

VÁROSI ÉS KÖZSÉGI ISKOLÁK TANÍTÁSI KLÍMÁJÁNAK SAJÁTOSSÁGAI

Tímár Éva

Békés Megyei Pedagógiai Intézet

Az iskolai önállóság napjaink pedagógiai valóságának egyik fontos kérdése. Az önállóság növekedésével, a helyi igények és lehetőségek egyre nagyobb méretű figyelembevételével mód nyílik arra, hogy egyéni szellemiségű iskolák működjenek. De vajon mitől lesz más, mitől lesz sajátos egy-egy intézmény arculata? Sok iskolavezetőt és irányítót foglalkoztat ez a kérdés mostanában. S a válaszok sorában olyan megközelítési irányoknak is helyük lehet, amelyek nem csupán a szervezeti keretek változtatásával, a kiemelt szerepű nyelvoktatással, a számítástechnika vagy a sport előtérbe helyezésével kívánják megnyerni a lakóhelyi környezetet, hanem olyan belső tartalmak, mint a tanítási klíma javításával, az odajáró gyerekek számára vonzóbbá tételével, az eredményes tanulást serkentőbbé alakításával próbálkoznak. Kutatásunk a tanítási klíma mérési problémáival foglalkozik. Tanulmányunk egy nagyobb vizsgálat részét képezi, empirikus eredményeink közül az eltérő településjellegű iskolák klímasajátosságait mutatjuk be.

Az iskola klímája mint latens hatás

Az iskolai nevelőmunka eredményességét számtalan tényező befolyásolja. Nemcsak a tanulói személyiségen múlik a siker vagy a sikertelenség. A nevelési környezet személyi és tárgyi feltételei egyaránt hatással lehetnek az eredményre. Ezen külső feltételrendszer egyik elemével, az iskolák, osztályok légkörével utalásszerűen gyakran találkozunk a pedagógiai szakirodalomban. Különösen a nevelő és a tanuló kapcsolatát elemző írások foglalkoznak a témával (*Snyders, 1977; Nickel, 1985; Gordon, 1989*), kiemelve a pedagógus, a „vezető” kulcsszerepét a tanulócsoporthoz szellemének alakulásában.

Elsősorban angol és német nyelvű tanulmányok számolnak be olyan kutatásokról, amelyekben az iskolai klíma vizsgálata a központi kérdés (*Goodlad, 1975; Fend, 1977; Dreher, 1978; Nwanko, 1979; Moos, 1979; Dreesmann, 1982; Keefe, Kelley és Miller, 1985; Cuttance, 1986; Finlayson, 1987*). Hazánkban *Kozéki Béla* etnoszkutatása (1991a) kapcsolódik a témához. Ezt megelőzően kevés publikáció található az iskola légkörével kapcsolatban. 1970-ben *Geréb György* állította vizsgálatának középpontjába az iskola pszichés klímáját (*Geréb, 1970*), majd a nyolcvanas évek elején kerül elő ismét a klímaprobléma *Halász Gábor* (1980) kutatásai nyomán. Kevésbé ismert próbálkozás fűződik

Orosz Sándor nevéhez (Orosz, 1989), aki az iskolai légkört befolyásoló tényezők feltárásával foglalkozott.

A jelzett klímakutatások közös problémája az iskolai klíma fogalmának tisztázása, majd vizsgálati módszer kidolgozása a klímafenomén megragadásához.

Klímaértelmezések

A klíma eredetileg meteorológiai fogalom. Tág értelmezéssel a környezet szinonímájának számít. A szervezetkutatásokba és az iskolakutatásokba történő átvételét elsősorban a komplexitása indokolja, másrészt az a tagadhatatlan befolyás, amelyet a klimatikus környezet gyakorol a benne élő egyedekre, és fordítva, az egyedek a klímára.

Az iskola légköre környezeti hatásként, sok szálból szövődve fejti ki hatását a tanulókra és a pedagógusokra, minden iskolai történésre. Egy iskolába belépve, ott kevés időt eltöltve, érzékel az ember egy sajátos atmoszférát, egyediséget. Az általános „iskolai jegyek” mögött hamar előbukkannak az intézmény különös vonásai, a sajátos benyomást kiváltó jellege, a klímaspecifikumok. Különösen a nagy hagyományú intézményekben érzi ezt a látogató. Az évtizedek során kialakul valami az iskolában, amit *Kozéki* szóhasználatával ethosznak (sőt éthosznak), vagy az iskola szellemiségének lehet nevezni.

Csepeli szerint az iskola világának ez az empirikusan legbizonytalanabbul megközelíthető rétege „az a sajátos kulturális környezet, ami az »alma materbe« járt és járó generációk között pillanatok alatt megfelelő kommunikációs kapcsolatot teremt”. (*Csepeli*, 1975. 6. o.) *Finlayson* (1987) *Csepeli*hez hasonlóan a nehezen megfoghatóságot emeli ki, amikor az iskola ethoszát a jelen lévő, ugyanakkor nem érinthető szellemhez hasonlítja. Az iskolai klímakutatások alapján azonban joggal feltételezhetjük, hogy minden iskola rendelkezik egyfajta sajátos klímával, ha nem is olyan karakterrel, mint a „nagyok”. Kérdés, hogyan ragadható meg ez a lappangva ható tényező. Mi a lényege? Mik a domináns oldalai? Vannak, akik teljesen általános meghatározást adnak a klíma lényegét illetően. *Rutter* (1979) sajátos kultúrának tartja, *Fletcher* (1980) pedig az iskola egész karakterének derivátumaként említi a légkört.

Ennél pontosabban körvonalazzák a klímát azok a pszichológiai alapú megközelítések, amelyek a személyiség fogalmát próbálják átvinni az iskolára és a „szervezet személyiségéről” beszélnek. Ami az egyénnek a személyiség, az a klíma a szervezetnek, vallja *Halpin* és *Croft* (1963), illetve az ő elképzeléseikre építő *Halász Gábor* (1980). *Keefe*, *Kelly* és *Miller* (1985) szerint ahogy az embereknek, úgy az iskoláknak is van személyiségük. Ez adja a sajátos jellegüket. *Moss* (1979) véleménye alapján a környezet személyisége a szociális klíma.

Kozéki ethoszdefiníciója is a fentiekkel cseng össze: „Ami a növendékben a jellem, az egész személyiséget integráló lelki összetevő, az az iskolában a szellemiség.” (*Kozéki*, 1991a. 10. o.) Az iskolai életet integráló szellemiségen részletesebben az alábbiakat érti:

- meghatározott erkölcsi felfogást, bizonyos alapvető tulajdonságok csoportját, melyet az iskola egy életre beléoltott a gyerekekbe,
- életeszmenyt (egy üzenetet), amit irányító mérceként magával visz a gyerek,
- egy magatartást meghatározó érték- és normarendszert (morálisan magasrendű szokásrendszert), ami bizonyos viselkedéseket eleve vonzóvá vagy taszítóvá tesz.

Az „iskola jellemét” a moralitás oldaláról ragadja tehát meg.

A kutatók jelentős része választja a csoportlélektani kiindulást. Ők nem a tanulói személyiség szükségletei, hanem a személyközi kapcsolatok irányából igyekeznek megragadni a klímát. Szociálpszichológiai körülményekre helyezi a hangsúlyt pl. *Nwanko* (1979), aki az iskola interaktív életének, a „mi-érzésnek” tekinti a légkört. *Measor* és *Woods* (1984) is az interakciókban próbálja meghatározni az ethosz lényegét. Hozzájuk hasonlóan, a pszichoszociális oldalt emeli ki *Walberg* és *Anderson* (1968). *Dreher* (1978) klímamegközelítése szintén ehhez a vonulathoz illeszkedik. Szerinte az iskola nevelőhatásainak tágabb értelmezése a klíma. Olyan „speciális élettér”, amely a tanulók és a tanárok tartós együttélése és együttműködése révén jön létre, s ami közvetetten befolyásolja a nevelést.

