfogalmazni a fenti kérdésekre.

Előzmények

Kutatásom alapjául a 2000/2001-es tanévben önkormányzatokkal közös pályázatok keretében végzett neveltségi eredményvizsgálatok szolgáltak. Az iskoláknak készített elemzések célja és feladata a napi pedagógiai gyakorlat segítése volt, osztályokra szabottan értékeltem a jelenségeket, utaltam a fejlesztés lehetőségeire. A tapasztalatokra építve az elmúlt két évben végeztem méréseket Fejér megyében, melyek eredményeit tanulmányomban kívánom összegezni.

Céljaim a következők: (1) A vizsgálatban részt vett korcsoport iskolájáról való gondolkodásának feltárása az iskolához, osztályhoz való kötődés és a tanuláshoz való vi-

szony területén. (2) Az általános iskolák nevelési programjának belső értékelését és a folyamatorientált nevelőmunkát segítő iskolaértékelés felvázolása.

Feltételezésem szerint az iskolai nevelőmunkának vannak jól mérhető szegmensei, melyek meghatározása segítséget nyújthat a tervszerű és gyermekközpontú nevelésben. A 12–13 éves tanulók iskolaértékelése már jól tükrözi az őket ért iskolai nevelő hatásokat. Ha a megelőző évek pedagógiai munkája a közösség- és személyiségfejlesztésre épült, a hatodik évfolyam végére jól körülhatárolható érték- és tevékenységrendszer alakul ki az osztályokban, az osztály „énképe” megszilárdul.

Iskolájukról, osztályukról, s a tanulásról való gondolkodásukat – a pedagógiai munka tervezésénél legtöbbször figyelmen kívül hagyott tényező – nemük is jelentősen befolyásolja. Iskolaértékelésük nagymértékben függ attól, hogy milyen nagyságú településen járnak iskolába.

E tanulmányban röviden bemutatom a kutatás elméleti alapjait és módszereit, s ismertetem főbb eredményeit. A mintában szereplő összes gyermek értékelő munkájának általános tapasztalatait vizsgálom, az iskolák közötti különbségekre csak településtípusok szerinti bontásban utalok. Bemutatom, hogy a kapott eredményekre hogyan építhető az iskolák folyamatorientált nevelőmunkája.

A vizsgálat elméleti keretei

Nevelési vizsgálatok

Rendszeres és átfogó nevelési vizsgálatok a hatvanas évektől folytak Magyarországon, az empirikus kutatásokba beépültek az új tudományterületek eredményei, a neveléslélektan (*Kelemen*, 1967) és a nevelésszociológia által feltárt elméletek és módszerek (*Weiss*, 1974; *Kozma*, 1977).

Az elmúlt évtizedek neveléslélektani vizsgálatait áttekintve megállapítható, hogy a kilencvenes években az előző évtizedekhez viszonyítva a neveléssel foglalkozó kutatások száma és az azokba bevont tanulók aránya jelentősen csökkent. Az Országos Köznevelési Tanács 1998-ban nevelési helyzetkép felvázolásával és javaslatok megfogalmazásával kívánta felhívni a figyelmet a terület problémáira (*Hoffmann*, 1999), a változások azonban lassan kezdődtek el.

A pedagógusok által leggyakrabban olvasott lapok tartalmi elemzése során kiderült, hogy „a nevelés kérdései érintőlegesen és viszonylag elenyésző számban követhetők nyomon” (*Szakácsné*, 1999. 18. o.). Kevés kutatás foglalkozik nevelési problémák feltárásával, a nevelés szintjeinek mérésével kapcsolatos metodológiai kérdések elemzésével. Az iskola mikroszintjével kapcsolatban folyó kutatások eredményei nem kapnak elég nyilvánosságot (*Szekszárdi*, 2000).

Nemzetközi vizsgálatok magyar tanulságokkal

Időben visszatekintve már a 20. század harmincas éveitől foglalkoztak a kutatók a *tanulás személyiségbeli és szociális tényezőivel*. A hatvanas-hetvenes évek kutatásai a motiváció összetevőinek a többi nevelési és személyiségtényezőtől való elkülönítésével teltek, majd teljesítménymotivációs elméletek és vizsgálóeszközök születtek (Kozéki, 1985).

Az IEA működésének első két évtizedében a tanulók teljesítményére negatívan ható faktorok megragadásán dolgozott, eredményeikre azonban sem a döntéshozók, sem a sajtó nem volt kíváncsi. A 90-es években a TIMMS felmérésben is szerepeltek azok a változók, amelyek az országok közötti fő hátráltató tényezők vizsgálatát célozták. A tanulók és az iskolák közötti különbségeket is kutatták, többek között a teljesítmény és az attitűdszintek közötti összefüggéseket (Postlethwaite, 2001; Báthory, 1997).

A legutóbbi PISA vizsgálatok kitértek a *tanulás szociális motívumainak, az iskolához való kötődésnek* a vizsgálatára (OECD, 2001). Az eredményekből egy adatot emelek ki: míg az OECD országokban a tanulók 31,5%-a, addig Magyarországon csak 19,6%-a volt, aki erősen nem értett egyet „Az én iskolám az a hely, ahová nem akarok járni.” kijelentéssel.

A 11–15 éves tanulók egészségi állapotát 1986 óta rendszeresen felmérő nemzetközi vizsgálat évről évre hasonló eredményre jutott. A legutóbb publikált adatok szerint a 11–15 éves magyar diákok között kevés, aki nagyon szeret iskolába járni. A vizsgált 18 ország közül hátulról a harmadik helyen állunk. A kutatásomban részt vevő korosztály országos adatai szerint a fiúknak csak 5, a lányok 11%-a szereti nagyon az iskolát. A tanulók közérzetét nagymértékben befolyásolja az őket körülvevő kortárscsoport, az *osztály légköre*, az abban elfoglalt helyük és szerepük, az ott szerzett tapasztalataik. Az *osztálytársai*król pozitívan vélekedő tanulók aránya hatodiktól tizenkettedik évfolyamig fokozatosan csökken, míg 6. évfolyamban a tanulók kétharmada, 12. évfolyamra fele van együtt szívesen osztálytársaival, s érzi úgy, hogy azok kedvesek és segítőkészek hozzá (Health, 2000; Aszmann, 1997).

A tapasztalatok szerint a gyermekek nem érzik jól magukat az iskolában, melynek oka a *tanárokkal való kapcsolatban* rejlik. A tanárokról pozitív véleményt nyilvánító tanulók aránya a gyermekek életkorának növekedésével párhuzamosan romlik, ha az igazságosság, segítségnyújtás, a vélemény-nyilvánítás ösztönzése, vagy a diákok iránti érdeklődés kérdése kerül sorra (Aszmann, 1999).

Fogalmi alapvetés

A *nevelési eredményvizsgálat fogalma* születése óta (Majzikné, 1972) sokat változott. A mérés mozzanatait a szakirodalom akkor a következőképpen adta meg: (1) reális követelmény meghatározása, (2) a tanulók által elért szint megállapítása, (3) a nevelés követelményeinek és az elért szinthez viszonyítása, (4) a további pedagógiai teendők megfogalmazása (Majzikné, 1984).

A nevelési eredményvizsgálatot a nevelési folyamat szerves részének tekintették, melynek funkciója a nevelőmunka célirányos vezérlése, fejlesztése, mely évfolyamról

évfolyamra halad. Csak akkor van létjogosultsága, ha nem kampányszerű, ha a diagnózis és a folyamatkövetés egyaránt megvalósul, ha a neveltségi szint megállapításánál a mennyiségi és a minőségi elemzés kiegészíti egymást, hisz csak mennyiségi adatokkal dolgozni jelen esetben nagyon veszélyes lehet (*Szekszárdiné, 1987*).

A Pedagógiai Lexikon a nevelési eredményvizsgálat fogalmának metodikai értelmezést ad, mint „a pedagógiai értékelés alapjául szolgáló információk megszerzésének módszer-együttesét” (*Szekszárdi, 1997. 591. o.*) határozza meg, mely „a tanulók és tanulócsoportok megismerését, és fejlődésének követését célozza”. Hangsúlyozza a nevelési eredmények összefüggérendszerben való értelmezésének követelményét.

A nevelőmunka vizsgálatáról szólva számos kifejezéssel találkozunk a szakirodalomban, nevezik nevelépszichológiai vizsgálatoknak (*Kósáné, 1998*), neveltségi- vagy nevelési eredményvizsgálatnak. Az „eredmény” szóhoz a direkt hatások kiszámított következményét asszociáljuk, ezért talán célszerűbb lenne az iskolai nevelőmunka jelenségeinek vizsgálatokor egyszerűen *nevelési vizsgálatokról* beszélni.

Az *iskolaértékeléssel* kapcsolatos szakirodalmat olvasva is felmerül a fogalmi bizonytalanság kérdése. Napjainkban a pedagógiai tevékenység értelmezésének két változata él a neveléstudományban: a redukcionista (oktatás és képzés együttese) és a komplex, amely tartalmazza a nevelést is (*Bábosik, 2000*). A szerzők egy része az iskola összes tevékenységére használja a *nevelés* szót, mások a szűkebb értelemben vett nevelőmunkára.

