

## Függelék

9. táblázat: A szubjektív és materiális munkaértékeket fontosnak és nagyon fontosnak ítélok aránya négy vizsgálati dimenzióban, %

	Teljes minta N=846	Nem		Intézmény típusa		Munkatapasztalat		Szülők iskolai végzettsége	
		Férfi N=285	Nő N=553	Egyetem N=373	Főiskola N=473	Van N=372	Nincs N=444	Nem felsőfokú N=451	Felsőfokú N=364
Egy állást, munkát sokféle szempontból ítélnénk meg. Számokra mennyire fontos az, hogy...									
1. magas legyen az elérhető kereset?	95,2	** 93,2	96,2	* 94,8	95,5	94,8	95,9	95,7	94,8
2. egy állás biztos legyen (kicsi az elbocsátás esélye)?	97,5	** 95,0	98,7	** 97,8	97,2	97,6	97,7	97,1	98,3
3. jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrelépésre?	88,1	88,9	87,5	** 85,5	90,1	86,3	89,0	86,9	89,2
4. olyan munka legyen, ahol az ember szabadon döntheti el, hogy a nap melyik szakaszában, illetve mely napokon dolgozik?	40,2	* 43,6	38,3	39,1	41,1	39,2	41,0	38,3	42,6
5. a munka érdekes legyen?	95,9	** 93,2	97,3	95,7	96,2	95,1	96,6	96,0	95,6
6. a munka hasznos legyen a társadalomnak?	77,6	*** 69,3	81,8	77,3	77,8	75,7	79,5	79,4	76,1
7. a legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember?	67,6	68,7	66,8	65,8	69,1	70,1	64,7	67,5	67,5
8. a munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon?	76,4	*** 61,3	84,0	74,0	78,3	72,4	79,0	78,7	73,8

\* : a chi-négyzet szerinti szignifikáns kapcsolat erőssége

## Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban

Legtöbbünkben élnek emlékek élnek az iskoláról, ahol tanultunk, a tanárainkról, akik tanítottak. Emlékezetesek maradtak a falak, a bejárat, a termek, a férfi és női tanárok, akik biológiát, történelmet, idegen nyelvet vagy matematikát tanítottak nekünk. Talán megtapasztalják azt is, hogy ha belépünk egy gimnáziumi épületbe, akkor már az első negyed óra után tudnánk véleményt formálni az intézményről, noha korábban talán semmiféle előzetes tapasztalatunk nem volt róla. Tanulmányunk első részében kísérletet teszünk arra, hogy mindazt, amit mi magunk is megtapasztaltunk iskolai éveink alatt, vagy efféle helyzetekben érzünk, tudományosan is megfogalmazzuk. A szakirodalom bemutatásánál elsősorban amerikai és német szerzők műveire hivatkozunk, és az általuk definiált fogalmi kereteket használjuk.

A tanulmány második részében saját feltáró kutatásunk eredményeit mutatjuk be, amelyet 2005 tavaszán készítettünk debreceni középiskolákban. A gazdag anyagnak két általunk legérdekesebbnek ítélt részével foglalkozunk alaposabban, amely várhatóan közelebb viszi az olvasót a különböző fenntartásban működő gimnáziumok világához.



## Elméleti keret

Minden iskolának van egy holisztikus képe, amelyet a külvilág felé mutat és amelyet maguk a résztvevők is látnak. Ezt a képet számos összetevő formálja (pl. eredményességi mutatók, a diákok megjelenése, a szülők társadalmi státusa), melyek közül a legfontosabb az iskolai klíma. Korábbi kutatásokban a legtöbb munka inkább az iskolai élet törvényi előírásaira koncentrált, mint például a tanmenetekre, közigazgatási előírásokra, szervezési szerkezetekre stb., hogy aztán egyrészt levezessék, milyen társadalmi funkciói lehetnek a konkrét iskolai tanulási folyamatok céljai, másrészt pedig megvizsgálják azok következményeit az iskola szociális szelektivitása vagy hatékonysága szempontjából. Az, ami egy iskolán belül konkrétan történik, ebben az esetben nem állt a középpontban.<sup>1</sup> Azonban a szervezeti légkör fogalma általában és iskolákra alkalmazva is megmaradt az érdeklődés középpontjában. A köznyelvben is megtalálható az a vélekedés, amikor olyan megállapítások hangoznak el, miszerint a hétköznapi szemlélődők az iskola hangulatát „nyomasztónak”, „vibrálóknak”, „rugalmatlannak”<sup>2</sup> vagy „nyitottnak”, „zártknak” érzékelik.

