

# ISKOLAI LÉGKÖR ÉS EREDMÉNYESSÉG



**SZÉLL KRISZTIÁN**

**ISKOLAI LÉGKÖR  
ÉS EREDMÉNYESSÉG**

**FÓKUSZBAN A REZILIENS  
ÉS A VESZÉLYEZTETETT  
ISKOLÁK**

**BELVEDERE**  
MERIDIONALE

2018. Szeged

A könyv megjelenését támogatta:



*Lektorálta:*

Forray R. Katalin

*Borítóterv:*

Majzik Andrea

ISBN 978-615-5372-88-9 (print)

ISBN 978-615-5372-89-6 (online PDF)

© Széll Krisztián, szerző, 2018

© Belvedere Meridionale, kiadó, 2018

# TARTALOM

ÁBRÁK JEGYZÉKE .....	7
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE .....	9
ELŐSZÓ .....	11
<b>I. OKTATÁSI MINŐSÉG ÉS MINŐSÉGI OKTATÁS .....</b>	<b>15</b>
1. Iskolai szelekciós mechanizmusok .....	17
2. Esélyegyenlőtlenségek értelmezési modelljei .....	20
3. Iskolai kontextus (ökológiai megközelítés) .....	21
4. Eredményesség és méltányosság .....	24
4.1. Iskolai pedagógiai hozzáadott érték .....	24
4.2. Reziliencia .....	26
5. Pedagógiai és módszertani kultúra .....	29
6. Iskolai légkör .....	31
<b>II. MITŐL FÜGG AZ ISKOLÁK EREDMÉNYESSÉGE? .....</b>	<b>35</b>
1. Iskolaeredményességi kutatások fókuszpontjai .....	35
2. Az oktató-nevelő munka beágyazottsága .....	41
2.1. Komplex eredményességi modellek .....	42
2.2. Tárgyi és finanszírozási feltételek .....	50
3. Tanári jellemzők .....	52
4. Tanítási gyakorlatok, attitűdök .....	54
4.1. Képesség szerinti szelekció .....	55
4.2. Nyelvi kódok .....	59
4.3. Tanulókkal szembeni elvárások (önbeteljesítő jóslatok) .....	63
5. Iskolai eredményesség legmeghatározóbb tényezői .....	68
6. Iskolai légkör meghatározó szerepe .....	73
<b>III. A REZILIENCIA FEJLESZTÉSÉNEK ISKOLAI TÉNYEZŐI .....</b>	<b>79</b>
1. Alacsony státuszú iskolák jellegzetességei .....	79
2. Az iskola szerepéről és lehetőségeiről .....	83
<b>IV. A KUTATÁS MÓDSZERTANA .....</b>	<b>91</b>
1. Komplex értelmezési és elemzési keretrendszer .....	91
2. Kutatási célok, kérdések, hipotézisek .....	95
3. Módszerek és adatforrások .....	98
4. Pedagógiai hozzáadott érték számítása .....	104
5. Vizsgált iskolacsoportok .....	107
6. Iskolai légkör mérése .....	109
7. Módszertani korlátok, dilemmák .....	111

7.1. Pedagógiai hozzáadott érték .....	111
7.2. Aggregált, iskolai szintű átlagok .....	113
7.3. Kapcsolt adatbázisok .....	114
7.4. Létszámsúlyok .....	114
<b>V. A KUTATÁS EREDMÉNYEI .....</b>	<b>119</b>
1. A vizsgált iskolacsoportok legfontosabb jellemzői .....	119
1.1. Eredményesség és státusz szerinti különbségek .....	120
1.2. Főbb iskolai jellemzők szerinti különbségek .....	124
2. Miként hatnak az eltérő iskolai kontextusok? .....	133
2.1. Tanulói eredményesség .....	134
2.2. Tanulói elképzelések, család-iskola kapcsolat .....	137
2.3. Teljesen azonos státuszú iskolacsoportok különbségei .....	139
3. Cél-, norma- és értékrendszer .....	142
3.1. Pedagógiai célok .....	142
3.2. Szükségesnek tartott pedagóguskompetenciák .....	145
3.3. Norma- és értékrend .....	146
4. Pedagógiai gyakorlatok .....	149
4.1. Kognitív képességek fejlesztése .....	151
4.2. Személyiség és társas készségek fejlesztése .....	153
4.3. Esélyteremtés és a családokkal való együttműködés fejlesztése .....	154
5. Kapcsolatok és együttműködések .....	156
6. Általános közérzet .....	161
6.1. Elégedettség a pedagóguspályával .....	162
6.2. Felelősségérzet .....	165
7. Légtérdimenziók és az eredményesség kapcsolata .....	166
8. Attitűdmintázatok: szegregáció és hátránykompenzáció .....	168
8.1. Együttnevelés vagy szelekció? .....	168
8.2. Szegregáció megítélése .....	171
8.3. Mit tehetnek az iskolák és pedagógusaik? .....	174
<b>VI. ÖSSZEGZÉS.....</b>	<b>183</b>
<b>FELHASZNÁLT IRODALOM .....</b>	<b>197</b>

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A tanári szakmai fejlődés értelmezési és elemzési kerete (hagymamodell) .....	43
2. ábra: Az oktatási eredményesség integrált többszintű modellje .....	47
3. ábra: Az eredményes oktató-nevelő munka elemzésének lehetséges keretrendszere .....	49
4. ábra: Az iskolai minőség és eredményesség beágyazottsága.....	92
5. ábra: Komplex értelmezési keretrendszer .....	93
6. ábra: A kutatás vizsgálati fókusza .....	95
7. ábra: A matematika és szövegértés képességterületen elért átlageredmények a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (átlagpont).....	135
8. ábra: A nyolc évfolyam alatt legalább egyszer évfolyamot ismétlők aránya a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (%) .....	136
9. ábra: Az előző év végi tanulmányi átlageredmények a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (%) .....	141
10. ábra: Az elmúlt négy évben iskolai szervezésű táborozáson, nyaraláson legalább egyszer részt vevők aránya a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (%).....	142
11. ábra: A pedagógiai célok megjelenése a vizsgált iskolacsoportokban (említések aránya, %) .....	144
12. ábra: A pedagóguskompetenciák fontosságának megítélése a vizsgált iskolacsoportokban (csak a valamennyi itemre válaszolók átlaga).....	146
13. ábra: A norma- és értékrend klímadimenzió összetett indexének átlagértékei a vizsgált iskolacsoportokban.....	148
14. ábra: A pedagógiai gyakorlat klímadimenzió összetett indexének átlagértékei a vizsgált iskolacsoportokban.....	151
15. ábra: A tanulók kognitív képességeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek színvonala a vizsgált iskolacsoportokban .....	152
16. ábra: A tanulók személyiségének és társas készségeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek színvonala a vizsgált iskolacsoportokban.....	154
17. ábra: Az esélyteremtés és a családokkal való együttműködés fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek színvonala a vizsgált iskolacsoportokban.....	155
18. ábra: A kapcsolatok és együttműködések klímadimenzió összetett indexének átlagértékei a vizsgált iskolacsoportokban .....	158
19. ábra: A általános közérzet klímadimenzió összetett indexének átlagértékei a vizsgált iskolacsoportokban .....	162

20. ábra: Felelősségérzet a vizsgált iskolacsoportokban.....	165
21. ábra: A légkördimenziók értékei a vizsgált iskolacsoportokban.....	167
22. ábra: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménykülönbségei az általános iskola választásának néhány kiemelt szempontjáról.....	169
23. ábra: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak etnikai szegregációra, valamint hátránykompenzációra vonatkozó véleménykülönbségei.....	173
24. ábra: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménykülönbségei az iskola pedagógiai és szocializációs szerepére vonatkozóan .....	175
25. ábra: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménykülönbségei a családhoz, illetve az iskolához köthető hátránykompenzációt befolyásoló tényezőkre vonatkozóan .....	177
26. ábra: A vizsgált iskolacsoportok pedagógusainak klaszterek szerinti megoszlása (%) .....	180



# TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Az oktatáseredményességi kutatások típusainak általános jellemzői.....	38
2. táblázat: Az OECD INES kétdimenziós (szintek, fókuszterületek) indikátormodellje.....	44
3. táblázat: Az iskolai szinten vizsgálható tényezők, változók.....	48
4. táblázat: Az oktatás eredményességét növelő feltételek, tényezők.....	70
5. táblázat: Az iskolai klíma alapvető dimenzió és tényezői.....	76
6. táblázat: A rezilienciavizsgálatok fókuszpontjai.....	84
7. táblázat: A reziliens iskolák jellemzői.....	88
8. táblázat: Kutatási kérdések, hipotézisek, módszerek és adatforrások.....	101
9. táblázat: Az iskolai légkördimenziók (főkomponensek) mutatóihoz felhasznált változók....	110
10. táblázat: Az általános iskolai pedagógusok telephelyi összlétszáma alapján kialakított súlyozott létszámok (fő).....	115
11. táblázat: A két vizsgált iskolacsoport pedagógusainak egymáshoz viszonyított arányai, és az ezek alapján kialakított súlyozott létszámok (fő).....	116
12. táblázat: A vizsgált iskolacsoportok pedagógusainak főbb jellemzői.....	117
13. táblázat: A PHÉ mutatóval rendelkező, illetve az összes iskola társadalmi-gazdasági státusz szerinti különbségei.....	120
14. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák eredményességi mutatók szerinti különbségei.....	121
15. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák társadalmi-gazdasági státusz szerinti különbségei.....	122
16. táblázat: A HHH, illetve a roma/cigány tanulói arány és az eredményesség összefüggései a reziliens és a veszélyeztetett iskolákban (Pearson-féle korrelációs együtthetők).....	123
17. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák területi elhelyezkedés és fenntartó szerinti különbségei.....	125
18. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák méret és infrastrukturális jellemzők szerinti különbségei.....	126
19. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák pedagógusállományát érintő jellemzők szerinti különbségei.....	127
20. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák tanulói előtörténet, továbbhaladás, fegyelem és motiváció szerinti különbségei.....	128
21. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák tanulásszervezés és oktatási módok, programok szerinti különbségei.....	129

22. táblázat: A pedagógiai hozzáadott érték alakulása a vizsgált iskolacsoportokban az integrációs, képességkibontakoztató foglalkozás (IPR), valamint a cigány kisebbségi program (CKP) megléte szerint.....	130
23. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák szülő-iskola kapcsolataiban megmutató különbözőségeik .....	131
24. táblázat: A veszélyeztetett iskolakategóriába kerülés (0 = reziliens iskola: n=75; 1 = veszélyeztetett iskola: n=81) esélyét mutató logisztikus regressziós modell eredményei .....	132
25. táblázat: Az alul-, illetve kiemelkedően teljesítők aránya a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (%).....	135
26. táblázat: A vizsgált iskolacsoportok tanulóinak főbb jellemzői, elképzelései és tanórán kívüli tevékenységei, valamint szüleik aktivitása szerinti szignifikáns különbségek (%) .....	138
27. táblázat: A norma- és értékrend léggördimenziót alkotó tényezőkre adott válaszok megoszlása a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=118$ ; $n_v=182$ ) .....	147
28. táblázat: A pedagógiai gyakorlat léggördimenziót alkotó tényezőkre adott válaszok megoszlása a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=118$ ; $n_v=182$ ) .....	150
29. táblázat: A kapcsolatok és szakmai együttműködések léggördimenziót alkotó tényezőkre adott válaszok megoszlása a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=118$ ; $n_v=182$ ).....	157
30. táblázat: Az általános közérzet léggördimenziót alkotó tényezőkre adott válaszok megoszlása a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=118$ ; $n_v=182$ ) .....	161
31. táblázat: Elégedettség a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=151$ ; $n_v=198$ ).....	163
32. táblázat: Páronkénti Pearson-féle korrelációs együtthatók az egyes léggördimenziók között .....	166
33. táblázat: Páronkénti (Pearson-féle) korrelációs együtthatók (r) az egyes léggördimenziók, valamint az eredményességi mutatók között.....	168
34. táblázat: A kompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők megítélése a vizsgált iskolacsoportokban.....	176
35. táblázat: A hátránykompenzáció tényezőinek megítélése alapján kialakított klaszterek középpontjai.....	178
36. táblázat: A kutatási kérdésekre és hipotézisekre adott válaszok összegzése.....	188

# ELŐSZÓ

A minőségi oktatás fogalmi keretei, jelentéstartalmai nagymértékben kitágultak és egyre összetettebbé váltak az utóbbi időben. Ugyanakkor az biztos állítható, hogy minőségi oktatás csak az elérni kívánt cél(ok) függvényében értelmezhető, mely(ek) elérése feltételezi a hatékony, eredményes és méltányos oktatás meglétét. Vagyis azok az oktatási rendszerek lehetnek igazán sikeresek, ahol a hatékony és eredményes oktatás mindenkire kiterjed, ahol a családi-társadalmi státusz nem befolyásolja az egyes tanulók teljesítménye közötti különbségeket. Jelen kötet a minőségi oktatás kapcsán alapvetően az eredményességi és az esélyegyenlőségi szempontok együttes megjelenésére fókuszál, vagyis a vizsgálat tárgyát azok az alacsony státuszú iskolák jelentik, ahol az átlagosnál jóval magasabb arányban tanulnak olyan diákok, akik társadalmi-gazdasági (szocioökonómiai) szempontból kedvezőtlen helyzetben vannak.

A könyv alapját képező kutatás kiindulópontja, hogy az iskola alapvető célja az alapkompenciák megszerzését (is) garantáló minőségi oktatás biztosítása, mely során kulcsfeladatként jelenhet meg a tanulók eltérő háttérjellemezőiből (származás, szociális helyzet, veleszületett képességek stb.) adódó, sok esetben a továbbtanulási és munkaerőpiaci esélyekben, az objektív és szubjektív életfeltételekben egyaránt megjelenő különbségek mérséklése.

Az iskolai sikertelenség vizsgálata, az iskola belső világának feltárása, megértése segíthet leküzdeni az iskolai kudarcokhoz vezető társadalmi depriváció okozta hatásokat is. A könyvben megjelenő szakmai álláspont szerint az iskolarendszernek a családi, társadalmi-gazdasági háttértől függetlenül minden egyes tanuló esetében ki kell fejlesztenie azokat az alapkészségeket, kompetenciákat, amelyek a mindennapi életben való boldogulást megalapozzák. Ezért is válik egyre fontosabbá a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolákban az iskolai eredményességet pozitívan befolyásoló tényezők megléte, fejlesztése.

A meghatározó tényezők feltárásához és az iskolafejlesztések megalapozásához nyújthat releváns információt az olyan alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák összevetése, melyek eredményessége kiemelkedő, illetve nagyon gyenge. A könyvben adott iskola társadalmi-gazdasági státusza minden esetben az iskolába járó tanulók társadalmi-gazdasági státuszának iskolai szintű átlagát jelenti, mely olyan tényezők együttese mentén határozható meg, ami az anyagi körülményekre,

szociális juttatásokra, valamint a szülők munkaerőpiaci helyzetére és iskolázottságára vonatkozó információkat foglal magában.

A könyv első része a kutatás elméleti és értelmezési keretét járja körül, tárgyalva a kutatás alapjául szolgáló fogalmi kereteket és definíciós hátteret, míg a második része a konkrét kutatás paramétereit és eredményeit részletezi. Az *oktatási minőség és a minőségi oktatás témakörét taglaló fejezetben* választ kapunk arra, hogy miként definiálható az oktatási hatékonyság, eredményesség és méltányosság, hogy a kutatás szempontjából miért fontos az iskola kontextusának figyelembe vétele, és hogy mit értünk iskolai pedagógiai hozzáadott érték és a reziliencia jelensége alatt. Ez a fejezet továbbá ismerteti azt is, hogy milyen modellek mentén magyarázható az esélyegyenlőtlenségek kialakulása és fennmaradása, hogy milyen tényezők alapján határozható meg a pedagógiai és módszertani kultúra, valamint, hogy milyen különbségek fedezhetők fel az iskolai légkör fogalmi megközelítései között.

Az *iskolai eredményesség meghatározó tényezőit komplexen tárgyaló fejezet*, az iskolai oktató-nevelő munka minőségét, az iskolai eredményesség és méltányosság kapcsolatát, illetve a légkörvizsgálatokra vonatkozó legfontosabb kutatási előzményeket, tudományos eredményeket helyezi a fókuszba. A fejezet külön kiemeli a pedagógiai és módszertani kultúra néhány szegmensét (képesség szerinti szelekció, pedagógiai gyakorlatok és attitűdök, önbeteljesítő jóslatok), és részletesen ismerteti az iskolai eredményességet befolyásoló releváns tényezőket, kitérve az iskolai légkör alapvető szerepére is.

A *reziliencia fejlesztésének iskolai tényezőit összegző fejezet* számba veszi az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolákban folyó pedagógusmunka fő jellegzetességeit, valamint az oktatáskutatásban is egyre nagyobb teret hódító rezilienciavizsgálatok iskola szerepére és lehetőségeire vonatkozó tudományos ismereteket.

A könyv alapjául szolgáló *kutatás módszertanát ismertető fejezet* vázolja fel azt a komplex értelmezési keretrendszert, amely segít eligazodni abban, hogy a kutatás milyen szinten, mire, miért és hogyan fókuszált. A fejezet ismerteti a kutatási kérdéseket, hipotéziseket, a kutatás során alkalmazott módszereket és adatforrásokat, továbbá részletezi az iskolai eredményesség és légkör mérési módszertanát, a vizsgált iskolacsoportok kialakításának metódusát, valamint a kutatás módszertani korlátait, dilemmáit.

A *kutatási eredményeket összegző fejezet* több elemzési szempontból járja körül a kutatás tapasztalait, így vizsgálja a kutatás során kialakított, eltérő társadalmi-gazdasági státuszú iskolacsoportok (reziliens versus veszélyeztetett iskolák) legfontosabb jellemzőit, ezen iskolák eltérő kontextuális hatásait, valamint az iskolacsoportok cél-, norma- és értékrendszerét, oktatási-nevelési gyakorlatát, a szakmai kapcsolatokat és együttműködéseket, az általános közérzetet és elégedettséget, az

iskolai légkördimenziók és eredményességi mutatók közötti kapcsolatot, valamint a hátránykompenzációval kapcsolatos tanári attitűdmintázatokat is.

A könyv a kialakított iskolacsoportok közötti különbségekre vonatkozó elemzési eredmények összegzésével, valamint következtetések és további lehetséges kutatási irányok ismertetésével zárul.

Az iskolai oktató-nevelő munka minőségének és eredményességének jobbítását célzó, méltányossági szempontokat is érvényesítő modern oktatáspolitikának szüksége van olyan tudományosan megalapozott kutatásokra, melyek eredményei mélyítik az adott oktatásügyi problémával kapcsolatos tudásunkat, s az újabb összefüggések és aspektusok feltárásával további kutatási irányokat fogalmaznak meg, segítve az oktatási rendszer szakmai alapokon nyugvó fejlesztését. Ideális esetben tehát a felmerülő oktatás(fejlesztés)i igények, területek feltérképezésekor, a beavatkozások szükségességének igazolásakor és végrehajtásakor a döntéshozók tudományos kutatási, mérési eredményekre (is) támaszkodnak. A színvonalas oktatás biztosítása kapcsán kulcsfontosságú, hogy minél több ismeret, empirikus eredmény álljon rendelkezésre a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolákban folyó oktató-nevelő munka minőségével összefüggő, illetve arra ható (légkör)tényezőkről. A könyv ehhez a szakmai diskurzushoz kíván hozzájárulni.

A könyvet reményeink szerint haszonnal forgathatják mindazok, akik mélyebben szeretnék megismerni az oktatási eredményesség és méltányosság összefüggéseit, a többségében hátrányos, kedvezőtlen helyzetű tanulókat oktató iskolák helyzetét, és azokat a belső folyamatokat, légkörtényezőket, amelyek ezen iskolák sikeres, illetve kevésbé sikeres működését eredményezhetik. A kötetet a téma iránt érdeklődő döntéshozóknak, kutatóknak, oktatóknak, hallgatóknak, pedagógusoknak, gyakorló szakembereknek és szülőknek egyaránt ajánljuk.

*A könyv létrejöttében mindenekelőtt a kötet alapjául szolgáló doktori disszertáció témavezetőjének, Forray R. Katalinnak tartozom köszönettel a folyamatos, éveken át tartó szakmai és emberi támogatásáért, nélküle a kutatás nem jöhetett volna létre. Kiemelt köszönet illeti Fehérvári Anikót és Sági Matildot, valamint a disszertáció (elő)opponenseit, Híves-Varga Arankát, Lannert Juditot és Papp Z. Attilát, akik értékes tanácsaikkal, szakmai javaslataikkal segítették munkámat. Továbbá hálás vagyok mindazoknak – család, barátok, kollégák, iskolavezetők, pedagógusok –, akik bármilyen módon hozzájárultak kutatásom megvalósulásához, támogatták munkámat. Végül, de nem utolsósorban külön köszönöm Magyar Évának, hogy mérhetetlen türelmével, önzetlen támogatásával, valamint szakmai és módszertani javaslataival jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy jelen könyv elkészülhetett.*



# I. OKTATÁSI MINŐSÉG ÉS MINŐSÉGI OKTATÁS

Az iskolarendszer egyik legfontosabb célja és feladata, hogy segítse az egyénekből rejlő képességek kibontakoztatását, egyéni és társadalmi hasznosulását, melyhez megfelelő minőségű és felelősségteljes tanári munkára és az iskolák elszámoltathatóságára van szükség (Kozma 2006). Kiemelve, hogy egy oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják, az eredményes tanuláshoz pedig olyan elszámoltatható tanításra van szükség, amely egyéni és társadalmi háttérjellemezőktől függetlenül minden gyermek sikerét a lehető legjobb színvonalon biztosítja (Barber–Mourshed 2007).

Az iskola tehát egyrészt az oktatási rendszer részeként funkcionáló szervezeti egység, másrészt egy olyan sajátos társas közeg, mely jelentősen befolyásolhatja a tanulók későbbi életútját, életesélyeit (Golnhofer–Szekszárdi 2003). Az iskolában folyó oktató-nevelő munka minőségét éppen az adja, hogy miként szocializálja azokat a tanulókat, akik nehezen szocializálhatók, és miként fejleszti azoknak a tanulóknak a képességeit, akiknek a képességei nehezebben fejleszthetők (Csapó 2000). Ezzel kapcsolatban az iskola és a társadalom viszonyának két fontos strukturális kontextusát, problémáját emeljük ki: (1) a magyar oktatási rendszer szelekciós mechanizmusait, és (2) ezzel szoros összefüggésben az oktatás minőségi (hatékonysági, eredményességi és méltányossági) problémáit.

Az oktatási színvonal és a gazdasági teljesítőképesség összefüggéseit vizsgáló kutatások eredményei azt mutatják, hogy a hosszú távú társadalmi-gazdasági fejlődésre igen erős hatást gyakorol a humántőke minősége, melyet a minőségi oktatásba történő befektetés alapoz meg (Hanushek–Kimko 2000; OECD, 2010a; Hanushek–Woessmann 2007, 2009, 2010). A szakirodalomban a minőség, a hatékonyság (oktatási ráfordítások és megtérülésük), az eredményesség (mérhető kimenetek) és a méltányosság (mindenki számára elérhető hatékony és eredményes oktatás) fogalmi szorosan összefüggnek, így a minőségi oktatást is csak úgy lehet értelmezni, ha az oktatás egyszerre teljesíti a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság kritériumait (Lannert 2004, 2015). A minőség szempontjából fontos az oktatás reagáló képessége, melynek eredményeként az erőforrások, az oktatási folyamatok és az eredmények képesek hozzáigazodni a környezeti, kontextuális feltételekhez. Az oktatás minőségét tehát a különféle szempontok kulcstényezőinek kölcsönhatásai határozzák meg (Sheerens 2013, 2016).

Az *oktatási hatékonyság (efficiency)* a ráfordítások, erőforrások optimális felhasználását, azaz az adott oktatási teljesítmény lehető legkevesebb ráfordítással történő elérését vagy adott ráfordítások melletti maximalizálását jelenti (Báthory–Falus 1997; Semjén 1999). Az oktatás hatékonysága tehát nem a ráfordítások mennyiségét és nem is az eredményességet jelöli, hanem az oktatási ráfordítások és az eredményesség közötti összefüggésekre helyezi a hangsúlyt, vagyis arra, hogy miként használjuk fel, s mennyire költjük el jól az oktatásra szánt anyagi erőforrásokat (Hermann–Varga 2006). Ennek megfelelően hatékonysági problémaként jelenik meg a kihasználatlan kapacitás (például üresen álló osztálytermek), a pazarló, nem megfelelő forrásallokáció<sup>1</sup>, a számottevő területi egyenlőtlenségek<sup>2</sup> vagy az oktatás alacsony egyéni és társadalmi megtérülése.

Az *oktatás eredményessége (effectiveness)* az eredmények oktatási célokhoz való viszonyát jelenti, vagyis az oktatási teljesítmény növelését okozó tényezők, valamint a teljesítménynövelést elősegítő mechanizmusok feltárását és felhasználását jelzi (Horn–Sinka 2006). Például tipikusan eredményességi problémaként értelmezhetőek az iskolák között megjelenő – hazánkban elsősorban a társadalmi-családi háttérre visszavezethető – jelentős teljesítménykülönbségek, a tanulási kudarcok magas száma vagy a nagymértékű iskolai lemorzsolódás.

Az oktatási hatékonyság és eredményesség fogalmát sok esetben még ma is egymás szinonimáiként értelmezik, holott – mint ahogy a fentiekben is látható volt – eltérő aspektusból közelítenek az oktatás minőségéhez, minőségi problémáihoz. Iskolai- és rendszerszinten is megállapítható, hogy ha az oktatás-nevelés eredményes, az még nem jelenti azt, hogy egyben hatékony is (Hanushek–Lockheed 1994). Általában elmondható, hogy az eredményes oktató-nevelő munka nem feltétlenül hatékony, de az oktatás hatékonysága mindenképpen összefügg annak eredményességével, hozzátevé, hogy mindkét fogalom újabb megvilágításba kerül a méltányosság dimenziójában.

A szakmai diskurzus az esélyegyenlőség fogalma helyett egyre inkább a méltányosság fogalmkörébe sorolja mindazon tevékenységeket és szemléletet, amely megteremti a társadalom valamennyi tagja számára az egyenlő esélyek feltételeit (Varga A. 2015a). A *méltányosság (equity)* az esélyegyenlőség (*equality*) fogalmától – amely elsősorban az egyenlő hozzáférés azonos módon történő biztosítását, más szóval az egyenlő bánásmódot takarja – annyiban tér el, hogy a valódi esélyegyenlőség érdekében bármilyen (társadalmi, gazdasági, etnikai stb.) háttértől függetlenül biztosít lehetőségeket és aktív, támogató eszközöket az egyének számára. A valódi esélyegyenlőség létrejöttének a hátrányt okozó különbségtétel megszüntetése

---

<sup>1</sup> Erre bizonyos szempontból példaként hozható a hazai pedagógusképzés vagy az érettségi rendszer (Csapó 2015a).

<sup>2</sup> Hazánkra vonatkozóan lásd például Híves 2015.



szükséges, de nem elégséges feltétele (Radó 2007; Varga A. 2013, 2015a). A méltányosság tehát az oktatáshoz való hozzáférés esélyegyenlőségét teremti meg (Lannert 2004). Ebből a szempontból a méltányosság egyfajta aktív cselekvést takar, azaz tenni kell a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő egyének, csoportok valódi hozzáféréseért (Varga A. 2013, 2015a). Ez azt is jelenti, hogy a méltányosságon alapuló oktatási berendezkedés nem a tanulási eredményesség egyéni különbségeit kívánja feltétlenül megszüntetni, sokkal inkább egy olyan oktatási környezet kialakítását tűzi ki célul, amely lehetőséget, hozzáférést biztosít minden tanuló számára ahhoz, hogy a saját egyéni képességeit és készségeit maximális fejleszthesse (Keller–Mártonfi 2006).

Összegezve: *a hatékonyság az oktatásra fordított ráfordításokat és azok megtérülését jelzi, az eredményesség viszont az oktatás valamilyen mérhető kimenetére, teljesítménymutatójára fókuszál, míg a méltányosság azt célozza meg, hogy minden egyes tanuló részesülhessen eredményes és hatékony oktatásban.* Tehát optimális esetben a minőségi oktatás nem függ az iskola által nem befolyásolható tényezőktől (például tanulói összetétel, gazdasági-társadalmi helyzet), ugyanakkor a legtöbb ország oktatási rendszerében – köztük a magyar oktatási rendszerben is – működnek olyan szelekciós mechanizmusok, melyek alapvetően meghatározzák a későbbi életutakat.

## 1. ISKOLAI SZELEKCIÓS MECHANIZMUSOK

Az oktatás- és nevelésszociológiai vizsgálatokban a társadalmi egyenlőtlenségek és mobilitás, valamint az iskola szelekciós mechanizmusainak kérdésköre rendkívül meghatározó (lásd például Boudon 1974; Bourdieu 1978; Mare 1981; Meleg 2015; Fehérvári 2015a). Az iskola és társadalom viszonya, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése, az iskolarendszer, az elért iskolai végzettség társadalmi mobilitásban betöltött szerepe, funkciója témám szempontjából is releváns strukturális kontextust jelöl.

A kognitív és a szociális készségek, képességek fejlődését feltáró kutatások arra mutatnak rá, hogy iskolakezdekéskor az azonos életkorú gyerekek intellektuális fejlettségében jelentős különbségek vannak (Nagy J. 1980, 1986). Továbbá az is kimutatható, hogy a tanulók negyede-harmada a negyedik-hatodik évfolyamtól kezdődően lényegében megtorpan a fejlődésben, melytől kezdve a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek nemhogy csökkennének, hanem folyamatosan és határozottan növekszenek (Nagy J. 2008). Ezt erősítik meg a TIMSS-vizsgálatok<sup>3</sup> eredményei is, mely

<sup>3</sup> A TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága*) égisze alatt zajló olyan tantervi alapú nemzetközi méréssorozat, amely 1995 óta négyéves ciklusokban vizsgálja a diákok matematikai és természettudományi tudását a negyedik és a nyolcadik évfolyam végén.

szerint a magyar iskolákban a negyedik évfolyamról a nyolcadik évfolyamra a fejlődési folyamat lelassul, a diákok teljesítménye, valamint a tanulás iránti lelkesedése és motivációja is csökken (Balázsi et al. 2012a, 2012b). Tehát az iskolába történő belépéskor tapasztalható induló szint a tanulók jelentős hányada esetében valószínűsíti a későbbi továbbtanulási esélyeket (Nagy J. 2008). Ezzel kapcsolatban nem szabad megfelelkezni a korábbi ismeretek, a megelőző oktatási szintek szerepéről sem, számos kutatás kimutatta a korábbi tanulási életút tanulói teljesítményekre gyakorolt hosszú távú hatását (Sammons et al. 2004). Hattie (2009) elemzése is azt jelzik, hogy az előzetes teljesítmények nagymértékben hatnak a későbbi tanulmányi eredményekre, ugyanakkor az eredmények arra is rámutatnak, hogy az iskola legalább ilyen mértékben képes befolyásolni a diákok további fejlődését.

Mindez hatványozottan igaz a társadalmi-gazdasági szempontból (például anyagi körülmények, szülők iskolázottsága és munkaerőpiaci helyzete, etnikai hovatartozás) hátrányos, kedvezőtlen<sup>4</sup> helyzetben lévő gyermekek esetében. Az iskoláknak jelentős társadalmi szerepük van abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulók az otthonról hozott kognitív és affektív hiányosságokat hosszú távon leküzdjék (Spielhagen 2006). Ugyanakkor a hazai empirikus kutatási eredmények arra mutatnak rá, hogy az előnytelen társadalmi-gazdasági közegekből érkező gyerekek már az iskolába lépéskor hátrányban vannak, mely hátrányok az iskola teljes ideje alatt fennmaradnak, illetve tovább is növekednek (Havas 2008). Hozzáteve azt is, hogy a több szempontból is hátrányos helyzetű tanulóknál sokkal nagyobb a valószínűsége annak, hogy nem fejezik be a tanulmányaikat (Liskó 2008). Ez a determinizmus nagyrészt az oktatási rendszer szelekciós mechanizmusainak tulajdonítható (Tóth et al. 2010), mely folyamatok nemzetközi összehasonlító elemzése arra mutat rá, hogy a szelektív iskolarendszerekben a nem szelektív iskolarendszerekhez képest nagyobbak az esélyegyenlőtlenségek és az átlagos tanulói eredményesség is alacsonyabb (Hanushek–Wößmann 2006).

Már az évtizedekkel korábbi hazai kutatások is megállapították, hogy a tanulók iskolai eredményessége társadalmilag meghatározott, sőt az eleve hátránnyal induló diákok lemaradása az általános iskolai évek alatt tovább növekszik. Az iskola tehát nem képes mérsékelni a társadalmi egyenlőtlenségeket, a különböző szelekciós mechanizmusok révén legjobb esetben is csak konzerválja a különbségeket, és inkább a kedvezőbb társadalmi státuszú gyerekeket, csoportokat segíti (Ferge 1976; Gázso 1976; Róbert 1986). A rendszerváltást követő kutatások szintén arra mutatnak rá, hogy az iskolák újratermelik az egyenlőtlenségeket (Andor 2001, Berényi et al. 2008). Az utóbbi években – a sok esetben interdiszciplináris formában megvalósuló oktatáskutatásoknak is köszönhetően – tovább mélyült a magyar iskolarendszer

---

<sup>4</sup> A kötetben a hátrányos, kedvezőtlen és előnytelen meghatározásokat szociológiai (társadalmi-gazdasági) értelemben és egymás szinonimáiként használom.

korábbi kutatásokban feltárt minőségi, hatékonysági, eredményességi és méltányossági problémáiról szóló tudásunk (lásd például Hermann 2005; Lannert–Nagy 2006; Csapó 2007, 2012; Fehérvári–Tomasz 2015; Szemerszki 2015, 2016).

Empirikus kutatások egyértelműen rámutatnak arra, hogy a tanulók iskolai eredményessége társadalmilag meghatározott, a szelektív iskolarendszerekből adódóan a hazai iskolák nagy része nem képes mérsékelni a kedvezőtlen szociális helyzetből eredő hátrányok hatásait, a különböző szelekciós mechanizmusok révén inkább konzerválja, újratermeli, sőt sok esetben növeli a társadalmi különbségeket, egyenlőtlenségeket. Erre utalnak a hazai és a nemzetközi tanulóteljesítmény-mérések eredményei is, melyek szerint hazánkban rendkívül erős a családi háttér tanulói teljesítményekre gyakorolt hatása. Az OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, magyarul: *Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet*) megbízásából végzett, az oktatási rendszerek átfogó, nemzetközi összehasonlítását is lehetővé tévő, háromévente ismétlődő PISA-mérések<sup>5</sup> eredményei alapján az is látható, hogy a legtöbb országban erősebben hat egy adott diák eredményeire az iskola átlagos társadalmi, gazdasági és kulturális összetétele, mint az adott diák családi szociális, gazdasági és kulturális háttere. Ez a magyar oktatási rendszerre különösen jellemző, s nálunk az egyik legnagyobb az egyes iskolák közötti különbségekből adódó teljesítményszóródás is (Balázsi–Horváth 2011; Balázsi et al. 2010, 2013; OECD 2013a, 2014, 2016a; Csapó et al. 2009, 2014; Fehérvári–Széll 2014; Ostorics et al. 2016).

Összességében kijelenthető, hogy *a magyar oktatási rendszer egészében nem csökkent az iskolai szelekció és szegregáció, amely tendencia a tanulói, az iskolai és az oktatási eredményességet is negatív irányban befolyásolja* (Forray–Hegedűs 2003; Forray 2009a; Kertesi–Kézdi 2009, 2012, 2014, 2016; Havas–Zolnay 2011; Papp Z. 2011, 2013; Hajdu et al. 2014). A sikertelenség okai közül a legtöbb kutatás a családi és települési szinten megmutatkozó szegénységet, a hátrányos – és sok esetben látens – diszkriminációt, a területi szegregációt, a szabad iskolaválasztást, a nyelvi hátrányt, a motivációhiányt, a család és az iskola közötti elégtelen kapcsolatokat, valamint az iskola oktató-nevelő tevékenységének színvonalát, a pedagógusok minőségét és pedagógiai gyakorlatát emeli ki (Forray 1992, 2009a, 2009b; Liskó 2002; Réger 2002; Forray–Hegedűs 2003; Orsós 2004; Kertesi–Kézdi 2005, 2012, 2014; Cserti Csapó 2006; Havas 2008; Nahalka–Zempléni 2014; Fehérvári 2015b, 2016; Berényi 2016).

<sup>5</sup> *Programme for International Students Assessment (Tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja).*

## 2. ESÉLYEGYENLŐTLENSÉGEK ÉRTELMEZÉSI MODELLJEI

A szakirodalomban az esélyegyenlőtlenségek formálódásának mechanizmusára, az okok magyarázatára több megközelítésmód is található, melyek értelmezési és vizsgálati kerete más-más tényezőkre és folyamatokra helyezi a fő hangsúlyokat. Az alábbiakban – Nahalka és Zempléni (2014) tanulmánya alapján – három olyan értelmezési modellt (deficit, szegregáció, látens diszkrimináció modell) ismertetek, amelyek többek között hozzájárultak kutatásom empirikus részének operacionalizálásához is. Ezek a modellek nem egymást kizáró modellek, inkább a tekintetben különíthetők el egymástól, hogy eltérő módon határozzák meg az esélyegyenlőtlenségek lényegét és a hátrányos helyzetet, illetve eltérő okokkal is magyarázzák az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának folyamatát.

A *deficit modell* az esélyegyenlőség okát a gyerekek rossz társadalmi helyzetében látja, vagyis a gyerekek fejlettségében tapasztalható jelentős különbségek a társadalmi helyzetük által meghatározott. A hátrányos helyzetet a gyerekek családból hozott kultúrája (érték- és normarendszer, kommunikáció, tanuláshoz és iskolához való viszony stb.) határozza meg, azaz az egyenlőtlenséget külső tényezők befolyásolják, az iskola esetleg csak annyit tud tenni, hogy mérsékli ezeket az eleve adott különbségeket (Coleman et al. 1966; Ford et al. 2002; Nahalka–Zempléni 2014). E szerint az esélyegyenlőtlenségek leküzdése a meglévő deficitek leküzdésében ölt testet, azaz alapvetően a kompenzációra és a tehetségnevelésre helyezi a hangsúlyt, s különböző programokkal igyekszik – amennyiben szükséges, akkor elkülönített módon – felzárkóztatni az iskolában hátrányokkal indulókat (Nahalka–Zempléni 2014).

A *szegregáció modell* fő álláspontja az, hogy az esélyegyenlőtlenségek elsősorban azért jönnek létre, mert a magasabb státuszú társadalmi csoportok jobb lehetőségük és érdekérvényesítési képességük birtokában elerik, hogy a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoktól elkülönülten tanulhassanak (Kertesi–Kézdi 2005; Havas 2008; Nahalka–Zempléni 2014). A szegregáció ebben az értelemben nyílt vagy látens diszkriminációval együtt járó szelekciót jelent. A modell szerint a szegregáció csökkentése alapvetően olyan komprehenzív iskolarendszer kialakításával érhető el, amely megszünteti az elkülönítést, integrál, és együtt neveli a különböző társadalmi csoportokat (Nahalka–Zempléni 2014).

A *látens diszkrimináció modell* nem a szegregációt tekinti az esélyegyenlőtlenségek legfőbb okának, hanem az iskola nevelési-oktatási gyakorlatában rejlő társadalmilag és kulturálisan meghatározott egyoldalúságokat (Bourdieu 1978; Frasier et al. 1995; Nahalka–Zempléni 2014). Az iskolában uralkodó norma- és értékrendszer az esetek többségében nem igazodik a szociálisan hátrányosabb helyzetből érkező gyerekek eltérő tulajdonságaihoz és kulturális viszonyulásaihoz. Vagyis az iskola főleg a többségi, középosztálybeli kulturális normák, értékek (előzetes ismeretek, kommunikáció, viselkedés stb.) szerint, más kulturális sajátosságokat háttérbe

szorítva működik, ami azt eredményezi, hogy a középosztálybeli sajátosságokkal nem rendelkező, társadalmilag és gazdaságilag kedvezőtlenebb helyzetben lévő tanulók hátrányai az iskolában tanulási hátránnyá alakulnak, melyben kulcsszerepet játszik az iskolai tanítási folyamatokban megbújó látens diszkrimináció. Másképp fogalmazva, az iskola által képviselt, sok esetben középosztálybeli érték- és normavilág magában hordozza a (látens) diszkrimináció veszélyét (Bourdieu 1978, Nahalka–Zempléni 2014).

Míg a szegregációs modell sémájában a társadalmi folyamatok, a szociális helyzet és a pedagógusok eltérő felkészültsége a fő hatótényező, addig a látens diszkrimináció modelljében meghatározóbb tényezőként jelenik meg a nem megfelelő pedagógiai kultúra, az iskola gyakorlatában a felszín alatt megbújó megkülönböztetés. Ebben a modellben tehát a látens diszkrimináció alakítja legnagyobb erővel az esélyek egyenlőtlenségét, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányos helyzet „csupán” kijelöli a veszélyeztetett gyerekeket, a szegregáció pedig csak akkor járul hozzá az esélyegyenlőségek kialakulásához, ha lényeges összetevője a diszkrimináció is, vagyis alapesetben a szerepe másodlagos.

*Kutatásomban számos ponton vizsgálom a szelekciós mechanizmusokhoz való viszonyulásokat. E vizsgálatok során a látens diszkriminációs modellt tekintem kiindulópontnak, hozzátéve, hogy az egyes modellek nem választhatók el élesen egymástól, értve ezalatt, hogy a különböző modellekben meghatározott legfőbb tényezők, folyamatok időben máskor és eltérő intenzitással jelentkeznek, és gyakorolnak hatást az esélyegyenlőségek kialakulására és fennmaradására.* A társadalmi háttér okozta deficitiek eleve kedvezőtlen helyzetbe hozzák a gyerekeket a magyar iskola-rendszerben. A szelekciós mechanizmusok következtében ezen tanulók jelentős része szegregált körülmények között tanul és nő fel, és olyan csökkentett minőségű pedagógiai szolgáltatásban részesül, amely negatívan hat az iskolai eredményességre, a személyes és társadalmi kapcsolataira, s végső soron a későbbi életesélyeire (erről lásd Kertesi–Kézdi 2009, 2012, 2014, 2016; Hajdu et al. 2014). Az iskolák és pedagógusaik középosztályhoz igazodó pedagógiai, módszertani és értékelési kultúrája pedig tovább növelheti ezeket a hátrányokat. Vagyis akár időszakonként, akár a társadalom egészében, akár adott iskolákban többféle mechanizmus is érvényesülhet, az eltérés inkább abban van, hogy – a társadalmi kontextustól és helyzettől függően – melyik kap nagyobb szerepet.

### 3. ISKOLAI KONTEXTUS (ÖKOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS)

A kutatás témája kapcsán nem kerülhető meg az iskolai kontextus (belső és külső környezet) vizsgálata sem. A magyar oktatás eredményességével foglalkozó kutatások egyértelműen jelzik a családi háttér és a tanulók iskolai teljesítménye közötti nagyon

erős összefüggést (Balázsi et al. 2010, 2013; Balázsi–Horváth 2011; OECD 2013a, 2014; Csapó et al. 2009, 2014; Fehérvári–Széll 2014). Hozzáteve, hogy hazánkban a családi háttér hatása főként az iskola átlagos társadalmi összetételén keresztül érvényesül: az eredmények azt mutatják, hogy ha két hasonló családi háttérrel rendelkező diák eltérő átlagos társadalmi, gazdasági és kulturális összetételű iskolába jár, akkor jelentősen eltérő eredményeket ér el, viszont a hasonló tanulói összetételű iskolába járó diákok között kismértékű a teljesítménykülönbség, még akkor is, ha az egyéni családi hátterük különbözik egymástól (Balázsi et al. 2010, 2013). Ez nem jelent mást, minthogy az iskolák társadalmi-gazdasági státusza erősebben magyarázza a tanulói teljesítményeket, mint az egyes tanulók egyéni családi háttere.

Az eredményes iskolával foglalkozó kutatások arra is rámutatnak, hogy az iskolák eredményessége nagyban függ az iskolavezetés és a pedagógusok elhivatottságától, hozzáállásától, aktivitásától, pedagógiai kultúrájától, a tanári munka értékelési módjaitól is (Lannert–Nagy 2006). Vagyis az iskola sajátos belső környezete az iskolán kívüli tényezőktől (például családi háttér) függetlenül is befolyásolhatja a tanulói teljesítményeket. Korábbi kutatási eredményeink is ezt támasztják alá, mely szerint mind a pedagógusok folyamatos szakmai továbbfejlődése, mind pedig a tanári munka iskolavezető általi gyakori értékelése jelentős mértékben hozzájárul a tanulók és az iskolák eredményességéhez, még akkor is, ha a tanulók szocioökonómiai státuszát, illetve az iskolák tanulói összetételét kontroll alatt tartjuk (Széll–Sági 2014). Az iskola tanulói összetételén túl tehát számos más kontextuális tényező (például iskolai klíma, iskolavezetés, tantestület, kortárs csoportok) is befolyál(hat)ja az eredményességet. Vagyis az iskolai összetétel hatásában több tényező kumulált hatása jelenik meg (Thrupp 1999).

A tanuló és az iskolai környezet interakcióiban rajzolódik ki az az oktatásökológiai megközelítés, ami nem kizárólag az egyének szintjén, hanem sokkal inkább a tanulót körülvevő szűkebb-tágabb viszonyrendszerben vizsgálódik (Forray 1982, 1986; Forray–Kozma 1992). Az oktatásökológiai megközelítés az iskolai oktató-nevelő munkát különböző kontextusokban értelmezi. Az iskolai kontextus egyaránt vonatkozhat iskolán belüli és kívüli – sok esetben rejtett – jellemzőkre, mely iskolai jellemzők – mint ahogy a kontextuális kutatások rámutatnak – nem különállóak, sokkal inkább hatnak egymásra (Oakes 1989; Talbert–McLaughlin 1999; Bascia 2014). Ez a koncepcionális megközelítés olyan komplex, dinamikus rendszerekként jellemzi az iskolákat, melyek a tanulási dimenziók széles skáláját befolyásolják, beleértve az affektív, a szociális, a viselkedésbeli és az akadémiai területeket (Gu–Johansson 2013; Bascia 2014; Deakin Crick et al. 2016). Az iskolai kontextus belső és külső dimenziói közötti dinamikus kölcsönhatások megismerése vezethet el ahhoz, hogy megértsük, egy iskola miként reagál és cselekszik a különböző kedvező, illetve kedvezőtlen, stabil, illetve instabil tényezők között annak érdekében, hogy javítsák saját eredményességüket (Gu–Johansson 2013). Az oktatási-nevelési folyamatot iskolai



kontextusba helyezve a szakirodalom a befolyásoló tényezők közül a pedagógus-kompetenciák, a pedagógusképzés, a pályára állás, a pályán maradás, az értékelés és minőségbiztosítás, a szakmai továbbfejlődés és továbbképzés, valamint az iskolavezetés és az iskolai tanári közösség részletesebb vizsgálatát tartja célravezetőnek (Sági–Ercsei 2012).

Összességében *megállapítható, hogy az adott iskolát általában jellemző iskolai szintű tényezők nagymértékben befolyásolják az oda járó diákok teljesítményét, melyből az is következik, hogy a tanulók eredményességét nem célszerű az iskola kontextusától (belső és külső környezetétől) függetlenül vizsgálni, azaz figyelmen kívül hagyni az iskola kontextuális jellegű hatásait.* A sok vitát generáló Coleman-jelentés (1966) óta – amely az iskolai háttérjellemzők tanulói eredményességre gyakorolt hatását még csekélynek találta, ellenben a családi-társadalmi háttértényezők jelentős hatását mutatta ki – számos kutatási eredmény igazolja az iskolai kontextus tanulói eredményességre gyakorolt meghatározó szerepét (lásd például Rutter et al. 1979; Rutter 1980, 1983; Mortimore et al. 1988; Sammons et al. 1994; Pusztai 2004, 2009; Fényes–Pusztai 2004; Lannert–Nagy 2006; Fényes 2008; Masten et al. 2008; Bread et al. 2009; MacNeil et al. 2009; Balázsi et al. 2010, 2013; Moller et al. 2013; Bacskai 2015; Sági 2016; Szemerszki 2015, 2016).

Moksony (1985) szerint a kontextuális hatás a környezet tulajdonságainak legszélesebb körére vonatkoztatható. Ezt a megközelítést alkalmazva az iskola kontextuális tényezői között minden, az adott iskolát általában jellemző belső és külső tényező megjelenik. Így a tanulói összetétel mellett az iskolai kontextus magában foglalja például az iskola demográfiai-, társadalmi- és gazdasági környezetét, az oktatáspolitikai környezetet, az iskolavezetést, az anyagi és humán erőforrásokat, a *tanítási-tanulási feltételeket, a belső és külső kapcsolatrendszert vagy a kulturális és légkörjellemzőket is.* Jelen kutatás elsősorban az iskola belső dimenzióira, viszonyrendszerére fókuszál, de figyelembe vesz néhány külső környezeti adottságnak is tekinthető iskolai jellemzőt (például területi elhelyezkedés) is.

Az iskola tanulói eredményességre gyakorolt hatásait elemző kutatásokban megkérdőjeleződött az egyéni jellemzők mindenhatósága, melynek következtében az iskola kontextusa egyre inkább az oktató-nevelő munka eredményességét vizsgáló kutatások központi elemévé vált (*erről bővebben lásd a kötet II. és III. fejezetét*). Ebből is következik, hogy kutatásom középpontjában az iskola áll, hozzátéve, hogy az iskolai folyamatok megítélését elsősorban igazgatók és pedagógusok, vagyis a tanári kollektíva véleménye alapján elemzem, ugyanakkor kitérek az általam kialakított iskolacsoportok (reziliens versus veszélyeztetett iskolák) meghatározó alapjellemzőinek (elhelyezkedés, tanulói- és pedagógusadatok), valamint a vizsgált iskolákba járó tanulók egyéni jellemzői és az iskolacsoportok sajátosságai közötti kölcsönhatások természetének vizsgálatára is (kontextuális elemzés).

Az iskolai hozzáadott érték és a reziliencia megközelítése – melyekben együttesen jelenik meg az eredményesség és a méltányosság dimenziója – az egyik lehetőség arra, hogy az iskola összetételét és kontextusát figyelembe vegyük.