Munkámban az utóbbi módon, mint a tanulói személyiséget és környezetét ért hatásokat és azok eredményeit vizsgálom a nevelést. Bizonyított tény, hogy a gyermekek fejlődésére, gondolkodására, személyiségére és teljesítményére legnagyobb mértékben a család hat, véleményem szerint azonban a társadalmi változások hatására napjainkban egyre jelentősebbé válik az iskola és a kortárs csoport szerepe. Jó esetben tudatos pedagógiai irányítással, tervszerű, folyamatorientált iskolaértékelés felhasználásával fejlődhetnek a gyermekek és közösségeik.

Módszerek és eszközök

A mintaválasztás sajátosságai, a minta jellemzői

A vizsgálatot *12–13 éves tanulók* körében végeztem, ami kicsit szokatlannak tűnhet. Oka egyrészt fejlődéslélektani, másrészt pedagógiai: a folyamatorientált nevelési mérésnek e pont lehet megfelelő helye, marad idő a tervszerű korrekcióhoz, a gyermekek és közösségeik új alapokra helyezett fejlesztéséhez.

A *minta összetétele* részben adott volt (önkormányzatok, illetve iskolák felkérése alapján), részben kiegészült rétegzett véletlen mintaválasztással a településtípusok figyelembe vételével. Fejér megye 147 iskolájának 23%-a került a mintába, összesen 978 tanuló töltötte ki kérdőíveket. Kutatásomban a teljes körű reprezentativitás nem volt célom, arra törekedtem, hogy minden vizsgálandó csoportból megfelelő számú elem kerüljön a mintába.

A minta nemek szerinti aránya megközelítően egyenlő volt, 49%-a fiú, 51%-a lány. A vizsgált tanulók településtípusonkénti és a szülők iskolai végzettsége szerinti megoszlását az 1. táblázatban mutatom be.

1. táblázat. A minta megoszlása településtípus és a szülők iskolai végzettsége szerint

Szülők iskolai végzettsége	Településtípus				Összesen (%)
	Község (%)	Nagyközség (%)	Város (%)	Megyei jogú város (%)	
Általános iskola	11,4	7,7	6,8	4,9	7,1
Szakmunkásképző	45,6	19,3	20,3	17,6	23,2
Érettségi	34,2	42,5	42,9	43,5	41,6
Főiskola / egyetem	8,9	30,4	30,1	34,0	28,1
Összesen	100	100	100	100	100
N	158 fő	207 fő	266 fő	347 fő	978 fő

A mérőeszköz

Empirikus kutatásom során *egyéni kérdőíves felmérést* végeztem (Falus, 1996). A mérőeszköz egy részét publikált kérdőívek alapján készítettem (Bernáth, Horváth, Mihály és Páldi, 1981; Csapó, 1998; Járó, 1990; Kósáné, Porkolábné és Ritoók, 1984; Lőrinczné és Varga, 1989; Kósáné, 1998), majd a próbamérés alapján tematikailag és szerkezetileg módosítottam (2. táblázat). Az eredményeket SPSS 11.0 statisztikai programmal, a matematikai statisztika módszereinek felhasználásával elemeztem (Falus és Ollé, 2000).

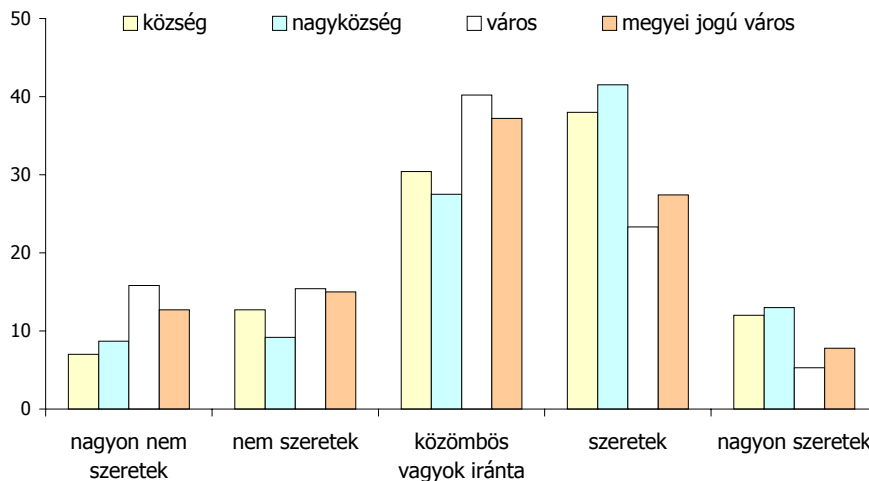
2. táblázat. A mérőeszköz szerkezete és megbízhatósága

Témakörök	Részterületek	Feladattípus	Megbízhatóság (Cronbach- α)
Az iskolához való viszony („Az iskoláról”)	Iskolaértékelés (pozitívumok és negatívumok) Klíma Értékrend (pedagógus, tanuló)	nyílt, kiegészítéses; zárt, ötfokozatú skála ill. feleletválasztásos	$\alpha= 0,71$
„Az iskolai értékelésről”	Értékelés: jutalmazás, büntetés	feleletválasztásos	$\alpha= 0,62$
Az osztályközösséghez való viszony („Osztályodról”)	Az osztály énképe	ötfokozatú skála	$\alpha= 0,71$
A tanuláshoz való viszony („A tanulásról”)	Tanulási motívumok Tantárgyi motiváció Tanulási eredmény és elégedettség Sikerkritériumok	zárt, ötfokozatú skála; feleletválasztásos	$\alpha= 0,63$
Háttér	Alapadatok A szülők segítő-értékelő attitűdje A család klímája	zárt, feleletválasztásos	$\alpha=0,64$

A nevelési vizsgálat eredményei

Az iskolához való viszony

Az iskolához való viszony legjellemzőbb mutatója, hogy *szeret-e egy gyermek iskolába járni*. A megkérdezettek 40%-ának pozitív, 26%-nak negatív érzelmei vannak az iskolába járással kapcsolatban, de elég jelentős a közömbösek aránya is, 34%. Az egyes kategóriák eloszlásának településenkénti különbségét az 1. ábra mutatja.



1. ábra

A „Szeretsz-e iskolába járni?” kérdés válaszainak településtípusok szerinti százalékos megoszlása

A település méretének jelentős növekedése a klímaérzet csökkenésével jár együtt a vizsgált mintában. A megyei jogú városokban lakó gyermekek átlaga ötfokú skálán 3,03; a városiaké 2,87; a nagyközségben lakóké 3,35; a községben lakóké 3,41 volt. Szignifikáns különbség a városok és a falvak lakói közt található a falvak javára.

Vajon mivel indokolják a gyermekek véleményüket? Milyen okot éreznek legfontosabbnak, ha megkérdezzük, miért szeretnek (nem szeretnek) iskolába járni? Az ötfokú skála eredményeit három csoportba soroltam, nem különböztettem meg az egyes kategóriákon belüli fokozatokat. A válaszokat rendszereztem, s ahol lehetett, ellentétpárba állítottam (3. táblázat).

A gyermekek (nyílt kérdésre adott) pozitív vagy negatív indokai hét ok köré csoportosultak. A társak, a tanulás és a tanárok pozitív szerepét emelték ki. A tanítás unalmasságával, a tananyag mennyiségével és a tanulással kapcsolatos negatív érzelmekkel indokoltak legfőképpen, akik nem szeretnek iskolába járni.

3. táblázat. „Szeretsz-e iskolába járni?” Pozitív és negatív indokok és gyakoriságok (%)

Pozitív viszony az iskolához		OK	Negatív viszony az iskolához	
Indok (sorrend*)	Gyakoriság		Indok (sorrend*)	Gyakoriság
(1) Barátok, jó társaság	18,7	TÁRSAK		
(2) „Tanulni jó	8,8	TANULÁS	(3) „Nem szeretek tanulni”	7,4
(3) „A tanárok megértőek”	5,7	TANÁR	(8) „A tanárok igazságtalanok”	1,8
(5) „Érdekes a tanítás”	2,3	TANÍTÁS	(1) „Unalmas a tanítás”	14,8
		TANANYAG	(2) „Sok a tananyag”	9,9
(4) „Jó a légkör”	4,7	LÉGKÖR	(6) Fizikai bántalmazás	2,4
			(7) „A csúfolódás miatt rossz”	2,0
			(5) „Nem jó felelni”	4,7
		EGYÉB	(4) „Nem szeretek korán kelni”	6,3

N=978 Megjegyzés * A zárójelben lévő szám az indoklás gyakoriságának sorrendjét mutatja csökkenő sorban

Az iskola iránt közömbös gyermekek (a minta 34%-a) közül a megszokást, beletörődést 7,8% a változó hangulatot 3,8% sorolta fel, a többiek negatív választ adtak.

A kérdőívben szereplő változók felhasználásával megvizsgáltam, melyek vannak hatással arra, hogy a gyerekek szeretnek-e iskolába járni. Regresszió-analízissel, a lépésenkénti regresszió módszerével kerestem választ a kérdésre, melynek eredményeit a 4. táblázatban közlöm.