Az iskolai környezetkutatások meglehetősen ellentmondásos eredményeket mutatnak. A felvetés, miszerint a különböző szervezeteknek sajátos légköre van és, hogy ennek a légkörnek jelentős hatása van a szervezetben zajló folyamatokra és eredményeire, meglehetősen régi. A fogalom iskolákra történő alkalmazása a 60-as évek elejére nyúlik vissza, amikor Halpin és Croft munkájukban először próbálták meg szisztematikusan meghatározni és mérni egy iskola légkört.<sup>3</sup> Az úttörőnek számító tanulmányok után egy évtizeddel a környezeti kutatás prominens helyet foglalt el az oktatásügyi tanulmányokban pl.: *Educational Administration Quarterly*<sup>4</sup> számos ilyen elemzést végzett a 70-es években. A fogalom azonban fokozatosan háttérbe szorult, mint elemző eszköz, gyaníthatóan egyrészt az azt körülvevő fogalmi zavarok miatt, másrészt, mert a gyakorlati kutatások megkérdőjelezték az érvényességét. Az utóbbit illetően a Halpin és Croft módszert alkalmazó vizsgálatok rendszeresen nem tudták kimutatni, hogy az iskolai légkör gyakorlatilag hogyan függ össze más olyan iskolai tényezővel, amelyekkel (pl. fegyelmezési kérdések, diákok közötti egyenlőség), kapcsolatban kellene, hogy álljon.<sup>5</sup>

Magyarországon az 1980-as években kezdődtek az iskola belső világával foglalkozó kutatások, amelyek érintőlegesen vizsgálták az eredményesség és az iskolai élet közötti kapcsolatot.<sup>6</sup>

Az olvasó számára talán zavaró lehet, hogy többféle fogalmat használtunk közel ugyanannak a jelenségnek a jellemzésére, azaz a tanulók és a tanárok konkrét iskolai tapasztalati terének leírására. Valóban, arra, hogy a tanítás és a tanulás komplex környezetét leírjuk,

1 Fend, H. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Beltz Verlag, Weinheim/ Basel, 1977.

2 Halpin, A. W. – Croft, D. B. *The organizational climate of Schools*. University of Chicago, Chicago, 1963.

3 U.o.

4 A University Council of Educational Administration Quarterly (EAQ) az Egyesült Államokban 1965 óta működő egyesület, amely negyedéves jelentéseket készít és hivatalos adatokat gyűjt az amerikai oktatásügyről és ezeket publikálja. A tanulmányok nagy része visszamenőleg archívumban is megtalálható az interneten a <http://eaq.sagepub.com/> webcímen.

5 Nusser J. L. – Haller E. J. *Alternative Perspection of a School Cliate: Do Principals, Students and Teachers Agree?* 1995. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/24/34/01.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/34/01.pdf) 2006. október.

6 Halász G. *Az iskolai szervezet elemzése*. MTA PKCS, Budapest, 1980. Halász G. – Kozma T. *Az iskolai szervezet légköre*. In: *Társadalom és nevelés. Szöveggyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához*. Kozma Tamás – Orbán Éva (szerk.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993. Kozéki B. *Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében*. *Magyar Pedagógia*, 1991, 1.

több különböző fogalmat is alkalmazhatunk. Mint megfigyelhettük, a köznyelvben és a szakirodalomban általában iskolai környezetről, iskolai szocializációs viszonyokról, az iskola „szelleméről”, vagy az iskolai atmoszféráról, az iskolai léteiről vagy esetenként az iskolai életvilágról beszélünk.<sup>7</sup> Minden meghatározási kísérletből az cseng ki, hogy hatásaiban érzékelhető, de nehezen megragadható tényezővel állunk szemben.