## 4. EREDMÉNYESSÉG ÉS MÉLTÁNYOSSÁG

Korábbi tanulmányunkban (Fehérvári–Széll 2014) a PISA-mérések alapján rámutatunk arra, hogy az OECD-átlagnál alacsonyabb magyar teszteredmények nem függetlenek attól, hogy a családi háttér teljesítményre gyakorolt hatása jelentősen meghaladja az OECD-átlagot. Vagyis a társadalmi háttérből eredő egyenlőtlenségek mérséklése nagy valószínűséggel javítaná a tanulói teljesítményeket és az iskolák eredményességét. Ez azt is jelenti, hogy a méltányosság és az eredményesség nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő és segítő dimenzió (OECD 2013a, 2014, 2016a; Fehérvári–Széll 2014; Lannert 2015). A méltányosság megjelenése az oktatásban bizonyíthatóan megtérül, a magas minőséget biztosító, legjobban teljesítő oktatási rendszerekben együtt jár a magas oktatási teljesítmény és a méltányosság (OECD 2012a). A méltányosság erősítése, a különböző társadalmi csoportok tanulási eredményességében megmutatkozó különbségek csökkentése javítja a versenyképességet és növeli a gazdaság teljesítőképességét is. Vagyis a társadalom minőségének javulása csak akkor következik be, ha a gazdasági, környezeti és politikai dimenziók fejlesztése mellett csökken a társadalmi polarizáció, és megvalósul a különböző társadalmi javak, így a humán tőke méltányos elosztása (Keller–Mártonfi 2006).

A gazdasági és társadalmi fejlődés egyik meghatározó mozgatórugója az általános oktatási színvonal emelése, a változó körülményekhez sikeresen alkalmazkodó eredményes és méltányos oktatás, melynek meghatározó terepe az iskola. A következőkben a pedagógiai hozzáadott érték és a reziliencia fogalmait, s az ezek mentén kialakított indikátorok iskolai szintű alkalmazhatóságát járom körül. Ezek az oktatáskutatásokban egyre gyakrabban megjelenő mutatók lehetővé teszik az eredményesség és a méltányosság együttes vizsgálatát.

### 4.1. Iskolai pedagógiai hozzáadott érték

A tényekre alapozott és eredményszemléletű oktatáspolitikai igényli a közoktatás és az iskolák (tesztalapú) mérés-értékelési és elszámoltathatósági rendszereinek fejlesztését.<sup>6</sup> A fejlesztési irányok egyre inkább olyan megoldások felé mozdulnak el,

---

<sup>6</sup> A mérési-értékelési és elszámoltathatósági rendszerek elméleti kereteiről, céljairól, jellemzőiről és dilemmáiról lásd Kertesi 2008; Horn 2010; Tóth 2010.



amelyek a tanulóiteljesítmény-méréseken mért nyers, abszolút tesztpontszámoknál megbízhatóbb, valósabb képet mutatnak egy iskola teljesítményéről. Ez a törekvés vezetett el a hozzáadottérték-modellekhez (*VAM: value-added models*), mely koncepció először azokban az angolszász országokban (Egyesült Királyság, USA) került az oktatáspolitikai és az oktatáskutatások érdeklődésének középpontjába, ahol alapvető elv az iskolák transzparenciája, elszámoltathatósága és értékelése.

Magyarország az utóbbi évtizedben az adatokra, tényekre alapozott oktatásirányításhoz szükséges kutatási és mérési lehetőségeket tekintve igen sokat fejlődött (lásd például az egyéni tanulói nyomon követésre is alkalmas Országos kompetenciamérést). Ennek ellenére egyre inkább elmaradunk az oktatási rendszerüket a tudományosan alátámasztott tények, bizonyítékok, elemzések felhasználásával fejlesztő országoktól (Csapó 2015a). Vagyis egy olyan paradox helyzet állt elő, ahol egyre több és egyre jobb minőségű adat áll az oktatáspolitikai és az oktatáskutatás rendelkezésre, ugyanakkor az adatok elemzésére, a mély összefüggések feltárására, s így a döntések előkészítésére már nem jut kellő figyelem és kapacitás.

Az iskolák elszámoltathatóságának, értékelésének alapja az iskolák teljesítményének pontos meghatározása, ami egyrészt a tanulók tudásában bekövetkező változáson, másrészt azon háttértényezőkön keresztül ragadható meg, amelyek a tanulók egyes tudás- és képességszintjének elérését határozzák meg (Tóth 2010). A közoktatásban a hozzáadottérték-modellek gyökere az iskolaeredményességi kutatások egyik ágában, nevezetesen az iskolaihatás-vizsgálatokban érhető tetten (OECD 2008). A modellek általános kiindulópontja az, hogy az abszolút teszteredmények számos aspektus mentén (előzetes tudás, veleszületett képességek, hozott családi tőkéből adódó különbségek, családi-, szociális háttérjellemzők stb.) elrejthetik az iskolák pedagógiai munkája közötti valódi különbségeket (Sammons et al. 1994). Vagyis a statisztikai modellek azt a pedagógiai többletet ragadják meg, amit az iskola ér el a tanulók előzetes tudása és a teljesítményüket meghatározó különböző háttérváltozók kontroll alatt tartása mellett (Downes–Vindurampulle 2007).

A hozzáadottérték-modellek tehát arra tesznek kísérletet, hogy mind a tanulói teljesítményt befolyásoló korábbi hatásokat, mind pedig az iskolán kívüli hatásokat kiküszöböljék (Stringfield–Yakimowski-Srebnick, 2005). Fontos, hogy a hozzáadottérték-modelleknek nem az a céljuk, hogy azonosítsák az iskolai eredményességet meghatározó tényezőket, sokkal inkább az, hogy a lehető legjobb módon kiszűrjék a hozzáadott értékkel meghatározott iskolai eredményesség becslését esetlegesen torzító tényezőket (Saunders 1999). Összességében a hozzáadottérték-modellek annak vizsgálatát célozzák meg, hogy: *„egy-egy iskola tanulói teljesítményének fejlődésében mekkora szerepet játszott az adott iskola, mekkora a tanulók teljesítményének növekedése ahhoz a fejlődési potenciálhoz képest, amit egy „átlagos, tipikus” iskolában sikerült volna elérniük ugyanezeknek a tanulóknak a vizsgált időszakban”* (Balázi 2016: 5). A hozzáadottérték-modellek minden esetben

legalább két időpontban végzett teljesítménymérés eredményeit veszik alapul és az adott idő alatt bekövetkező fejlődés mértékéből indulnak ki annak érdekében, hogy az iskola tanulói fejlődéshez való hozzájárulását megbecsüljék (OECD 2008). Az oktatási eredményesség-vizsgálatokban az így kapott eredményt nevezik pedagógiai hozzáadott értéknek (továbbiakban: PHÉ).

A PHÉ fogalma és jelentése nagymértékben függ attól is, hogy a kapott mutatót milyen célokra, milyen célcsoportok számára és milyen területeken kívánják felhasználni. Alapvető célként jelenik meg az iskolák eredményességét szolgáló fejlesztések adatigényének biztosítása, az iskolák elszámoltathatósága, valamint az iskolaválasztás elősegítése (OECD 2008). Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a tanulóteljesítményméréseken alapuló eredmények ilyen célokból történő felhasználása széles szakmai, módszertani, oktatáspolitikai és társadalmi diskurzust igényel.

*Kutatásomban a PHÉ az iskolai teljesítmények értékelését szolgáló olyan mérőeszközt jelent, amely megpróbálja kiszűrni az iskola által nem befolyásolható tényezők hatását, vagyis arra reflektál, hogy a tanulók eltérő tudásszinttel és különböző környezetből érkeznek az iskolába, s mindezek hatással vannak eredményeikre, tanulmányi előmenetelükre, s így az iskolák teljesítményére, eredményességére is. A PHÉ-számításokon (is) alapuló elemzési eredmények fontos információkat nyújtanak az oktatáspolitikára, az oktatáskutatásra, az iskolákra, a szülőkre, a szakmai érdeklődőkre és a szélesebb nyilvánosságra is.*<sup>7</sup>

## 4.2. Reziliencia

Általános megközelítésben a rezilienciafogalom abból indul ki, hogy vannak olyan egyének, csoportok, intézmények (esetünkben iskolák), amelyek a nehézségek, a hátrányos feltételek ellenére sikereket érnek el. A reziliencia, mint fogalom alapvetően a mérnöki fizikából ered, ugyanakkor a jelenség fontosságát egyre több tudományág ismeri fel, vizsgálata az ökológia mellett elsősorban az emberi fejlődéssel foglalkozó tudományterületeken (általános pszichológia, fejlődés- és neveléslélektan stb.) jelent meg, de a kérdéskör egyre jobban bekerül a nevelés- és társadalomtudomány közvetlen látókörébe is. Erről tanúskodik a témával kapcsolatos magyar nyelvű neveléstudományi és nevelésszociológiai kutatások utóbbi években tapasztalható jelentős bővülése is (lásd például Ceglédi 2012; Homoki 2014; Berszán 2015; Erdei 2015; Györbíró et al. 2015; Máté 2015; Rayman–Varga 2015; Széll 2015a, 2015c, 2016; Forray 2016).

A reziliencia összetett mechanizmusok útján tárható fel és érthető meg, éppen ezért igen nehéz egzakt módon definiálni. Nem csoda, hogy számos értelmezés,

---

<sup>7</sup> A PHÉ-számítás módszertanát a IV.4. alfejezet, míg a számítással kapcsolatos módszertani dilemmákat a IV.7.1. alfejezet tartalmazza.

fogalmi magyarázat és koncepcionális megközelítés született a különböző tudományterületeken folyó rezilienciavizsgálatok során. Ugyanakkor a különböző definíciós meghatározásokban több közös elem is van: (1) a nemkívánatos következményeket valószínűsítő rizikó- illetve a várhatóan pozitív eredményeket előidéző védőfaktorok jelenléte; (2) az alkalmazkodáshoz és a fejlődéshez szükséges kompetenciák, képességek megléte; és (3) a különböző hátrányokkal, nehézségekkel, akadályokkal történő sikeres megküzdés ismérve. A reziliencia tehát olyan – akár egyéni, akár szervezeti, akár egyéb rendszerbeli szinten megjelenő – rugalmas ellenállási, megküzdési, illetve alkalmazkodóképességet – és nem sérthetlenséget – jelent, amelynek birtokában a különféle hátrányokkal rendelkező egyének, csoportok, szervezetek sikereket képesek elérni.<sup>8</sup> A rezilienciavizsgálatok tehát azon rizikó- és védőfaktorok, háttér folyamatok, kimenetek feltárására törekuszenek, amelyeknek ezek a nem várt sikerek köszönhetőek (Masten 2001; Masten–Wright 2010). Hozzátéve, hogy a rizikó- és védőfaktorok lehetnek belső tényezők (például biológiai adottságok, veleszületett képességek) éppúgy, mint külső tényezők (például családi és kortárs kapcsolatok, tágabb szociális környezet) (McMahon–Frick 2005).

A kutatási eredmények utóbbi évtizedekben tapasztalható jelentős gyarapodásának következményeként számos olyan, a különböző szintű (belső és külső) faktorokat komplexen kezelő modell született (lásd például Masten–Powell 2003; Knight 2007; Sameroff 2009; Prince–Embury 2014a; Ungar 2015), melyek ökológiai keretrendszerbe ágyazva értelmezik a reziliencia jelenségét. A *reziliencia tranzakciós modellje* az egyén, a folyamat és a környezet közötti kölcsönhatások fontosságát, közös erejét hangsúlyozza, megkülönböztetve az egyéni, családon, közösségen, tágabb szociális, kulturális környezetben belüli rizikó- és védőfaktorokat (Sameroff 2009). Ennek értelmében a rizikó- és védőfaktorok különböző szintű – egyéni, családi, iskolai, tágabb közösségi és makrotársadalmi – kategóriákba sorolhatóak. Hasonló az *iskolai reziliencia elméletének* megközelítése is, mely arra az elvre épít, hogy a család, az iskola, a kortárs csoportok és a tágabb közösség, mint egymást átfedő ökológiai környezetek összefüggnek egymással, s ezek mindegyike hatással van a tanulásra, a tanulási folyamatokra (Fraser et al. 2004). Ungar (2015) *szociálökológiai modellje* is azt hangsúlyozza, hogy a reziliencia egy rendszerszintű és minden szereplő által közösen konstruált fogalom, melyben meghatározóak a társadalmi, materiális és kulturális tényezők.

Az ökológiai szemléletű megközelítések szerint tehát egy adott személyiség rezilienciája nem csak az egyénből fakad, vagyis a reziliencia olyan viszonyfogalom, melyre az örökölt biológiai és pszichológiai adottságok, valamint a – nem-kontingens – környezeti faktorok (például család, iskola, társadalmi-, gazdasági-, és kulturális meghatározottságok, környezeti feltételek) együttesen hatnak, így határozza

<sup>8</sup> A reziliencia fogalmáról, gondolkodásmódjáról, és annak összetettségéről, fejlődéséről többek között lásd: Békési 2002; Masten et al. 2008; Reid–Botterill 2013; Prince–Embury 2014a; Rayman–Varga 2015; Szokolszky–V. Komlósi 2015; Forray 2016.

meg az egyén adaptív reakcióit és megbirkózási képességét, sikerét (Békési 2002). Rayman és Varga (2015) szerint nagyon fontos a belső tényezők vizsgálata, azonban a külső tényezők középpontba helyezése a fejlesztés szempontjából termékenyebb kimenetekkel járhat, sőt, a belső megküzdési képesség kialakítása, fejlesztése egyértelműen külső környezeti támogatást igényel.<sup>9</sup>

*Kutatásomban a fentiekben vázolt modellekben megjelenő ökológiai és kontextuális szemlélet a meghatározó, hozzáátéve, hogy jelen kutatás alapvetően az iskolai szintre összpontosít.* Kutatásom iskolai szintű kutatási megközelítése szempontjából hangsúlyozom, hogy a rezilienciát számos szakirodalom, kutatási irány – tudományterülettől függetlenül – nem csak az egyénekre, személyekre vonatkozóan definiálja, hanem olyan komplex rendszerekre vonatkozóan is, mint csoportok, közösségek, szervezetek, intézmények (iskolák), ökoszisztémák (lásd például Békési 2002; Grotberg 1995, Papp Z. 2013, 2014).<sup>10</sup>

Kutatásom az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolákra fókuszál.<sup>11</sup> Az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskola (*Low SES<sup>12</sup> School Community*) – amely a valamilyen tényezők mentén alacsony szocioökonómiai státuszú diákokat átlagnál magasabb arányban oktató iskolákra vonatkozó iskolai kategória – a nemzetközi szakirodalomban is ismert szociológiai fogalom, hozzáátéve, hogy ezen iskolák megjelölésére számos más jelzőt is – például hátrányos helyzetű („*disadvantaged*”), nehezen kezelhető („*hard-to staff*”) vagy veszélyben lévő („*at-risk*”) iskolák – alkalmaznak a kutatók (Burnet–Lampert 2011: 446–447). *A kutatásban reziliens iskolaként – a reziliens tanulók mintájára – jelölöm meg az*

---

<sup>9</sup> Az egyéni jellemzők, a belső tényezők túlzott hangsúlyozása bizonyos keretek között egyfajta „áldozathibáztatásba”, „bűnbakképzésbe” is átsapthat, értve ez alatt, hogy a diák csakis a saját hibájából nem fejlődik megfelelő mértékben (vö. Toland–Carrigan 2010).

<sup>10</sup> Néhány definíciós példa: „... rugalmas ellenállási képesség, azaz valamely rendszernek – legyen az egy egyén, egy szervezet, egy ökoszisztéma vagy éppen egy anyagfajta – azon reaktív képessége, hogy erőteljes, meg-megújuló, vagy akár sokszerű külső hatásokhoz sikeresen adaptálódjék.” (Békési 2002:217) „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy közösség számára, hogy megelőzze, minimalizálja vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait.” (Grotberg 1995:2) (Eredeti szöveg: „A definition of resilience that appears to incorporate the literature and is used in the International Resilience Project is: Resilience is a universal capacity which allows a person, group or community to prevent, minimize or overcome the damaging effects of adversity.” – saját fordítás). Kutatási megközelítésekre példa: Papp Z. (2013, 2014) elemzése, vagy az ausztrál *Resilient Schools Program* (<http://www.embracethefuture.org.au/resiliency/index.htm>)

<sup>11</sup> Kutatásom empirikus részében az iskolák társadalmi-gazdasági státuszát az Országos kompetencciamérés telephelyi (iskolai) adatbázisának tanulóiösszetétel-indexe jelzi, melynek kialakításakor figyelembe veszik az átlag feletti, illetve a nagyon rossz anyagi körülmények között élő, a veszélyeztetett, az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban, ingyenes tankönyvben, nevelési segélyben és szociális támogatásban részesülő, valamint a munkanélküli, illetve a diplomás szülőkkel rendelkező tanulók arányát.

<sup>12</sup> *SES: socio-economic status* (szocioökonómiai státusz).

*alacsony státuszuk ellenére sikeres, eredményes iskolákat.* A PISA-mérések eredményeinek elemzésekor azokat a hátrányos helyzetű diákokat tekintik reziliens tanulóknak, akik az adott országra számított családháttér-index (*ESCS: Economic, Social and Cultural Status*) alapján az alsó negyedbe, míg a családi háttér hatását kiszűrő hozzáadott érték alapján a felső negyedbe tartoznak, vagyis akik a kedvezőtlen életkörülményeik ellenére jól teljesítenek az iskolában, azaz jó teszt eredményeket érnek el a kompetenciaméréseken (OECD 2013a).<sup>13</sup> Ezen metódus mintájára azonosíthatók a reziliens iskolák is, amely azonban nem a reziliens tanulók iskolai szintű aggregálását jelenti (*a részletes módszertant lásd a IV.4. alfejezetben*). „*Reziliens diákokat bármely iskolában találhatunk, míg reziliens iskola alatt csak azokat az intézményeket értjük, amelyek intézményi szinten teljesítettek jobban a diákösszetételhez (diákok családi háttéréhez) képest.*” (Papp Z. 2014: 140) A reziliencia fogalmának iskolai szintre történő alkalmazása teremti meg azt a vizsgálati keretet, amely mentén feltárhatóak az alacsony státuszú iskolák sikerességét megalapozó mechanizmusok és kontextuális tényezők. A reziliencia fogalma tehát segít abban, hogy összehasonlíthatóvá váljanak a kiemelkedően, illetve a gyengén teljesítő alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák (reziliens versus veszélyeztetett iskolák) eltérő kontextuális jellemzői.

## 5. PEDAGÓGIAI ÉS MÓDSZERTANI KULTÚRA

Az iskolák kollektív pedagógiai és módszertani kultúrája jelentős mértékben meghatározza azt, hogy az iskolákban mennyire eredményes és méltányos oktató-nevelő munka valósul meg. Az iskolák pedagógiai és módszertani kultúrája nem független az olyan domináns paradigmaváltásoktól, amelyek során a hangsúlyok a kezdeti gyakorlati célú aktivitások felől először az ismeretalapú, majd a tevékenység alapú, végül a kompetencia alapú pedagógiai tevékenységek felé mozdultak el (Nagy J. 2010). A megjelenő paradigmák megváltoztatták az oktató-nevelő munka minőségével, a pedagógiai módszerekkel, kompetenciákkal és attitűdökkel kapcsolatos elvárásokat is. Felértékelődött például az alkalmazható és aktív részvételre épülő tudásátadás funkciója, az ismeretek mellett a készségek fejlesztésére irányuló élethosszig tartó tanulás szerepe, a tanuló, illetve tanulósközpontú oktatás, a tudományos és alternatív tanulás szervezési módszerek és a méltányosság jelentősége.

Ugyanakkor a teljes magyar iskolai- és képzési rendszer, valamint a pedagógustársadalom is csak részben volt képes igazodni ezekhez az új paradigmákhoz és az

<sup>13</sup> A 2012-es mérés alapján hazánkban a reziliens tanulók aránya alig haladta meg a négy százalékot (4,1%), ami lényegesen elmaradt az OECD országok átlagától (6,4%) (OECD 2013a).

így született újfajta tanulási koncepciókhoz. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy az iskolák és pedagógusaik oktatási-nevelési tevékenységében, még azonos működési feltételek esetén is, jelentős különbségek fedezhetők fel. Ezekre a különbségekre a rejtett tanterv, vagyis az a dinamikus iskolai hatásmechanizmus is magyarázatot adhat, amely összefüggésben van a tanítási-tanulási folyamatokkal, de többnyire nem tervezetten, nem szándékosan és nem tudatos célként jelenik meg az iskola követelményrendszerében. A rejtett tanterv lényegében olyan tudáshalmazt jelöl, amely kognitív és főként affektív élmények, tapasztalatok, viselkedésmódok, értékek, normák, ismeretek, kommunikációs és nyelvi kódok összességét foglalja magában, így alapvetően meghatározza az iskola belső működésének minőségét, az iskola és a tanárok szakmai-pedagógiai kultúráját.<sup>14</sup> Ezt a tudáshalmazt a teljes intézményi lét közvetíti, vagyis a diákok nem expliciten, a deklarált tantervben rögzített célok, műveltségterületek, tananyagok és követelmények alapján sajátítják el. (Szabó L. 1988)

Az iskolák rejtett tanterve alapvetően hat a tanítási-tanulási folyamatokra. Amennyiben a rejtett tanterv implicit tartalma társadalmilag (is) meghatározott követelményrendszert (például középosztálybeli norma és értékrendszer, kulturális viszonyulás, nyelvhasználat) foglal magában – s álláspontom szerint az esetek többségében ez a helyzet –, akkor az megalapozza, illetve tovább mélyíti a társadalmi hátrányokkal küzdő tanulók iskolai hátrányait.

Már a Coleman-jelentésben (1966) is megjelenik az iskolában, azaz a tanárok és a diákok körében uralkodó normarendszer fontossága. A kutatás eredményei szerint jelentősen meghatározza a tanulók teljesítményét az, hogy az adott iskolában mit tekintenek eredménynek, és azt milyen módokon próbálják elérni. A tanári segítség és odafigyelés az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolákban fokozott jelentőséggel bír, s az is elmondható, hogy a különböző tanulói összetételű iskolákban az uralkodó normarendszer is eltérő. Ugyanakkor az alacsony státuszú iskolákban is kimagasló eredmények érhetők el akkor, ha iskolabarát, eredményességet támogató szemlélet válik uralkodóvá.

A pedagógusoknak képesnek kell lenniük reflektálni a pedagógiai környezetre, arra, hogy kívülről szemléljék, megújítsák saját pedagógiai gyakorlataikat, az addigiakban bevált tanítási módszereiket (Dewey 1986; Szabó L. 1999; Szivák 2010). Az iskolákban – különösen az alacsony státuszú iskolákban – nem ritka, hogy a tanárok és a diákok eltérő norma- és értékrendszerrel rendelkeznek. Ekkor a sikeres és eredményes tanításhoz a pedagógusoknak gyakrabban célszerű reflektálniuk a saját munkájukra. A többségében hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolákban

---

<sup>14</sup> A „rejtett tanterv” jelenségét sok esetben az iskola légkörével, értékvilágával, pedagógiai kultúrájával azonosítják.



ez a fajta kutató-innováló tanári szerep még az átlagosnál is fontosabb tényezője az eredményes tanítási-tanulási folyamatnak.<sup>15</sup>

Álláspontom szerint a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetből érkező tanulók a magasabb státuszú társaiktól eltérő igényszinttel, érdeklődéssel, motivációval és problémákkal érkeznek az iskolába, így velük a pedagógusok csak más szemlélettel és megközelítéssel képesek eredményes és minőségi munkát végezni. A hátrányos helyzetben lévő gyermekeket oktató iskolákban alapvetően segítheti az eredményes pedagógiai munkát a hátrányok leküzdését pozitívan befolyásoló pedagógiai, módszertani kultúra és tanítási attitűdök megléte. Az eredményes iskolákat és tanáraikat éppen az jellemzi leginkább, hogy a pedagógiai gyakorlatot és a tanítási módszereket folyamatosan hozzáigazítják a diákok szükségleteihez, kompetenciaszintjéhez. Ez pedig csak akkor működhet, ha a különböző pedagógiai módszerek és megközelítésmódok, a pedagógiai nyelvhasználat széles repertoárja megfelelő helyen és időben aktivizálódik az oktató-nevelő munka során. A tanulás-szervezési tényezők közül kiemelendő a tanítási célok, módszerek és elvárások közvetlen, világos és konkrét kommunikációja.

Mindezt a gyakorlatot egy olyan *pedagógiai és módszertani kultúraként értelmezem, amely magában foglalja mindazon pedagógiai tényezőket – mint például szakmai és pedagógiai kompetenciák, alkalmazott oktatási-nevelési programok, módszerek és gyakorlatok, tanulási-tanítási motivációk, ambíciók, attitűdök és elvárások, együttműködési formák –, amelyek a pedagógiai munka során látens (rejtett tanterv) és/vagy manifeszt módon megjelennek és alapvetően meghatározzák az iskola légkörét.* Az iskola pedagógiai és módszertani kultúrája, valamint az iskolai légkör (vagy klíma)<sup>16</sup> tehát szorosan összefügg egymással. Kutatásomban az iskolai légkör következő alfejezetben bemutatott, az iskola (pedagógiai és módszertani) kultúráját közvetítő, tág, többdimenziós értelmezéséből indulok ki.

## 6. ISKOLAI LÉGKÖR

Az iskolai légkör olyan fogalom- és jelenségegyüttest foglal magában, mely elemzésem szempontjából központi jelentőséggel bír. A klíma fogalmát különböző

<sup>15</sup> Ez az új szerepmodell jelenik meg a kutatásalapú tanárképzésben is, melynek lényeges felismerése, hogy a tanári pályán a tudásakkumuláció olyan gyors, hogy nem lehet éveket várni arra, amíg a gyakorlatba is átültetik az új eredményeket, vagyis fel kell gyorsítani az új tudás hasznosítását. A tanári munka egy permanens kutató-fejlesztő folyamat, ezért a kutatásalapú tanárképzés célja egyrészt az, hogy segítse a hallgatókat a saját és az egész hallgatói csoport intellektuális erőforrásainak a felfedezésében, felhasználásában, másrészt pedig az, hogy gyakorlatban is felkészítse a leendő tanárokat, akik így képessé válnak tanulni és fejleszteni saját kutatásalapú gyakorlatukat (Niemi–Jakku–Sihvonen 2005; Csapó 2007, 2015b; Kárpáti 2008; Niemi 2008; Falus 2009).

<sup>16</sup> A légkör és a klíma szavakat a kötetben egymás szinonimájaként használom.

aspektusokból lehet megragadni, a fogalom tisztázáshoz számos elméleti és empirikus kutatási eredmény nyújt segítséget (*erről részletesen lásd a könyv II.6. alfejezetét*).

Az *iskolai légkör* szakirodalomban fellelhető fogalommagyarázatai igen széles spektrumát ölelik fel a jelenség értelmezési lehetőségeinek. A kérdéskört illetően nincs teljes szakmai konszenzus, néhol egymással ellentmondásos meghatározások is találhatóak, amely főként a kultúra fogalmával való kisebb-nagyobb átfedésnek tudható be. A légkör értelmezésekor tehát alapvető kérdés, hogy miként viszonyul a kultúra fogalmához. Annak ellenére, hogy a két fogalom nem határolható el élesen egymástól, számos kutató szerint érdemes különbséget tenni a két fogalom között (Tagiuri 1968; Higgins-D'Alessandro–Sadh 1998; Schein 1999, 2004; Van Houtte 2005; Fullan 2007; Schoen–Teddlie 2008; Van Houtte–Van Maele 2011; Hoy–Miskel 2013).

Alapvetően egyetértek Hoy és Miskel (2013) megállapításával, mely szerint míg az iskolai és a szervezeti klíma tipikusan pszichológiai perspektívából közelíti meg a kérdéskört, addig az iskolai kultúra inkább az antropológia felől. Ennek is köszönhető, hogy az iskolai klímára irányuló kutatások inkább kvantitatív elemzéseket foglalnak magukban, az iskolai kultúra vizsgálata azonban sokkal gyakrabban történik kvalitatív módszerekkel. Kutatási megközelítem Schein (2004), valamint Schoen és Teddlie (2008) értelmezési keretére épül, melyek alapján az iskolai kultúrát – a magyar kutatási hagyományokhoz és tudományos szóhasználathoz igazodva – tágabb, általánosabb, megfoghatatlanabb jelenségnek tartom, mely magában foglalja a légkör kultúrát közvetítő kézzel foghatóbb, láthatóbb jelenséget.

A klíma (légkör, atmoszféra) kifejezés a meteorológiából került át a szervezet- és iskolakutatásokba, ami arra is utal, hogy a szó jelentésének feltárásakor az oktatás- és neveléskutatásban is mindenképpen szerepet kapnak a különféle környezeti tényezők, valamint az iskola és szereplői közötti kölcsönhatások (Tímár 1994; Szabó K. 2000). A szervezetkutatásokban a szervezeti klíma fogalma bő fél évszázada terjedt el (Kozma 1985), mellyel párhuzamosan az iskola szervezetszociológiai megközelítése, azaz az iskola, mint szervezet vizsgálata is megjelent az oktatás területén (Csepeli et al. 1976; Kozma 1985). Mindezek eredményeként egyre több kutató kezdett érdeklődni a szervezeti klímakoncepciók, valamint az iskola életét, teljesítményét meghatározó szervezeti tényezők iránt.

A szervezetszociológiai megközelítés egyik alapvető kiindulópontja, hogy minden egyes szervezetnek (iskolának) sajátos légköre, arculata van, amely alapvetően hat a szervezet munkájára, a szervezetben zajló folyamatokra és azok hatékonyságára, eredményességére. Ez a hatás sok esetben a szervezet tagjainak a szervezetre vonatkozó reflexióiban ragadható meg. Ebből a szempontból az iskola szervezeti klímája nem más, mint a szervezeti környezet olyan tartós és összetett jellemzője, amely sajátos arculatot, belső hangulatot ad, vizsgálata így a szervezeti környezet



komplex fogalmára épül (Kozma 1985, 2004; Csapó–Csécsei é.n.). Ezt a belső légkört az iskolába belépők észlelik, érzékelik, reflektálnak rá a mindennapi tevékenységük során, vagyis az iskolai klíma szubjektív jellegét az iskola tagjai alakítják ki. Hozzáteve, hogy a pedagógusokra az átlagosnál is jobban hat a munkahelyi környezet, vagyis az iskolákban fokozott érzelmi töltöttség, tónus fedezhető fel (Halász 1980; Kozma 1985).

Kutatási megközelítem szerint az iskolai légkör olyan általános tulajdonságnak tekinthető, melynek érzékelhető hatása van az iskola hétköznapi életére. Ugyanakkor az iskolai klímát nem egy konkrét és mindenki által ugyanúgy észlelt jelenségnek tartom, s ilyen értelemben inkább szubjektív fogalmi kategóriának tekinthető. Ez a fajta szubjektivitás jelenik meg Cohen és munkatársai (2009) általános definíciójában is, mely szerint az iskolai klíma a diákok, tanárok, igazgatók és szülők iskolában folyó szociális, érzelmi, civil, etikai és tudományos életével kapcsolatos személyes tapasztalatait tükrözi. Fogalmi meghatározásukban azt is hangsúlyozzák, hogy az iskolai klíma több mint személyes tapasztalat, inkább csoportos jelenségnek tekinthető.

*Jelen kutatás az iskolai klímát az iskola olyan jellegzetes karakterének tekinti, amely az iskolában uralkodó közös célok, normák és értékek, a megvalósuló oktató-nevelő munka (pedagógiai és módszertani gyakorlatok, kultúra) színvonala, a személyközi kapcsolatok, együttműködések erőssége, kiterjedtsége és minősége, valamint az iskolai szereplők attitűdmintázatai függvényében határozza meg az iskolai élet minőségét.* Kutatásomban ezen dimenziók iskolai megnyilvánulásait elsősorban a pedagógusok észlelésén keresztül vizsgálom.



## II. MITŐL FÜGG AZ ISKOLÁK EREDMÉNYESSÉGE?

Az iskolában folyó oktató-nevelő munka minőségét, az iskolák eredményességét számos tényező befolyásolja tanulói (például nem, lakóhely, családi háttér, tanulással kapcsolatos attitűdök, motivációk), pedagógus (például szakképzettség, tanítással kapcsolatos attitűdök, motivációk, együttműködések), iskolai (például infrastrukturális ellátottság, területi elhelyezkedés, iskolaméret, légkör, tanulói létszám és összetétel), és rendszerszinten (például oktatáspolitikai, demográfiai-, társadalmi- és gazdasági környezet) egyaránt. Joggal vetődik fel azonban a kérdés: akkor mitől is függ az iskolai oktató-nevelő munka eredményessége? A kérdésre csak akkor adható adekvát válasz, ha megvizsgáljuk az iskolaeredményességi kutatások fókuszpontjait, az oktató-nevelő munka iskolai és rendszerszintű beágyazottságát, valamint az ezek alapján körvonalazódó, az iskolában megvalósuló tanítási-tanulási folyamatokat befolyásoló tényezőket.

### 1. ISKOLAEREDMÉNYESSÉGI KUTATÁSOK FÓKUSZPONTJAI

A szakirodalomban sok esetben keveredik az iskolai, a tanári és az oktatási eredményesség fogalma. Creemers és munkatársai (2010) iskolai eredményesség alatt az iskolai szintű tényezők (például pedagógiai program, iskolai klíma, kognitív és affektív tanulói teljesítményekre vonatkozó iskolai célok) hatásait értik, míg a tanári eredményesség a tanulói teljesítményeket befolyásoló osztályszintű tényezőket (tanulásszervezési módok, osztálytermi erőforrások használata) és a tanári jellemzőket (tanári viselkedés, elvárások) foglalja magába. Ugyanakkor, ez a kezdetben két teljesen különálló kutatási terület – oktatáseredményességi kutatások címszó alatt – egyre inkább összemosódott, egybefonódott, hiszen csak együtt alkalmasak arra, hogy pontosabban azonosíthassuk az oktatás különböző szintjei közötti interakciókat, folyamatokat, valamint, hogy megmagyarázzuk a kognitív és a nem kognitív tanulási eredmények eltéréseit.

Az iskolaeredményességi kutatások csaknem ötven éves múltra tekintenek vissza, nem véletlen, hogy a különféle megközelítésmódok, fogalomhasználat, mérési módszerek és vizsgálati fókuszok alapján az eredményességekutatások korszakolására is irányultak már kísérletek. Jelen kötetnek nem célja a terjedelmes és egyre komplexebbé

váló iskolaeredményességi kutatások történetének és eredményeinek részletes bemutatása (erről lásd: Townsend 2007; Creemers–Kyriakides 2008; Creemers et al. 2010; Hopkins et al. 2014; Muijs et al. 2014; Reynolds et al. 2014; Gyökös–Szemerszki 2014; Scheerens 2016), azonban néhány, kutatásom szempontjából fontos fókuszpontra, változásra, eredményre érdemes rámutatni. Hozzáteve, hogy az iskola- és oktatáseredményességi kutatások és az abból levont következtetések során célszerű figyelembe venni a tudományterülettel szemben felmerülő elméleti, módszertani és ideológiai kritikákat és az alkalmazott mutatók korlátait is (lásd például Gyökös–Szemerszki 2014).

Az iskolák eredményessége iránti intenzív kutatói érdeklődés kezdete egészen a Coleman-jelentésig nyúlik vissza. Coleman és munkatársai (1966) által végzett, nagy visszhangot kiváltó kutatás volt az első, amely az iskolák szerepének vizsgálatára fókuszált. Ez a nagyon jelentős, hatszázezer amerikai diákra fókuszáló empirikus kutatás elsősorban arra irányult, hogy az iskola tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását kimutassa. A kutatás alapján készült Coleman-jelentés szerint az iskolának nincs számottevő hatása a tanulók eredményeire (vizsgálatukban az iskolai változók a tanulói teljesítmények alig tíz százalékát magyarázták), e tekintetben a legmeghatározóbb tényezőnek az egyéni képességek és a családi háttér, a szülők szocioökonómiai státusza bizonyult. Vagyis igen erős az iskolák társadalmi összetételének eredményességre gyakorolt hatása, amely hatás a különböző társadalmi és etnikai csoportok tagjainál eltérően, aszimmetrikusan érvényesül. Eredményeik szerint a középosztálybeli osztálytársak, tanulótársak magas aránya pozitívan, az alacsonyabb társadalmi helyzetben lévő osztálytársak, tanulótársak magas aránya viszont negatívan hatott a tanulói eredményességre. Ennek okát a tanárok iskoláról alkotott képe és normái mellett elsősorban a diákok között uralkodó normákban, az iskolához fűződő viszonyban, nézetekben látták. A jelentés a diák által (is) fenntartott és előírt normákat a társadalmi státusz alapján azonosította: a középosztálybeli gyerekek esetében inkább az iskolai teljesítményt támogató, iskolabarát, az alacsony társadalmi státuszú gyerekek esetében pedig inkább negatív, iskolaellenes normák fedezhetők fel.

A jelentésben megfogalmazottakat azóta számos kritika érte, komoly módszertani dilemmák (például túl kevés iskolai változó vizsgálata) is felmerültek a kutatással kapcsolatban. Ugyanakkor a kutatás jelentősége vitathatatlan: elindított egy olyan szakma(politika)i diskurzust, amely ráirányította a figyelmet az iskolák szerepére, az oktatás lehetőségeire, továbbá reflektorfénybe helyezte az iskolai eredményesség és az esélyegyenlőtlenség kérdéskörét is. Jelentőségét jól mutatja, hogy olyan kutatási irányokat és vizsgálati fókuszokat vetett fel, amelyek későbbi kutatások alapjául is szolgáltak, vagy legalábbis motiválták az egyes kutatásokat a téma mélyebb feltárására.

Jencks és munkatársai (1972) igazolták a Coleman-jelentés azon állítását, mely szerint a tanulók teljesítménye családi háttérhez kötött, az iskola csak kismértékben képes befolyásolni a tanulói teljesítményeket. Vagyis az az álláspont körvonalazódott, hogy az iskola kvázi nem számít, nem képes a különbségeket kompenzálni, hiszen az

egyenlőtlenségek az iskolán kívül jönnek létre, az iskola csupán leképezni, elszerve- di a társadalmi egyenlőtlenségből adódó hatásokat (Bernstein 1970). Tulajdonképpen erre válaszul számos kutatás próbálta bemutatni, hogy az iskola igenis számít és képes a tanulók közötti különbségeket mérsékelni, kompenzálni (Edmonds 1979; Rutter et al. 1979; Brookover et al. 1978, 1979; Rutter 1980, 1983; Mortimore et al. 1988). A Coleman- és a Jencks-jelentéseket követően számos elmélet és kutatás foglalkozott az eredményességkutatások két alapvető kérdésével (Reynolds et al. 2014):

- 1) Miként tehető jobbá egy iskola?
- 2) Miként tehető még több iskola jobbá?

Reynolds és munkatársai (2000) az eredményességkutatások három irányát különböztetik meg: (1) iskolai hatások vizsgálata (*school effects research*), (2) eredményes iskolák vizsgálata (*effective school research*) és (3) iskolafejlesztéshez kapcsolódó kutatások (*school improvements research*). Az iskolai hatások vizsgálata – általában több- változós modellek segítségével, az egyéb kontextuális hatásokat is figyelembe véve – az iskola tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásainak feltárására irányul. Az eredményes iskolák vizsgálatakor elsősorban a folyamatra helyeződik a hangsúly, vagyis a különösen jól teljesítő iskolák jellemzői, valamint az osztálytermi és az iskolai folyamatok kerülnek előtérbe, melynek során kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaznak. Az iskolafejlesztési kutatások, az eredményességre vonatkozó egyre több és mélyebb ismeretanyag, illetve az egyre kifinomultabb modellek segítségével, igyekez- nek feltárni, hogy miként tehető még eredményesebbé az iskolák. Álláspontom szerint az eredményességkutatások ilyen egzakt kategóriákba való besorolása nem feltétlenül célravezető, hiszen számos kutatás egyszerre képviseli – ha nem is azonos arányban és intenzitással – ezeket a megközelítéseket, irányvonalakat. Jelen kutatásomban például elsősorban az iskolai hatásokat vizsgálom, ugyanakkor az eredményes (és kevésbé eredményes) iskolákat és belső folyamataikat is elemzem. Nem beszélve arról, hogy az iskolák és az oktatás eredményességét vizsgáló kutatások sohasem öncélúak, azaz alapvető céljuk annak feltárása, hogy melyek azok a tényezők, amelyek fejleszthetik, eredményesebbé tehetik az iskolákat és a teljes oktatási rendszert.

Némiképp cizelláltabb Sheerens és munkatársai (2003) tipologizálása. Elemzé- sükben az eredményességkutatások öt fő területét, illetve tradícióját különböztetik meg: (1) az oktatási esélyegyenlőség és az iskola ebben betöltött szerepének vizsgálata, (2) az oktatás termelékenységének (eredményeinek) közgazdasági szemléletű elemzése (oktatási termelési függvények), (3) a felzárkóztató és iskolafejlesztési pro- gramok értékelése, (4) a különösen eredményes iskolák vizsgálata, valamint (5) a taná- rok, osztályok, tanítási folyamatok eredményességének vizsgálata. Sheerens (2013, 2016) egy újabb, hatodik kutatási területet, illetve tradíciót is megnevez, amely az intézményi szintű megoldások és a rendszerszintű szakpolitikák eredményességének

vizsgálatát helyezi középpontba, s amelyet nagymértékben ösztönöznek a nagy nemzetközi tanulóiteljesítmény-mérések (például PISA, TIMSS, PIRLS<sup>17</sup>).

Jelenleg nem húzódnak éles határvonalak a kutatási területek között, gyakran keverednek a kutatási témák, tudományos módszerek, megközelítések, az eredményességek kutatások egyre átfogóbb, egyre széleskörűbb adatrendszereken alapulnak. Mindebből adódóan kutatásom sem csak egyetlen – az *1. táblázatban* felvázolt – kutatási terület és tudományág mentén vizsgálódik, az iskolai eredményesség elemzésekor egyaránt támaszkodom a szociológia (oktatási esélyek, méltányosság), a közgazdaságtan (termelési függvények) és az interdiszciplináris pedagógia (eredményes iskolák és belső folyamataik) megközelítési módjaira, módszereire, eredményeire.

*1. táblázat: Az oktatáseredményességi kutatások típusainak általános jellemzői*

KUTATÁSI TERÜLETEK	MAGYARÁZÓ (FÜGGETLEN) VÁLTOZÓK	EREDMÉNY (FÜG-GŐ) VÁLTOZÓ	TUDOMÁNYÁG	FŐ VIZSGÁLATI TÍPUS
<b>1. Esélyegyenlőség, esélyegyenlőtlenség</b>	szocioökonómiai státusz, intelligencia, materiális iskolajellemzők	iskolázottság, képzettség	szociológia	(mintavételen alapuló) felmérések
<b>2. Oktatási termelési függvények</b>	tárgyi, materiális iskolajellemzők	(tanulói) teljesítményszint	közgazdaságtan	(mintavételen alapuló) felmérések
<b>3. Felzárkóztató programok értékelése</b>	speciális tantervek	(tanulói) teljesítményszint	interdiszciplináris pedagógia	kvázi kísérletek
<b>4. Eredményes iskolák</b>	iskolai folyamat-jellemzők	(tanulói) teljesítményszint	interdiszciplináris pedagógia	esettanulmányok
<b>5. Eredményes tanítás</b>	tanárok, tanítási folyamatok, osztályszervezés jellemzői	(tanulói) teljesítményszint	oktatás-pszichológia	(tanórai) megfigyelések
<b>6. Rendszerszintű eredményesség</b>	intézményi megoldások, rendszerszintű szakpolitikák	iskolázottság, képzettség és teljesítmény	közgazdaságtan	nemzetközi értékelési programokon alapuló háttértanulmányok

*Forrás: Saját szerkesztés Scheerens (2013):7 alapján.*

Az iskolaeredményességi kutatások szempontjából alapvető kérdés, hogy mi tekinthető oktatási eredménynek, mikor eredményes egy iskola. Tág megközelítésben

<sup>17</sup> A PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) szintén az IEA megrendelésére történő tantervi alapú nemzetközi szövegértés-vizsgálat, amely 2001 óta ötévente méri a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességét.

az eredményesség értelmezhető akár úgy is, hogy az az iskola sikeres, amelyik eléri az általa kitűzött célokat (Madaus et al. 1980). A célok azonban többfélék lehetnek, komplex célhierarchiába rendeződhetnek a szélesebb társadalmi-gazdasági elvárások mentén (például szülők, állam, fenntartó igényei), így az iskola számtalan területen lehet eredményes (Townsend 1994).

A célok elérése mellett az iskolák eredményessége megmutatkozhat a tanulók előrehaladási mutatóiban (például továbbtanulási és lemorzsolódási mutatók) és a tanulmányi eredményekben (például érdemjegyek, verseny- és vizsgaeredmények) is. Mindez jól mutatja, hogy az eredményesség mérése, értékelése számos indikátor mentén történhet. Ugyanakkor az eredményességekutatásokban – főként az angolszász területeken – a tanári munka minőségét, az iskolák teljesítményét leggyakrabban a tanulóiteljesítmény-méréseken elért eredményekkel mérik, amely a pedagógusok és az iskola minőségének egyik leggyakoribb eredményességi indikátora is egyben. Clarke (2011) szerint a megalapozott (megbízható, érvényes, hiteles) tanulóiteljesítmény-mérések eredményeinek minőségi-eredményességi indikátorként való egyre gyakoribb alkalmazása annak is köszönhető, hogy az oktatási rendszer egészének kiadásaihoz mérten csekély költséggel megvalósíthatóak és objektív adatokkal látják el az oktatási rendszer szereplőit (pedagógusokat, tanulókat, szülőket, iskolákat, fenntartókat, döntéshozókat) és a szélesebb nyilvánosságot (például kutatókat) is. Ez a fajta minőségértékelés azért is fontos, mert a visszacsatolás szerepét tölti be, és olyan információkat szolgáltat az oktatási rendszerről, melyekből nyomon követhetőek az eredmények, így alkalmasak arra, hogy a megvalósult eredményeket és a kitűzött célokat összehasonlítsuk (Csapó 2003).

Hangsúlyozni kell azonban, hogy az iskolai eredményesség mérése, értékelése számos más indikátor mentén is lehetséges. A témával foglalkozó kutatók, szakértők egyetértenek abban, hogy az iskolában folyó oktató-nevelő munka sikerességét nem lehet egyetlen eredményességi mutatóval jellemezni. Vagyis az iskolai eredményesség mérése nem korlátozódhat a tanulói teljesítményekre, teszteredményekre, főleg, ha az ez alapján történő értékelés konkrét következményekkel jár. Abban is kiterjedt konszenzus mutatkozik, hogy a tanulói eredmények értékelési eszközként való alkalmazása sokkal relevánsabb a teljes iskolai munka értékelésében, mint a pedagógusok egyéni értékelésében. A tanulóiteljesítmény-mérések eredményei, bár nagyon fontos aspektust vizsgálnak, nem feltétlenül adnak teljes és valós képet egy iskola pedagógiai munkájáról, annak minőségéről, eredményességéről. Sok esetben a kohorszhatás, az adott évfolyamok összetétele, eltérő motiváltsága is befolyásolhatja a tanulók teljesítményét, nem beszélve arról, hogy – főleg az alacsony státuszú iskolákban – az eredményesség nem csak tudásátadáshoz, hanem neveléshez, szocializációhoz, szociális integrációhoz is köthető. Mindez azt is jelenti, hogy nincs olyan egységes mutató, amellyel az iskolák eredményessége egzakt módon mérhető lenne, tehát akkor járunk a legközelebb az igazsághoz, ha az egyszerű indikátorok

mérésén túl az oktató-nevelő munka tényezőit a maguk komplexitásában vizsgáljuk (Darling-Hammond 1999; Kane–Staiger 2002; Lannert–Nagy 2006; Sági 2006; Timmermans et al. 2011; Kim–Lalancette 2013; OECD 2013b; Gyökös–Szemerszki 2014; Széll 2015a).

Timmermans és munkatársai (2011) is felhívják a figyelmet arra, hogy egyetlen általános eredményességi indikátor – mint például a teszteredmények alapján számolt hozzáadott érték – elfedi a tanulók fejlődését befolyásoló iskolán belüli folyamatok komplexitását. Vagyis az iskolák értékelésére, elszámoltathatóságára egy olyan indikátorrendszer kidolgozása javasolt, amely kognitív és nem kognitív képességeket jelző mutatókat, valamint tanárookra és iskolákra vonatkozó jellemzőket, hatékonysági és eredményességi indikátorokat is tartalmaz. A kutatók fontos kritériumnak tartják az eredményesség mérésére használt indikátorok elméletileg megalapozott, kvantitatív és kvalitatív kutatási és mérési módszerekkel történő tesztelését. A kutatók által ajánlott indikátorrendszer nem azt jelenti, hogy a pedagógusok és a tanítási környezet jellemzői önmagukban ne befolyásolnák kisebb-nagyobb mértékben a tanulói teljesítményeket, épp ellenkezőleg, inkább arról van szó, hogy az iskolai változók között nincs olyan, melynek hatása önmagában is jelentős lenne, csak azok együttes fejlesztése hozhat a hozzáadott pedagógiai érték tekintetében pozitív változást (Vidákovich 2008). Határozott véleményem, hogy ez hatványozottan igaz akkor, ha az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulók, iskolák eredményességét kívánjuk értékelni.

Az előzőekben láthattuk, hogy az iskola eredményességének vizsgálata számos aspektus felől megközelíthető, különféle tudományágak (interdiszciplináris pedagógia, szociológia, pszichológia, szociálpszichológia, közgazdaságtan) igyekeznek feltárni az eredményességet meghatározó tényezőket, folyamatokat. Napjaink kutatásaiban a korábbi különálló kutatási témák, tudományos megközelítések, módszerek egyre gyakrabban és egyre mélyebben összekapcsolódnak, és – noha a kognitív eredmények vizsgálata még mindig túlsúlyban van – sok esetben már egyszerre vizsgálják a kognitív és a nem kognitív képességterületek eredményességét (Scheerens et al. 2003; Creemers és Kyriakides 2008; Creemers et al. 2010; De Maeyer et al. 2010; Scheerens 2013, 2015, 2016; Muijs et al. 2014; Scheerens–Blömeke 2016).

De Maeyer és munkatársai (2010) szerint az eredményességvizsgálatok tárgya, vagyis a kognitív és a nem kognitív jellemzők vizsgálata közötti választás nagymértékben függ attól, hogy mit tartunk az iskola céljának, társadalmi feladatának. Muijs és munkatársai (2014) összegzése szerint az eddigi kutatási eredmények azt mutatják, hogy: (1) a kognitív eredményekre gyakorolt hatások rendre nagyobbak a nem kognitív eredményekre gyakorolt hatásoknál; (2) a nem kognitív hatások nagyrészt azokkal a tanári viselkedésmódokkal együtt jelennek meg, amelyekről tudjuk, hogy befolyásolják a kognitív eredményeket; és (3) a nem kognitív eredményeket vizsgáló



esettanulmányok többségében hiányosak a fogalmi meghatározások, valamint kérdéses a vizsgálatok megbízhatósága és érvényessége is.

