

## Mennyire vonzó a kötelező iskola

### Egy vizsgálat tanulságai

---

A szociális örökség közvetítésének feladata, de még inkább az emberi személyiség alakulásában-alakításában betöltött szerepe az iskolát a rangos társadalmi intézmények sorába emeli. Az iskolának már e két alapvető funkciója is érzékelteti, mennyire érdekelt a társadalom az iskola munkájának sikerében. A közösség ui. nem lehet közömbös az iránt, milyen ismereteket, milyen értékeket vesz át és tesz magáévá az új nemzedék; milyenné formálódik a gyermek személyisége az oktató-nevelő folyamatban; biztosít-e az iskola az alakuló személyiség számára elegendő serkentő ingert, hogy kiváltódjék a fejlődés feltételeként jelentkező belső tényezők mozgása, az egyén aktivitása; ehhez az aktivitáshoz megteremti-e az iskola a kellő érzelmi légkört, mint a tanuló motiválásának fontos összetevőjét. Az iskola sokféle funkcióinak maradéktalan megvalósulásában tehát a közösség nagymértékben érdekelt.

Az előbbiekből következik, éspedig az iskolában uralkodó érzelmi légkör kapcsán, hogy a közösség számára nem mellékes kérdés, hogyan érzi magát a gyermek az iskolában, mennyire vonzó számára az iskola, különösen a kötelező státussal rendelkező általános iskola. Más szóval, általános érdeklődésre tarthat számot, milyen a tanulónak az iskolához való viszonya, kedvvel jár-e iskolába, vagy pedig a kényszer jelenti számára a tanulás legfőbb indítékát. Az iskolához viszonyulás, az érzelmi légkör, a „pszichés klíma” többféle minőségben játszik fontos szerepet az iskola életében. Egyrészt úgy fogható fel, mint az eredményes tanulás egyik feltétele, mint az iskolai ismeretszerzés sikerének egyik legfontosabb nem intellektuális meghatározója. Másrészt úgy is értelmezhető, mint az iskola egyik feladata, igaz, ismét mint feltétel, éspedig a lelki egészség egyengetésének feltétele, de amelynek biztosításában a spontaneitást a tantestület tervszerű munkája kell, hogy felváltsa.

Talán azért, mert a szakemberek mindinkább előtérbe helyezik a nem intellektuális tényezők szerepét a tanulmányi eredmény meghatározásában, vagy talán mert manapság igen sok jelét találjuk az iskolaszeretés csökkenésének, sőt az iskolával való telítettség

és az iskola elutasításának jeleivel is mind gyakrabban találkozhatunk, a tanulónak az iskolához való viszonya gyakori témája a pedagógiai-pszichológiai vizsgálatoknak. Erre mind a külföldi, mind a hazai szakirodalom szolgáltathat példákat. Az idevágó empirikus vizsgálatok áttekintése megismertet bennünket nem csupán a vizsgálatok eredményeivel, hanem a kérdés módszerbeli vonatkozásaival is, nevezetesen, elénk tárja az iskolához viszonyulás vizsgálatában felhasználható eljárásmodok sokféleségét, egyes módszerek főbb sajátosságait. Így egyes vizsgálatokban a felhasznált módszerek fő jellemzője az analitikus megközelítés, a részkérdéseket, a problémának csak egy-egy aspektusát felölelő vizsgálódási szempont. Ezekben a vizsgálódás tárgyát legtöbbször a tanár—tanuló viszony, vagy a tantárgykedvelés, vagy az iskolai helyzet más részproblémája képezi. Más munkákra a globális-szintetikus megközelítési mód jellemző. Ezek az iskolához viszonyulást mint komplex jelenséget szemlélik és igyekeznek olyan vizsgálati eszközöket felkutatni és alkalmazni, amelyek nemcsak hogy felölelik a viszonyulás egészét, hanem lehetővé teszik a pedagógiai helyzet azon összetevőinek feltárását is, amelyek a komplex viszonyulás kialakításában szerephez jutnak. Ezeknek a munkáknak a sorában figyelmet érdemelnek az attitűd-vizsgálatok, vagy azok, amelyek a tanulónak az iskolához való viszonyát mint beállítódást, attitűdöt tekintik és azt megfelelő attitűd-skálák segítségével mérhetővé, mennyiségileg kifejezhetővé teszik. Természetesen a hagyományos eljárásmodok, pl. a kérdőív, a beszélgetés vagy az írásbeli élménybeszámolók éppúgy helyet kapnak a vizsgálatokban, mint a kevésbé szokványos eszközök, és jó támpontot nyújtanak a kérdés logikai elemzéséhez.