Bármilyen kiindulási alapot választunk, rendkívül összetett fogalomhoz jutunk. A meghatározási kísérletekből kitűnik, hogy az iskolai nevelést rejtetten befolyásoló hatás-együttessel állunk szemben, ami sajátos arculatot ad egy-egy intézménynek. Ezen „rejtett nevelési terv” hatása tagadhatatlan, tetten érése viszont nehézségekbe ütközik. A globális megragadása éppúgy problémás, mint a személyiség megismerése. Tapasztalati megfigyelésekor mindig más-más aspektusok hívják fel magukra a figyelmet a vizsgáló személyének, céljának, a megfigyelés körülményeinek függvényében. Mégis van esély arra, hogy a klímához közelebb jussunk. Tudományos leírásához – a személyiség dimenzionális elméleténél ismert módon – dimenziókat hívhatunk segítségül, és megpróbálhatjuk ezekkel átfogni a klíma lényegét. Ezen klímadimenziók létrejöhetnek pusztán elméleti megfontolások alapján is, de gyakran találkozhatunk a témához kapcsolódó publikációkban az ún. „belülről” történő strukturálással (*Kahl, Buchmann* és *Witte*, 1977; *Dreesmann*, 1982). Itt arról van szó, hogy az empirikus vizsgálatok eredményei alapján véglegesítődik a teoretikus klímastruktúra. Mi magunk is ezt az utat választottuk a klímakoncepciónk kialakításakor.

A klíma összetevői

Ahány kutatás, annyi klímáfelfogás, és minden klímaértelmezéshez más-más klímastruktúra tartozik. Az egészen szélsőséges és szűk keresztmetszetű elképzelésektől kezdve (*De Charms*, 1973; *Levin*, 1980) a komplex megközelítésre törekvők (*Fend*, 1977; *Dreher*, 1978; *Dreesmann*, 1982; *Kozéki*, 1991a) egyaránt megtalálhatók a palettán. Ha megpróbáljuk kibogozni a közös szálakat, néhány általánosítást tehetünk. Minden kétséget kizáróan különösen fontos szerepet kapnak a pedagógusok a tanítási klíma alakulásában.

Nemcsak a tanulókhöz fűződő kapcsolatok befolyásolják a légkört, hanem azok a direkt vagy indirekt módon közölt pedagógusi elvárások is, amelyek átszövik az iskolai élet mindennapjait. Az intézményes tanulás rituáléjához hozzátartoznak bizonyos magatartási és teljesítményelvárások, amelyek nagy valószínűséggel egységesen jellemzik az iskolákat. Azt például, hogy az órán figyeljenek és dolgozzanak a gyerekek a megoldandó problémákon a legtöbb tanár direkt módon megköveteli. Kevésbé direkt módon jut érvényre az a pedagógusi elvárás, hogy a saját ötletét, elképzelését vigye bele a gyerek az iskolai munkába, pedig ennek a „rejtett tanterv”-nek (*Szabó*, 1988) nem lebecsülendő

hatása lehet a tanítási klímára. Hasonló rejtett üzenetek befolyásolhatják a légkört a pedagógusi rugalmassággal összefüggésben. Ha egy tanár csak a saját elképzelését tartja jónak, s nem ad lehetőséget a tanulói kezdeményezésre, vagy más módon érzékelteti melegségét, minden bizonnyal rontja a kedvező tanítási klíma kialakulásának esélyeit.

A nevelőkön kívül figyelembe kell vennünk a tanulókat is mint klímaalakító tényezőket. Ha nem is olyan egysíkúan, mint ahogy *Stern* (1970), *De Charms* (1973) vagy *Levin* (1980) tette, akik nem is vonták be a pedagógusokat a klímába, és nem is olyan mélyen, ahogy *Kozéki Béla* (1991a), aki a tanulói személyiség motivációs stílusáig elment, de feltétlenül szerepeltetni kell a klímadimenziók között a tanulói kapcsolatokat is. A többszempontú klímaleírások dimenziói közül nézzünk meg egy párat, amelyek alátámasztják a fenti megállapításainkat. Számos utalás történik az emberi kapcsolatokra, ezen belül a tanár-diák viszonyra és a tanulók egymáshoz fűződő kapcsolataira.

Erre vonatkozó klímaoldalak például: demokratikus viszony a tanulók között, klikkek, veszekedések, konkurrencia (*Anderson és Walberg*, 1968), egymás iránti elkötelezettség, bajtársiasság, versengés, tanári támogatás (*Trickett és Moss*, 1974), tanári melegség, a tanárok indirektsége (*Dunkin és Biddle*, 1974) szigor, támogatás (*Masendorf*, 1976), felelősségérzet, beleszólás (*Fend*, 1977), kapcsolatok (*Dreher*, 1978), emberi kapcsolatok (*Dreesmann*, 1982), érzelmi légkör, pajtáság, lázongás, együttműködés, tanári támogatás (*Kozéki*, 1991a).

Több strukturálásban találkozunk az iskolai teljesítmény- és magatartáselvárásokkal: iskolai követelményrendszer (*Geréb*, 1970), szervezettség és rend, világosan megfogalmazott szabályok (*Trickett és Moss*, 1974), fegyelem (*Anderson és Walberg*, 1968; *Fend*, 1977; *Kozéki*, 1991a), tartalmi oldal vagy elvárások (*Dreher*, 1978).

Az autonómia, az önállóság sem ritka eleme a klímastruktúráknak: saját cél kialakítására biztatás, saját elhatározáson alapuló cselekvés, önkontroll, reális önismeret segítése (*De Charms*, 1973), önállóság (*Fend*, 1977), autonómia, önrendelkezés, döntési szabadság (*Levin*, 1980).

Saját koncepciónk szempontjából további három struktúraelemet emelünk ki a bőséges repertoárból. Az egyikkel *Trickett és Moss* (1974) rendszerében találkozhatunk „változtatási készség” elnevezéssel. Kissé hasonló tartalmú *Dunkin és Biddle* publikációjában (1974) a „tanulói elképzelések akceptálása”. *Kozéki* (1991a) „tanári formalitása” áll még közel az előzőekhez. A mi szóhasználatunkkal a pedagógusi rugalmasság kérdéskörét érintik ezek a klímaösszetevők.

A kutatás során használt klímakoncepciónk a fentiekkel összhangban alakítottuk ki. A tanítási klímát első megközelítésben olyan többdimenziós hatásegyüttesnek tekintjük, amelyet egyrészt az iskolai normák, célok, elvárások, másrészt az iskolában együttélő személyek egyéni diszpozícióikkal, kapcsolataikkal színeznék egyedivé. E tág értelmezés szerint tehát mind az instrumentális, mind a szociális oldal fontos szerepet kap az iskolai klíma alakulásában.

Választott vizsgálati metodikánk miatt szükíteniünk kell a fenti meghatározáson, hiszen a tanulói percepció felől közelítve elsősorban a diákok által érzékelhető oldalak jöhetnek szóba. A pedagógusok egymás közötti kapcsolatait, személyes diszpozícióik ugyan fontosak lehetnek a tanítási klíma szempontjából is, mégsem foglalkozhatunk velük, mert a tanulók nem rendelkeznek kellő információval e tekintetben. Hasonló ok mi-

att az iskolán belüli – elsősorban a tanulással összefüggő – kapcsolatokra vagyunk kénytelenek leegyszerűsíteni az emberi kapcsolatok szféráját. Nem vesszük figyelembe például a gyerekek és a tanárok családi és iskolán kívüli baráti kötődéseit. Vizsgálatunkon kívül esik tehát az a mikrokönyezet, amely által determinált szűrőn keresztül tekint az egyén az iskolára. A fenti megfontolások után az alábbi két dimenzió segítségével közelítünk a tanítási klímához: az emberi kapcsolatok milyensége, színezete és az intézményi elvárások. A két fő dimenzió további finomításával nyert klímaösszetevők a következők: törődés, meghallgatás, beleszólás, önállóság, pedagógusi rugalmasság, tanulói rugalmasság, összetartozás, követelmények, szabályok.

A törődés, meghallgatás és a beleszólás a tanár-diák viszonyt járja körbe, érintve a megértő, elfogadó, empatikus tanári magatartást, a bizalom, odafigyelés, érdeklődés és a segítő viszonyulás légkörét.

Az önállóság alskála a pedagógusok önállóságra nevelő tevékenységét célozza meg.

A pedagógusi rugalmassággal a változtatni akaró és tudó pedagógus klímaalakító hatása került be a klímaképbe.

A tanulói rugalmasság már a tanulók egymáshoz fűződő kapcsolatainak egy szeletét fogja át az egymás iránti toleráns viselkedés, a másság elfogadásának középpontba állításával.

Az összetartozás a tanulói szimpátia-antipátia háló, az intimebb baráti viszony, a kooperációs készség problémáit fessegeti.

A követelmények az iskolai munkához elengedhetetlenül szükséges alapvető teljesítmény- és feyelemelvárásokat gyűjti egy csokorba.