Elemzésünk számára, az *iskolai klíma* (*school climate*, *Schulklima*), és ennek magyar megfelelője, az *iskolai légkör* fogalmát választottuk ki és az iskolában lévő, intézményi keretekben lefektetett, kívülről és belülről kialakuló, szociális és informális viszonyokat értjük alatta.<sup>8</sup> Nagyon változatos azon elemek sora, amelyeket vizsgálódásunkkor figyelembe veszünk. Elengedhetetlen, hogy szemügyre vegyünk az iskola fizikai környezetét, úgymint az iskola épületét és felszereltségét, foglalkoznunk kell a diákok és tanárok közötti kapcsolattal, a különböző iskolai közösségekkel, a tanárok hozzáállásával, vallott értékekkel, a vezetés milyenségével.

A klíma szó a légkörrel, atmoszférával szinonim fogalomként a meteorológiából került a szervezetkutatásokba, és valamilyen környezeti tényezőt jelent. Sok szálból szövődő befolyásról van szó, amely hatást gyakorol a szervezetben élő szereplőkre, de fordítva is igaz, a szereplők is alakítják, változtatják a klímát. A kutatók vizsgálati céljaiknak, egyéni elképzeléseiknek megfelelően ún. klímadimenziókat hívnak segítségül, hogy több oldalról megközelítve ragadhassák meg ezt a komplex hatás-együttest.

Az iskolai légkör kutatás egy szélesebb területből, a szervezeti légkörkutatásokból vált ki. Mivel általános definíció nem létezik az iskolai légkörre, számos eszköz, terv szolgál ennek mérésére. Arter<sup>9</sup> jó áttekintést ad a jelenleg rendelkezésre álló módszerekről. Az iskolai légkör kutatások általában mind az iskola egészét, mind különálló osztályok a hangulatát vizsgálják. Az iskolai klíma a legtöbb módszer értékelése alapján a körülmények általános észlelése és nem abszolút mennyiségekben mérhető. A legtöbb légkörről szóló kérdőív a környezet bizonyos területeinek értékelésére kéri a résztvevőket saját tapasztalataik alapján. Általában nem arra kíváncsiak, hogy bizonyos dolgok milyen gyakran ismétlődnek egy intézményben (pl. Milyen gyakran vannak iskolai rendezvények?), hanem arra kéri a válaszadót, hogy értékelje a jelenségeket (pl. Mit gondolsz a karácsonyi ünnepekről?).

## A debreceni kutatás

Empirikus kutatásunk során nyolc debreceni középiskola 48 tanulóival készítettünk strukturált interjút. A vizsgálat célja az volt, hogy az interjúk segítségével közelebb kerülhessünk az egyes iskolák légköréhez, iskolai klímájához. A mintánk kiválasztásakor nem törekedtünk reprezentativitásra. Az interjúalanyokkal kapcsolatban az volt az elvárás, hogy már legalább három hónapja legyen a gimnázium tanulója, valamint ugyanakkora arányban választottunk fiúkat és lányokat, annak érdekében, hogy mindkét nem véleményét egyformán megismerhessük.

7 Dann, H.-D. – Helmreich, R. – Müller-Fohrbrodt, H. – Peifer, H. – Cloetta, B.: *Ist Umwelt meßbar? – Ein Versuch zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen für den innovierten Lehrer*. Frommann-Holzboog. Stuttgart, 1975.

8 Fend, i.m.

9 Arter, J. A.: *Assessing school and classroom climate. A consumers guide*. 1987. Idézi: Nusser J. L. – Haller E. J. 1995. *Alternative Perception of a School Climate: Do Principals, Students and Teachers Agree?* [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/24/34/01.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/34/01.pdf) 2006. október.