Jelen írásunkban egy attitűd-vizsgálat tanulságait ismertetjük, amely vizsgálat a tanulónak az iskolához való viszonyulását, beállítódását igyekezett feltárni és mennyiségileg kifejezni. Abból a feltevésből indultunk ki, hogy az iskolához viszonyulás több specifikus viszonyulás bonyolult rendszere. A specifikus viszonyulások az iskolai helyzet egy-egy komponensével kapcsolatosan alakulnak ki a tanulónak velük való érintkezése, mondhatnánk interakciója következményeként. Ilyen specifikus viszonyulás pl. a tanár—tanuló viszony, a tantárgyhoz való viszony, az iskolai tevékenység különféle formáihoz való viszony és még más viszonyulások. E viszonyulások alapjaiban az iskolai helyzet egy-egy összetevője által kiváltott élmények találhatók meg. Ezeknek az élményeknek pozitív vagy negatív volta határozza meg a viszonyulás valenciáját, a beállítódás irányát. További feltételezésünk szerint az egyes, egyelőre csak hipotetikusán megállapított specifikus viszonyulásokon keresztül feltárható, és pedig differenciáltabban, mint más eljárásmodokkal, a tanulónak az iskolához való globális viszonyulása. Vizsgálatunkban két alapvető technikát, az attitűd-skálát és az írásbeli élménybeszámolót alkalmaztuk 265 szabadkai V—VIII. osztályos általános iskolai tanulónál az 1971/72-es iskolaévben, a II. félév kezdetén. A minta túlnyomórészt külvárosi gyerekeket ölel fel, te-

hát átmenetet képez a városi és a falusi népesség között. A vizsgálati eszközök részletes leírása, azok érvényességének és megbízhatóságának meghatározása, valamint az eredmények matematikai statisztikai feldolgozása és azok mennyiségi mutatókkal történő ismertetése egy más jellegű írás keretébe kívánkozik. Jelen beszámolóink ezért egyrészt az adatok logikai elemzésén, másrészt a statisztikai mutatók értelmezésén alapuló szöveges összefoglalása a vizsgálat eredményeinek.

Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a kedvezőtlen jelek ellenére is tanulóink többsége pozitívan viszonyul az iskolához. Ez tűnik ki abból az adatból, hogy a vizsgálati személyek 69%-nak beállítódásuk irányát és intenzitását kifejező pontértéke a pozitív és negatív viszonyulást határoló pontérték fölött volt. Ám a beállítódásoknak csupán két kategóriába sorolása kissé merevnek tűnik, és többféle megfontolásból is indokolt egy közbeeső kategória beiktatása. Ez az ún. ambivalens viszonyulás, azaz pozitív és negatív viszonyulás is egyidőben annak következtében, hogy a tanulóknak a pedagógiai helyzet egyes összetevőihöz pozitív, másokhoz negatív a viszonyulása. Eredetileg a tanulói beállítódásokat öt kategóriába soroltuk, hogy azokat minél differenciáltabban mutassuk be. A két szélső kategória esetszáma azonban igen jelentéktelen, így összevonva az I., illetve az V. kategóriát a velük szomszédos kategóriákkal, a tanulók iskolához viszonyulása a következőképpen alakult:

I. kat. „kifejezetten pozitív viszonyulás”	42,7%
II. kat. „pozitív viszonyulás”	
III. kat. „ambivalens viszonyulás”	49,7%
IV. kat. „negatív viszonyulás”	
V. kat. „kifejezetten negatív viszonyulás”	7,6%

Habár a vizsgálati személyeknek kb. a fele ambivalens viszonyulást mutat, az összeredményt tekintve a tanulóknak az iskolához való viszonya meggyőzően a pozitív véglet felé tendál.

