

KOZÉKI BÉLA

*MTA Pszichológiai Intézet,
Budapest*

NOEL ENTWISTLE

University of Edinburgh

SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ÉS ISKOLAETHOSZ

1. A PROBLÉMA

Annak felderítésére, hogy a tanulók sajátos karaktere, egyéni személyiség-szerkezete, valamint az iskola sajátos karaktere, szellemisége között milyen kölcsönhatások működnek, s ennek ismeretében hogyan tehető hatékonyabbá mind a tanulók autonóm személyiségének fejlődése-fejlesztése, mind az iskola autonómiájának alakulása, nemzetközi összehasonlító vizsgálatot indítottunk. Kutatásunkban azokat a pszichés mechanizmusokat igyekszünk felderíteni, melyek segítségével a nevelő hatások olyan mélyen épülnek be a gyermekekbe, hogy érték- és motivációs rendszerükbe integrálódva akkor is hatnak személyiségükben, amikor emlékezetükben a tanult tények már elhomályosodnak. A nemzetközi összehasonlító vizsgálat módszerét azért alkalmazzuk, hogy a gyermek személyiségét éppúgy a maga sajátosságaiban ragadhassuk meg, ahogyan a kölcsönhatás másik tényezőjeként a par excellence iskolát vizsgáljuk. A vizsgálatokat már előzőleg sok éven át végzett nemzetközi összehasonlító vizsgálataink eredményei alapján terveztük meg, s a méréseket párhuzamosan végezzük magyar és skót iskolákban.

2. AZ ELŐZMÉNYEK, A KONCEPCIÓ, A MÉRŐESZKÖZÖK KIALAKÍTÁSA

EYSENCK (1983) kifejti, milyen veszélyes, hogy gyakran háttérbe szorul az a régi felismerés, mely szerint az egyéni dinamikus jellemzők ismerete alapvető a nevelésben. Mint írja, az az elképzelés, hogy a kormányzástól

a kutatáson át a nevelésig sok minden egyszerűbb lenne, ha egyformák lennének az emberek, arra csábít, hogy azoknak is tekintsék őket. „Ezt a vágyat gyakran beleviszik a gyakorlatba — politikusok, pszichológusok, nevelők — és sok helyzetben viselkednek úgy, mintha az emberek valóban egyformák lennének.” RIDING (1983) pedig erre figyelmeztet: „Mivel az egyén kutatása keveset fejlődött az utóbbi nyolcvan évben, nem meglepő, hogy a nevelés gyakorlata is nagyon egysíkú az egyéni különbségek területén”.

2.1. A SZEMÉLYISÉG PSZICHIKUS STRUKTÚRÁI

2.1.1. Motivációs struktúrák a nevelésben

A pszichológia tudományának és a nevelés gyakorlatának e hiányossága indított arra a hetvenes években, hogy kezdjünk kutatássorozatot az egyéni motivációs struktúrák feltárása céljából. E kutatás — mely később közép-európai és amerikai összehasonlító vizsgálatokra is kiterjedt — nagyon leegyszerűsítve három alapvető motivációs területet, illetve motivációs típuscsoportot eredményezett. Az első, amelyet Affektívnek nevezhetünk, s melynek domináns motívuma az Affiliáció (4),¹ a jó emberi kapcsolatok terén nyújt kielégülést a gyermeknek. A második a Kognitív terület, fő hajtóereje az Érdeklődés (5), a kíváncsiság, a tudásvágy kielégítése, itt az érdekes aktivitás a fő motívumforrás. A harmadik, a Morális terület a Felelősség (6) motívuma köré csoportosítható; a fő kielégülési forrást itt az jelenti, hogy a gyermek magát kötelességtudónak, felelősségvállalónak, egyszóval morális személynek érezheti.

Mint megállapítottuk, a motivációs struktúrák alakulásában alapvető fontosságú az egyes motiváló hatások — így a megerősödő motívumok — egyensúlya. Ugyanis egyes alapvető motívumok teljes hiánya agresszív, passzív, illetve féktelen, impulzív, míg más motivációs területeknek a többi rovására való túlnövése túldependens, egocentrikus, rivalizáló, illetve fanatikus, dinamikus struktúrát hozhat létre. A kiegyensúlyozott, több erős motívumú egyéni motivációs struktúrák viszont különböző, de egyformán értékes személyiségfejlődést eredményeznek.

2.1.2 Orientációs struktúrák a nevelésben

A továbbiakban a motiváció és az eredményesség összefüggéseit vizsgálva megállapítottuk: a motivációval szorosan összefügg az, hogy a tanuló ho-

1 A tényezők az utánuk zárójelbe tett sorszámmal szerepelnek a táblázatokon, ábrákon.

gyan közelít az iskolához, mik az iskolai tevékenységgel kapcsolatos fő törekvései. Ezen a téren az Edinburgh-i Egyetemen Entwistle professzorral, a tanulásmegközelítések szakértőjével alakítottunk ki azóta több országra kiterjedő nemzetközi összehasonlító vizsgálatssorozatot. Az orientációval kapcsolatos vizsgálatok során megállapítottuk, hogy a tanulókat — ismét leegyszerűsítve — három alapvető tanulásmegközelítés jellemzi. Az úgynevezett Felszíni megközelítésben (2) a tanuló fő célja az, hogy eleget tegyen a tanulmányi követelményeknek oly módon, hogy igyekszik memóriájában rögzíteni, s szükség esetén reprodukálni mindazokat a tényeket, részleteket, melyekkel az oktatás során megismertették, amit tanáraiktól hallott, a tankönyvekben olvasott. A második, úgynevezett Mély (1) vagy mélyrehatoló (esetleg Racionális) megközelítés középpontjában a megértés, a dolgok kérdésekkel, kételyekkel való körüljárása áll. Döntő a tanulóknak az a törekvése, hogy a tanultaknak személyes jelentést adjon azáltal, hogy előző tapasztalataihoz igyekszik viszonyítani minden új információt. A harmadik, a Stratégiai (3) megközelítés is a követelményekre mint elvégzendő feladatokra koncentrál, de a tanuló fő célja a lehető legjobb eredmény elérése a tanulásra fordítható idő és energia minél eredményesebb kihasználásával, a sikeres teljesítést legjobban szolgáló szervezés útján. Mint a motiváció esetében, az orientációk túlsó véglete — az egyetlen megközelítéshez való ragaszkodás — gátja lehet az eredményességnek, illetve a harmonikus személyiségfejlődésnek. Az első elveszhet a részletekben, beszűkülhet a gondolkodása, a második elégséges alapok nélkül vonhat le következtetéseket, tudálékosan kritizálónak válhat, a harmadik túlságosan a jó jegy mindenáron való megszerzésének bűvöletébe eshet. Aki azonban a helyzetnek megfelelően az általa preferált stílus mellett a másik kettő elemeit is képes alkalmazni, az eredményesen dolgozik, fejlődik. Fontos tudni azonban, hogy a már kialakult orientációs típust igen nehéz megváltoztani, módot kell adni tehát mindenkinek, hogy alapvetően saját megközelítési módját alkalmazza, még ha tény is, hogy az első a legkevésbé, a harmadik a leginkább vezethet tartós kiemelkedő iskolai teljesítményhez.

2.1.3. Temperamentumstruktúrák a nevelésben

A tanulásmegközelítés az ismeretszerzés folyamatában alakul, a motiváció pedig kora gyermekkortól kezdve, a tapasztalatszerzés folyamatában. De mindezek kialakulását megelőzi bizonyos egyéni alkati sajátosságok kifejlődése. Ezek mérése céljából a Londoni Egyetemen együttműködve az Eysenck-féle személyiségdimenziók nevelésben betöltött szerepét vizsgáltuk. A hét temperamentum jellemzőiből — melyek mérésére magyar eszközöket is létrehoztunk — kettő mutatkozott meghatározónak a gyermek személyisége s ezen keresztül iskolai teljesítménye és magatartása alaku-

lásában. Az egyik — legalább is elnevezésként — legismertebb az Extraverzió (E) (8), vagyis az a jellemzője a gyermeknek, hogy élénk, szereti a nyüzsgést, imád a középpontban lenni, vagy ellenkezőleg, megfontolt, elmélkedő introvertált. A második az Emocionalitás (N) (9), vagyis a labilitás, a feszültség, érzékenység vagy ellenkezőleg, érzelmi kiegyensúlyozottság, stabilitás. Mint az előző tényezőkre, ezekre is érvényes, hogy a dimenziók végletes foka mindenképpen gátló, de az összefüggések — mint kutatásaink is bizonyították — sokkal bonyolultabbak és differenciáltabbak, mind a motiváció—orientáció—temperamentum kölcsönhatásában, mind pedig az egyes temperamentumjellemzők között. Ehhez kapcsoltuk még az önértékelés vizsgálatát mint Alacsony önértéket (10).

Az eredményeket már részletesen publikáltuk (KOZÉKI, 1980, 1980a, 1983, 1984, 1984a, 1985, 1987, 1988; KOZÉKI és ENTWISTLE, 1983, 1984; ENTWISTLE és KOZÉKI, 1985; ENTWISTLE, KOZÉKI és POLLIT, 1987 stb.).

2.1.4. A szülők és társak

A személyiség formálódása és az iskolához való viszony alakulása szempontjából alapvető a családnak és a gyermek életében fontos egykorúaknak a hatása. A gyermek számára kiemelkedő fontosságú személyek támogató és kontrolláló megnyilvánulásait is számba kell ezért vennünk, hiszen ezek meghatározzák, vagy legalábbis befolyásolják a gyermeknek az iskoláról kialakított képét (KOZÉKI, 1989). Itt szereplő alkálák: Szülői támogatás (15), Szülői kontroll (16) s az iskolán kívüli (ez ellen ható) Csoportnyomás (17).

2.1.5. A tanulás hatékonyságának tényezői

Bár a tanulást korántsem szabad — úgy, ahogy ez ma elterjedt — a tananyag elsajátítására szűkítve értelmezni, kétségtelen, hogy a hatékony tanulás összetevőinek elsajátítása, illetve ennek eredménye fontos a személyiségfejlesztés és a neveléshez való viszony, ezen belül az iskola értékelése szempontjából. Ezért a tanulási attitűd (Iskolaattitűd) (7), képesség (Tanulási képesség) (11), készség (Tanulási készség) (18), szokás (Tanulási szokás) (12) rendszerét is figyelembe kell venni egy általános kép kialakításakor (ENTWISTLE és RAMSDEN, 1983; ENTWISTLE, THOMPSON, WILSON, 1974).

Kutatásunk az iskoláskorúak személyiségstruktúrái és az iskolák pszichikus struktúrái kölcsönhatásának vizsgálatára irányult. Az iskolák pszichikus struktúráin azok szellemiségében megnyilvánuló (deklarált és lá-

tens módon megjelenő) pszichikus jellemzőik, személyiségfejlesztő hatásai sajátos rendszerét értjük.