Heckman (2011) a Perry-program – amely a legrégebbi amerikai kisgyermek-kori fejlesztő program – értékelése kapcsán szintén felhívja a figyelmet arra, hogy az életút későbbi sikeressége nem szűkíthető le a kognitív képességekre, a nem kognitív képességek fejlesztése szintén nagyon fontos folyamat, sőt a kisgyermekkorú programok épp a nem kognitív területeket tudják igazán hatékonyan és eredményesen fejleszteni. A kognitív teljesítmények tesztekkel való mérése egyre inkább terjed, miközben olyan nem kognitív tényezők, mint például a mentális egészség, a motiváció, a szociális és érzelmi készségek, az empátia vagy az önbizalom vizsgálata nem történik meg, holott a sikeres életút ezek nélkül elképzelhetetlen (Heckman 2008). Scheerens és Blömeke (2016) is amellett érvel, hogy az oktatáseredményességi kutatásoknak széles körűen kell vizsgálniuk az oktatási kimeneteket, beleértve a nem kognitív eredményeket is, hiszen a tanári kompetenciák csak egy többdimenziós fogalmi keretben értelmezhetőek. Ezek a tanári kompetenciák a tudás mellett magukban foglalják a tanítási attitűdöket, motivációt, aggályokat és az énhatékonyt is.

Az eddigi kutatások szerint azok az iskolák, amelyek sikeresen fejlesztik a tanulók kognitív képességeit, a nem kognitív (affektív) tényezők terén is fejlődést érnek el, mivel az iskola iránti pozitív attitűdöket erősítik (Mortimore et al. 1988; Knuver–Brandsma 1993; Kyriakides 2005; Opendakker–Van Damme 2006). Ugyanakkor a legutóbbi, 2015. évi PISA-mérés adatai azt jelzik, hogy a diákok tudományos tevékenységben való részvétele és az instrumentális motiváció paradox módon negatív kapcsolatot mutat a kompetenciamérés eredményeivel (OECD 2016: 136).

Összegzésképpen megállapítható, hogy az iskola- és oktatáseredményességi kutatás egyre átfogóbb tudományterületté válik. Az utóbbi évtizedekben az eredményesség-megközelítések számos koncepciója alakult ki. *A vizsgálatok igen sokfélék, tendenciájuk pedig, hogy egyre részletesebben, komplexebben próbálják megragadni az iskola, az oktatás hatásait, melyek feltárása egyre inkább interdiszciplináris, kognitív és nem kognitív jellemzőket is magában foglaló modellek segítségével történik.* Az elemzések nem feltétlenül állnak meg a szűkebb értelmezésnél, számos közülük vizsgálja az iskola komplex belső világát és az iskolával összefüggő társadalmi folyamatokat, az iskola tágabb környezetét is, mely oktatásökológiai megközelítés az iskolai eredményességre esetlegesen hatást gyakoroló (belső és/vagy külső) kontextuális tényezőkre fókuszál.

## 2. AZ OKTATÓ-NEVELŐ MUNKA BEÁGYAZOTTSÁGA

Az oktatás színvonalát alapvetően meghatározza a pedagógusok minősége, minőségi kiválasztása, fejlesztése és pályán tartása, vagyis az oktató-nevelő munka minősége

szorosan összefügg a pedagógussá válás rendszerszintű szelekciós pontjaival. Az oktató-nevelő munka minőségét három alapvető és egymással szorosan összefüggő, s minden esetben mikro, mezo- és makroszinten is beágyazott szelekciós pont határozza meg (Széll 2013a, 2013b):

- 1) *Pályára vonzás, toborzás (bemeneti szelekció)*: ahol a tanári pályára jelentkezők képességei, a tanárjelöltek kiválasztási mechanizmusai a meghatározóak.
- 2) *Felkészítés, képzés (fejlesztési-értékelési kritériumok)*: mely során a pedagógusképzés és -továbbképzés, a szakmai-fejlesztési és értékelési politikák szerepe jelenik meg hangsúlyozottan.
- 3) *Pályán tartás (külső feltételrendszer)*: amely esetben a pedagógusok anyagi és társadalmi megbecsültsége, munkaerőpiaci helyzete és munkakörülményei jelennek meg, mint kulcsfontosságú tényezők.

Ebből következően az oktató-nevelő munka minőségét nem lehet csupán az osztályterem falain belül vagy kizárólag a tanárok és a diákok közötti közvetlen interakciókon keresztül vizsgálni, figyelembe kell venni a pedagógusmunka iskolai és rendszerszintű beágyazottságát is. E tekintetben különösen fontos az eredményes oktató-nevelő munka szűkebb és tágabb kontextusainak feltárása, vagyis az eredményesség komplex megközelítése, és a rendelkezésre álló tárgyi és finanszírozási feltételek iskolai eredményességre gyakorolt hatásainak feltérképezése.

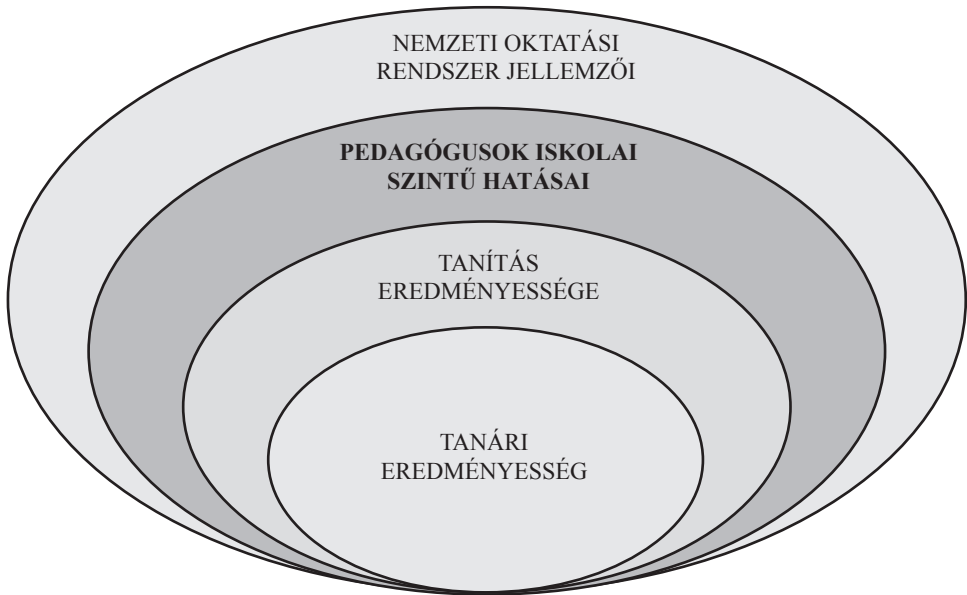
## 2.1. Komplex eredményességi modellek

A tanulási folyamatot alapvetően a pedagógus vezérli, melynek sikeréhez elengedhetetlen a tanítás során alkalmazott szakmai és pedagógiai készségek, valamint a tanítás folyamatát megalapozó és a folyamatos szakmai fejlődési lehetőséget biztosító tervezési, elemzési és értékelési készségek megléte. A tanárokkal szemben támasztott minőségi követelmények tehát magukban foglalják a szaktárgyi felkészültséget és a pedagógiai készségeket is, mely utóbbi a tanári tevékenység olyan lényeges, jól elhatárolható és elsajátítható komponenseit jelenti, amelyek a tanítási-tanulási folyamat során különféle kombinációkban alkalmazhatóak (Falus 1986).

Mindez azt is jelenti, hogy egy iskola oktató-nevelő munkájának minőségét nagymértékben meghatározza pedagógusaik szakmai fejlődési potenciálja és az azt biztosító feltételrendszer. Az oktatás és az iskolák eredményességével foglalkozó szakirodalom alapján a pedagógusok szakmai fejlődésének tartalmi elemei és formái leginkább egy olyan konceptuális keretben elemezhetőek, amely a mikroszintű tényezők felől halad a makroszintűek felé. Az így értelmezett hagymamodell belső

magja a tanárok személyes jellemzőiből (kompetenciák, tanítási felfogás és attitűdök) indul ki. Az ezt követő hagymagyűrű az osztálytermi tanítási gyakorlatok eredményességét, azaz a pedagógiai és módszertani repertoár tényezőit tartalmazza. Majd következik a tanári kollektíva iskolai szintű szakmai együttműködése, ahol is a pedagógusok iskolai hatása a tanítási stratégiák, attitűdök és légkör kialakításához történő hozzájárulásukban érhető tetten.<sup>18</sup> A külső gyűrű a nemzeti szakpolitikákat és szervezeti jellemzőket foglalja magában, beleértve az autonómia, az elszámoltathatóság és az értékelés kérdéseit is (Scheerens 2010). (1. ábra)

**1. ábra:** A tanári szakmai fejlődés értelmezési és elemzési kerete (hagymamodell)



*Forrás: Saját szerkesztés Scheerens (2010, Ed.):20 alapján.*

Kutatásom kiindulópontja, hogy az oktató-nevelő munka középpontjában maga a gyermek áll, akit értelemszerűen az őt körülvevő környezetből is érnek ingerek. A tanítási-tanulási folyamatok megértéséhez elengedhetetlen a tanuló és a szűkebb-tágabb környezete közötti kölcsönhatás, kapcsolatok vizsgálata (Forray 1982, 1986; Forray–Kozma 1992). Ezt az oktatásökológiai megközelítést jól szemlélteti Bronfenbrenner (1979) koncentrikus körökből álló ökológiai modellje, amelyet, ha az oktatási-nevelési rendszer jelenségeire értelmezünk, akkor a tanuló először is a családba, iskolai osztályba (mikrorendszer) ágyazottan jelenik meg, amely beépül

<sup>18</sup> Ez az a szint, amely kutatásom fókuszában áll, ezért is emeltem ki az 1. ábra ezt a hagymagyűrűt.

az iskolába (mezorendszer), az iskolát körülvevő helyi szociokulturális környezetbe (exorendszer), s ezen keresztül a társadalom és a kultúra egészébe (makrorendszer).

Ez a rendszerszintű, ökológiai megközelítés köszön vissza az OECD INES (*Indicators of Education Systems*) indikátorfejlesztési programjában is, melynek egyik eredménye az a dinamikus, komplex ökológiai modell, mely három dimenzió mentén sorakoztatja fel az oktatási indikátorokat: (1) oktatási rendszer szereplői, szintjei; (2) fókuszterületek; és (3) oktatáspolitikai perspektívák, kérdések. Az indikátorrendszer az első dimenzióban, azaz az *oktatási rendszer szereplői* kapcsán négy szintet különböztet meg (egy mikro-, két mezo- és egy makroszintet): (I) oktatás és tanulás egyéni szereplői (egyéni szint), (II) intézményen belüli tanulási-tanítási környezet (osztályszint), (III) oktatási intézmények és szolgáltatók (iskolai szint), és (IV) oktatási rendszer egésze (rendszerszint). A második dimenzióban három *fókuszterület* jelenik meg: (1) tanulási és oktatási eredmények, (2) oktatási eredményeket alakító oktatáspolitikai tényezők, valamint (3) oktatáspolitikai kontextusba helyezett előzmények, háttér- és keretfeltételek (Kádárné 2003; OECD 2016b). Az első két dimenziót ötvöző mátrixból jól kivehetőek a minőségi oktató-nevelő munkát meghatározó tényezők. (2. táblázat)

2. táblázat: Az OECD INES kétdimenziós (szintek, fókuszterületek) indikátormodellje

SZINTEK	FÓKUSZTERÜLETEK		
	1. Tanulási és oktatási kimenetek, eredmények	2. Az oktatási eredményeket alakító oktatáspolitikai tényezők, összefüggések	3. Oktatáspolitikai kontextusba helyezett előzmények, háttér- és keretfeltételek
<b>I. Egyéni</b>	Egyéni tanulási eredmények és megoszlásuk	Egyéni attitűdök, elkötelezettség, tanulási- és tanítási magatartás	A tanulók és tanárok egyéni háttérjellemezői
<b>II. Osztály</b>	A tanítás minősége	Nevelési, tanulási gyakorlatok, módszerek, osztálytermi környezet, légkör	Tanulási- és munkafeltételek
<b>III. Iskolai</b>	Iskolai szintű eredmények és teljesítmények	Az iskola szervezete, környezete, légköre	Az oktatási intézmények, szolgáltatók és közösségeik jellemzői
<b>IV. Rendszer</b>	Az egész oktatási rendszer átfogó eredménye	Rendszerszintű intézményi keretek, forráselosztások és szakpolitikák	Oktatási-, társadalmi-, gazdasági- és demográfiai kontextus

Forrás: Saját szerkesztés OECD 2016b:17 alapján.

Az OECD – amely elsősorban gazdasági irányultságú világszervezet – fenti-ekben vázolt megközelítése is jól mutatja, hogy az iskola- és oktatáseredményességi kutatásokban gyakran alkalmazott, közgazdaságtani alapokra épülő egyszerűbb oktatási termelési függvények bemenet-kimenet szemlélete sokat finomodott az évek során. Tágabb kontextusba ágyazott elméletek, többszintű modellek jelennek meg, amelyek már a közvetlen eredmények mellett a közvetett és a hosszabb távú eredményeket is vizsgálják, s figyelembe veszik az oktatás eltérő szintjeit (tanulói, osztály, iskolai, rendszer), továbbá az iskolai-osztálytermi folyamatokra és háttérjellemzőkre, valamint a tanárképzés eredményességére (is) fókuszálnak (lásd például Scheerens 1990, 2015; Stringfield–Slavin 1992; Creemers 1994; Santiago 2002; Creemers–Kyriakides 2008; Sheerens–Blömeke 2016).

Santiago (2002) szakirodalmi összegzése szerint a tanítási-tanulási folyamatok minősége és eredményessége a tanári minőség közvetlenül (például tanári képezés, tanítási tapasztalat, szakmai továbbképzés), és a csak közvetve megfigyelhető jellemzőinek (például kommunikációs készség, csapatmunka, kreativitás, elkötelezettség, osztálytermi gyakorlatokban való jártasság), valamint a tanítási környezet tényezőinek (tanítási technológia és iskolai környezet) komplex, egymáshoz szorosan kapcsolódó, egymást átfedő és kiegészítő mikro- és makroszintű elemek kombinációjából áll össze.

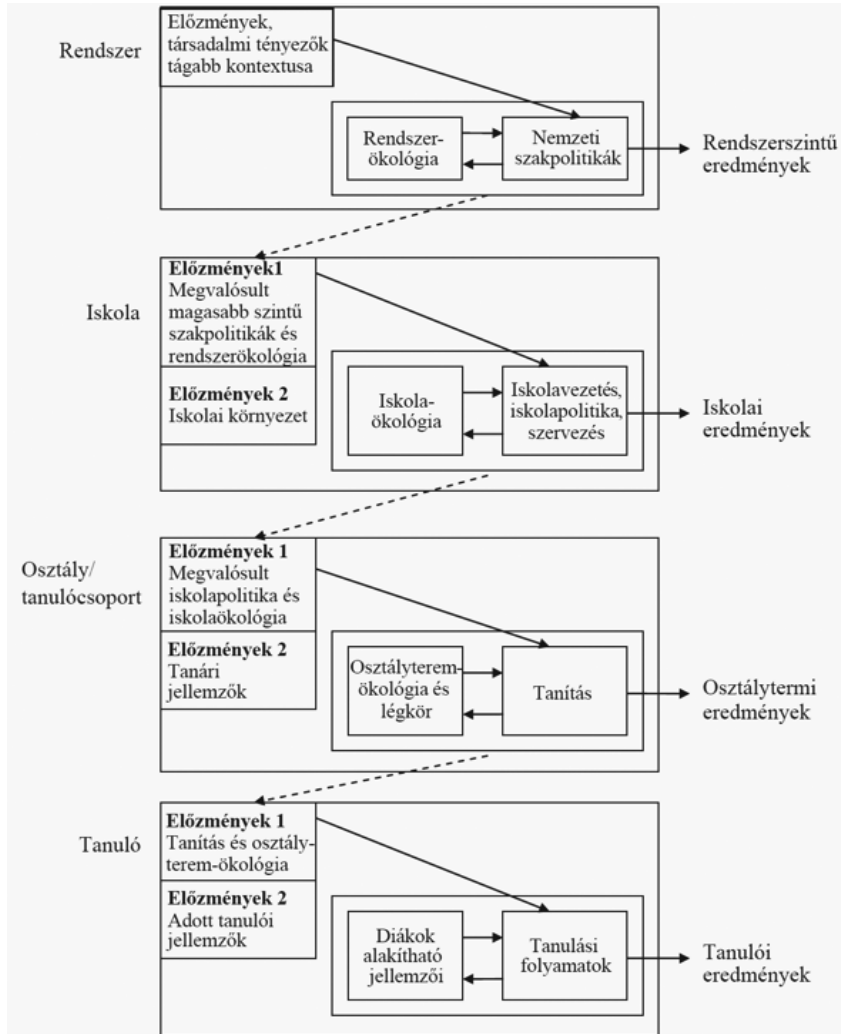
Creemers és Kyriakides (2008) némiképp másképp közelít a kérdéshez, és egy olyan, általános kutatási eredményeken és longitudinális elemzéseken alapuló dinamikus modellt dolgoztak ki, amely több szinten és több dimenzióban értelmezi a tanítási-tanulási folyamatokra ható tényezőket. A modell négy hierarchikus szintet különböztet meg: (1) tanulói, (2) osztálytermi, (3) iskolai és (4) rendszer-szint. A szintek mindegyikéhez kapcsolódnak olyan jellemzők, tevékenységek (faktorok), melyekről bebizonyosodott, hogy az oktatás hatékony, eredményes elemei. Az iskolai szint nagy hangsúlyt kap a modellben, hiszen ez foglalkozik a tanítási-tanulási lehetőségekkel, programokkal, a tanulási környezet kialakításával és javításával, valamint az iskolai értékeléssel. Ezen a szinten vizsgálhatók például a pedagógusok közötti interakciók és együttműködések, a pedagógiai programok, gyakorlatok, az iskolavezetés vagy az iskola értékelési politikája (tanítás, tanulási környezet értékelése). Az iskolai szinten megjelenő tényezők tehát közvetlenül és közvetetten is befolyásolják a tanulói teljesítményeket, valamint az osztálytermi szinten megjelenő folyamatokat, tanítási gyakorlatokat. A modell azon a feltételezésen alapul, hogy az egyes szinteken megjelenő tényezők mindegyike öt dimenzió mentén definiálható, illetve mérhető: (1) előfordulás, (2) fókusz, (3) szakasz, fejlődési állapot, (4) minőség és (5) differenciáltság.

Hasonlóan hierarchikus elven nyugszik Scheerens (2015) integrált ökológiai modellje is, amely a tanuló, az osztály/tanulócsoport, az iskola, és a komplex rendszer szintjeibe ágyazza az oktatási eredményesség fogalmi struktúráját. Ebben a

modellben ugyanakkor hangsúlyozottabban jelenik meg az az ökológiai szemlélet, mely szerint az alsó szintek központi folyamatai a felsőbb szintek kontextusában és hatása alatt értelmezhetőek. A felsőbb szintekbe történő beágyazódás nem azt jelenti, hogy az adott szinten az alapvető folyamatokról ne lehetne önálló döntéseket hozni, sőt az egyes szintek jelentős autonómiával rendelkeznek. A hierarchikus szintek közötti laza kapcsolódás tulajdonképpen a szubszidiaritás elvén alapul, vagyis az alsóbb szinteknek a lehető legnagyobb autonómiát célszerű biztosítani addig, amíg az nem válik kontraproduktívá. Tehát ami ésszerűen elvégezhető az alsóbb szinteken, azt a felsőbb szinteken nem kell, így a felsőbb szintek beavatkozása a minimumra korlátozódik, de ha szükség van segítségre, akkor azt a felsőbb szinteknek kell biztosítaniuk. (2. ábra)

Az elméleti és kutatási előzmények alapján kialakított komplex modellek (Santiago 2002; Creemers–Kyriakides 2008; Scheerens 2010, 2015; OECD 2016b) nagyon hasonlóak abban az értelemben, hogy a többszintű, rendszerbe ágyazott megközelítést tartják célravezetőnek az eredményességekutatások során. Ugyanakkor ez egyik modell esetében sem jelenti azt, hogy egy kutatás során minden egyes szintet és tényezőt egyszerre kellene vizsgálni – ezt jól illusztrálja Scheerens (2015) fentiekben bemutatott integrált ökológiai modellje. Elemzésem szempontjából alapvető jelentőségű, hogy a modellek, jellemzőik alapján némiképp ugyan más-más tényezőkre fókuszálva, de egyértelműen jelzik az iskolai szint, és az iskolai szinten megjelenő (légkör)tényezők fontosságát. Több kutatás is alátámasztja, hogy a sokféle iskolai szintű mutató integrált alkalmazása gazdag információkat nyújt azoknak az iskolai erőforrásoknak a minőségéről, amelyek az oktatás szereplőinek mindennapi tapasztalatait is alakítják (Oakes 1989; Talbert–McLaughlin 1999; Scheerens 2011; Bascia 2014).

2. ábra: Az oktatási eredményesség integrált többszintű modellje



Forrás: Saját szerkesztés Sheerens (2015):13 alapján.

Amennyiben Sheerens (2015) modelljének iskolai szintjére – amelyre alapvetően jelen kutatás is irányul – fókuszálunk, akkor látható, hogy az iskolai eredmények értelmezésekor számos olyan releváns tényező elemezhető az iskolaökológián belül (például tanulói illetve tanári összetétel, tanári fluktuáció, iskola összetétele és klímája közötti kapcsolatok), valamint az iskolavezetés, iskolapolitika és szervezés mentén is (például iskola légköre, együttműködések, interakciók), amelyet kutatásomban is figyelembe veszek az iskolák, iskolacsoportok vizsgálatakor. (3. táblázat)

3. táblázat: Az iskolai szinten vizsgálható tényezők, változók

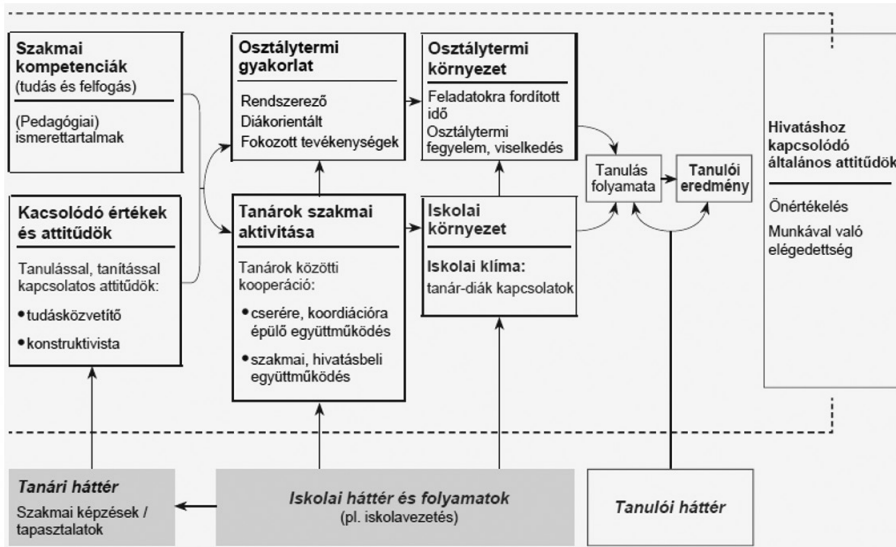
ELŐZMÉNYEK	ISKOLAÖKOLÓGIA	ISKOLAVEZETÉS, ISKOLAPOLITIKA, SZERVEZÉS
Megvalósult magasabb szintű szakpolitikák (elszámoltathatósági és értékelési igények; iskolai autonómia)	Tanulói összetétel (például a tanulók szocioökonómiai háttérének iskolai szintű átlaga)	Iskolavezetés fókusza, különös tekintettel a tanulásorientált iskolavezetésre
Külső iskolai környezet (iskola környékének gazdagsága, jóléte)	Tanári összetétel (például átlagos végzettségi szint, tapasztalat)	Teljesítményorientáció, magas elvárások
	Tanári fluktuáció	Tanítási idő
	Iskolai klíma és iskolai összetétel interakciója	Iskolai tanterv minősége, tanulási lehetőségek
	Iskola anyagi erőforrásai	Koordináció, együttműködés és konszenzus az iskola dolgozói között
	Extrakurrikuláris (tanórán kívüli) tevékenységek	Biztonságos és rendezett légkör, támogató, pozitívan megélt interakciók
		Szülők bevonása
		Tanárok szakmai fejlődésének lehetőségei
		Iskola felvételi politikája
		Értékelés, visszacsatolása és monitoring
		Tanárok döntéshozatalban való részvételének mértéke

Forrás: Saját szerkesztés Scheerens (2015):14 alapján.

A pedagógusok szakmai kompetenciái és a tanulással-tanítással kapcsolatos attitűdjei, mint központi tényezők egyértelműen befolyásolják az osztálytermi és az osztálytermen kívüli tanítási és nevelési gyakorlatukat, valamint a tantestület szakmai aktivitását, a tanárok közötti együttműködések intenzitását és megnyilvánulási formáit. Ugyanilyen fontos tényezőként jelenik meg az osztálytermi és az iskolai klíma, a tanulói háttér, a tanári munka értékelése és az erről való visszajelzések, az iskola jellemzői és az iskolában zajló háttérfolyamatok, valamint az iskolavezetés hatása is. Lényegében az így értelmezett iskolai kontextus határozza meg azt a tanulási folyamatot, amelyben a tanulói teljesítmények – többek között a kompetenciaméréseken elért eredmények –, valamint a pedagógushivatáshoz kapcsolódó általános attitűdök kialakulnak (OECD 2009). (3. ábra)



3. ábra: Az eredményes oktató-nevelő munka elemzésének lehetséges keretrendszere



Forrás: Saját szerkesztés OECD 2009:91 alapján.

Kutatásom alapvetően a 3. ábrán bemutatott – az OECD nemzetközi tanárkutatását<sup>19</sup> is megalapozó – értelmezési keretbe illeszthető, nem feledkezve meg arról, hogy az iskolai eredményesség értelmezésekor figyelembe kell venni azt is, hogy az iskolák társadalmi-közösségi struktúrába ágyazódnak, vagyis az iskolák teljesítményét csakis helyi kontextusba (tanulói összetétel, iskolai háttér és folyamatok, iskolák vonzáskörzetének társadalmi, politikai stb. jellemzői) helyezve lehet értelmezni. Az így értelmezett tanulási környezet eltérő tanulástámogatási lehetőségeket kínálhat a tanulók számára. Az eredményesség-kutatások sok esetben nem veszik figyelembe az iskolák egyedi belső és külső környezetét, holott ezek elemzése, figyelembevétele nélkül nem igazán értelmezhető az eltérő adottságokkal rendelkező iskolák eredményessége, ezért is veszélyes az iskolán belüli és kívüli folyamatok túlzott leegyszerűsítése (Thrupp et al. 2007).

Ez azt is jelenti, hogy az eredményes oktató-nevelő munka vizsgálatánál erősen javasolt az iskolai kontextus figyelembe vétele. A kontextuális tényezők közül jelen kutatásban legfőképpen a belső dimenziókra fókuszálok, vagyis kutatásomban az eredményesség és a méltányosság metszetében kialakított iskolacsoportok (reziliens versus veszélyeztetett iskolák) és tanári közösségeik vizsgálatára helyezem

<sup>19</sup> Teaching and Learning International Survey (TALIS), az OECD ciklusonkénti nemzetközi tanár-vizsgálata.

*a hangsúlyt, elemezve többek között az iskolák összetételét, legfontosabb háttérjellemzőit, valamint pedagógusaik légkörérzetét és attitűdjeit is.*

## 2.2. Tárgyi és finanszírozási feltételek

Az iskolai eredményességre ható tényezők kapcsán nem hagyhatók figyelmen kívül a tanulási környezet tárgyi és finanszírozási feltételei sem. Az oktatásra vonatkozó költség–haszon elemzések meggyőzően bizonyítják, hogy az oktatásra fordított kiadások mind egyéni, mind társadalmi szinten megtérülnek (Bhuller et al. 2014; OECD 2016b). Hozzáteve, hogy a megtérülés mértéke függ az egyén életkorától és háttérétől, s attól is, hogy adott oktatási beruházás melyik oktatási szintre irányul. Elemzések azt mutatják, hogy a megtérülés idővel csökken, vagyis minél korábbi oktatási szakaszba fektetünk be, annál magasabb megtérülésre számíthatunk. Ez azt jelenti, hogy a kisgyermekkorai szakaszban a legmagasabb a hozam, mely a későbbi szakaszokban fokozatosan csökken. A kedvezőtlen, hátrányos helyzetben lévő gyermekek esetében a kezdeti megtérülés kimondottan magas, azonban esetükben később meredeken csökken az oktatási befektetések megtérülési mutatója (Cunha et al. 2006; Woessman 2008, Heckman 2011).

Heckman (2011) a koragyermekkorai fejlesztések és oktatási beruházások mellett érvel: az egyenlőtlenségeket vagy korán kezeljük és megelőzzük a teljesítmények közötti szakadékok kialakulását, vagy később orvosoljuk az egyenlőtlenségeket, mely utóbbi nehezebb és drágább feladat. Álláspontja szerint a két megközelítés között van egy nagyon fontos különbség: amennyiben még az elején beavatkozunk, azaz, ha korán befektetünk, az lehetővé teszi, hogy megalapozzuk a jövőt, míg, ha később, az csak azt tartogatja számunkra, hogy rögzítsük a múlt kihagyott lehetőségeit.

A kisgyermekkorai nevelés kapcsán Wright (2011) is kiemeli, hogy a hátrányos helyzetben lévő gyerekek esetében nagyon fontos, hogy olyan oktatási lehetőségek legyenek, mint a magasabb társadalmi státuszú társaiknak. Amennyiben ez nem valósul meg, akkor nagy valószínűséggel a túlnyomórészt hátrányos helyzetű, kedvezőtlenebb körülmények között élő gyerekeket oktató-nevelő intézmények – elsősorban a megfelelő társadalmi tőke<sup>20</sup> hiánya miatt – szociálisan és földrajzilag is szegregálódnak. Ugyanakkor Wright szerint az érdekérvényesítési képesség, valamint az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés elégtelenségében, az oktatás alacsony színvonalában, és az oktatási rendszer működésének alacsonyabb szintű

<sup>20</sup> A társadalmi tőke koncepciója az egyének közötti kapcsolatok, kötelek erőforrásjellegére irányítja rá a figyelmet, vagyis arra, hogy a kapcsolatokban rejlő (anyagi, kulturális stb.) tőkeforrások a kapcsolati viszonyokban érvényesülő bizalom, szolidaritás és reciprocitás révén érzékelhető előnyt, hasznot eredményeznek az egyének számára (erről bővebben lásd Coleman 1988; Putnam 1993; Bourdieu 1997; Pusztai 2009, 2015).

megértésében is tetten érhető társadalmi tőkehiánynak sokkal negatívabb hatása van a gyerekekre, mint az esetlegesen hiányzó pénzügyi erőforrásoknak.

Az oktatási ráfordítások és a tanulók iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket vizsgáló elemzések azt is jelzik, hogy a ráfordítások és a képzési outputok, azaz az oktatási rendszer egészében rendelkezésre álló anyagi források és az oktatás minősége közötti kapcsolat nemzetközi viszonylatban mérsékeltnek mondható (OECD 2007). Vagyis az oktatási rendszer felépítése, szerkezete, hatékony és eredményes működése nagyobb erővel hat, mint az oktatási rendszerbe áramló pénzügyi erőforrás, hozzátevé, hogy a pénzügyi ráfordításoknak is van egy olyan minimum szintje, amely szükséges feltétele az oktatási rendszer működésének, működtetésének. Hasonló mondható el az oktatás, az iskola egyéb materiális jellemzőiről is. A kutatási eredmények összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók eredményességét közvetlenül csak igen mérsékelttel befolyásolják az olyan iskolai jellemzők, összetevők, mint például a pénzügyi feltételek, az osztálylétszám, az iskolaszervezet vagy a tárgyi felszereltség (Coleman et al. 1966; Hanushek 1992, 2003; Vignoles et al. 2000; Wößmann 2003; Rockoff 2004; Hanushek et al. 2005; Wößmann–West 2006; Rivkin et al. 2005, OECD 2007; Fehérvári 2016).

A pedagógus- és osztálylétszámok kapcsán érdemes kiemelni, hogy számos kutatási eredmény szerint az osztálylétszám csökkentése, valamint a pedagógusok számának növelése (legalábbis a legelső iskolaévek kivételével) nem befolyásolja érdemben a tanulói teljesítményeket. Ezeknek az intézkedéseknek inkább költség-növelő és a tanári pályára jelentkezők szelekcióját felpuhító hatásai vannak (Barber–Mourshed 2007). A kisebb osztálylétszámok tehát nem befolyásolják meghatározó mértékben a tanulók teljesítményét. Ez leginkább arra vezethető vissza, hogy nagyobb osztálylétszám esetén éppúgy lehetőség van sikeres, eredményes és egymás tanításán alapuló strukturált tanításra, mint kisebb osztályok esetén (Hattie 2009).

A tárgyi és finanszírozási feltételeken túl egyre több empirikus kutatás vizsgálja az egyéb rendszerszintű oktatási jellemzők tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásait is. Woessmann és munkatársai (2009) például különböző rendszerszintű változók (decentralizáció, iskolai autonómia, elszámoltathatóság, vizsgáztatás, iskolaválasztás) eredményességre gyakorolt hatásait elemezték. A nemzetközi tanulóteljesítmény-méréseken (PISA, TIMSS) alapuló elemzési eredményeik – melyben figyelembe vették a tanulók szocioökonómiai státuszát is – igen vegyes képet mutatnak a vizsgált országokban. A leginkább érdekes eredmények az interakciós hatások vizsgálatából születtek, melyek szerint például a központi vizsgáztatásnak nagyobb hatása van az olyan rendszerekben, ahol viszonylag nagy az iskolai autonómia.

A jó fejlettségi szinttel jellemezhető, azaz az oktatáshoz való jogot és szervezeti-intézményi kereteket valamilyen szinten biztosító oktatási rendszerekben – mint amellyel hazánk is rendelkezik – az oktatás minőségének fokozására irányuló

oktatáspolitikai beavatkozások elsősorban a pedagógushivatás fejlesztésére irányulnak, melynek értelmében a legfőbb beavatkozási területek a pályára lépő, illetve a már pályán lévő pedagógusok és iskolavezetők képességeinek, rátermettségének erősítése, valamint az iskolai szinten alapuló döntéshozatal elősegítése (Mourshed et al. 2010). Modellbecslések mutatnak rá arra, hogy a tanárok minősége, az eredményes pedagógusmunka meghatározza a tanulók későbbi életpályáját (továbbtanulás, munkaerőpiaci státusz, kereset), így a vonzó pedagóguspálya kialakításába és a tanárok képzésébe történő befektetés gazdasági hozammal jár (Hanushek 2011; Chetty et al. 2012, 2014).

Mindez azt is jelenti, hogy *az eredményesség kérdése nem szűkíthető le infrastrukturális és pénzügyi kérdéssé: a tanítási technológia és eszközrendszer megléte még nem garancia a minőségi oktatásra, azok csak akkor fejtik ki kedvező hatásukat, ha az iskola minőségi pedagógusokat alkalmaz, és minőségi oktatást nyújt.* Hozzátevé, hogy vannak kutatások, amelyek a tanulók szocioökonómiai háttérétől függetlenül szignifikáns (5–17 százalékpontos) különbségeket mutatnak ki a jó állapotú, jól felszerelt, illetve a kevésbé jó állapotú, szegényes épületekben tanuló diákok teljesítménye között (Earthman 2002). Összességében azonban az infrastrukturális adottságok közvetlenül nem befolyásolják a tanulmányi eredményeket, inkább közvetítik más, nem megfigyelhető tényezők hatását és jól behatárolják az iskola lehetőségeit és korlátait (Hanushek et al. 2004). Vagyis *a kutatási eredmények elsősorban nem azt mutatják, hogy az oktatási ráfordítások, tanítási feltételek nincsenek összefüggésben a tanulók iskolai eredményességével, hanem azt, hogy ezek a tényezők inkább közvetítő funkciót töltenek be: erősít(het)ik illetve gyengít(het)ik a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzet által jelentős mértékben meghatározott hatások érvényre jutását.*

Kutatásom szempontjából alapvető az iskolai oktató-nevelő munka minőségére ható tényezők feltérképezése. Az oktató-nevelő munka minőségének mérése nem könnyű, azonban az elmúlt évtizedekben számos kutatási eredmény igazolja, hogy a tanári minőségnek, a tanárok teljesítményének, tanítási gyakorlatának, attitűdjeinek, az iskolában uralkodó pedagógiai és módszertani kultúrának, valamint a tanári és iskolai szintű elvárásoknak döntő szerepe van a diákok iskolai eredményességében. Ezért a következő alfejezetekben röviden összefoglalom az e területekre irányuló releváns kutatási előzményeket, eredményeket.

### 3. TANÁRI JELLEMZŐK

Egyes amerikai felmérések kimutatták, hogy egy „jó tanár”, akár másfélszer akkora teljesítményre sarkallhatja a diákokat, mint egy átlagos képességű, míg a „rossz tanár” csak feleakkorára (Hanushek 1992). *De vajon kit is tekinthetünk jó tanárnak?*

A tanítás minőségére ható tényezők közül a legtöbb vizsgálat a könnyebben mérhető jellemzők (gyakorlati idő, tanítási tapasztalatok, tanárok képzettségi szintje, szakmai fejlődése stb.) hatását elemezte, a közvetve és nehezebben mérhető jellemzők (motiváció, elkötelezettség, tanítási célok, gyakorlati jártasság stb.) hatásának vizsgálatára kevesebb elemzés vállalkozott (Santiago 2002).

Az eddigi kutatások az empirikusan könnyebben mérhető tényezők és a tanulói teljesítményekkel mért eredményesség összefüggései kapcsán óvatosan fogalmaznak. Hermann (2010) összegzése szerint a pedagógusok, illetve a tanári munka tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásának kvantitatív mérésére két jól elkülönülő megközelítés található jelenleg a módszertani szakirodalomban: (1) a tanárok eredményességének mérése az egyéni tanári jellemzők figyelembe vétele nélkül, és (2) a különféle tanári jellemzők és a tanulói teljesítmények közötti összefüggés vizsgálata, mely utóbbi nem feltétlenül értelmezhető oksági hatásként. A nemzetközi kutatási eredmények összességében azt támasztják alá, hogy a tanári minőség számottevő hatással van a tanulói teljesítményekre. Ugyanakkor a tanári minőségben jelentős különbségek fedezhetők fel, vagyis nem szabad megfeledkezni arról, hogy a hasonló mérhető jellegzetességekkel jellemezhető tanárok munkájában is jelentős minőségi különbségek lehetnek (Rivkin et al. 2005; Hermann 2010). Ráadásul a közvetlenül nem megfigyelhető, s így sokkal nehezebben is mérhető személyiségjegyek szintén nagyon fontos meghatározói a tanítási folyamatnak, melyek közül leginkább a nyitottság, a humor, az empátia és a reflektivitás emelendő ki (Dewey 1986; Szabó L. 1999; Falus 2001; Suplicz–Füzi 2007; Szivák 2010). A tanári munka minőségének pusztán a mérhető jellemzők alapján történő értelmezése bizonytalan eredményekre vezethet, ugyanakkor a mérhető jellemzők hasznos információkat és visszajelzéseket szolgáltatnak az oktatáspolitikára számára.

A tanítási tapasztalattal kapcsolatban született kutatások egyöntetűen azt mutatják, hogy a kezdő tanárok eredményessége jelentősen alacsonyabb, mint a nem kezdő társaiké, ugyanakkor a gyakorlati idő hatása a későbbiek folyamán egyre inkább elhanyagolhatóvá válik. Vagyis e tekintetben közvetlenül a pályára kerülés időszaka a leginkább mérvadó, s nem pedig a pedagóguspályán eltöltött évek száma (Rockoff 2004; Hanushek et al. 2005; Varga J. 2009; Sági–Varga 2011; Slater et al. 2012). A képzettség hatásának megítélése ennél sokkal ellentmondásosabb: egyes elemzések szerint a jól képzett, szakmailag felkészült tanárok és a tanulók eredményessége, iskolai teljesítménye között erős, pozitív irányú kapcsolat áll fenn (Darling-Hammond 1999; Wenglinsky 2000; Darling-Hammond et al. 2005), míg más elemzések nem mutattak ki ilyen összefüggést (Coleman et al. 1966; Gamoran–Long 2006; Hanushek et al. 2005; Slater et al. 2012). Ugyanakkor, ha tanári képességtesztek eredményeivel mérték a tanári munka minőségét, akkor egyértelmű különbségeket találtak a tanulói teljesítményekkel való összevetésben: azon tanárok, akik jobban teljesítettek a teszteken (azaz a minőségi tanárok) hosszú távon felfelé húzzák a

tanulói teljesítményeket, míg a rosszabbul teljesítők (azaz a kevésbé jó tanárok) lefele, hozzátéve, hogy az utóbbiak esetében még az alacsony teljesítményt elérő diákok eredményei sem javulnak érdemben (Ferguson 1998).

Korábbi, iskolai szintre irányuló kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy az iskola pedagógusainak szakmai tapasztalata és képzettségi szintje elsősorban a tanulók abszolút mértékben számított kompetenciaszintjére gyakorol jelentős pozitív hatást, míg az iskola – a családháttér-index átlagos értéke, valamint a hátrányos helyzetű diákok, a lányok és a kisgimnazisták aránya alapján meghatározott – diákösszetétele alapján becsült teljesítményérték ténylegesen elért értéktől való különbségét („iskolai hozzáadott érték”) lényegesen kisebb mértékben befolyásolja. Ugyanakkor a szakmai továbbfejlesztésre fordított idő mind az abszolút pontszámokra, mind a hozzáadott értékre hasonló mértékben és hasonlóan pozitív irányba hat, vagyis a pedagógusok elmélyült és folyamatos szakmai továbbfejlesztése az igazán fontos tényező (Széll–Sági 2014).

Összességében tehát a tanárok egyéni jellemzőinek (például képzettség) hatása önmagában nem feltétlenül érvényesül, azonban a komplex tanítási folyamatot nézve már annál jelentősebb a tanári felkészültség tanulói és iskolai eredményességben betöltött szerepe. A minőségi oktató-nevelő munka, az eredményesség szempontjából tehát kulcsfontosságú a pedagógusok szakmai felkészültsége, elhivatottsága, folyamatos szakmai fejlődése, valamint azok a tanítási jellemzők, gyakorlatok, módszerek, melyek optimális esetben a tanulók attitűdjeinek, motivációinak ismeretével és az információs technológia használatával párosulnak (Darling-Hammond 2006). Hozzátéve, hogy kutatási megközelítésem a teljes tanári kollektíva szerepét hangsúlyozza, vagyis abból indul ki, hogy a tanulók iskolai teljesítményeit, az iskolák eredményességét elsősorban az iskolai közösség által kialakított iskolai környezet határozza meg. Az iskolai (tanári) kollektíva meghatározó szerepét számos hazai és nemzetközi kutatási eredmény igazolja (lásd például Brookover et al. 1978; Pusztai 2004, 2009, 2015; Bread et al. 2009; Hargreaves–Fullan 2012; Moller et al. 2013; Day–Gu 2014; Bacskai 2015; Sági 2016).

#### 4. TANÍTÁSI GYAKORLATOK, ATTITŰDÖK

A tanári jellemzők vizsgálatán túl a közvetve és nehezebben mérhető osztálytermi tanítási gyakorlatok és attitűdök hatásának vizsgálatára kevesebb elemzés vállalkozott. Kutatási eredmények mutatnak rá arra, hogy a tanulói teljesítmények szorosan összefüggnek az osztálytermi tanítási gyakorlat jellemzőivel (Wenglinsky 2002; Bonesronning 2004; Schacter–Thum 2004). Wenglinsky (2002) vizsgálatában több alternatív modellt állított fel, s a tanári minőséget az osztálytermi tanítási gyakorlat mellett egyéb megfigyelhető tanári jellemzőkkel és a szakmai fejlődésükkel is mérte.



Eredményei arra mutatnak rá, hogy a tanári munka ezen tényezők mentén mért minősége legalább akkora mértékben hat a tanulók teljesítményére, mint a családi háttér. Vizsgálatának meghatározó eredménye, hogy az osztálytermi munka korszerűbb és elavultabb pedagógiai módszerei alapvetően befolyásolják a tanulói teljesítményeket: a legfontosabb magyarázó tényezőnek bizonyult, hogy a pedagógusok modern pedagógiai elvek mentén szervezik-e meg a tanítási gyakorlatukat, avagy sem. Meg kell jegyezni azonban, hogy az osztálytermi tanítási gyakorlatok és a tanulói teljesítmények összefüggéseire irányuló kutatásokban az ok-okozati kapcsolat bizonyítása gyenge lábakon áll, mivel nincs mód a tanítási gyakorlat egzakt mérésére, ráadásul sok esetben a mért mutatók más, nem megfigyelt tanári jellemzőkkel is összefügghetnek.

Az iskola belső világát, pedagógiai és módszertani kultúráját számos látens és manifeszt tanítási folyamat, gyakorlat, struktúra és attitűd alakítja. Az oktató-nevelő munka minősége szempontjából meghatározónak tartom – ezért ezekre a tényezőkre a továbbiakban részletesebben is kitérek – a képesség szerinti szelekció kialakulása mögött meghúzódó érvrendszert, az iskolában kialakult nyelvi kódokat, valamint a tanári és iskolai szintű elvárásokat, amelyek sok esetben önbeteljesítő jóslatként is működnek. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy ezeket a jellemző vonásokat sok esetben az iskola rejtett tanterve tartalmazza, mely rejtett tanterv számos olyan kognitív és főként affektív élményt, tapasztalatot, viselkedésmódot, értéket, normát és ismeretet foglalhat magában, melyek többnyire nem tervezetten, nem szándékosan és nem is tudatos célként jelennek meg egy adott iskola követelményrendszerében (Szabó L. 1988).

#### 4.1. Képesség szerinti szelekció

A társadalmi szelekció lehetőségét is magában foglaló tanítási gyakorlat a legtöbb hazai iskolában fellelhető, gondoljunk csak a különböző képesség szerinti csoportbontásokra, a speciális tanrendekre, vagy éppen a magántanulóvá nyilvánítás folyamatára. Például az utóbbi kapcsán is jól érzékeltethető a mögöttes társadalmi szelekció lehetséges megnyilvánulása. A 2014. évi adatok alapján a magántanulók összes tanulóhoz viszonyított aránya nem érte el az egy százalékot, ugyanakkor a kiemelt figyelmet igénylő (hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási és magatartási problémákkal küzdő) tanulók felülreprezentáltak a kérelemre magántanulókká nyilvánított diákok között, különösen igaz ez az általános iskolákban. Továbbá az is látható, hogy a hátrányos helyzetű településeken a hátrányos helyzetű magántanulók aránya több mint háromszorosa az országos átlagnak, míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál több mint hatszorosa ez az arányszám. Az elmaradott településeken a magántanulók között a sajátos nevelési igényű, és a beilleszkedési, tanulási és magatartási problémákkal küzdő tanulók aránya is magasabb (Csepregi 2014).

A képesség szerinti szelekció tulajdonképpen azon az elven nyugszik, hogy eredményesebb a tanítás a képesség szerint homogén összetételű csoportokban. Ugyanakkor például Rist (1970) kutatási eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy az általa vizsgált, képesség szerint elkülönített diákcsoportokban a képesség szerinti csoportba sorolás az értelmi képesség szempontjából irreleváns, külső ismertetőjegyek alapján történt. A jó képességűek csoportjába tartozó gyerekek a gyengébb csoportba sorolt társaiknál ápoltabbak, kommunikatívabbak voltak, nyelvi kompetenciájuk is magasabb volt, továbbá szüleik is magasabb iskolai végzettséggel és jövedelemmel rendelkeztek. Rist az efféle korai csoportosítást különösen veszélyesnek tartja, hiszen a csoportba sorolás legtöbb esetben önmagát beteljesítő jóslatként működik: a gyengébb csoportokkal a tanárok rendszerint kevesebbet foglalkoznak, lassabban haladnak, csökkentett a tananyag és az elvárás, és a jobb csoportba történő átkerülés esélye is nagyon csekély, így rendkívül beszűkül a gyengébb csoportokba sorolt gyerekek további (iskolai) pályafutása is. Finn (1972) szerint a csoportosítás nem csak egyéni, hanem osztályszinten is jelentkezhet, vagyis a tanár egy teljes tanulócsoportot, osztályt is elkönnyelhet úgy, hogy inkább jobb vagy gyengébb képességű.

Meg kell jegyezni, hogy vannak kutatási eredmények arra vonatkozóan is, hogy a tehetséges tanulók külön oktatása teljesítménynövekedést okoz, másképp fogalmazva a tehetséges tanulók jobban teljesítenek akkor, ha homogén csoportokban tanulnak, s nem integrált keretek között (Kulik–Kulik 1992). A kutatások többsége azonban alapvetően cáfolta ezt (Slavin 1990; Oakes et al. 1990), sőt a vizsgálatok a gyengébb teljesítményű tanulók esetében szinte mindig az integráció pozitív hatását mutatják ki (Kerr et al. 2012), s azt, hogy a tanulók képesség szerinti elkülönítése növeli a tanulói teljesítmények, eredmények közötti különbségeket (Bol et al. 2014). Hazai elemzések is inkább azt támasztják alá, hogy nagy valószínűséggel nem igaz az a közkeletű állítás, mely szerint a jobb tanulók külön csoportokban, elkülönült formában történő oktatása, nevelése azért indokolt, mert a gyengébb tanulók alapvetően visszahúzzák a teljesítményeiket, eredményeiket (Nahalka–Zempléni 2014). Hozzáteve azt is, hogy a képességek fejlettségét több hatás (például veleszületett képességek, öröklött tulajdonságok, családi környezet) is befolyásolhatja (Csapó 2003).