Mi a magyarázata a helyzetkép ilyen alakulásának? Erre egyrészt a skálán kapott eredmények további elemzése, másrészt az írásbeli élménybeszámolók elemzése adja meg a választ. Mindenekelőtt revideálnunk kell azt az általánosan elterjedt nézetet, hogy az iskola a tanuló számára csupán tanintézet, műhely, ahol napi munkájának egy részét végzi és amelyhez a munkával és annak számonkérésével kapcsolatos élményei fűzik. Az iskola a tanuló számára sok-sok élmény kiváltója, sok-sok serkentő inger forrása, amely már ezzel az aktivitásra készítő hatásával is vonzást gyakorol a gyermekre. Az ingerszegény otthoni környezet éppen azáltal váltja ki az unalmat és teszi kívánatosá az iskolát, hogy nem tudja kellő mértékben aktivizálni a gyermeket. Némely tanuló élménybeszámolójában még a dolgozatírás izgalma, a kimenetel fe-

letti várakozás élménye is pozitív előjelet kapott. Továbbá az iskola sok gyermek számára azáltal is vonzóvá válik, hogy rendezett külsőjével, tisztaságával, az iskola belső életének szervezettségével (már ahol ezek a feltételek biztosítva vannak), a személyközi kapcsolatok többé-kevésbé kiművelt voltával ezek számára kulturált környezetet jelent, némely gyermek számára kulturáltabbat, mint a családi otthon. Végül az a körülmény is eleve pozitív viszonyulást előlegez, hogy sok tanulónál az iskolával szemben bizonyos feltétlen tekintélytisztelet uralkodik. Ezzel gyakran találkozunk az élménybeszámolókbán. Mintha így gondolkodnának: az iskola rendje, követelményrendszere sérthetetlen; mindennek így kell lennie, ahogy van; az iskolában csak jót tanulhat a tanuló; a tanárok alapjában véve jót akarnak, csak a tanulók a rosszak, hogy nem hallgatnak rájuk és nem végzik el maradéktalanul feladataikat. Bizonyos kritikusság hiányolható tehát, amellyel főleg a külvárosi tanulóknál találkozunk, míg a városi tanulóknál a bíráló hang az iskolával szemben gyakrabban megtalálható. Ennek kapcsán hadd említsük még meg, hogy ez a feltétlen tekintélytisztelet egy másfajta értékeléssel is párosul. A kötelező iskola a pályaohaj megvalósításának feltétele; az iskola elvégzése egzisztenciális kérdés, lépcsőfok egy magasabb életszint felé. Nyilván az előbbi értékelés is, legalább részben, ebből táplálkozik, és mindkettő kialakításában a szülők hatását látjuk érvényesülni, akik között foglalkozásra nézve legtöbb volt a gyári, illetve mezőgazdasági munkás, alacsony szakképzettséggel vagy anélkül. Összegezve az elmondottakat, véleményünk szerint ezek az általános feltételek, az iskolának ez az általános, nem specifikus hatása nagymértékben befolyásolja a tanulók iskolával szembeni beállítódását, éspedig oly módon, hogy azt a pozitív pólus felé téríti.

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, az iskolai helyzet mely összetevői, mely élmények és hatások, azaz mely specifikus viszonyulások alakítják ki a tanuló globális iskolához viszonyulását.

A pozitív hatások közül fontosság szempontjából mint egyenrangúakat kell megemlítenünk a tanulótársak közötti szociális kapcsolatokat és a tanár—tanuló kapcsolatot. Megjegyzendő, hogy mindkettő pozitív és negatív élmények forrása is egyidőben, de róluk ezúttal csak mint pozitív hatásokról beszélünk. Am a társas kapcsolatok és a tanár—tanuló kapcsolat egymástól eltérő módon jutnak kifejezésre a tanuló komplex viszonyulásában. A tanár—tanuló kapcsolat, amelyet — pozitív megnyilvánulásairól lévén szó — nevezhetjük a tanuló érzelmi elfogadottságának, a beállítódás irányának meghatározása tekintében a legszámottevőbb tényező. Abban tehát, hogy a tanulók iskolához viszonyulása a pozitív véglet felé tendál, szerepe van a tanári szeretetnek, a pozitív tanári magatartásnak. Ez meglehetősen kedvező képet ad a tanár—tanuló kapcsolatról, de sajnos, még mindig elég nagy teret hagy a negatív hatásoknak, amelyekre legszembetűnőbben az adatok logikai elemzése mutat rá. A tanári magatartásból eredő negatív hatások ismeretetésére később kerül sor. Visszatérve előbbi témánkhoz, valóban a jó tanárhoz fűződő élmények gyakran igen erős pozitív érzelmi töl-