2.2. AZ ISKOLA PSZICHIKUS STRUKTÚRÁI

2.2.1. Az iskolai nevelés céljai

Az iskola szellemisége elsősorban azokban a nevelési célokban érhető tetten, melyeket az iskola igyekszik megvalósítani. Tisztában voltunk vele, hogy ezen a téren hosszas kísérletezésre van szükség, mert a nevelési célok általános vizsgálatait (például BAKONYI, 1968) csak kiindulópontként hasznosíthatjuk, a kérdés témánknak megfelelő kutatását menet közben kell kidolgoznunk. Mindenesetre itt alskálánként szerepelt, Iskolai célok (19) néven.

2.2.2 Az iskola pszichikus klímája

Az ember gyermekkorának, legfogékonyabb időszakának (legalábbis aktív részének) nagyobbik felét nevelési intézményekben tölti. Így jellemfejlődése szempontjából nagyon fontos az iskola légköre. Mi ezt a légkört három aspektusból határozzuk meg. Az első a szociális klíma (Érzelmi légkör) (21): mennyire barátságos, érzelmi biztonságot adó az iskola, mennyire jó a viszony a nevelők és növendékek, nevelők és nevelők, növendékek és növendékek között. A második szempont a relevancia (ellentéte: Irrelevancia) (20): mennyire érzi a gyermek az iskola értelmi légkörét olyannak, hogy számára hasznos információforrás az, amit itt tanulhat, hogy az elsajátítható, s azt érdemes is magába építeni. Végül a morális légkör praktikusán az iskola fegyelmét (Fegyelem) (22) jelenti, azt, hogy a fegyelmezettség mennyiben alapul az önfegyelem, az értékes jellemtulajdonságok szintjén, s mennyiben fejleszti ezeket a tanulóiban.

2.2.3. A tanulási környezet

Az előzőekben említett jellemzők az egyéni motivációs rendszerekkel vannak legszorosabb kapcsolatban, míg az egyéni tanulásmegközelítési sajátosságok az iskolával mint azokat serkentő vagy gátló tanulási környezettel. Itt olyan összetevőket vizsgálunk, mint mennyire formális az oktatás, mennyire nyitott (Nyitottság) (35), mennyire megterhelő (Terhelés) (36), segíti-e a tanulási képességek fejlesztését, milyen az értékelés módja (Tanári formalitás) (26), (Tanári kritizálás) (27), (Tárgyi értékelés) (34), (Tanulás tanítása) (31). Ezek a környezeti hatások egyrészt választ jelentenek a gyermek preferált megközelítési módjára, másrészt alakítják, szélesítik azokat, tehát a tanulás eredményességét könnyítő (vagy szerencsétlen esetben gátló) struktúrákat jelentenek. E tényezők kiválogatásában első-

sorban N. Entwistle és társai kutatásaira támaszkodtunk (ENTWISTLE és mts., 1981).

2.2.4. A nevelő-növendék viszony

A gyermek-szülő viszonyhoz hasonlóan számításba kellett vennünk a tanár-diák viszony összetevőit is. Itt elsősorban a tanár támogató magatartása (Tanári támogatás) (24), munkája iránti lelkesedése (Tanári lelkesedés) (23), kontrolláló hatékonysága (Tanári kontroll) (25), illetve kritikus viselkedése kapott szerepet. Ezt elsősorban saját eddigi kutatásaink, illetve a kérdés kiterjedt irodalma alapján integráltuk rendszerünkbe (KOZÉKI, 1980, ENTWISTLE, 1987, MESSICK, 1976).

2.2.5. A tanítás hatékonyságának tényezői

A tanulás hatékonyságának megfelelőivel párhuzamosan az iskola tanítási hatékonyságát is számba kívántuk venni. Például, hogy a tanárok milyen jól, érthetően fejtik ki az anyagot, mennyire tudják a tudományok eredményeit a gyermekek számára befogadható anyaggá egyszerűsíteni magyarázataik során, mennyire jól szervezett az oktatás, valamint, hogy mennyire kedveznek az egyes tanulási stílusokat preferálóknak, így a holista és szerialista stílusnak, illetve szélsőségeknek, Kifejtés (28), Egyszerűsítés (29), Szervezés (30), Holista tanítás (32), Szerialista tanítás (33). Itt elsősorban az angol és a skót tanárképzésben folytatott vizsgálatok eredményeire támaszkodunk (ENTWISTLE, 1987; RAMSDEN, 1979), bár, mint a többi tényezőcsoport és eszköz kialakítása esetében is, valamennyi összehasonlító vizsgálatunk és az érintkező szakirodalom eredményeire is támaszkodunk. A 2. ábra mutatja „konceptió-térképünket”. Ez egyesíti saját motiválás—motiváció modellünket (KOZÉKI, 1985) és ENTWISTLE (1987) Tanítás-tanulási modelljét. Modellünkön a felső félmezőben az iskolába „hozott” tényezők, vagyis a gyermek személyiségvonása, családi, környezeti jellemzői helyezkednek el, az alsó félterületen pedig a gyermeknek az iskolával, illetve a tanárokkal kapcsolatos percepciója. A tényezőket eredeti modellünknek megfelelően rendezzük el. A két központi „félteke” mutatja a személyiségnek, illetve az iskolának az ethosszal legszorosabb kapcsolatban lévő tényezőit. A gyermek esetében: az affektív, kognitív, morális motivációt, illetve az ezekhez leginkább kötődő tanulásmegközelítési jellemzőket. A másik „féltekében” az iskolaethoszt szorosabb értelemben az iskola célkitűzései reprezentálják (ezek maguk is elsősorban affektív, kognitív, morális területeket fognak át), tágabb értelemben pedig az iskola érzelmi, értelmi, morális légkörét soroltuk ide.

E központi maghoz csatlakoznak a személyiség, illetve az iskola egyéb jellemzői, az ábra bal oldalán elsősorban a tanulással, illetve taní-

A tanuló személyiségének és a nevelési környezet jellemzőinek kölcsönhatását szemléltető modell

A/ A TANULÓ JELLEMZŐI

t a n u l á s i		
18 Készség	11 Képesség	12 Szokás

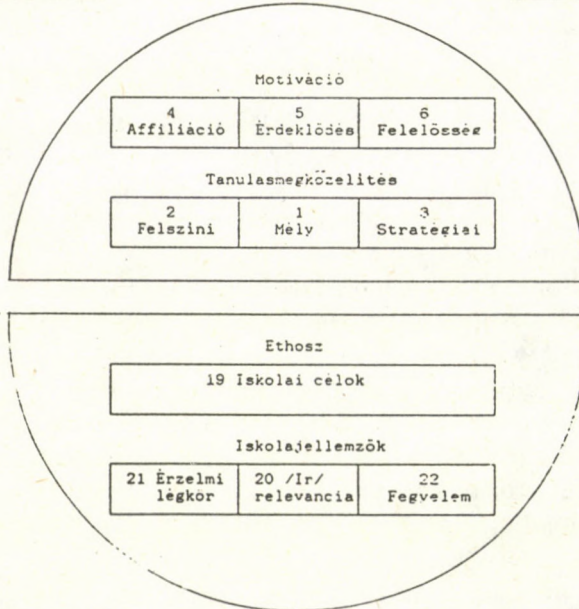
T a n u l ó i		17 Csoporthatás
15 Támogatás	16 Kontroll	nyomás

holista	szerialista
13 tanulási	stílus 14

8 E	9 N
-----	-----

7 Iskola- attitűd

10 Önérték /Alacsony/



31 Tanulás tanítása

32 Holista	szerialista
tanítási	stílus 33

27 Tanári kritizálás	34 Tárgyi értékelés
-------------------------	------------------------

T a n í t á s i k é p e s s é g		
28 Kifejtés	29 Egyszerű	30 Szervezés

26 Tanári formalitás	35 Nyitottság	36 Terhelés
-------------------------	---------------	-------------

T a n á r i		
23 Támogatás	24 Lelkesség	25 Kontroll

tással, a másik oldalon a személyiséggel kapcsolatos jellemzők. Valamennyi alskálát, a lényegét bemutató minta-ítemmel együtt az 1. táblázat szemlélteti.

3. MÓDSZER

Komplex vizsgáló eszközt alakítottunk ki a személyiség-, valamint az iskola pszichés struktúráinak mérésére (KOZÉKI, 1984, 1988; KOZÉKI és ENTWISTLE, 1984; ENTWISTLE, KOZÉKI és TAIT, 1989a, b, RAMSDEN és mts., 1989).

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

A vizsgálatban 516 brit (322 lány, 194 fiú; 253 12—13 éves, 263 14—15 éves) és 602 magyar tanuló vett részt (287 lány, 315 fiú; 277 12—13 éves, 325 14—15 éves).

4. EREDMÉNYEK

4.1. AZ ÍTEMEK — ALSKÁLÁK VISZONYA

Mivel a legtöbb skálát most próbáltuk ki először, eleve tudtuk, hogy egyes itemeket, illetve alskálákat a későbbiekben tökéletesíteni kell. Az eredmények ezt is, s az adatok elemezhetőségét is bizonyították. A vizsgálatok szerint az ilyen skálák esetében a 0,5 feletti cronbach alfa elfogadható, a 0,6-ot elérő pedig már erős homogeneitás jele. Mint az 1. táblázatban szemlélhető, a 36-ból csupán 3 alskála nem érte el az elfogadható szintet,