Az egymásnak sokszor ellentmondó kutatási eredményekből akár az a következtetés is levonható lehetne, hogy a szelekció nem is feltétlenül a tanulói teljesítményekre gyakorolja a legegységelműbb hatást. Ugyanakkor e tekintetben (is) több kutatási eredmény szól a képesség szerinti szelekció ellen, mint mellett. Hattie (2009) metaanalízisében<sup>21</sup> megvizsgálta, miként változik a tanulói eredményesség,

---

<sup>21</sup> A metaanalízisek a korábbiakban felhalmozott kutatási eredmények elemzéseinek tekinthetők, amelyek a kutatási előzmények, ismeretek, vizsgálati eredmények összegzésén túl a relevánsnak bizonyuló tényezők hatásainak konkrét nagyságát is próbálják megragadni. Legnagyobb előnyük, hogy a hatások becslése így sokkal nagyobb mintán végezhető el, mint amin az általuk vizsgált elemzések külön-külön alapulnak.



ha képesség szerint elkülönített csoportokban tanulnak a diákok. Eredményei szerint nem mutatható ki lényegi hatás, sőt az egyenlőséget tekintve inkább negatív a következménye, mivel az adott képességcsoportokba kerülő tanulók nagy eséllyel benne ragadnak ezekben a csoportokban, nem igazán van átjárás a csoportok között. Az olyan, kisebb csoportokban folyó nevelő-oktató munka, amely nem képességek szerint szelektál, hanem kooperatív tanulásszervezésre épít, lényegesen pozitívabban hat a tanulói teljesítményekre, mint az egyéni tanulás. Ez utóbbit több vizsgálat is megerősíti, vagyis kutatási eredmények utalnak arra, hogy a konstruktivista tanítási gyakorlat és attitűd – amely a tárgyi tudással szemben inkább a tanulók gondolkodásának fejlesztését, a párbeszédre, csoportmunkára való törekvést, a diákok számára legmegfelelőbb tanulási környezet megteremtését állítja a középpontba – eredményesebb, mint a hagyományos, közvetlen tudásközvetítő, didaktikus szemléletmód (Staub–Stern 2002; Kim 2005).<sup>22</sup>

Kim (2005) kutatásában 76 hatodik évfolyamos diákot sorolt két csoportba, s vizsgálta meg a csoportok közötti különbségeket. A kísérleti (konstruktivista megközelítéssel oktatott diákok) és a kontrollcsoport (tradicionális szemlélettel oktatott diákok) eredményeinek összehasonlítása alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusok konstruktivista beállítódása a hagyományos tanítási formánál sokkal jobb tanulói teljesítményeket eredményez, s növeli a tanulási motivációt, az iskolai teljesítmény iránti aggodalmat és a tanulói önellenőrzésre való hajlandóságot is. További kutatási eredmények támasztják alá azt is, hogy a konstruktivista attitűd a hagyományos tanítási megközelítéshez képest eredményesebben fejleszti a gondolkodási és következtetési képességeket is (Staub–Stern 2002).

A tanítással kapcsolatos általános beállítódás hatását is vizsgáló korábbi kutatásunkban (Széll–Sági 2014) arra jutottunk, hogy míg a pedagógusok általános attitűdje az elért abszolút kompetencia-pontszámokat nem befolyásolja, addig mind a hagyományos, direkt tudásközvetítő, mind pedig a konstruktivista tanári beállítódás jelentős mértékben növeli az iskolai összetétel<sup>23</sup> alapján számított iskolai

<sup>22</sup> A tudásközvetítő, hagyományos osztálykörnyezetben a tanár alapvető feladata a tudásanyag világos, érthető és strukturált formában történő átadása, a helyes megoldások didaktikus feltárása és magyarázata, melynek során szigorúan ragaszkodik a tantervhez, és erősen támaszkodik a rendelkezésre álló tankönyvekre, szöveggyűjteményekre, az egyértelműen megoldható feladatokra, tesztekre. Ezzel szemben a konstruktivista osztálykörnyezet teret enged a diákoknak, a tanár szerepe legfőképpen a párbeszédre való törekvéssel jellemezhető, vagyis a tanulók aktív szereplői és befogadói a tudásanyagnak, a tudás elérésének folyamatát aktív részvételükkel, saját nézőpontjaikkal, gondolkodásmódjukkal, kérdéseikkel és megoldási módjaikkal alakítják. A konstruktivista szemléletmód elveiről és stratégiáiról, valamint a konstruktivista és a hagyományos alapokon szerveződő tanítási gyakorlatok közötti különbségekről bővebben lásd Brooks–Brooks (1999).

<sup>23</sup> Az iskola összetételét a családháttér-index átlagos értéke, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű diákok, a lányok és a kisgimnazisták aránya alapján határoztuk meg.

hozzáadott érték<sup>24</sup> szintjét. Ezt az eredményt úgy értelmezhetjük, hogy *az iskola hozzáadott értéke szempontjából elsősorban nem az a lényeges, hogy milyen általános beállítódása van a pedagógusnak, hanem az, hogy van a pedagógusnak valamilyen markánsan körvonalazódó beállítódása a tanítással kapcsolatban.* Eredményeink arra is rámutatnak, hogy a diákorientált tanítási gyakorlatot folytató pedagógusok lényegesen nagyobb hozzáadott értéket tudnak elérni azoknál, akik nem végeznek ilyen tevékenységet, vagyis a családi háttér hatásai leküzdéséhez (azaz a magasabb hozzáadott érték eléréséhez) a személyre szabott, diákorientált pedagógiai gyakorlat célravezetőbb, mint a formális keretek között zajló, hagyományos oktatási módszereket magában foglaló, rendszerező tanítási gyakorlat. Összességében elmondható, hogy a tanulást kevésbé támogató családi háttérrel rendelkező gyerekek esetében a hagyományos tanítási elemekre épülő pedagógiai és módszertani kultúra nem feltétlenül vezet eredményre (Széll–Sági 2014). Hozzáátéve, hogy a pedagógusok tanulóval szembeni attitűdjait a személyes benyomásokon túl a családi háttérre vonatkozó információk és az előző iskolai teljesítményre vonatkozó ismeretek is meghatározzák (Cserné 1986).

*Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a hazai oktatási rendszer nagymértékben polarizálódott, az iskolai szegregáció folyamatosan növekszik – különösen a tartós mélyszegénységben élők és a sok esetben ebbe a körbe tartozó roma/cigány gyerekek esetében –, ami az érintettek iskolai sikerességének legsúlyosabb akadálya* (Forray 1998, 2009a; Forray–Hegedűs 2003; Havas et al. 2002; Havas–Liskó 2005; Havas–Zolnay 2011). Az ilyen erősen szelektív iskolarendszerben a képesség szerinti szelekció mindenképpen meghatározó erővel bír, vagy azért, mert a mechanizmusai közvetlenül a szegregáció irányába hatnak, vagy azért, mert a társadalmi vagy etnikai szempontok szerinti szelekció óhatatlanul magával hozza a képesség szerinti szelekciót is (Kertesi–Kézdi 2005, 2009). *Amennyiben a képesség szerinti csoportbontásban társadalmi szelekció is érvényesül, akkor az a társadalmi érintkezésekre is negatív hatásokat fejt ki, hiszen adott esetben csökkenti, vagy legalábbis gátolja az eltérő társadalmi-kulturális közegekből érkezők közötti kapcsolódási és együttműködési lehetőségeket, csökkentve ez által a megértés és a tolerancia kialakulásának esélyét is.* Oakes (2005) is annak a véleményének ad hangot, hogy a tanulók iskolai lehetőségeit, teljesítményeit, valamint továbbtanulási- és életesélyeit is korlátozza az alacsonyabb képességű csoportba történő besorolás, hiszen így a diákok sokkal kevesebb és alacsonyabb szintű (intellektuális) kihívásnak vannak kitéve, s kevesebb magasan kvalifikált tanárral is találkozhatnak.

Mindezek tudatában fontos felhívni a figyelmet arra, hogy egy korábbi, 3 744 általános iskolai pedagógus válaszain alapuló kutatási eredményeim (Széll 2015b)

---

<sup>24</sup> Az iskola hozzáadott értékét ebben az esetben az iskola diákösszetétele alapján elvárt (becsült) és a ténylegesen elért eredmények közötti különbséggént definiáltuk.

szerint, jelenleg hazánkban az általános iskolai pedagógusok többsége a képességek alapján történő elkülönítés mellett foglal állást, vagyis az olyan iskolák mellett, ahol a gyerekeket képességeik alapján osztják homogén osztályokba (34%), vagy akár a teljes iskolát tekintve sincs lényegi különbség az odajáró gyermekek képességei között (24%), s csak alig több mint tizedük érvel a heterogén osztályok mellett.<sup>25</sup> Erőteljesen él tehát a pedagógusokban a képesség szerinti homogén, párhuzamos osztályok kialakításának gyakorlata, mint olyan oktatási forma, amely a hátrányok leküzdését is eredményesen kezelheti. Vagyis egy olyan szelekció a bizakodásuk alapja, mely rejtett diszkriminációhoz vezet(het): a képességek szerinti csoportosítás olyan látens folyamatokat is magában foglal, amelyekre indirekt módon a hátrányosabb szociális helyzet, az eltérő kulturális sajátosságok is hatást gyakorolnak. Természetesen *az iskola nem független a társadalmi környezetétől, és a társadalmi elvárásokban is ez fogalmazódik meg, ugyanakkor a megoldásokban felelőssége és feladata van pedagógusnak, tanulóknak, szülőknek, oktatáspolitikának és társadalomnak egyaránt.*

## 4.2. Nyelvi kódok

Az oktatás-nevelés eredményessége sok esetben a pedagógus interakciós készségén, beszédkultúráján, értő és diszkriminációktól mentes hozzáállásán (is) múlik.<sup>26</sup> Kulcskérdés tehát az a nyelvi és kommunikációs készlet, mely a pedagógusok, illetve a diákok rendelkezésére áll. A nyelv Hymes (1972) szerint a kultúra és a társadalmi élet szerves része, s ennek megfelelően a kommunikatív kompetencia a nyelv, a nyelvrendszer társadalmi használatának szabályrendszereként definiálható, melynek elsajátítása képessé tesz a sikeres kommunikációra, vagyis arra, hogy a helyzeteknek megfelelően (hol, mikor, kivel, miről, milyen céllal, milyen kommunikációs eszközökkel) menjen végbe a kommunikáció. Tehát ahhoz, hogy az iskola normái és az otthonról hozott nyelvi ismeretek közötti egyensúly fontossága a pedagógusok munkájában és beállítottságában érvényesülhessen, tisztában kell lenniük az eltérő családi, társadalmi háttérből érkező gyerekek nyelvi kódjainak eltéréseit okozó szocializációs folyamatokkal.

Réger (2002) szerint a nyelvi szocializáció kétféle értelemben használatos. Az egyik értelmezés szerint a nyelvi szocializáció a tágabban értelmezett szocializáció keretében zajló folyamatok eszközeként jelenik meg, vagyis azokra a

<sup>25</sup> Fontos adalék, hogy igen magas volt a kérdésben bizonytalanok (azaz a nem tudja válaszkategóriát jelölők) aránya (30%).

<sup>26</sup> Illyés Gyulát például az egyik rajzológeometria órán tájszólása miatt gúnyolták ki osztálytársai, a fiatal tanára pedig kiküldte őt ezért a tanteremből, amely megszegyenülés mély nyomokat hagyott az íróban (Tüskés 2002).

szocializációs folyamatokra utal, amelyek a nyelv közvetítésével valósulnak meg (például gyerekek magatartásának szabályozása, formálás a nyelv segítségével). A másik értelmezésben viszont a nyelv használatára történő szocializálást jelenti, vagyis e szerint a nyelvi szocializáció egy olyan implicit tanítási, illetve tanulási folyamat, mely során a gyerekek az anyanyelvi közösségükben elsajátítják a különböző beszédhelyzeteknek megfelelő, kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módokat. Összességében a nyelv eszközként (közösségi elvárások, társadalmi viszonyok megismerését lehetővé tévő nyelvbe kódolt társadalmi információk – kivel, mikor, hogyan kell beszélni – közvetítése) és célként (a megfelelő nyelvhasználat a sikeres szocializáció bizonyítéka) is döntő szerepet játszik a közösségi-társadalmi normák, kompetenciák megszerzésében. Vagyis a nyelvi szocializáció folyamata – a nyelv konkrét átadásán, illetve elsajátításán túl – társadalmi magatartást, személyiségfejlődést, gondolkodást, valamint világképet formáló tényező, és mint ilyen, a(z) (iskolai) szocializációs folyamat eszköze és szerves része is egyben (Réger 2002).

A nyelvhasználat és a szociális helyzet összefüggéseit elsőként Bernstein (1971) kutatta, aki szerint korlátozott nyelvi kód érvényesül a munkáscsaládokban, a középosztálybeli családokban viszont kidolgozott nyelvi kódot használnak. A gyerekek nyelvi fejlődésében, a nyelvi kódok kialakulásában központi szerepe van a gyermeket körülvevő környezetnek, annak a családnak, szűkebb-tágabb közösségnek, amelyben felnőnek (Bernstein 1975). Az így elsajátított nyelvi kód és az iskola által normaként elfogadott kommunikációs kód közötti különbség nagymértékben befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét és pályafutását, s ezek a különbségek sok esetben tanulási, tudáselsajátítási és/vagy viselkedésszerű problémává alakulnak át. Ezért is fontos, hogy a nevelési-oktatási folyamat során a tanulók és a pedagógusok (nyelvi) kultúrája között oda-vissza irányú kapcsolat alakuljon ki, azaz mind a diákok, mind a tanárok ismerjék fel és tudatosítsák a másik fél esetlegesen eltérő kulturális sajátosságait.

Hasonló következtetésre jut Lawton (1974) is, aki empirikus vizsgálatokkal bizonyította, hogy a kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező, alsóbb társadalmi csoportokból származó gyerekek az iskolában megkövetelt feladattípusok megoldásában gyengébben teljesítenek a jobb családi háttérrel rendelkező társaiknál, holott a vizsgált gyerekek se életkor, se az IQ-teszt nem verbális részében elért eredmények tekintetében nem különböztek egymástól. Vagyis az iskolai teljesítmények (érdemjegyek, bejutás, lemorzsolódás) szorosan összefüggnek a családi, társadalmi tényezőkkel. A tanulók otthonról hozott norma- és értékrendszere, kommunikációs stílusa meghatározza iskolai pályájukat, ebből következően nem kerülhető meg, hogy a pedagógusok felismerjék, értsék és „kezeljék” ezeket a sokszor egyedi szubkulturális különbségeket.

*Kiindulópontom szerint a középosztálybeli kidolgozott nyelvi kód jelenleg is uralkodik az iskolák ún. rejtett tantervében, amely kihát a tanulók kapcsolathálójának*

*minőségére, a tanulói eredményességre, a tanulmányi teljesítmények pedagógusok általi értékelésére, az iskolai tudásanyag osztályozására is.* Többen kimutatták az osztályzatok és a társadalmi háttér kapcsolatát, vagyis, hogy a tanárok által adott érdemjegyek nem függetlenek a tanulók magatartásától, viselkedésétől, a tanár előzetes elvárásaitól (Csapó 2002; Sáska 2012). Tehát a pedagógus sem tud teljes mértékben függetlenedni a társadalmi hatásoktól, egy középosztálybeli verbalításra épülő iskolarendszerben pedig ez még inkább így van.

Mindez azt is jelenti, hogy a pedagógusok az iskolákban elsősorban a tanulók társadalmi és kulturális (nyelvi) tőkáját jutalmazzák. Hazai kutatásokból is az derült ki, hogy a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében igen erőteljesen megnyilvánulnak a szociális helyzettel összefüggő különbségek. Mivel az iskola tanulókkal szembeni elvárásai az iskola által képviselt értékekben megjelenő világos, egyértelmű beszédet preferálják, így a kedvezőtlen szociális helyzet az iskola megkezdésekor meglévő (nyelvi) hátrányos helyzet egyik fontos összetevőjének tekinthető (Pap-Pléh 1972). Kutatások azt is megerősítik, hogy az iskolai ismeretszerzés különbözik a családban, otthon megvalósuló ismeretszerzéstől, s az iskolában egyes nyelvhasználati módokat többre, míg másokat kevesebbre értékelnek. Ezt jól mutatja, hogy a szociokulturális helyzetre, a nyelvi szocializációra, a nyelvhasználat és a nyelvi kompetencia különbségeire visszavezethető nyelvi hátrány, az iskolai elvárásokhoz képesti szegényes szókinccs (amely a roma/cigány tanulók esetén bizonyítottan jelen van) nagymértékben hozzájárul a marginalizálódáshoz, és negatívan befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményeit (Forray 1998, 2009a; Réger 2002). A folyamat megértéséhez segítséget nyújt az iskolai nyelvhasználati nehézségek lehetséges okainak feltárása. Réger (1984, 1987, 1988) cigány gyerekcsoportok szóbeli kultúráját vizsgáló kutatásai egyértelműen kimutatták, hogy a nyelvi hátrány a cigány közösségek nyelvhasználatának jellemzőivel, a környező kultúrától eltérő sajátosságaival függ össze. Ugyanakkor kijelenthető, hogy az iskoláskor előtti nyelvi szocializáció során a roma/cigány gyerekek éppúgy birtokában vannak a szóbeli nyelvhasználat szabályrendszerének, mint magyar társaik, vagyis az okokat máshol kell keresni.

A roma/cigány gyerekek esetén az egyik lehetséges okként értelmezhető a diglossziás kétnyelvűség jelensége (Réger 1988). A diglosszia kifejezést Ferguson (1959) használta először olyan nyelvi közösségekre, amelyek eltérő szociális helyzetekben különböző nyelvi változatokat használtak. Fishman (1967) kutatásai szerint a kétnyelvű közösségekben a két nyelv között egyfajta funkciómegosztás érvényesül, vagyis az anyanyelvet – például a romanit (Réger 1988) – inkább az informális, közösségen belüli személyes helyzetekben használják, míg a másik nyelvet – például a magyart (Réger 1988) – a formális, közösségen kívüli szituációkban. Réger (1988) kutatási tapasztalatai szerint a roma/cigány kétnyelvű közösségekből kikertülő gyerekek relatív nyelvtudása igen változatos, a második, magyar nyelvtudás teljes hiányától egészen a domináns magyar nyelvűségig terjedhet a skála. Az iskolai nehézségek

mindenképpen összefügghetnek azzal, hogy az iskola az egynyelvűséget részesíti előnyben, és az arra épülő elvárásokat, módszereket veszi alapul az oktató-nevelő tevékenységek során.

Egy másik – véleményem szerint az alacsony társadalmi státuszú gyerekekre is jobban értelmezhető – magyarázat az iskoláskor előtti írás-olvasásra szocializálás különbségeiben keresendő, vagyis az iskolakezdekor tapasztalható lemaradás sok esetben a szülők és a gyermekek közti írás-olvasási események (például mesekönyvek nézegetése) gyakoriságára, illetve hiányára vezethető vissza. Például a hagyományos, döntően orális jellegű roma/cigány közösségekben általában hiányoznak az írásbeliséggel kapcsolatos események, az iskolaorientált középosztálybeli családokban és az iskolai elvárásokban viszont hangsúlyos elemként jelenik meg az írásbeliség. Vagyis bizonyos gyerekek már az iskolába lépés előtt rengeteg írott nyelvre, illetve az írás, olvasás elsajátítására vonatkozó ismeretre, tapasztalatra tesznek szert, míg mások jóval kevesebbre. Az iskola azonban feltételezi, sőt elvárja az írásbeliséggel kapcsolatos tudást, s épít is rá, miközben az ettől eltérő anyanyelvi közösségekben tanult nyelvhasználati módokat a legtöbb esetben ignorálja (Réger 1995).

Fontos tehát kiemelni, hogy *a nyelvi szocializáció különböző módozatai eltérő mértékben készítik fel a gyerekeket az iskolai ismeretszerzésre és az ahhoz kapcsolódó új típusú nyelvhasználatra, ami alapvető nehézséget jelent a nem sztenderd módon szocializált gyerekeknél az otthoni és az iskolai ismeretszerzés közötti különbségek áthidalására*. Egyik lehetséges megoldás, a beszélés etnográfusai által javasolt stratégia, vagyis, hogy az iskoláknak és pedagógusainak olyan pedagógiai eljárásokat kell kidolgoznia, melyek megkönnyítik, biztosítják a nyelvhasználati és ismeretszerzési módok közötti átjárást (Réger 2002). A sok esetben kulturális, szociális különbségekre visszavezethető eltérő nyelvhasználati módok közötti hídépítés alapvető feladata az iskoláknak és pedagógusainak. Ennek fontos eleme, hogy az oktató-nevelő munka során az iskolák és pedagógusai megértsék, elfogadják és hasznosítsák a tanulók nyelvhasználatában meglévő esetleges különbségeket, vagyis a családi és iskolai ismeretszerzés közötti eltéréseket ne egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő, bővítő lehetőségként értelmezzék.

A különböző kultúrák és nyelvi jellegzetességeik közötti hídépítés jelentőségét Delpit (2007) is kiemeli, aki a nyelvi, kulturális különbségek és a társadalmi esélyek összefüggéseivel kapcsolatban számos példával támasztja alá, hogy a többségi kultúra, ha nem is mindig szándékosan, de kétségtelenül különböző módon kezeli az eltérő kultúrákból érkezőket. A kultúrák és nyelvi sajátosságaik közötti híd megteremtése olyan attitűdbeli változást igényel, amely által feltárhatóvá és megismerhetővé válik az eltérő kultúrák értékvilága, működése. Álláspontja szerint az előítéletmentes érdeklődés, az érintettek fejlesztési folyamatokba történő bevonása, a saját kulturális sajátosságokat figyelembe vevő tantervek, valamint a magas elvárásokkal



párosuló magas szintű szakmai és pedagógiai segítségnyújtás vezethet csak el egy eredményesen és méltányosan működő oktatási rendszerhez (Delpit 2007).

Nagy Mária (2006) kutatási eredményei ugyanakkor arra figyelmeztetnek, hogy *a pedagógusok iskolájukhoz, szakmájukhoz való viszonyulását – amely az eredményesség egyik fontos feltételrendszere is egyben – erősen meghatározza, hogy a munkájuk során a saját társadalmi-kulturális hátterükkel azonos, vagy attól eltérő tanulói és szülői háttérrel találkoznak*. Szakmailag erre nem igazán reflektálnak a pedagógusok, vagyis többségében nincs a saját társadalmi meghatározottságaikon túlmutató pedagógiai, módszertani válaszuk, amelyet a szakmai nyelv kultúrakötöttsége is tovább erősít. Mindez pedig hozzájárulhat ahhoz, hogy az eltérő társadalmi csoportokat, rétegeket beiskolázó iskolák pedagógusai a saját helyzetüket tipikusként vagy a normálistól eltérőként érzékelik. Ebből kiindulva a következő alfejezetben érdemesnek tartom megvizsgálni, hogy az egyes iskolák és pedagógusaik adott (azonos vagy eltérő) kulturális környezetben milyen (eredményességi) elvárásokat fogalmazhatnak meg a tanulóikkal szemben, és ez milyen következményekkel járhat.

### 4.3. Tanulókkal szembeni elvárások (önbeteljesítő jóslatok)

A tanítás folyamatát, a tanári munka minőségét nagymértékben befolyásolják a tanári és iskolai szintű elvárások. Számos kutató és kutatási eredmény igazolja, hogy azok a tanulók, akiknek a képességeit a pedagógusok kedvezően ítélik meg és elvárják tőlük, hogy teljesítsenek, érzékelhetően többet fejlődnek, mint azok a tanulók, akiket kedvezőtlenül ítélik meg, és nem támasztanak elvárásokat velük szemben. Más szóval a tanárok és az iskola által kialakított elvárások kihatnak a tanulók teljesítményére, az alacsonyabb elvárások alacsonyabb teljesítményekhez vezetnek, vezethetnek, főleg akkor, ha ezek az elvárások nem igazodnak a tanulók képességeihez, alacsonyabbak annál (Dusek–Joseph 1983; Trouilloud et al. 2002; Rubie-Davies 2007). Az elvárások (pozitív, illetve negatív) hatásai közvetlenül érintik az osztályterem és az iskola légkörét, pedagógiai kultúráját, így hatással vannak például a tanár–diák interakciókra, a tanári visszajelzésekre, a kiadott tanulói feladatok nehézségére vagy a tanári segítség lehetőségeire, intenzitására, minőségére is (lásd például Brophy–Good 1970; Rist 1970; Smith 1980; Cserné 1986; Good–Brophy 1984; Good 1987; Rubie-Davies 2010).

A tanári elvárások tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását vizsgáló első tudományos kísérletben a gyerekek egy véletlenszerűen kiválasztott csoportjáról elhittették a pedagógusokkal, hogy az IQ-teszten kiemelkedő eredményeket értek el és nagy fejlődés várható náluk, holott semmivel sem voltak jobb képességűek a társaiknál. Ezekkel a gyerekekkel, ha nem is szándékosan, de többet foglalkoztak a pedagógusok, több kihívást jelentő feladatot és több pozitív visszajelzést (például mosolyt,

dicséretet) adtak nekik. A nyolc hónappal később megismételt IQ-teszten ezek a tanulók jobb eredményt értek el, mint korábban, s azoknál a kontrollcsoportba tartozó társaiknál is, akik kezdetben ugyanolyan IQ-szintről indultak (Rosenthal–Jacobson 1968). Rosenthal és Jacobson (1968) nyomán Pygmalion-hatásnak<sup>27</sup> is nevezett jelenség szerint a pedagógusok elvárásai egyfajta önbeteljesítő jóslatként működnek, vagyis amikor egy adott tanítási szituációba meghatározott elvárásokkal lép be a pedagógus, akkor hajlamos olyan viselkedést, hozzáállást produkálni, amikor a saját elvárásai valóra váltják önmagukat.<sup>28</sup> A tanároknak azonban nem csak pozitív elvárásai lehetnek, hanem negatívak is, amelyek szintén önbeteljesítő jóslattá válhatnak, csak hogy ebben az esetben a tanulóban nem pozitív élmények keletkeznek, hanem olyan negatív élmények, amelyek kudarcokhoz vezetnek. Ezt a negatív önbeteljesítő jóslatot hívja a szakirodalom Gólem-hatásnak<sup>29</sup> (Babad et al. 1982).

A tanulókkal szembeni tanári és iskolai elvárások kapcsán még további két fontos, sok esetben együtt járó jelenséget érdemes kiemelni: (1) a fenntartó elvárások hatását, valamint (2) a halo-effektust<sup>30</sup>. Az *első esetben* a kezdeti elvárásokhoz igazodik a nevelési környezet és elvárásrendszer, vagyis igen kevés esélye marad a tanulóknak arra, hogy a kezdeti szintjükhez képest fejlődjenek (Cooper–Good 1983). Ekkor tehát a pedagógus viselkedése, nevelési tevékenysége az előzetes információi alapján alakul ki, s a legtöbb esetben ez akkor sem változik, ha az adott tanuló ehhez képest másként teljesít: a jó tanuló jó, az átlagos átlagos, a rossz pedig rossz marad. Good és Brophy (1984) jól szemlélteti az önbeteljesítő jóslatok (Pygmalion- illetve Gólem-hatás) és a fenntartó elvárások hatása közötti lényegi különbséget: az önbeteljesítő jóslatok változást hoznak a tanulók teljesítményében, míg a fenntartó elvárások megakadályozzák a változást. A *második esetben* a tanári észlelés objektivitása azért torzul, mert a pedagógus egyetlen benyomás alapján von le egy adott tanulóra vonatkozóan – az esetek többségében téves – hosszú távú következtetéseket. A tanuló rendelkezik valamilyen első látásra nyilvánvaló jó vagy rossz jellemzővel, tulajdonsággal (például viselkedés, ruházat, mimika), mely olyan erős hatást vált ki, hogy a tanuló egyéb tulajdonságai is összhangban lesznek ezzel. A halo-effektus során tehát egy szembetűnő jellemző, tulajdonság elhomályosít minden más jellemzőt,

---

<sup>27</sup> Az ókori görög mitológia szerint Küpros királya, Pygmalion beleszeretett a saját maga által alkotott nőszoborba, mely szobrot – könyörgését meghallgatva – az istenek életre keltették.

<sup>28</sup> Az önbeteljesítő jóslatról, mint jelenségről először Merton (1948) írt a szociológiai szakirodalomban.

<sup>29</sup> A zsidó legenda szerint a középkori Prágában Löw rabbi a kabbala segítségével életre keltett egy agyagból és vérből gyúrt műembert (Gólem), aki szombat kivételével szolgálta őt.

<sup>30</sup> A halo egy meteorológiai jelenség: világos fénnyudvar, fénygyűrű a Nap vagy a Hold körül (innen az angol halo szó jelentése: dicsfény, fényudvar). Ebből következően a magyar szakirodalom ezt a jelenséget holdudvar- vagy dicsfényhatásnak is szokta nevezni.



tulajdonságot: például egy udvarias, fegyelmezett tanulóról inkább gondolja azt a pedagógus, hogy jól tanul, mint egy udvariatlan, fegyelmezetlen tanulóról.<sup>31</sup>

Reynolds (2007) empirikusan bizonyítja, hogy a verbálisan megmutatkozó negatív elvárások egyértelműen negatívan hatnak a tanulók teljesítményére. Vizsgálatai alapján azt a következtetést vonja le, hogy a Pygmalion-hatás lehetőségét ki kell használni, míg a Gólem-hatást féken kell tartani. Ugyanakkor fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy az elvárások hatásai nem mindig nyíltan, verbálisan működnek, hanem gyakran rejtve, indirekt módon, nonverbálisan, a tanár, iskola szándékától függetlenül. Amennyiben ezt nem vesszük figyelembe, akkor az oksági viszonyok is tévesen értelmeződhetnek.

Empirikus kutatások mutatnak rá arra is, hogy a tanárok és az iskola elvárásait felismerő gyengébb képességű tanulók esetében a tanulmányi énkép pozitívabbá és következetesebbé válik, ami nem figyelhető meg azoknál a jobb képességű társaiknál, akik nem ismerik az elvárásokat. Sőt, azok a gyengébb képességű diákok, akik tisztában vannak az elvárásokkal, az iskolához is derülátóbban, bizakodóbban viszonyulnak, mint az elvárásokat nem észlelő jobb képességű társaik (Liu–Wang 2008).

Paredes és Frazer (1992) szerint az iskolák tanulók felé irányuló magas elvárásai, az ezt célzó normák maximális betartása és megkövetelése, valamint az elvárásoknak való megfelelés támogatása hozzásegíti az iskolákat a sikeres és eredményes működéshez. Ugyanakkor a teljesítmény, mint legfontosabb iskolai érték, a fokozott teljesítményorientáció káros következményekkel is járhat, hiszen a túlzott elvárások és követelmények ártnak a tanulók önbecsülésének és önértékelésének (Ruus 2007).

A tanulókkal szembeni tanári és iskolai elvárások kapcsán felmerül a kérdés: miként is hatnak ezek az elvárások a tanulók teljesítményére? Good és Brophy (1970) modelljében az elvárások az alábbi folyamat szerint működnek, érvényesülnek az osztálytermekben:

- 1) Tanév elején a tanárok különféle elvárásokat fogalmaznak meg, alakítanak ki a tanulók viselkedésére és iskolai teljesítményére vonatkozóan.
- 2) A különböző elvárásokkal összhangban a tanár eltérő módon áll a tanulókhoz, különbözőféleképpen viselkedik velük.
- 3) Ez a tanári hozzáállás, viselkedés jelzi a tanulók felé, hogy milyen magatartást, viselkedést és tanulmányi teljesítményt várnak el tőlük.
- 4) Ha a tanári hozzáállás, viselkedés következetes, valamint, ha a tanuló nem áll ellen aktívan, illetve nem változtatja meg annak hatásait, akkor ezek a hatások nagy valószínűséggel változást fognak előidézni a tanuló énképében, önértékelésében, tanulási motivációjában, aspirációjában, magatartásában és a tanárral való interakcióiban.

<sup>31</sup> Thorndike (1920) amerikai pszichológus írt először a jelenségről, azóta az iskolákban is többször mutatták ki a jelenséget és hatásait (lásd például Foster–Ysseldyke 1976; Abikoff et al. 1993).

- 5) Mindezek általában kiegészítik és megerősítik a tanári elvárásokat, még-hozzá úgy, hogy a tanuló egyre inkább megfelel ezeknek az elvárásoknak.
- 6) Végző soron mindez befolyásolja a tanulók teljesítményét és más kime-neteket is: azok a tanulók, akik magas elvárásokkal szembesülnek, a ké-pességeik felső határán teljesítenek, míg azok, akik alacsony elvárásokkal találkoznak, nem képesek kihozni magukból azt a maximumot, amit akkor tudnának, ha másképp tanítanák őket.

Ez a folyamatmodell is jól mutatja, hogy a tanári elvárások egyfajta önbetelje-sítő jóslatként működnek, működhetnek, s egyértelműen hatnak a tanulók teljesít-ményére és tanulási attitűdjeire, kiemelve, hogy ezekben az esetekben a tanár nem a valós teljesítménye alapján ítéli meg, értékeli a tanulót, hanem egyéb tulajdonsága, jellemzői alapján. Hozzáteve, hogy az iskolában olyan egyéni és/vagy osztályszintű norma is létrejöhet, amely tudatosan és aktívan szembehelyezkedik a tanár, iskola elvárásaival.

Több hazai és nemzetközi kutatás is azt jelzi, hogy a pozitív, illetve a negatív ta-nári elvárások gyakran párosulnak a tanulók olyan külső személyiségjegyeivel, mint például a nem, a testalkat, a megjelenés, az öltözet, a beszédmód, az etnikum, vagy a családi, szociális háttér (Rist 1970; Finn 1972; Cooper–Tom 1984; Cserné 1986; Lannert 2006). Finn (1972) annak a véleményének ad hangot, hogy a tanári, iskolai elvárások a tanulók egyéni külső jellemzőiből éppúgy eredhetnek, mint a teljes osz-tályra vonatkozó általános megítélésből. Az egyéni szintű elvárásokat a külső ismer-tetőjegyeken kívül alakíthatja a korábbi iskolai teljesítmény vagy a tanulási motivá-ció is. Az osztállyal kapcsolatos elvárásokat pedig olyan tényezők befolyásolhatják, mint a tanári pályán eltöltött évek száma, a korábbi pedagógiai és az adott osztályra vonatkozó személyes tapasztalatok, az általános korosztályi jellemzők, vagy a tanu-lócsoportról, osztályról kapott különböző információk (Finn 1972).

Több hazai kutatás is megállapította, hogy a pedagógusok tanulók felé sugallt jövőbeli elvárásai erőteljesen orientálják a diákokat. Cserné (1986) kutatása szerint a pedagógusok önkéntelenül is jobb tanulási körülményeket, feltételeket teremte-nek azon tanulók számára, akiktől nagyobb iskolai teljesítményt várnak. Ez abban is megmutatkozik, hogy ezek a tanulók mind verbálisan, mind nonverbálisan több pozitív megerősítést kapnak. Ezeket a tanári elvárásokat, manifeszt és látens üzene-teket a diák internalizálja, amely hat a motivációjára, további törekvéseire, s végző soron az iskolai sikereire is.

Lannert és Csüllög (2014) vizsgálata is alátámasztja a Pygamlion- és a Gólem-hatás jelenségének érvényesülését a hazai iskolákban. A kutatók a jelenséget az Orszá-gos kompetenciamérésen elért tényleges matematika és szövegértési teszteredmények, valamint a félév végi osztályzatok (matematika, magyar irodalom és nyelv) össze-vetéséből kialakított tanulócsoportok (jól, alul-, illetve felülértékelt tanulók) alapján

vizsgálták. Az Országos kompetenciamérés adatbázisán létrehozott paneladatokon alapuló elemzésük szerint a nyolcadik évfolyamon az osztályzatokban alulértékelt tanulóknak tizedik évfolyamra átlagosan 35 ponttal lett alacsonyabb a mért teszteredménye (Gólem-hatás), míg a felülértékelt tanulók 59 ponttal teljesítettek jobban ugyanezen időszakot alapul véve (Pygmalion-hatás). Az elemzésből az is kitűnt, hogy a pedagógusok egyértelműen a hátrányosabb helyzetű, iskolázatlanabb szülők gyerekeit értékelik alul. Azonban, ha felülértékelik őket, akkor az akkora önbizalmat ad számukra, hogy a teljesítményük megközelíti a diplomás szülők gyerekeiét. Az elemzés alapvető konklúziója, hogy a pedagógusok elvárásainak, mint önbeteljesítő jóslatoknak megfelelően az általános iskola végére eltérő lehetőségeket biztosító továbbtanulási pályákra kerülnek a tanulók, mely továbbtanulási utakat a tanulók értékelésének kultúrafüggő beskatulyázása miatt sokkal inkább a családi háttér, mint a korábbi iskolai teljesítmény határoz meg (Lannert–Csüllög 2014).

További hazai kutatások is azt jelzik, hogy a pedagógusok és az iskolavezetők gondolkodásában fellelhető rejtett és nyílt sztereotípiák, s az ezeken az értékítéleteken alapuló elvárások hatnak a tanulók teljesítményeire és az egész iskola működésére (Arató 2015; Rayman 2015). Rayman (2015) elemzése szerint azonosítható egy olyan előítéletes gondolkodási sémával rendelkező pedagóguskör, amely elsősorban a roma/cigány és a hátrányos helyzetű tanulókat hibáztatja a saját sorsukért, helyzetükért, megítélésükért.<sup>32</sup> Ez a sztereotípiákra épülő, ideológiai rendszerbe ágyazódó előítéletes gondolkodás egy passzív és feltételezhetően ellenséges magatartással társulhat az oktató-nevelő munka során (Rayman 2015). Arató (2015) kutatási eredményei pedig azt hangsúlyozzák, hogy az intézményvezetők attitűdjei is döntően befolyásolják az intézményi hatékonyságot, eredményességet és méltányosságot, valamint az iskolán belüli integrációs folyamatokat. Az intézményvezetői sztereotípiák megnyilvánulási formái – melyek között a kutatásban a teljesítmény redukció, a „cigánybűnözés”, a szociális redukció, a genetika, a szegénység mint életforma, a temperamentum, valamint a „szaporaság” szerepelt – egyik alapvető következménye, hogy a vezetők a tanulók származására hivatkozva leértékelik az adott diákok (szociális, értelmi) képességeit, mellyel egyúttal az iskolai teljesítményükre, továbbhaladásukra vonatkozó elvárásaikat is redukálják (Arató 2015).

Kutatási témám szempontjából fontos kiemelni, hogy a tanulókkal szembeni magas szintű elvárás olyan további tényezőkkel áll szoros kapcsolatban, mint az erős iskolavezetés, az iskolai dolgozók tanulói teljesítményekért való felelőssége, a biztonságos, rendezett, pozitív tanulási környezet és légkör, az alapkészségek elsajátításának legfontosabb iskolai célként való megjelenése, az alapkészségek fejlesztésére irányuló pedagógiai programok, valamint a tanulói előrehaladás gyakori értékelése

<sup>32</sup> A klaszteranalízis alapján kirajzolódó másik két gondolati sémát az empatikus problémakerülő és a realiztikus felelősség tudat elnevezésű pedagóguscsoport tagjai testesítették meg (Rayman 2015).

(Brookover et al. 1978, 1979, 1982; Edmonds 1979; Murphy et al. 1982; Murphy–Hallinger 1985; Good 1987). *A gyengébben teljesítő iskolákban ezek a tényezők nem, vagy csak jóval kisebb mértékben jelennek meg, a tanárok pedig úgy tekintenek a diákokra, akiknek igen korlátozottak a tanulási képességei és fejlődési lehetőségei. Ez azt is jelenti, hogy nem igazán tartják magukat felelősnek abban, hogy megtalálják a tanulói teljesítmények növekedéséhez vezető legmegfelelőbb módszereket, utakat. Vagyis ezekben az iskolákban inkább a tanulói és családi jellemzőknek tulajdonítják a gyengébb teljesítményt, mint az iskolavezetésnek vagy az iskola tanítási gyakorlatainak, pedagógiai kultúrájának.*

## 5. ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG LEGMEGHATÁROZÓBB TÉNYEZŐI

Az eddigiekben összegzett kutatási eredmények alapján, az elemzések módszereitől, vizsgálati fókuszaitól függetlenül megállapítható, hogy a tanulói és az iskolai eredményesség egyik legfontosabb mozgatórugója az eredményes pedagógus, a minőségi tanári munka. A jó minőségű iskolákban színvonalas oktató-nevelő munka folyik és motiváló tanulási környezet uralkodik. De vajon melyek azok a legfontosabb tényezők, amelyek mindezt meghatározzák?

Már a kezdeti eredményességekutatások is számos olyan befolyásoló tényezőt azonosítottak, melyeket mind a mai napig relevánsnak tekintenek a szakemberek. Edmonds (1979) például öt olyan jellemzőt tárt fel, amelyek nagymértékben meghatározzák, hogy egy iskola eredményes, avagy sem. Ezek a tényezők a következők: (1) erős szakmai vezetés, (2) tanulói teljesítményre vonatkozó magas elvárások, (3) az alapkészségek fejlesztésének hangsúlyos megjelenése, (4) biztonságos és rendezett tanulási környezet, légkör, és (5) a tanulói előrehaladás gyakori értékelése.

Teddlie és Stringfield (2007) – Reynolds és Teddlie (2000) húsz év kutatási tapasztalatait összegző tanulmányát alapul véve – rámutat arra, hogy az Edmonds (1979) által feltárt öt tényezőt a későbbi kutatások is megerősítették, illetve tovább bővítették, így összesen kilenc olyan tényezőcsoport körvonalazható, melyek egyértelműen befolyásolják az iskolák eredményességét:

- 1) *Eredményes iskolavezetés tényezői*: határozottság és céltudatosság, mások bevonása a folyamatokba, szakmaiság és tanulóközpontúság, gyakori és személyes monitoring, humánerőforrás-gazdálkodás.
- 2) *Átlátható tanulási fókuszok fenntartása és fejlesztése*: teljesítményorientáció, iskolai tanulási idő maximalizálása.

- 3) *Pozitív iskolai kultúra megteremtése*: közös elképzelések megteremtése, rendezett tanulási környezet kialakítása, pozitív megerősítés előtérbe helyezése.
- 4) *Mindenki (diákok, iskolai személyzet) felé irányuló megfelelően magas elvárások*.
- 5) *Folyamatos nyomon követés minden (tanulói, osztály, iskolai) szinten*.
- 6) *Eredményes tanítás folyamatai*: osztálytermi tanítási idő maximalizálása, sikeres csoportosítás és osztályszervezés, legjobb tanítási gyakorlatok alkalmazása, osztályhoz igazodó gyakorlatok.
- 7) *Produktív és megfelelő szintű szülői bevonódás*: negatív hatások mérséklése, szülőkkel történő produktív interakciók erősítése.
- 8) *Iskola dolgozóinak iskolai szinten integrált folyamatos szakmai fejlesztése*.
- 9) *Tanulói jogok és felelősség kihangsúlyozása*.

Scheerens és munkatársai (2003, 2007) is összegyűjtötték azokat a tényezőket, változókat, amelyek a leginkább befolyásolják az iskolák eredményességét. Amerikai, holland és nemzetközi kutatási eredményeken, kérdőíveken és mérési skálákon alapuló elemzésük szerint az eredményességekutatásokban az alábbi dimenziók, tényezők fontossága jelenik meg:

- 1) teljesítményorientáció, magas elvárások (mind tanulói, mind tanári szinten);
- 2) szakmai vezetés;
- 3) iskolai dolgozók közötti, tantestületen belüli konszenzus és kohézió (kapcsolatok, együttműködések);
- 4) tanterv, oktatási tartalom minősége, tanulási lehetőségek (alkalmazott módszerek, tankönyvek, prioritások);
- 5) iskolai légkör;
- 6) iskola értékelési potenciálja;
- 7) szülők bevonása (nyitott iskola);
- 8) osztálytermi légkör;
- 9) tanulási idő hatékony, eredményes kihasználása;
- 10) strukturált tanítás (óratervezés, órák felépítése, közvetlen instrukciók, tanulói előrehaladás folyamatos nyomon követése);
- 11) független, önálló tanulás;
- 12) differenciálás (igényekhez alkalmazkodó tanítási-tanulási folyamatok);
- 13) megerősítés és visszajelzés.

Scheerens (2013, 2016) összegezte az eddigi oktatáseredményességi kutatások (*EER: education effectiveness research*), tanításieredményesség-kutatások (*TE: teaching effectiveness research*), valamint iskola- és rendszerfejlesztési kutatások (*SSI: school and system improvement*) területén tett legfontosabb megállapításokat,

valamint a feltárt, eredményességet leginkább befolyásoló tényezőket, melynek eredményét a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat: Az oktatás eredményességét növelő feltételek, tényezők

OKTATÁSEREDMÉNYESSÉGI KUTATÁSOK	TANÍTÁSIEREDMÉNYESSÉG KUTATÁSOK	ISKOLA- ÉS RENDSZERFEJLESZTÉSI KUTATÁSOK
Eredményes, hatékony iskola-vezetés	Tanulási lehetőségek	Szervezeti egészség dimenziói
Tudásorientáltság (akadémiai fókusz)	Hatékony időgazdálkodás	Iskolaalapú megközelítés
Rendezett, biztonságos, pozitív légkör	Osztálytermi folyamatok szervezése, irányítása	Iskolafejlesztési terv
Magas elvárások	Tanítás strukturális keretei (beleértve a visszajelzéseket is)	Komprehenzív iskolai reform
Monitoring, nyomon követés	Produktív osztálytermi légkör	Iskolavezetési típusok (transzformációs, tanulásközpontú, megosztott)
Eredményes, hatékony tanítás (tanítási idő)	Világos előadásmód	Eredményes iskolai reform (többek között a tanulói teljesítmény és a tanítás minőségének hangsúlyozása)
Pedagógusok szakmai fejlesztése	Önvezérelt/önálló tanulás erősítése	
Szülők bevonása	Metakognitív stratégiák tanítása	
Diákok bevonása	Tanulási modellek tanítása	
	Kifinomultabb állapotfelmérések (diagnosztikus-mérések)	
	Előzetes ismeretek fontossága	

*Forrás: Saját szerkesztés Scheerens (2013):12 alapján (Hopkins et al. 2014; Muijs et al. 2014; Reynolds et al. 2014 eredményeinek felhasználásával).*

Az iskolai eredményesség alakulásában fontos szerepet játszik a tanárképzés is. Scheerens és Blömeke (2016) tanulmányukban meggyőzően érvelnek a tanárképzés és az oktatás eredményességének integrált megközelítése mellett. Javaslatuk szerint az oktatás eredményességét a tanárképzés eredményességére irányuló kutatásokkal kiterjesztett eredményességi modellekben célszerű vizsgálni.

A rendszerező kutatások mellett számos metaanalízis eredménye is gyarapítja az oktatási eredményességgel kapcsolatos tudásunkat.<sup>33</sup> Az utóbbi évtizedek metaanalízisei jól mutatják, hogy miként változhatnak az elemzési eredmények attól függően is, hogy milyen időtávot és hány elemzést ölel fel egy adott metaanalízis. Rutter és Maughan (2002) metanalízisükben még arra az eredményre jutottak, hogy az iskolák hatása számottevően kisebb, mint az egyéni sajátosságokból és a család jellemzőiből adódó hatás. Következtetésük szerint nem igazán valószínű, hogy az iskolák kezelni, semlegesíteni tudják az iskolát megelőző évek esetleges lemaradásait, hatásait, vagyis az iskolai sikerek jóval kisebb mértékben múlnak magukon az iskolákon, mint a tanulón vagy a családi környezeten. Ezzel szemben Scheerens és munkatársai (2013) legújabb metaanalízisükben 155 iskolai eredményességgel foglalkozó tanulmányt elemeztek, és összesen 1 211 olyan összefüggést vizsgáltak meg, amelyek az eredményességet növelő tényezők és a tanulói eredményességet mérő változók (például matematika, anyanyelv, természettudomány képességterületen elért eredmények) között álltak fenn. Elemzésükben olyan iskolai szintű változó csoportokat elemeztek, mint az együttműködések és kohézió, a biztonságos és rendezett iskolai légkör, a monitoring és értékelés, a tanterv és a tananyagok minősége, a házi feladatok, a tanulási-tanítási idő, a szülői bevonódás, a teljesítményorientáció, az iskolavezetés és a differenciálás. Eredményeik alapján összességében nem beszélhetünk erőteljes hatásokról. A legerősebb hatótényezők közé a tanterv és a tananyagok minősége, valamint a hatékony tanulási-tanítási idő került, melyet szorosan követett az iskolai klíma és a teljesítményorientáció. A legkisebb hatást a tanári együttműködések és a differenciálás mutatta, de az iskolavezetés, valamint a monitoring és értékelés kapcsán is viszonylag gyenge kapcsolatot tártak fel. Fontos kutatási eredmény, hogy a hatások tekintetében különbség mutatkozik a vizsgált két ország (USA és Hollandia), és a különböző oktatási szintek között, továbbá az is kiemelendő, hogy a tanulók családi hátterére való kontrollálás csökkentette az egyes tényezők hatását.

Egy korábbi elemzés során sok tekintetben hasonló eredményekre jutott Creemers és Kyriakides (2008) is, akik olyan iskolai szintű faktorokat vizsgáltak, mint az iskola tanítási politikája, a külső kapcsolatok, a belső együttműködések, az iskolavezetés, valamint az iskola légköre és kultúrája. Eredményeikben az iskolavezetés, valamint a monitoring és értékelés hatásai meghaladják a Scheerens és munkatársai (2013) által számolt hatásokat.

<sup>33</sup> A metaanalízisek – mint a korábbiakban felhalmozott kutatási eredmények hatáselemzése – némiképp kezelhetik az eredményességkutatások kapcsán is létező publikációs torzítás (lásd Moksony 1999) jelenségét is, vagyis azt, hogy a kutatók leginkább azokat az eredményeket közlik, amelyek valamilyen összefüggést, hatást mutatnak ki a vizsgált tárgykörben. Értelemszerűen, minél több elemzésben szerepel egy adott eredményességre ható tényező, annál valószínűbb, hogy a kimutatott összefüggés valóban létezik, míg a kevés esetben szereplő tényezőknek valószínűleg tényleg nincs meghatározó szerepük az eredményesség alakulásában.