tésűek. Különösen vonatkozik ez az igazságos, a „jókedvű”, a „nem kiabálós” tanárra, aki törődik tanulóival. Egy kislánynak egyébként nem nagyszámú pozitív élményei sorában helyet kapott az is, hogy betegsége miatti hiányzása alkalmával egyik tanára holléte felől érdeklődött. A szünidő utáni találkozás a tanárral több tanulónál is pozitív élményként szerepel. Tehát, ha az iskolával szembeni beállítódásnak mint kompozíciónak a szerkezetét kutatnánk, egyik összetevőjeként a tanár—tanuló viszonyt kellene megneveznünk, amely vizsgálatunkban, mint azt láthattuk, a pozitív iskolához viszonyulás egyik számottevő meghatározója.

A tanulók közötti társas kapcsolatok, a barátkozás, a közös aktivitás a szakkörökben, a közös játék a szünetekben még gyakrabban válik pozitív élmények forrásává, mint a tanár—tanuló kapcsolat. Csakhogy intenzitását tekintve kisebb a részvétele a komplex beállítódás pozitív voltának meghatározásában. Ugyanakkor varianciája, azaz a viszonyulást kifejező értékeknek esetről-esetre történő változása nem esik egybe sem a globális viszonyulás, sem a többi specifikus viszonyulás varianciájával. Ez azt jelenti, hogy azoknál a tanulóknál, akiknél a többi specifikus viszonyulás kevésbé pozitív, a társas kapcsolatok terén pozitívabb a viszonyulásuk, és fordítva, pozitívabb viszonyulással a többi területen kevésbé pozitív viszonyulás párosul a társas kapcsolatok és a barátkozás területéről. Egy többé-kevésbé független tényezővel állunk szemben tehát, amely némileg megbontja az iskolához való általános viszonyulás homogenitását.

Az iskolában elérhető siker és az ennek kapcsán fellépő örömezés szintén jól azonosítható területe a gyermek speciális viszonyulásainak. Az élménybeszámolókból ez a tényező mint a „jó osztályzatot kapni dicsősége” jut kifejezésre. Az osztályzatnak általában nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulók. Nyilván ebben tárgyiasul saját értékük, sikerük, érvényesülésük foka társaik előtt. Azonban, nemcsak a jó osztályzat, hanem a tanártól kapott dicséret is jelentős helyet foglal el az iskolával kapcsolatos pozitív élmények között. Mivel a siker élménye csak egyik pólusa egy egységes dimenzióknak, amelynek a másik végletén a kudarc élménye helyezkedik el, az eredmények statisztikai elemzésekor a kétféle élmény közös alapja, azaz a siker- vagy kudarcélmény lehetősége, mint egységes viszonyulási terület szerepelt. Nos, elemzéseink azt mutatják, hogy ez a terület több negatív, mint pozitív élmény forrása, ami abban is kifejezésre jut, hogy a tanulók iskolához való viszonyát a negatív pólus felé térítik. Más szóval, az iskolának az a sajátossága, hogy a tanuló számára a siker- és a kudarcélmény forrása lehet, gyakrabban válik az iskola elutasításának, mint az iskolaszeretés motívumává. Variancia tekintetében jelentős meg egyezést mutat, mind az egyes speciális viszonyulásokkal, mind a globális beállítódással, így ez utóbbiba szervesen beleilleszkedik. Egyébként e tényező negatív hatásának taglalására még visszatérünk.