Mivel elsődlegesen a különböző fenntartásban működő iskolák (egyházi és állami) összehasonlítása volt a célunk, ezért az eredményességi mutatók és a diákok társadalmi háttere alapján<sup>10</sup> iskola-párokat alakítottunk ki.<sup>11</sup>

A város négy egyházi gimnáziuma adott volt és ezekhez választottuk ki egy-egy nem egyházi gimnáziumot úgy, hogy az eredményesség szempontjából a megyei rangsorban elfoglalt hely és a diákok szüleinek iskolai végzettsége is a legközelebb álljon az egyházi gimnáziumokéhoz. Mindezt annak érdekében tettük, hogy a leginkább hasonló diákokkal dolgozó iskolákat tudjuk összevetni. Mivel a debreceni egyházi iskolák kedvelt és eredményes gimnáziumok, így a mintánkról elmondhatjuk, hogy magas presztízsű középiskolák tanulóiról van szó, hiszen a szóban forgó intézmények mindegyikében 85–95%-os eséllyel kerülnek be a felsőoktatásba.

A kiválasztott középiskolák között három önkormányzati, egy központi költségvetésű és négy egyházi fenntartású volt. Az önkormányzati iskolák nagy létszámú intézmények, falaik között több tagozat is működik. Kettőben külön művészeti oktatás is folyik. A központi költségvetésű intézmény az egyetem gyakorlógimnáziuma, ahol évfolyamonként szintén több osztályban folyik tanítás. Az egyházi iskola mintát egy nagy múltú, egy nemrégén újjá alakult református gimnázium és két nem koedukált katolikus gimnázium alkotja. Az interjúkat hanghordozókra rögzítettük és tartalomelemzéssel, első lépcsőben a kulcsszavak és fogalmak megvizsgálásával, csoportosításával dolgoztuk föl.

### *Hipotézisek és eredmények*

A kutatás során feltételeztük, hogy mindkét iskolatípusban formailag hasonló kollektív módszerekkel történik az érték- és normaátadás. Kollektív értékátadás alatt értjük azt, amikor az iskola minden tanulójának egyszerre kíván –jórészt spontán módon– az iskola maga értékeket közvetíteni. Tehát nem tartozik ide a tanár, mint az iskola értékeinek „szócsöve”, aki nap mint nap, vagy alkalom adtán kifejezésre juttatja, hogy milyen embert szeretne neveltjeiből formálni. Colemann és Hoffer<sup>12</sup> eredményei nyomán arra számítottunk, hogy minden iskolában fontos szerepet kapnak a hagyományok, különböző iskolai rendezvények, amelyek fontos és a diákok által is hangsúlyozott részei lesznek az iskolai életnek. Úgy gondoltuk, hogy ez a forma mindkét iskolatípusban jelen lesz, azok az értékek azonban, amelyeket közvetítenek különbözők.

Mivel élvonalbeli iskolákról van szó, ahonnan a diákok a felsőoktatás, a továbbtanulás felé törekszenek, úgy gondoltuk, hogy az állami iskolákban a tudás lesz a fő érték, és egy inkább individualista, versengő embereszmény lesz a középpontban, az egyházi iskolákban pedig a keresztény embereszmény és a tudás együtt.

Hipotéziseinket konkrét kérdések elemzésével vizsgáltuk.<sup>13</sup>

10 Horn D. – Neuwirth G. *A középiskolai munka néhány mutatója*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005.

11 Az említett tanulmányban Magyarország szinte minden középiskolájának diákjainak bemeneti és kimeneti jellemzőit lehet megtekinteni. Így összevethetjük a megye egyes iskoláiba felvett diákok általános iskola 8. osztályban kapott jegyeit, szüleik iskolában eltöltött éveit, a diákok állandó lakhelyének státusát, vagy a felsőoktatásba bejutott diákok, illetve a 12. osztályban nyelvvizsgával rendelkezők arányát.

12 Coleman, J. S. – Hoffer, T.: *Public and private high schools. The impact of communities*. Basic Books, New York, 1987.

13 Az interjú, mint kutatási műfaj sajátosságaiból adódik, hogy ugyanarról a témáról más kérdéseknél is beszél az adatközlő, így előfordul, hogy az eredetileg eltervezetthez képest más kérdésekre adott válaszokra is utalni fogunk, mikor bemutatjuk az eredményeket.