Az alskálák tartalma és homogenitása

Alskála	Minta-ítem	Cronbach- α
1. Mély	A 38 A mi iskolánkban nagyon ritka a rossz magatartás.	0.63
2. Felszíni	A 3 Ha jól akarok felkészülni, sok mindent szóról szóra kell megtanulnom.	0.44
3. Stratégiai	A 4 Megtervezem a tanulásomat, így jól ki tudom használni a rá szánt időmet.	0.56
4. Affiliáció	A 67 Nagyon jó érzés, mikor valamelyik tanárom kifejezi, hogy nagyon elégedett velem.	0.55
5. Érdeklődés	A 32 Fellelkesít, ha új dolog tanulásába fogunk.	0.69
6. Felelősség	A 33 Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt, amire megkérnek az iskolában.	0.57
7. Iskolaattitűd	A 81 Szerintem az iskolának elsősorban a felnőtt életre kell előkészítenie.	0.50
8. E	A 82 Könnyen barátkozom.	0.62
9. N	A 47 Könnyen megbántódom, ha kritizálják a munkámat.	0.66
10. Alacsony önérték	A 12 Az iskolában gyakran elkedvetlenedem.	0.56
11. Tanulási képesség	A 19 Könnyen meglátom a lényegét a tananyagban vagy az olvasmányaimban.	0.60
12. Tanulási szokás	A 59 Könnyen elterelődik a figyelmem a házi feladatok végzése közben.	0.66
13. Holista	A 43 Szeretek eljátszani saját gondolataimmal, ha nem is vezetnek kézzelfogható eredményhez.	0.44
14. Szerialista	A 26 Mindig kitartok egy megoldási mód mellett mindaddig, amíg végleg be nem bizonyosodik, hogy nem jó.	0.37
15. Szülői támogatás	A 70 Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkáimmal kapcsolatban.	0.67
16. Szülői kontroll	A 17 A szüleim megkövetelik, hogy keményen dolgozzam, s jó eredményt érjek el.	0.65
17. Csoportnyomás	A 54 Nekem annyira fontos, hogy jóban legyek a pajtásaimmal, hogy ezért az iskolában olyan helyzeteket is vállalok, amiből botrány lehet.	0.56
18. Tanulási készség	A 78 Jól át tudok ismételni akár egy féléves anyagot is.	0.54
19. Iskolai célok	B 55 A mi iskolánk mindent megtesz, hogy minden tanulójaából a maximumot hozza ki.	0.62
20. Irrelevancia	B 57 Legtöbben közülünk azért járnak ebbe az iskolába, mert iskolába kell járniuk.	0.72
21. Érzelmi légkör	B 18 Sok osztálytársammal jó barátságban vagyok.	0.60
22. Fegyelem	B 56 A mi iskolánkban a gyerekek tisztelik a tanárokat, s tisztelettel is viselkednek velük.	0.70
23. Tanári lelkesedés	B 87 Legtöbb tanárunk kifejezetten lelkesedik azért, amit tanít nekünk.	0.68
24. Tanári támogatás	B 34 A legtöbb tanárunk valóban igyekszik megérteni, hogy milyen nehézségeink lehetnek a tanulásban.	0.74
25. Tanári kontroll	B 89 Ha otthonra olvasmányt vagy más feladatot kapunk, tanáraink mindig számonkérlik, hogy elvégeztük-e.	0.53
26. Tanári formáltság	B 32 A tanárok az órán folyton csak magyaráznak, s nem hagyják, hogy mi is elmondjuk a véleményünket.	0.53
27. Tanári kritizálás	B 6 Tanáraink inkább azt veszik észre, ha hibázunk, mint azt, ha valamit jól csinálunk.	0.66
28. Kifejtés	B 27 Tanáraink nagyon jól magyaráznak.	0.69
29. Egyszerűsítés	B 82 Tanáraink úgy tudják kiemelni a lényegét a tananyagból, hogy az könnyen megjegyezhető.	0.71

Alskála	Minta-Item	Cronbach- α
30. Szervezés	B 83 Tanáraink úgy szervezik meg az órákat, hogy azok minden percében valami hasznosat tudjunk csinálni.	0.70
31. Tanulás tanítása	B 8 Tanáraink arra is megtanítanak, hogy hogyan kell tanulni.	0.77
32. Holista tanítás	B 48 A tanárok csak tényeket, részleteket sorolnak fel a végtelenségig.	0.69
33. Szerialista tanítás	B 13 A tanárok olyan sok színesítő történetet fűznek a magyarázatukba, hogy az már megnehezíti a lényeg követését.	0.65
34. Tárgyi értékelés	B 5 Túl sok olyan feladatlapot kell kitöltenünk, mely csak azt vizsgálja, mit tudunk felidézni.	0.52
35. Nyitottság	B 61 Tanárainkat valóban érdekli, ha a tanulóknak valami mondanivalója van.	0.50
36. Terhelés	B 4 A mi iskolánk túlságosan megterheli a diákokat.	0.73

a többség erős homogenitást mutatott, gyakori volt a 0,7 feletti mérőszám (0,61-es mediánnal). Megvizsgáltuk az egyes itemek válaszárték szerinti elosztását és item—total korrelációját. A számítások szerint valamennyi item használhatónak bizonyult. Ezt bizonyította a-további, kiterjedt elemzés. Az átlagokat vizsgáltuk nemzeti minták, nemek, életkorok, iskolák szerinti beosztásban, ugyanígy vizsgáltuk az itemek eloszlási gyakoriságát. Megvizsgáltuk az A és a B rész alskáláinak viszonyát.

4.2. AZ ÁTLAGOK

Bár az átlagok összevetése merésznek tűnhet két különböző nemzeti minta esetében, az elemezhetőséget mutatja, s közvetve bizonyítja a két (magyar és angol nyelvű) változat egyenértékűségét, hogy bármilyen bontásban, főleg, ha iskolánként néztük az eredményeket, a személyiségvonások átlagai jóval kevésbé különböztek, viszont az iskolai mutatókban jelentős különbségeket találtunk. Ha megvizsgáljuk egyfelől a brit és a magyar minta, másfelől a fiúk és lányok átlagainak különbözőségét, igen jól értelmezhető képek bontakoznak ki a különböző személyiségekről, illetve iskolákról.

A két nemzeti mintában a legfeltűnőbb különbség, hogy a magyar minta az affiliáció, az érzelmi motiváció terén messze felülmúlja a britet. Ugyancsak kiemelkedik a magyar minta a stratégiai megközelítésben. Feltűnő viszont, hogy nálunk sokkal kifejezettebb az úgynevezett tárgyi értékelés — vagyis az, hogy a tanárok csak a feldolgozott tények ismeretét értékelik —, valamint az, hogy a magyar tanulók sokkal nagyobbnak érzik az iskolai terhelést.

A brit iskolában erősebb a szerialista stílus. A brit gyerekek nevelőket igen képzettnek látják, tanítási képességeiket kimagaslóan jobbnak ítélik, mint a magyar gyerekek, erősebbnek tartják a tanári kontrollt s az iskola formalitását, ugyanakkor szabadabbnak érzik magukat a tanulásban.

A két nemzet összevetve mindkét mintában a fiúkra a lányokénál rosszabb tanulási szokások jellemzők, s sokkal megterhelőbbnek érzik az iskolát. A brit fiúk jobban érzik az iskola relevanciáját, hasznosságát, míg

2.a táblázat

Az alsókálák átlagai és szórásai nemek és nemzeti részminták szerint

Változók	Brit lány N= 322		Brit fiú N= 194		Magyar lány N= 287		Magyar fiú N= 325	
	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD
Mély	18.30	3.24	18.63	3.33	19.54	3.41	19.63	3.43
Felszíni	18.13	3.12	18.63	3.48	17.44	3.85	18.27	3.50
Stratégiai	18.84	3.44	18.52	3.84	19.93	3.29	19.35	3.18
Affiliáció	18.58	3.51	18.12	3.24	21.21	2.76	19.91	3.08
Érdeklődés	18.33	4.00	18.44	3.99	20.04	3.65	19.06	3.85
Felelősség	20.48	2.95	20.17	2.88	21.81	2.75	20.49	3.14
Iskolaattitűd	18.04	3.22	18.19	3.28	17.03	3.52	17.25	3.50
E	18.54	3.88	18.64	3.71	19.02	3.66	18.55	3.50
N	15.00	4.72	14.78	4.78	15.79	4.82	15.44	4.45
Alacsony önérték	15.46	4.20	15.16	4.15	15.06	4.28	14.77	3.81
Tanulási képesség	18.14	3.29	19.07	3.35	18.98	2.97	18.73	2.92
Tanulási szokás	15.17	4.68	16.04	4.39	15.02	4.64	15.84	4.36
Holista	17.75	3.11	17.50	3.17	20.53	2.81	20.01	2.84
Szerialista	19.02	2.88	18.91	2.86	18.21	3.73	18.31	3.34
Szülői támogatás	21.49	3.56	21.31	3.27	22.20	3.27	21.43	2.99
Szülői kontroll	20.29	3.36	21.09	3.32	20.65	3.82	20.95	3.21
Csoportnyomás	13.24	4.40	14.86	4.20	13.43	3.93	14.22	3.70
Tanulási készség	17.94	3.43	18.05	3.71	19.03	3.48	18.35	3.28
Iskolai célok	19.74	3.13	19.79	3.46	19.32	3.36	19.39	3.53
Irrelevancia	12.32	4.61	13.67	4.66	11.97	4.22	12.61	4.42
Érzelmi légkör	20.49	3.19	19.63	3.64	19.80	3.68	19.30	3.69
Fegyelem	17.95	4.11	16.89	4.40	15.75	4.20	16.56	3.63
Tanári lelkesedés	18.71	3.77	18.22	3.85	19.28	3.81	18.54	4.02
Tanári támogatás	19.29	3.86	18.92	4.39	18.29	3.98	18.33	4.19
Tanári kontroll	20.38	3.22	20.55	3.02	19.15	3.08	19.04	3.09
Tanári formalitás	17.48	3.67	17.72	3.57	15.54	4.24	16.10	3.80
Tanári kritizálás	16.71	4.23	17.69	4.15	16.85	4.45	16.83	4.04
Kifejtés	18.77	3.61	18.72	3.53	16.82	3.80	17.11	4.20
Egyszerűsítés	19.61	3.67	19.29	3.69	17.20	3.78	17.49	4.11
Szervezés	19.86	3.41	19.60	3.43	17.13	3.95	17.53	3.94
Tanulás tanítása	17.90	4.15	17.33	4.68	16.63	4.83	17.69	4.56
Holista tanítás	15.46	4.15	16.66	4.18	13.96	4.36	14.73	4.10
Szerialista tanítás	14.31	4.51	15.41	4.35	13.23	3.87	13.85	3.81
Tárgyi értékelés	14.74	3.93	16.09	4.07	15.48	3.70	16.29	3.79
Nyitottság	18.94	3.22	18.72	3.24	18.47	3.24	18.02	3.31
Terhelés	14.04	4.58	15.00	4.85	15.39	4.70	16.20	4.29

a magyar fiúk a csoportnyomást, az egykorúaknak az iskolával, az iskola céljaival ellenkező hatását.

A lányok jobban különböznek mindkét mintában. A magyar lányok jóval motiváltabbak az iskolai munkára minden mutató szerint, jobban érzik a tanárok lelkesedését tárgyak iránt, s maguk is ügyesebbek a tanulásban. A brit lányok melegebbnek érzik (a fiúk véleményéhez viszonyítva) az iskola légkörét, s erősebbnek az iskolai fegyelmet.