Ugyancsak jól azonosítható, mint a pozitív élmények viszonylag önálló forrása az iskolai ismeretszerzés, az új megismerése, a gyer-

mek természetes megismerési szükségletének kielégítése az oktatás folyamatában. Az új megismerése feletti öröm, a kíváncsiság kielégítése következtében jelentkező elégedettség érzése tehát pozitív irányban befolyásolja a tanuló beállítódását. Némely vallomásban ez az élmény párosul a magasabb műveltség megszerzésének igényével.

A tanulók élménybeszámolóiban a felsoroltakon kívül még más pozitív előjelű iskolával kapcsolatos élményekkel is találkozunk, azonban ezek gyakorisága igen kicsiny, így ezúttal elhanyagolhatók.

A negatív értékű, élményegyüttesek sorában kétségkívül az iskolai kudarchoz fűződő élmények kíváncsoznak a lista élére. Ez az élményegyüttes magába foglalja a felelés-feleltetés élményét, a vele kapcsolatos kisebb vagy nagyobb mértékű szorongást, a gyenge osztályzattól és ezzel kapcsolatban a szülői megtorlástól való féltelmet, és természetesen a megélt kudarcot a maga kellemetlen következményeivel. Fentebb már ismertettük, hogy ez a viszonyulási terület, amely lehet pozitív élmények forrása is, hisz a kudarc élményével szembeni póluson a siker élménye áll, egészében véve negatív viszonyulást eredményez és a tanuló iskolával szembeni beállítódását, attitűdjét, negatív irányban befolyásolja, ellensúlyozva a többi speciális viszonyulás pozitív hatását. Hogy a feleltetés és az osztályozás ilyen káros következményekkel jár, már régóta ismert tény. Elgondolkodtató azonban, hogy a mai iskolában is a feleltetés és az ismeretek számonkérésének egyéb formái ennyi sok negatív érzelmet tudnak kiváltani. Mintha csak a tudományág e területének fejlődése nem előbbre vitte volna a gyakorlatot, hanem ellenkezőleg, az iskolai élet még érzékenyebb területévé tette azt. Az élménybeszámolók és vizsgálatunk egyéb adatai azt sugallják, és ezt a mindennapi tapasztalat is alátámasztja, hogy iskoláinknak egy humánusabb, konfliktusmentesebb osztályozási rendszerre van szüksége, amely mind a tanuló, mind a tanár szempontjából sokkalta hatékonyabb lenne, mint az értékelés mai rendszere.

Az iskolai követelmények és ezzel kapcsolatban a tanulók túlterhelése szintén a negatív hatású tényezők között szerepel. Hogyan tükröződnek a túlméretezett követelmények a tanulók élményeiben? Először is mint időhiány, a szabadidő, szórakozásra és játéokra fordítandó idő hiánya. Azután mint mennyiségileg túlméretezett követelmények, tehát a tanuló túlzott igénybevétele, amelynek egyenes következménye az iskolával való telítettség és az elfáradás. A kényszer érzése inkább a szakköri foglalkozásokkal kapcsolatosan jelentkezik némely tanulónál, bizonyára azoknál, akik nem saját elhatározásukból vállaltak szerepet valamelyik szakkörben. Statisztikai természetű adataink azt mutatják, hogy az iskolai követelményekhez kapcsolódó viszonyulás kevésbé gyakorol olyan negatív befolyást a globális viszonyulásra, mint a kudarcélmény, és variancia tekintetében nagyfokú megegyezést mutat a globális viszonyulással.

Az előbbi bekezdésben az általános iskola jól ismert problémáját, a tanulók elé állítandó követelmények túlméretezettségét tag-

laltuk úgy, ahogy az a tanulóban tükröződik. Ez a probléma igen összetett, és megoldása több érdekelt tényező bevonását feltételezi. Azonban felvetődhet a kérdés, hogy már most, a jelenlegi törvényes és egyéb feltételek között, nem tehetne-e az iskola, egy-egy szaktanár, lépéseket a követelmények csökkentése és a tanulók tehermentesítése felé. Bizonyára igen. Ez mindenesetre bátrabb, kezdeményezőbb hozzáállást igényel, a problémához alkotó módon való viszonyulást olyan értelemben, hogy időben fel tudjuk ismerni a körülmények megváltozását és idomulni tudjunk hozzájuk.