Az első feltételezésünk vizsgálatakor a „*Milyen hagyományai vannak az iskoládnak?*”, illetve a „*Milyen iskolai rendezvények vannak?*” kérdésekre adott válaszokra koncentráltunk, valamint minden más, az interjúkban előforduló ide vonatkozó említést is itt elemeztünk.

Az interjúk mindegyike egyértelművé tette azt, hogy a diákok életét nagyon hasonló keretek szabják meg. A hipotézisünket igazolni tudtuk, hiszen mindkét iskolatípusban ugyanazokat a hagyományokat, rendezvényeket, iskolai eseményeket nevezték meg a kérdezők.

Ezek alapján az iskolákban a kollektív értékátadás szimbólumai, szimbolikus aktusai a következők:

- Iskolai rendezvények, hagyományok.
- Iskola jelképe, címere.
- Tanításon kívüli munkanapok.
- Egyenruha.

Az iskolai rendezvények, hagyományok legtöbbször az iskola névadójához köthetőek, a hagyományokat ápolják, ezeken a napokon, amelyek legtöbbször félig, vagy egészen tanítás nélküli munkanapok. Az egész iskolában közös programok zajlanak, amelyeknek ünnepélyes és szabadidős része egyaránt van. A tartalom iskolánként változik: van ahol a sport, máshol az egyéb tehetség bemutatása kerül előtérbe. Az ilyen az iskolai ünnepnapoknak elsődleges célja a szórakozás, feloldódás, feltöltődés. Rendkívül nagy jelentősége van ezeknek a napoknak valamennyi gimnáziumban. Azokban az iskolákban, ahol pontos leírást kaptunk az ünnepek lefolyásáról,<sup>14</sup> az derült ki, hogy a történések kerete többnyire állandó, minden évben ugyanaz, és csak apróbb elemek változnak benne. Antropológiai értelemben nevezhetjük szertartásoknak ezeket az alkalmakat. Tehát a szórakoztatás, emlékezés és tiszteletadás mellett az iskolai identitást és tanulást is szolgálják.

Mindenhol komoly előkészületek előzik meg a nemzeti ünnepek alkalmából szervezett rendezvényeket, az iskolák nagy erőfeszítéseket tesznek, hogy színvonalas megemlékezéseket tartsanak, és általában az egész tanítási nap, vagy néhány óra elmaradása is jelzi a különleges alkalmat.

Az egyik művészeti tagozatos diák így nyilatkozik az efféle eseményekről:

„Mindig ki van adva, hogy melyik osztály csinálja a műsort. Idén mi csináltuk március 15-re, hát ez nem volt jó, mert mindenki tiszta ideg volt, de amúgy jó, mert elmaradnak az órák, meg minden.”

Az egyházi iskolákban ide sorolták a diákok az iskola felekezetének ünnepeit is (pl. reformáció napja, vagy a katolikus iskolákban bizonyos szentek ünnepei).

Mind a nyolc iskolának van címere, amelyet a diákok jól ismernek, esetenként ünneplő ruhájukon is viselik (kitűző, Ady-sál), és általában tisztában vannak jelentésével, eredetével is. Ebből arra következtetünk, hogy a címer, amely az iskola „logója”, ikonja, hangsúlyosan hozzátartozik az iskolai élethez.

Az iskolák többségében nem kötelező az egyenruha viselete, kivétel az egyik katolikus iskola, ahol hagyományosan köpenyt viselnek a ruhájuk fölött a tanárok és a diákok is. Az ünnepi rendezvényeken azonban mindenhol elvárják, hogy egyformán legyenek felöltözve a fiatalok. Van, ahol teljes egyenöltözet kötelező, van ahol csak a sötét szoknya

<sup>14</sup> Azért kell ezt a kitételezt tennünk, mert gyakran az interjúalany nem volt közlékeny ebben a témában, csak felületesen akarta érinteni, vagy nem tudta részletesen leírni az eseményeket. Valamint az interjú alanyok harmada legfeljebb két évet töltött el az adott iskolában, így nem is lehettek még ilyen jellegű tapasztalatai.



vagy nadrág, fehér blúz vagy ing viselését írják elő, ebben a tekintetben nincs különbség egyházi és nem egyházi iskolák között.