2.b táblázat

Az átlagok különbségeinek szignifikanciája nemek és nemzeti részminták szerint

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

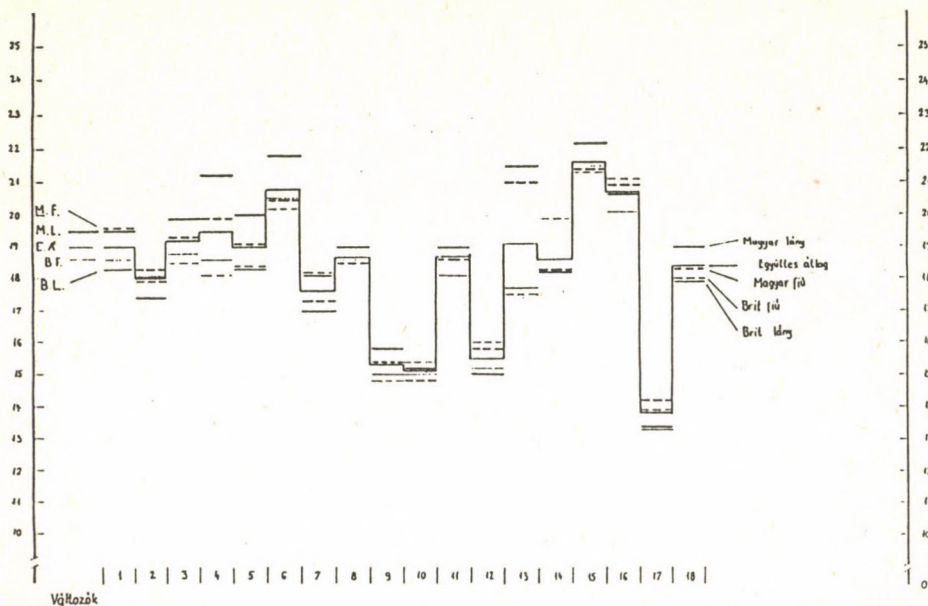
Ugyanakkor az átlagokat végignézve minden gyermekre (nemzettől, nemtől függetlenül) jellemző tulajdonságokat is találtunk. Minden csoportban kiemelkedően magas a szülői támogatás és a szülői kontroll értéke, ami mutatja, mennyire központi szerepet játszanak a szülői hatások a gyermekek életében. Magyarországon a gyermekek valójában elsősorban a szülők közvetlen hatására tanulnak, igyekeznek jól, míg Nagy-Britanniában ez a hatás jóval közvetettebb, a szülők csak az iskola, a tudás iránti tiszteletükkel ösztönzik a gyermekeket jobb munkára. Ezt minden gyermeknél az erkölcsi, s a lányoknál ezzel egy szinten az érzelmi motiváció követi. A brit tanulóknál a tanári kontroll, a magyarok közül a lányoknál inkább a holizmus, a fiúknál a szülői kontroll kap még fontos szerepet. Hasonló képet mutatnak a legalacsonyabb átlagú alsókálák is. Az iskola irrelevanciája, az iskolai terhelés, a szélsőséges tanítási stílusok általában a legkisebb súlyúak, de ugyanígy a csportnyomás vagy akár a rossz tanulási szokás, vagyis a negatív jellemzők minden gyermekcsoportnál egyaránt kevésbé jelentősek, bár ezek közt is megmutatkozik, hogy például az iskola irrelevanciája lányok esetében az átlag alatt van mindkét nemzeti mintában.

Mindennek illusztrálására érdemes összefoglaló ábrán is együtt szemléltetni az alsókálák átlagait.

A 2.a, b ábra a 36 vizsgált tényező mint alsókála átlagainak viszonyát szemlélteti. A vízszintes tengelyen látható számok az egyes tényezőket jelentik, ezek részletes leírása a szövegben olvasható, a koncepciókban betöltött szerepe pedig az 1. ábrán. A függőleges tengely a skálaértékeket mutatja (az elméleti értékek 5—25-ig terjedhetnek). Az összekötött vonalsor az egész minta, vagyis valamennyi tanuló, magyar, brit, fiú, lány közös átlagát jelzi az egyes alsókálákban, az ezt kísérő négyféle vonalka pedig a négy fő részminta, a magyar fiúk, magyar lányok, illetve brit fiúk, brit lányok átlagait.

Az egyes alsókálák eredményei között igen nagyok az eltérések, de a minta maga meglehetősen hasonló az országok és a nemek közt. Különösen a személyiségváltozók esetében, az eleve negatív irányba fordított négy skála (9, 10, 12, 17) értéke alacsony, s az a három mutató, mely úgy látszik, a gyermekek számára legfontosabb, a Felelősség (6), a Szülői tá-

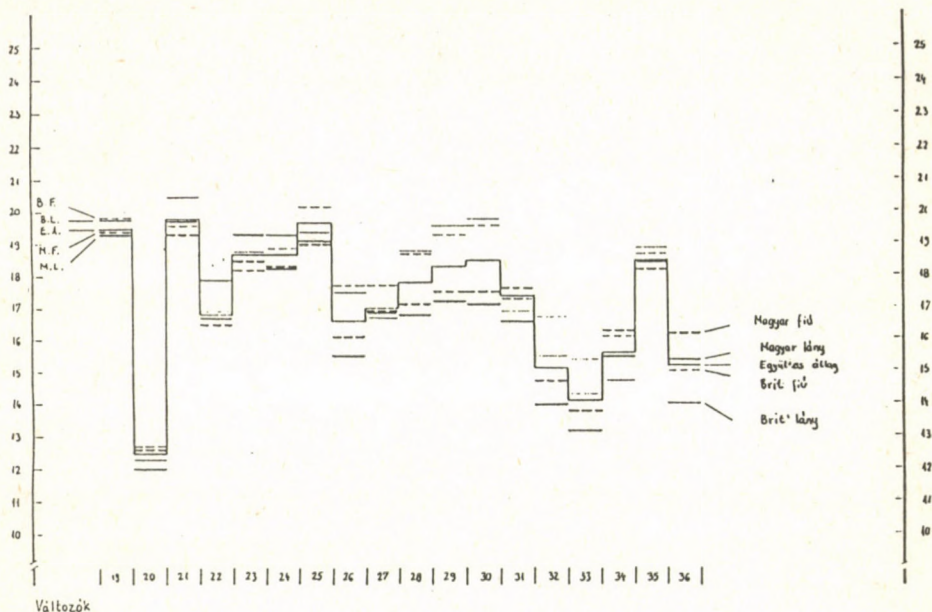
A két nemzeti minta átlaga (1—18 személyiségváltozók)



mogatás és a Szülői kontroll (15, 16) a legmagasab. Országoként is jelentősen eltérnek a tanulók a Holista tanulási stílusban (13), ami mint eddigi vizsgálataink is mutatták, a magyaroknál, különösen a lányoknál igen magas, míg a brit tanulók, főleg a fiúk sokkal visszafogottabbak, alacsonyabb értékeket adnak. Az iskola jellemzői változatosabb képet nyújtunk. Az Irrelevancia (20) szemmel láthatólag csak azért alacsony, mert a három alapvető iskolajellemző közül technikai okokból ezt a skálát megfordítottuk (ami nem volt szerencsés). Az iskolai célok és az iskola érzelmi, valamint értelmi klímája nagyjából egy szintet mutat valamennyi részmin-tában, bár érdekes módon ez utóbbit a brit lányok tartják a legjobbnak. A Fegyelem, a morális klíma mutatója (22) viszont egyértelműen alacsonyabb az előzőknél, s ezt is a brit lányok értékelik a legmagasabbra. Egy-behangzó még a Tanári kontroll és Nyitottság kiemelkedő szerepe (25, 35). Más mutatók viszont erősen különböznek a két nemzeti mintában. Így a britek sokkal magasabbnak érzékelik a Tanárok formalitását, s va-lamennyi tanítási képességét, a Kifejtést, Egyszerűsítést, Szervezettséget (26, 28, 29, 30), s ebben is a brit lányok járnak elől, míg mindezt a ma-gyarok sokkal alacsonyabbnak ítélik, különösen a magyar lányok. Hason-

2.b ábra

A két nemzeti minta együttes átlaga (19—36 Iskolaváltozók)



lóképp nagyon eltér a különböző nemzetbeli tanulók véleménye a tanítás holista, illetve szerialista jellegével kapcsolatban (32, 33). A magyarok, különösen a fiúk nagynak érzik a terhelést (36), míg a britek, főleg a lányok egyáltalán nem. Tapasztalataink szerint a követelmények a brit iskolákban magasabbak, a magyar iskolákban feltehetőleg csak a megterheltség érzése nagyobb — s mi végeredményben ezt, a tanulók percepcióját mértük.

Ha megvizsgáljuk a 2. ábrát, szembetűnik, hogy a személyiségváltozókban (1—18) a magyar iskolások, elsősorban a magyar fiúk átlagai a legmagasabbak (16), míg az iskolaváltozók (19—36) között a brit gyerekek

Az iskolák közti különbségre, az iskolaethosz sajátos jellegére mutat az is, hogy mi az iskolákat úgy raktuk sorba és párosítottuk, hogy mindkét nemzetben a legjobbnak tartott, ha úgy tetszik a legelőkelőbb, legfelkapottabb iskolákat tettük az első helyre, ahová a szülők nagyon igyekeznek bejuttatni gyermekeiket, míg a sor végére a teljesen általános, helyi iskolák kerültek, ahova egyszerűen azért járnak a gyerekek, mert a körzeté-

ben laknak. Hasonló a brit iskolák sorrendje is, de az iskolák közti különbség a magyar iskolák átlagaiban nem tükröződik egyértelműen.

Általános jellemző, hogy mindkét országban az iskolák jelentősen eltérnek bizonyos jellemzőikben. Ez a magyar iskolák esetében inkább véletlenszerű, míg az angolszász iskolákban világosan értelmezhető rendszert mutat. A brit iskoláknál is csak az összetevők egy részénél mutatkozik meg olyan egyértelmű csökkenés, ami a legjobbnak tartottól a leggyengébbnek tartott felé halad, a magyar iskolákban ilyen nem is tapasztaltunk.