A szabályok ugyancsak az iskolai szervezet működéséhez kapcsolódó klímaoldal, de „lágyabban” közelíti meg az iskolai szokásrendet, mint a követelmények. A pedagógusi elvárások és didaktikai fogások felől pásztázza be az intézményes tanulás szervezetének erőterét, nem pedig a szinte parancs szintű előírások irányából.

A tanítási klíma mérése

A tanítási klíma empirikus megközelítésére két szakaszból álló vizsgálatot szerveztünk. Az első lépésben – 1993 májusában – több, mint 400 tanuló bevonásával kipróbáltuk a klímakonceptiónkra felépített eszközünket. A mérési eredmények és iskolai interjúk tapasztalatai segítségével kijelöltük a továbbfejlesztési irányokat. A második vizsgálati szakaszhoz megyei reprezentatív mintát választottunk Békés megye hetedik osztályosaiból. Így találtuk, hogy ez a korosztály a legalkalmasabb arra, hogy az általános iskolások klímapercepciójáról hiteles képet nyerjünk.

Ezek a gyerekek már több évet töltöttek az adott iskolában, az adott osztályban, már több élmény érte őket, mint például a hatodikos iskolatársaikat. Több pedagógussal alakult ki kapcsolatuk. Van már mit mondaniuk iskolájukról. A nyolcadikosokra azért nem gondoltunk, mert ők félig-meddig már kívül vannak az adott intézményen. Különösen a tanév második félévére mondható mindez el, amikor a középiskolai felvételik lezajlása után szinte fékezhetetlen gyerekcsoportokkal kínlódnak a pedagógusok.

Rétegzett arányos mintavételt terveztünk. A rétegek kijelölésekor az igen gyakori város-község kategóriát kissé tovább finomítottuk. Azon elgondolás volt az alap, hogy a tanítási klímának mind az emberi kapcsolatokat, mind az elvárásokat érintő aspektusát befolyásolja az a tanulói és pedagógusi létszám, amely együtt dolgozik az iskolában. Kis évfolyamlétszám esetén meghittebb emberi kapcsolatokat feltételezhetünk. A párhuzamos osztályok hiánya miatt viszont kevesebb összehasonlításra nyílik lehetőség, ami esetleg a teljesítmény rovására mehet. Ezen gondolatok alapján döntöttünk úgy, hogy a községi mintát két részre bontjuk, és külön megvizsgáljuk az „egy osztályos” iskolákat (évfolyamonként csak egy-egy osztálya van).

A mintaválasztáshoz a „Békés megye statisztikai évkönyve 1992” című kiadványt használtuk, amiben megtalálhatók azok az arányszámok, melyek Békés megye általános iskoláinak településkategóriánkénti megoszlását adják. Mivel a populáció eloszlásában nagy eltérések nem láthatók az idősorokban, joggal feltételezhetjük, hogy az 1993 őszen lezajló kikérdezés kiszemeltjeinek mintáját meghatározhatjuk az említett statisztikai adatok alapján. A populáció és a minta eloszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A Békés megyei klímavizsgálat létszámadatai

KATEGÓRIÁK	TANULÓLÉTSZÁM	
	populáció	minta
V Városi iskola	3459	405
K Községi iskola	1671	195
M Községi „Mini” iskola	545	64
ÖSSZESEN	5675	664

Az illeszkedésre vonatkozó kódtábla alapján végzett χ^2 próba szerint 99%-os valószínűségi szinten azonosnak tekinthetjük az eloszlásokat.

A megyei mintába 13 iskola 34 osztálya került. Az adatgyűjtést az általunk készített TKP jelű (Tanulói Klíma Percepció) kérdőívvel végeztük.

A tanulói válaszok összesítésével osztályokra, iskolákra, településkategóriákra és a teljes mintára vonatkozóan is számoltunk klímamutatót. Az összevont klímamutató mellett az egyes klímaösszetevők értékeivel finomítottuk a képet. A vizsgálatban részt vett iskoláknak iskolai összesítéseket készítettünk, amelyekkel kapcsolatos vezetői és tanterületi vélemények nagy segítséget jelentettek az eszköz és a módszer használhatóságának megítélésékor. A választott statisztikai eljárásoknál szem előtt tartottuk azt a kettős célt, amelyet a kutatással el szeretnénk érni. Egyrészt az elméleti klí-

mastruktúrához készült eszközt kellett ellenőrizni megbízhatóság, alkalmazhatóság szempontjából. Továbbá értékes információkat reméltünk a mintánk és almintáink összevetésétől, több szempontú elemzésétől. Többek között jelzéseket vártunk az egyes iskolák speciális klímatulajdonságai vonatkozásában, s nem utolsó sorban megerősítését vagy cáfolatát néhány előfeltevésünknek, nevezetesen:

- a kis iskolákban jobb emberi kapcsolatok várhatók,
- a teljesítményelvárás a „mini” szervezeteknél alacsonyabb, mint a nagyobbaknál,
- a tanulók nemüktől függően eltérő módon érzékelik iskolájuk klímáját,
- az egyes klímaoldalak határozottabb szerepével kirajzolódhatnak az iskolák specifikus vonásai.

Az első célkitűzésünk érdekében végzett tesztanalízist az interkorrelációs mátrix elemzésére alapoztuk. Kiszámítottuk a reliabilitás becslésére szolgáló *Cronbach*-féle „a”-át. Az alskálák függetlenségét faktoranalízissel vizsgáltuk. Az item-alskála és az alskála-teszt kapcsolat minőségi elemzéséhez a regresszióanalízist hívtuk segítségül. Az alskálák közötti hierarchikus kapcsolatokra a korrelációs és regressziós elemzések alapján fogalmaztunk meg kijelentéseket. A minták statisztikai alapjellemezésére átlagot, szórást számoltunk. Minden esetben elemeztük az eloszlásokat is. Az egyes almintáátlagok szignifikáns eltéréseit kétmintás t-próbával ellenőriztük.

Eredmények

A mérőeszköz

Az eszközfejlesztés részleteire itt nem térünk ki, mivel tanulmányunk nem a mérőeszköz kialakításának problémáival foglalkozik. Ezen kutatási fázisból csak néhány végeredmény közlésére szorítkozhatunk.

A mérőeszköz által lefedett klímataralommal kapcsolatban megemlítjük, hogy a TKP kérdőív alskálái az eszközkontroll során alkalmazott faktoranalízissel véglegesítődtek. A 2. táblázat mutatja, hogyan módosult a klíma összetevőire vonatkozó elméleti modellünk az empirikus vizsgálat után.

A 2. táblázatból kitűnik, hogy az eredetileg egy alskálaként tekintett tanár-diák viszonyoknak három „mélyrétege” került felszínre. A rugalmasság kérdései között pedig jól elkülönültek egymástól a tanulóakra és a tanárookra vonatkozók. A fegyelem és a teljesítményelvárás viszont nem a várt módon alkotott külön alskálát. A tanulói észlelés nem választja el olyan élesen az iskolai alapelvárásokat, ahogy azt feltételeztük. A „kötelezőség” és az „illendőség” léptek be rendező elvként.

2. táblázat. A tanítási klíma összetevői teoretikus és empirikus strukturálás alapján

Elméletileg koncepcionált klímaösszetevők	Faktoranalízissel nyert klímaösszetevők	
Tanár-diák viszony	Törődés Meghallgatás Beleszólás	
Önállóság	Önállóság	
Rugalmasság	Pedagógusi rugalmasság Tanulói rugalmasság	
Tanuló-tanuló viszony	Összetartozás	
Fegyelem Teljesítményelvárás	Követelmények	Szabályok

Azt, hogy igen széles tartalmi skálát átfogó eszközről van szó, a statisztikai mutatók is érzékeltetik. A *Spearman-Brown formulával* becsült közepes interkorrelációs koefficiens 0,12 ($p < 0,005$), a teljes kérdőívre számolt reliabilitásmutató $\alpha = 0,89$. Ezek az értékek inhomogén teszt vonatkozásában elfogadhatók.

A klímamérés eredményei

A továbbiakban a mintánk segítségével szerzett klímamérési tapasztalatainkat ismertetjük. Az elemzés során két központi kérdésre kerestük a választ. Az egyik az, hogy a tanítási klíma kilenc összetevőjéből melyek azok, amelyek különösen jelentős szerepűek az összevont klímamutató alakulása szempontjából. A másik probléma pedig az, hogy miben mutatnak hasonlóságot és eltéréseket a különböző településjellegű iskolák.