Vizsgálatunkban a tanári magatartás, ahogy azt az imént láthatuk, mint pozitív túlsúlyú hatás érvényesül a tanulók attitűdjében. A tanári magatartás azonban gyakran válik negatív élmények forrásává. Az élménybeszámoló adatai szerint leginkább kifogásolt tanári magatartás a túlzott szigorúság és igazságtalanság. Szembetűnő, hogy egyes tanárok milyen általánosan népszerűtlenné válhatnak és kerülhetnek a tanulók iskolai élményei középpontjába. A tanárszeretét szoros kapcsolatot mutat a tantárgyszeretéssel. A kevésbé kedvelt tantárgyak elutasítása mögött gyakran a tanár elutasítása ismerhető fel.

Számottevő különbséget találunk a városi és külvárosi tanulók között a tanári magatartás bírálatában megnyilvánuló szabadosság tekintetében. A városi gyermek előbb felismeri a tanári magatartás hibáit, érzékenyebben reagál azokra, bátrabban fejt ki nézeteit róluk, míg a külvárosi tanuló e tekintetben tartózkodóbb.

Az eddig felsorolt negatív hatások illusztrálására hadd idézzük a tanulók néhány vallomását iskolai élményeikről. Nyilván a számonkérés kiváltotta félelemből és szorongásból fakad a következő mondat: „De jó lenne, hogy ha az iskolát említik, ne mérgeledni és félni kelljen, hanem örülni és büszke lenni az iskolára, amely igyekszik szépet és jót, kultúrát adni nekünk.” (VII-es fiú, jeles tanuló). Vagy: „Amikor az iskolát említik... hirtelen rosszul leszek” (VII-es fiú, elégséges). A túlzott követelmények nyomán keletkező érzések jutnak kifejezésre a következő mondatokban: „Néha jók hozzánk (a tanárok), de néha úgy megerőltetnek...” (VII-es fiú, elégséges tanuló); „Aki zenedébe is jár, nincs ideje pihenni, szórakozni, játszani, sokszor tanulni se” (VII-es leány, jeles tanuló). A következő vallomásokban viszont a negatív tanári magatartás hatása ismerhető fel: „...de egy kicsit puhábban is bánhatnak velünk, hiszen mi élni is akarunk, de erről a tanárok sokszor elfeledkeznek” (VII-es leány, jeles tanuló); „...a tanárok nagyon szigorúak és csak úgy adnak jegyet, ha előbb megnézik másik tantárgyból hányast kapott” (VII-es leány, jó rendű tanuló); „...nem látja be, hogy a diáknak is lehet igaza” (VII-es leány, kitűnő tanuló). Nem lennének tárgyilagosak, ha elhallgatnánk az iskolára nézve kedvező vallomásokat, amelyek mintegy ellensúlyozzák az előbbieket kedvezőtlen hatásukat. Idézzünk néhányat ezekből a vallomásokból is: „Az iskolában sok jót és szépet lehet tanulni” (VI-os leány, jeles tanuló). „Az iskolában sokkal jobb, mint otthon” (VIII-os fiú, elégtelen előmenetelű tanuló); „Az iskola a második otthonunk” (VII-es leány, jeles tanuló).

E három domináló tényező mellett említést érdemelnek még a következők. A tanulóknak általában negatív viszonyulásuk van az olyan tantárgyakhoz, amelyeknek bizonyos gyakorlati célokat kellene szolgálniuk, de ez a tanulók szerint nem valósul meg. A legélesebb bírálattal a háztartástant illették. Az iskolai követelmények által kiváltott negatív hatásról az előbbieken részletesen beszéltünk. Hasonló ehhez az a hatás, amelyet a tanuló képességeit meghaladó feladatok váltanak ki. Több tanulónál ez a konfliktus, mármint a követelményszint és a teljesítőképesség közötti összhang hiánya bizonyos rezignáltságban oldódik fel, de van akiben a tiltakozás hangját szólaltatja meg („... azt gondolják, hogy mi mindenre képesek vagyunk”). Negatív élményeket kiváltó tényezőként kell számontartanunk az iskolai rend lazaságát, a fegyelmezetlen légkört, a fegyelmi vétségekkel szembeni elnéző tanári magatartást. Különösen a leánytanulók nehezményezik, ha a fegyelmezetlen tanuló nem részesül kellő büntetésben. Végül az iskolába utazás fáradalmi, az ezzel kapcsolatos koránkelés és hazautazás körüli gyakori huza-vona jelentős helyet foglal el a kellemetlen élmények sorában. (A vizsgálatokba bekapcsolt tanulók egy része naponta utazik az iskolába 4—20 km-es távolságról.)