Hattie (2009) 50 000 tanulmány és 800 oktatási eredményességgel foglalkozó metaanalízis szintetizálását és metaanalízisét végezte el. Vizsgálata az iskolai szint mellett a tanári szinten megjelenő és a tantervekkel kapcsolatos változókra is kiterjedt. Elemzésében 138 olyan tényezőt azonosított, amely valamilyen mértékű hatást gyakorol a tanulói teljesítményekre. *Az elemzés eredményei alapján levont következtetése szerint nem az a kihívás, hogy semmi sem működik, hanem épp ellenkezőleg, hogy minden működhet.* Hattie később egyre több tanulmányt és metaanalízist elemezve tovább folytatta a munkát, és ezek alapján bővítette, frissítette az eredményességre ható tényezőket (Hattie 2012, 2015). *Mivel szinte mindegyik beavatkozás, tényező hatására, sikeres működésére lehet bizonyítékot felmutatni, így a kérdés már nem az, hogy mi működik, hanem hogy mi működik a legjobban.* Eredményei összességében azt támasztják alá, hogy az aktív, strukturált tanítás a leginkább eredményre vezető konstrukció. Vagyis a legjelentősebb hatásokat azok a tanárok képesek elérni, akik (Hattie 2009, 2012, 2015):

- egyfajta tanulói közösségben egymással együtt dolgozva, együttműködve kutatják, hogy mikor, milyen hatást gyakorolnak a tanulókra;
- saját tanításuk során tanulókká válnak, s tanulnak a saját és a kollégáik tanítási, osztálytermi gyakorlatából;
- folyamatosan informálják a diákokat és biztosítják számukra a megfelelő kihívásokat, visszacsatolásokat;
- elkötelezettek a sikerek, az értékelés és a tanítás iránt;
- figyelmesen megtervezik a tanóráikat, és olyan változatos tanítási módszereket alkalmaznak, amelyek biztosítják a diák független, önálló tanulását és lekötik a tanulók figyelmét.

Tehát *nem az a legfontosabb, hogy mit tanít a tanár, hanem hogy miként tanít, miként gondolkozik a tanításáról és miként reflektál önmagára és a tanítás folyamatára* (Hattie 2009, 2012, 2015).

Összességében elmondható, hogy az iskolai eredményesség témakörében végzett metaanalízisek az esetek többségében hasonló eredményekre jutottak, azonban a kimutatott hatások mértéke nagy eltéréseket mutat, vagyis – mint ahogy Creemers és munkatársai (2010) is megállapítják – a különböző metaanalízisek akár eltérő konklúziókhöz is vezethetnek. A különbségek alapvetően két okra vezethetők vissza: (1) a vizsgált tanulmányok, elemzések kiválasztási folyamatának eltéréseire és (2) a módszertani eltérésekre (például az elemzésbe vont tényezők eltérő kódolása) (Creemers et al. 2010).

A korábban ismertetett szintetizáló kutatások és metaanalízisek számos olyan tényezőt, dimenziót tártak fel, amelyek befolyásolják a tanulók (kognitív és nem kognitív) teljesítményeit és iskolai eredményességét. Az elemzésekből egyértelműen kitűnik, hogy az eredményesség legmeghatározóbb tényezői közé tartozik a rendezett,



biztonságos és pozitív iskolai légkör, mely tényező kulcsfontosságú jelen kutatás számára is. *Az eredményességi dimenziók alapján jól látható tehát, hogy az eredményesség és az iskolai légkör egymásba kapcsolódó, egymással szorosan összefüggő fogalmak.* Ez az a pont, ahol az iskolai eredményességekutatások és a légkörkutatások összeérnek, hozzátevé, hogy előbbiben elsősorban az iskola kognitív hatásai a meghatározóak, míg az utóbbiban a nem kognitív szempontok dominálnak inkább.

## 6. ISKOLAI LÉGKÖR MEGHATÁROZÓ SZEREPE

Az iskolai légkör tanulókra és tanulási folyamatokra gyakorolt hatásairól már a XX. század elejéről is található írásos dokumentum, azonban az iskolai légkörvizsgálatok csak az utóbbi három-négy évtizedben kerültek a kutatók érdeklődési körébe (Cohen et al. 2009). A különböző aspektusok felől közelítő kutatások meggyőzően igazolják, hogy a formális szervezeti jellemzők (például tanulói összetétel, tanári állomány nagysága, munkakörülmények, infrastruktúra, felszereltség) mellett a kedvező informális szervezeti jellemzők (például iskolai légkör, szervezeti bizalom, iskola tanulási környezete, nevelőtestület kollektív szemlélete, kultúrája) pozitívan hatnak a kognitív és affektív (szociális, érzelmi és mentális) tényezőkre (Brookover et al. 1978; Griffith 1995; Freiberg 1999; Brand et al. 2003; Dronkers–Róbert 2003; Fényes–Pusztai 2004; Pusztai 2004, 2009, 2015; Lannert 2006; Fényes 2008; Papanastasiou 2008; McMahon et al. 2009; Cohen et al. 2009; Collins–Parson 2010; Bacskai 2015; Oláh 2015; Fehérvári et al. 2017). Ugyanakkor a különböző kutatási eredmények alapján a légkör, pontosabban a különböző légkördimenziók eredményességre gyakorolt hatásának mértéke nem tekinthető evidensnek. Hozzátevé azt is, hogy az eredményes, illetve a kevésbé eredményes iskolák szervezeti jellemzői nem mutatnak egyértelműen kedvező, illetve kedvezőtlen képet (Fehérvári et al. 2017).

Schein (1999, 2004) – aki alapvetően az antropológia és a szervezetszociológiai felől közelített a témához – a klímát a kultúra megnyilvánulásának tekinti. Véleménye szerint a klíma és a kultúra külön vizsgálendő jelenségek annak ellenére, hogy kölcsönösen függenek egymástól. Modelljében a kultúra a szervezeti adaptációt és integrációt segítő funkcióval bír, s három szintre bontható: (1) alapvető feltevések (tudattalan, magától értetődőnek vett hiedelmek, észlelések, érzékelések, gondolatok), (2) vallott meggyőződések és értékek (kultúra látható jegyei: stratégiák, célok, filozófiák), és (3) artefaktumok (könnyen felismerhető, de nehezen megfeythető tárgyak, mintázatok, struktúrák, folyamatok). Schein a kultúra legfelső, látható szintjére helyezi a klímát, ami értelmezésében nem más, mint a szervezeti kultúra megjelenési formája, a szervezet tagjainak látható viselkedése (Schein 2004).

Schoen és Teddlie (2008) is úgy gondolják, hogy a légkör jobban értelmezhető a kultúra részeként. Összességében a kultúrát általánosabb és holisztikusabb, míg a klímát sokkal konkrétabb, kézzelfoghatóbb, explicitebb fogalomnak tartják. Kultúramodelljük – építve Schein (2004) kultúraszintjeire – a kultúra négy dimenzióját különbözteti meg: (I) szakmai orientáció (tanárok szakmai tudása, aktivitása, nézetei, attitűdjei); (II) szervezeti struktúra (kommunikáció, irányítás, kapcsolatrendszer, iskolavezetési stílus); (III) a tanulási környezet minősége (interakciók, tudás- és ismeretátadás, hasznosítás); és (IV) diákközpontúság (szülői bevonódás, tanulókat támogató kollektív erőfeszítések, programok, szolgáltatások, differenciált tanítási stratégiák). A dimenziók a kultúra valamennyi szintjébe beágyazódnak: a piramis alapja (harmadik szint) maga az iskolai kultúra, a második szinten jelenik meg az iskola klímája, míg a legfelső szint a kulturális szimbólumokat tartalmazza.

A szervezetszociológia előtérbe kerülésével egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szervezeti klíma vizsgálata, amely koncepcionális megközelítést először Halpin és Croft (1963) alkalmazta iskolákra. A kutatók alapfeltevése az volt, hogy a klíma kvázi olyan az iskolának, mint a személyiség az egyénnek. Ennek megfelelően az iskolai légkör az oktatási szereplők által közösen észlelt szociálpszichológiai környezeten, az iskolavezetők és a tanárok kapcsolatrendszerén keresztül ragadható meg. Erre a pszichológiai alapú megközelítésre a későbbiekben számos hazai kutató épített (lásd például Halász 1980; Szabó K. 2000; Baló 2005). Ez tükröződik Hoy és Miskel (2013) álláspontjában is, mely szerint az iskolai klíma leginkább pszichológiai perspektívából közelíthető meg, vagyis az iskola és az osztályterem több mint az eredményességi tényezők összessége, az iskoláknak saját személyiségük van. Anderson (1982) is úgy véli, hogy minden iskolának egyedi légköre van, amelyre hatnak az adott iskola diákjainak jellemzői és az osztálydinamikák is. Álláspontja szerint a légkör igen összetett jelenség, melyet nagyon nehéz mérni, ugyanakkor az iskolai klíma tanulmányozása megkönnyítheti a tanulói viselkedések megértését és előrejelzését. Fontos megállapítása, hogy az iskola klímája kétségkívül befolyásolja a tanulók teljesítményét (Anderson 1982).

A kutatások többségében tehát az iskolai klíma olyan interperszonális kategóriaként jelenik meg, amely az iskolai szereplők attitűdjeiben, viselkedésében, elégedettségében érhető tetten, és elsősorban a hétköznapi folyamatokhoz és történésekhez kapcsolódik (Csapó–Csécsi é.n.). Vagyis a legtöbb klímakutatás a körülmények általános észlelése, a jelenségek szubjektív értékelése felől közelítve próbálja megragadni a jelenséget. Kutatásom is ebből a megközelítésből indul ki, s elsősorban a tanári perspektívából vizsgálja a kérdéskört.

Az iskolai klímakutatók fogalmi rendszere és kutatási megközelítése rendkívül szerteágazó attól függően, hogy adott elemzés milyen kérdésfelvetés mentén és mely tudományág felől közelít, mely klímaértelmezést tekinti kiindulópontnak,

mely szereplők (tanulók, tanárok, igazgatók) percepcióján keresztül vizsgálódik, illetve a klíma mely dimenzióit próbálja megragadni. A kutatók többsége egyetért abban, hogy a légkör a különféle szociális, műveltségi (akadémiai) és fizikai tényezők által formált többdimenziós konstrukció, így az iskolai légkörkutatások célkeresztjébe elsősorban az iskola belső és/vagy külső világát befolyásoló dimenziók feltárása kerül (Tímár 1994; Creemers–Reezigt 1999; Szabó K. 2000; Brand et al. 2003; Bacskai 2007, 2015; Cohen et al. 2009, Pickeral et al. 2009; Collins–Parson 2010; Cohen 2012; Thapa et al. 2013; Balázs 2014).

Creemers és Reezigt (1999) az iskolai klíma meghatározó dimenzióinak tartják az iskola fizikai környezetét (épületek, folyosók stb.), szociális rendszerét (kapcsolatok, interakciók), biztonságos környezetét, valamint a tanári viselkedésre és a tanulói teljesítményekre vonatkozó elvárásokat. Brand és munkatársai (2003) nagymintás, többéves tanulói kutatásukban egy cizelláltabb, tízdimenziós klímaértelmezés alapján vizsgálták az iskolák légkörét: (1) világos, konzisztens szabályok és elvárások, (2) fegyelem szigorúsága, (3) biztonság, (4) negatív kortárs interakciók, (5) pozitív kortárs interakciók, (6) döntésekben való részvétel lehetősége, (7) kulturális sokszínűség támogatása, (8) tanári támogatás, (9) tanulók elkötelezettsége és teljesítményorientáltsága, és (10) tanítási innovációk.

Scheerens és munkatársai (2007) az iskolaeredményességi kutatások meghatározó dimenzióinak vizsgálata során a légkör eredményességet növelő tényezői közé sorolják többek között a biztonságot, az iskola szabályrendszerét, a büntetéseket és jutalmazásokat, a hiányzási és lemorzsolódási mutatókat, a tanulók viselkedését és fegyelmezettségét, a tanulási-tanítási attitűdöket, a munkafeltételekkel és munkaterheléssel, illetve a légkörrel kapcsolatos általános elégedettséget, az eredményességorientációt, a jó diák-diák, tanár-diák, tanár-tanár kapcsolatokat, a diákok bevonódását, a tanítási-tanulási folyamatok értékelését, valamint az iskola fizikai környezetét.

Cohen és munkatársai (2009) számos kutatási módszert (történeti elemzés, szakirodalmi áttekintés, nemzeti szakpolitikák vizsgálata, kérdőív) használó elemzésükben az iskolai klíma négy alapvető dimenzióját különböztetik meg: (I) biztonság, (II) tanulás és tanítás, (III) kapcsolatok és (IV) környezeti-strukturális dimenzió. A négy fő dimenziót további aldimenziókra osztják, melyek a konkrét légkörtényezőket tartalmazzák. (5. táblázat)

5. táblázat: Az iskolai klíma alapvető dimenzió és tényezői

<b>I. BIZTONSÁG</b>
a) <i>Fizikai</i> (például krízisterv; egyértelmű kommunikációs szabályok; világos és következetes válszok az erőszakra; fizikai biztonságérzet; erőszakkal kapcsolatos attitűdök)
b) <i>Szociális-érzelmi</i> (például egyéni különbségekkel és bántalmazással kapcsolatos attitűdök; iskolai konfliktuskezelés; iskolai szabályok iránti bizalom)
<b>II. TANULÁS ÉS TANÍTÁS</b>
a) <i>Tanítás minősége</i> (például magas teljesítményelvárások; a tanulási stílusok tiszteletben tartása; szükséges segítség biztosítása; élethez igazodó tanulás; vonzó tanulási anyagok; dicséret és jutalmazás; részvételi lehetőségek; változatos tanítási módszerek; tanulásközpontú iskolavezetés; kreativitás)
b) <i>Szociális, érzelmi és etikai tanulás</i> (például szociális-érzelmi kompetenciák és akadémiák ismeretek nagyra értékelése, tanítása; az intelligencia különféle megjelenési formáinak megbecsülése; műveltségterületek összekapcsolása)
c) <i>Szakmai fejlesztés</i> (például standardok és mérések használata a tanulás és a folyamatos fejlődés támogatására; rendszeres és folyamatba ágyazott szakmai fejlesztés; adatalapú döntéshozatal; iskolai rendszerek értékelése; tanárok is érzik, hogy mindez fontos és hasznos számukra)
d) <i>Iskolavezetés</i> (egyértelműen és világosan kommunikált elképzelések; adminisztráció hozzáférhetősége, támogatása; megbecsült dolgozók)
<b>III. KAPCSOLATOK</b>
a) <i>Sokszínűség tiszteletben tartása</i> (pozitív iskolán belüli kapcsolatrendszerek: tanár-tanár, diák-diák, tanár-diák; megosztott döntéshozatal; akadémiai tervezés közös lehetőségei; sokszínűség nagyra értékelése; diákok részt vesznek a tanulásban, nevelésben; kortársak tanuláshoz kapcsolódó normái; kooperatív tanulás, konfliktusok és erőszak megelőzése, „nem”-et mondás képessége)
b) <i>Iskolai közösség és együttműködés</i> (kölcsonös támogatás és folyamatos kommunikáció; iskolai közösség bevonása; szülők részvétele a döntéshozatalban; a tanulásra és a viselkedésre vonatkozó közös szülői-tanári normák; tanulók családját támogató programok)
c) <i>Közérzet és kapcsolódás</i> (a diákok tanulóvá válnak, meg tanulnak tanulni; az iskolában dolgozók lelkesednek a munkájukért; a tanulók egy vagy több felnőttel is kapcsolatot ápolnak; tanulók/dolgozók jól érzik magukat az iskolában és az iskolai közösségben)
<b>IV. KÖRNYEZETI-STRUKTURÁLIS DIMENZIÓ</b> (tisztaság; megfelelő terek és tárgyak; vonzó esztétikai minőség és iskolaméret; tantervi és tanórán kívüli lehetőségek)

Forrás: Saját szerkesztés Cohen et al. (2009):184 alapján.

Thapa és munkatársai (2013) széleskörű szakirodalmi áttekintésük (több mint kétszáz hivatkozás) alapján öt lényeges, egymással összefüggő – s így egymáshoz is kapcsolódó információkat tartalmazó – klímadimenziót azonosítanak:

- 1) *Biztonság*: szabály- és normarendszer, fizikai biztonság, szociális-érzelmi biztonság stb.
- 2) *Kapcsolatok*: sokszínűség elfogadása, kötődés és elkötelezettség, szociális támogatás, iskolavezetés, etnikumok és légkörészlelésük stb.

- 3) *Tanulás és tanítás*: szociális, érzelmi, etikai és állampolgári nevelés, közösségi szolgálat, tananyag elsajátításának támogatása, szakmai támogatás, tanárok és diákok légkörészlelései stb.
- 4) *Intézményi környezet*: fizikai környezet, források, eszközök stb.
- 5) *Iskolafejlesztés komplex folyamata*: az iskolai légkör az iskolafejlesztések sikeres megvalósításának, implementálásának nagyon fontos tényezője.

Mint látható, a kutatások által körvonalazott légkördimenziók és az egyes dimenziók tényezői nagymértékben megegyeznek. Cohen és munkatársai (2009), illetve Thapa és munkatársai (2013)<sup>34</sup> tanulmányában csupán egy-két légkörtényező (például iskolavezetés, vagy a tanulók, illetve a tanárok légkörérzete) jelenik meg eltérő klímadimenzióban. Mindez azt is mutatja, hogy az egyes dimenziók, tényezők szorosan összefüggnek, így a dimenziók és tartalmuk között nem feltétlenül húzhatóak éles határvonalak. Annak ellenére, hogy a különböző kutatások esetenként más-más dimenziókba csoportosítják a légkörtényezőket, elmondható, hogy a légkörvizsgálatokból többnyire ugyanazon jellemzők, azaz a biztonság, a kapcsolatok minősége, valamint a tanulás, tanítás fejlesztési folyamatához köthető jellemzők fontossága rajzolódik ki.

Mint már korábban is utaltam rá, az iskolai légkörvizsgálatok alapvetően a szervezetkutatásból gyökereznek, és nagymértékben építenek csoportlélektani, szociálpszichológiai módszerekre, eredményekre is. Creemers és Reezigt (1999) szerint az iskolára vonatkozó légkörvizsgálatoknak négy, eltérő fókuszú kutatási tradíciója létezik:

- 1) *Iskolai hatások vizsgálatai* alapvetően az iskolai légkör eredményességre gyakorolt hatását állítják középpontba, és az iskolai klíma különböző dimenzióira, jellemzőire irányulnak (lásd például Coleman et al. 1966; Jencks et al. 1972; Brookover et al. 1978; Edmonds 1979; Rutter et al. 1979; Rutter 1980, 1983; Scheerens 1992). Ezek a kutatások egyértelműen azt jelzik, hogy a légkör meghatározó tényezője az iskolák eredményességének.
- 2) *Eredményességkutatások*, amelyek elsősorban a kiemelkedő kognitív teljesítményeket elérő iskolák eredményességét befolyásoló, iskolai szintű folyamatok (köztük a légkörtényezők) feltárására törekednek.
- 3) *Osztálytermi hatások vizsgálatai* az osztályterekben zajló folyamatokra koncentrálnak, és olyan osztálytermi klímafaktorokat, tanulói eredményességet befolyásoló hatótényezőket próbálnak azonosítani, mint például a tanórávezetés eredményes technikái.

<sup>34</sup> Cohen ebben a 2013-as összegző tanulmányban is szerepel társszerzőként.

- 4) *Pszichológiai természetű kutatások* az osztálytermi tanulási környezet azon pszichológiai jellemzőit keresik, melyek befolyásolják a diákok klímaéztelését (például tanárok viselkedése).

*Kutatásom a fenti csoportosítás alapján a légkörvizsgálatok első két csoportjába sorolható, hiszen egyrészt elemzi az iskolai hatásokat, vagyis az iskolai légkör különböző dimenzióinak eredményességre gyakorolt hatását, másrészt vizsgálja az iskolák eredményességét befolyásoló, iskolai szintű folyamatokat, legfőképpen a légkörtényezőket. Mivel a pedagógusoknak, az iskoláknak meghatározó jelentőségük van abban, hogy a tanulók hosszú távon leküzdjék a kedvezőtlen családi háttérből, a hátrányos társadalmi-gazdasági státuszából esetlegesen adódó kognitív, szociális és emocionális hiányosságait, ezért a következő fejezetben azt vizsgálom meg, vajon lehet-e egy iskola eredményes és méltányos is egyben, azaz mit tehetnek az iskolák azért, hogy rezilienssé váljanak.*

### III. A REZILIENCIA FEJLESZTÉSÉNEK ISKOLAI TÉNYEZŐI

A nemzetközi összehasonlítások és rendszerszintű vizsgálatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók fejlődését, iskolai eredményességét a pedagógusok és a pedagógusképzés minősége mellett nagymértékben befolyásolja a méltányosság szintje is (Barber–Mourshed 2007; Mourshed et al. 2010; OECD 2012a, 2013a). Ez azt is jelenti, hogy az eredményességkutatások során a tanulói, iskolai eredményesség mellett a méltányosság dimenzióját is figyelembe kell venni. Mint ahogy Creemers és Kyriakides (2008) is megfogalmazzák az elméleti modelljük kialakításánál: társadalmi szempontból rendkívül fontos kérdés, hogy az oktatási rendszerek, iskolák mennyiben tudják csökkenteni a tanulók teljesítményére és továbbhaladására is ható családi-társadalmi háttérből eredő különbségeket.

A hátrányos helyzetben lévő gyerekek oktatására irányuló programok olyan oktatáspolitikai kezdeményezések, amelyek a méltányosság és a társadalmi igazságosság mellett a gazdaság és a társadalom fejlődését is előmozdítják (Heckman 2006). Az iskolai eredményességkutatásoknak tehát nem szabad megfeledkezniük arról a tényről, hogy az oktatás minősége és eredményessége szorosan összefügg a tanulók esélyhátrányainak a mérséklésével. Vagyis a családi háttértől független egyenlő esélyek biztosítása, a méltányossági szempontok érvényesítése alapvetően meghatározza a tanulók és az iskolák, s végső soron az egész oktatási rendszer eredményességét.

Mindezek alapján arra a kérdésre, hogy *milyen is a reziliens iskola nagyon tömör válasz adható: a reziliens iskola eredményes és méltányos is egyben*. Ugyanakkor kutatásom szempontjából korántsem lényegtelen kérdés, hogy miként érhetik el az iskolák azt, hogy eredményes és méltányos oktatást biztosítsanak a tanulóiknak, s milyen tényezők segíthetik az iskolákat abban, hogy fejlesszék, erősítsék a rezilienciára való képességüket.

#### 1. ALACSONY STÁTUSZÚ ISKOLÁK JELLEGZETESSÉGEI

A pedagógusmunka minősége kapcsán fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógus-társadalom több szempontból is differenciált, vagyis a tanulási-tanítási folyamatok értelmezésekor a pedagógustársadalom belső rétegzettségét, eltérő pályaképét,



motivációit és karrierútjait is érdemes figyelembe venni (erről lásd Bacskai 2015; Nagy P. 2015; Paksi et al. 2015a, 2015b; Sági 2015a; Veroszta 2015). *A belső differenciáltság egyik nagyon fontos tényezője, hogy milyen státuszú iskolában tanít egy adott pedagógus.* Ennek megfelelően a pedagógustársadalom egyik sajátos csoportját az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolákban dolgozó pedagógusok alkotják, akik sok tekintetben különböznek a többi pedagógustól.

Számos kutatási eredmény mutat rá arra, hogy *az alacsony státuszú iskolák pedagógusai speciális problémákkal küzdenek és sajátos feltételek között dolgoznak, mely egyaránt megmutatkozik a munkaterheikben, keresetükben, foglalkoztatási körülményeikben, valamint a tanuláshoz szükséges légkör, az iskolai társas miliő minőségében is* (Nagy M. 2002; Lannert–Sinka 2009; Varga J. 2009; Tárki-Tudok 2010; Bacskai 2015). Az alacsony státuszú iskolák pedagógusainak tudniuk kell kezelni az iskola és a diákok szociokulturális eltéréseiből adódó kihívásokat, többletfeladatokat (például szociális és mentális problémákkal való törődés, gyakoribb tanulási nehézségek, differenciáltabb szemléltetés szükségessége), melynek során speciális ismereteket, felkészülést és szakmai támogatást igénylő, kiterjedtebb szerepelvárásokkal és környezettel kell szembenézniük. Mindez kimutathatóan megnehezíti a pedagógiai feladatokat és a megfelelő tanulási légkör kialakítását, s megnöveli a munkaterheket is (Nagy M. 2002; Sleeter 2008; Lannert–Sinka 2009; Tárki-Tudok 2010; Burnet–Lampert 2011).

Kutatási eredmények igazolják, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat legnagyobb arányban fogadó iskolákban kiemelkedő mértékű és szóródású túlterheltség tapasztalható, vagyis éppen ott, ahol a legnagyobb szükség lenne az egyéni szintű foglalkozásokra (Lannert–Sinka 2009; Tárki-Tudok 2010). Ezekben az iskolákban fokozott jelentőséggel bír a szülőkkel való kapcsolattartás is, amely tovább növeli a hátrányos helyzetű tanulók magasabb aránya miatt már egyébként is magas felkészülési időt, munkaterhelést (Lannert–Sinka 2009; Tárki-Tudok 2010; Burnet–Lampert 2011). Ugyanakkor a hátrányos helyzetű települések iskoláiban, hiányosabb az infrastrukturális és a humán-erőforrásbeli háttér, és az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusok nem kapják meg azt a speciális segítséget, amelyre szükségük lenne (Forray 1992).

Általános jelenség a tanári pálya rekrutációjának elégtelensége is (Hanushek 2003; Barber–Mourshed 2007; Varga J. 2007; Sági–Ercsei 2014). Ennek a folyamatnak fontos előidézői a pedagóguspályát jellemző alacsony anyagi és társadalmi megbecsültség, hiszen a jobb képességűek munkaerőpiaci alternatívái a pedagóguspályához képest jóval kedvezőbbek, így ők nagyobb valószínűséggel hagyják el a tanári pályát (Varga J. 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2011; Polónyi–Timár 2006; Sági–Varga 2011, Széll 2013a, 2014a). Hazai kutatások egyértelműen igazolják, hogy a pedagógusfoglalkozások alacsony anyagi és társadalmi megbecsültsége hat a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációira, a gyakorló pedagógusok



pályamotivációira, valamint növelik a pályaelhagyás kockázatát is (Chrappán 2010; Paksi et al. 2015a, 2015b). Mindezen tendencia a hátrányos helyzetű településeken, iskolákban hatványozottan érvényesül: a pedagóguskínálat jóval kisebb, nagyobb a fluktuáció, nagyobb valószínűséggel alkalmaznak nem megfelelően képzett pedagógusokat (felsőfokú végzettség, egyetemi diploma, szakképzettség hiánya), és nagyobb az esélye annak is, hogy a tanító tanárok pályakezdők, vagy 50 évesnél idősebbek (Varga J. 2009). Vagyis a rosszabb szociális összetételű iskolákban kevésbé jó képességű tanárok dolgoznak, sok esetben időszakos szerződésekkel, s jellemző az is, hogy pedagógusok a nehezebb tanítási körülmények miatt, amint lehetséges magasabb státuszú (például kedvezőbb tanulói összetételű, nagyobb és fejlettebb településen lévő) iskolára váltanak (Varga J. 2009). Hozzáteve, hogy a leendő tanárok, tanárjelöltek már eleve nem szívesen kezdik a pályájukat hátrányos helyzetű térségek iskoláiban (Jancsák 2011).

Bacsikai (2015) vizsgálatában szintén arra jutott, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban a tanári kar kontraszelektált, és kevésbé előnyös a tantestületi összetétel. A többségében alacsony státuszú szülők gyermekeit oktató iskolákban több a tapasztalatlan pályakezdő és rövid hatályú szerződéssel foglalkoztatott tanár, valamint az egyetemi végzettséggel rendelkezők aránya is lényegesen alacsonyabb, mint a magasabb státuszú szülők gyermekeit oktató intézményekben. Kutatási eredményei azt is jelzik, hogy ezek a hátrányos helyzetű iskolák nem egyenletesen oszlanak meg az ország területén, hanem tipikusan követik a hazai szociokulturális viszonyokat, vagyis elsősorban a hátrányos helyzetű régiókban és a kisebb városokban találhatók.

Varga (2009) elemzésében megállapítja, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban tanítók – minden egyéb tényező hatását kiszűrve – kevesebbet keresnek, mint a szociálisan kedvezőbb összetételű iskolák pedagógusai. A kedvezőtlenebb összetételű, hátrányos térségekben lévő iskolákban nehezebb tanítani, melynek egyenes következménye, hogy adott béreken nehezebb jobban kvalifikált munkaerőt találni. Vagyis az összetétel és az elhelyezkedés, többek között a kereseteken keresztül hat a tanárok önszelektációjára is. Mindezek eredményeként fennmaradhatnak és tovább növekedhetnek a szociális háttér szerinti teljesítménykülönbségek (Varga J. 2009). Ezt támasztja alá Fehérvári (2016) elemzése is, mely szerint a nem megfelelő szakos ellátottság, a segítő személyzet hiánya, a pedagógusok elmaradó szakmai fejlesztése, valamint a forráshiányból adódó szolgáltatáshiány negatívan befolyásolja az alacsony státuszú iskolák eredményességét.

Kutatási eredmények bizonyítják, hogy az alacsony státuszú iskolák diákjainak többsége olyan családi környezetből érkezik az iskolába, amelyben kevés az anyagi és a kulturális tőke, és olyan értékpreferencia, szerepstruktúra és nyelvi kódrendszer jellemzi az ilyen iskolákban tanuló diákokat, amelyek alapvetően eltérnek az iskola által preferálttól (Bacsikai 2015). Az ilyen iskolákban nagy jelentősége van annak, ha jó az iskola társas miliője, vagyis, ha kiegyensúlyozott a tanár-tanár és a tanár-diák

viszony. A jó társas közeget az intergenerációs (nemzedékek közötti) társadalmi tőkeforrásként működő kapcsolatrendszer és az intragenerációs (nemzedéken belüli) tanári tőkeforrás élteti, vagyis ezek mértéke dönti el azt, hogy az alacsony státuszú iskolák – azonos feltételek mellett, egymáshoz képest – mennyire lesznek eredményesek (Bacsikai 2015).

Az alacsony státuszú iskolák oktató-nevelő munkája kapcsán nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az eredményesség és a méltányosság együttes érvényesülésében meghatározó szerepe van az iskolavezetésnek, hiszen a konzisztens, célorientált és tanulásvezérelt szakmai vezetésre éppen a kedvezőtlenebb körülmények között működő alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolákban van a legnagyobb szükség (Leithwood et al. 2004, 2010; Horn 2006). Leithwood és munkatársai (2010) modelljében az iskolavezetés befolyása négy útvonalon, a racionális, az emocionális, a szervezeti és a családi ösvényen keresztül érvényesül. A modellben fontos tényezőkként jelennek meg az elvárások, célok, módszerek, a célokat közvetíteni tudó bizalommal teli professzionális iskolai közösség, a fegyelem, valamint az iskola-család kapcsolatrendszere is.

Az iskolákban megbújó egyenlőtlenségek tárgyalásakor nem kerülhető meg a roma/cigány népesség helyzete. A cigányság az iskolai oktatás magasabb szintjein huzamosabb ideje rendkívül alulreprezentált, így az össznépeséghez viszonyított képzettségi lemaradásuk számottevő, amely bizonytalan és alacsony szintű foglalkoztatottságot determinál (Kertesi 2005). Esetükben a kirekesztettség három alapvető és egymást erősítő dimenziója, (1) a területi koncentráció és szegregáció, (2) a munkaerőpiacról való tartós kiszorulás, valamint (3) az iskolázottsági lemaradás és oktatási szegregáció együttes jelenléte (Havas 2008). Kutatások erősítik meg, hogy a szelektív, szegregált oktatás a roma/cigány és a szegregálódó iskolákban, osztályokban maradó nem roma/cigány gyerekek számára ugyanúgy hátrányos (Forray–Hegedűs 2003; Forray 2009a; Havas–Zolnay 2011; Fejes 2013; Messing 2014). A roma/cigány tanulók arányának osztályon belüli kritikus megemelkedése drasztikusan csökkenti a tanulmányi eredményeket és a továbbtanulási ambíciókat is mind a roma/cigány, mind a nem roma/cigány tanulók körében (Messing–Molnár 2008). Hozzáteve, hogy a roma/cigány tanulók iskolai teljesítménybeli lemaradása alapján véve a szegénységre és az abból eredő családi és iskolai hátrányokra vezethető vissza (Kertesi–Kézdi 2012).

Kézdi és Surányi (2008) az Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) hatásainak vizsgálata során bizonyította, hogy az integrált oktatás pozitívan hat a hátrányos helyzetű és a roma tanulók tanulmányi fejlődésére és iskolai eredményességére, erősíti a tanulók önértékelését és megküzdési készségeit, s hangsúlyosabbá teszi a tanulóközpontú és kooperatív tanulászervezést is. Egy friss kutatás szintén arra az eredményre jutott, hogy a hátrányos helyzetű tanulóit sikeresebben fejlesztő iskolákat többek között az erősebb inkluzív szemlélet, a szélesebb körű pedagógiai

szolgáltatások, a kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati háló, valamint a magasabb innovációs hajlandóság emeli ki a többi közül. A kutatási eredmények azt is jelzik, hogy igen erős az összefüggés az inkluzív környezet és a tanulói eredményesség között (Varga A. 2015b).

## 2. AZ ISKOLA SZEREPÉRŐL ÉS LEHETŐSÉGEIRŐL

A minőségi oktatás megvalósulása kapcsán *kulcskérdés, hogy miként érvényesül az iskola hatása a kedvezőtlen családi háttérű, hátrányos helyzetű tanulók esetében.* Ezzel kapcsolatosan alapvetően két modellt lehet megkülönböztetni: a (1) kumulatív hatások modelljét és a (2) védelmező modellt. Előbbi szerint az iskola egyformán hat az alacsonyabb és a magasabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulókra, vagyis a családi háttérüktől függetlenül képes számottevően javítani és rontani is a teljesítményükön, míg az utóbbi azt az álláspontot képviseli, hogy a különböző státuszú és háttérű tanulókra eltérően hat az iskola, mely azt is jelenti, hogy a hátrányosabb helyzetű tanulók többet profitálnak, profitálhatnak egy jó iskolával, mint a kedvezőbb helyzetben lévő társaik (OECD 2011). Arra vonatkozóan, hogy melyik hatásmechanizmus érvényesül inkább az iskolákban az eddigi kutatások nem adnak minden kétséget kizáró választ (OECD 2010b, 2011, 2013a, 2016a). Ugyanakkor jelentős kutatási eredmények támasztják alá, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esetében pozitív és negatív irányba is nagyobb hatása van az iskolának, vagyis a kevésbé jó iskolák az átlagosnál rosszabb, míg a jó iskolák az átlagosnál jobb hatással vannak az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú tanulók teljesítményeire (Bryk–Raudenbush 1992; Creemers et al. 2010).

Mindez alapvetően azt jelzi, hogy mindenképpen érdemes közelebbről megvizsgálni azokat az iskolákat, amelyek az alacsony státuszuk ellenére növelni tudják tanulók eredményességét. *Az iskolákra fókuszáló rezilienciavizsgálatok épp azokat a rizikó- és védőfaktorokat, háttér folyamatokat igyekeznek feltárni, amelyeknek ezek az iskolai sikerek köszönhetőek.* Ehhez kapcsolódóan fontos kiemelni, hogy az egyén (tanuló) a legtöbb esetben – például az iskolában is – egyszerre több rizikó- és védőfaktor hatásának is ki van téve, ráadásul ezen tényezők kapcsolata általában nehezen átlátható, viszonylagos, igen összetett és kontextusfüggő (Ungar 2004). Kutatásom konceptualizálása és operacionalizálása szempontjából alapvető kérdésként merül fel, hogy melyek azok az alapelvek, amelyek a reziliens – azaz a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos összetételük ellenére átlagon felüli, jó eredményeket elérni képes – iskolák sikeres működését meghatározzák, vagyis, hogy mely tényezők erősítése járulhat hozzá a reziliencia fejlesztéséhez.

A rezilienciavizsgálatok fókuszpontját leginkább az határozza meg, hogy első-sorban mire helyezzük a hangsúlyt: vannak kutatók, akik a rezilienciát személyiségbeli

vonásként (például Garmezy 1993), vannak, akik dinamikus folyamatként (például Luthar et al. 2000), és vannak, akik a folyamat kimeneteként (például Rutter 1987) értelmezik. Ugyanakkor bármilyen oldalról is közelítünk, a rezilienciavizsgálatok többsége két dimenzió keresztmetszetében mozog: (1) belső és/vagy külső tényezők vizsgálata, valamint (2) rizikó- és védőfaktorok megléte. (6. táblázat)

6. táblázat: A rezilienciavizsgálatok fókuszpontjai

	Rizikófaktorok	Védőfaktorok
<b>Belső tényezők</b>	A reziliencia hiányát valószínűsítő egyéni jellemzők, például: <ul style="list-style-type: none"> <li>• veleszületett rendellenesség;</li> <li>• alacsony szintű önértékelés, énhatékonyság;</li> <li>• kevésbé fejlett szociális készségek;</li> <li>• kommunikációs nehézségek.</li> </ul>	A reziliencia meglétét valószínűsítő egyéni jellemzők, például: <ul style="list-style-type: none"> <li>• jó egészségügyi állapot;</li> <li>• magas szintű önértékelés, énhatékonyság;</li> <li>• empátia, szociabilitás;</li> <li>• jó kommunikációs készség.</li> </ul>
<b>Külső tényezők</b>	A reziliencia hiányát valószínűsítő (családi, iskolai, tágabb társadalmi) környezeti tényezők, például: <ul style="list-style-type: none"> <li>• támogató emberi kapcsolatok hiánya;</li> <li>• negatív, kedvezőtlen légkör;</li> <li>• szegregáció;</li> <li>• alacsony szocioökonómiai státusz.</li> </ul>	A reziliencia meglétét valószínűsítő (családi, iskolai, tágabb társadalmi) környezeti tényezők, például: <ul style="list-style-type: none"> <li>• támogató emberi kapcsolatok, pozitív szerepmodellek megléte;</li> <li>• pozitív, kedvező légkör;</li> <li>• inklúzió;</li> <li>• magas szocioökonómiai státusz.</li> </ul>

Forrás: Saját szerkesztés a jelen alfejezetben tárgyalt szakirodalom alapján.

Masten és Wright (2010) a rezilienciavizsgálatok négy hullámát különíti el. (1) Az első szakasz kutatásai elsősorban a reziliencia fogalmának és mérhetőségének definiálására fókuszáltak, feltárva a rezilienciát előrejelző egyéni jellemzőket, kapcsolatokat, erőforrásokat és a közöttük lévő összefüggéseket. Általában elmondható, hogy ezek a feltárt védőfaktorok a későbbi kutatások során is helytállóak, robosztusak maradtak. (2) A második szakaszban már a reziliencia folyamatának vizsgálata került előtérbe, a kutatások a „hogyan” kérdésre keresték a választ, vagyis arra, hogy azonosítsák és megértsék azokat a folyamatokat, amelyek a reziliencia kialakulásához vezetnek. (3) A harmadik szakasz során megtervezett beavatkozásokon (például a pozitív szülői szerep, egészséges szemléletmód kialakítása) keresztül kezdték el tesztelni a reziliencia kialakulásának folyamatával kapcsolatos elképzeléseket. (4) A negyedik szakasz vizsgálatai a reziliencia komplex folyamatának minél jobb megértésére törekedtek, mely a multidimenzionális megközelítés lehetőségét is magában hordozza.

A reziliencia jelentéstartalmának bővülését jól mutatja, hogy kezdetben a vizsgálatok az egyén belső tényezőire (például személyiségbeli jellemvonások, veleszületett képességek) irányultak, azonban később már egyre inkább megjelentek olyan kontextuális kutatási megközelítések, amelyek az egyénen kívüli környezeti tényezők (például kapcsolati tőkeforrások, kultúra, hátrányos társadalmi helyzet) fontosságát is szem előtt tartották. Sőt, az utóbbi időben egyre meghatározóbbá váltak a belső és külső tényezők interakcióit fókuszba állító multidimenziós kutatások (Masten 2001; Masten et al. 2008; Masten–Wright 2010). Ez utóbbi megközelítés fontosságát emeli ki Cox (2004) is, aki kutatásában úgy találta, hogy az egyéni, a családi és a külső környezet (például iskola) által nyújtott támogatások együttesen vezetnek sikerre, ezért azt javasolja, hogy a reziliencia fogalmát a tanulóról, a családról és a szűkebb/tágabb közösségekről át kell helyezni mindezen szereplők interakciójára.

A tanulók iskolai eredményessége számos tényezőtől függ, azonban a kutatási eredmények kétségkívül igazolják, hogy az iskolák oktatási-nevelési gyakorlata, attitűdjei, az általános tanulási környezet, feltételrendszer alapvetően befolyásolja a sikerességet. Varga (2015b) kutatásában bizonyítja, hogy az inkluzív szemlélet és környezet pozitív hatással van a tanulók teljesítményeire. Ugyanakkor azt is fontos hangsúlyozni, hogy a tanulók (iskolák, közösségek, rendszerek stb.) rezilienssé, illetve nem rezilienssé történő címkézése önbeteljesítő jóslattá is válhat (Varga A. 2015b; vö. LeRoy et al. 2004).

Az iskolák és pedagógusaik reziliencia fejlesztésében betöltött jelentős szerepét számos kutató hangsúlyozza (Rutter et al. 1979; Rutter 1985; Benard 1991, 2000; Benard–Marshall 1997; Howard–Johnson 2000; Masten 2001; Masten et al. 1990, 2008, 2010; Fallon 2010; Toland–Carrigan 2011). Ez azt is jelenti, hogy széles körű egyetértés mutatkozik abban, hogy a reziliens viselkedést előrejelző tényezők megváltoztathatóak, vagyis a reziliencia fejleszthető, s fejlesztése pedagógiai célként is meghatározható. Természetesen az ideális az lenne, ha az iskola elősegítené, ösztönözné és megteremtené a reziliencia feltételeit. Masten és munkatársai (2008) szerint az oktatási-nevelési intézményekben védő- és rizikófaktorok egyaránt jelen vannak, hozzátevé, hogy az iskolában lehetőség van a sikeres alkalmazkodás kialakítását megnehezítő negatív események felügyeletére, kontrollálására. Az iskola tehát olyan támogató környezetet jelenthet az oda járó tanulók számára, ahol kialakulhatnak a nehézségekkel, hátrányokkal való megküzdés stratégiái. Masten (2007) magukat az iskolai légkörvizsgálatokat is olyan csatlakozási pontként („hot spot”) írja le, amelyek elősegíthetik a tanulók körében a reziliencia fejlesztését.

Az iskola – mint a reziliencia fejlesztésének kiemelt terepe – különösen a hátrányosabb, kedvezőtlenebb családi háttérű tanulók esetében jelent, jelenthet jelentős védőfaktort. Fallon (2010) is hangsúlyozza, hogy a reziliencia fejlesztésében kiemelt jelentőséggel bír az iskolák szerepének megértése. Álláspontja szerint a reziliencia fejlesztésében eredményes iskolákat erős iskolavezetés, magas elvárások, nyugodt,

rendezett környezet, az alapvető készségek hangsúlya, valamint a rendszeres, mélyreható tanulói értékelések megléte jellemzi.

Több kutató az iskolai siker egyik legfontosabb tényezőjének azt tekinti, hogy van-e olyan gondoskodó, támogató pedagógus, felnőtt az iskolában, akihez a hátrányos, problémás családi háttérrel rendelkező gyerekek fordulhatnak, kötődhetnek (Benard 1991; McGinty 1999; Laursen–Birmingham 2003). Hasonló megállapításra hazai kutatások is jutottak. Egy több évtizede végzett vizsgálat eredményei – melyben a hátrányos családi, társadalomföldrajzi környezetből induló fiatalok sikeres iskolai pályafutását vizsgálták – arra világítottak rá, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok tanulási, továbbtanulási, pályaválasztási motivációját ösztönzi, ha a környezetükben van olyan személy (például tanító, tanár), akire példaként, mintaként tekinthetnek, vagy aki gondoskodik róluk, figyel rájuk (Forray–Kozma 1986; Forray 1988). Székely és munkatársai (2005) is arra az eredményre jutottak, hogy azok mellett a roma/cigány emberek mellett, akik felnőttként eredményesek lettek, mindig ott volt egy-egy segítő személy (például biztató szülő, idősebb testvér vagy pedagógus) a háttérben.

Sági (2016) kvalitatív vizsgálatokon alapuló elemzése arra a nemzetközi viszonylatban is nyomon követhető összefüggésre mutat rá, hogy a tantestület kollektív önállósággal társul, együttes tanulási, tanítási gyakorlata, valamint az iskolavezetés kollektív munkát és közös, egymástól történő tanulást segítő beállítódása nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók az elvárthoz képest jobban teljesítsenek. A kutatás arra is felhívta a figyelmet, hogy a többségében hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó iskolákban legalább akkora jelentőséggel bír a szociális integráció, az egymással való együttműködés, a közösségi kapcsolatok erősítésére való törekvés, mint az alapkompenciák megszerzése: míg a szeretetteljes, elfogadó, támogató iskola nagy eredményeket képes elérni ebben, addig a távolságtartó intézmények kevésbé sikeresek ezen a téren.

A reziliencia fejlesztése kapcsán Merrell és munkatársai (2010) az iskola támogatásának három stratégiai szintjét különböztetik meg. (1) Az elsődleges stratégiai szinten a támogatás az iskola összes diákjára irányul, mely proaktív stratégiák általánosan erősítik a gyerekek tanulási és szociális készségeit, és javítják az iskola légkörét is. (2) A másodlagos stratégiai szint azokra a tanulókra összpontosít, akik nem reagálnak az elsődleges szinten alkalmazott stratégiákra, s olyan beavatkozásokat igényelnek, amelyek közvetlenebbül csökkentik a rizikófaktoraikat. (3) A harmadlagos stratégiai szint pedig azokat a tanulókat célozza meg, akik a jól behatárolt problémáik, nehézségeik kezelésére hosszabban tartó, személyre szabott, egyéni bánásmódot, az előző két szinten túlmutató támogatást (is) igényelnek.

Erdei (2015) a rezilienciavizsgálatok alapos szakirodalmi áttekintése és összegzése után az oktatási-nevelési intézményekre, az iskolai környezetre vonatkozóan az alábbi rizikó- és védőfaktorokat emeli ki:



- *Rizikófaktorok:* gyenge minőségű tanár-diák, diák-diák kapcsolatok, interakciók, alacsony szintű teljesítmény, követelmények és elvárások, a szabályok és betartásuk hiánya, következetlenség, nem releváns tanterv, rossz tanulási tapasztalatok, tanulási nehézségek, osztálytermi folyamatok tervezésének, szervezésének hiánya, az egyéni sajátosságok figyelembe vételének hiánya.
- *Védőfaktorok:* nyílt, minőségi és érzelemalapú tanár-diák kapcsolatok, interakciók, magas szintű teljesítmény, követelmények és elvárások, magas szintű szervezettség, tanulók részvételi lehetőségeinek biztosítása, gazdag és inkluzív tanterv, tanórán kívüli (extrakurrikuláris) tevékenységek, programok, pozitív tanári szerepmóddel, felkészült, felelősségteljes és hozzáértő pedagógusok, célirányos támogatás, pozitív légkör, a valakihez/valahová tartozás érzése.

Védőfaktoroként és sikertényezőként funkcionálhat az iskolában az is, ha a diákoknak különféle lehetőségeket biztosítanak az iskolában arra, hogy értelmes, felelősségteljes tevékenységeket, feladatokat végezhesenek, mivel ez segíti a saját kompetenciájuk érzékelését (Rutter et al. 1979; Rutter 1985).

Howard és Johnson (2000) a fiatal serdülők reziliens és nem-reziliens viselkedését elemző kutatásukban a gyerekek, serdülők rezilienciáját befolyásoló tényezőket öt kategóriába sorolja: (1) életesemények, (2) egyéni jellemzők, (3) család, (4) iskola és (5) közösség. Az iskolán belül az alábbi védőfaktorok szerepét emelik ki:

- jó tanárok (pozitív kapcsolatépítés, tanulók ismerete, pozitív viselkedésminták, irányítási/vezetési képesség, pozitív hatékonyságérzet, magas elvárások);
- támogatás (időbeli, egyéb felnőttek, illetve képviselők általi);
- iskolai klíma (gyerekközpontú, együttműködő, gondoskodó/támogató, biztonságos/óvó, képességek kibontakoztatását és megerősítését lehetővé tevő);
- tanterv/kurrikulum (releváns, gazdag, életkornak megfelelő);
- speciális programok (szociális életvezetési és akadémiai képességek fejlesztésére).

Benard (2000) szerint a reziliens iskolák olyan iskolák, ahol: (1) a diákokat gondoskodás és támogató kapcsolatok veszik körül, (2) magasak az elvárások és a teljesítménystandardok, valamint (3) a tanulók számára biztosított a részvétel és a közreműködés lehetősége. (7. táblázat)



7. táblázat: A reziliens iskolák jellemzői

TÁMOGATÓ KAPCSOLATOK	MAGAS ELVÁRÁSOK	LEHETŐSÉG A RÉSZVÉTELRE
szereztetteljes	hit a tanulók innát (veleszületett) reziliencia és önszabályozó képességében	interaktív csoportfolyamatok
tiszteletteljes	a tanulók saját innát rezilienciájukkal való megismertetése	visszajelzés, párbeszéd és kritikai gondolkodás
együttérző	kihívások támogatását segítő üzenetek	felelős, felelősségteljes részvétel
	kényszer nélküli útmutatás, strukturált szabadság	osztálytermi szabályok, tananyagok, iskolapolitika közös kialakítása
	erősségekre fókuszáló megközelítés	gyerekközpontú, gyerekek által vezérelt folyamatok
	új keretekbe helyezés ( <i>reframing</i> )	megerősítő feladatok, tapasztalatok
	tanulóközpontúság, gyerekcentrikusság	kreatív kifejezőmódok támogatása
		segítő szolgáltatások biztosítása

Forrás: Saját szerkesztés Benard (2000) alapján.

A korábban ismertetett eredményességkutatások egyértelműen igazolják, hogy a kognitív tudás nagyon fontos tényezője az eredményességnek, ugyanakkor a légkörvizsgálatok arra is rámutatnak, hogy ugyanilyen fontos a tudáshoz vezető út és az iskola tanulási környezete, klímája (*erről lásd a II.1., II.5. és II.6. alfejezeteket*). A jó, bizalommal teli tanár-diák kapcsolatok, az iskolaközösség tagjai közötti megértő és építő kommunikáció, és az ebből eredő társadalmi, szociális, kapcsolati és kulturális tőkeelőnyök – az uralkodó norma- és értékrendszeren, valamint az elvárásokon keresztül – erős hatást gyakorolnak az esélykiegyenlítésre és a tanulmányi eredményességre, a tanulók sikeres előrehaladására, mely hatás annál intenzívebb, minél kedvezőtlenebb a tanuló családi háttere (Coleman 1988, 1997; Bourdieu 1997; Bryk–Schneider 2002; Leana–Pil 2006; Pusztai 2009, 2015; Leana 2010; Hargreaves–Fullan 2012; Messing 2013). Ez a fajta pozitív, bizalmi kapcsolatokon alapuló légkör nagy eséllyel javítja a tanulók teljesítményét, s ez teremti meg a tanításhoz, tudás- és értékátadáshoz szükséges optimális környezetet, e nélkül az oktatás nem tud eredményesebb lenni (Bryk–Schneider 2002; Leana–Pil 2006; Leana 2010). Több kutató is hangsúlyozza, hogy a tanárok tanulók felé történő ismeret- és tudásátadását alapvetően a társadalmi tőke különböző elemei, formai és tartalmi dimenziói (például a kapcsolatrendszerek kiterjedtsége,

sűrűsége, erőssége, tartóssága) teszik lehetővé (Leana-Pil 2006; Leana 2010; Hargreaves–Fullan 2012). A társadalmi tőke fogalma az eredményesség mellett az iskola belső világának megértéséhez is hozzájárul, hiszen az iskola egyaránt színtere a társadalmi tőke képződésének és hasznosulásának is (Imre 2008).