Az átlagok

A kérdésenkénti átlagok és szórások táblázatából (3. táblázat) az derül ki, hogy a tanár-diák viszonyhoz tartozó kérdések átlagai leginkább a rugalmasság alskálák értékeihez állnak közel. Kevés a kifejezetten pozitív vélemény. Az átlagok zömében 4,0 al-

tiak. A szórások tekintetében észrevehető, hogy a rugalmasság megítélésében sokkal nagyobb a válaszvariancia, mint a tanár-diák viszony alskáláinál. A tanulói összetartozás itemeinél kissé nagyobb átlagokkal és a rugalmasságnál megfigyelhetőnél kisebb szórással találkozunk. Az átlagnövekedés és egyúttal a szórás csökkenés tendenciája tapasztalható, ha az önállóság, szabályok, követelmények sorrendben vizsgáljuk a táblázatbeli adatokat. A követelményeknél nem ritka a 4,5-det meghaladó átlagérték. A 29. kérdésre válaszoltak a legegységesebben a gyerekek. Szinte kivétel nélkül mindenkinek az a tapasztalata, hogy az iskolai munka komolyan vételét szigorúan megkövetelik a tanárok. Iskolától, osztálytól független negatív tapasztalatnak számít viszont a 36. kérdés tartalma. Itt arról számolnak be a válaszolók, hogy döntő dolgokban nem kíváncsiak a tanárok a diákok véleményére.

Ha az alskálaátlagokat is áttekintjük, még világosabban áll előttünk a mai átlagiskola. Ebben az iskolában határozott teljesítményelvárás párosul a társadalmi együttélés alapvető normáinak betartatásával. Magas szinten valósul meg az önálló munkára nevelés, az önálló véleményalkotásra buzdítás. Ez az önállóság azonban nem érinthet bizonyos hagyományosan a pedagógusok felségterületének számító dolgokat. Kevés beleszólást engedélyeznek a nevelők a tanulóknak, annak ellenére, hogy általában meghallgatják őket. Az iskola sajátossága a kissé merev számonkérési mód, ami nem akadályozza meg az érzelmetli emberi kapcsolatok kialakulását.

Kérdés, hogy felfedezhető-e szignifikáns eltérés az egyes településkategóriák átlagai között. A 4. táblázat tanúsága szerint a legmarkánsabb hasonlóság a városi és a községi iskolák között tapasztalható. A beleszólást, az önállóságot és a követelményeket kivéve minden területen megegyező kép tárul a szemünk elé.

A községi gyerekeknek kevesebb beleszólási jogot adnak a pedagógusaik, mint a városban tanulóknak. Az önállóságra kiemelt gondot fordító tanárral viszont sűrűbben dolgoznak együtt a kisebb településeken a gyerekek. Ez az első ránézésre ellentmondásnak tűnő kijelentés azt fedheti, hogy a tanórai munka során egyéni utakat, differenciált megoldásokat előtérbe helyező pedagógus nem érzi feltétlenül szükségesnek az iskolai élet más területén a tanulói beleszólást. Nem ennyire jelentős mértékben ugyan, de a követelmények vonatkozásában is különböznek a városi és a községi iskolák. A községekben tanuló gyerekek kissé alacsonyabb teljesítményelvárást tapasztaltak, mint a városiak.

A „miniszervezetek” több oldalról mutatnak eltérést a többiektől. A feltételezéseinkkel összhangban melegebb emberi kapcsolatokról számoltak be a kevés tanulóval működő intézmények tanulói. Különösen a meghallgatás és a tanulói rugalmasság értéke ugrik ki erősen. Az összetartozás alskála esetében szignifikáns eltérést csupán a községi minta átlagától tapasztalhattunk. A törődést viszont erőteljesen jobbnak érzékelték a „mini” iskolák tanulói. A mérési eredmények nem támasztották alá azt a hipotézisünket, hogy az egy osztályos iskolákban alacsonyabb lenne a teljesítményelvárás és a fegyelem. Sem a követelmények, sem a szabályok átlagértéke nem marad el számottevően a többi iskolánál megfigyelhetőtől. Az összevont klímamutató szignifikánsan nagyobb a „mini” intézmények esetében, akár a városi akár a nagyobb községi iskolákkal hasonlítunk össze.

3. táblázat. A TKP kérdőív itemeinek és alszámainak átlaga és szórása különböző minták esetében

MINTA ITEM	VÁROS		KÖZSÉG		„MINP”		MIND	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
<i>Törődés</i>								
1.	3,89	1,04	3,89	1,03	4,44	0,71	3,94	1,02
9.	4,03	1,04	4,29	1,10	4,52	0,82	4,15	1,18
18.	3,64	1,23	3,35	1,41	3,61	1,14	3,55	1,28
22.	3,72	1,28	3,72	1,48	4,02	1,05	3,75	1,32
23.	3,39	1,25	3,48	1,13	3,48	1,35	3,42	1,23
31.	3,70	1,42	3,51	1,39	3,69	1,42	3,64	1,41
Összesen	22,36	4,80	22,24	4,28	23,75	3,47	22,46	4,55
<i>Meghallgatás</i>								
24.	3,85	1,25	4,06	1,23	4,47	0,82	3,97	1,22
33.	3,59	1,34	3,60	1,40	3,89	1,17	3,62	1,34
34.	3,60	1,37	3,51	1,31	4,16	1,20	3,63	1,34
38.	3,77	1,23	3,81	1,25	4,34	0,95	3,83	1,22
49.	3,69	1,22	3,73	1,16	3,80	1,14	3,71	1,19
50.	3,84	1,22	3,98	1,19	4,27	1,10	3,92	1,21
51.	3,48	1,33	3,77	1,22	3,69	1,26	3,59	1,29
52.	3,57	1,39	3,80	1,29	3,72	1,41	3,65	1,37
Összesen	29,40	6,35	30,26	5,93	32,33	5,55	29,93	6,21
<i>Beleszólás</i>								
17.	3,12	1,30	2,74	1,44	3,05	1,41	3,00	1,36
42.	2,95	1,32	2,50	1,23	2,67	1,30	2,79	1,31
Összesen	6,07	2,11	5,24	2,17	5,72	2,20	5,79	2,16
<i>Önállóság</i>								
4.	4,21	1,14	4,17	1,22	3,97	1,38	4,17	1,19
13.	4,01	1,13	4,21	1,09	4,09	0,92	4,08	1,10
28.	4,04	1,14	4,27	0,90	3,97	1,17	4,10	1,08
32.	3,94	1,14	4,26	0,99	4,27	0,86	4,06	1,08
41.	3,98	1,03	4,07	1,12	4,17	1,03	4,02	1,06
46.	3,80	1,18	3,94	1,14	4,06	1,10	3,87	1,16
Összesen	23,98	4,22	24,91	3,48	24,53	3,81	24,30	3,99

3. táblázat. Folytatás

MINTA ITEM	VÁROS		KÖZSÉG		„MINT”		MIND	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
<i>Pedrug.</i>								
8.	2,80	1,25	2,95	1,38	2,87	1,32	2,85	1,30
14.	3,39	1,38	3,25	1,44	3,66	1,44	3,37	1,40
25.	3,04	1,40	2,82	1,37	2,95	1,63	2,97	1,41
36.	2,76	1,42	2,76	1,48	2,98	1,44	2,78	1,44
44.	3,20	1,40	3,36	1,46	3,28	1,50	3,26	1,43
55.	2,96	1,27	3,12	1,32	2,92	1,37	3,01	1,29
57.	3,51	1,42	3,74	1,46	3,39	1,60	3,57	1,45
Összesen	21,67	5,75	22,01	5,36	22,06	6,43	21,80	5,70
<i>Tan. rug.</i>								
2.	3,09	1,43	3,13	1,51	3,84	1,35	3,18	1,46
3.	2,91	1,46	2,96	1,51	3,31	1,45	2,97	1,48
5.	3,43	1,42	2,83	1,47	3,70	1,43	3,28	1,47
10.	3,75	1,44	3,83	1,37	4,06	1,31	3,80	1,41
16.	2,90	1,40	3,16	1,46	3,03	1,49	2,99	1,43
20.	3,49	1,47	3,57	1,46	4,08	1,34	3,57	1,46
30.	3,21	1,46	2,92	1,56	3,31	1,47	3,13	1,49
40.	3,26	1,54	3,47	1,48	3,44	1,57	3,34	1,53
45.	3,75	1,49	3,79	1,52	3,78	1,60	3,77	1,51
48.	3,23	1,43	3,36	1,39	3,70	1,43	3,31	1,43
Összesen	33,02	8,24	33,03	7,86	36,27	8,98	33,34	8,25
<i>Összetartozás</i>								
6.	4,38	1,06	4,37	1,12	4,47	0,99	4,38	1,07
11.	4,04	1,28	3,91	1,41	4,52	0,96	4,05	1,30
21.	3,78	1,35	3,76	1,41	4,13	1,33	3,81	1,37
26.	3,70	1,28	3,60	1,43	3,98	1,19	3,70	1,32
35.	3,37	1,41	3,11	1,33	3,33	1,32	3,29	1,38
47.	3,82	1,26	3,66	1,25	3,83	1,38	3,78	1,27
53.	4,07	1,19	4,08	1,17	3,95	1,40	4,06	1,21
58.	4,15	1,20	4,08	1,24	4,42	0,92	4,16	1,19
Összesen	31,31	5,73	30,57	6,46	32,62	6,00	31,22	5,99
<i>Követelmények</i>								
7.	4,53	0,91	4,61	0,86	4,55	0,80	4,56	0,89
15.	4,54	0,93	4,32	1,01	4,13	1,20	4,44	0,99
19.	4,58	0,80	4,37	0,90	4,47	0,85	4,51	0,84
27.	4,55	0,85	4,51	0,89	4,55	0,97	4,54	0,87
29.	4,58	0,80	4,61	0,74	4,56	0,89	4,58	0,79
43.	4,40	0,94	4,04	1,08	4,34	1,03	4,29	1,00
Összesen	27,18	3,28	26,59	3,13	26,59	3,43	26,91	3,26