4. táblázat. Néhány tényező hatása arra, hogy a gyerekek szeretnek-e iskolába járni (függő változó). A regresszió-analízis eredményei

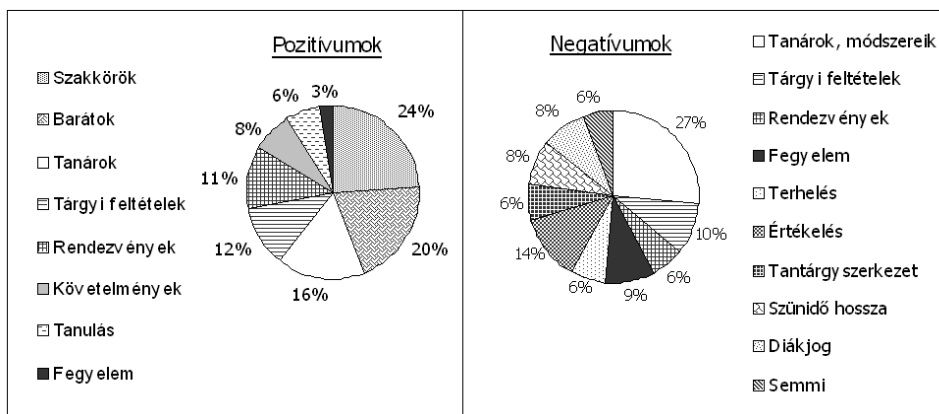
Hatótényezők, független változók	r	β	$r*\beta$	t	Szign. szint	Teljes hatás (%)
Tantárgyi motiváció szintje	0,45	0,286	0,129	8,189	0,000	12,86
Az osztály érzelmi klímája	0,33	0,169	0,056	4,601	0,000	5,58
A gyermek neme	0,34	0,143	0,049	3,795	0,000	4,85
Az iskola nevelési környezete (tanári hatás)	0,23	0,148	0,034	4,581	0,000	3,39
A családi kommunikáció szintje	0,25	0,133	0,033	3,976	0,000	3,34
Tanulási motiváció – érdeklődés faktor	0,28	0,097	0,027	2,867	0,004	2,71
Elégedettség (tanulmányi eredménnyel)	0,13	0,129	0,017	4,041	0,000	1,70
Ismert hatások	$R=0,674$		$R^2=0,454$			45,4%

N= 973 Megjegyzés: minden r, β és t érték szignifikáns $p\leq 0,01$ szinten

A vizsgált változókból öt képzett és két önálló változó került a hét legjelentősebb közé, melyek összesen 45%-ot magyaráznak. Legnagyobb mértékben (13%-ban) a tantárgyi motiváció, az egyes tantárgyak szeretetét értékelő változókból kialakított összevont mutató befolyásolta a gyermekek véleményét.

Az iskola általános értékelését, az iskola legfontosabbnak tartott értékét, s a gyermekek véleménye szerint változásra szoruló, negatív jellemzőjét megkezdett mondatok befejezésével kértem. Az eredetileg 76 kódot többszöri csoportosítás után nyolc pozitív és tíz negatív jellemzőre redukáltam. Az így kapott százalékos megoszlást a 2. ábra mutatja. A két körgrafikonon azonos mintázattal jelöltem az azonos tényezőket.

A legjobbnak tartott dolgok az iskolában a szakkörök, de kiemelkedő jelentőséget tulajdonítottak jó tanáraiknak és barátaiknak is. A pozitív megfogalmazásokban (16%) a tanár szó jelzője leggyakrabban a segítőkész, igazságos, jól felkészült, a gyermekek érdekeit figyelembe vevő jelzőkkel párosult. Minden negyedik tanulónak voltak gondjai tanárai személyiségével, viselkedésével, a gyermekekkel való bánásmódjával, tanítási módszereivel (27%).



2. ábra

Az iskola pozitív, illetve változtatásra szoruló jellemzőinek megoszlása

A tanulás, mint az iskola pozitívuma 6%-ban jelent meg, míg a negatívumok között a tanulással kapcsolatos tényezők összesen 26%-ban. A megkérdezett gyermekek jól látták az értékelés és osztályozás visszasságait, a feleltetés és a dolgozatok tervszerűtlenségét, fegyelmező eszköznek használását, az értékelés szubjektivitását. Sokukban felmerültek a tantervből és tervezésből eredő problémák, az egyes tantárgyak óraszámai és a beléjük kényszerített tananyag, az örök rohanás, a tanítás okozta terhelés egyenetlenségei mind napokra, mind bizonyos hónapokra vonatkozóan, a dolgozatok napi halmozódása okozta gondok.

Mint a fentiekből is láttuk, a *tanári és a tanulói értékek* már kialakultak a gyermekekben, s az iskolához való érzelmi kötődésben, s az iskola értékelésében is jelentős szerepet kapnak. Melyek ezek az értékek? A konkrét megfogalmazást a „Ha tanár len-

nek...” kezdetű mondat befejezésével kértem. Ezzel párhuzamosan a diákok legfontosabb értékére is rákérdeztem. Az eredményeket az 5. táblázatban mutatom be.

5. táblázat. Tanuló és tanári értékek százalékos gyakorisága

„Legfontosabb, hogy egy diák...”		„Ha én tanár lennék...”	
Tanulói jellemzők	Gyakoriság	Tanári jellemzők	Gyakoriság
Fegyelmezett	20,78	Gyermekszerető és nyugodt lenne	25,55
Szorgalmas	16,25	Egyenlőnek tekintene mindenkit	15,45
Jó tanuló	13,02	Javítási lehetőséget adna	11,80
Magabiztos, kiegyensúlyozott	10,33	Szigorúbb lenne a rosszakkal	9,49
Okos	9,36	Tanulásra serkentene, segítene	9,13
Motivált, érdeklődő	8,83	Jó kapcsolata volna a gyerekekkel	7,06
Tehetséges valamiben	7,43	Körültretekintőbb lenne döntéseiben	6,57
Kitartó figyelmű	6,67	Igazságosan osztályozna	6,33
Elég odafigyelést kapjon	4,63	Jól tanítana	5,84
Kedves	2,69	Kevesebb dolgot íratna	2,80

N=929

N=839

Legfontosabbnak a tanulóknak a fegyelmezett viselkedést és a szorgalmat tartották. A tanári jellemvonások legnagyobb hányada a gyermekszeretet, igazságosság és segítőkészség köré csoportosult.

Az iskola klímájára vonatkozó állításokat ötfokozatú attitűdskála segítségével értékelték a szerint, hogy milyen mértékben egyezik a véleményük a kérdőíven szereplő állítással. Ezek tartalma és néhány statisztikai jellemzője a 6. táblázat bal oldalán látható.

A négy egésznél magasabb átlagértékkel rendelkező tényezők esetében volt a leg-egységesebb a tanulók megítélése. A minta 89%-a hasznosnak tartotta a tananyagot, 82%-a jónak a tanulók tájékoztatását az őket érintő kérdésekben, 79%-a kötődött az adott iskolához, 78%-a szerint annak felszereltsége is jó (mind a négy esetben az állítással teljes mértékben, illetve a nagyrészt egyetértő gyermekeket vettem figyelembe).

A változókat faktoranalízis segítségével három faktorba rendeztem ötforgatásos varimax rotációval; a 6. táblázat jobb oldala). Az első faktorban három jelentős súlyú elemet találtam, melyek „érzelmi környezet” fogalommal jellemezhetőek. Ha a tanulók jól érzik magukat az iskolában, szeretnek oda járni, érzelmileg pozitív klíma veszi őket körül. Szoros és kölcsönös a kapcsolat az érzelmi légkör és a tanulók iskolához való viszonya között. E csoportba került az osztály kellemes berendezése is, valószínűleg azért, mert gyermekszemmel egy osztály akkor kellemesen berendezett, ha ők is alakíthatják, ha szeretnek ott tartózkodni.

A második faktorban öt domináns súlyú elemet találtam, ezeket „tárgyi környezet” néven összegeztem. A faktorban közösen szerepeltek a valódi tárgyi feltételek, mint az eszközellátottság, és az iskola vezetésén múló feltételek, mint például a tisztaság, vagy a fizikai biztonságérzetet szolgáló tényezők.