Bryk és munkatársai (2010) szintén kiemelik a bizalmi hálók iskolafejlesztések eredményességében betöltött jelentős szerepét. A kapcsolati bizalom egyfajta összekötő szövetként koordinálja és támogatja az iskolafejlesztések eredményességét befolyásoló négy, egymásra ható dimenzió – (1) szakmai kapacitások, (2) tanulási környezet (rend, biztonság, normák), (3) szülők, iskola és közösség kapcsolatrendszere és (4) tanítási iránymutatások (például összehangolt tantervek) – működését.

A kedvező, bizalommal teli iskolai légkör meghatározó szerepet játszik a tanári pályán maradásban (Kocsis 2002; Paksi et al. 2015a, 2015b), a kiégés elkerülésében (Paksi–Schmidt 2006), s csökkenti a pályaelhagyás kockázatát is (Paksi et al. 2015a, 2015b). Az iskolai légkör pozitív hatását jól mutatja az a 2000-es években végzett finn vizsgálat, mely szerint a tanári pályára jelentkezők nagy hányada már az alsó tagozatokban eldönti, hogy tanár akar lenni, melynek okaként a kreatív és konstruktív miliőt, valamint az erős társadalmi megbecsültséget jelölték meg a megkérdezettek.<sup>35</sup> Egy kellemes, kedvező légkörű iskola tagjai tehát jobban érzik magukat, és ez által jobban is teljesítenek, vagyis a kedvező légkör előnyösen hat a tanulói teljesítményekre (Buda 2005; Cohen et al. 2009), azaz az iskola rejtett tanterve által is meghatározott tanulói közérzet és a tanulók iskolai eredményessége között összefüggés mutatható ki (Meleg–Aszmann 1996).

Kutatások azt is kimutatták, hogy az iskola tanulói összetétele nem feltétlenül határozza meg az iskola klímáját, ami azt is jelenti, hogy az összetétel változása a légkör változása nélkül nem igazán eredményez se javulást, se romlást az tanulói eredményekben (Brookover et al. 1978, 1979, 1982). Paredes és Frazer (1992) kutatási eredményei szintén azt támasztják alá, hogy a légkör és az eredményesség közötti pozitív kapcsolat akkor is megmarad, ha a családi, szociális és társadalmi helyzetet, valamint egyéb demográfiai tényezőket kontroll alatt tartjuk. McMahon és munkatársai (2009) hátrányos helyzetű és etnikailag heterogén negyedik és ötödik évfolyamos általános iskolás diákok kérdőíves vizsgálata alapján arra jutottak, hogy a nem, az etnikai hovatartozás, a viselkedésbeli sajátosságok befolyásolják az iskolai légkör megítélését, azonban a pozitív légkör érzékelése és a tanulmányi eredmények között minden esetben összefüggés mutatható ki.

Külön kiemelendő, hogy a kollektív pedagógiai tanári kultúra, azaz a tanári szakmai közösségek és a tanárok közötti együttműködések, tapasztalatcserék

<sup>35</sup> Ritva Jakku-Sihvonon, a finn Oktatási Főigazgatóság oktatási tanácsosának előadása alapján, amely a Finnagora által szervezett „Tanárképzés Finnországban és Magyarországon” c. konferencián hangzott el (Finn Nagykövetség, 2009. október 16.)

pozitívan befolyásolják a diákok teljesítményét, továbbá ezek megléte csökkenti az etnikai és a szocioökonómiai státusz által meghatározott teljesítmények közötti szakadékot is (Moller et al. 2013). Hargreaves és Fullan (2012) tőkeelmélet koncepciójukban szintén a kollektív felelősség és elszámoltathatóság mellett érvelnek, s hangsúlyozzák, hogy az oktatás, mint kollektív vállalkozás a pozitív és szakszerű együttműködések révén növeli a tanulói teljesítményeket és a tanári professzionalizmust is. A koncepció fontos eleme, hogy a tanár önálló egyéniség, aki sok esetben a többiektől eltérő képességekkel, adottságokkal és tanítási stratégiákkal rendelkezik, ugyanakkor ezek megosztásával a közösségi tudás gyarapszik és mindig mindenki számára rendelkezésre áll, így a közösen megfogalmazott célok elérése érdekében folyamatosan hasznosítható.

Az oktató-nevelő munka tehát nem csak egyéni, hanem kollektív teljesítmény is, a támogató szakmai közösség, a tanári együttműködések olyan kollektív kapacitások, amelyet egyéni szinten nem lehet elérni, hiszen tudásmegosztás és a pedagógiai gyakorlatok széles körű terjesztése, valamint a közös tevékenységből eredő erős elköteleződés számtalan előnyt biztosít, és meredeken emelkedő egyéni és kollektív teljesítményeket eredményez (Fullan 2010, 2011). Erre mutat rá Day és Gu (2014) is, akik szerint a tanárok, iskolák rugalmas és sikeres alkalmazkodóképessége sokkal inkább függ az iskola együttes szellemi, társadalmi és szervezeti környezetétől, mint a tanárok egyéni tulajdonságaitól, jellemvonásaitól.

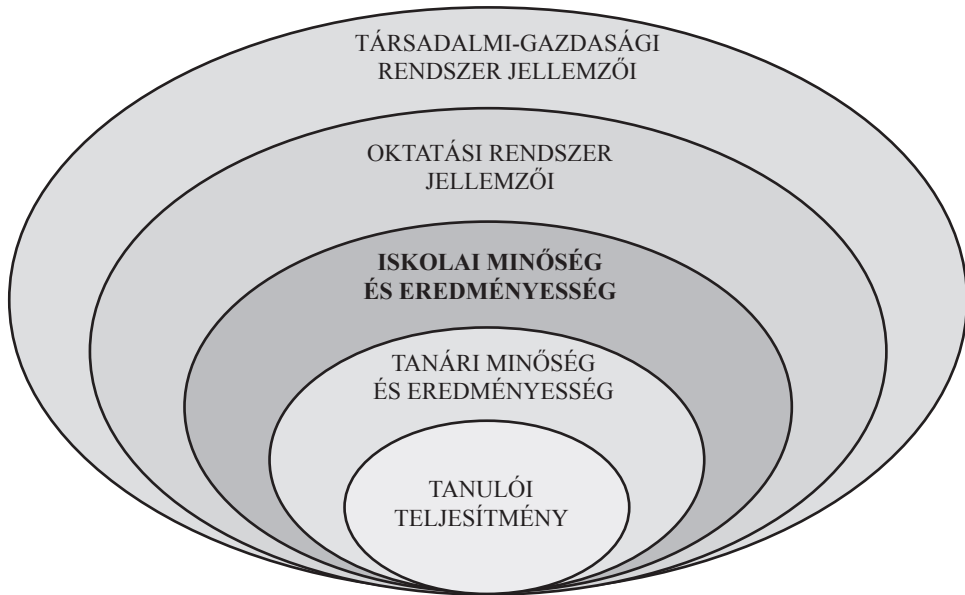
A szakirodalom alapján jól látható tehát, hogy *az iskolai sikeresség, illetve kudarc nem egyetlen tényező hatásának köszönhető, sokkal inkább – egyéntől, helyzettől, környezettől függően – különféle tényezők együttes hatásának. A reziliencia nem csak a tanulók egyéni, személyes jellemzőitől függ, a folyamat sikerében jelentős szerepe van az iskolának és az ott dolgozó pedagógusoknak is. A kutatások során kiemelt rizikó- és védőfaktorok alapvetően kötődnek az iskolák légköréhez, szervezeti kultúrájához, vagyis az iskola, a tanári kar az eredményesség egyik legmeghatározóbb tényezője. Mindebből következően megkerülhetetlen az iskolai szint, az iskolai kollektíva együttes vizsgálata. Kutatásom kutatómódszertanát – melyet a következő fejezetben ismertetek részletesen – alapvetően erre a megközelítésre alapoztam.*

## IV. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

### 1. KOMPLEX ÉRTELMEZÉSI ÉS ELEMZÉSI KERETRENDSZER

Az előző fejezetekben ismertetett kutatási eredmények egyértelműen igazolják, hogy a tanulók, iskolák eredményességét egyéni, családi, tanári, iskolai (kontextuális) és rendszerszintű strukturális tényezők egyaránt befolyásolják. A szakirodalom alapján jelen kutatásomban egyrészt abból indultam ki, hogy az iskola kontextuális hatása többtényezős folyamat eredményeként érvényesül, másrészt pedig abból, hogy a tanulói teljesítményt, viselkedést nemcsak az befolyásolja, hogy miként foglalkoznak a tanulókkal egyénileg az iskolákban, hanem az is, hogy az iskolák, mint társadalmi, szociális intézmények milyen, az iskola szellemiségén, légkörén, ethoszán (hangulat, bizalom, fegyelem, motiváció, hiányzások, tanulási-tanítási attitűdök stb.) keresztül érvényesülő jellegzetességgel bírnak (erről lásd például Rutter 1980, 1983; Coleman 1997; Bryk–Schneider 2002; Leana–Pil 2006; Pusztai 2009, 2015; Leana 2010). Az iskolai kontextus tehát meghatározó szerepet játszik a tanulói eredményesség alakulásában, melynek értelmében az iskolai minőség és eredményesség nem függetleníthető a tanulói teljesítményektől, valamint az iskola tanárainak minőségétől, eredményességétől és a külső feltételrendszertől (oktatási rendszer jellemzői, társadalmi-gazdasági rendszer sajátosságai) sem. (4. ábra)

4. ábra: Az iskolai minőség és eredményesség beágyazottsága



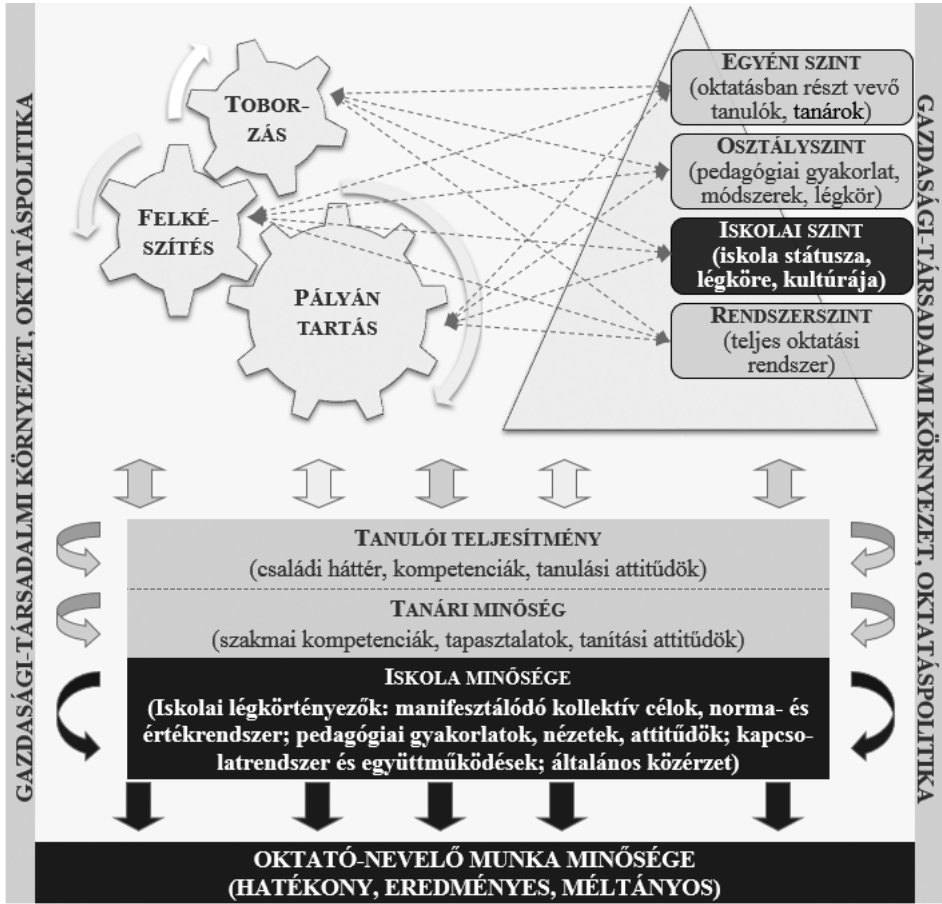
Forrás: Saját szerkesztés.

Álláspontom szerint az iskolában folyó oktató-nevelő munka minőségét három átfogó perspektívából érdemes szemlélni: (1) a pedagógussá válás szelektációs pontjai, (2) az oktató-nevelő munka rendszerszintű, ökológiai beágyazottsága (horizontális és vertikális tényezők), valamint (3) az oktató-nevelő munka minőségét közvetlenül meghatározó jellemzők felől. Az ezek mentén felállított komplex értelmezési keret megközelítési módjai nem elkülönülten, hanem számos elemükben egymáshoz kapcsolódva, egymást átfedve és kiegészítve értelmezhetőek, hiszen ugyanarra a jelentésvilágra reflektálnak, nevezetesen az iskolákban folyó oktató-nevelő munka minőségét meghatározó folyamatokra és tényezőkre.

A pedagógiai tevékenységek és viszonyrendszerek komplexitásából adódóan ahhoz, hogy az oktató-nevelő munka minőségének tényezőit, valamint az iskolák eredményességét és hátránykompenzáló erejét fel tudjuk tárni több aspektus felől célszerű közelíteni a témához. A többféle megközelítési mód segítségével olyan komplex értelmezési keret áll elő, amelynek egyes elemei támpontul szolgálhatnak az iskola pedagógiai munkájának összetett elemzéséhez, és azoknak a területeknek a vizsgálatához, amelyek relevánsnak bizonyulnak a minőségi pedagógusmunkában, illetve amelyekre fokozottan érdemes figyelni a szociálisan kedvezőtlen összetételű iskolákra irányuló empirikus vizsgálatok során. *A pedagógussá válás szelektációs pontjai, a pedagógusmunka rendszerszintű beágyazottsága, valamint az*

oktató-nevelő munka minőségét közvetlenül meghatározó jellemzők tehát komplex keretrendszert alkotnak. (5. ábra)

5. ábra: Komplex értelmezési keretrendszer



Forrás: Saját szerkesztés.

Az így értelmezett komplex keretrendszer egyes elemei között nem húzható éles választóvonal, hiszen – mint ahogy Archer (1995) is megállapítja – az osztálytermi/iskolai tanulási-tanítási folyamatok interakciói nem csupán a négy fal között zajlanak, hanem a teljes oktatási rendszeren belül is. Ebben a tág és komplex keretben a minőségi oktató-nevelő munkát, a tanulók tudásának, képességeinek és készségeinek fejlődését nagymértékben meghatározzák a személyes adottságok, a család anyagi, társadalmi és kulturális viszonyrendszere, az oktatáspolitikai, és nem utolsósorban az iskola és az ott tanító tanárok oktató-nevelő munkája. Ennek értelmében csak

egy olyan kvantitatív és kvalitatív kutatási elemeket is ötvöző vizsgálat vezethet el kutatásom céljának megvalósításához, amely a tanulói teljesítménymutatók mellett figyelembe veszi az egyén és az iskola társadalmi-gazdasági helyzetét, összetételét, valamint a tanulási-tanítási folyamatokat és az iskola légkörét, belső környezetét is.

*Kutatásom témájához és céljához igazodva a komplex értelmezési keretrendszeren belül elsősorban az iskolai szintre, azon belül is a tanulói összetétel szempontjából alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolákra fókuszálok. Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolának (röviden: alacsony státuszú iskola) azokat az iskolákat tekintem, ahol az átlagosnál jóval magasabb arányban tanulnak olyan diákok, akik társadalmi-gazdasági (szocioökonómiai) szempontból egyaránt hátrányos, kedvezőtlen helyzetben vannak. Kutatásom szempontjából fontos leszögezni, hogy az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák a pedagógiai munkájukat, eredményességüket tekintve nem alkotnak egységes csoportot. Vannak iskolák, amelyek sikeresebben, s vannak, amelyek kevésbé sikeresen alkalmazkodnak a társadalmilag kedvezőtlenebb tanulói összetételből adódó más, sok esetben nagyobb szakmai-pedagógiai kihívást jelentő tanulási-tanítási szituációkhoz, feladatokhoz. Vagyis az iskolák közötti különbségek a tanuló családi hátterétől, társadalmi-gazdasági státuszától függetlenül is befolyásolják, befolyásolhatják a tanulói teljesítményeket.*

Az iskolák közötti különbségek megragadására két, eltérő iskolai környezetet (kontextust) megtestesítő iskolatípust vezetek be: (1) a reziliens, illetve (2) a veszélyeztetett iskolákat. *Reziliens iskolaként definiálok* azokat az iskolákat, amelyek a társadalmi, gazdasági és kulturális szempontból hátrányos (alsó negyedbe tartozó) tanulói összetételük ellenére kimagasló (felső negyedbe tartozó) eredményeket érnek el az Országos kompetenciaméréseken. Ezzel szemben *veszélyeztetett iskoláknak tekintem* azokat az iskolákat, amelyek társadalmi, gazdasági és kulturális szempontból hátrányos tanulói összetételük mellett nem képesek kiemelkedő eredményeket elérni, vagyis egyaránt alacsony (alsó negyedbe tartozó) a társadalmi-gazdasági státuszuk és az Országos kompetenciaméréseken mért eredményességük. Kutatásomban tehát *az eredményesség dimenziója mentén elkülönített, eltérő iskolai kontextust és egymás viszonyítási pontjait is jelentő iskolacsoportok (reziliens, illetve veszélyeztetett iskolák) tágran értelmezett légkörtényezőit – beleértve az iskolák pedagógiai és módszertani kultúráját – vizsgálok meg tüzetesebben.* Így elemzésem során kitérek a vizsgált iskolák alapvető jellemzőire (például elhelyezkedés, pedagógusállomány, tanulói összetétel), valamint a pedagógusaik által észlelt cél, norma- és értékrendszerre, az alkalmazott pedagógiai gyakorlatokra, a tanári kompetenciákra, nézetekre és attitűdökre, a kapcsolatrendszerekre és együttműködésekre, valamint az általános közérzetre is. (6. ábra)



6. ábra: A kutatás vizsgálati fókusza



Forrás: Saját szerkesztés.

## 2. KUTATÁSI CÉLOK, KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

Kutatásom alapvetően az alacsony státuszú általános iskolákat (telephelyeket) és tanulóik, pedagógusaik véleményét vizsgálja, kihagyva az elemzésből az általános iskolai képzési szinten is oktató, ugyanakkor teljesen más jellegzetességgel bíró hat, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumokat. Ehhez kapcsolódóan fontos megjegyezni, hogy az iskola társadalmi-gazdasági státuszon alapuló tanulói összetétele nem független az egyes tanulók családi háttérétől, ugyanakkor például az alacsony státuszú iskola nem jelenti azt, hogy az adott iskola minden egyes tanulója hátrányos társadalmi helyzetű családból származik.

Álláspontom szerint az iskola a szereplők összességén túlmutató külön entitás, vagyis pusztán az egyének (tanulók, pedagógusok stb.) tevékenységéből, teljesítményeiből építkező magyarázatok nem teszik megérthetővé egy iskola tevékenységét, teljesítményét, törekvéseit. Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskolai kontextus, azaz az iskolai szintű mutatók (átlagok, arányszámok stb.), az iskolai kollektíva, a tanári kar együttese alapvetően meghatározza a tanulók egyéni eredményességét. Ez a fajta oktatásökológiai megközelítés a tanítási-tanulási folyamatokat különböző kontextusokban értelmezi. Az iskolai kontextus elemzése, az iskolai szint, az iskolai kollektív folyamatok vizsgálata közelebb vihet az alacsony státuszú iskolákban zajló mechanizmusok megértéséhez (minderről lásd a korábbi, I. és II. fejezeteket).

Ebből következően az iskola, mint rendszer működésének holisztikus megközelítéséből indulok ki, így elemzésemben elsősorban a szervezet felől közelítek,

iskolák, iskolacsoportok beazonosítására és vizsgálatára törekszem. Ugyanakkor nem hagyom figyelmen kívül azt sem, hogy az iskolában a holisztikus mellett individualisztikus (tanulói szintű) jelleg is érvényesül. A tanuló és az iskola világa között tehát kölcsönös interakció áll fenn: a tanuló iskolai teljesítményét és döntéseit a tanulóra ható egyéni és iskolai szintű hatások egyidejű figyelembevételével érthetjük csak meg (kontextuális elemzés). Kutatásomban az iskolai kontextust egyrészt különbözőségvizsgálatok, másrészt binomiális logisztikus regresszió, harmadrészt kontextuális elemzés segítségével vizsgálom.

*Kutatásom célja az iskolák eredményessége és társadalmi-gazdasági státusza mentén kialakított iskolacsoportok (reziliens versus veszélyeztetett iskolák) eltérő kontextuális jellemzőinek feltárása.* Vagyis a kutatás fókuszában az alapvető iskolajellemzőkben (tárgyi és személyi feltételek, pedagógiai és módszertani kultúra, légkör, pedagógusattitűdök) esetlegesen megjelenő különbségek (és jellemzőik) vizsgálata, valamint az alacsony státuszú általános iskolák hátránykompenzáló és esélyteremtő lehetőségeinek feltérképezése áll. Kutatásomban tehát olyan iskolai szintre fókuszáló, kvantitatív (kérdőíves adatfelvétel, kompetenciamérés) és kvalitatív elemeket (igazgatói és pedagógusinterjúk, osztálytermi megfigyelések) is ötvöző vizsgálat elvégzését tűztem ki célul, amely az iskolai eredményesség-, reziliencia- és légkörvizsgálatok közös mezsgyéjén haladva, a tanulók Országos kompetenciaméréseken elért eredményei mellett figyelembe veszi a tanulók társadalmi-gazdasági státuszát, valamint az iskola tanulói összetételét, légkörét és belső környezetét is.

Kutatási megközelítem újyszerűségét egyrészt az általam kifejlesztett vizsgálati módszertan (iskolai pedagógiai hozzáadott érték számítása, iskolacsoportok kialakítása) adja, másrészt pedig az, hogy olyan két, egymás viszonyítási pontjaként értelmezett iskolacsoport vizsgálatát állítja fókuszba (reziliens versus veszélyeztetett iskolák), melyek elemzése mentén feltárhatóvá válnak a kiemelkedően, illetve a gyengén teljesítő alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák eltérő kontextuális jellemzői. Ez az elemzési keret teremti meg annak lehetőségét, hogy a kedvezőtlen státuszú iskolákban azonosítani lehessen azokat a tényezőket, melyek megléte nagy valószínűséggel együtt jár az iskolai eredményesség növekedésével.

Jelen kutatás nem előzmények nélküli, egyrészt épít a reziliens – azaz a társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos összetételük ellenére átlagon felüli, jó eredményeket elérni képes, sikeres –, illetve a veszélyeztetett – vagyis az alacsony státuszú és átlag alatti, alacsony eredményeket elérő, sikertelen – általános iskolák eltérő jellemzőit, tanári attitűdmintázatait feltáró kutatásra (Széll 2015a), másrészt egy korábbi iskolai légkörkutatásra is támaszkodik (Széll 2016). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy jelen elemzés a korábbi kutatási tapasztalatokat és visszajelzéseket felhasználva módosítja, illetve pontosítja a fentiekben említett két vizsgálat során alkalmazott elemzési és módszertani megközelítéseket.

Kutatásomban alapvetően *arra keresem a választ, hogy melyek azok az iskolai tényezők, amelyek mentén különbségek fedezhetőek fel a társadalmi-gazdasági szempontból hasonlóan hátrányos helyzetű sikeres (reziliens), illetve sikertelen (veszélyeztetett) általános iskolák között.* A kutatási témának és céljának megfelelően fő kutatási kérdéseim további kutatási kérdésekre bontható fel:

- 1) Milyen különbségek fedezhetőek fel a két vizsgált iskolacsoport iskolai szintű jellemzőiben, háttéradataiban?
- 2) Milyen különbségek fedezhetőek fel a halmozottan hátrányos helyzet egyéni hatásaiban, ha figyelembe vesszük a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolacsoportok eltérő iskolai kontextusát?
- 3) Milyen különbségek fedezhetőek fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által észlelt légkördimenziók és a tanítási attitűdmintázatok mentén?

Kutatási kérdéseim megválaszolásához a szakirodalom és a kutatási előzmények alapján felállított, az előző alfejezetben ismertetett komplex értelmezési és elemzési keretrendszer adott támpontot. Empirikus kutatásomban nem vettem számba minden egyes, az iskolában folyó oktató-nevelő munka minőségét befolyásoló tényezőt, ugyanakkor a komplex értelmezési keret segítséget nyújtott abban, hogy az oktató-nevelő munka minőségének értékelése kapcsán milyen szinten, mit és hogyan vizsgáljak.

*Alaphipotézisem szerint az alacsony státuszú iskolák eredményessége egyértelműen köthető az iskolai tanulási-tanítási környezet, légkör minőségéhez, valamint az iskola pedagógusainak tanítással, neveléssel, szegregációval és hátránykompenzációval kapcsolatos beállítódásaihoz, attitűdjeihez.* Ebből kiindulva elemzésem arra irányul, hogy feltárja azokat az iskolai tényezőket, légkör- és tanári attitűdmintázatokat, amelyek elkülönítik az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú sikeres (reziliens), illetve sikertelen (veszélyeztetett) általános iskolákat. Elemzésem során arra törekszem, hogy több nézőpont figyelembevételével tárjam fel a vizsgált iskolák sajátosságait, így alaphipotézisem tesztelését három vizsgálati fókusz mentén végzem el: (1) először összevetem a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoportok iskolai szintű jellemzőit, háttéradatait; (2) majd a vizsgált iskolacsoportokba tartozó (nyolcadik évfolyamos) tanulók egyéni jellemzőinek hatását vizsgálom a két eltérő iskolai kontextus (reziliens versus veszélyeztetett iskolák) függvényében (kontextuális elemzés); és (3) végül a két vizsgált iskolacsoport pedagógusai által észlelt légkördimenzióit és tanítási attitűdmintázatait hasonlítom össze egymással. Elemzésemben a két iskolacsoport jellemzőit a teljes iskolai, illetve pedagógusminta jellemzőivel is összehasonlítom.

### 3. MÓDSZEREK ÉS ADATFORRÁSOK

Kutatási kérdéseim megválaszolásához alapvető adatforrásként az iskolák eredményesség és társadalmi-gazdasági státusz szerinti elrendeződésének vizsgálatát, továbbá az egyéb kapcsolódó iskolai jellemzők elemzését lehetővé tévő *Országos kompetenciamérés* (OKM) évenként összekapcsolt általános iskolai telephelyi szintű (2012–2015), valamint a tanulói szintű adatbázisa szolgált. Az ezekből nyert információkat egészítettem ki a *köznevelési feladatot ellátó intézmények statisztikai célú adatszolgáltatása* során (KIR-STAT: 2014/2015) összegyűjtött tartalmakkal (például tanulói létszám, tanárok száma, kormegoszlása). Az iskolai légkör, illetve a hozzá kapcsolódó tanári vélemények, attitűdök, célok és kompetenciák feltérképezése a pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezőket vizsgáló online kérdőíves *pedagógus-panelkutatás első* (2013) és *második hulláma* (2014) általános iskolai pedagógusokra vonatkozó eredményeire épül. A pedagógus-panelkutatás során 2013 októberében a közoktatás teljes spektrumát (óvodától a középiskoláig) átfogó, pedagógusok és iskolavezetők körében végzett nagy mintás, reprezentatív, online kérdőíves adatfelvétel valósult meg, s egy évvel később került sor az újabb adatfelvételre elsősorban azon pedagógusok és iskolavezetők körében, akik a kutatás első hullámában is részt vettek. Az adatfelvételek járási alapú (50 járás), régió, megye és lakónépeség alapján rétegzett valószínűségi mintán történtek.<sup>36</sup>

Utóbbi adatfelvételek alkalmazását az indokolta, hogy az Országos kompetenciamérés tanulói háttérkérdőívei, valamint az igazgatók által kitöltött telephelyi és intézményi kérdőívei nem mérik fel a pedagógusok véleményeit, továbbá a tanári munkával, iskolai légkörrel kapcsolatos attitűdöket sem tárják fel. Vagyis csak a három adatbázis (*OKM, KIRSTAT, Pedagógus-adatfelvétel*) összekapcsolása révén nyílik lehetőség az iskolák légköre és eredménye közötti összefüggés megragadására, valamint arra, hogy a kutatás céljának megfelelően összevegyem a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos összetételű iskolák, iskolacsoportok légkör- és eredményességi dimenzióit.

Az oktatás, a pedagógia célrendszere rendkívül összetett mind az intézkedések, mind a hatásmechanizmus tekintetében. Az oktatási-nevelési folyamatok kumulatív jellege miatt a pedagógiai tevékenységek hatásai általában hosszabb időtávon, a társadalmi folyamatok bonyolult rendszerébe ágyazottan, számos egyéb tényező összefüggésében jelennek meg. Ebből következően az oktatási-nevelési folyamatok csupán kvantitatív tudományos módszerekkel nem ragadhatóak meg a maguk komplexitásában, ezért elemzésemben utalok kvalitatív vizsgálati eredményekre is. Számos kutatás mutat rá arra, hogy az oktató-nevelő munka minőségének sok

---

<sup>36</sup> Az online kérdőíves adatfelvétel a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001) keretében valósult meg. Az adatfelvételek és az adatbázisok részletes leírását lásd Sági (2015b).

olyan tényezője van, mely a kvantitatív kutatások módszereivel kevésbé tárható fel, és csak az iskolai kontextusban, környezetben ismerhető meg. Vagyis a kvalitatív módszertani megközelítések, az iskolai folyamatok kontextusban, adott helyen és időben történő vizsgálata mélyebb összefüggések feltárására ad lehetőséget, melyek elemzése értékes szempontokkal egészíti ki a kvantitatív, nagyobb mintán készült adatfelvételeken alapuló elemzési eredményeket (Nagy M. 2006).

Elemzésemben ezért a kvantitatív adatforrások mellett két olyan kvalitatív te-repmunka tapasztalatait és interjúanyagait is felhasználtam, melyekben olyan iskolák álltak a vizsgálatok fókuszában, ahol többségében hátrányos, kedvezőtlen helyzetű gyerekek tanulnak. Az egyik kutatás során nyolc állami fenntartású Pest megyei általános iskolába látogattam el 2014 tavaszán<sup>37</sup>, míg a másik kutatásban hat, Észak-Magyarország két megyéjében található általános iskola vett részt<sup>38</sup>. Mindkét kutatásból egy-egy reziliens, illetve veszélyeztetett iskola – azaz összesen négy iskola – kontextusát, igazgatójának és pedagógusának válaszait elemeztem, mivel ezek az iskolák kerültek be végül az Országos kompetenciamérésből általam kialakított reziliens, illetve veszélyeztetett iskolacsoportokba.

Az *első kutatási kérdésem* kapcsán különbözőségvizsgálatok (khi-négyzet-próbák, független kétmintás t-próbák) segítségével elemzem az iskolák háttéradatait (például elhelyezkedés, iskolaméret, fenntartó, tanulói- és pedagógusjellemzők), valamint az iskolavezetők iskolájukra vonatkozó reflexióit (például személyi erőforrások, infrastruktúra, értékelés, csoportszervezés, szülő-iskola kapcsolat, tanulói továbbhaladás). Ezt követően többváltozós binomiális logisztikus regresszió segítségével megvizsgálom, hogy a statisztikailag szignifikáns különbségeket mutató tényezők közül melyek növelik, illetve csökkentik az eltérő iskolacsoportokba kerülés esélyét.

A *második kutatási kérdésem* vizsgálata során arra keresem a választ, hogy az általam kialakított reziliens és veszélyeztetett iskolacsoportok iskolai kontextusa, környezeti sajátossága milyen kapcsolatban van a tanulók egyéni jellemzőivel, azaz az iskolacsoportok jellemzői az egyéni jellemzőkön túl befolyásolják-e, befolyásolhatják-e a tanulók teljesítményét, tanulási motivációit, valamint a tanuló családjának iskolához, tanuláshoz fűződő viszonyulásait. A kérdés eldöntésében a kontextuális elemzés módszere nyújt segítséget. A kontextuális elemzés az egyének magatartását vagy beállítottságát környezetük sajátosságaival magyarázza, vagyis középpontjában egyrészt az a környezet és ismérvei állnak, melynek az egyén is a részét alkotja, másrészt az a viszonyrendszer, mely az egyén és környezete között húzódik.

<sup>37</sup> A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretein belül valósult meg.

<sup>38</sup> A kutatást az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet valósította meg 2015 őszén (bővebben lásd Szemerszki 2016).

A kontextuális hatás nem más, mint e két tényező kölcsönhatásának eredménye (Moksony 1985). A kontextuális hatás tehát olyan esetekben válik igazán fontossá, amikor az egyén cselekedeteit, viselkedését, teljesítményét nemcsak az egyéni jellemzők, hanem a környezeti (intézményi) szintű – sok esetben aggregált – jellemzők is befolyásolják. Az iskolák esetében éppen ez a helyzet áll fenn.

A kontextuális elemzés számos módszere ismert (Moksony 1985). A módszerek közül a leggyakoribb a többdimenziós keresztábra-elemzés, melynek grafikus ábrázolása szemléletesebbé teheti az egyéni és a kontextuális hatások megjelenítését. Vizsgálataim során én is ezt a módszert alkalmazom. Elemzésem szempontjából nagyon fontos, hogy ez a módszer nem kötődik kétértékű változókhoz, és magát a kontextust is kialakíthatjuk egyszerre több ismérv segítségével (Moksony 1985). Esetemben ez azt jelenti, hogy a tanulói teljesítmény, az elérni kívánt iskolai végzettség, a család-iskola kapcsolat (például szülői értekezletre járás, otthoni segítség és beszélgetések) iskolai meghatározottságának vizsgálata során az eredményesség és a társadalmi-gazdasági státusz alapján kialakított reziliens, illetve veszélyeztetett iskolacsoport adja a különböző iskolai kontextusokat, mely – mint később látni fogjuk – szükség esetén tovább szűkíthető annak érdekében, hogy valóban megegyező státuszú iskolákat vizsgálhassunk. Az egyéni hatást a tanuló anyagi, kulturális és szociális helyzetét jelző halmozottan hátrányos helyzet segítségével követem nyomon.

A *harmadik kutatási kérdésem* megválaszolása során különbözőségvizsgálatok (khi-négyzet-próbák, független kétmintás t-próbák) segítségével vizsgálom a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoport pedagógusai légkörészlelése – beleértve a cél-, norma- és értékrendszert, a pedagógiai gyakorlatokat, a kapcsolatokat és együttműködéseket, valamint az általános közérzetet –, valamint a tanítással, tanulóval, szegregációval és hátránykompenzációval kapcsolatos beállítódásai, attitűdjei közötti eltéréseket. A kérdőíves elemzés eredményeit kiegészítem a tanári és igazgatói interjúk elemzésének eredményeivel, valamint az iskolalátogatások, osztálytermi megfigyelések tapasztalataival is.

Kutatásom fókuszpontjait, kérdéseit, hipotéziseit, módszereit és a felhasznált adatforrásokat a 8. táblázat foglalja össze.

**8. táblázat: Kutatási kérdések, hipotézisek, módszerek és adatforrások**

**1. Milyen különbségek fedezhetők fel az iskolai szintű jellemzőkben, háttér adatokban?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolák az iskolai légkör minőségét meghatározó tényezők (például fluktuáció, szakmai továbbképzés, tanulói motiváltság, fegyelmezettség) tekintetében kedvezőbb képet mutatnak, mint a veszélyeztetett iskolák.

*Vizsgálati módszer:*

- Kérdőívelemzés: különbözőségvizsgálatok
  - Két iskolacsoport összevetése:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: keresztábra-elemzés, khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: független kétmintás t-próba
  - Teljes mintával való összevetés:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: egyszempontos khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: egymintás t-próba
- Többváltozós binomiális logisztikus regresszió

*Felhasznált adatforrás:*

- OKM évenként összekapcsolt telephelyi szintű adatbázisa (2012–2015)
- KIR-STAT: 2014/2015

**2. Milyen különbségek fedezhetők fel a halmozottan hátrányos helyzet egyéni hatásaiban, ha figyelembe vesszük a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolacsoportok eltérő iskolai kontextusát?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolák kontextusa mérsékli, míg a veszélyeztetett iskolák kontextusa érdemben nem változtatja meg, vagy inkább erősíti a halmozottan hátrányos helyzet esetleges negatív hatásait.

*Vizsgálati módszer:*

- Kérdőívelemzés: kontextuális elemzés
  - többdimenziós keresztábra-elemzés, khi-négyzet-próba
  - grafikus ábrázolás módszere

*Felhasznált adatforrás:*

- OKM évenként összekapcsolt telephelyi szintű adatbázisa (2012–2015)
- OKM 2015. évi tanulói szintű adatbázisa (8. évfolyam)

**3. a) Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által észlelt cél-, norma- és értékrendszerben?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolákban inkább jelen vannak a hátránykompenzációt célul tűző és az egyénre szabott fejlesztési célok, valamint az ezekhez szükséges pedagóguskompetenciák, mint a veszélyeztetett iskolákban.
- A reziliens iskolákban inkább tapasztalható közös norma- és értékrendszer, mint a veszélyeztetett iskolákban.

*Vizsgálati módszer:*

- Kérdőívelemzés: különbözőségvizsgálatok
  - Két iskolacsoport összevetése:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: keresztábra-elemzés, khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: független kétmintás t-próba



- Teljes mintával való összevetés:
  - Alacsony mérési szintű változók esetén: egyszempontos khi-négyzet-próba
  - Magas mérési szintű változók esetén: egymintás t-próba
- Tanári/igazgatói interjúk, iskolalátogatási tapasztalatok, osztálytermi megfigyelések elemzése

*Felhasznált adatforrás:*

- OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014)
- Kvalitatív terepmunka dokumentumai

### **3. b) Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által értékelt oktatási-nevelési gyakorlatok terén?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolákban nagyobb hangsúlyt kap, és magasabb színvonalon valósul meg a személyiség és a társas készségek fejlesztése, valamint a differenciált fejlesztés, mint a veszélyeztetett iskolákban.

*Vizsgálati módszer:*

- Kérdőívelemzés: különbözőségvizsgálatok
  - Két iskolacsoport összevetése:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: keresztábra-elemzés, khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: független kétmintás t-próba
  - Teljes mintával való összevetés:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: egyszempontos khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: egymintás t-próba
- Tanári/igazgatói interjúk, iskolalátogatási tapasztalatok, osztálytermi megfigyelések elemzése

*Felhasznált adatforrás:*

- OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első és második hullám)
- Kvalitatív terepmunka dokumentumai

### **3. c) Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által észlelt kapcsolatok és együttműködések terén?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolákban erősebb kapcsolati háló alakul ki, mint a veszélyeztetett iskolákban.

*Vizsgálati módszer:*

- Kérdőívelemzés: különbözőségvizsgálatok
  - Két iskolacsoport összevetése:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: keresztábra-elemzés, khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: független kétmintás t-próba
  - Teljes mintával való összevetés:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: egyszempontos khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: egymintás t-próba
- Tanári/igazgatói interjúk, iskolalátogatási tapasztalatok, osztálytermi megfigyelések elemzése

*Felhasznált adatforrás:*

- OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014)
- Kvalitatív terepmunka dokumentumai

### **3. d) Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai általános közérzetében és elégedettségében?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolák pedagógusai jobban érzik magukat az iskolában, és elégedettebbek a munkájukkal, mint a veszélyeztetett iskolákban dolgozó kollégáik.

*Vizsgálati módszer:*

- Kérdőív-elmzés: különbözőségvizsgálatok
  - Két iskolacsoport összevetése:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: keresztábra-elmzés, khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: független kétmintás t-próba
  - Teljes mintával való összevetés:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: egyszempontos khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: egymintás t-próba
- Tanári/igazgatói interjúk, iskolalátogatási tapasztalatok, osztálytermi megfigyelések elemzése

*Felhasznált adatforrás:*

- OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első és második hullám)
- Kvalitatív terepmunka dokumentumai

### **3. e) Milyen különbségek fedezhetők fel a szegregációval, hátránykompenzációval kapcsolatos tanári attitűdök kapcsán?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolákban jobban elutasítják a roma/cigány gyerekek etnikai szegregációját, valamint a tanulók képesség szerinti csoportosítását, mint a veszélyeztetett iskolákban.
- A reziliens iskolákban magasabbra értékelik az iskola (és tanáraik) hátránykompenzáló szerepét, mint a veszélyeztetett iskolákban.

*Vizsgálati módszer:*

- Kérdőív-elmzés: különbözőségvizsgálatok
  - Két iskolacsoport összevetése:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: keresztábra-elmzés, khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: független kétmintás t-próba
  - Teljes mintával való összevetés:
    - Alacsony mérési szintű változók esetén: egyszempontos khi-négyzet-próba
    - Magas mérési szintű változók esetén: egymintás t-próba
- Tanári/igazgatói interjúk, iskolalátogatási tapasztalatok, osztálytermi megfigyelések elemzése

*Felhasznált adatforrás:*

- OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013)
- Kvalitatív terepmunka dokumentumai

*Forrás: Saját szerkesztés.*

*A kutatás eredményeiből kapott válaszok közelebb vihetnek ahhoz, hogy megértjük az alacsony státuszuk ellenére kiemelkedő eredményeket elérő iskolákban zajló folyamatokat, s ez által célirányosan fejleszthessük a gyengén teljesítő alacsony státuszú iskolák oktató-nevelő munkáját. Az eredmények értelmezésénél azonban figyelembe kell venni, hogy az okok és az okozatok megtalálása, megbízható szétválasztása rendkívül nehéz, főként témám tekintetében. Álláspontom szerint nem állítható fel olyan elméleti modell, amely alapján megalapozottan kijelenthető lenne az iskola tágran értelmezett légköre és eredményessége közötti ok-okozati viszony, sokkal inkább valószínűsíthető a kölcsönös oksági kapcsolat. Ugyanakkor problémafeltáró kutatásról lévén szó, elemzésem olyan tényezőkre mutathat rá, amelyek összefüggésben vannak a társadalmilag hátrányosabb tanulói összetételű iskolák eredményességével, amelyek meglete egy eredményesebb oktató-nevelő munkát valószínűsít.*

#### 4. PEDAGÓGIAI HOZZÁADOTT ÉRTÉK SZÁMÍTÁSA

Az iskolák eredményességét hozzáadott érték típusú megközelítéssel számítottam. Az iskolák hozzáadott értékének definiálása, a hozzáadott érték típusú mutatók konkrét kiszámítása többféleképpen történhet, attól függően, hogy az alkalmazott modell milyen alapfeltevéseket és magyarázóváltozókat tartalmaz (erről lásd Gyökös 2015; Balácsi 2016). A megközelítések alapvető kérdése minden esetben az, hogy: miként lehet a tanulók előrehaladását, fejlődését úgy mérni, hogy az az iskola valódi teljesítményét mutassa? Ennek érdekében a hozzáadottérték-modellek különböző kvantitatív eljárásokkal olyan indikátor előállítására törekednek, amely képes megmutatni – vagy legalábbis minél pontosabban, hitelesebben megbecsülni –, hogy az iskola a pedagógiai munkájával milyen mértékben járul hozzá a tanulók fejlődéséhez.

A tudományos igényű matematikai-statisztikai módszerek, modellek fejlődése, valamint a rendelkezésre álló egyre megbízhatóbb adatok bővülése magával hozta az egyre komplexebb mérési modellek alkalmazását az iskolai hatások kimutatására (Kim–Lalancette 2013). A hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján általában egyetértés mutatkozik abban, hogy a modelltípusok, a modellspecifikációk, a modellekben felhasznált háttérváltozók, a lehetséges torzító hatások mind-mind meghatározzák az alkalmazott hozzáadottérték-modell által becsült PHÉ mértékét. Ebből – és az oktatási rendszer, az oktatási környezet összetettségéből – következően a kapott hozzáadott értékek felhasználása fokozott szakmai körültekintést igényel, a kapott eredmények csak a célok, feltételek, modelljellemzők figyelembevételével értelmezhetőek és interpretálhatóak (OECD 2008; Gyökös 2015; Horn 2015; Balácsi 2016).

A szakirodalomban számos eljárás található a hozzáadottérték-modellek felépítésére (lineáris vagy hierarchikus lineáris modellek, random vagy fix hatás modellek stb.), valamint a modellekben alkalmazott egyéni és/vagy iskolai szintű magyarázó változókra (előzetes tudás, demográfiai és szocioökonómiai jellemzők, környezeti háttértényezők stb.) (Saunders 1999; Scheerens et al. 2003; Jakubowski 2008; OECD 2008; Horn 2010, 2015; Recommendations of... 2011; Kim–Lalancette 2013; Gyökös 2015; Balácsi 2016). A különbözőképpen kiszámolt hozzáadottérték-mutatók nem oldják meg, csak csökkentik a mérésből adódó bizonytalanságot, s adott esetben más és más eredményeket mutatnak egy adott iskolára nézve, így érdemes többféle módszerrel, akár iskolákra összevontan, illetve több évre kiszámolni az iskolák eredményességét (Kane–Staiger 2002; Raudenbush 2004; Horn 2015).

Timmermas és munkatársai (2011) szerint a hozzáadottérték-modellek kialakításakor alapvetően szükségesnek tűnik az előzetes tudásszintet, a tanuló szocioökonómiai háttérének indikátorait, valamint a tanulói összetétel jellemzőit figyelembe venni. Ezt szem előtt tartva az általam kialakított hozzáadottérték-modell két fontos tényező hatását tartja kontroll alatt: (1) a tanulók családi háttere, illetve az intézményi diákösszetétel, valamint (2) a korábban elért teszteredmények.

Az iskolai eredményesség kiszámításához az alapvető információforrást az Országos kompetenciamérések 2012 és 2015 közötti, telephelyi szintű kutatói adatbázisai jelentették. A számításhoz a nyolcadik évfolyamos tanulók adott évi matematika, illetve szövegértés teszteredményeinek iskolai szintű átlagait, valamint a teljesítményt befolyásoló családi-társadalmi jellemzők azonosítását célzó telephelyi háttérkérdőívekből származó releváns információkat használtam fel.

Az iskolai pedagógiai hozzáadott értéket (PHÉ) a heteroszkedaszticitás kiküszöbölése érdekében<sup>39</sup> súlyozott legkisebb négyzetek módszerén (*WLS: Weighted Least Squares*) alapuló, lineáris regressziós modellek alkalmazásával számoltam – Garson 2013 útmutatásainak megfelelően –, ahol a súlyokat az abszolút értékben számított hibatagok (reziduálisok) lineáris regresszióval becsült értéke négyzetének reciproka adja. Az egyes modellek a 2012 és 2015 közötti periódusban évenként határozzák meg az iskolák hozzáadott értékét oly módon, hogy az iskolák átlagos tanulói összetétele, valamint az oda járó diákok korábbi matematikai és szövegértés teljesítményeinek iskolai szintű átlaga alapján becsülik meg az iskolák átlagos teljesítményét. Az iskolák átlagos tanulói összetételének mérésére a *telephely tanulóiösszetétel-indexét* alkalmaztam, amely összesíti az átlag feletti, illetve a nagyon rossz anyagi körülmények között élők, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők, a veszélyeztetettek, az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők, az ingyenes tankönyvben részesülők, a nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülők, a munkanélküli, illetve a diplomás szülőkkel rendelkező tanulók arányát.<sup>40</sup> Az iskolák korábbi átlageredményeit az adott iskolába járó diákok két évvel korábbi teszteredményei átlaga alapján számítják ki, függetlenül attól, hogy az egyes tanulók két évvel korábban az adott iskolába jártak-e vagy sem. Ezek az értékek tehát azt jelzik, hogy az aktuálisan az iskolába járó tanulók mennyit fejlődtek két év alatt (Auxné et al. é.n.).

Az évenkénti regressziós becslés egyenlete:  $\hat{y}_{it} = \alpha + \beta_1 y_{i(t-2)} + \beta_2 y_{i(t-2)}^2 + \beta_3 X_{it} + \beta_4 X_{it}^2 + \varepsilon_t$ , ahol

- $\hat{y}_{it}$  az  $i$ -ik iskola diákjainak átlagos becsült matematika, illetve szövegértés teljesítménye a  $t$ -ik évben,
- $y_{i(t-2)}$  az  $i$ -ik iskola tanulóinak átlagos matematika, illetve szövegértés teljesítménye a  $t-2$ -ik évben,
- $y_{i(t-2)}^2$  az  $i$ -ik iskola tanulóinak átlagos matematika, illetve szövegértés teljesítményének négyzete a  $t-2$ -ik évben
- $X_{it}$  az  $i$ -ik iskola átlagos tanulóiösszetétel-indexe a  $t$ -ik évben,

<sup>39</sup> A heteroszkedaszticitás kiküszöbölése, vagyis a homoszkedaszticitás a lineáris regresszió alapvető feltétele, mely azt jelenti, hogy a regressziós hiba (reziduum) azonos mértékű a magyarázó (független) változó bármely szintje mellett.

<sup>40</sup> Az index összeállításához felhasznált adatok a telephelyi háttérkérdőívből származnak, amit a telephelyek vezetői töltenek ki. Az index kialakításáról lásd Auxné és munkatársai (é.n.) és Oktatási Hivatal (2015a).

- $X_{it}^2$  az  $i$ -ik iskola átlagos tanulóiösszetétel-index négyzete a  $t$ -ik évben,
- $\alpha$ ,  $\beta_1$ ,  $\beta_2$ ,  $\beta_3$ , és  $\beta_4$  becslült regressziós koefficiensek (együtthatók),
- $\varepsilon_i$  az  $i$ -ik iskola reziduuma (maradék, hibtag).