A második hipotézist, amely a közvetített értékek különbözőségére vonatkozik az alábbi kérdések alapján igyekeztünk bizonyítani:

„A Te iskolád mennyire nevel az életre?”

„Mit köszönhetsz tanáraidnak?”

„Milyen az iskolád szellemisége?”

„Milyen az iskolád embereszménye?”

„Hogyan mutatnád be iskoládat egy idegennek?”

A szakirodalom alapján 23 nevelési értéket különböztettünk meg az elemzés során.<sup>15</sup>

1. táblázat: Az egyes nevelési értékek említése az interjúkban\*

Érték	Említések száma: nem egyházi	Említések száma: egyházi
Mindkét csoportban fontos		
magas színvonalú tudás	20	17
szorgalom	18	17
Az egyik csoportban fontosabb		
vallásos hit	0	24
önzetlenség	2	12
engedelmesség	8	14
udvariasság	4	11
őszinteség	3	9
hűség, lojalitás	3	8
munkaszeretet	10	4
megbízhatóság	9	6
szófogadás	3	6
tűrelem	0	6
önállóság	6	3
határozottság	6	4
Egyik csoportban sem fontos		
rendezett és tiszta külső	5	5
önuralom	0	2
jó érdekérvényesítés	4	0
felelősségérzet	4	3
képzelőerő, fantázia	2	1
mások tisztelete, tolerancia	2	3
vezetőkészség	2	0
önfegyelem	0	1
takarékosság	0	0

\* A táblázat mindkét oszlopában 24–24 lehetett a maximálisan elérhető érték, mivel összesen ennyi interjú készült a különböző iskolatípusokban.

A 1. táblázatból látható, hogy az interjúalanyok közül hányan említették az adott értéket, és hogy milyen különbség van fenntartók szerint. Az eredményt három, az interjúkból

15 Füstös L. – Szabados T. Nevelési értékek. In.: Hanák K. (szerk.) *Szociológia – Emberközelben. Losonczy Ágnes köszöntése*. Új Mandátum, Budapest, 1998.

idézett mondattal szeretném szemléltetni. Az egyházi iskolákban szinte mindenhol a hipotézisünkhöz illeszkedő válaszokat kaptuk. A leggyakrabban említett értékek klasszikus keresztény értékek, mint a vallásos hit, hűség, önzetlenség. Gyakran említették még a megkérdoztetek még a tudást és a szorgalmat, őszinteséget, türelmet és udvariasságot. A diákok ezeket magukénak is vallják, még akkor is, ha úgy látják, hogy a társadalom nem ezeket a normákat preferálja.

Pl.: Kérdező: A Te iskolád mennyire nevel az életre?

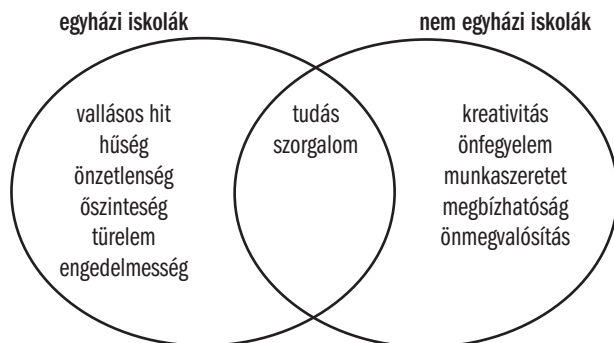
Válaszadó: A valós életre nem, a normálisra igen...(értsd: a normális életre), de jó, mert bátorságot is adtak, hogy majd így éljek.

Az egyházi iskolákban készült interjúkban többször is megjelent, hogy az iskolában eltöltött évek alatt megváltozott a világszemlélete, és ezt a változást pozitívan éli meg.

A nem egyházi iskolák tanulói szintén a vártnak megfelelően a tudást említették első helyen.