3. táblázat. Folytatás

MINTA ITEM	VÁROS		KÖZSÉG		„MINI”		MIND	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
<i>Szabályok</i>								
12.	4,42	0,96	4,38	0,98	4,67	0,67	4,43	0,94
37.	4,44	0,96	4,43	1,09	4,36	1,07	4,43	1,01
39.	4,12	1,07	4,14	1,15	4,09	1,22	4,13	1,11
54.	4,25	1,11	4,26	1,14	4,03	1,28	4,23	1,14
56.	4,37	1,04	4,43	1,07	4,36	1,10	4,39	1,05
59.	4,46	1,05	4,67	0,79	4,81	0,50	4,55	0,95
Összesen	26,06	3,51	26,32	3,58	26,33	3,01	26,16	3,49
Klímamutató	221,03	27,66	221,02	25,69	230,20	23,00	221,91	26,78

Arra a kérdésünkre, hogy a tanulók neme befolyásolja-e a klímapercepciójukat, igen-nel válaszolhatunk. A kétmintás t-próba eredményei alapján kijelenthetjük, hogy mind az összevont klímamutató, mind az alsókálák átlagainál szignifikáns eltérést észleltünk a fiúk és a lányok esetében. Egyetlen klímaoldal megítélésében nem láttunk különbséget, mégpedig a tanulói rugalmasságnál. A többenél a lányok pozitívabban vélekedtek iskolájuk tanítási klímájáról, mint a fiúk. Ugyanílyen mérési tapasztalatáról számol be *Dreesmann* (1982) is, *Kozéki* (1993) viszont jelentéktelen eltérésre utal az ethoszkatatása során. A mi felmérési eredményeinkben csak a „mini” iskolák kapcsán tudjuk elhanyagolhatónak venni a nemek klímapercepciója közötti különbséget. A városi gyerekeknél különül el a leghatározottabban a két csoport véleménye. Az 5. táblázatban bemutatjuk, milyen széles skálán számíthatunk az iskolák klímásajátosságainak megjelenésére. Az alsókálák mutatóit a maximálisan szerezhető pontérték százalékában adtuk meg.

Ha például a 6, 9 és a 12-es sorszámú iskola adatait hasonlítjuk össze, jól érzékelhető a három intézmény klímatulajdonságaiban meglévő különbség.

Az összevont klímamutató azonossága mögött számtalan jel utal a speciális oldalakra. A 6-os számú iskolában ridegebb tanár-diák viszonytal kapcsolódik az átlagot magasan meghaladó elvárásrendszer. A pedagógusok mereven elutasítanak minden tanulói beleszólást az irányításba, ugyanakkor az önálló tanulást, az ismeretszerzés egyéni útjait messzemenően támogatják. A tanulók jól kijönnek egymással. A 9-es iskolára leginkább az átlagnál rosszabb tanulói kapcsolatok a jellemzőek. Emellett a gyengébb teljesítményelvárási és nagyobb szabálytartási is megkülönböztető jegyek számíthatnak.

4. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző településkategóriák esetén

<i>Párosítások</i> <i>Alskála</i>	<i>város „mini”</i>	<i>község „mini”</i>	<i>város „község”</i>
Törődés	**	**	—
Meghallgatás	**	**	—
Beleszólás	—	—	**
Önállóság	—	—	**
Pedagógusi rug.	—	—	—
Tanulói rug.	**	**	—
Összetartozás	—	*	—
Követelmények	—	—	*
Szabályok	—	—	—
Összesen	**	**	—

*: $p < 0,05$

** : $p < 0,01$

A szabályok vonatkozásában a 12-es számú iskolánál átlag alatti értéket láthatunk, s a mindennapi tanuláshoz nélkülözhetetlen alapkövetelményeket sem veszik komolyan a pedagógusok. Pozitív kép tárul viszont elének a pedagógusi rugalmassággal kapcsolatban. A tanulói kötődések vonalán itt a legrosszabb a helyzet a három intézmény közül. Az osztályokig lemenő és az alskálák kérdéseire adott szélsőségeket is figyelembe vevő elemzés további részletekkel finomíthatja az iskolaképeket, de talán így is sikerült érzékeltetni, mennyi lehetőséget kínál az iskolák több oldalú megismeréséhez az ismerttetett módszer és eszköz.

Összefüggésvizsgálatok

A korrelációs és regressziós elemzések segítségével próbáltunk fényt deríteni a tanítási klíma dinamikájára, a belső összefüggésekre. A klímaösszetevők közötti kölcsönös kapcsolatokat a 6. táblázatban tüntettük fel.

5. táblázat. A mintába került iskolák klímamutatói

<i>Iskola</i> <i>Alskála</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	<i>M</i>
	<i>Klímamutató (%)</i>													
Törődés	80	71	76	79	72	69	79	83	76	75	79	76	71	75
Meghallgatás	74	70	77	85	77	75	69	83	76	73	87	75	72	75
Beleszólás	55	50	65	48	47	39	54	69	56	66	64	58	64	58
Önállóság	86	78	80	86	74	84	78	79	83	81	85	83	75	81
Ped. rug.	68	61	54	62	71	59	66	64	63	68	58	66	59	62
Tan. rug.	69	67	64	74	85	67	66	78	65	69	69	67	61	67
Összetartozás	76	79	84	93	85	80	65	89	76	79	79	74	73	78
Követelm.	94	94	92	94	84	94	88	79	86	91	91	86	83	90
Szabályok	93	87	89	91	78	90	89	85	90	85	89	84	82	87
Összesen	78	74	76	81	78	75	73	80	75	76	78	75	71	75

A jelzés nélküli értékek $p < 0,001$ szinten szignifikánsak, a „*” $p < 0,01$ szintű szignifikanciára utal, a „!” esetében nem szignifikáns a korrelációs együttható.

A tartalmilag várható szoros vagy elhanyagolható összefüggések mellett meglepetésekkel is szolgál a táblázat. A tanár-diák viszony alszkálái közötti magas korrelációk természetesnek tekinthetők. Hasonló a helyzet a tanulói rugalmasság és az összetartozás vonatkozásában, vagy a követelmények és a szabályok esetén. Elgondolkodtató viszont az a tény, hogy a tanulói összetartozás és a tanár-diák viszonyon belüli meghallgatás alszkála milyen nagy mértékű együttjárást mutat. A szabályok is szorosabb kapcsolatban van az önállósággal és a meghallgatással, mint a követelményekkel. A tanítási klíma dinamikájáról sejtetnek meg fontos dolgokat ezek az összefüggések. Látszik, hogy mennyire nem szigetelhető el egymástól a tanárok tanulókhöz kötődő viszonya az osztálytársi kapcsolatoktól. Az elfogadó, segítő pedagógusi viszonyulás esetén pozitív tapasztalataik vannak a gyerekeknek a tanulói kapcsolatok területén is. Vagy más nézőpontból, az osztálytársi kooperációhoz szokott gyerek könnyebben létesít jó munkakapcsolatot a nevelőjével is. Számára a mindennapi iskolai tevékenység alapszabályai nem jelentenek különösebb terhet. Ahol világos, egyértelmű szabályokkal találkoznak a tanulók, ott megszerveződhetnek a támogató emberi kapcsolatok, de ahol rapszodikus pedagógusi megnyilvánulásokra épülő a közös munka, nem sok esélye van a bizalom és az együttműködés légkörének. (A tanár-diák viszony, a tanulói kooperáció és a tanórai viselkedés szoros együttjárását tapasztalta *Dreesmann* (1982) is a témához kötődő kutatása során.)