6. táblázat. Az iskolához való viszony statisztikai mutatói és a faktoranalízis eredménye (N = 973)

Átlag	Szórás	Standard hiba	Az állítások tartalma	1. faktor: Érzelmi környezet	2. faktor: Tárgyi környezet	3. faktor: Nevelési környezet	Kommunalitás
4,05	1,07	0,03	Szívesen jár ebbe az iskolába	,821	-,051	,169	,706
3,79	1,11	0,04	A tanulók hangulata	,794	,170	,026	,660
3,90	1,24	0,04	Az osztály kellemes	,524	,279	,159	,378
2,73	1,43	0,05	Szándékos rongálás (nincs)	-,121	,667	-,181	,493
3,13	1,40	0,04	Magántulajdon biztonsága	,213	,579	,241	,439
4,06	1,09	0,04	Felszereltség (jó)	,051	,550	,257	,371
3,58	1,15	0,04	Tisztaság az iskolában	,147	,523	,103	,306
4,42	0,88	0,03	Tananyag hasznossága	,156	-,031	,756	,597
3,72	1,37	0,04	Tanári pontosság	-,051	,299	,659	,526
3,76	1,16	0,04	Tanári igazságosság	,330	,134	,561	,442
4,25	1,01	0,03	A tanulók tájékoztatása	,276	,104	,481	,318
3,76	0,56	0,02	Összesített mutató				
A faktor magyarázó ereje				0,627	0,773	0,834	

A harmadik faktorba, melyet „nevelési környezet” névvel láttam el, a pedagógusokon keresztül érvényesülő klímaelemek tartoznak. A tananyag hasznossága kapta a legnagyobb faktorsúlyt, ami csak látszólag ellentmondásos, hiszen a gyermekekben a pedagógusok személyi hatására alakul ki az a meggyőződés, hogy amit tanulnak, az valamilyen szempontból hasznos.

A gyermekek iskolához való viszonyát összehasonlítottam településtípusok és nemek szerint (7. táblázat).

A különböző nagyságú településeken élő gyermekek véleménye közötti különbséget variancia-analízissel és Tukey-b próbával vizsgáltam meg. Szignifikáns különbséget találtam a csoportok között $p < 0,001$ szignifikanciaszinten.

Az érzelmi környezet megítélésében a nagyközségben lakók véleménye volt negatívabb, a tárgyi környezet tekintetében is az ő véleményük különült el, de itt fordított előjellel, iskolájuk tárgyi feltételeit a többieknél magasabbra becsülték. A nevelési környezetről a nagyközségben lakók véleménye csak a nagyvárosiaktól tért el szignifikánsan, akik különösen rossz véleménnyel voltak iskolájuk tanárainak igazságosságáról (átlag: 3,64; szórás: 1,18) és pontosságáról (átlag: 3,19; szórás: 1,49).

A különböző nemű gyermekek azonosan gondolkodtak a tanárok pontosságáról (átlag: 3,72, mellyel a tizenegy vizsgált elem közül hátulról a negyedik helyen áll), és az iskola felszereltségéről (átlag: 4,06 – a lista harmadik helyén), az összes többi tényező megítélésében a fiúk véleménye szignifikánsan rosszabb volt $p < 0,5$ szinten, kétmintás t-próbával ellenőrizve.

7. táblázat. Az iskolához való viszony faktoronkénti átlaga településtípusok és nemek szerint

Faktor	Csoportok átlaga						Teljes minta	
	Településtípus				Nem			
	Község	Nagy község	Város	Megyei jogú város	Fiú	Lány	Átlag	Szórás
Érzelmi környezet	3,87	3,70	3,94	4,04	3,75	4,08	3,92	0,94
Tárgyi környezet	3,42	3,72	3,27	3,22	3,49	3,61	3,55	0,73
Nevelési környezet	4,02	4,15	4,28	3,79	3,89	4,03	3,97	0,81
Átlag	3,74	3,84	3,80	3,61	3,63	3,82	3,76	0,56
Szórás	0,57	0,68	0,61	0,71	0,67	0,68		
N	158	207	266	347	481	496	972	

Az osztályközösséghez való viszony

Az iskola egyik jelentős feladata, hogy az osztály légkörét biztonságossá alakítsa, a tanulóknak az iskolai osztály váljék fontossá, s ne ellenőrizhetetlen külső csoportok értékeit vegyék át. Hogyan látják a vizsgált tanulók osztályukat néhány kiemelt területen? A 8. táblázatban átlag szerinti csökkenő sorrendben láthatóak az egyes állítások.

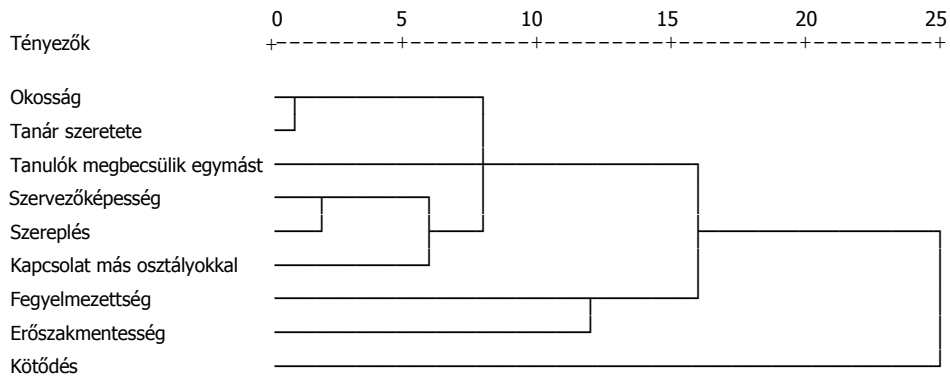
8. táblázat. Az osztályközösséghez való viszony statisztikai mutatói (N= 978)

A vizsgált területek	Átlag	Szórás	Standard hiba
Kötődés az osztályhoz	4,15	1,34	0,04
Szereplés rendezvényeken	3,82	0,96	0,03
Szervezőképesség	3,65	1,05	0,03
Külső kapcsolatok	3,35	0,95	0,03
Egymás elfogadása	3,33	1,07	0,03
A tanár szeretete	3,05	0,93	0,03
Okosság	2,94	1,10	0,04
Erőszakmentesség	2,80	1,28	0,04
Fegyelmezetttség	2,16	1,12	0,04
Összesen	3,25	0,59	0,02

Legmagasabb átlagot, de a legnagyobb szórással érte el az osztályhoz való érzelmi kötődés. A gyerekek minden tanulócsoportban osztályuk fegyelmezetttségével kapcsolatosan voltak a legkritikusabbak.

Az egyes tényezők összefüggéseit vizsgálva klaszteranalízist végeztem a csoportok közötti kapcsolat módszerével (3. ábra).

Hercz Mária



3. ábra
Az osztály énképének dendogramja

Az így készült ábra segítségével több összefüggés is szemléletessé vált a gyermekek osztály-énképében. Két elkülönült csoportot alkot az értékrendszer (felső nagy fürt) és a viselkedés, melynek elemei a fegyelmezetttség és az erőszakmentesség. Az értékrendszer további két részre bomlik, az osztály belső énképére, mely értelmi és érzelmi alapokra épül (tanáraik szeretik és okosnak tartják őket, s ők megbecsülik egymást), s a külső kép értékelésére. Az osztályhoz való kötődés különálló, átfogó jellemző.

Az iskolához való viszony vizsgálatánál is látható volt, hogy milyen jelentőségű a nevelési környezet (tanári hatás) szerepe a gyermekek iskolához való viszonyában (4. táblázat). Az osztály-énkép felvázolásakor a tanulók 32%-a értett csak egyet az „Osztályunkat szeretik a tanárok.” állítással (ötös skálán négyes és ötös érték). Elkészítettem a vizsgált elemek korrelációs mátrixát, azt szerettem volna megtudni, hogy a gyerekek véleménye szerint *milyen osztályokat szeretnek a tanárok*. Legszorosabb kapcsolatot azokban az esetekben találtam, amikor a gyerekek okosnak tartják az osztályukat ($r=0,59$; $p<0,001$) és fegyelmezettnek ($r = 0,46$; $p<0,001$). Szignifikáns az összefüggés a szervezőkészséggel ($r=0,26$; $p<0,001$) és a szereplések sikerességével is ($r=0,30$; $p<0,001$).

Felmerülhet a kérdés, hogy *egységes-e mintában szereplő tanulók véleménye* osztályukról a vizsgált szempontokból, vagy jellegzetes csoportoké elkülönül. Nemek és településtípusok szerint részmintákat alkottam, majd elemeztem a gyermekek értékelését. A nemek közötti különbséget kétmintás t-próbával állapítottam meg. A külső kapcsolatok és a szervezőképesség megítélése kivételével az összes változóval kapcsolatban szignifikáns különbséget találtam ($p<0,05$) a fiúk és a lányok osztályképe között a lányok javára.

A különböző településtípusokon élő gyermekek véleményét varianciaanalízissel vizsgáltam meg, majd Tukey-b próbával megkerestem, hogy mely csoportok között van szignifikáns különbség, s az milyen jellegű. A részletek a 9. táblázatban láthatóak. A kilenc szempont közül a következő háromban találtam jellegzetes eltérést: (1) Szeretik az osztályt a tanárok, (2) Az osztály fegyelmezett, (3) Erőszakmentesség.