3.a táblázat

Az alsókálák átlagai és szórásai Iskolák szerinti bontásban — magyar minta

Változók	Arany N= 126		Szinyel N= 137		Szerb N= 105		Korvin N= 123		Eötvös N= 111	
	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD
Mély	18.91	3.43	19.75	3.51	19.64	3.11	20.22	3.30	19.31	3.62
Felszíni	17.02	3.42	17.86	3.70	17.96	3.54	18.93	3.07	17.60	4.41
Stratégiai	19.36	3.09	19.55	3.29	20.49	2.77	19.38	3.65	19.38	3.52
Affiliáció	19.82	2.75	20.75	2.99	21.06	2.95	20.73	2.65	20.34	3.52
Érdeklődés	18.70	3.84	19.75	3.71	19.69	3.56	19.68	3.86	19.89	3.86
Felelősség	20.33	3.23	21.37	2.89	21.44	2.72	21.47	2.70	21.01	3.44
Iskolaattitűd	17.09	2.89	17.00	3.77	17.10	3.33	17.18	3.70	17.41	3.81
E	18.95	3.30	18.35	3.99	19.25	3.21	18.23	3.67	19.24	3.53
N	14.01	4.04	15.82	4.67	16.45	4.50	15.87	4.58	16.05	4.96
Alacsony önérték	13.95	3.52	15.13	4.09	15.37	4.01	14.73	4.08	15.30	4.39
Tanulási képesség	18.83	2.86	18.54	3.14	18.96	2.73	19.09	3.04	18.87	2.84
Tanulási szokás	14.14	4.30	15.79	4.47	16.39	4.30	15.25	4.46	15.90	4.78
Holista	19.71	2.84	20.83	2.88	20.51	2.66	20.04	2.81	20.13	2.98
Szerialista	17.20	3.51	18.72	3.45	18.42	3.48	18.78	3.09	18.15	3.92
Szülői támogatás	22.09	2.78	21.98	3.00	21.65	3.13	22.05	2.89	21.09	3.49
Szülői kontroll	20.13	3.55	21.01	3.61	20.91	3.61	21.37	3.11	20.64	3.63
Csoportnyomás	13.91	3.97	13.58	3.74	14.37	3.89	13.39	3.64	14.07	3.89
Tanulási készség	18.79	3.62	18.30	3.30	19.00	3.30	18.46	3.42	18.94	3.31
Iskolai célok	17.73	3.44	19.50	3.29	19.38	3.52	20.96	2.79	19.25	3.46
Irrelevancia	13.16	3.74	11.85	4.07	11.76	4.22	11.85	4.69	12.08	4.81
Érzelmi légkör	18.93	3.71	19.92	3.62	20.27	3.64	19.55	3.81	19.05	3.98
Fegyelem	14.79	3.96	15.58	4.02	16.72	3.52	17.67	3.61	16.28	3.85
Tanári lelkesedés	17.41	3.46	18.97	4.22	19.47	3.77	19.73	3.33	18.99	4.16
Tanári támogatás	16.89	4.21	18.50	4.12	19.20	3.46	19.36	3.67	17.71	4.38
Tanári kontroll	18.05	3.19	19.06	2.98	19.52	2.82	19.46	2.98	19.51	3.20
Tanári formalitás	15.48	3.42	19.99	4.20	15.36	4.33	16.09	4.12	16.24	4.01
Tanári kritizálás	16.98	3.90	16.52	4.14	16.89	4.08	16.40	4.60	17.61	4.41
Kifejtés	15.75	3.58	16.87	3.95	17.74	4.11	17.99	4.10	16.61	4.01
Egyszerűsítés	16.10	3.69	17.23	3.92	18.30	3.97	18.28	3.80	16.87	4.02
Szervezés	16.14	3.70	17.01	3.98	17.99	4.06	18.41	3.68	17.32	3.98
Tanulás tanítása	15.56	4.47	16.43	5.13	18.10	4.83	18.48	4.20	17.55	4.27
Holista tanítás	14.78	3.53	14.46	4.15	13.26	4.45	14.32	4.45	14.86	4.50
Szerialista tanítás	13.79	3.26	13.29	3.84	13.47	3.64	13.41	4.29	13.88	4.16
Tárgyi értékelés	15.79	3.20	15.30	3.43	15.91	3.97	16.05	3.80	16.63	4.35
Nyitottság	17.34	2.78	18.34	3.59	18.64	3.22	18.68	3.25	18.25	3.25
Terhelés	16.21	4.54	14.62	4.29	15.68	4.40	16.92	4.38	15.68	4.67

3.b táblázat

Az alsókálák átlagai és szórásai iskolák szerinti bontásban — brit minta

Változók	St. Margaret's N= 167		George Heriot's N= 115		Dunfermline N= 75		Liberton N= 70		Castlebrae N= 69	
	x	Sd	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD
Mély	16.20	3.25	19.51	3.15	18.12	3.24	17.56	3.18	18.37	3.29
Felszíni	18.36	3.09	16.96	3.63	18.63	3.01	18.80	2.71	18.27	3.33
Stratégiai	18.80	3.22	18.59	3.60	18.50	3.33	17.58	3.05	19.83	3.49
Affiliáció	18.07	3.15	19.11	3.31	18.24	2.65	17.56	3.50	18.93	4.26
Érdeklődés	18.27	4.11	19.67	3.76	17.72	3.70	17.07	3.93	18.47	3.94
Felelősség	20.46	2.85	20.91	2.90	19.93	2.95	19.80	3.18	20.30	2.77
Iskolaattitűd	18.14	2.91	17.52	3.14	18.22	3.21	17.91	3.62	18.94	3.55
E	18.04	3.86	18.45	4.19	18.36	3.50	19.10	3.62	19.52	3.50
N	14.95	4.52	14.03	4.76	15.81	4.36	14.83	4.68	15.32	4.72
Alacsony önérték	15.45	3.98	13.98	4.27	16.48	3.74	15.64	4.14	15.72	4.45
Tanulási képesség	17.64	3.18	19.36	3.16	18.36	3.40	18.11	3.05	19.38	3.60
Tanulási szokás	15.04	4.44	15.21	5.01	16.21	4.75	16.07	4.50	15.69	5.26
Hollista	18.04	2.99	18.04	2.77	17.48	3.10	17.11	2.90	16.99	3.85
Szerialista	19.21	2.87	18.89	2.75	18.70	3.10	18.41	2.74	19.36	2.92
Szülői támogatás	21.58	3.59	21.70	3.67	21.80	2.92	21.28	3.34	20.56	3.34
Szülői kontroll	20.13	3.18	21.31	2.80	20.90	3.77	20.61	3.38	20.92	3.86
Csoportnyomás	12.40	3.71	12.51	4.25	14.30	4.10	16.03	3.96	18.50	4.73
Tanulási készség	17.96	3.27	18.51	3.58	16.81	3.61	17.23	3.82	18.92	3.32
Iskolai célok	19.89	2.96	20.27	3.38	19.65	3.25	18.99	3.25	19.53	3.55
Irrelevancia	11.24	3.82	10.41	4.12	13.90	4.30	15.11	4.39	16.14	4.42
Érzelmi légkör	20.50	2.85	21.10	2.87	19.36	3.38	19.44	3.92	19.58	4.11
Fegyelem	18.25	3.92	19.19	4.02	15.90	3.92	15.80	4.23	16.90	3.35
Tanári lelkesedés	18.16	3.49	18.54	4.39	17.91	3.60	18.11	3.67	19.35	3.78
Tanári támogatás	19.22	3.87	19.57	4.69	18.47	3.61	18.59	4.21	19.50	3.77
Tanári kontroll	20.35	3.07	20.76	3.10	20.77	2.75	19.67	3.04	20.55	3.64
Tanári formalitás	17.65	3.28	16.48	3.91	18.60	3.36	17.33	3.71	18.14	3.73
Tanári kritizálás	16.49	4.00	15.95	4.73	18.31	3.94	17.86	3.71	13.02	4.03
Kifejtés	18.68	3.54	19.21	3.75	18.77	3.61	18.33	3.23	18.61	3.77
Egyszerűsítés	20.04	3.50	20.08	3.34	18.72	3.78	18.58	3.87	19.06	3.90
Szervezés	20.01	3.03	19.81	3.59	19.84	3.12	19.47	3.65	19.40	3.94
Tanulás tanítása	18.31	4.14	16.09	4.18	17.93	4.14	16.91	3.86	18.97	3.45
Hollista tanítás	14.99	4.06	14.95	4.79	16.99	3.40	16.93	3.85	17.16	3.87
Szerialista tanítás	13.18	3.96	13.20	4.08	16.05	4.51	16.31	3.69	17.28	3.36
Tárgyl értékelés	14.14	3.75	14.02	4.21	15.99	3.72	16.81	3.26	17.06	3.95
Nyitottság	18.67	2.99	19.66	3.28	18.27	3.11	18.19	3.41	19.19	3.35
Terhelés	13.52	4.11	12.66	4.81	15.47	4.63	15.80	4.32	16.34	4.79

A brit iskolák közül az első kettő magániskola, az első kifejezetten előkelő, a második inkább csak jó iskola, még brit mértékkel mérve is. Ennek megfelelően, ugyanolyan két tizenkétosztályos magyar iskolát választottunk, egy elegáns budai meg egy jó pesti jellegzeteset. A magyar iskolákban ezen első kettő fölénye sem mutatkozott meg. A vidéki jellegű iskola mutatta a tanárok gondoskodó, lelkes, kontrolláló magatartását, s a munkás környezetben működő, nagyon jól szervezett iskola kiemelkedő volt az iskolai célok s az előbb említett tanári jellemzők terén, egyben itt volt

a legmagasabb a terhelés is. Egyébként a magyar iskolások a célok és a tanári lelkesedés terén érték csak el a legmagasabb értéket, a többi iskolai jellemzőben az angol mutatók voltak magasabbak (az egyéni jellemzőkön ilyen különbség nem mutatkozott, egyenletes volt az eloszlás a két nemzeti mintában).

A brit iskolák közül egyértelműen megmutatkozik a legjobb szellemiségűnek tartott első kettő fölénye egyes mutatókban. Az iskolai célok, a tanári támogatás és kontroll, valamint a tanítási képességek (kifejtés, egyszerűsítés, szervezés) és a tanulás tanítása, elősegítése az iskola érzelmi légköre, a tanultak hasznossága és az iskola fegyelme terén. Ugyanakkor itt érezték legkisebbnek a terhelést a gyerekek (bár természetesen a magas színvonalnak, a követelményeknek megfelelően sokat tanultak). A vidéki jellegű iskolákban a kontroll, a formalitás, a szervezettség és érdekes módon az erősen holista és szerialista tanítás bizonyára a tantestület inhomogenitását mutatja. Nagyon hasonló az ötödik iskola, mely egy nagyon zsúfolt városrész hagyományos iskolája, ahol a formalitás, a kritizálás értéke magas, akárcsak minden értékes tanári mutatóé. Erre talán azért van szükség — mármint a tanárok mindenoldalú erőfeszítésére —, mert itt legmagasabb a tanulók szerint az iskola irrelevanciája. A brit iskolákban egyértelmű ennek a különbözősége: a két legelőnyösebb helyzetű, értelmiségi környezetű iskolában a legalacsonyabb; a vidékiben közepes; a két leghátrányosabb helyzetű, munkáskörnyezetben a legmagasabb. A magyar iskolák közt ilyen egyértelmű tendenciát nem tapasztaltunk.