6. táblázat. A klímaösszetevők korrelációs mátrixa

Változó	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Törődés								
2. Meghallgatás	63							
3. Beleszólás	37	32						
4. Önállóság	48	52	25					
5. Pedagógusi rug.	28	30	14	23				
6. Tanulói rug.	23	26	06!	18	48			
7. Összetartozás	37	44	20	33	09!	40		
8. Követelmények	19	20	-01!	32	-05!	02!	23	
9. Szabályok	37	44	11*	47	14	08!	27	43

Új szemponttal bővíti az elemzésünket az alsókálák regresszióanalízise. Ha a teljes eszközön elért összpontszámot tekintjük a tanítási klíma globális mutatójának (függő változó), és megvizsgáljuk az egyes alsókálák (független változók) klímabefolyásoló hatását, a 7. táblázatban feltüntetett eredményeket kapjuk.

A 7. táblázat azt mutatja, hogy a klímamutató varianciájához a tanulói rugalmasság és a meghallgatás járul a legnagyobb mértékben. E két klímaoldal kiemelt szerepe egyértelműnek tűnik minden kategória esetén. A községi és a „mini” intézményeknél a tanulói kapcsolatok különösen hangsúlyosak. A követelmények, szabályok és a tanulói beleszólás gyenge determináló szerepe általános tendenciának látszik. Különösen a „mini” iskolák vonatkozásában hanyagolhatók el a követelmények és szabályok a klímajelleget alakító tényezők közül. A többi kategóriánál a szabályok befolyása kicsi ugyan, de nem figyelmen kívül hagyandó. A pedagógusi rugalmasság, a törődés és az önállóság közepes jelentőséggel bír.

Több oldalról körüljárva a klímaösszetevők összefüggéseit eddig az domborodott ki, hogy az emberi kapcsolatok kiemelt szerepet játszanak a tanítási klíma alakulásában. A tanuló-tanuló viszony, a tanár-diák viszony, és – kisebb szereppel ugyan – az önállóság és a szabályok valamilyen közös erőteret egymással kölcsönösen összefüggő elemeit alkotják.

7. táblázat. A klímaösszetevők hatása az összevont klímamutatóra különböző minták esetén

Minta Alskála	Város		Község		„Mini”		Összes	
	r	r β	r	r β	r	r β	r	r β
Törődés	0,73	0,13	0,63	0,11	0,62	0,10	0,70	0,12
Meghallgatás	0,76	0,18	0,78	0,18	0,68	0,17	0,77	0,18
Beleszólás	0,40	0,03	0,31	0,03	0,34	0,03	0,36	0,03
Önállóság	0,71	0,11	0,55	0,08	0,55	0,09	0,65	0,10
Ped. rug.	0,60	0,12	0,53	0,11	0,49	0,14	0,56	0,12
Tan. rug.	0,63	0,19	0,66	0,20	0,68	0,26	0,64	0,20
Összetartozás	0,63	0,18	0,72	0,18	0,70	0,18	0,70	0,15
Követelmények	0,39	0,05	0,39	0,05	0,04!	0,01	0,35	0,04
Szabályok	0,60	0,08	0,50	0,07	0,21!	0,03	0,54	0,07

(!: nem szignifikáns együtttható; a β minden esetben legalább $p < 0,0001$ szinten szignifikáns.)

Következtetések

A tanítási klímamérés első hazai tapasztalatairól számolunk be e tanulmány keretei között. *Kozéki Béla* etnoszkutatása (1991a) érinti ugyan az iskola klímáját is, de ő sokkal szélesebb alapról közelít az iskola szellemiségéhez, mint mi, amikor az iskolai tanítás-tanulást rejtetten befolyásoló hatáseggyüttes domináns tényezőit próbáltuk egy csokorba szedni. Ennek ellenére az ő eredményeivel kísérjük meg összevetni a sajátunkat, hiszen ez az egyetlen olyan vizsgálat, amely a miénkhez hasonló témát kutat hazánkban.

Alapmegközelítési irányunk két fő dimenzióval adható meg: szociális és instrumentális oldal. A kutatási eredmények a két fő skálán felsorolt alskálák kapcsolatainak és a klíma jellegének befolyásolásában betöltött szerepének feltárására kínálnak lehetőséget. Az alskálák korrelációs értékei a tanár-diák viszony, tanulói összetartozás, önállóság és szabályok többszörös keresztkapcsolatokat mutató tényezőeggyüttesére irányították a figyelmet. Ez a szociális hálónak nevezhető együttes adja meg egy-egy tanulócsoport – osztály vagy iskola – légkörének alaptónusát. A szociális háló elemeiben *Kozéki* (1991a) szociális, kognitív és morális légköre látszik visszaköszönni. A hasonlóság azonban csak felszínes, hiszen az általunk önállóságként definiált alskála inkább a harmonikus emberi kapcsolatok, harmonikus tanár-diák kapcsolat egyik alapfeltételére, a másik ember önértékesítésének, autonómiájának messzemenő figyelembe vételére rímel. Az ide tartozó kérdések elsősorban a tanórai munkához, a tanuláshoz kötődő önállóságot veszik célba, s távol állnak a *Kozéki*-féle „hasznos tudás”-tól.

A szabályok alskálánk sem tisztán morális síkról járja körül az iskolai rend, együttélés témáját. Ahogy már korábban utaltunk rá, itt a pedagógusi módszerek, elvárások közvetítik a tanár-diák kapcsolat speciális szeletét.

A szociális hálón belül határozottan kiemelkedett a meghallgatás klímabefolyásoló szerepe. Úgy tűnik, hogy ahol a pedagógusok élnek az aktív hallgatás technikájával, ahol kifejezik őszinte és segítőkészséget sugalló érdeklődésüket a tanulói problémák iránt, ott a tanítási környezettel globálisan elégedett iskolásokkal találkozunk. Ami számunkra, nevelők számára intő jel, a tanulói kapcsolatok milyenségét nagymértékben befolyásolja a közvetlen mintaként ható pedagógusi viszonyulás. Ha az elfogadás, a bizalom a tanári magatartás alapmotívuma, akkor ugyanilyen pillérré épülhet a diákok egymás közötti kapcsolata is. A tanórai önállóságra nevelés éppenígy transzferálódik a tanulói kapcsolatokra. Amennyiben azt tapasztalja a gyerek, hogy a saját ötletnek, egyéni elképzelésnek van helye a tanárral folytatott kooperáció során, ugyanilyen elvárásokkal fordul a diáktársak felé.

Azt már szinte mondanunk sem kell, hogyan épülhet be a tanulói mikrotársadalomba az iskolai szervezet egészének rend és szabályoldala. Akit emberközeli, az egyén védelmét és boldogulását elősegítő szabályrendszerhez szoktatnak, az várhatóan hasonló kialakítására és működtetésére törekszik a szűkebb környezetében is.

A szociális háló mellett szerepet vállal a rugalmasság is a klímakép színezésében. Főként a tanulók egymás iránti toleráns vagy intoleráns megnyilvánulásai hatnak erőteljesen a klímaészlelésre.

Bár a tanulói viszonyokat érinti ez az alskála is, kevesebb benne az emocionalitás és több a tevékenységhez kötődő rész, mint a szociális háló elemeként említett tanulói összetartozás. Így érthető, hogy kissé elválik a szociális hálótól, és a pedagógusi rugalmassággal került egy csoportba például a faktorizáció során. A pedagógusi rugalmasság is erősen instrumentális színezetű alskála. Többek között a számonkérésben megnyilvánuló tanári merevséget érinti. Az egyéni klímaképek szempontjából olyan értelemben van szerepe, hogy olykor kiugróan alacsony vagy magas értéke iskolai sajátosságokat fedhet, az összevont klímamutató változékonyságához közepes mértékben járul hozzá.