9. táblázat. Az osztály önértékelésének településtípusonkénti összehasonlítása variancia-analízissel és Tukey-Próbával

Állítás	Településtípus	Átlag	F	p	Szignifikánsan elkülönülő csoportok
Szeretik az osztályt a tanárok	1. község	3,22	6,618	0,000	1, 2. és 4., ill. 3 és 4
	2. nagyközség	3,00			
	3. város	3,19			
	4. m. j. város	2,91			
Az osztály fegyelmezett	1. község	2,63	4,271	0,005	1. és 4.
	2. nagyközség	2,29			
	3. város	2,07			
	4. m. j. város	2,08			
Erőszakmentesség	1. község	3,03	4,425	0,004	1. és 4.
	2. nagyközség	2,89			
	3. város	2,80			
	4. m. j. város	2,63			

Az osztályhoz való viszony változóinak *összesítése* után megvizsgáltam a településtípusonkénti és a nemek közötti különbséget is. A gyermekek osztályukhoz való viszonyában nem mutatható ki határozott különbség településtípusonként, nemek szerint azonban jelentős az eltérés. A lányok értékelése ($p < 0,001$ valószínűségi szinten; $t = 4,969$, szabadságfok=976) szignifikánsan magasabb, átlaguk 5-ös skálán mérve 3,34 volt, míg a fiúké 3,13.

A tanuláshoz való viszony

A kérdéskör eredményei közül a tanulási motivációval, a tanulmányi teljesítménnyel és az elégedettséggel kapcsolatos eredményeket mutatom be.

A *tanulási motiváció* mintára jellemző vonásait 18 állítás segítségével vizsgáltam.

Legmagasabb átlagértéket (4,36) a jó jegyek szerzése érte el, ezt a céltudatosság követte (3,89), majd a továbbtanulás (3,63) és a kitartó munka (3,62). Legalacsonyabb motiváló erőt a rossz osztályzattól (2,17) és a fenytéstől való félelem (1,80) kapta.

A különböző településtípusokon élő gyermekek véleményének összehasonlításának eredményei a 10. táblázatban láthatóak.

A vizsgált mintába került gyermekek közötti jelentős különbség, hogy a városban élők tanulásában hangsúlyosabbak voltak a külső motívumok (jó jegy és otthoni jutalom), a megyei jogú városokban élők között magasabb volt a megismerési vágy. A községekben lakó gyermekek mind a négy motívumot alacsonyabbra értékelték, a továbbtanulási vágy a hatodik évfolyam végén őket ösztönzi legkevésbé.

10. táblázat. A tanulási motívumok településtípusonkénti összehasonlítása variancia-analízissel és Tukey-b próbával

Motívum	Településtípus	Átlag	F	Szignifikancia szint	Csoportok, melyek között szignifikáns különbség van
Jó jegy megszerzése	1. község	4,31	5,61	0,001	1+2+4 \Leftrightarrow 3 (+)
	2. nagyközség	4,32			
	3. város	4,54			
	4. m. j. város	4,27			
Otthoni jutalom	1. község	2,41	5,61	0,000	1+2+4 \Leftrightarrow 3 (+)
	2. nagyközség	2,96			
	3. város	3,34			
	4. m. j. város	2,88			
Megismerési vágy	1. község	3,13	4,86	0,004	1+2+3 \Leftrightarrow 4(+)
	2. nagyközség	3,33			
	3. város	3,36			
	4. m. j. város	3,51			
Továbbtanulás	1. község	3,06	3,71	0,015	1 \Leftrightarrow 4 (+)
	2. nagyközség	3,14			
	3. város	3,29			
	4. m. j. város	3,44			

Megjegyzés: \Leftrightarrow : elkülönül a többiétől; +: pozitív irányban; -: negatív irányban

A könnyebb elemezhetőség érdekében faktoranalízissel, nyolcforgatásos varimax rotációval a tizennyolc állításból hat csoportot alakítottam ki. A motívumokat a faktorok sorrendjében a következőképpen neveztem el: (1) Iskolai teljesítményszükséglet, (2) Presztízsteremtés, (3) Megismerés, (4) Kudarckerülés, (5) Kortárs csoport (6) Jutalomvágy. A csoportok létrehozása után lehetővé vált annak megvizsgálása, hogy az egyes motívumcsoportok milyen mértékben jellemzőek a tanulókra (11. táblázat).

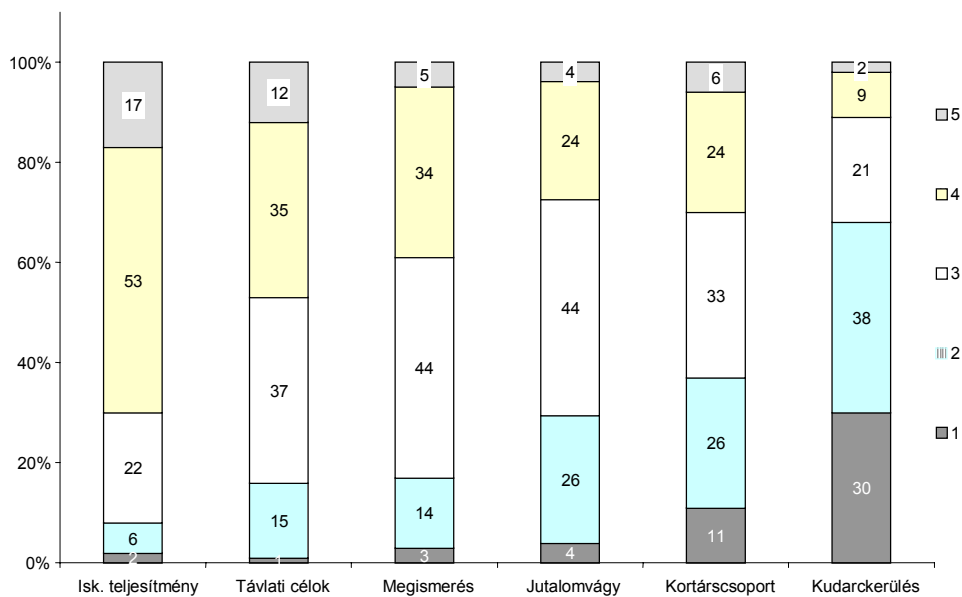
11. táblázat. A tanulási motiváció néhány statisztikai jellemzője faktoronként

	Iskolai teljesítmény	Továbbtanulás	Megismerés	Jutalomvágy	Kortárs csoport	Kudarckerülés
Átlag	3,80	3,43	3,23	2,95	2,90	2,14
Szórás	0,79	0,91	0,87	0,88	1,09	1,02

(Átlag minimuma=1; maximuma=5)

A fiúk és a lányok motívumainak faktoronkénti összehasonlításakor két esetben találtam jelentős különbséget, a lányok iskolai teljesítményvágya és megismerési motívumaik kissé magasabb értéket mutattak a vizsgált mintában ($p < 0,05$ szignifikancia-szinten az átlagok közötti különbség 0,11).

A gyermekeket legjobban a jó iskolai teljesítmény elérése ösztönzi a tanulásra. Ebben a tekintetben a legegységesebb a vizsgált minta. A gyerekek 70%-a tartja nagymértékben, vagy teljesen jellemzőnek (négyes és ötös a skálán) ezt a motívumot önmagára, s csak két százalékuk nyilatkozott úgy, hogy ez rá egyáltalán nem jellemző. A 4. ábra az egyes motívumcsoportok eloszlását mutatja ötös skálán.



4. ábra

A tanulási motívumok faktoronkénti gyakorisági eloszlása százalékban

A tanulmányi eredménnyel való elégedettség befolyásolja, hogy a gyermekek szeretnek-e iskolába járni (4. táblázat), de más szempontokból is jelentős adat, például önértékelésüket, énképüket tükrözi, utalhat a gyermek személyiségfejlődése szempontjából egészségtelen folyamatra. A 12. táblázatban részletesen bemutatam a tanulmányi átlag és az azzal való elégedettség összefüggését.

A minta közel fele jó tanuló, eredményével azonban alig több, mint negyede elégedett. Az elégedettség átlaga mind a négy csoportban közepes körüli, a kitünős és az elégséges tanulók értékelése között nincs szignifikáns különbség. Úgy tűnt, hogy a tanulmányi eredmény és az elégedettség között nincs szoros összefüggés. A korrelációs számítás bizonyította feltételezésemet (13. táblázat).

12. táblázat. A tanulmányi eredménnyel való elégedettség néhány jellemzője

Tanulmányi eredmény	Arányuk a mintában (%)	Elégedettség a tanulmányi eredménnyel (%)					Elégedettség*	
		5 (++)	4 (+)	3 (o)	2 (-)	1 (- -)	átlaga	szórás
Kitűnő	13	11,02	15,25	28,81	35,59	9,32	2,83	1,14
Jó	35	0,86	22,41	56,32	16,38	4,02	3,00	0,77
Közepes	37	1,10	29,01	45,30	19,61	4,97	3,02	0,86
Elégséges	15	8,72	10,74	36,91	29,53	14,09	2,70	1,11
Minta átlaga, szórása:		6,55	21,90	45,96	22,21	3,38	2,94	0,914

* Ötös skálán

13. táblázat. A tanulmányi eredménnyel való elégedettség korrelációs mátrixa

Változók	Szülei iskolai végzettsége	Tanulmányi eredménye	Elérendő iskolai végzettség
Teljesítményével elégedett	0,084**	0,037 n.s.	0,204**
Elérendő iskolai végzettség	0,352**	-0,047 n.s.	–
Tanulmányi eredménye	-0,169**	–	–

Megjegyzés: ** $p \leq 0,01$; nem szignifikáns: szinten szignifikáns

Tapasztalatok és fejlesztési feladatok

A vizsgálat összetettsége miatt tanulmányomban azokat az eredményeket emeltem ki, melyek hozzájárultak a vizsgálat fő céljainak eléréséhez. Az iskolák nevelőmunkájának fejlesztéséhez szükségesnek bizonyultak az itt mellőzött témakörök is, az iskolai értékelés, a tantárgyi motiváció és a szülők segítő attitűdjének vizsgálata (lásd 2. táblázat).