Ha az átlagok különbözőségét összevetjük eddigi vizsgálataink tapasztalataival, feltűnik a magyar tanulók sokkal kifejezettebb igénye a szoros érzelmi kapcsolatra. Az angol és skót gyermek kicsi korától visszafogottabb érzelmi környezetben nő fel, érzelmeinek kevésbé ad szabad áramlást, mint a magyar. Az is minden eddigi vizsgálatunkkal egybevág, hogy a magyar iskolásokra a racionálisabb tanulásmegközelítés, s főleg a holista stílus jellemző. Hasonlóan pozitív itt a stratégiai megközelítés gyakorisága. Feltűnő viszont — s a magyar iskola hátrányát jeleni —, hogy a tanulók merevnek, egysíkúnak érzik az iskolai értékelést, valamint az, hogy a magyar iskolákban a gyermekek vitathatatlanul sokkal leterheltebbnek érzik magukat. A különbség alighanem abból adódik, hogy az angolszász iskolák jobban szervezettek, az angol típusú iskola többet követel. A magyar gyermek természeténél fogva jobban szervezhető, mégis a magyarok érzik a túlterheltséget. Ugyanilyen egyértelmű különbség, hogy a brit gyerekek általában is, s az egyes iskolák összevetésében is úgy érzik, jóval erősebb a tanári kontroll, az úgynevezett formalitás, tehát a struk-

túrált oktatás, s minden tanítási képességben kiválóbbak a brit tanárok. Ez szintén megfelel az általános valóságnak, a brit tanárok jól felkészültek, nagyon színvonalasan és határozott követelményekkel, szervezett keretek között nevelnek. A magyar tanárok valószínűleg nem rosszabb felkészültségűek — bár nálunk jóval nagyobb a szóródás a kiváló és a gyenge közt —, de a követelni kevésbé merő, lazább magyar iskolában sokszor vagy nem is mutatkozik meg a színvonalas tanár tehetsége, vagy a sokkal kevésbé fogott gyerekek egyszerűen nem figyelnek annyira, hogy észrevegyék. Az iskola saját nevelési céljait vizsgálva az angolszász iskolák mutatnak nagyobb kiegyensúlyozottságot, míg a magyarokban igen nagy az eltérés. Ennek oka nyilván az, hogy az iskolával azonosulásra, szolidaritásra, erkölcsi érzékre, kitartásra, tisztességre, általában jellemnevelésre kértünk rá, s ez valóban bármilyen angol típusú iskolában alapvető nevelési cél, míg nálunk csak ott, ahol az igazgató vagy a tanárok erre külön súlyt fektetnek.

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

A brit iskolákban mindkét nemű tanulók általában egységesen látják az iskolát, értékesnek tartják s úgy érzik kölcsönösen, mind a nevelőknek, mind a növendékeknek nagyok az elvárásaik egymással és önmagukkal kapcsolatban. A magyar gyermekek közül a lányok jobban érzik magukat az iskolában, míg a fiúk önmagukat is, az iskolát is kevésbé adekvátnak látják, magukat szétszórtabbnak, az iskolával szembenálló hatásoknak jobban kitettnek, az iskolát megterhelőbbnek érzik, mint a lányok.

4.3. A KORRELÁCIÓS MÁTRIX

Szokás szerint elkészítettük valamennyi összetevő (alskála) korrelációs mátrixát mindkét nemzeti mintában. (A táblázatot nagy mérete miatt itt nem közöljük, csupán néhány lényeges összefüggést ismertetünk.) Az eredmények két szempontból is a várokozásnak megfelelőek. Egyfelől, mint minden eddigi összehasonlító vizsgálatunkban, igen nagy a hasonlóság a korrelációk irányát, szignifikanciáját tekintve mindkét nemzeti mintában, különösen a személyiségmutatók terén. Másrészt az összefüggések a vártak megfelelőek. Például egy olyan sajátos tulajdonsággal, mint az extraverzió, alig korrelálnak az egyéb mutatók; más természetes kapcsó-

latban levő összetevők viszont jellegzetes együttmozgást mutatnak (például a tanári képességek, a tanári támogatás, lelkesedés, kontroll, s ezek olyan eredményei, mint a tanulás facilitálása vagy a fegyelem adják a legmagasabb pozitív korrelációkat mindkét nemzeti mintában).

Vizsgáljuk meg néhány alapvető személyiség-, illetve iskolai tényező korrelációit a többi tényezővel a két nemzeti mintában, a három orientáció, a három motiváció, illetve a három klíma- és három alapvető iskolai környezeti jellemző viszonyrendszerét.

A három orientáció közül a Mélyrehatoló és a Stratégiai mindkét mintában majdnem teljesen azonosan korrelál a többi tényezővel. Pozitívan korrelálnak egymással, mindhárom motivációval, a tanulási képességgel és készséggel, a nevelési célokkal, az iskolai fegyelemmel, a tanár lelkesedésével és támogatásával, mindhárom tanítási képességgel és a tanulás facilitálásával, a tanulni tanítással. Tehát mindkét típusba jól motivált, tanulni szerető és tudó gyerekek tartoznak, akik szüleiktől is megfelelő gondoskodást kapnak, s feltételezhetően a típusok kialakulását elősegítik az iskola pozitív nevelési céljai, fegyelme, a tanárok jó képessége, lelkesedése és támogatása, az oktatás nyitottsága.

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

Jól mutatja a motiváció központi szerepét, hogy az általunk három legfőbb motivációs területnek nevezett jellemző nemcsak szinte teljesen egyforma kapcsolatot mutat mindkét nemzeti mintában — mind a személyiség, mind a személyiségfejlesztés egyéb tényezőivel —, hanem egymással is nagyon hasonló módon korrelál. Mindhárom motiváció pozitívan

korrelál egymással, a Mélyreható és a Stratégiai megközelítéssel, a tanulási képességgel és készséggel, a szülői támogatással; az iskola nevelési céljaival, a tanárok lelkesedésével, valamennyi tanítási képességgel, a tanulás facilitálásával és a tanulás nyitottságával. Vagyis a jól motivált gyermek többnyire mind az érzelmi, mind az értelmi, mind a morális késztéseiben igényes, szüleitől buzdítást, tanáraitól együttműködő vezetést kap, s ki tudja használni a tanárok felkészültségéből, kiemelkedő képességeiből eredő előnyöket. Az értelmi és érzelmi motiváció (Affiliáció, Érdeklődés) együttjár a tanári támogatással, a morális motiváció (Felelősség) a tanári kontrollal. Érdekes, még, hogy a tanári facilitálás csak a magyar mintában jár együtt a három motivációval, mintegy arra utalva, hogy a tanulás tanítását, a tanárok ilyen irányítását csak a jól motiváltak hasznosítják.

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

Még három összetevő korrelációt érdemes áttekinteni, központi szerepük miatt. Ezek a tanítás Formalitása, kötöttsége: a tanárok az anyagot kötött formában leadják, s hasonló módon visszakövetelik; a tanulás Nyitottsága, az, hogy a tanárok mennyire építenek a tanulók egyéni gondolataira, mennyi választási lehetősége van a tanulónak; s végül az iskolai terhelés: mennyire érzik magukat a tanulók túlterhelteknek.

A Formalitás együttmozog a személyes tulajdonságok közül a rossz, rendezetlen Tanulási szokásokkal, az iskolai tényezők közül az Irrelevanciával, vagyis azzal, hogy a tanulók nem érzik annak értelmét, hasznosságát, amit az iskolában tanulnak, a Tanári kritizálással, a Tárgyi értékelés-

sel és az iskolai Terheléssel. A nagyon formális oktatást tehát a tanulók kicsit kívülállóként élik meg, terhelőnek, kellemetlennek. A magyar mintában még együttjár a Csoportnyomással, a britben a Felszíni megközelítéssel, az alacsony önértékkel, és negatíve együttjár a Fegyelemmel és a Tanári kontrollal. A túlságosan formális tanárok nem képesek megfelelően közben tartani a brit tanulókat.

Egészen más képet mutat a Nyitottság. Ez együttjár a Mélyreható megközelítéssel, mindhárom motivációval (magyarban leginkább az Érdeklődéssel, a britben elsősorban a Felelősséggel), a Tanulási készséggel, az Iskolai nevelési célokkal, az Érzelmi légkörrel és a Fegyelemmel, a tanárok támogatásával, lelkesedésével, kontrolljával, a három tanári Tanítási képességgel, a Tanulás facilitálásával, a magyar mintában a Stratégiai megközelítéssel, a britben a Szülői támogatással és az iskola relevanciájával, hasznosságával. A Nyitottság a motivációval és a tanítás hatékonyságával, a tanárokkal való jó kapcsolattal párosul.

A Terhelés együttjár a rossz Tanulási szokásokkal, az iskola Irrelevanciájával, a Tanári Kritizálással, erősen a szélsőséges Holista és Szerialista tanítással, a Tárgyi értékeléssel, negatívan korrelál a Tanári támogatással és általában a Tanítási képességekkel. A brit mintában ezenkívül az N-nel, az érzelmi labilitással, az Alacsony önértékeléssel, a Csoportnyomással, az Iskola nevelési céljaival, a Tanári lelkesedéssel. Ez jól mutatja, hogy két, az iskola ethosza szempontjából alapvető összefüggést tételezhetünk fel a valós iskolai terhelés és a tanulók önmagukról és iskolájukról kialakított percepciójával kapcsolatban. Mivel a terhelés a különböző iskolákban nem tért el jelentősen, illetve a valóban többet nyújtó és követelő iskolákban nem volt magasabb, mint a többiben, azt tételezhetjük fel egyfelől, hogy ahol az iskola klímája nem megfelelő a tanítás szempontjából, a tanárok nem jól tanítanak, de folyton kritizálnak, mereven csak az emlékezeti teljesítményt osztályozzák, ott az iskolát a tanulók túlságosan terhelőnek érzik, akár sok a tennivaló, akár nem, s elidegenednek az iskolától is, bizonyos fokig maguktól is. A másik lehetőség az, hogy azok a gyerekek, akik nem szeretik az iskolát, vagy olyan csoportokhoz tartoznak, melyek erre presszionálják őket, vagy neurotikus személyiségek és általában mindent rossznak tartanak az iskolában. Szerintük rosszul értékelnek, rosszul követelnek — pedig egyszerűen csak ők nem dolgoznak megfelelően. Erre mutat a brit iskolák igen kicsi, de nagyon körülhatárolt rétege.