Az eddigiek folyamán azt kívántuk bemutatni, mely élmények, mely hatások, azaz mely speciális viszonyulások alakítják ki a tanulóknak az iskolához való globális viszonyulását, természetesen előzőleg rámutatva e viszonyulás milyenségére. A továbbiakban vizsgálatunknak azt a részét ismertetjük, amely az iskolához viszonyulás bizonyos külső tényezőinek szerepére világít rá. Megjegyezzük, hogy ennek a kérdésnek vizsgálatunkban másodlagos jelentőséget tulajdonítottunk, mert az alkalmazott minta rétegei némely esetben nem rendelkeztek a kívánt esetszámmal.

A vizsgálat alá vetett külső tényezők közül a tanulók életkora és az iskola környezetét jelentő település jellege (város-külváros) bizonyultak releváns tényezőknek. Ez azt jelenti, hogy a tanulók beállítódása osztályonként változik. Igaz, ez a változás csak részleges: csupán az V-es tanulók viszonyulása mutatkozott pozitívabbnak, mint a magasabb korosztályoké, míg a VI., VII. és VIII-os tanulók attitűdjei között nem volt kimutatható számottevő különbség. Másrészt a külvárosi iskolák tanulói általában pozitívabban viszonyulnak iskolájukhoz, mint a városi tanulók. Ez összhangban van azzal a megállapításunkkal, hogy a külvárosi gyermekek kevésbé kritikusak az iskola életében előforduló visszásságokkal szemben, mint a városi gyermekek.

A tanulók neme mint a beállítódást meghatározó tényező vizsgálatunkban nem bizonyult jelentősebb tényezőnek. A leányok viszonyulása az iskolához pozitívabb ugyan, mint a fiúké, a két réteg közötti különbség azonban, ha kevéssel is, de a szignifikancia határa alatt maradt a 95%-os érvényességi szinten.

A tanulók tanulmányi eredménye mint az iskolához viszonyulást



meghatározó tényező sem bizonyult relevánsnak. A jobb tanulók viszonyulása tehát nem különbözik a gyengébb tanulók iskolához való viszonyától. Az sem befolyásolja a tanulók attitűdjét, hogy milyen pályára készülnek. Az a körülmény, hogy valaki tovább akar tanulni, esetleg egyetemi végzettséget követelő pályára készül, nem befolyásolja számottevően az iskolához való viszonyát.

Vizsgálatunkban arra kerestünk választ, mennyire vonzó a kötelező iskola, továbbá, hogy milyen hatások alakítják ki az iskola vonzását tükröző tanulói viszonyulást. Mint láthattuk, a tanulók iskolához viszonyulása a pozitív pólus felé tendál. Azt is láttuk azonban, milyen tényezők hatása következtében válik a tanuló iskolával szembeni beállítódása kevésbé pozitívvá. E tényezők esetenként valószínűleg feltárása ma már lehetséges. Így lehetővé válik azok befolyásolása, hatásuk irányának megváltoztatása, ami végső soron az iskolai munkához egy kedvezőbb, egészségesebb légkör kialakítását eredményezi.