Egyik célom a vizsgálatba bevont korcsoport *iskoláról való gondolkodásának feltárása* volt a kiemelt területeken. A fenti eredmények bizonyítják, hogy a gyermekek iskolaértékelése erre a korra már kialakult, értékelő feladatokat komolyan veszik, s válaszaikban legtöbb esetben tetten érhetőek az iskola nevelési értékei. A kérdésekre nem válaszolók aránya a feladatok többségénél nem haladta meg a fél százalékot, kivéve a diákok és a tanárok legfőbb értékeinek megfogalmazását kérő feladatban ('Legfontosabb, hogy egy diák...' és a 'Ha én tanár lennék...' kezdetű mondatok befejezése), itt a tanulók öt, illetve tizennégy százaléka nem válaszolt. Úgy tűnik, hogy a legérzékenyebb pontok nyílt válaszként (saját kézírással) való megfogalmazását sokan nem vállalták.

Tapasztalataim több esetben nem egyeztek a „pedagógiai köztudatban” meglévő ismeretekkel és gondolatokkal a 12–13 éves gyermekekről, iskolaértékelésüket befolyásoló tényezőkről. Természetesen a 978 fős minta alapján nem áll szándékomban általa-

nos következtetéseket levonni, de több területen felvetődik a továbbgondolás lehetősége és szükségessége. A következőkben a három bemutatott témakör, az iskolához, az osztályközösséghez, és a tanuláshoz való viszony tapasztalatait összegezem.

Az iskolához való viszony

E kérdéskörben először azt vizsgáltam, hogy szeretnek-e a gyermekek iskolába járni, majd iskolaértékelésükre vonatkoztak a kérdések, melyekben az iskola általános értékei, s a nevelőmunkája során megteremtett ideális tanár és diákkép szerepeltek.

Szeretnek-e a gyermekek iskolába járni?

A kapott kép összességében rosszabb, mint a PISA vizsgálat magyar eredményei, hasonló a nemzetközi egészségnevelési vizsgálat tapasztalataihoz. A különböző nagyságú településeken lakó gyermekek között jelentős a különbség e kérdésben, a városban lakóké szignifikánsan alacsonyabb (átlag: 3,0), mint a falvakban lakóké (3,4).

Az iskolák számára jelentős kérdés, hogy *mi az oka* a gyermekek véleményének. Indoklásukat elemezve ugyanazoknak a tényezőknek a pozitív és a negatív megjelenésével is jelentős mértékben találkoztam a teljes minta vizsgálatakor. (Az egyes iskolák tekintetében az arányok eltolódtak, az egyéni elemzésekben jól látható volt a minta átlagától való eltérés. A három párhuzamos osztállyal rendelkező iskoláknál ez a különbség inkább az osztályok között jelentkezett.) A gyermekek pozitív és negatív indokai hét ok köré csoportosultak. Az iskolába járni szerető gyermekek a társak, a tanulás, a tanárok és a légkör szerepét emelték ki, az iskolához negatívan viszonyulók a tanárok, a tananyag, a tanulás, és a légkör problémáit jelölték meg (a leírt csökkenő sorrendben). Utóbbi csoport indokai között szerepelt egyéb indok is, a válaszolók hat százaléka nem szeret korán kelni.

A *társak, barátok szerepe* a legjelentősebb pozitív indok, negatívként direkt módon nem fogalmazódott meg. Az iskola negatív légkörét panaszolók között azonban sokan a fizikai bántalmazásra, csúfolásra (megalázásra) hivatkoztak, voltak, akik konkrétan megjelölték pedagógusaikat, mások pedagógusaikat is hibáztatták, amiért nem veszik észre, nem büntetik a gyerekek viselkedését, s voltak, akik egyértelműen a gyerekeket bűnösségét fogalmazták meg. Az indokok összetettsége miatt nem lehetett egyértelműen meghatározni, mekkora a társak szerepe, és mekkora a tanároké, ezért ezt az véleményt a légkör elemei közé soroltam.

A *tanulás* mint indok kicsit többször került elő a pozitív (8,8%), mint a negatív (7,4%) oldalon. E kérdésben azonban az egyes iskolákban, osztályokban jelentősen más volt a kép. Befolyásolta, hogy egy osztály valamilyen szempontból válogatva volt-e korábban.

A *tanárok személyével* kapcsolatban kétszer annyian indokolták az iskolához való pozitív viszonyukat (a tanárok megértők, segítőkészek stb.), mint a negatívát. Utóbbiak az igazságtalan tanárok miatt nem szeretnek iskolába járni (a tanulók 1,8%-a).

A tanárok fő tevékenysége, a *tanítás*, illetve annak minősége a gyermekek 2%-ánál pozitívum („érdekes a tanítás”), 15%-ánál azonban az iskolához való negatív viszony

oka. A negatív indokok közül ezzel magyaráztak a legtöbben. Szövegszerűen a tanítás unalmasságát, sablonosságát, egyhangúságát említették – természetesen többnyire saját stílusukban fogalmazva. Érdekes volt azonban, hogy a tanulók egy része a pedagógiai szak kifejezéseket alkalmazta – például a módszer, szemléltetés, számonkérés, a tananyag feldolgozása szavakat – s megfogalmazásaikból szakmai „bennfentesség” áradt. Valószínűsíthető, hogy nem a gyenge tanulmányi eredményt elérő gyermekek vélekedéséről van szó. A negatív okok közül második legmagasabb értékkel a *tananyag mennyisége* szerepelt. A nevelési programhoz kapcsolódó *konkrét tervezéskor* e kérdéskör elemzése jelentős, hisz az iskolának reagálnia kell a felmerült kérdések megoldására. A szöveges válaszok olvasása közben érződött, hogy a gyermekek felelősséggel és átgondoltan válaszolnak. Elgondolkodtató, hogy a megkérdezett tanulók 40%-a szeret csak iskolába járni 12-13 éves korában. Hogyan fognak ők „élethosszig” tanulni?

Az egyes iskolákat összehasonlítva ez az arány is nagy szórást mutat, jellemző, hogy helyenként alig vannak tanulók az egyik vagy másik szélső kategóriában. Minden esetben fontos azonban az iskolák elemzésénél az egyes okok megléte és azok gyakorisága is. A statisztika elemzése megmutatja a negatívumokat, amelyeket feltétlenül orvosolni kell, s ha csak néhány százaléknyi is az a gyermek, aki azért nem szeret iskolába járni, mert ott bántják, vagy mert a tanárai igazságtalanok, azokra is oda kell figyelni. Ezek a tanulók jellemzően egy adott osztályban gyűlnek össze, s problémáik az évek múlásával valószínűleg fokozódnak.

Mit tehet az iskola annak érdekében, hogy a gyermekek jobban szeressenek iskolába járni? A kérdés megválaszolásához megvizsgáltam, hogy a kérdőívben szereplő változók közül melyek befolyásolják jelentősen az iskolához való érzelmi viszonyt (4. táblázat). A hatások 45%-a vált ismertté, mely hét tényező összhatásaként jött létre. Ezek közül ötöt tud befolyásolni az iskola:

- 1) A tantárgyi motiváció szintjét minden szaktanár saját tantárgyának megszeretettetésével, érdekesebbé, változatosabbá tételével;
- 2) Az osztály érzelmi klímáját tudatosabb nevelőmunkával, a gyermekek együttes élményének megteremtésével, olyan módszerek tanórai használatával, melyek segítenek az egyén fejlődésében és a közösségi munka megtanulásában (pl. projektmunka);
- 3) Az iskola nevelési környezetét annak tudatosabb formálásával – a tanári munka, a módszertani kultúra fejlesztésével;
- 4) A tanulók érdeklődésének növelését a következő módon: a tantárgyi motiváció fejlesztéséhez kapcsolva a felfedező tanulás módszereinek használatával lehetőséget teremteni arra, hogy a gyermekek kérdezhessenek, kutathassanak, érdekeltté váljanak a tanulásban;
- 5) A tanulmányi munkával való elégedettség növeléséhez tudatosan kell segíteni a gyermekeket önmaguk jobb megismerésében, önértékelésük javításában, hogy el tudják fogadni és reálisan tudják értelmezni eredményeiket (a vizsgálat tapasztalatai szerint az elégedettség nem függ a tanulmányi eredménytől, 12. táblázat).

Iskolaértékelés tanulói szemmel

Az iskolához való érzelmi viszony tanulságainak elemzése után be szeretném mutatni, *hogyan értékeli a gyermekek iskolájukat?* A gyermekek iskolaértékelését többféle módon kértem, a válaszokat most együtt értékelem, rendezési szempontként az állításokból kialakult három faktort tekintem a gyermekek által megadott fontossági sorrendben.