4.4. A FAKTORSTRUKTÚRA

Nemzetközi összehasonlító vizsgálataink egyik meglepő — de olyan rendszerességgel ismétlődő, hogy immár megszokottá vált — jellegzetessége a különböző kultúrákban élő gyermekek személyiségét tükröző adatok faktorstruktúrájának igen nagy hasonlósága. Az első, ami szembetűnik jelen vizsgálatunkban is, ez az azonosság, de az iskolák összetevői jól értelmezhető különbségeket is mutatnak ezen belül. Sokféle faktorális elemzést készítettünk, ebből itt az adatokat legjobban széthúzó, valamennyi alskálát tartalmazó. Az első faktor mindkét nemzeti mintában teljesen azonos. Azt mondhatnánk, az iskolai tevékenységet meghatározó emberi kapcsolati tényezőket tartalmazza. 0,40-en felüli faktorsúllyal mindkét mintában csak azonos összetevők szerepelnek, s ezek mind az iskola jellemzői. A Tanári támogatás, a jó tanári képességek (Kifejtés, Egyszerűsítés, Szervezés), a tanítás Nyitottsága, az Iskolai célok, a Tanári kontroll és a Fegyelem általában a tevékenységgel kapcsolatos, főleg érzelmi és morális jellegű nevelési tényezők. Egyebek közt a nevelési célok szerepelnek itt és kisebb súllyal a Szülői támogatás, az Érdeklődés és a Felelősség.

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

III. A brit mintában a harmadik faktor épp olyan markáns és homogén: lényegében a Mélyreható és a Stratégiai megközelítés összetevőit tartalmazza. A tanulási stílusok, a tanulással kapcsolatos motívumok és attitűdök, a szülői kontroll egészíti ki mindezt. Kisebbségi faktorsúllyal még a tanári kontroll és a tanítási képességek is szerepet kapnak. A magyar mintában valamivel kevesebb tényező szerepel itt, mindhárom motiváció, valamint a Mélyreható megközelítés és a vele kapcsolatos elemek itt is szerepelnek. Ehhez még az extraverzió is társul, viszont a Stratégiai megközelítés külön, a IV. magyar faktorba került. Ebben a Stratégiai megközelítés a legnagyobb faktorsúlyú, a három motivációval, a jó tanulási szokásokkal, a szülői támogatással és a kontrollal.

IV. A brit IV. faktor ugyanazt a képet mutatja, amit a Terhelés korrelációs összefüggéseinél leírtunk: rossz tanulási képességek, alacsony önértékelés, érzelmi labilitás, rossz tanulási szokások, csoportnyomás. Ennek is megvan a magyarban a megfelelője, ott az V. faktor: azon belül is az alacsony önértékelés, a magas N és a rossz tanulási szokás a legna-

A kérdőív faktorstuktúrája (brit minta)

Variancia %	1 fak.	2 fak.	3 fak.	4 fak.	5 fak.	6 fak.	7 fak.
	24.75	13.50	5.29	3.35	2.23	1.75	1.66
Tanári támogatás	.79						
Szervezettség	.77						
Egyszerűsítés	.72	-.27					
Nyitottság	.69						
Kifejtés	.69		.33				
Tanári lelkesedés	.68						
Tanulás facilitálása	.65						
Iskolai célok	.63						
Tanári kontroll	.47		.34				
Fegyelem	.46	-.28	.27				
Érzelmi légkör	.43						
Szülői támogatás	.31		.27				
Szerialista tanítás		.81					
Hollista tanítás		.76					
Tárgyi értékelés		.75					
Tanári kritizálás		.73					
Terhelés		.69		.25			
Irrelevancia	-.29	.65				-.26	
Tanári formalitás		.63					.28
Tanulási készség			.68				
Mély megközelítés			.65				
Tanulási képesség			.63	-.26			
Stratégiai megközelítés			.63				
Érdeklődés	.26		.56			.49	
Felelősség	.29		.56				
Szerialista			.55				
Hollista			.51				
Szülői kontroll			.45				
Iskolaattitűd			.40				
Alacsony önértékelés		.29		.77			
N				.72			
Tanulási szokás		.36		.49			
E					.57		
Csoportnyomás		.41		.34	.52		
Affiliáció			.41		.26	.48	
Felszíni megközelítés		.31		.26			.39

A faktorok korrelációja

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. faktor	1.00						
2. faktor	-.31	1.00					
3. faktor	.43	-.04	1.00				
4. faktor	.09	-.37	.08	1.00			
5. faktor	-.41	.05	-.40	.01	1.00		
6. faktor	.00	.32	-.02	-.09	-.10	1.00	
7. faktor	.20	.22	.16	-.1	-.15	.07	1.00

A kérdőív faktorstuktúrája (magyar minta)

Variancia %	1 fak.	2 fak.	3 fak.	4 fak.	5 fak.	6 fak.	7 fak.
	23.87	13.83	5.48	3.08	2.51	1.65	1.60
Tanári támogatás	.76	-.25					
Szervezettség	.80						
Egyszerűsítés	.81						
Nyitottság	.59						
Kifejtés	.79						
Tanári lelkesedés	.70						
Tanulás facilitálása	.73						
Iskolai célok	.68						
Tanári kontroll	.52						
Fegyelem	.66						
Érzelmi légkör	.38					.27	.28
Szülői támogatás				.49			
Szerialista tanítás		.72					
Holista tanítás		.76					
Tárgyi értékelés		.71					
Tanári kritizálás		.71					
Terhelés		.64					
Irrelevancia		.69					
Tanári formalitás		.72					
Tanulási készség			.63				
Mély megközelítés	.26		.55	.30			
Tanulási képesség			.53				
Stratégiai megközelítés	.27			.67			
Érdeklődés	.30		.54	.32			
Felelősség	.34		.31	.52			
Szerialista	.31				.30		
Holista			.50				
Szülői kontroll				.39			
Iskolaattitűd		.34					
Alacsony önértékelés		.26			.72		
N		.28			.67		
Tanulási szokás		.29		-.36	.59		
E			.37			.48	
Csoportnyomás		.33			.28	.54	
Affiliáció	.27		.40	.44			
Felszíni megközelítés		.32			.46		.27

A faktorok korrelációja

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. faktor	1.00						
2. faktor	-.19	1.00					
3. faktor	.31	-.08	1.00				
4. faktor	.12	.36	-.04	1.00			
5. faktor	.15	.30	.14	.21	1.00		
6. faktor	.50	-.06	.39	.04	.13	1.00	
7. faktor	-.15	.05	-.18	-.07	-.08	-.11	1.00

A kérdőívek faktorstruktúrája (brit-magyar minta)

	1 fak.	2 fak.	3 fak.	4. fak.	5 fak.	6 fak.	7 fak.
Variancia %	24.31	13.70	5.44	3.34	2.43	1.71	1.63
Tanári támogatás	.78						
Szervezettség	.83						
Egyszerűsítés	.82						
Nyitottság	.64						
Tanári lelkesedés	.67						
Tanulás facilitálása	.69						
Iskolai célok	.65						
Tanári kontroll	.52						
Fegyelem	.62						
Érzelmi légkör	.43						
Szülői támogatás			.37				
Szerialista tanítás		.74					
Holista tanítás		.72					
Tárgyi értékelés		.72					
Tanári kritizálás		.74					
Terhelés		.64					
Irrelevancia		.71					
Tanári formalitás		.65					
Tanulási készség			.60				
Mély megközelítés			.66				
Tanulási képesség			.51				
Stratégiai megközelítés			.59				
Érdeklődés			.66				
Felelősség	.32		.61				
Szerialista	.31		.35				
Holista			.55				
Szülői kontroll			.40				
Iskolaattitűd		.31					
Alacsony önértékelés				.72			
N				.70			
Tanulási szokás				.60			
E					.57		
Csoportnyomás		.37		.36	.44		
Affiliáció			.62				
Felszíni megközelítés		.32		.39			

A faktorok korrelációja

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. faktor	1.00						
2. faktor	-.22	1.00					
3. faktor	.44	-.07	1.00				
4. faktor	-.05	.38	-.04	1.00			
5. faktor	.08	.20	.23	.12	1.00		
6. faktor	.10	.36	.04	.21	.12	1.00	
7. faktor	-.16	.07	-.25	.13	.00	-.04	1.00

gyobb faktorsúlyú. Itt is megtalálható a csoportnyomás, a különbség inkább annyi, hogy a magyar mintában az ehhez csatlakozó Felszíni megközelítés jóval kifejezettebb. Ennek oka eddigi vizsgálatainkból ismert: a brit nevelés a szigorú, objektív külső vizsgák miatt sokkal jobban kötődik a precíz, tényyszerű tudás megszerzéséhez, így a felszíni megközelítés itt a jótanulásnak éppúgy része, mint a rosszitanulásnak, míg a magyar iskolai nevelésben ez inkább a „magolásban” nyilvánul csak meg, ami nagyobb-részt a „rosszitanulók” eszköze, így jobban kötődik az iskolában a kívülál-láshoz, az elidegenedéshez.

V. A brit faktor egyértelműen egyfajta szociabilitás faktora: az ext-raverzió, a csoportnyomás és kismértékben az affiliáció van együtt benne, ami arra figyelmeztet, hogy a tanulók egykorú, iskolai munkát támogató vagy azzal ellentétes összetartozásvágyára egyaránt figyelniük kell az iskolaethosz vizsgálatakor. A magyarban a VI. faktor áll az extraverzióból és csoportnyomásból, s az előzőekben kifejtettnek megfelelően ott a Felszíni megközelítés csatlakozik ehhez.

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

Érdeemes megvizsgálni ezek után a két mintából, mint egészről készített ugyanilyen hétfaktoros analízis struktúráját.

I. (brit I., magyar I.) Az első faktor szinte mindkét nemzeti mintában teljesen azonos. A brit elsőtől annyiban különbözik, hogy a szülői támogatás nem ebben az iskolai cél—tanulás emberi környezeti faktorban jelenik meg.

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

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

IV. (brit IV., magyar V.) Mivel a külön-külön mintában a magyarban a Mélyreható és a Stratégiai megközelítés külön faktort alkotott, a továbbiakban a magyar faktorok értelemszerűen eltolódtak; itt még tisztábban mutatkozik meg, hogy azonos faktorok jelennek meg a két mintában, hiszen a közös IV. teljesen azonos a brit IV. és a magyar V. faktoral.

V. (brit V., magyar VI.) Az Extraverzió és a Csoportnyomás faktora, ebben azonos a magyar és a brit faktorról egyaránt; annyiban megtszultabb, hogy a külön vizsgált faktorok kis faktorsúlyú elemei (britben az affiliáció, magyarban a felszíni megközelítés) eltűnnek, tisztán annak a jellemzőnek felel meg, hogy az extravert gyerekek mindenképpen csoportokhoz csatlakoznak, ha azok szemben állnak is az iskolával.