#### *Irodalomjegyzék*

1. Barker Lunn, J. C. (1969), The development of scales to measure junior school children's attitudes, *The British Journal of Educational Psychology*, 39, 64—71.
2. Capar, J. (1972), Povezanost između omiljenosti nastavnog predmeta i omiljenosti nastavnika, *Pedagoška stvarnost* br. 8, 437—442.
3. Đorđević, J. (1969), Kako učenici osnovnoškolskog uzrasta procenjuju osobine svojih nastavnika, *Nastava i vaspitanje* br. 3, 287—307.
4. Đorđević, J. (1972), Ličnost nastavnika kao faktor u učenju i napredovanju učenika, *Pedagoška stvarnost* br. 2, 83—94.
5. Evans, K. M. (1967), Odnos nastavnik—učenik, *Naša škola* br. 7—8, 392—396.
6. Gádorné D. B. (1966), A pedagógus és a tanulók kapcsolatának szerepe a felső tagozatos általános iskolások tantárgyhoz viszonyulásában, *Pszichológiai Tanulmányok IX.*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
7. Geréb Gy. (1970), Az iskola pszichés klímájáról, *Tankönyvkiadó, Budapest*.
8. Jahoda M. — Warren N. ed. (1970), *Attitudes*, Penguin Books, London.
9. Jerou, M. R. (1969), Merenje dečjih stavova i vrednosti, „Priručnik o istraživačkim metodama dečjeg razvoja” c. könyvben, *Vuk Karadžić, Beograd*.
10. Morrison, A. — Mc Intyre, D. (1971), *Teachers and teaching*, Penguin Books, London.
11. Veczkó J. (1967), Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához, *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae*, Szeged.
12. Veczkó J. (1968), A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata, *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae*, Szeged.

## Koliko je privlačna obavezna osnovna škola

Pitanju privlačnosti obavezne škole autor prilazi putem ispitivanja stavova učenika prema školi i učenju. Kao tehniku ispitivanja koristio je skalu stavova, zatim pismeni sastav učenika. Uzorak je sačinjavalo 265 učenika osnovnih škola iz Subotice od V do VIII razreda, mahom iz prigradskih naselja.

Na osnovu empirijskih podataka autor dolazi do zaključka da učenici imaju pozitivan stav prema školi; premda je frekvencija učenika najveća u kategoriji „sa ambivalentnim stavom” (49,7%), naspram kategorije „sa negativnim stavom”, kod 7,6% učenika stoji kategorija „sa pozitivnim stavom” sa 42,7% ispitanih učenika.

Tragajući za komponentama pedagoške situacije koje učestvuju u formiranju globalnog stava učenika prema školi, autor je našao da odnosi između učenika i nastavnika igraju najvažniju ulogu u determinisanju pozitivnog, a doživljaji uspeha i neuspeha, u određivanju negativnog stava prema školi. Od spoljašnjih faktora jedino se uzrast i socijalna sredina u kojoj škola radi pokazuju kao relevantni, dok pol, školski uspeh i nivo aspiracije s obzirom na izbor poziva nisu relevantni faktori.

Korisnost ovakvih ispitivanja autor vidi u tome, što ona pružaju mogućnosti za egzaktno utvrđivanje stavova učenika prema školi i za dijagnostičiranje onih problema koji obično dovode do poremećaja u odnosu učenika prema školi.

### Summary

## How Attractive is the Compulsory Primary School

The author approaches the question of how attractive the compulsory primary school is through the investigation of the attitude of pupils to school and to learning. As investigation technique he used a scale of attitudes and the pupils' composition. The sample was made up by 265 primary school pupils from 5th — 8th grade from Subotica.

On the basis of empiric data the author comes to the conclusion that the pupils show a tendency to have a positive attitude towards school, although the frequency of pupils is largest in the category „with ambivalent attitude” (49,7%) compared with the category „with negative attitude” with 42,7% examined pupils.

Searching for the components which take part in the forming of the pupils' global attitude towards school, the author found that the relationships between pupils and teachers play the most important role in determining the goodwill, while the experience of success and failure determine the negative attitude towards school. Among the exterior factors only age and the social environment in which the school works show up as relevant whereas sex, school achievements and the level of aspiration with regard to the choice of a vocation are irrelevant factors.

The usefulness of such investigations the author sees therein that they provide a possibility for an exact assessment of the pupils' attitudes towards school and for the identification of those problems that usually cause some kind of disturbance in the attitude of pupils towards school.