A *nevelési környezet* faktor elemei közül legmagasabb értéket a tananyag hasznossága kapott (átlag: 4,4), a pedagógusok nevelőmunkája e területen eredményes volt. Tanáraik igazságosságának és pontosságának megítélésekor azonban már jelentősen romlott a kép (átlag: 3,7), de a negatív vélemény szerencsére nem volt egységes.

Iskolájuk értékelésekor a negatívumok sorában a legtöbb diák a tanárok személyét és módszereit (27%), másodikként az értékelés visszasságait (14%) jelölte meg. Kevesebben voltak, akiknek ellenkező véleményük alakult ki. A megkérdezettek 16%-a iskolájában a pedagógusok, 6%-a szerint a tanulás a legjobb.

Milyen kép alakult ki a gyermekekben az „ideális tanárról”? Tanárként mely értékeket utánoznák? A tanulók fele a gyermekszeretetet az igazságosság és a segítőkészség egyikét tartotta legfontosabbnak. Minden negyedik tanuló gyermekszerető és nyugodt lenne pedagógusként – tartalmilag ez a két elem a gyermekek gondolkodásában szorosan összekapcsolódik.

A következő tulajdonságcsoporthoz – melyek elemeit a megkérdezettek harmada fogalmazta meg – a demokratikus viselkedés és gondolkodás igényét határozza meg, olyan pedagógust, aki egyenlőnek tekint mindenkit, döntéseiben körültekintő, jó kapcsolata van a gyerekekkel és igazságosan osztályoz. A tanítással kapcsolatban fontosnak tartották, hogy a pedagógus adjon javítási lehetőséget, serkentse tanulásra és segítse a gyerekeket, jól tanítson és írasson kevesebb dolgot.

Milyennek kell lennie egy diáknak? Milyen értékrend alakult ki a gyermekekben az évek során? Az ideális diák fegyelmezett, szorgalmas és jó tanuló. Fontos még a magabiztosság, kiegyensúlyozottság, s az is, hogy az illető okos legyen. Láthatóak a tanári-szülői értékek. A tíz tulajdonság közül, melyeket megfogalmaztak, minden második tanuló olyant nevezett meg, mely szoros kapcsolatban áll az adottságokkal, képességekkel, tehát ami nehezen változtatható. A lista utolsó két eleme pedagógiai szempontból tanulságos: a gyermekek kis csoportja szerint legfontosabb, hogy egy diák elég odafigyelést kapjon, segítsenek neki, foglalkozzanak vele (43 fő), és hogy kedves, megértő legyen (25 fő).

Az iskola *tárgyi környezetét* értékelve az eszközellátottságot általában jónak ítélték, a gyermekek 10%-a azonban jelentősen fejlesztené azt. Megnevezett kívánságaik többnyire túllépték az anyagilag megvalósítható kereteket. A tisztasággal, a személyi és tárgyi környezet biztonságával azonban nem voltak megelégedve. Az iskola *érzelmi környezetét* a gyermekek átlagosan megfelelőnek értékelték, a vélemények azonban széles skálán szóródtak.

Ha kiemeljük a *pedagógiai program* illetékességi körébe tartozó elemeket, ugyanolyan mértékben találunk pozitívumokat, mint negatívumokat (52%), a megnevezett elemek, illetve arányaik azonban eltérőek. Pozitívumként négy, negatívumként hét elem szerepel.

Az iskolában *legjobbként* a szakkörök (24%) és az iskolai rendezvények (11%) meglétét és minőségét emelték ki. Meglepő volt, hogy a szigorú követelmények (8%) és a fegyelem (3%) is megjelent a listán. Érdekes volt a gyermekek indoklása, akik szinte kivétel nélkül visszaadták szüleik vagy nevelőik szavait, a továbbtanulás sikere és a jövő megalapozása különféle meghatározásait. Negatívumként, *megváltoztatni szükségesként* e témakörben elsőként az értékelés rendszerét és módszereit (14%) nevezték meg. Ezt a fegyelem követte, melynek növelését, egységes megkövetelését (10%) kívánták. A diákok jogainak növelését, valamint a nekik és velük szervezett rendezvények gyakoribbá tételét is szerették volna (8–8%). Kicsit alacsonyabb arányban, de megfogalmazódott a tantárgyszerkezet módosításának és a tanulói terhelés egyenletesebbé tételének, illetve csökkentésének igénye (6–6%).

Az iskolához való viszony általános megállapításai *nem egységesen* jellemezték a teljes mintát. A településtípusonkénti eredményeket vizsgálva kitűnt a nagyközségekben tanulók jellegzetes gondolkodása, akik az iskola tárgyi környezetét magasra értékelték, az érzelmi környezet megítélésakor azonban a minta csoportjai közül a legalacsonyabb pontértékeket adták. A nevelési környezet megítélésében a nagyvárosban lakó gyerekektől tért el szignifikánsan a véleményük, akik az összes többi tanulónál rosszabb véleménnyel voltak a tanári pontosságról, igazságosságról. Jellegzetes vonásokat mutattak a nagyvárosi gyermekek is, a fent említetten túl abban, hogy az iskola érzelmi környezetét ők tartották a legjobbnak, tárgyi környezetüket azonban legalacsonyabbra értékelték. Véleményeltérés volt a nemek között is, a lányok iskolához való viszonya sokkal jobb.

A nevelési programokban érdemes a fentiek alapján néhány sajátos feladatot megfogalmazni, ennek szükségessége több helyen is látszik.

1) Általánosan jellemző kritikus pont a magán- és köztulajdon biztonsága és az iskola tisztasága. Mindegyik tényező javításához két oldalról szükséges hozzáfogni, egyrészt az iskolavezetés oldaláról az objektív feltételek megteremtésének, másrészt nevelési feladatként.

2) A következő problémacsoport a pedagógusokkal kapcsolatos. Mindhárom megközelítésben elgondolkodtató eredmények születtek, melyek elemzése és megoldása a nevelőtestületek feladata. A gyermekek értékelése és elvárásai tükröt tartanak eléjük, diagnosztizálják az eredményeket és a negatívumokat.

3) A tanórán kívüli tevékenységek áttekintése a következő lehetséges feladat. A minta harmada tartotta iskolája legnagyobb értékének a szakköröket, sportköröket és rendezvényeket, ezek a gyermekek azonban nem egyenletesen oszlottak el a különböző iskolákban. Nevelési-oktatási szempontból közismerten hasznosak e tevékenységek, jó lenne megteremteni szervezésük – anyagi és személyi – feltételeit.

Az osztályközösséghez való viszony

Az osztályközösséghez való viszonnal összességében nem lehetünk elégedettek. A közepesnél alig jobb átlag azt mutatja, hogy nem alakultak ki az osztályközösségek a kívánt mértékben. Természetesen az egyes osztályok között nagy a különbség, sokszor még egy iskolán belül is. Az osztály önértékelésekor legmagasabb átlagértéket az osztály

tályhoz való érzelmi kötődés kapta, a szórás azonban itt a legnagyobb (1,34). Kifelé mutatott képük elemei alkotják a listavezető értékeket, de ezek sem magasak (3,3 és 3,8 közöttiek – ötös skálán).

Érzelmi kapcsolataik társaikkal és tanáraikkal közepesek. Általában nem alakult ki az osztályokban az a biztonságot nyújtó érzelmi légkör, amely a gyermekek fejlődéséhez szükséges lenne. Az általuk vázolt kép szomorú: nem fogadják el egymást, az erőszak jelen van az osztályok zömében (erőszakmentesség átlaga: 2,8), a munkát segítő fegyelem szinte mindenütt hiányzik (mintaátlag: 2,16). Elgondolkodtató, hogy milyen kevesen érzik úgy, hogy osztályukat szeretik a tanárok. A vizsgált minta ötfokozatú skálán mérve 3,05-os átlagértékkel és a vizsgált tényezőkhöz képest legegységesebben gondolja így.

Visszatekintve az iskolához való viszony elemzésére, az adatsorok több ponton összecsengenek. Az iskolába járn szerető gyermekek válaszaiban a legerősebb motívumot a barátok, a társaság jelentik, de megjelenik a jó légkör is az indoklásokban. A gyermekek egy része azért nem szeret iskolába járn, mert ott csúfolják, bántják. Az összes gyermek adatait figyelembe véve az osztály érzelmi légköre a második legmagasabb magyarázó értékkel rendelkezik (5,6%) az iskolába járás kérdésében. Sok függ tehát attól, hogy az adott iskola adott osztályában milyen a tanulók közötti és a pedagógusokkal való kapcsolat.

A nemek szerinti összehasonlítás során a lányok véleménye általában szignifikánsan jobb, az osztály külső képének megítélésében azonban nem találunk jelentős különbséget. Ennek egyik oka lehet, hogy a versenyeken, rendezvényeken a gyerekek együtt vesznek részt, közösen is értékelik munkájukat, egyéb területeken azonban hatodik évfolyamban már elkülönülnek.