KÖVETKEZTETÉSEK

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

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

Következő vizsgálatunkban a szülők támogató és kontrolláló magatartását feltétlenül ki kell egészítenünk a szülői „lelkesséssel”, vagyis azal, mennyire tartják értéknek a tanulást, a tudást, az iskolát, hiszen ez annyira beépül a gyermek személyiségébe, értékrendjébe, annyira meghatározza az iskolához való viszonyát, hogy ez a gyermek fontos sajátosságaként jelenik meg. Az egykorú társak hatását viszont mélyebben elemezve s az iskolai mutatók között kell vizsgálnunk, hiszen jelen formájában tulajdonképpen egyéni személyiségvonásként jelent meg, holott ennek az iskolai neveléssel kapcsolatos hatására vagyunk kíváncsiak. A tanulási készséget és képességet egybeolvaszthatjuk, hiszen ezek a gyermekek számára nehezen megkülönböztethetők. Az iskolaattitűd furcsa, kettős szerepet játszott, hol pozitív tényezőként jelentkezett — nyilván, mert pozitív elvárásokat tartalmaz —, hol negatívakkal, mert formájában inkább követelményként érzékelték a tanulók, s így bírálatként értékelték. Mivel az iskola mint eszköz, mint instrumentum valami máshoz, valami iskolától

független cél eléréséhez fontosnak mutatkozik a szakirodalomban, ezért ezt átalakítjuk az instrumentális attitűd vizsgálatához. Végül a holista és szerialista stílus ugyan fontos, de olyan sajátos egyéni vonás, hogy a későbbiekben valamilyen más formában kell foglalkoznunk velük. Az iskolai mutatók közül a nevelési célok olyan nagy fontosságúak, hogy ezeket külön, jóval részletesebben kell majd vizsgálnunk, így kiemeljük és egyszerű alskálává alakítjuk, hiszen fontos részszerzőpontokra bontottuk ugyan ezt az összetevőt, a tanulóknak azonban egészében sem könnyű megítélni, nemhogy részleteiben. Így általában egyformán nyilatkoztak a három részösszetevőről. A tárgyi értékelés sokkal összetettebb annál, semhogy a diákok igazán jól megítélhetnék, s hogy egyetlen alskála mérje, emellett más alskálák (Formalizmus, tanári jellemzők) ezt is s a szintén elhagyásra ítélt tanári kritizálást is magukba foglalhatják. A túlszerialista, illetve túlholista tanítás a szerialista-holista stílussal együtt külön vizsgálódás tárgya lehet, azt is elhagytuk. A Formalizmus, a Tanulás nyitottsága, a Terhelés viszont központibb szerepet kaphat a mérésben, s mellé a szervezettség mutatóját hozzuk be újként, hogy ezek az iskolajellemzők is megfeleljenek mind a személyiség, mind az iskola három alapvető motivációira, illetve ethoszra vonatkozó területének.

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

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

Elgondolkasztató az is, hogy a mély és a stratégiai megközelítés (előzőben az érdeklődés, a tudás, utóbbiban az erkölcsi érzék, a moralitás és

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

Végeredményben tehát alapvető célkitűzésünk, hogy az iskolák oktatási-nevelési légkörének, az iskolának mint tanítási-nevelési környezetnek a hatását összevessük a gyermekek motivációival és tanulásmegközelítéssel kapcsolatos tulajdonságaival, már ebben az első kutatási fázisban is megvalósult. Észlelhettük, valóban ez a legfontosabb kölcsönhatás, amit feltételeztünk, az iskola motiváló jellegű szellemisége és a gyermek motivációja között. A vizsgálat során lényeges jelenségekre derült fény, s így a metodika finomítása, az elemzés differenciáltab végzése valóban szükségesnek tűnik mind az iskolaethosz tudományos elemzése, mind a nevelési gyakorlat, elsősorban az egyes iskolák nevelési hatékonysága meghatározása szempontjából.

A kézirat elfogadva: 1990. október

IRODALOM

- BAKONYI Pál, 1968, *Nevelési céljaink két vizsgálat tükrében, Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Akadémiai Kiadó, 1967, Budapest, 9—28.
- BALFOUR, S., 1985, *A Study of an inventory to Measuring School Motivation and a Discussion of the Possible Application of the Secondary Schools*, Unpublished MED Dissertation, University of Edinburgh.
- BUDA Béla, 1967, A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái, *Pedagógiai Szemle*, 10, 925—940.
- BUDA Béla, 1986, *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- CROPLEY, A. J., 1983, *Tanítás sablonok nélkül*, Tankönyvkiadó, Budapest.

- DIAZ, D., 1984, *The identification of approaches to learning adopted by Venezuelan university students*, Unpublished N. Sc. Thesis, University of Wales Institute and Technology, Cardiff.
- ENTWISTLE, N. J., 1981, *Styles of learning and teaching*, London, Wiley.
- ENTWISTLE, N. J., 1987, A model of the teaching-learning process, in: RICHARDSON, J. T. E., EYSENCK, M. W. and WARREN PIPER D. (eds.), *Student learning: Research in education and cognitive psychology*, Milton Keynes: Open University Press and SRHE.
- ENTWISTLE, N. J., 1987, A model of the teaching-learning process, in: RICHARDSON, J. T. E., EYSENCK, M. W. and WARREN PIPER, D. (eds.), *Student learning: Research in education and cognitive psychology*, Milton Keynes: Open University Press and SRHE.
- ENTWISTLE, N. J., 1987, *Understanding Classroom Learning*, London, Hodder and Stoughton.
- ENTWISTLE, N. J., HANLEY, M. and HOUNSELL, D. J., 1987, Identifying distinctive approaches to studying, *Higher Education*, 8, 365—380.
- ENTWISTLE, N. J. and KOZÉKI, B., 1985, Relationships between school motivation, approaches to learning an attainment among British and Hungarian adolescents, *Br. Journ. educ. Psychol.*, 55, 124—137.
- ENTWISTLE, N. J., KOZÉKI, B., POLLIT, A., 1987, Measuring Styles of Learning and Motivation, *European Journal of Psychology and Education*, 2, 183—203.
- ENTWISTLE, N. J., KOZÉKI, B., TAIT, H., 1989a, Pupils' Perceptions of School and Teachers I — Identifying the Underlying Dimensions, *Br. J. educ. Psychol.*, 59, 326—339.
- ENTWISTLE, N. J., KOZÉKI, B., TAIT, H., 1989b, Pupils' Perceptions of School and Teachers II — Relationships with Motivation and Approaches to Learning, *Br. J. educ. Psychol.*, 59, 340—350.
- ENTWISTLE, N. J., et al., 1981, *Pupils' Experiences of Teaching and Learning during Preparation for External Examinations Secondary School*, Research Proposalb the SSRC.
- ENTWISTLE, N. J. and RAMSDEN, P., 1983, *Understanding Student Learning*, London, Croom Helm.
- ENTWISTLE, N. J., THOMPSON, J., WILSON, J., 1974, Motivation and study habits, *Higher Education*, 3, 379—396.
- EYSENCK, H. J., 1983, Human Learning and Individual Differences: the Genetic Dimension, *Educational Psychology*, Vol. 3, Nos 3. and 4.
- KOZÉKI Béla, 1984, Die Struktur der Lernmotivation, *Zeitschrift für Psychologie*, 192, 410—450.
- KOZÉKI Béla, 1984, Identifying Dimensions of School Motivation in Britain and Hungary, *Br. J. educ. Psychol.*, 54, 306—319.
- KOZÉKI Béla, 1985, Motives and Motivational Styles in Education, in: ENTWISTLE, N. (ed.), *New Directions in Educational Psychology*, Lewes, Falmer Press, 189—199.
- KOZÉKI Béla, 1988, Motivational and personality structures in education, in: SAKLOFSKE, D. and EYSENCK (eds.), *Individual Differences in Children and Adolescents*, Hodder and Stoughton, London, 75—85.

- MARTON, F., 1975, What does it take to learn? In: ENTWISTLE, N. J. (ed.), *Strategies for research and development in higher education*, Amsterdam: Swets and Zeitlinger, Council of Europe.
- MARTON, F., SALJÖ, R., 1984, Approaches to learning, in: MARTON, F., HOUNSELL, D. J., *The experiences of learning*, Edinburgh: Scottish University Press.
- MARTON, F., HOUNSELL, D. J. and ENTWISTLE, N. J. (eds.), 1984, *The experiences of learning*, Edinburgh: Scottish University Press.
- PASK, G., 1976, Learning styles and strategies, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4—11.
- RAMSDEN, P., MARTIN, E., BOWDEN, J., 1986, School environment and sixth form pupils' approaches to learning, *Br. J. educ. Psychol.*, 59, 129—142.
- RIDDING, R. J., 1983, The Current Status of Individual Differences in Educational Research, *Educational Psychology*, Vol. 3, No. 3—4, 165—168.

BÉLA KOZÉKI and NOEL ENTWISTLE

CHARACTER BUILDING AND SCHOOL ETHOS

This is an introductory study of an international comparative investigation, dealing with the interactions of the pupils' personality traits and the special spirit of the school. These relationships are important to know because the effectivity of the school in character building depends on them to a high degree. This paper contains the preliminaries, our theory, the development of our inventories and the results comparing two national samples, the sexes, age groups and schools.

One of the two factor systems examined is composed of the pupils' psychic structures: the motivational structures, the orientational structures, the temperamental traits, the variables of the relationship with the parents and peers, and the personality traits relating to the success in learning. The other group of factors, called school ethos, contains the special educational characteristics determining the spirit of the school. Its elements are the educational goals and the psychic climate of the school, the characteristics of the learning environment, the teacher — pupil relationships and the factors influencing the effectivity of teaching.

We outlined the factors taking part in the interaction in a hypothetical model, and these theoretically conceived factors proved to be really determining in our analysis. The factors of the model served as the base of the subscales of our inventory that we elaborated parallelly

in English and Hungarian versions. This questionnaire composed of 36 subscales measures the pupils' perception of their own characteristics traits and of the character of their school.

Summarizing the results we state that in British schools the perception of the school is homogeneous, in both sexes, the pupils highly appreciate their school, they feel that their development is directed by competent educators, in a resolute way, on the base of a high level of mutual expectations. The Hungarian girls feel better at school, while the boys feel themselves and the school less appropriate, they perceive themselves more deconcentrated and the school more burdening and cold than the girls. At the same time the central role of the parents' support and control proved to be extremely significant, which was independent of the nation and the sex.

We found again that the correlational and factor structure representing the personality of children living in different cultures — which is a general finding of our international comparative studies. At the same time there are well interpretable differences between the individual schools. Our results supported each statement of our hypotheses.

In addition, the investigation led to a need for continuing and expanding the examinations, at the level of both the individuals and the schools, as the school ethos is on the one hand a complex phenomenon, manifesting in multiple interactions and on the other hand it can be examined only in an indirect way, similarly to motivation, and the empirical results are interpretable only on the base of the ordering principles of an appropriate theory and model.