Ennél kisebb jelentőséggel bírnak a követelmények a klímaészlelésnél. Ez nem azt jelenti, hogy a gyerekek véleménye szerint a pedagógusaik nem fordítanak kellő figyelmet a tanórai rendre, fegyelemre, az iskolai munka komolyan vételére. Ellenkezőleg, e terület annyira iskolai sajátosság, hogy szinte kivétel nélkül minden iskolában magas szintű megvalósulásról számolnak be a tanulók, így nem árnyalja, nem finomítja tovább a klímát. Ez a mérési tapasztalatunk egybevág *Kozékinak* (1991b) azzal a megállapításával, hogy nemzeti, területi, iskolai hovatartozástól függetlenül elsősorban a jó tanulmányi eredmény elérésére késztet az iskola. Ugyanebben a célvizsgálatában állapítja azt is meg, hogy a magyar iskolások a britéknél melegebb, empatikusabb tanulási környezetről számoltak be, legalábbis az iskolai célok szintjén. Ha a százalékban kifejezett alskálaértékek rangsorára gondolunk, a meghallgatás és a törődés viszonylag magas ranghelye alátámasztja a fenti tapasztalatot is.

A teljes mintával párhuzamosan három jellegzetes iskolatípus klímasajátosságait próbáltuk elkülöníteni. Két síkon vizsgáltuk az egyes településkategóriákhoz tartozó iskolák tanítási klímáját. Először is az alskálaátlagokban felfedezhető eltérésekre kon-

centrálva válaszoltunk arra a kérdésre, hogyan érzékelik az egyes kategóriák tanulói iskolájuk klímáját. Majd azt kutattuk, hogy mely klímaoldalak hatnak a legerőteljesebben az összbenyomást adó klímamutatóra.

A „mini” intézmények több szempontból mutattak más képet, mint a többiek. Az emberi kapcsolatok magasabb skálaértéke természetes, hiszen a kis létszám nagyobb lehetőséget jelent a meghallgatás, a törődés és az elfogadó viszonyulás számára. Mivel láttuk, hogy az emberi kapcsolatok befolyásoló szerepe igen nagy, érthető, hogy pozitívabbnak érzékelik a tanítási klímát a „mini” iskolák tanulói. A legkisebb intézményekre kiemelten érvényes, hogy a szervezethez kötődő oldal függetlenedik az emberi oldaltól. A jó vagy rossz klímaérezéssel nem függ össze a követelményekkel és a szabályokkal. Az utóbbi klímaoldalnak legmagasabb az átlaga ezeknél az iskoláknál is. Nincs tehát különbség a néhány fős osztályokban és a városi mamutiskolák osztályaiban tanító pedagógusok között a teljesítményelvárás és az alapvető fegyelemelvárás tekintetében. Nem kell attól tartanunk, hogy az elszigetelt körülmények között dolgozó pedagógusok legyenek ezekre a célokra. Pedagógus szerepükből eredően törekcszenek megvalósításukra. Az persze más kérdés, hogy mit érez egy gyerek optimális terhelésnek a teljesítményelvárással összefüggésben. A TKP kérdőívvel nem áll módunkban utána járni annak, hogy a minőséget illetően megfelelő-e a terhelés. Azt ugyanis látjuk, hogy ugyanúgy állítanak a gyerekek elé elvárásokat a vidéki kistéleplések tanárai, mint máshol, de, hogy ugyanazzal a tartalommal vagy sem, más úton kellene kideríteni.

A szabályok magas átlagértékéhez két megjegyzést fűzünk. Ez az alskála tartalmaz például két olyan kérdést, amely a pedagógusok kontrolláló tevékenységére kérdez rá. Néhány főből álló kis csoport esetében könnyebb mindig pontosan ellenőrizni a házi feladatokat, nyomon követni a hiányzásokat, mint a nagy létszámoknál. Ha például, arra az írott vagy íratlan iskolai szabályra gondolunk, hogy illik köszönni azoknak a tanároknak is, akik nem tanítják az osztályt, nem is igen válaszolhat egy kis iskola tanulója másként, csak pozitívan. Azon egyszerű oknál fogva, hogy általában az iskola minden tanára tanítja őket. Tehát a kis létszámmal összefüggésbe lehet hozni a szabályokat is. A másik megjegyzésünk a szociális háló keresztthatásaira utalás lenne. A kiemelkedően jó emocionális légkörrel együtt jár a könnyebb szabálytartás. A klíma változékonyságával a tanulói rugalmasság és az összetartozás mutat kiemelten szoros kapcsolatot. A tanári oldal csak a tanulóit követve befolyásolja a klímaérezéssel. Abban, hogy egy „mini” iskola tanulói jónak érzékelik-e a klímát, döntőek a tanulói kapcsolatok. Nem véletlenül, hiszen a kevesebb emberrel összeczártság felerősít minden konfliktust, s itt nem nagy választása van az egyénnek abban, hogy kivel kooperáljon.

A községi iskolák másik csoportját a több párhuzamos osztállyal rendelkezők képezték. Ezek az iskolák klíma szempontjából jobban hasonlítanak a városiakra, mint a „mini” kategóriába tartozókra. Első közelítésben a nagyobb tanuló- és tanárlétszám húzóhat meg e mögött, ami oka lehet a kevésbé intim emberi kapcsolódásoknak és az összeczességében negatívabb klímaképnek.

A 3. táblázatból az is kiderül, hogy a községi iskolák tanulói között kisebb az összetartozás, mint a „mini”-be járók között. Erre is magyarázat lehetne a nagyobb létszám, de akkor a városi intézményekben is ugyanezt várnánk. Ott pedig nem mutatkozik szignifikánsan rosszabb érték, mint a „mini” kategóriában.

Ha az összetartozás alszála szórásait is bevonjuk a vizsgálódásba, a községi mintánál szélsőségesen szóródó adatokat figyelhetünk meg, míg a városinál lényegesen egysegebb válaszadást. E mögött feltételezésünk szerint az alábbiak állnak. A községekben az iskolák általában egyetlen létező általános iskolaként magukba tömörítik a település minden gyerekét. A városi iskolák viszont egymással versenyeznek a tanulókért, így lassan mindegyik valamilyen sajátos jelleggel bír. A tanulók szempontjából mindenképpen egyfajta homogenizálódást jelent ez egyrészt az iskola, de még inkább az osztályok szintjén, ahol a specializációk megjelennek. A homogénebb tanulócsoporthól homogénebb válaszadást várhatunk az összetartozás kérdéseire. Nemcsak a társadalmi státusz által determinált okok miatt, hanem az azonos szűkebb érdeklődés megléte miatt is. Ha egy nyelvi vagy egy számítástechnikai tagozat gyerekeit megkérdezzük például arról, hogy összejönnek-e a tanórán kívül, nagyobb valószínűséggel igen a válasz, mint egy heterogénebb falusi osztályban, ahol a közös tevékenység szűkebb területre korlátozódik.

A községi iskoláknál kiugró szórással találkoztunk a szabályok alszála esetén. Az itemtartalmak alapján az állapítható meg, hogy nem a hagyományosabbnak tekinthető elvárásoknál variálódik erőteljesebben a válasz. A házi feladat ellenőrzése vagy a tanároknak köszönés közel azonos relatív szórású. Ezzel szemben például a világ dolgai iránti érdeklődés, nyitottság, mint „modernebb” elvárás, kuszább képet mutat, nagyobb a változékonysága. A községekben nagyobb skálán szóródhat a pedagógusok felkészültsége, módszertani kulturáltsága, avagy az érdekeltsége a folyamatos megújulásban. Az egyetlen iskolából úgysem viszi el a szülő máshová a gyereket, akármennyire elégedetlen az ott tanítókkal.

Ha a társadalmi kontroll jobban fog működni, ha a szülői bebeszólásnak nagyobb hangsúlya lesz, ha válogathat az iskolavezetés a jelentkező szakképzett tanárok közül, talán akkor egységesen jobb nevelők kezébe kerülnek majd a községi gyerekek.