A különböző méretű településeken tanuló gyermekek véleménye jelentősen eltért a tanárokkal való érzelmi kapcsolat, a fegyelem és az erőszakmentesség megítélésében. A különbségek a falvak és a nagyvárosok tanulói között jelentősek, utóbbiak véleménye mindhárom esetben sokkal rosszabb. A fegyelmezettség és az erőszakmentesség értékelése a település méretével fordítottan arányos.

Az osztályközösséghez való viszonyról kialakult képet egyrészt iskolai-, másrészt osztályszinten szükséges elemezni. A feladatok és fejlesztő tevékenységek megtervezése előtt hasznos lehet többszemponútú szociometriával is kiegészíteni a vizsgálatot. A folyamatorientált értékelés részeként egy év elteltével az osztályközösséghez való viszonyt ismételtelen szükséges lenne mérni és értékelni.

A tanuláshoz való viszony

Tanulási motívumaik rendszerében az iskolai teljesítmény elérése, a jó jegyek szerzése, illetve már ebben a korban a továbbtanulás a legkiemelkedőbb. Az iskolai teljesítményszükséglet bizonyult a legmeghatározóbb motívumcsoportnak a tanulók motívumrendszerében, ezt követte a továbbtanulás, majd a megismerés.

Nemek közötti különbséget a hat faktor között kettőben találtam, a lányok magasabbra értékelték az iskolai teljesítmények szerepét, s némileg magasabb megismerési szükségletük is. Településtípusonként az értékelt elemek negyedében voltak jelentős különbségek. A jó jegyek megszerzése és az otthoni jutalom a városban tanuló gyermekeket

ösztönözte leginkább, a megismerési vágy (önálló kutatómunka) és a továbbtanulás kiemelt szerepe a nagyvárosi tanulókat jellemezte a többiekénél nagyobb mértékben.

Talán a megállapítható „felnőtt értékrenddel”, teljesítmény- és jegycentrikussággal függ össze, hogy a megkérdezett gyermekek nem elégedettek elért eredményeikkel (átlaguk ötös skálán 2,94). Összességében nem volt szignifikáns különbség a különféle tanulmányi eredményt elérő gyermekek önértékelése között. Elégedettségük független volt tanulmányi eredményüktől, jelentősen függött azonban szüleik iskolai végzettségétől. Utóbbi befolyásolta azt is, hogy milyen iskolai végzettséget szeretnének elérni, s nem a tanulmányi eredményük.

Az iskolai vizsgálatok során a most kiemelteken túl a tantárgyi motivációnak és a szülők tanulást segítő tevékenységének értékelése is jelentős szerepet kap, a tanulási motiváció fejlesztéséhez szükséges iskolai stratégiát csak e tényezők együttes figyelembe vételével lehet kialakítani. Iskolánként szükséges elemezni, hogy mennyire felel meg a pedagógiaiailag optimálisnak a gyermekek önértékelése, értékrendje, motivációs rendszere, milyen konkrét feladatok fogalmazhatók meg a tantárgyi motiváció eredményeiből, s hogyan lehet segíteni a szülők tanulást támogató attitűdjét, tevékenységét.

Az eredmények azt mutatják, hogy szinte mindenütt szükséges a hetedik évfolyam nevelőmunkájában kiemelt feladatként kezelni a gyermekek önismeretének és önértékelésének fejlesztését, ezzel is segítve helyes pályaválasztási döntésüket.

Összegzés

Tanulmányomban bemutattam, hogy a nevelésnek vannak jól mérhető szegmensei, utaltam arra, hogy miként lehet a vizsgálat eredményeit a napi gyakorlatba építeni, s a feladatokra, amelyek az eredményekből adódhatnak az egyes iskolák nevelőmunkájában. Elemeztem a 12–13 éves tanulók iskolaértékelését, gondolkodásukat iskoláról, osztályról, tanulásról. A vizsgált területek mögött felfedezhetőek voltak azok a tudatos és nem szándékos nevelő hatások, melyek hatására a gyermekek értékrendje kialakult.

Az iskolák folyamatorientált nevelőmunkájába beépíthető az általam elvégzett vizsgálat. Ideális esetben az általános iskolába kerülő gyermekről teljes kép készülhet (pl. DIFER mérőeszköz és háttér adatok felvételével), majd az első osztály végén vizsgálható az általam bemutatott területek a kicsik számára kifejlesztett egyszerű, rajzos kérdőívvel. Negyedik és hatodik osztályban a következő nevelési szakasz megtervezéséhez a tanulmányban bemutatotthoz hasonló átfogó nevelési vizsgálat szükséges.

Az iskolák nevelési programjai akkor lesznek hosszú távon hatékonyak, ha a helyi sajátosságok figyelembe vételével készülnek, s a diagnosztikus nevelési vizsgálatokra alapozva az iskolák rendszeresen mérik munkájuk hatását, „hatékonyságát”. A cél, hogy az iskola világa olyan emberi értékeket közvetítsen, építsen a gyermekekbe, amelyek biztos alapul szolgálnak majd a felnőtt világban való boldogulásukhoz.

Irodalom

- Aszmann Anna (1997): *Iskolás gyermekek egészségmagatartása 1986-1993*. Anonymus, Budapest.
- Aszmann Anna (1999): *11–18 éves tanulók egészségmagatartásának nemzetközi vizsgálata. Kézirat*. Állami Népiegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat.
- Bábosik István (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 4. sz. 3–11.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Második, átdolgozott kiadás, OKKER Kiadó, Budapest.
- Bernáth József, Horváth Márton, Mihály Ottó és Páldi János (1981): *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1996 szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván és Ollé János (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.
- Fürstné dr. Kólyi Erzsébet és munkacsoportja (1999): *A pedagógus új típusú feladatai a modern iskolában. Osztályfőnöki kézikönyv a minőségbiztosítás jegyében*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Hoffmann Rózsa (1999, szerk.): *Évkönyv a magyar köznevelésről 1998*. Oktatási Minisztérium, Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
- Járó Katalin (1990): Az osztályfőnöki munkáról mikroszociológiai megközelítésben. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 192–219.
- Kelemen László (1967): *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Lőrinczné dr. Szabó Margit és Varga Mária (1989): Tanulóink viselkedéskultúrájának alakulásáról. In: *Módszertani Közlemények* 4. sz. 205–213.
- Majzik Lászlóné (1972): *Nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Majzik Lászlóné (1984): Nevelési eredményvizsgálat. In: Kőte Sándor (szerk.): *A második diplomás pedagógia szakos képzés célja, feladatai és óraterve*. ELTE Természettudományi Kar, Budapest.
- OECD (2001): Skills For Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. www.oecd.org [on-line]
- Postlethwaite, T. N. (2001): *Oktatáskutatás és -politika: harmadik út*. Előadás Szegeden az MTA rendezvényén 2001. április 20-án.
- Szakács Miklósné (1999): Felelőséggel a nevelésről. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): *Évkönyv a magyar köznevelésről 1998*. Oktatási Minisztérium, Országos Közoktatási Tanács. 13–28.
- Szekszárdi Ferencné (1992): Helyzetelemzés és folyamatkövetés. In: Szabó Ildikó és Szekszárdi Ferencné (szerk.): *Az osztálytükörtől a falfirkaig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. Altern füzetek 4. Módszerek. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 7–19.
- Szekszárdi Júlia (1997): Nevelési eredményvizsgálat. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest. II. 591.

Hercz Mária

- Szekszárdi Júlia (1997): Pedagógiai tapasztalatok. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest. III. 158–159.
- Szekszárdi Júlia (2000): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239–268.
- Weiss, C. (1974): *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

MÁRIA HERCZ: THE ROLE OF AN EDUCATIONAL COMPONENT IN SCHOOL EVALUATION:
HOW 12- TO 13-YEAR-OLDS THINK ABOUT THEIR SCHOOLS

This paper examines one component of school evaluation, the assessment of the educational efforts targeting students' whole personality. The research reported here aimed at (1) mapping 12 to 13 year old students' thinking, especially their attachment to their classmates and schools as well as attitudes to learning, (2) giving an internal evaluation of the educational programs of schools and (3) outlining a process oriented school evaluation model. The following questions were posed: Do children like to go to school? Why? What can schools do to change the situation? How do children see their school? What do they consider to be its greatest advantages and problems? How do they relate to their class? What motivates them to learn? Are they satisfied with their academic achievement? The sample was comprised of 978 students from Fejér county, Hungary, studying in schools of different socio-economic composition in settlements of various sizes. It was hypothesised that educational efforts have segments which can be assessed accurately, and the definition of which can inform structured, child-centred education. The evaluation 12- and 13-year-olds give can reflect the educational influences they have been exposed to at school. The paper outlines the conceptual and methodological framework of the research. The presentation and discussion of the results is complemented with suggestions regarding the developmental tasks schools should undertake and the outlines of a possible model of process oriented educational efforts.

Magyar Pedagógia, **103**. Number 1. 57–80. (2003)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hercz Mária, Kodolányi János Főiskola
H–8000 Székesfehérvár, Irányi Dániel u. 4. E-mail: hercz@kodolanyi.hu