„... amit most megtanulunk, abból fogunk később élni” vélik, tehát, amit az iskola leginkább adhat útravalóul, az a tudás és az ismeret. Azonban még ezen kívül a diákok jelentős része említett olyan különböző értékeket, mint a szorgalom, kreativitás, munkaszeretet, amelyek később, a munka világában lesznek nagyon hasznosak. Gondoljuk csak át, hogy milyen különbségeket jelent ez a tény a két iskolatípus tanulói között. Tulajdonképpen valóban az individuális modern és a keresztény értékek szembenállásáról. Azt a mi kutatásainkkal nem tudtuk vizsgálni, hogy ezek az értékek megvalósulnak-e, és ha igen milyen mértékben a diákok életében, és azt is csak felületesen tudhattuk meg, hogy az iskola valódi életében hogy vannak jelen. Az alapján, amit a fiatalok elmondtak, úgy tűnik, hogy az iskolák jól látják el a kitűzött nevelési céljaikat, hiszen egyértelművé teszik, hogy mi a fontos.

1. ábra: Nevelési értékek a különböző fenntartású iskolákban



A nem egyházi iskolákban leggyakrabban a magas színvonalú tudást és a szorgalmat említették, s ezen értékek mögött harmadik a munkaszeretet. Az egyházi iskolákban a vallásos hitet, mint nevelési értéket minden diák említette, valamint a magas színvonalú tudás és a szorgalom következik. Buda Mariann megállapítása, miszerint az iskola főleg azokat az értékeket képes integrálni, amelyek a szoros értelemben vett oktatás hatékonyságának a növelését segítik és nem azokat, amelyek a fiatalok teljes személyiségére hatnak,<sup>16</sup> főként az állami iskolákra igaz.

16 Buda M.: *Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat*. KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 1999.



Tehát a narratívák alapján a kívánt értékek az egyházi iskolában inkább a konzervatív keresztény humanista értékek, amelyeket a megkérdezett diákok világosan felismernek és hitelesnek, valamint saját életükre relevánsnak érznek, míg a nem egyházi iskolákban a munkaerőpiacra való felkészítés, az ott kamatoztatható munka-értékek az általánosan megjelenők. Kutatásunk során megállapíthattuk azt is, hogy a diákok szerint az iskola és a szülők értékrendje legtöbbször közel áll egymáshoz. Általában igenlőválaszt kaptunk a „*Ugyanazt gondolják-e tanáraid a nevelésről, mint a szüleid?*” kérdésre. A diákok úgy látják, hogy az otthoni környezetben hasonló értékeket közvetítenek feléjük. Ha ez valóban így van, akkor az iskolai és otthoni környezet hatásosan erősíti egymást. Ez a kérdés azonban még alaposabb kutatásra vár.

## Összefoglalás

Amikor a szülők gyermekükkel együtt kiválasztanak egy középiskolát, vagy maguk a gyerekek döntenek amellett, hogy hová szeretnének járni, az iskola hírnevét, a várható továbbtanulási esélyeket, az iskola elhelyezkedését, megközelíthetőségét és még egy sor szempontot mérlegelnek. Sok szülő számára a tanárok embersége és az iskola nevelő hatása is fontos kritérium lehet. Nem mellékes gyorsan változó és a fiatalok felé magas elvárásokat támasztó világunkban az, hogy milyen „útravalót” kap a diák az iskolában. Mivel gimnáziumi évei felnőtté válásának egyik meghatározó szakasza, amikor tanulhat, és élményeket gyűjthet, a középiskola légköre, az ott szerzett benyomások maradványok lesznek számára.

Iskolánk klímája számtalan tényező függvénye, amelyeket mi szakirodalmi és kutatási tapasztalataink alapján három klímadimenzióba különítettünk el, ezeket tényleges kérdéskörökként is megfogalmaztuk.

Dimenzió 1. A tanár mint szakember. Ez a tényező a munka légkörre, a vezetőségre és a munka körülményekre vonatkozó kérdéseket tartalmaz.

Dimenzió 2. A diákok tanulási céljai. Ez a kérdés csoport a tanulást és az eredményeket elősegítő körülményekkel foglalkozik.

Dimenzió 3. Iskolai vezetőség és menedzsment. Ez a kérdés csoport főleg a diákok viselkedésével foglalkozik.

E három dimenzió mentén még további elemzések hozhatnak újabb eredményeket a bemutatott iskolákról.

*Bacskai Katinka*