A városi iskolák klímája a „mini” intézményekétől lényegében ugyanazokon a pontokon tér el, mint a községieké. Kivételt képez a tanulói összetartozás. A városi és községi minta összehasonlítása néhány újabb különbözőségekre hívja fel a figyelmet. A bebeszólás és a követelmények vonalán a városban a legkedvezőbb a helyzet. A nagyobb teljesítményelvárást, erről van szó a követelmények alszála több kérdésénél, éppen az említett versenyhelyzet miatt vártuk is. A tanulói bebeszólás jelentősebb mértékét látva, azt feltételezhetnénk, hogy nyitottabb, magasabb pedagógiai kulturáltsággal rendelkező, következetesen rugalmasabb tanárok dolgoznak a városi iskolákban. Nem ezt igazolják vissza az önállóságra nevelés, a pedagógusi rugalmasság és a szabályok klímaoldalak átlagértékei (3. táblázat). A pedagógusi rugalmasságnál és a szabályoknál nem tekinthető ugyan szignifikánsnak az alacsonyabb mutató, de az önállóság összevont alszálaértéke lényegesen gyengébb a városokban, mint a községekben. Az alszála tartozó kérdések tartalmának elemzésével kiderül, hogy nem a tanórai önálló munka kevesebb a városban, hanem az önálló véleményalkotásra buzdítás, a saját ötlet, elképzelés használatára buzdítás, az önálló megoldásokra bátorítás ritkább. Ezt természetesnek vehetjük, mert a falusinál általában sokkal önállóbb városi tanulónak nincs szüksége bátorításra. Olykor inkább a csapongó ötletáradatból a normális kerékvágásba visszaterelés a pedagógiai feladat.

A tanulói beleszólás kedvezőbb mértéke is kapcsolatba hozható a nagy önállósággal. Az autonómia magasabb fokán álló gyerekek szinte kikényszeríthetik a nevelőiktől a nagyobb beleszólási jogot. Persze az sem lehetetlen, hogy a városi pedagógusnak természetesebb az iskolai demokrácia gyakorlata, mert a városban eleve több szintéren nyílik lehetősége magának is a közéletiségre, amihez reméljük, hogy egyre határozottabban kapcsolódik a demokrácia.

A városi minta érdekessége, hogy az önállóság alacsonyabb átlagértéke mellett is fontos a városi intézmények közötti eltérések szempontjából. Az alsókálán belül éppen az önállóságra buzdítás kérdéseire adtak a városi gyerekek nagy szórással választ. Tehát az a feltételezett nagy önállóság mégsem olyan egységes sajátossága a városi iskolák tanulóinak.

A megyei minta és a három alminta eredményei, de még inkább az 5. táblázatban bemutatott mutatók arról győzhettek meg bennünket, hogy a tanítási klíma empirikus megközelítésére használható módszerhez jutottunk. Egy ömagára kíváncsi nevelőtestület számtalan továbbgondolandó információt nyerhet a klímamérésből. A TKP kérdőív kérdéseire adott válaszok átlagai külön-külön is sok iskolai specialitásra utalhatnak. Ha mindehhez egy megyei vagy egy rétegstandardhoz történő hasonlítás is járul, még határozottabban körvonalazódhatnak a fejlesztési irányok. Az iskolai „eredményektől” függetlenül érdemes minden pedagóguscsoportnak gondolni arra, hogy milyen sok szálon szövődő hatás kulcsszereplője, hogy mennyi minden függhet a tanári szociális érzékenységtől, pedagógiai kulturáltságtól. Kell, hogy legyen pénz, idő és érdeklődés azokra a tréningekre, továbbképzésekre, ahol feltöltődhetnek, megújulhatnak a nevelők.

Kutatásunk tapasztalatai jónéhány továbblépési irányt megjelöltek. Elsősorban a klíma és az iskolai eredményesség kapcsolata világíthatna meg újabb oldalakat. Nemcsak a tantárgyi teljesítményekre gondolunk itt, hanem a tanulói személyiség szociális és morális aspektusaira is.

A nemek mellett a tanulói korcsoportok klímapercepciójának várható eltéréseit is jó lenne megvizsgálni és összehasonlítani.

Irodalom

- Anderson, G. J. és Walberg, H. J. (1968): Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, **59**. 414–419.
- Békés megye statisztikai évkönyve 1992. KSH Békés Megyei Igazgatósága, Békéscsaba.
- De Charms, R. (1973): Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In.: Edelstein, W. és Hopf, D. (szerk.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Klett, Stuttgart. 60–78.
- Cuttance, P (1986): *Effective Schooling*. Centre for Educational Sociology, Edinburgh University, Edinburgh.
- Csepeli György (1975): *Az iskola belső világa*. MTA PKCS, Budapest.
- Dreesmann, H. (1981): *Unterrichtsklima*. Beltz, Weinheim, Basel.
- Dreher, E. (1978): *Schulklima in Integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen*. Universität Konstanz, Zentrum I. Bildungsforschung, Konstanz.
- Dunkin, M. J. és Biddle, B. J. (1974): *The study of teaching*. Holt Rinehart és Winston, New York.

Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai

- Fend, H. (1977): *Schulklima*. Beltz, Weinheim.
- Finlayson, D. S. (1987): School Climate: an Outmoded Metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, **19**. 163–173.
- Fletcher, A. (1980): *Guidance in Schools*. University Press, Aberdeen.
- Geréb György (1970): *Az iskola pszichés klímájáról*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodlad, J. I. (1975): Schools Can Make a Difference. *Educational Leadership*. **33**. 108–117.
- Gordon, T. (1989): *T.E.T.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. MTA PKCS, Budapest.
- Halpin, A. W. és Croft, D. B. (1963): *The Organisational Climate of Schools*. University of Chicago, Chicago.
- Kahl, Th., Buchmann, M. és Witte, E. H. (1977): Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, **9**. 277–285.
- Keefe, J. W., Kelley, E. A. és Miller, S. K. (1985): School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. *NAASP Bulletin*, **69**. 70–77.
- Kozéki Béla (1991a): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1991b): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. *Magyar Pedagógia*, **91**. 1. sz. 63–77.
- Kozéki Béla (1993): Az iskolaszellem kettős természete. In: Vidákovich Tibor (szerk.): *Pedagógiai Diagnosztika 2*, Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged.
- Levin, T. (1980): Classroom climate as criterion in evaluating individualized instruction in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, **6**. 291–292.
- Masendorf, F. Tücke, M., Kretschmann, R. és Bartram, M. (1976): *Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler*. Westermann, Braunschweig.
- Measor, L. és Woods, P. (1984): Cultivating the Middle Ground. *Research in Education*. **31**. 25–40.
- Moos, R. H. (1979): *Evaluating educational environments*. Jossey and Bass, San Francisco.
- Nickel, H. (1985): A pedagógus–tanuló kapcsolat az újabb kutatások szempontjából. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus*. ELTE BTK, Budapest.
- Nwanko, J. I. (1979): The School Climate as Factor in Students' Conflict in Nigeria. *Educational Studies*. **10**. 267–279.
- Orosz Sándor (1989): *Az iskolai légkör vizsgálatáról*. Módszertani levelek. 1989/3. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. és Ouston, J. (1979): *Fifteen Thousand Hours*. Open Books, London.
- Snyders, G. (1979): *Irányított nevelés vagy szabad nevelés?* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Stern, G. G. (1970): *People in Context: Measuring Person–Environment Congruence in Education and Industry*. Wiley, New York.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Trikett, E. M. és Moos, R. H. (1974): Social Environments of Junior High and High School Classrooms. In: Marjoribanks, K. (szerk.): *Environments for Learning*. NFER Publishing Company, Windsor. 177–187.

Tímár Éva

ABSTRACT

ÉVA TÍMÁR: LEARNING ENVIRONMENT ANALYSIS IN SCHOOLS

Taking the measuring problems of learning environment as a starting point, this study demonstrates the learning environment characteristics in the schools of different settlements. The author approaches the learning environment from the quality of human relationships and from institutional requirements. The learning environment components derived from the further refinement of the two main dimensions are as follows: caring, listening, independence, teacher's flexibility, student's flexibility, connection, requirements, rules. Empiric experiences are based on questionnaires carried out with 664 students aged 13 from 34 classes in 13 primary schools in Békés County. The students' perceptions display an average school where definite achievement requirement is combined with keeping the basic norms of social coexistence. Encouraging self-reliance and independent opinions is attained at a high level. Nevertheless, this independence does not concern matters traditionally regarded as the teacher's professional territory. Although the teachers listen to the students' opinions, little intervention is allowed. Schools are characterized by a rather inflexible evaluation method, which does not limit positive interpersonal human relationships. The learning environment in „mini” institutions in villages is different in several respects from that of the town schools or village schools with a great number of students. Caring, listening and student's flexibility are more significant in small schools of intimate atmosphere. On the other hand, teachers give students more right to intervene in towns than in villages. Students' connections are the least in village schools with several parallel classes. Girls' opinions of the learning environment in their schools are somewhat more positive than those of boys.

MAGYAR PEDAGÓGIA **94**. Number 3–4. 253–274. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tímár Éva, Békés Megye Képviseletestülete Pedagógiai Intézete, H–5600 Békéscsaba, Luther u. 5/b.