Az egyes iskolák évenkénti pedagógiai hozzáadott értéke (PHÉ) nem más, mint a ténylegesen mért ( $y_{it}$ ) és a becslült ( $\hat{y}_{it}$ ) iskolai szintű teljesítményátlagok különbsége, vagyis a standardizálatlan reziduális:  $PHÉ_{it} = (y_{it} - \hat{y}_{it}) = \varepsilon_i$ . Ennek értelmében jelen kutatásban az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke alatt azt a teljesítménynövekedést értem, amelyet az iskolák átlagos tanulói összetételének – amely a családi és az iskolán kívüli környezeti hatások kiszűrését célozza –, valamint az iskolák két évvel korábban mért átlagos tanulói teljesítményének – amely az előzetes tudásra, veleszületett képességekre, megelőző környezeti körülményekre kontrollál – figyelembevételével érnek el. A négyzetes tagok szerepeltetése azért indokolt, hogy kiszűrhessem a nem lineáris hatásokat (például a tanulói összetétel javulása növeli, avagy csökkenti az összetételből adódó teljesítménykülönbségeket). A lineáris modellek szignifikáns magyarázó ereje, azaz a teszteredmények varianciájának százalékos magyarázata matematika esetében 50–60 százalék, szövegértés esetén 60–70 százalék között változik az egyes években.

Az iskolák évenkénti pedagógiai hozzáadott értékének kiszámításakor az iskolák anyagi, szociális és társadalmi körülmények szerinti átlagos tanulói összetételét – azaz az eleve telephelyi szintre értelmezett tanulóiösszetétel-indexet – vettem figyelembe, nem pedig a tanulók telephelyi szintre (meghatározott feltételekkel) aggregálható családháttér-indexét, amely az otthon található könyvek számát, a szülők (anya, apa) iskolai végzettségét sűríti magába, valamint azt, hogy található-e a család birtokában legalább egy számítógép és van-e a diáknak saját könyve (a 2013. évtől az index a tanuló halmozottan hátrányos helyzetére vonatkozó információval bővült).<sup>41</sup> Ennek a választásnak alapvetően négy oka volt:

- 1) A két index jelentéstartalma hasonló dimenziókat testesít meg.
- 2) A két index között nagyon erős pozitív irányú kapcsolat áll fenn.<sup>42</sup>
- 3) A két index alapján számolt pedagógiai hozzáadott értékek között nagyon szoros az összefüggés.<sup>43</sup>
- 4) Az iskolák tanulói összetételét leíró index esetén az adathiány lényegesen kevesebb (minden egyes évben kisebb mint 10 százalék), mint a telephelyi szintű családháttér-index esetén (évente 30–40 százalék között mozog).

<sup>41</sup> A *családháttér-index* (CSH-index) összeállításához felhasznált adatok a tanulói háttérkérdőívből származnak, amelyet a tanulók otthon, szüleikkel közösen töltenek ki. Az index kialakításáról, valamint a telephelyi szintre történő aggregálás feltételeiről lásd Auxné és munkatársai (é.n.) és Oktatási Hivatal (2015b).

<sup>42</sup> A Pearson-féle korrelációs együttható értéke minden évben 0,8 feletti ( $p < 0,001$ ).

<sup>43</sup> A Pearson-féle korrelációs együttható mindkét mérési terület esetén 0,95 feletti ( $p < 0,001$ ).

Az iskolák csoportosításához használt, külön a matematika és külön a szövegértés képességterületekre vonatkozó pedagógiai hozzáadott értékeket úgy hoztam létre, hogy a nyolcadik évfolyamra évenként meghatározott hozzáadott értékeket mérési területenként átlagoltam a 2015. évi érték, valamint a 2012–2014 időszak között mért két érvényes érték figyelembevételével, vagyis a végső átlagokban minimum három év pedagógiai hozzáadott értéke szerepel. Az így kapott pedagógiai hozzáadott érték negatív értékei pedagógiai deficitet, míg pozitív értékei pedagógiai többletet jeleznek. A hozzáadott értékek éves szintű – sokszor igen jelentős – ingadozását számos elemzés, tanulmány említi (Kim–Lalancette 2013; Horn 2015), s a saját számításaim is ezt igazolták, ezért is tartottam fontosnak több év mérési eredményeinek felhasználását. Ugyanakkor a későbbi, statisztikai elemzésekre még alkalmas elemszámra is gondolnom kellett, ezért is voltam megengedőbb a négyből minimum három év feltétellel. Az így kapott telephelyi szintű, képességterületenként számolt pedagógiai hozzáadott értékeket kollektív iskolai eredménynek tekintem.

A nyolcadik évfolyam kiválasztását egyrészt az indokolta, hogy a legfelsőbb évfolyam teszteredményeiből számolt eredmények jobban tükrözhetik az iskola hatását, másrészt az, hogy a nyolcadikos tanulók esetében rendelkezésre állnak a két évvel korábbi teszteredmények is. Elemzésemben kizárólag az általános iskolákra (telephelyekre, feladatellátási helyekre) és pedagógusaikra fókuszáltam, kihagyva a hat, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumokat. A telephelyi szintű vizsgálatot az indokolja, hogy a magyar iskolarendszerben az elmúlt évtizedekben végbement iskola-összevonások miatt számos olyan intézmény jött létre, amely több, gyakran egymástól távol eső, önálló címmel, valamint különböző személyi és infrastrukturális ellátottsággal rendelkező telephellyel rendelkezik. Jelen tanulmány ezeket az elkülönült telephelyeket tekinti iskoláknak.

## 5. VIZSGÁLT ISKOLACSOPORTOK

A kutatás céljának megfelelően, két, jól elkülönülő iskolacsoportot hoztam létre. Az egyik a reziliens iskolákat tartalmazza, vagyis azokat, amelyek társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos összetételük ellenére kiemelkedő eredményeket képesek elérni, míg a másikba azok az alacsony társadalmi-gazdasági státuszúak kerültek, amelyekben az iskolai pedagógiai hozzáadott érték igen alacsony. Az iskolák kategorizálásához egyrészt a matematika és a szövegértés képességterületekre külön számított PHÉ-átlagokat, másrészt a társadalmi összetételt jelző tanulóiösszetétel-indexet vettem alapul. Ahogyan az iskolai eredményességet mutató hozzáadott értékek kapcsán, úgy az anyagi és szociális szempontból hátrányos tanulói összetételt jelző index esetén is az átlagot 3–4 év indexértékei alapján számoltam, vagyis a 2014. és az azt megelőző három év legalább két adatából.



Elemzésem elsősorban azokra az alacsony státuszú (a tanulóiösszetétel-index alapján alsó negyedbe tartozó) iskolákra vonatkozik, amelyekre a fentiekben vázolt metódus alapján számolható pedagógiai hozzáadott érték. Az így számolt eredményességi mutató az iskolarendszeren belüli továbbhaladási esélyek egyik mutatójának is tekinthető, hiszen azt jelzi, hogy a családok szociális háttére, valamint a tanulók előzetes tudásszintje alapján várható teljesítményszinthez az iskola milyen mértékben képes hozzátenni. A számításaim alapján értelmezett iskolahatás azonban elsősorban a hatodik és a nyolcadik évfolyam közötti időszakra értelmezhető, s érdemes figyelembe venni azt is, hogy kutatások szerint ebben az időszakban számos tanuló fejlődése lelassul, megtorpan (Nagy J. 2008; Balácsi et al. 2012a, 2012b).

A PHÉ-mutatókkal rendelkező iskolákat a reziliens tanulóokra vonatkozó PISA-mérések módszertanát alapul véve (OECD 2013a) csoportosítottam. Ugyanakkor elemzésemben több tekintetben is eltértem a PISA-mérések módszertanától: (1) a PISA-metódus egy, míg saját elemzésem egyszerre két képességterületet vesz számításba, valamint (2) kutatásomban nem a PISA-módszertan fókuszában álló reziliens tanulók, hanem – Papp Z. (2013, 2014) elemzéseire hasonlóan – a reziliens iskolák beazonosítására törekedtem. Utóbbi döntésemet az is alátámasztja, hogy az Országos kompetenciamérés eredményeit iskolai szinten célszerű értelmezni, a mérések eredményei a tanulók és a pedagógusok egyéni teljesítményének értékelésére – például a késői, csaknem egy éves visszacsatolás<sup>44</sup> vagy az alapkompenciák interdiszciplináris jellege miatt – nem feltétlenül alkalmasak.

Mindezeknek megfelelően az iskolák csoportosításhoz a PHÉ mutatókkal rendelkező iskolákat a társadalmi, anyagi és szociális körülmények szerinti átlagos tanulói összetételt jelző index alapján negyedekre bontottam annak érdekében, hogy a társadalmi-gazdasági státusz alapján minél homogénebb iskolacsoportokhoz jussak. Értelemszerűen az alsó negyedbe a legkedvezőtlenebb, míg a felsőbe a legkedvezőbb státuszú iskolák kerültek. Hangsúlyozom, hogy nem az összes, tanulóiösszetétel-indexszel rendelkező iskolát soroltam negyedekbe, hanem csak azokat, amelyek rendelkeznek hozzáadottérték-mutatóval. Ezt követően a számított pedagógiai hozzáadott érték alapján mind a matematika, mind a szövegértés területén is negyedeket képeztem, ahol a felső negyed a kiemelkedő, míg az alsó a leggyengébb PHÉ-mutatókkal rendelkező iskolákat tartalmazza.

A kvartilisekbe sorolás után a társadalmi összetétel, a matematika PHÉ és a szövegértés PHÉ negyedeinek közös metszeteit vettem.<sup>45</sup> Az így kialakult csoportok közül az elemzés során alapvetően kettőre fókuszáltam:

---

<sup>44</sup> Az Országos kompetenciamérés tesztjeit adott év májusában írják meg a tanulók, míg az eredményeket az adott évet követő év februárjában, márciusában teszik közzé.

<sup>45</sup> Külön elemzést érdemelne az az iskolák, ahol kirívó a két mérési terület pedagógiai hozzáadott érték típusú mutatójának különbsége, ugyanakkor jelen elemzésben erre nem térek ki.



- 1) *Reziliens iskolacsoport*: mind a matematika, mind a szövegértés képességterületen kiemelkedő pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező (felső negyed), legkedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági státuszú (alsó negyed).
- 2) *Veszélyeztetett iskolacsoport*: mind a matematika, mind a szövegértés képességterületen leggyengébb pedagógiai hozzáadott értékkel (alsó negyed) rendelkező, legkedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági státuszú (alsó negyed).

## 6. ISKOLAI LÉGKÖR MÉRÉSE

Jelen kutatás az iskolai légkört elsősorban a pedagógusok percepcióján keresztül tárja fel, ugyanakkor több olyan iskolai jellemzőt is vizsgál (például fegyelem, értékelési gyakorlat, oktatási módok), amely vagy statisztikai adatgyűjtésekből, vagy az Országos kompetenciamérés keretében felvett, az igazgatók iskolájukra vonatkozó véleményeit feltáró telephelyi kérdőívek adataiból, vagy a terepmunka tapasztalataiból származik. Az *I.6.* és a *II.6. alfejezetekben* részletesen tárgyaltam, hogy a szakirodalmi összefoglalók alapján több lényeges klímadimenzió is körvonalazható. A különböző kutatások esetenként más-más dimenziókba csoportosítják a légkörtényezőket, ugyanakkor összességében elmondható, hogy a légkörvizsgálatokból többnyire ugyanazon jellemzők, azaz a cél-, norma- és értékrendszer, a tanulás, tanítás fejlesztési folyamatának támogatásához köthető jellemzők, elvárások, a minőségi és kiterjedt támogató kapcsolatok, együttműködések, valamint a biztonság fontossága rajzolódik ki (Creemers–Reezigt 1999; Brand et al. 2003; Cohen et al. 2009; Thapa et al. 2013). Ennek megfelelően elemzésemben az iskolai légkör mérése során hangsúlyos dimenzióként jelenik meg:

- I) A közös cél-, norma- és értékrendszer megléte, valamint az ehhez szükséges pedagóguskompetenciák.
- II) Az iskola és pedagógusai oktatási-nevelési gyakorlata, hozzáállása és beállítódásai.
- III) Az iskolai szereplők (diákok, szülők, tanárok, igazgató, helyi közösségek) közötti kapcsolatok és szakmai együttműködések minősége.
- IV) Az iskolában uralkodó általános közérzet (mely értelemszerűen a biztonságérzetet is magában foglalja) és elégedettség.
- V) A hátránykompenzáció megítélése és a hozzá kapcsolódó attitűdmintázatok.

Bizonyos légkördimenziókat különálló változókkal, míg másokat – vagy azok egyes részeit – a pedagógus-panelkutatás teljes mintájában főkomponens-elemzés segítségével aggregált indexekkel mértem. Ez azt jelenti, hogy a (0 átlagú és 1 szórású) főkomponens 0 átlaga az összes iskola pedagógusainak átlagos véleményét mutatja. Ennek értelmében főkomponensek összegzik a kollektív norma- és

értékrendszer, a pedagógiai gyakorlat, a kapcsolatok és szakmai együttműködések, valamint az általános közérzet dimenzióját.<sup>46</sup> (9. táblázat)

**9. táblázat:** Az iskolai légkördimenziók (főkomponensek) mutatóihoz felhasznált változók

<b>Közös norma- és értékrend</b>
1. Az intézmény munkatársai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan.
2. Az intézmény légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.
3. Az intézmény legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a gyerekek/diákok jól érezzék magukat az intézményben.
4. Ebben az intézményben jó a gyerekek/diákok hozzáállása a tanuláshoz.
<b>Pedagógiai gyakorlat</b>
1. Ebben az intézményben magas színvonalú nevelő-oktató munka folyik.
2. Az intézményben figyelembe vesszük az egyéni képességeket a gyerekek/diákok terhelésekor.
3. A pedagógusok törődnek azzal, ha a gyerekek/tanulók nem úgy teljesítenek, ahogy tudnának.
4. Az intézményben nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a gyerekek/diákok tesztekkel mért teljesítménye javuljon.
5. Ebben az intézményben jól kezeljük a fegyelmzési problémákat.
6. Az intézmény megfelelő lehetőségeket biztosít a gyerekek számára a tanuláson kívüli területeken is (pl. sport, zene).
<b>Kapcsolatok, szakmai együttműködések</b>
1. Ebben az intézményben általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a gyerekek/diákok között.
2. Az intézményünkben a pedagógusok rendszeresen megbeszélik a neveléssel-tanítással kapcsolatos problémáikat, nehézségeiket.
3. A szülők a legtöbb esetben kikérik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét.
4. Ebben az intézményben a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.
5. A mi intézményünkben a szülő-pedagógus megbeszélés hatékony megoldás a felmerülő problémák kezelésére.
6. Az intézményünkben a pedagógusok szakmai kérdésekben számíthatnak az intézményvezető tanácsára, támogatására.
7. Ebben az intézményben lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.
8. Ebben az intézményben lehetőség van arra, hogy a pedagógusok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.
9. Az intézmény és a helyi közösség között magas szintű az együttműködés.

<sup>46</sup> A főkomponensek mindegyike megőrizte a bevont változók által megtestesített információ (heterogenitás) legalább 50 százalékát. Az indexkialakítás megbízhatóságát Cronbach-alfa értékekkel teszteltem, melyek alapján az indexek megbízhatónak bizonyultak: Közös norma- és értékrend dimenzió: 0,752; Pedagógiai gyakorlat dimenzió: 0,831; Kapcsolatok és szakmai együttműködések dimenzió: 0,873; Általános közérzet dimenzió: 0,829.

**Általános közérzet**

1. A pedagógusok szívesen dolgoznak az intézményünkben.
2. A gyerekek/diákok szívesen járnak az intézményünkbe.

*Forrás: Pedagógus-panelkutatás második hullám (2014).*

A léghőkördimenziókat négyfokú skálán (1 = egyáltalán nem jellemző, 4 = teljes mértékben jellemző) mért, azaz ordinális mérési szintű változókból hoztam létre. Tudva, hogy a négyfokú skálán mért válaszok matematikai értelemben nem tekinthetők magas mérési szintű változóknak – amely szigorú értelemben a főkomponens-elemzés szükséges feltétele –, mégis a főkomponensek mellett döntöttem, amelyre érvként szolgált, hogy az empirikus szociológiai irodalom gyakran alkalmaz ordinális változókból készített főkomponenseket (lásd például Székelyi–Barna 2005; OECD 2010c).

## **7. MÓDSZERTANI KORLÁTOK, DILEMMÁK**

Annak érdekében, hogy statisztikailag még elemezhető elemszámot, ugyanakkor megbízható, hiteles eredményeket kapjak, számos esetben módszertani kompromiszsumot kellett kötnöm. Az alábbiakban összegzem azokat a módszertani korlátokat, dilemmákat, amelyek a kutatásom során felmerültek, hisz kutatási eredményeim értelmezése csak ezek figyelembevételével lehetséges.

### **7.1. Pedagógiai hozzáadott érték**

Az iskolai eredményesség sokféle mutatóval, indikátorral mérhető, a puhán értelmezett eredményességi jellemzőktől egészen a tesztekkel mért teljesítményig. Az alkalmazott eredményességi mutatókat meghatározza az is, hogy az eredményesség mérése a pedagógiai munka, az iskolák, illetve az oktatási rendszer értékelését, elszámoltathatóságát, vagy az oktatás- és iskolafejlesztési programcélok megvalósulásának monitorozását, a nyilvánosság tájékoztatását, vagy akár az iskolaválasztás megkönnyítését szolgálja-e. Kutatásomban a pedagógiai hozzáadott érték mellett döntöttem – a kritikai észrevételek, előnyök és hátrányok figyelembevételével (erről lásd például Kane–Staiger 2002; Raudenbush 2004; Kertesi 2008; Horn 2010; Gyökös 2015) –, mert véleményem szerint ezzel ragadható meg legjobban a kutatásom alapját jelentő méltányosság és eredményesség együttese.

Az iskolák eredményességét legtöbbször – legalábbis a kvantitatív elemzésekben – a tanulók standardizált teszteredményeivel mérik (ez az alapja a pedagógiai

hozzáadott érték típusú modelleknek is), azonban figyelembe kell venni, hogy ezek a teljesítménymérések nem térképezik fel teljes egészében az iskolák komplex és valós teljesítményét. Ugyanakkor a megalapozott mérések igen fontos és megbízható dimenzióit tárják fel a tanulói készségeknek, képességeknek, teljesítményeknek (Horn 2015; Nahalka 2015). Az évente végzett Országos kompetenciamérés egy megalapozott, évfolyam alapú és teljes körű mérés, mely a PISA-mérésekhez hasonlóan gyakorlatban alkalmazott műveltséget vizsgál. A mérések tesztjei a modern tesztelmélet eszközeinek használatával készülnek, vagyis az alkalmazott feladatok a hazai és nemzetközi mérési értékelési trendekhez illeszkedő, részletesen kidolgozott tartalmi keretre épülnek.<sup>47</sup> Kutatásom egyértelmű kiindulópontja, hogy a tanulói teljesítménymérések – és az azok alapján számolt hozzáadottérték-mutatók – olyan jelzőeszközként funkcionálnak, melynek segítségével a pedagógiai munka komplexitásából, az oktatás eredményességének összetett dimenzióiból képesek lehetünk számos fontos oktatáskutatási és oktatáspolitikai kérdéskört alaposan körbejárni.

Az iskolai pedagógiai hozzáadott értékek kiszámításához egyszerű lineáris regressziós modelleket alkalmaztam, melyek eredményeinek értelmezésekor fontos ismerni a módszer előnyeit és hátrányait. A modell fontos előnye, hogy rugalmasan specifikálható, s könnyen alakítható az eredmények és a magyarázó változók köre, valamint a kapott eredmények is egyszerűen értelmezhetőek. Ugyanakkor a modell hátránya a magas adathiány kockázata, vagyis sok esetben hiányzik a tanulók előzetes vagy jelenlegi teszteredménye és/vagy a családi háttérrel jelző változó, mely instabil, torzított eredményekre vezethet. Lényeges, becslést torzító tényező az is, ha kihagyunk a modellből olyan magyarázó változókat, amelyek jelentős hatást gyakorolnak a tanulók teszteredményeire. További korlát, hogy az egyszerű lineáris modellek nem veszik figyelembe az oktatási rendszer hierarchiáját (tanuló, osztály, iskola, rendszer), így a kapott eredményekből – többek között az aggregált iskolai szintű átlagok miatt – elvesznek az iskolák, tanulók egyedi, egyéni sajátosságai. (Ladd–Walsh 2002; Scheerens et al. 2003; Jakubowsky 2008; OECD 2008; Gyökös 2015; Horn 2015; Balázsi 2016) Az előnyök és hátrányok ismeretében a módszer kiválasztása mellett szót a könnyebb érthetősége, valamint az iskolai szintű vizsgálati fókusz.

Az általam alkalmazott modell hátrányaira némiképp reflektálva, elemzésemben a PHÉ kialakításakor a minél nagyobb megbízhatóságra törekedtem, ezért több év átlagával dolgoztam – kutatók erősítik meg, hogy a hozzáadottérték-mutatók megbízhatóságát növeli, ha két vagy több éves átlagokat vizsgálunk (Kane–Staiger 2002; Raudenbush 2004; Horn 2015) –, továbbá azokat a legmeghatározóbb

---

<sup>47</sup> Az Országos kompetenciamérés, valamint a mérést kísérő tanulói, telephelyi és intézményi háttérkérdőívek jellemzőiről lásd Balázsi és munkatársai (2014) és Auxné és munkatársai (é.n.). A mérések alapján készült Országos jelentések, valamint a Fenntartói, Iskolai és Telephelyi jelentések (FIT-jelentések), továbbá egyéb lényeges információk, háttérdokumentumok a <https://www.kir.hu/okmfit/> honlapon érhetőek el.

magyarázóváltozókat szerepeltettem a modellekben, melyek hatása minden évben jelentősnek bizonyult. Hozzáteve, hogy a kutatás céljainak megfelelően – mint ahogy Balácsi (2016) is javasolja – próbáltam megtalálni a kialakított hozzáadottérték-modellek érthetősége és bonyolultsága közötti egyensúlyt.

## 7.2. Aggregált, iskolai szintű átlagok

Elemzésem egyik alapvető módszertani korlátait az adja, hogy jelenleg nincs olyan rendelkezésemre álló hazai adatbázis, amelyben a tanulókat és teljesítményüket egyértelműen pedagógusokhoz lehetne rendelni, így az eredményességet intézményszinten célszerű mérni. Ez a megközelítés azonban teljes mértékben igazodik kutatásom kiindulópontjához. A kapcsolt adatbázis mind iskolai, mind egyéni (pedagógus) szintű adatokat tartalmaz, közülük azonban alapvetően iskolacsoportok szerinti átlagokkal dolgozom, ami azonban további módszertani korlátokat rejt magában.

Alapvető ebből a szempontból, hogy az iskolacsoportokra számolt átlagok információvesztéssel járnak. Általánosan is érvényes, hogy a sok egyéni adat egy adattal történő jellemzése, a tanulók, illetve a pedagógusok egyéni adataiból képzett aggregált mutatók – természetükből következően – elrejtik az egyes eseteket, melynek következtében az iskolai szintű átlagok önmagukban semmit nem mondanak az egyes iskolák belső világának heterogenitásáról. Vagyis az iskolai szintű átlagok és az azokon alapuló becslések figyelmen kívül hagyják az egyes iskolák belső összetételét, az intézményen belüli különbségeket és nem adnak lehetőséget az iskolán belüli variancia csökkentésére, növelve ezzel a becslések hibáját, a megállapítások bizonytalanságát. Ebből következően az iskolai szintű elemzések kevésbé robusztusak, mint az egyéni adatokon alapuló becslések.

Ugyanakkor az iskolai szintű, iskolacsoportok szerinti vizsgálat létjogosultságát támasztja alá, hogy kutatási eredmények (lásd például Balácsi et al. 2010, 2013) szerint, hazánkban a családi háttér hatása főként az iskola átlagos társadalmi összetételén keresztül érvényesül. Ez azt is jelenti, hogy a tanulók iskolai teljesítményeit elsősorban az iskolai kollektíva által kialakított iskolai környezet határozza meg. Kutatások bizonyítják, hogy a diákok eredményeit sokkal jobban befolyásolja az egész iskola, tanári kar kollektív eredményessége, mint a pedagógusok külön-külön elért eredményei (Brookover et al. 1978; Pusztai 2004, 2009, 2015; Bread et al. 2009; Hargreaves–Fullan 2012; Moller et al. 2013; Bacskai 2015; Sági 2016). Day és Gu (2014) is azon véleményüknek adnak hangot, hogy a tanárok, iskolák rugalmas és sikeres alkalmazkodóképessége sokkal inkább függ az intézmény együttes szellemi, társadalmi és szervezeti környezetétől, mint a tanárok egyéni tulajdonságaitól, jellemvonásaitól. Hozzáteve, hogy az adatok aggregálását alapvetően indokolja, és egyben szükségessé is teszi vizsgálatunk célja: két iskolacsoport eredményességének és

légkörének összehasonlító elemzése. Az iskolai kontextus elemzése, az iskolai szint, az iskolai kollektív folyamatok vizsgálata közelebb vihet az alacsony státuszú iskolákban zajló mechanizmusok megértéséhez. Mindemellett elemzésemben kitérek az egyéni és a kontextuális hatások vizsgálatára is (kontextuális elemzés).

### 7.3. Kapcsolt adatbázisok

Az elemzés során felhasznált Országos kompetenciamérés legutolsó eredményeit 2015 májusában, a KIR-STAT-adatokat 2014 októberében vették fel, míg a pedagógus-panelkutatás második hullámára 2014 őszén került sor, vagyis az információk egyaránt a 2014/2015-ös tanévre vonatkoztathatóak. Ugyanakkor a pedagógus-panelkutatás első hulláma – amelyre az elemzésem során szintén alapozok – 2013 őszén, azaz a 2013/2014-es tanév elején zajlott. Utóbbi kapcsán érdemes megjegyezni, hogy több esetben hosszabb távú átlagokkal számolok, és az esetek túlnyomó többségében a meghatározó attitűdök változásához hosszabb időre van szükség, továbbá az oktatás leglényegesebb rendszerszintű változásai is már 2013 szeptemberétől elindultak, ez az időbeni eltolódás nem tekinthető jelentősnek, így ez érdemben nem befolyásolja a feltáró munkát, valamint az annak eredményeiből levonható következtetéseket.

Mindkét hullám pedagógusadatainak felhasználását az indokolta, hogy a hátránykompenzációval kapcsolatos vélemények, attitűdök elsősorban az első hullámból nyerhetőek ki, míg az iskolai légkördimenziók pedagógusok általi észlelése a második hullámból. Annak érdekében azonban, hogy robosztusabb eredményeket kapjak, a pedagógus-panelkutatás első hullámában csak azon iskolák pedagógusait vizsgáltam, akik a második hullámban is szerepeltek, vagyis az első hullámból származó eredmények között nem jelenhetnek meg olyan iskolák (és pedagógusai), amiket (akiket) csak az első hullámban sikerült elérni. A két hullám adatai között egyéni és iskolai szinten is nagy az átfedés, azonban az elemszám szinten tartása miatt nem a két hullám egyéni szinten összekapcsolt adataival dolgoztam.

A kapcsolt adatbázisok nagy előnye, hogy lehetőséget ad arra, hogy a kutatás céljának megfelelően megvizsgáljam a társadalmi (anyagi és szociális) szempontból hátrányos összetételű iskolák eredményességét, valamint az ezek alapján csoportosított iskolák és pedagógusaik jellemzőit, mintázatait, az iskolai kollektíva légkör-érzetét.

### 7.4. Létszámsúlyok

Kutatásom egyik nagy korlátja, hogy a kapcsolt adatbázisok alapját adó pedagógus-paneladatbázis mindkét hullámának alapsokaságát nem az alacsony státuszú

általános iskolák pedagógusai jelentik, hanem a teljes közoktatási spektrum, azaz a gyakorló pedagógusként dolgozó óvodapedagógusok, általános iskolai tanítók és tanárok, valamint középiskolai tanárok és szakoktatók. Ezen sajátosság miatt a másodelemzési célból kapcsolt adatbázisból kinyert adatok nem képezik le a vizsgálatom fókuszában lévő pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező alacsony státuszú iskolák létszámmegoszlásait, mely eltérések nagyban befolyásolják – főleg a kis elemszámból adódóan – a kapott eredmények megbízhatóságát és érvényességét. Ezt kezelendő az Országos kompetenciamérésben szereplő, pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező társadalmi, anyagi és szociális szempontból kedvezőtlenebb összetételű valamennyi iskola létszámadatait alapul véve súlyoztam a pedagógus-paneladatbázis mindkét hullámát.

Elemzésem során kétféle súlyt használtam. Az egyik súly az összes iskola pedagógusainak iskolacsoportonkénti átlagos megoszlásait képezi le. Ezt a súlyt akkor alkalmazom, amikor az egyes vizsgált iskolacsoportok és a teljes minta átlagai közötti különbségeket tesztelem. (10. táblázat)

**10. táblázat:** Az általános iskolai pedagógusok telephelyi összlétszáma alapján kialakított súlyozott létszámok (fő)

	ÖSSZES PEDAGÓGUS		ELSŐ HULLÁM (2013)		MÁSODIK HULLÁM (2014)	
	N	%	Elért pedagógus	Súlyozott létszám*	Elért pedagógus	Súlyozott létszám*
Reziliens iskola	1 472	3,8	103	88	118	69
Veszélyeztetett iskola	1 919	2,9	246	115	182	91
Hátrányos összetételű egyéb iskola	6 544	13,0	496	392	339	309
Nem hátrányos összetételű iskola	40 428	80,3	2 171	2 421	1 737	1 907
<b>Összes PHÉ mutatóval rendelkező iskola</b>	<b>50 636</b>	<b>100,0</b>	<b>3 016</b>	<b>3 016</b>	<b>2 376</b>	<b>2 376</b>

Forrás: OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első, illetve második hullám).

\*Súlyváltozó kialakítása:

Súly = (adott iskolacsoport összes pedagógusa / PHÉ mutatóval rendelkező iskola összes pedagógusa) / (adott iskolacsoportban elért pedagógusok száma / PHÉ mutatóval rendelkező iskola elért pedagógusainak száma) \* adott iskolacsoportban elért pedagógusok száma.

A második súly alapját a reziliens és a veszélyeztetett iskola pedagógusaink egymáshoz viszonyított aránya adja. Ezt a súlyt alkalmazom akkor, amikor a két iskolacsoport pedagógusainak véleményeit hasonlítom össze. A 2014. évi második hullám adatbázisában ilyen súlyt nem alakítottam ki, mivel ebben az esetben



az iskolacsoportok egymáshoz viszonyított pedagógusmegoszlásai (reziliens iskola: 39,3%, veszélyeztetett iskola: 60,7%) nem különböznek szignifikánsan az összes reziliens és veszélyeztetett iskola pedagógusainak hasonló összevetésétől (sorrendben 43,4%, illetve 56,6%). (11. táblázat)

**11. táblázat:** A két vizsgált iskolacsoport pedagógusainak egymáshoz viszonyított arányai, és az ezek alapján kialakított súlyozott létszámok (fő)

	ÖSSZES PEDAGÓGUS		ELSŐ HULLÁM (2013)		MÁSODIK HULLÁM (2014)
	N	Egymáshoz viszonyított arány (%)	Elért pedagógus	Súlyozott létszám*	Elért pedagógus
Reziliens iskola	1 472	43,4	103	151	118
Veszélyeztetett iskola	1 919	56,6	246	198	182
Együtt	3 391	100,0	349	349	300

*Forrás: OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első, illetve második hullám).*

*\*Súlyváltozó kialakítása:*

*Súly reziliens iskola esetén = (reziliens iskola összes pedagógusa / reziliens és veszélyeztetett iskola együttes pedagóguslétszáma) / (reziliens iskola elért pedagógusainak száma / reziliens és veszélyeztetett iskola összes elért pedagógusának száma) \* reziliens iskola elért pedagógusainak száma.*

*Súly veszélyeztetett iskola esetén = (veszélyeztetett iskola összes pedagógusa / reziliens és veszélyeztetett iskola együttes pedagóguslétszáma) / (veszélyeztetett iskola elért pedagógusainak száma / reziliens és veszélyeztetett iskola összes elért pedagógusának száma) \* veszélyeztetett iskola elért pedagógusainak száma.*

Felmerülhet a kérdés, hogy a rendelkezésemre álló elemszámok alkalmasak-e statisztikai elemzésre. Szakmai álláspontom szerint igen, hiszen a reziliencia nem tekinthető tömeges jelenségnek, hozzátevé, hogy az elemzéseknél a kis elemszámhoz igazodó elemzési módszereket alkalmaztam.<sup>48</sup> Továbbá arányaiban véve sem tekinthető kevésnek az iskolacsoportonként elért pedagógusszám. A pedagógusadatfelvétel első hullámában a reziliens iskolákban tanító 1 472 pedagógusból 151 főt (súlyozott létszám), a veszélyeztetettekben dolgozó 1 919 pedagógusból 198 főt (súlyozott létszám), míg a második hullámban, sorrendben 118 főt, illetve 182 főt sikerült elérni. Vagyis az első hullám kapcsolt adatbázisában az adott iskolacsoport pedagógusainak több mint 10 százalékaról, míg a második hullám esetén 8–10 százalékaról rendelkezem adatokkal. A megbízhatóság és az érvényesség javítása érde-

<sup>48</sup> Például a khi-négyzet próba esetén a kisebb elemszámból adódóan a Monte Carlo módszert alkalmaztam, amely egy matematikai becslés annak érdekében, hogy a kevés válaszból az adatok, táblák véletlen generálásával pontosabb eredményre, szignifikanciaértékre jussunk.

kében a vizsgálat alapjául szolgáló iskolák közül néhányat kvalitatív mélyfűréssel is megvizsgáltam.

A pedagógus-adatfelvétel mindkét hullámának adatai alapján az is elmondható, hogy a reziliens és a veszélyeztetett iskolák kérdőívekre válaszoló gyakorló pedagógusai között nincs lényegi különbség az olyan karakteres háttérjellemzők tekintetében, mint a nem, kor, szakmai gyakorlati idő, legmagasabb iskolai végzettség, munkakör, alkalmazotti jogviszony, munkaidő, nyelvtudás.

A későbbi eredmények értelmezéséhez fontos hangsúlyozni, hogy a mintába került reziliens iskolák pedagógusainak nem és kor szerinti megoszlása statisztikai értelemben jól illeszkedik az összes reziliens iskola pedagógusainak nem és kor szerinti megoszlásaihoz, s ugyanez mondható el a veszélyeztetett iskolák esetében is. Hozzátevé, hogy e tekintetben kisebb-nagyobb eltérések kimutathatóak az adott iskolacsoportokban – elsősorban a reziliens iskolacsoport esetén – mindkét hullám esetén. (12. táblázat)

12. táblázat: A vizsgált iskolacsoportok pedagógusainak főbb jellemzői

	REZILIENS ISKOLA			VESZÉLYEZTETETT ISKOLA		
	Összes	Elért		Összes	Elért	
		I.	II.		I.	II.
Pedagógusok összlétszáma (fő)	1 472	103	118	1 919	246	182
Pedagógusnők aránya (%)	82,0	89,3	89,8	83,4	85,8	86,3
30 év alattiak aránya (%)	5,8	11,7	8,5	6,5	9,3	7,1
30–39 évesek aránya (%)	24,2	27,1	26,3	26,6	28,0	26,9
40–49 évesek aránya (%)	29,7	26,2	31,3	29,9	30,9	33,0
50 éves, vagy idősebbek aránya (%)	40,3	35,0	33,9	37,0	31,8	33,0

*Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első, illetve második hullám). Megjegyzés: A létszám alapján történő súlyozás a minta fő megoszlásait nem érinti, ezért a táblázatban nem a súlyozott összlétszámokat tüntettem fel.*



## V. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

### 1. A VIZSGÁLT ISKOLACSOPORTOK LEGFONTOSABB JELLEMZŐI

A vizsgált 2012–2015 közötti intervallumban az Országos kompetenciamérés (OKM) adatbázisaiban éves szinten megjelenő csaknem 2 600 általános iskola kicsivel több mint héttizedére számolható pedagógiai hozzáadott érték. A vizsgált négy év össze-sítése alapján tehát 1 697 olyan általános iskola van a kapcsolt OKM adatbázisban, amely pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkezik. Az adatvesztés egyrészt a lineáris regressziós modellekben szereplő magyarázó változók (tanulóiösszetétel-index, ko-rábbi teszteredmények) hiányzó értékeinek, másrészt a több éves kritériumnak (nem számolható legalább három évben PHÉ, iskolaátalakulások stb.) köszönhető.

Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a PHÉ mutatóval rendelkező iskolák nem képezik le az összes általános iskola jellemzőit. Az alkalmazott módszertantól füg-getlenül általánosságban elmondható, hogy a *számításhoz szükséges adatok hiánya miatt a pedagógiai hozzáadott érték típusú mutatók, főként a társadalmi összetétel és az eredményesség szempontjából leghátrányosabb iskolák, iskolacsoportok vizsgálatára korlátozottan alkalmasak*. Ezt jól mutatja, ha éves szinten összehasonlítjuk az összes iskola és a PHÉ mutatóval – azaz tanulóiösszetétel-indexszel és előző át-lageredményekkel is – rendelkező iskolák legfontosabb társadalmi jellemzőit. A pe-dagógiai hozzáadott értékkel rendelkező iskoláknak minden évben érzékelhetően kedvezőbb a társadalmi-gazdasági státuszuk, vagyis esetükben kisebb a hátrányos (HH), illetve halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya<sup>49</sup>, valamint ala-

<sup>49</sup> A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-a szerint hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: (1) a szülő vagy a családba fogadó gyám – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, (2) a szülő vagy a családba fogadó gyám a Szociális törvény 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, (3) a gyermek a településre vonatkozó integrált telepü-lésfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort

csenyebb a roma/cigány tanulók aránya, a családháttér-index és a tanulóösszetétel-index értéke is. (13. táblázat)

**13. táblázat:** A PHÉ mutatóval rendelkező, illetve az összes iskola társadalmi-gazdasági státusz szerinti különbségei

	PHÉ MUTATÓVAL RENDELKEZŐ ISKOLÁK		ÖSSZES ISKOLA	
	N	érték	N	érték
HH arány (%)***	1 692	19,8	2 580	23,1
HHH arány (%)***	1 692	11,6	2 580	13,8
Roma/cigány tanulók aránya (%)***	1 688	15,5	2 272	18,7
CSH-index*	1 207	-0,208	1 327	-0,213
Tanulóösszetétel-index***	1 697	-0,220	2 190	-1,072

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

A továbbiakban elsősorban a reziliens és a veszélyeztetett – vagyis a tanulók anyagi és szociális összetétele szerint az alsó negyedbe, valamint az eredményesség tekintetében a felső, illetve az alsó negyedbe tartozó – iskolák összehasonlítására fókuszálok.

## 1.1. Eredményesség és státusz szerinti különbségek

Mindkét vizsgált iskolacsoportba a pedagógiai hozzáadott érték mutatóval rendelkező iskolák ( $n=1\ 697$ ) kevesebb mint 5 százaléka tartozik ( $n_r=75$ ;  $n_v=81$ ). A két iskolatípus eredményességének összevetése egyértelműen alátámasztja a csoportosítás helyességét: a reziliens iskolák valamennyi eredményességi dimenzióban (abszolút teszteredmények, PHÉ, alul- illetve kiemelkedően teljesítők aránya<sup>50</sup>,

---

nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek. Halmozottan hátrányos helyzetű (1) az rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az előzőekben felsorolt három körülmény közül legalább kettő fennáll, (2) a nevelésbe vett gyermek, (3) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

<sup>50</sup> Az Országos kompetenciamérésben a mérés évétől és az évfolyamtól független matematika és szövegértés skálán egyaránt hét-hét képességszintet határoznak meg. A nyolcadik évfolyamon alapszintnek a negyedik képességszintet tekintik mindkét mérési területen, vagyis ez az a minimális szint, amelyet szükségesnek tekintenek a további ismeretek megszerzéséhez és a mindennapi életben való boldoguláshoz az adott korosztály sajátosságait is figyelembe véve (Oktatási Hivatal 2015b). Ennek értelmében a negyedik képességszint alatti szinten teljesítőket alulteljesítőeknek, míg a hatodik vagy a feletti szinten teljesítőket kiemelkedően teljesítőeknek tekintem.

évfolyamismétlők aránya) lényegesen jobban teljesítenek, mint a veszélyeztetett iskolák. (14. táblázat)

14. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák eredményességi mutatók szerinti különbségei\*\*\*

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)		VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK (N=81)		PHÉ MUTATÓVAL RENDELKEZŐ ÖSSZES ISKOLA (N=1 697)	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Matematika (pont)	1591	87,49	1464	91,11	1 597	87,86
PHÉ matematika (pont)	65,8	32,34	-66,4	32,73	0,2	41,19
Alulteljesítő (matematika, %)	45,5	17,18	70,2	17,07	42,2	17,78
Kiemelkedő (matematika, %)	8,3	7,70	2,2	2,57	10,9	8,34
Szövegértés (pont)	1512	87,45	1396	83,31	1 540	86,81
PHÉ szövegértés (pont)	57,2	37,30	-57,5	40,71	0,2	33,41
Alulteljesítő (szövegértés, %)	43,8	17,08	66,6	14,72	36,6	17,10
Kiemelkedő (szövegértés, %)	8,2	6,87	3,2	3,02	13,1	8,82
Évfolyamismétlők aránya (%)	3,0	3,05	4,6	4,54	1,8	2,39

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

Amennyiben a társadalmi-gazdasági státuszhoz köthető mutatókat (HH, HHH, roma/cigány tanulói arányok, családháttér-index, tanulóiösszetétel-index) elemezzük részletesebben, akkor viszont szembevetendő, hogy az iskolacsoportok átlagos diákösszetétele – annak ellenére, hogy mindkét iskolacsoportot alacsony státuszúnak tekintem – különbségeket mutat. Az adatok alapján látható, hogy a reziliens iskolákban kisebb a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság, illetve a szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci helyzete, valamint a lakhatási körülmények alapján meghatározott halmozottan hátrányos helyzetű (32%), és a roma/cigány tanulók aránya (36%), mint a veszélyeztetettekben (40, illetve 46%). Ugyanakkor a sok esetben hasonló – tehát nem csupán anyagi – dimenziókat mérő, a tanulók és családjuk által megadott családi háttér (a 2013. évtől kiegészülve a halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozó információval), illetve a telephely vezetőjének véleményét tükröző tanulói összetétel index<sup>51</sup> értékeiben nem található lényegi különbség a két iskolacsoport között. (15. táblázat)

<sup>51</sup> Az indexek pontos tartalmát lásd a IV.4 alfejezetben.

**15. táblázat:** A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák társadalmi-gazdasági státusz szerinti különbségei

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)		VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK (N=81)		PHÉ MUTATÓ- VAL RENDELKEZŐ ÖSSZES ISKOLA (N=1 697)	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
HH arány (%)*	47,2	26,68	54,3	26,98	19,8	23,55
HHH arány (%)**	31,8	22,96	40,1	25,46	11,6	18,29
Roma/cigány tanulók aránya (%)**	36,4	27,71	45,7	28,84	15,5	20,91
CSH-index	-0,820	0,438	-0,958	0,475	-0,208	0,552
Tanulóiösszetétel-index	-7,450	3,621	-7,044	3,181	-0,220	4,965

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

Mindez azt is jelenti, hogy bizonyos társadalmi-gazdasági szempontokból (HHH, roma/cigány tanulói arány) a vizsgált iskolacsoportok nem tekinthetők homogén csoportoknak, holott a kutatás elsődleges célja a hasonló státuszú, de eltérő eredményességű iskolák közötti különbségek feltárása. A dilemma feloldását segítené, ha az iskolák társadalmi-gazdasági státuszának meghatározásához a tanulói összetételre vonatkozó további dimenziókat (például HHH, roma/cigány tanulók aránya) is figyelembe vennék. Ez a lehetőség azonban jelen esetben olyan mértékű adatredukciót jelentene, mely ellehetetlenítette volna az elemzés folytatását, mivel gondolnom kellett arra is, hogy a pedagógus-adatfelvétellel történő összekapcsolás után is elemezhető mennyiségű adatmennyiség álljon rendelkezésemre. Elemzéseim alapján kijelenthető, hogy az olyan egységes iskolacsoport kialakítása, amely minden dimenzió mentén teljesen homogén státuszt eredményez, csak igen korlátozott esetben lehetséges. Jó példa erre, hogy a roma/cigány tanulók aránya még abban az esetben is erősen korrelál a társadalmi státuszt jelző további változókkal (például tanulói összetétel, családi háttér, HHH), ha ezen változók mentén alakítunk ki homogén iskolacsoportokat. Vagyis például a tanulóiösszetétel-index szerint kialakított decilisek esetében is statisztikailag jelentős különbség marad fenn a legalsó kategóriák között a roma/cigány tanulói arányok tekintetében. Hozzáteve, hogy a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoporton belül is nagyobb különbségek fedezhetőek fel a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulói arány tekintetében, továbbá mindkét iskolacsoportban található olyan iskolák, amelyekben a halmozottan hátrányos helyzetű (reziliens iskolák 17, veszélyeztetett iskolák 35 százalékában),



illetve a roma/cigány tanulók aránya (reziliens iskolák 23, veszélyeztetett iskolák 37 százalékában) meghaladja az 50 százalékot.<sup>52</sup>

Ezért egy másik lehetséges utat választok, nevezetesen a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulók aránya és az eredményesség közötti kapcsolatot feltárását, amely arra, a kutatásom szempontjából igen lényeges kérdésre adhat választ, hogy ezek az arányok vajon determinálják-e az alacsonyabb eredményességet. A kérdés megválaszolásához először megvizsgáltam, hogy az egyes iskolacsoportokon belül milyen összefüggés mutatkozik a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve becsült roma/cigány tanulói arány, valamint az eredményesség között. Egyértelmű, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulói arány és az iskolai szintű abszolút teszteredmények között negatív irányú kapcsolat áll fenn, ugyanakkor a pedagógiai hozzáadott érték mutatókkal már csak a veszélyeztetett iskolákban mutatkozik gyenge negatív irányú szignifikáns összefüggés, sőt a reziliens iskolák esetében – ha nem is szignifikáns mértékben – pozitív irányúvá válik a kapcsolat. (16. táblázat).<sup>53</sup>

16. táblázat: A HHH, illetve a roma/cigány tanulói arány és az eredményesség összefüggései a reziliens és a veszélyeztetett iskolákban (Pearson-féle korrelációs együtthatók)

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)		VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK (N=81)	
	HHH (%)	roma/cigány tanulók (%)	HHH (%)	roma/cigány tanulók (%)
Matematika (telephelyi átlag)	-0,571***	-0,627***	-0,457***	-0,623***
Szövegértés (telephelyi átlag)	-0,577***	-0,552***	-0,596***	-0,667***
PHÉ matematika (telephelyi átlag)	0,127	0,023	-0,287***	-0,246**
PHÉ szövegértés (telephelyi átlag)	0,165	0,108	-0,286***	-0,231**

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\*\* Szignifikáns különbség: szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: szign.  $p < 0,01$ .

Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve roma/cigány tanulók növekvő aránya nem szükségszerűen függ össze a gyenge teljesítménnyel, hiszen vannak olyan iskolák (lásd reziliens iskolák), ahol ez az

<sup>52</sup> Több kutatás ezeket az iskolákat nevezi gettóiskoláknak (lásd például Havas–Liskó 2005; Havas 2008; Papp Z. 2011, 2013; Szűcs–Kelemen 2013).

<sup>53</sup> Ellenőrző számításaim alapján ez a megállapítás általánosságban is megállja a helyét, hiszen a roma/cigány tanulói arány és a teszteredmények közötti kapcsolat egyértelműen megszűnik, ha a teszteredményeket magyarázó modellbe bevesszük az iskola átlagos tanulói összetételét, illetve átlagos családháttér-indexét. A roma tanulói arányok és az iskolai kompetenciaeredmények közötti összefüggésekről lásd még Papp Z. (2011, 2013).

összefüggés egyáltalán nem áll fenn, sőt, mondhatni fordítottnan érvényesül. Érdeemes tehát a reziliens és a veszélyeztetett iskolákat közelebbről megsejtelni, összevetni, hogy megtudjuk, a veszélyeztetett iskolákban miért maradhat meg a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulói arány és a pedagógiai hozzáadott értékek közötti gyenge negatív összefüggés.

## 1.2. Főbb iskolai jellemzők szerinti különbségek

A statisztikai célú KIR-STAT iskolai (feladatellátási hely) szintű adatbázisából, valamint az Országos kompetenciamérést kísérő telephelyi kérdőívekből<sup>54</sup> számos plusz információ nyerhető ki a vizsgált iskolákról, iskolacsoportokról. Többek között képet kaphatunk az iskolák méretéről, elhelyezkedéséről, infrastruktúrájáról, beiskolázási és felvételi szempontjairól, tanulói és pedagógusállományáról, a tanári kar összetételéről, továbbképzési és értékelési gyakorlatáról, az alkalmazott oktatási módokról, programokról, a szülők és az iskola kapcsolatáról, a továbbhaladási mutatókról, valamint a tanulási légkörről, az iskolába járó tanulók motiváltságáról és a körükben előforduló viselkedésformákról. Az adatok alapján csaknem minden tekintetben a reziliens iskolák jellemezhetőek – sok esetben a pedagógiai hozzáadott érték mutatóval rendelkező iskolák összetételéhez viszonyítva is – kedvezőbb tulajdonságokkal, hozzátevé, hogy nem minden iskolai jellemző mentén tapasztalható jelentős különbség a két iskolacsoport között.

A regionális elhelyezkedés alapján lényeges eltérés mutatkozik az összes, pedagógiai hozzáadott érték mutatóval rendelkező iskolák megoszlásaihoz képest: a Közép-Magyarország, Közép- és Nyugat-Dunántúl régiókban jelentősen kisebb arányban fordulnak elő a vizsgált iskolacsoportok, ellenben az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régiókban felülreprezentáltak a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák is. A két vizsgált iskolacsoport földrajzi elhelyezkedésében az alapvető különbség a Dél-Alföld régióban – ahol szingifikánsan alacsonyabb a veszélyeztetett iskolák aránya –, valamint az Észak-Magyarország régióban – ahol viszont számottevően magasabb a veszélyeztetett iskolák aránya – tapasztalható. A községi iskolák aránya mindkét iskolatípus esetén kiemelkedő, ugyanakkor alapvető különbség, hogy a reziliens iskolacsoportba nagyobb eséllyel kerülnek a 2 000 fő alatti, a veszélyeztetett iskolacsoportba viszont a 3 000 fő feletti községekben, illetve a városokban működő iskolák. További releváns különbség, hogy a reziliens iskolák között nagy arányban találhatóak nem állami/önkormányzati fenntartású intézmények. (17. táblázat)

---

<sup>54</sup> A KIR-STAT adatgyűjtést, illetve az OKM telephelyi kérdőívet az adott iskola (telephely) vezetője (vagy megbízottja) tölti ki, amely az iskolai jellemzők némiképp torzított becslését eredményezi.

17. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák területi elhelyezkedés és fenntartó szerinti különbségei

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)	VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK (N=81)	PHÉ mutatóval rendelkező összes iskola (N=1 697)
<b>Regionális elhelyezkedés (%)**</b>			
Közép-Magyarország	6,7	4,9	23,2
Közép-Dunántúl	2,7	7,4	11,4
Nyugat-Dunántúl	4,0	0,0	10,2
Dél-Dunántúl	12,0	11,1	9,5
Észak-Magyarország	20,0	40,7	14,9
Észak-Alföld	40,0	33,3	18,3
Dél-Alföld	14,7	2,5	12,5
<b>Településtípus (%)**</b>			
Budapest	4,0	0,0	11,7
Megyei jogú város	1,3	7,5	14,5
Város	17,3	32,5	33,5
Község	77,3	60,0	40,4
<b>Fenntartó (%)**</b>			
Önkormányzati/állami	80,0	93,8	87,4
Nem önkormányzati/állami	20,0	6,2	12,6

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,05$ .

A reziliens iskolák mérete – akár a tanulók, akár a pedagógusok, akár az egy pedagógusra jutó tanulók számát tekintjük – kisebb, mint a veszélyeztetett iskoláké, amely a reziliens iskolákban egy személyesebb, közvetlenebb tanár-diák viszony lehetőségét teremtheti meg. Az iskolaválasztást, az iskola beiskolázási és felvételi lehetőségeit nagymértékben befolyásolja, hogy van-e másik, hasonló képzést nyújtó iskola a környéken. E tekintetben szintén kedvezőbb a reziliens iskolák helyzete, mivel hattizedük esetében található a környékén másik iskola, míg a veszélyeztetett iskolák több mint háromnegyedénél ez nem mondható el. Ehhez kapcsolódóan szembevetendő, hogy a reziliens iskolák esetében kevésbé elterjedt jelenség, hogy az iskola közelében lakó szülők egy távolabbi iskolába járatják általános iskolás korú gyermekeiket. Vagyis a veszélyeztetett iskoláknak inkább meg kell küzdeniük azzal a helyzettel, hogy a helybéli – s valószínűsíthető a jobb anyagi és társadalmi státuszú – szülők egy része máshol iskolázza be gyermekét. Általánosságban kijelenthető az is, hogy a reziliens iskolák számítógépes ellátottsága a veszélyeztetett iskolákban tapasztaltnál jobbnak mondható. Különösen igaz ez az internet hozzáféréssel rendelkező számítógépek

esetén, hiszen a reziliens iskolákban szignifikánsan kevesebb tanuló jut az internet elérését biztosító számítógépekre, mint a veszélyeztetett iskolákban. Az infrastrukturális jellemzőket tekintve különbség fedezhető fel az iskolaépület állaga kapcsán is, vagyis a reziliens iskolák valamelyest jobb állagú épületekben működnek.<sup>55</sup> (18. táblázat)

18. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák méret és infrastrukturális jellemzők szerinti különbségei

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)	VESZÉLYEZTE- TETT ISKOLÁK (N=81)	PHÉ MU- TATÓVAL RENDELKEZŐ ÖSSZES ISKOLA (N=1 697)
Tanulók száma*** (fő)	175,5	224,0	305,0
Pedagógusok száma** (fő)	19,6	23,7	29,8
Egy pedagógusra jutó tanulók száma** (fő)	9,4	10,0	10,7
Van másik hasonló iskola a környéken** (%)	61,3	76,5	69,4
Másik iskolába járatás** (ötfokú skála: 1=nagyon ritkán, 5=nagyon gyakran)	1,79	2,20	1,91
Épület állaga* (ötfokú skála: 1=nagyon rossz, 5=kitűnő)	3,59	3,37	3,46
Egy internet hozzáféréssel rendelkező számítógépre jutó tanulók száma** (fő)	7,8	9,0	11,4

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet, illetve független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet, illetve független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet, illetve független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

Az iskolák tanulási környezetének és légkörének egyik fontos mutatója a tanári kar fluktuációja, hiszen a nagyobb fokú munkaerő-áramlás egyik következménye, hogy gátolja az egységes tantestületi légkör kialakulását, valamint a feladatok folytonos újraelosztása, a tanári állomány állandó változása tovább gyengítheti az iskolák pedagógiai munkájának eredményességét, hátránykompenzáló erejét. Egy korábbi kutatásomban rámutattam arra, hogy a tanári kar fluktuációja, az iskolát elhagyó pedagógusok magas aránya a teljesítmények jelentős romlásának irányába hat (Széll 2014b). Az általam kialakított fluktuáció indikátor az iskola egységnyi pedagógusára jutó létszámváltozást

<sup>55</sup> Ez összefügghet az önkormányzati támogatásokkal, valamint az iskolák pályázati aktivitásával és sikerességével is, hiszen például számos uniós pályázati forrás irányult a hátrányos helyzetű térségekben található, többségében hátrányos helyzetű gyermekeket oktató iskolák infrastrukturális fejlesztésére (például nyílászárók cseréje, fűtőkorszerűsítés). Ezen hipotézis tesztelését jelen kötet keretei és a rendelkezésemre álló adatforrások nem teszik lehetővé.

mutatja százalékos formában, amely létszámváltozás a távozó és a belépő pedagógusok együttes változására utal.<sup>56</sup> Ennek alapján, míg a reziliens iskolákban a 100 pedagógusra vetített átlagos létszámváltozás nem éri el a 20 főt, addig a veszélyeztetett iskolákban ez az érték csaknem 23 fő. Hozzáteve, hogy a két csoport közötti eltérést elsősorban a távozó pedagógusok számának különbsége okozza. Az adatok alapján ez azzal a következménnyel is jár, hogy a veszélyeztetett iskolákban nagyobb eséllyel fordul elő a szakos ellátottság hiánya, amely főként humán tárgyakat, illetve matematikát oktató tanárok hiányában mutatkozik meg. A pedagógiai munkát közvetlenül segítő alkalmazottakkal (iskolapszichológus, gyógypedagógiai asszisztens stb.) való ellátottság is lényegesen jobbnak mondható a reziliens iskolákban, mint a veszélyeztetett iskolákban. Mindezen különbségek azért is nagyon lényegesek, mert kutatások igazolják, hogy nagyobb hozzáadott értékkel rendelkezik az az iskola, ahol nincs betöltetlen álláshely, 100 százalékos a szakos ellátottság, és ahol pedagógiai asszisztens segíti a tanárok munkáját (Fehérvári 2016). További fontos különbség, hogy a reziliens iskolákban a tanári munka értékelése során sokkal inkább felmerül a teljesítményorientáltság, azaz a tanulói teljesítmények figyelembe vétele, mint a veszélyeztetett iskolákban. (19. táblázat)

**19. táblázat:** A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák pedagógusállományát érintő jellemzők szerinti különbségei

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)	VESZÉLYEZ- TETETT ISKO- LÁK (N=81)	PHÉ MUTATÓVAL RENDELKE- ZŐ ÖSSZES ISKOLA (N=1 697)
Fluktuáció* (%)	19,5	22,7	17,7
Van tanárhiány: matematikát tanító tanár** (%)	9,3	27,2	13,9
Van tanárhiány: humán tárgyakat tanító tanár** (%)	5,3	14,8	6,0
Egy nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben dolgozóra jutó tanulók száma** (fő)	68,4	91,2	110,8
A tanári munka tanulók teljesítménye alapján történő értékelése* (%)	93,3	84,0	88,1

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet, illetve független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet, illetve független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

<sup>56</sup> A fluktuáció mértékét az Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőíve alapján az alábbi képlettel számoltam: Fluktuáció = ((belépő pedagógusok száma + távozó pedagógusok száma) / adott évi pedagógusok száma) \* 100.

A reziliens iskolák első osztályába lépő gyerekek közül többen jártak (82%) három évet óvodába az iskola megkezdése előtt, mint a veszélyeztetett iskolákban kezdő társaik közül (71%). Elmondható továbbá, hogy a reziliens iskolákban lényegesen kisebb az igazolatlan órával rendelkező tanulók aránya, mely kapcsán azt is érdemes kiemelni, hogy a tanulói továbbhaladás szempontjából kritikus 30, illetve 50 igazolatlan órával rendelkező tanulók arányában is számottevőnek mondható különbség rajzolódik ki: a reziliens iskolák esetén ez az arány mindkét esetben 1 százalék, míg a veszélyeztetett iskolákban, sorrendben 1,7, illetve 2,2 százalék. A tanulói továbbhaladás tekintetében megállapítható, hogy a reziliens iskolákba járó diákok szignifikánsan nagyobb hányada folytatja a tanulmányait a felsőoktatási tanulmányokra is inkább kaput nyitó gimnáziumokban (21%), mint a veszélyeztetett iskolákból továbbtanuló társaik (17%). A tanulási környezet és légkör szempontjából fontos különbség, hogy a reziliens iskolák diákjai motiváltabbak<sup>57</sup> és fegyelmezettebbek<sup>58</sup>, körükben kevésbé fordulnak elő problémás viselkedésformák. (20. táblázat)

**20. táblázat:** A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák tanulói előtörténet, továbbhaladás, fegyelem és motiváció szerinti különbségei

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)	VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK (N=81)	PHÉ MUTATÓVAL RENDELKEZŐ ÖSSZES ISKOLA (N=1 697)
Belépő tanulók közül 3 évet járt óvodába** (%)	81,8	70,9	84,7
Igazolatlan órával rendelkező tanulók aránya*** (%)	13,0	19,9	7,5
Gimnáziumban továbbtanulók aránya* (%)	20,7	16,9	32,8
Fegyelem** (index: -5-től +6-ig)	1,14	-0,09	1,52
Motiváció** (index: -5-től +5-ig)	-1,46	-2,29	0,21

Forrás: OKM-KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

<sup>57</sup> A *motivációindex* az alábbi jellemzőket gyűjti egybe a telephelyre (iskolára) vonatkozóan: (1) tanulók motiváltak, (2) a tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker, (3) a tanulók gyakran hiányoznak, lógnak, (4) a tanulók fegyelmezetlenek, (5) a szülők nem segítik, nem támogatják gyermekük otthoni tanulását. Az index értéke -5-től +5-ig terjed, ahol a magasabb értékek a motiváltabb iskolai légkört jelölik. Az index kialakításáról lásd Auxné és munkatársai (é.n.) és Oktatási Hivatal (2015a).

<sup>58</sup> A *fegyelemindex* a következő viselkedésformákat foglalja magába: (1) rendszeres hiányzás, (2) rendbontás az órán, (3) rongálás, (4) fizikai bántalmazás a gyerekek között, (5) verbális agresszió, ordítózás, (6) agresszív magatartás az iskola dolgozóival, (7) dohányzás, (8) alkoholfogyasztás, (9) drogfogyasztás, (10) játék-függőség, (11) lopás. Az index értéke -5-től +6-ig terjed, ahol a magasabb értékek a fegyelmezettebb iskolai légkört jelölik. Az index kialakításáról lásd Auxné és munkatársai (é.n.) és Oktatási Hivatal (2015a).

A reziliens iskolákban – a veszélyeztetett iskolák adataival való összevetésben – magasabb a napközis tanulók és a valamilyen sportkörben részt vevők aránya, továbbá sokkal kevésbé jellemző a képesség szerinti homogén osztályszervezés. Utóbbi kapcsán érdemes újra hangsúlyozni, hogy a kutatások többsége szerint a képesség szerinti szelekció növeli a tanulók teljesítménye közötti különbségeket (*erről lásd a II.4.1. alfejezetet*). Az oktatási programok kapcsán szembevetendő, hogy a reziliens iskolákban az integrációs, képességkibontakoztató foglalkozások, míg a veszélyeztetett iskolákban a cigány kisebbségi programok vannak jelen lényegesen magasabb arányban. (21. táblázat)

**21. táblázat:** A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák tanulásszervezés és oktatási módok, programok szerinti különbségei

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)	VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK (N=81)	PHÉ MUTATÓVAL RENDELKEZŐ ÖSSZES ISKOLA (N=1 697)
Napközis tanulók aránya** (%)	36,8	27,3	38,9
Sportkörben részt vevő tanulók aránya* (%)	32,9	24,9	29,8
Van képesség szerinti homogén osztály* (%)	1,3	7,4	11,3
Van integrációs, képességkibontakoztató foglalkozás** (%)	85,3	71,6	51,4
Van cigány kisebbségi program** (%)	26,7	46,9	12,0

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet, illetve független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet, illetve független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

Témám szempontjából fontos kérdés, hogy milyen szerepet töltenek be ezek az oktatási programok az iskolák eredményességében. Az adatok arra engednek következtetni, hogy sem a szociális alapokon nyugvó integrációs, képességkibontakoztató programok, sem pedig a roma/cigány kultúra, hagyomány megőrzését, valamint az identitás megerősítését célzó kisebbségi programok nem tudnak érdemben hozzátenni a tanulói teljesítményekhez. Azokban a reziliens iskolákban, ahol működnek integrációs, képességkibontakoztató foglalkozások, illetve cigány kisebbségi programok semmivel sem érnek el magasabb hozzáadott értéket, mint ahol nincsenek ilyen lehetőségek. A veszélyeztetett iskolákban hasonló a helyzet, sőt a veszélyeztetett iskolák rosszabbul teljesítenek akkor, ha ilyen programokat működtetnek. (22. táblázat) Természetesen ezen programok tényleges hatásainak vizsgálata mélyebb elemzést igényel – sok esetben kontextuális hatások is érvényesülhetnek – azonban szembevetendő, hogy ahol ilyen jellegű programok működnek egyáltalán nem javul az iskolák eredményessége, hozzáadott értéke. Az eredmények értelmezéséhez fontos adalékul szolgálhat az is, hogy ezek a programok kiegészítő normatíva igénylését



teszik lehetővé, vagyis sok esetben azért is indítanak az iskolák ilyen jellegű programokat, hogy plusz forrásokhoz jussanak.

**22. táblázat:** A pedagógiai hozzáadott érték alakulása a vizsgált iskolacsoportokban az integrációs, képességkibontakoztató foglalkozás (IPR), valamint a cigány kisebbségi program (CKP) megléte szerint

	REZILIENS ISKOLÁK			VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK		
	N	PHÉ	PHÉ	N	PHÉ	PHÉ
		MATEMATIKA	SZÖVEGÉRTÉS		MATEMATIKA	SZÖVEGÉRTÉS
Van IPR	64	66,0	56,4	58	-66,6	-60,3
Nincs IPR	11	64,6	62,0	23	-66,2	-50,5
Van CKP	20	66,2	65,3	38	-77,8**	-71,6**
Nincs CKP	55	65,6	54,3	43	-56,4**	-45,0**

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

A tanulók iskolai eredményessége kapcsán nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szülők szerepét sem. A család és az iskola, a szülők és a tanárok közötti kapcsolat erősítése által a szülők megismerhetik az iskola érték- és normarendszerét, s akár jobban odafigyelhetnek a gyerekeik előrehaladására, mely ösztönzőleg hathat a gyerekek tanulmányi teljesítményeire is. Azokban az iskolákban, ahol a családokkal való kapcsolattartás valóban partnerorientált formákban – például tervezett, adekvát informális és személyes ismerkedési alkalmak – valósul meg, ott a tanulók differenciált, egyénre szabott tanulási karrierutakat futhatnak be, s finomodhatnak, eltűnhetnek az előítéletek is (Arató 2015). E tekintetben jelzésértékkel bír, hogy az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók aránya a reziliens iskolacsoportban magasabb, mint a veszélyeztetettben. A szülők iskolával való kapcsolata, iskolával szembeni elvárásai, tanulással kapcsolatos attitűdjei is gyengíthetők, illetve erősíthetők a tanulmányi eredményeket, a diákok tanulási motivációit, ambícióit (Dearing et al. 2008). Erre vonatkozóan az adatok azt mutatják, hogy a reziliens iskolákra nagyobb mértékben jellemző, hogy az iskolába járó tanulók szüleinek nagy része elvárja, hogy az iskola magas tanulmányi követelményszintet állítson fel, habár ez az arány még mindig jóval elmarad a pedagógiai hozzáadott érték mutatóval rendelkező iskolák összarányszámától. (23. táblázat)

23. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák szülő-iskola kapcsolataiban megmutatókozó különbségek

	REZILIENS ISKOLÁK (N=75)	VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK (N=81)	PHÉ MUTATÓVAL RENDELKEZŐ ÖSSZES ISKOLA (N=1 697)
Van elvárás: sok szülő elvárja, hogy az iskola magas tanulmányi követelményszintet állítson fel** (%)	21,3	8,6	48,3
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók aránya** (%)	26,6	21,9	28,5

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis.

\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet, illetve független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

Kutatásom szempontjából lényegi kérdés, hogy az előzőekben ismertetett, statisztikailag is szignifikáns különbségeket mutató tényezők közül, konkrétan mely tényezők növelik, illetve csökkentik a veszélyeztetett iskolai csoportba kerülés esélyét. Ennek kiderítésére jelen esetben a többváltozós binomiális logisztikus regressziót tartom a legalkalmasabb módszernek, még annak ellenére is, hogy a modell csak az optimálisnál kisebb csoportelemszámokkal építhető fel. A binomiális logisztikus regresszió egy olyan regressziós modell, melyben a függő (eredmény) változó kétértékű kategoriális – azaz dichotóm – változó (esetemben 0 = reziliens iskolacsoport, 1 = veszélyeztetett iskolacsoport), a független (magyarázó) változók pedig bármilyen mérési szintűek (kategoriális, ordinális, intervallum, arány) lehetnek. Ezzel a módszerrel beazonosíthatóak azok a független (magyarázó) változók, mely alapján megkülönböztethetők a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolacsoportok. Annak érdekében, hogy csak a szignifikáns hatású változók jelenjenek meg a modellben, a modellépítés során a Wald statisztikát alkalmazó – mely a B együttható és a standard hiba hányadosának négyzete<sup>59</sup> – ún. kizárásos lépésenkénti változószelektáló módszert (*Backward Stepwise: Wald*) alkalmaztam.

A modell eredményei alapján a nagyobb település (kivéve a főváros), a szakos tanárhiány, a magas szülői elvárások hiánya, a cigány kisebbségi program megléte, illetve az integrált, képességkibontakoztató foglalkozások hiánya, a növekvő felelőtlenség, a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő személyzettel való kedvezőtlenebb ellátottság, valamint az iskolát kezdő tanulók rövidebb időtartamú óvodai előtörténete növeli szignifikánsan a veszélyeztetett iskolacsoportba kerülés esélyét. Ezekon kívül tehát más tényező nem növeli, illetve csökkenti a veszélyeztetett

<sup>59</sup> Amennyiben a Wald-statisztika szignifikáns, az adott változó hozzájárul az modellhez. A Wald-féle beléptetési kritériumot 5, míg a kiléptetési 10 százalékos valószínűségi érték mellett határoztam meg.

iskolacsoportba kerülés valószínűségét, vagyis az olyan, társadalmi-gazdasági státuszt mutató ismérvek sem, mint a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulói arány. (24. táblázat)

**24. táblázat:** A veszélyeztetett iskolakategóriába kerülés (0 = reziliens iskola: n=75; 1 = veszélyeztetett iskola: n=81) esélyét mutató logisztikus regressziós modell eredményei

	EGYÜTT- HATÓ (B)	STANDARD HIBA (SE)	WALD	SZIGNI- FIKANCIA	ESÉLYHÁ- NYADOS: Exp(B)
Konstans	0,427	0,776	0,303	0,582	1,533
Településtípus (ref. kat.: Község)**	–	–	7,363	0,025	–
Város**	1,202	0,525	5,235	0,022	3,327
Megyeszékhely*	2,102	1,200	3,065	0,080	8,180
Tanárhiány: matematikát tanító tanár** (0=nincs; 1=van)	1,588	0,589	7,256	0,007	4,893
Tanárhiány: humán tárgyakat tanító tanár** (0=nincs; 1=van)	1,678	0,795	4,450	0,035	5,354
Sok szülő elvárja, hogy az iskola magas tanulmányi követelményszintet állítson fel** (0=nem; 1=igen)	-1,428	0,638	5,018	0,025	0,240
Integrációs, képesség-kibontakoztató foglalkozás** (0=nincs; 1=van)	-1,286	0,532	5,846	0,016	0,276
Cigány kisebbségi program** (0=nincs; 1=van)	1,292	0,468	7,629	0,006	3,642
Fegyelem** (index: -5-től +6-ig)	-0,157	0,090	3,040	0,047	0,854
Nevelő-oktató munkát közvetlenül segítőkre jutó tanulók száma** (fő)	0,010	0,004	6,974	0,008	1,010
Belépő tanulók közül 3 évet járt óvodába** (%)	-0,013	0,006	4,622	0,032	0,987

*Forrás: OKM-KIR-STAT kapcsolt adatbázis.*

*Megjegyzés: A modell  $p < 0,001$  szinten szignifikáns; a  $-2\ln L$  illeszkedési mutató értéke 207,517-ről 152,873-ra csökkent; Nagelkerke pszeudó  $R^2 = 0,407$ ; Cox & Snell  $R^2 = 0,305$ ; találati arány: 72,7%; Hosmer és Lemeshow teszt 0,865 ( $p > 0,05$ ) megfelelő modell-illeszkedést jelez. A regressziós eljárást a Wald statisztikát alkalmazó ún. kizárásos lépésenkénti változóselektáló módszerrel (METHOD=Backward Stepwise: Wald) végeztem el. Az Exp(B) esélyhányados egy fölötti értékei nagyobb, az egy alattiak pedig kisebb bekerülési esélyt jelentenek az adott referenciacsoporthoz viszonyítva.*

*\* Szignifikáns:  $p < 0,1$ .*

*\*\* Szignifikáns:  $p < 0,05$ .*

Elemzésem eredményei összességében egyértelműen arra mutatnak rá, hogy a veszélyeztetett iskolák kontextusa eltér a reziliens iskolákétól, vagyis a veszélyeztetett iskolákban a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulók magas aránya és a hozzáadott érték közötti negatív összefüggés nagy valószínűséggel

ennek az eltérő iskolai kontextusnak köszönhető.<sup>60</sup> Mindez egyrészt azt jelzi, hogy *a veszélyeztetett iskolákban azért negatív a kapcsolat a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulói arány és a pedagógiai hozzáadott érték között, mert ezekben az iskolákban a tanulók túlnyomó többsége hasonló problémákkal küzd.* Másrészt pedig azt, hogy a veszélyeztetett csoportba tartozó iskolák és pedagógusaik *nem feltétlenül képesek megbirkózni ezen kontextus adta sajátosságokkal, még akkor sem, ha kifejezetten erre irányuló programokat működtetnek.* Az eddigi adatok alapján az is látható, hogy *az alacsony társadalmi-gazdasági státusból eredő kihívásokra adott válaszok eltérőek lehetnek, s a nem megfelelő válaszok negatív következményei a veszélyeztetett iskolák esetében hatványozottabban érvényesülnek.* A következő alfejezetben ezért is tartom fontosnak az iskolai kontextusok mélyebb vizsgálatát, az egyéni és az iskolai szintű jellemzők együttes elemzését (kontextuális elemzés).

## 2. MIKÉNT HATNAK AZ ELTÉRŐ ISKOLAI KONTEXTUSOK?

Kontextuális elemzésem során arra keresem a választ, hogy az iskolacsoportok környezeti sajátosságai miként befolyásolják a tanulók teljesítményét, továbbhaladási szándékát, valamint a szülő-iskola kapcsolatokat abban az esetben, ha a tanulók halmozottan hátrányos helyzetét is kontroll alatt tartom.<sup>61</sup> Elemzésem fókuszát tehát a tanuló halmozottan hátrányos helyzetének tanulói eredményességre, elérni kívánt iskolai végzettségre, valamint családjának iskolához való viszonyulásaira (például szülői értekezletre járás, otthoni segítség és beszélgetések) gyakorolt egyéni hatásai, valamint a kontextust adó reziliens, illetve veszélyeztetett iskolacsoport ugyanezen dimenziókra gyakorolt kontextuális hatásai adják.

A kontextuális hatások elemzése olyan adatbázist igényel, amelyben egyéni szintű adatok is rendelkezésre állnak. Az Országos kompetenciamérés tanulói szintű adatbázisa számos olyan – a tanulók (és szüleik) által kitöltött tanulói háttérkérdőívekből is származó – információt tartalmaz, melyek a képességpontok, valamint a személyes (nem, HHH stb.) és a családi háttérjellemezőkön (szülők iskolai végzettsége, családi körülmények stb.) túl feltárják az iskolához, tanításhoz fűződő viszonyulásokat is. Megtudhatjuk többek között a tanulók iskolai

<sup>60</sup> Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy a kompetenciamérési feladatok – melyek eredményeire kutatásomban az iskolai eredményesség vizsgálatát építettem – tartalmi és formai elemei sem feltétlenül veszik figyelembe a szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók eltérő jellegzetességeit (például másfajta kommunikáció, kultúra, értékrend, normavilág), vagyis több esetben olyan információkra alapoznak, amelyeknek például egy halmozottan hátrányos helyzetből érkező és/vagy roma/cigány tanuló kevésbé van birtokában.

<sup>61</sup> A kontextuális elemzésről bővebben lásd a IV.3. alfejezetet.

előtörténetét (óvodába járás), tanulmányi átlageredményeit és továbbtanulási terveit, a szülők aktivitását az iskolai feladatok segítségével (például házi feladatok közös elkészítése, az iskolában történtek átbeszélése) és a szülői értekezletek látogatásának gyakoriságát, valamint a tanulók tanórán, illetve iskolán kívüli tanulási aktivitását is (rendszeres tanórán kívüli foglalkozások, különórák, könyvtárba járás, táborozás stb.).

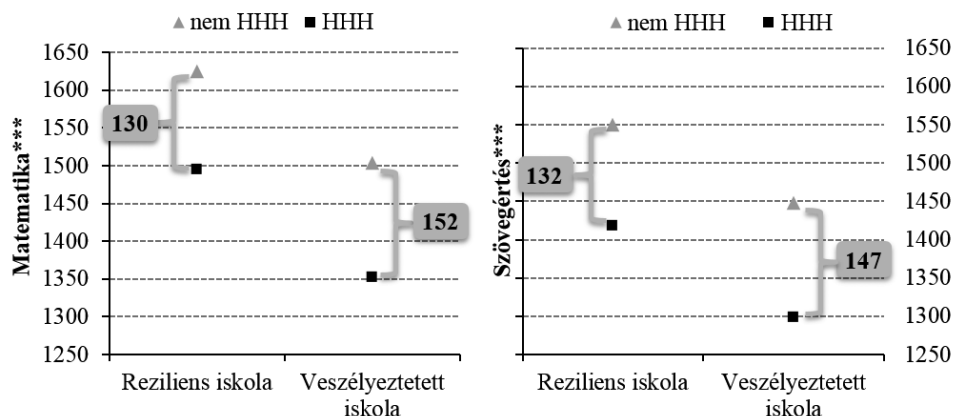
Felvetődik a kérdés: vajon melyik iskolatípus segíti jobban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat? A reziliens iskola vajon úgy képes-e jobb eredményeket elérni, hogy megbirkózik a tanulók halmozottan hátrányos helyzetéből adódó kihívásokkal, vagy épp ellenkezőleg, a nem hátrányos helyzetű tanulók eleve jobb családi háttérnek hatásait erősíti fel, s ezért ér el nagyobb sikereket a kompetenciaméréseken?

## 2.1. Tanulói eredményesség

A kontextuális elemzés során felmerülő hatások négy fő típusát különbözteti meg a szakirodalom (Davies et al. 1961; Moksony 1985; Fényes 2008): (1) tiszta egyéni hatás, (2) tiszta kontextuális hatás, (3) egyéni és kontextuális hatás összegződése, és (4) egyéni és kontextuális hatás kereszteződése. A kontextuális hatás vizsgálatát többdimenziós kereszttábla-elemzéssel végzem, melynek eredményeit több esetben grafikusan ábrázolom.

A reziliens iskolacsoport kompetenciamérési eredménnyel rendelkező nyolcadik évfolyamos tanulóinak (n=1 561) negyede (26%), míg a veszélyeztetett iskolacsoport diákjainak (n=2 282) több mint harmada (37%) halmozottan hátrányos helyzetű. Az adatok alapján egyértelműen látható, hogy az eredményesség kapcsán az egyéni és kontextuális hatások összeadódnak. Általánosságban elmondható, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók mindkét iskolacsoportban szignifikánsan rosszabbul teljesítenek, mint a kedvezőbb helyzetben lévő társaik. Szembetűnő viszont, hogy a reziliens iskolákban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye – akár a matematika, akár a szövegértés képességtérületén elért eredményeket nézzük – a veszélyeztetett iskolák nem halmozottan hátrányos helyzetű tanulóival van azonos szinten. Továbbá az is megállapítható, hogy a reziliens iskolákban a nagyon kedvezőtlen szociális helyzetű tanulók jobban megközelítik a nem hátrányos helyzetűek kompetenciamérési átlagteljesítményeit (matematikából a különbség 130, szövegértésből 132 átlagpont), mint a veszélyeztetett iskolákban (esetükben az átlagpontoszám-különbség 152, illetve 147 pont). (7. ábra)

7. ábra: A matematika és szövegértés képességterületen elért átlageredmények a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (átlagpont)\*\*\*



Forrás: OKM tanulói és telephelyi kapcsolt adatbázis.

Megjegyzés:  $n_{r-nem\ HHH}=1\ 153$ ,  $n_{r-HHH}=408$ ;  $n_{v-nem\ HHH}=1\ 433$ ,  $n_{v-HHH}=849$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség az iskolacsoportok és almintáik között: független kétmintás t-próba szign.  $p<0,01$ .

A két csoport közötti eredményességbeli különbségek az alulteljesítők és a kiemelkedően teljesítők arányaiban is tetten érhetőek. Hozzáteve, hogy mindkét csoport esetén közel azonosak a halmozottan hátrányos helyzetű és a náluk jobb helyzetben lévő alul- illetve kiemelkedően teljesítők arányai közötti különbségek, annyi kitétel, hogy a reziliens iskolákban – főként az alulteljesítők arányait tekintve – jóval kedvezőbb teljesítménybeli megoszlások találhatóak. (25. táblázat)

25. táblázat: Az alul-, illetve kiemelkedően teljesítők aránya a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (%)

	REZILIENS ISKOLÁK***			VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK***		
	NEM HHH (N=1 153)	HHH (N=408)	EGYÜTT (N=1 561)	NEM HHH (N=1 433)	HHH (N=849)	EGYÜTT (N=2 282)
<b>Matematika</b>						
Alulteljesítők	37,4	61,5	43,7	64,0	89,2	73,4
Kiemelkedők	8,3	0,7	6,3	2,8	0,0	1,8
<b>Szövegértés</b>						
Alulteljesítők	35,4	61,0	42,2	58,8	85,3	68,7
Kiemelkedők	9,6	2,0	7,7	5,7	0,5	3,7

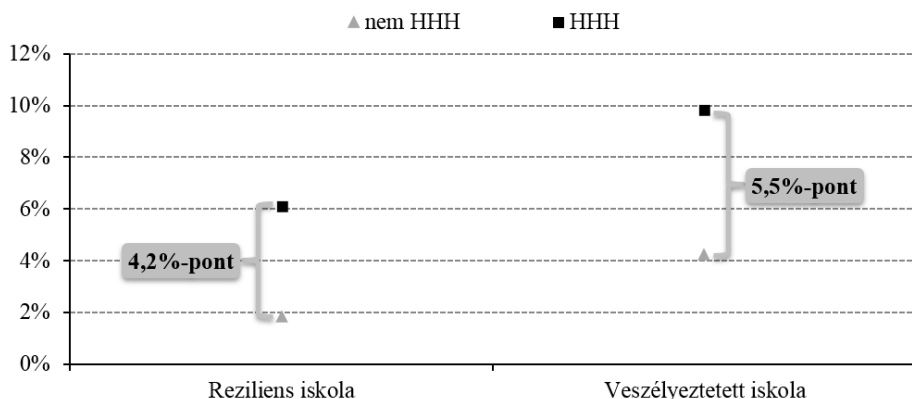
Forrás: OKM tanulói és telephelyi kapcsolt adatbázis.

\*\*\* Szignifikáns különbség az iskolacsoportok és almintáik között: khi-négyzet-próba szign.  $p<0,01$ .

Amennyiben az elmúlt év végi tanulmányi átlageredményeket vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy kizárólag a nem halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magasabb osztályzatai (reziliens iskola: 3,87, veszélyeztetett iskola: 3,76) járulnak hozzá ahhoz, hogy a tanulmányi átlageredmények között szignifikáns ( $p < 0,01$ ) különbség mutatkozik a két vizsgált iskolacsoport között (reziliens iskola: 3,71, veszélyeztetett iskola: 3,57), hiszen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók átlageredményei mindkét iskolacsoportban 3,2–3,3 között mozognak.

Ugyanakkor jól mutatja a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoportok kontextusa közötti különbséget, hogy a nyolc évfolyam alatt legalább egyszer évfolyamot ismétlő tanulók aránya a reziliens iskolákban – a veszélyeztetett iskolákhoz képest – jóval alacsonyabb, és e tekintetben esetükben lényegesen kisebb a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerinti különbség is (reziliens iskolák esetén 4,2, míg a veszélyeztetettekben 5,5 százalékpont). (8. ábra)

8. ábra: A nyolc évfolyam alatt legalább egyszer évfolyamot ismétlők aránya a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (%)\*\*\*



Forrás: OKM tanulói és telephelyi kapcsolt adatbázis.

Megjegyzés:  $n_{r-nem\ HHH} = 1\ 014$ ,  $n_{r-HHH} = 327$ ;  $n_{v-nem\ HHH} = 1\ 229$ ,  $n_{v-HHH} = 673$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség az iskolacsoportok és almintáik között: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,01$ .

Összességében tehát elmondható, hogy a reziliens iskolák kontextusa a tanulók konkrét szociális helyzetétől függetlenül lényegesen kedvezőbben hat a tanulók teljesítményére, mint a veszélyeztetett iskolák kontextusa. Ugyanakkor fontos kérdés, hogy a tanulói elképzelésekre, illetve a család-iskola közötti kapcsolatokra is ugyanígy hatnak-e a két iskola kontextuális különbségei, vagyis e tekintetben is igaz lehet-e az az állítás, hogy a reziliens iskolák ösztönzik jobban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóikat.



## 2.2. Tanulói elképzelések, család-iskola kapcsolat

Az adatok alapján számos tekintetben tapasztalható szignifikáns különbség a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolákban tanulók (és szüleik) válaszaik között. A reziliens iskolacsoport tanulói jobb tanulmányi átlageredménnyel rendelkeznek, magasabb iskolai végzettség elérését tervezik, és iskolai szervezésű nyári táborokban, illetve szabadidős sportfoglalkozásokon is inkább részt vesznek, mint a veszélyeztetett iskolákban tanuló társaik. Ezen felül a reziliens iskolák tanulóinak szülei gyakrabban járnak szülői értekezletre és a szülők iskolai végzettsége<sup>62</sup> is némileg magasabb. *A kapott eredményekből kitűnik, hogy a két iskolacsoport között feltárt különbségek a halmozottan hátrányos helyzettel összefüggő egyéni és az iskolák kontextuális hatásainak egyaránt köszönhetőek. (26. táblázat)*

A tanulói továbbhaladási szándékot tekintve elmondható, hogy mindkét iskolacsoportban a kedvezőbb státuszú gyerekek szeretnék minél magasabb iskolai végzettséget elérni, hozzátevé, hogy a reziliens iskolákban ez főként a felsőfokú végzettséget célul tűzű tanulók arányaiban érhető tetten. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek esetében pedig az látható, hogy a reziliens iskolákban inkább az érettségi, míg a veszélyeztetett iskolákban valamilyen szakmai bizonyítvány megszerzését – vagyis a szakképzést – preferálják a diákok. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a reziliens iskolacsoport diákjainak szignifikánsan nagyobb aránya elégedne meg az általános iskolai végzettség megszerzésével, melyből akár arra is következtethetnénk, hogy a reziliens iskola kontextusa több esetben kedvezőtlenül befolyásolja a továbbhaladási szándékot, azonban árnyalja ezt a képet, ha összehasonlítjuk a két iskolacsoport halmozottan hátrányos helyzetű diákjainak családi hátterét. A reziliens iskolákban ezen tanulói csoport szülei alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek, s körükben a – főként kulturális háttértényezőket mérő – családháttér-index értéke is, ha nem is szignifikáns mértékben, de kisebb, mint a veszélyeztetett iskolákba járóké. A szülők iskolai végzettsége pedig erősen korrelál a tervezett iskolai végzettséggel, mely korreláció erőssége a halmozottan hátrányos helyzetűek esetén a reziliens iskolákban nagyobb, mint a veszélyeztetettekben. Vagyis általánosságban kijelenthető, *hogy az elérni kívánt iskolai végzettséget a szülő iskolai végzettsége befolyásolja a legnagyobb mértékben, az iskolák hatása e tekintetben korlátozott.*

<sup>62</sup> Az elemzés során csak az anya iskolai végzettsége szerinti megoszlásokat tüntetem fel, ugyanakkor az apa esetén is hasonló megállapítások tehetőek. Az anya iskolai végzettségének szerepeltetése mellett szóló érv, hogy az eredeti hétfokú skálán mért változó erősebben korrelál a tanulók kompetenciamérési eredményeivel mindkét képességtérületen (matematika, szövegértés), mint az apa iskolai végzettsége (hétfokú) ( $p < 0,01$ ). (Forrás: OKM 2015. évi tanulói szintű nyolcadik évfolyamos adatbázisa.)

26. táblázat: A vizsgált iskolacsoportok tanulóinak főbb jellemzői, elképzelései és tanórán kívüli tevékenységei, valamint szülei aktivitása szerinti szignifikáns különbségek (%)

	REZILIENS ISKOLÁK			VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK		
	NEM HHH	HHH	EGYÜTT	NEM HHH	HHH	EGYÜTT
<b>Elérni kívánt iskolai végzettség (%)</b>	n=1 054***	n=375**	n=1 429***	n=1 300***	n=771**	n=2 071***
Nyolc általános	0,5	6,7	2,1	1,8	3,0	2,3
Szakt munkás	14,6	34,4	19,8	18,8	43,6	28,1
Érettségi, érettségi utáni szakképzés	45,5	48,5	46,4	47,0	43,7	45,8
Felsőfokú végzettség	39,4	10,4	31,7	32,3	9,7	23,9
<b>Anyai iskolai végzettsége</b>	n=1 062	n=379*	n=1 441***	n=1 288	n=775*	n=2 063***
Nyolc általános	24,5	86,0	40,7	27,6	80,1	47,3
Középfok érettségi nélkül	39,0	10,6	31,5	37,7	15,9	29,5
Középfok érettséggel	27,6	3,2	21,2	27,3	3,6	18,4
Felsőfokú végzettség	8,9	0,3	6,7	7,5	0,4	4,8
<b>Szülői értekezletekre járás gyakorisága az elmúlt években</b>	n=1 061	n=379*	n=1 440***	n=1 308	n=783*	n=2 091***
Szinte soha	2,5	4,7	3,1	3,7	6,9	4,9
Néhányszor	12,2	25,3	15,6	13,9	28,0	19,2
Szinte mindig	68,0	41,4	61,0	65,7	42,7	57,1
<b>Részvétel iskolai szervezésű táborozáson, nyaraláson az elmúlt négy évben</b>	n=1 036***	n=370*	n=1 406***	n=1 286**	n=764*	n=2 050***
Egyszer sem	36,7	48,6	39,8	43,9	53,5	47,5
Legalább egyszer-kétszer	63,3	51,4	60,2	56,1	46,5	52,5
<b>Tanórán kívüli, iskolai szervezésű szabadidős sport-foglalkozás</b>	n=1 009**	n=348*	n=1 357**	n=1 209**	n=702*	n=1 911**
Nem vesz részt	54,3	45,4	52,0	60,2	49,9	56,4
Részt vesz	45,7	54,6	48,0	39,8	50,1	43,6
<b>Valamilyen különóra-ra, magánóra-ra járás</b>	n=1 153**	n=408**	n=1 561	n=1 433**	n=849**	n=2 282
Nem	65,7	76,2	68,5	69,1	70,6	69,6
Igen	34,3	23,8	31,5	30,9	29,4	30,4

Forrás: OKM tanulói és telephelyi kapcsolt adatbázis.

\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,01$ .

A tanórán kívüli iskolai szervezésű programokon való részvétel, valamint a szülők aktivitása (szülői értekezletre járás) mind a hátrányos, mind a kevésbé hátrányos helyzetű diákok esetében gyakoribbnak mondható a reziliens iskolákban, mint a veszélyeztetettekben, hozzátevé, hogy az egyéni szociális helyzet szerinti különbségek hol nagyobb, hol kisebb eltéréseket eredményeznek a két iskolacsoport között. Fontos adalék, hogy a reziliens iskolák halmozottan hátrányos helyzetű tanulói kevésbé járnak különóra, magánóra, mint a veszélyeztetett iskolák diákjai, vagyis a magasabb eredményességük nem ezzel függhet össze.

### 2.3. Teljesen azonos státuszú iskolacsoportok különbségei

Láthattuk korábban, hogy az általam (szükségyszerűségből) kialakított iskolacsoportok nem teljesen egységesek, s az iskolák státuszát (HHH arány) tekintve a tanulói adatok alapján is körvonalazódik némi különbség a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoportok között. Ezért a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák kontextusát úgy is megvizsgálom, hogy mindkét iskolacsoportból kiválogatom azokat az iskolákat, amelyeknek leginkább megegyezik a társadalmi-gazdasági státusza. Adódik a lehetőség, hogy mindkét iskolacsoportból azokat az iskolákat vizsgáljam, ahol 50 százalék feletti a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Azért a halmozottan hátrányos helyzetet jelző mutatót alkalmazom, mivel ez tanulói szinten is egyértelműen beazonosítható, ellentétben a roma/cigány nemzetiséggel, amelyről csak – az igazgatók által – iskolai szintre becsült információk állnak rendelkezésre. *Mindkét vizsgált iskolacsoportban vannak tehát olyan iskolák, melyek státusza egyezőnek tekinthető, s amelyek így a tanulói összetétel alapján biztosan hasonló problémákkal szembesülnek.* Alapvető kérdés, hogy megmarad-e ekkor a reziliens iskolák sok esetben kedvezőbb kontextuális hatása.

Fontos hangsúlyoznom, hogy a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoportok iskolai kontextusának hatásait most csak azokra az iskolákra végzem el, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja az 50 százalékot. Ezt a szűkítést jelen esetben azért tehetem meg, mert a kontextuális elemzésem az Országos kompetenciamérés tanulói szintű adatbázisán alapul, azaz még elemezhető tanulói elemszám marad a leválogatás után is: 13 reziliens iskola 248, illetve 28 veszélyeztetett iskola 723 nyolcadik évfolyamos tanulója. Ugyanakkor az elemzés későbbi, pedagógusvéleményeket és attitűdöket feltáró részében ezzel a szűkítéssel már nem tudok élni, hiszen – mint ahogy azt a *IV.7.4. alfejezetben* is bemutattam – a pedagógus-paneladatbázis almintájának elemszáma statisztikai elemzésre még alkalmas ugyan, de azért már így is elég alacsony, s így további szűkítésre nem ad lehetőséget.

Amennyiben az 50 százalék feletti halmozottan hátrányos helyzetű tanulói arány alapján leválogatott reziliens, illetve veszélyeztetett iskolákat vizsgáljuk,

akkor megállapítható, hogy az így képzett iskolacsoportok között már nem mutatható ki meghatározó különbség a markáns háttérváltozók (HHH arány, roma/cigány tanulók aránya, területi elhelyezkedés, fenntartó stb.) tekintetében. Mindkét iskolacsoportban átlagosan 70 százalék a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, az átlagos roma/cigány tanulói arány is 75–77 százalék között mozog, és az összes ilyen típusú (gettó)iskola állami/önkormányzati fenntartás alatt működik.

Az eredményesség kapcsán teljesen ugyanazok a tendenciák és következtetések rajzolódnak ki, mint mikor az összes reziliens, illetve veszélyeztetett iskola nyolcadik évfolyamos diákjainak teljesítményeit vetettem össze. Egy dologban tapasztalható eltérés, mégpedig abban, hogy a kiemelkedően teljesítők arányában nem mutatható ki semmilyen eltérés, vagyis *az 50 százalék feletti halmozottan hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkező reziliens iskolákban elsősorban az alulteljesítők arányának csökkenése okoz magasabb kompetenciamérési eredményeket.*

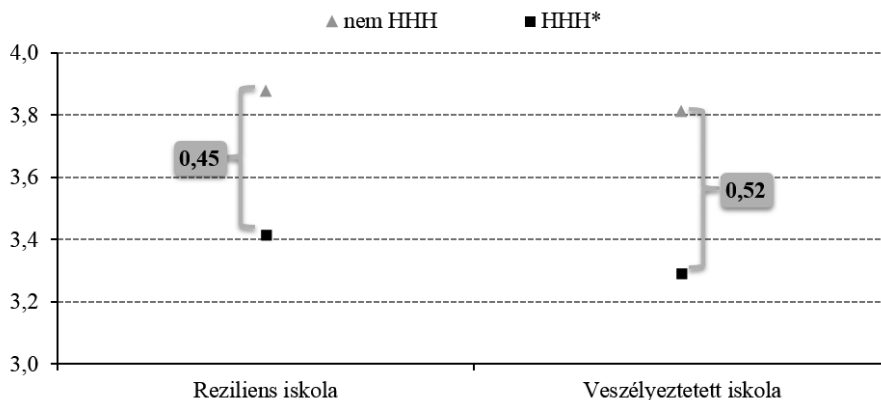
A tanulói elképzeléseket (elérni kívánt iskolai végzettség) tekintve markáns különbség rajzolódik ki a két iskolacsoport halmozottan hátrányos helyzetű tanulói közötti, mely elsősorban az érettségi alatti kategóriák közötti megoszlásokban mutatkozik meg: a reziliens iskolákban ezek a tanulók nagyobb arányban jelölik meg a legfeljebb nyolc általános iskolai végzettség (11,5%), és kisebb arányban a szakmunkás végzettség elérését (36,4%), mint a veszélyeztetett iskolákban tanuló társaik (3,1%, illetve 44,1%). Korábban már utaltam rá, ez nagyban összefügg azzal, hogy milyen a szülők iskolai végzettsége. Jelen esetben ez még inkább elmondható: a reziliens iskolákban tanuló halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek szülei közül csaknem mindenki legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkezik (94,5%). Továbbá az is szembetűnő, hogy ezekben a reziliens iskolákban a nagyon hátrányos, illetve a kedvezőbb helyzetben lévő tanulók szociális és kulturális helyzetét jelző családháttér-index átlagértékei között nagyobb a különbség (1,44), mint a veszélyeztetettekben (1,17). Hozzáteve, hogy a reziliens iskolák halmozottan hátrányos helyzetű tanulói esetében az index értéke lényegesen kedvezőtlenebb háttérrel mutat (-2,13), mint a veszélyeztetett iskolák hasonló helyzetű diákjai esetében (-1,96). *Vagyis a reziliens iskolákban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók annak ellenére tudnak jobb iskolai eredményeket elérni, hogy az otthonról hozott kulturális tőkájük alacsonyabb, mint a veszélyeztetett iskolában tanuló társaiknak.*

Hogy ez minek is lehet köszönhető, arra választ kaphatunk akkor, ha a korábban is vizsgált jellemzőket vesszük görcső alá. Ezen jellemzők közül csak két olyan tényező mentén mutatható ki releváns különbség a leszűkített iskolacsoportok között, amely szorosan köthető az iskolához és pedagógusaihoz: (1) elmúlt év végi tanulmányi átlageredmény és (2) iskolai szervezésű táborozáson, nyaraláson való részvétel az elmúlt négy évben.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók 50 százalék feletti arányai alapján leszűkített mintán az év végi átlageredmények – ellentétben a heterogénebb

iskolacsoportosításkor kapott eredményekkel – Pygmalion-hatásra utalnak az így lehatárolt reziliens iskolákban. *A reziliens iskolákban a veszélyeztetett iskolához képest magasabbra értékeli a hátrányos helyzet alapján elkülönített mindkét tanulói csoportot, sőt, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében ez még inkább megnyilvánul* (vö. Lannert–Csüllög 2014, illetve a II.4.3. alfejezet megállapításai-val). (9. ábra)

9. ábra: Az előző év végi tanulmányi átlageredmények a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint



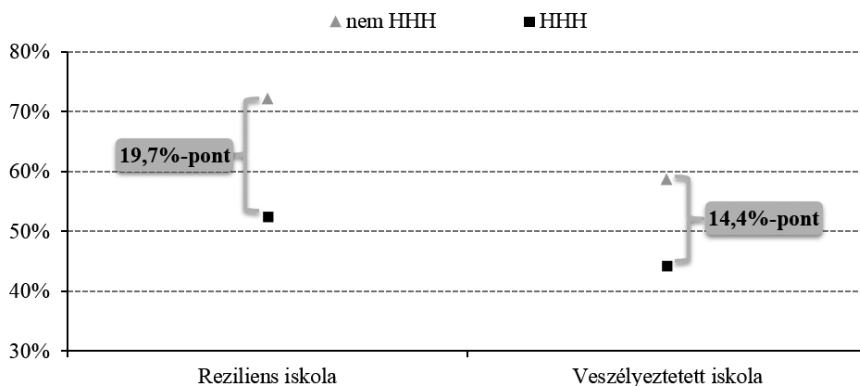
Forrás: OKM tanulói és telephelyi kapcsolt adatbázis.

Megjegyzés:  $n_{r-nem\ HHH}=66$ ,  $n_{r-HHH}=138$ ;  $n_{v-nem\ HHH}=181$ ,  $n_{v-HHH}=386$ .

\* Szignifikáns különbség az iskolacsoportok és almintáik között független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

Az iskolai szervezésű táborozáson, nyaraláson való részvételt tekintve bizonyos értelemben hasonló kép rajzolódik ki. A reziliens iskolákban gyakrabban vesznek részt a tanulók ilyen jellegű programokon, mint a veszélyeztetett iskolákban. Ugyanakkor az is kiténik a reziliens iskolákban, hogy a nem halmozottan hátrányos helyzetű tanulók részvételi esélyei jobban megugranak, mint a halmozottan hátrányos társaiké. Vagyis a reziliens iskolák általánosságban véve több ilyen jellegű alternatívát biztosítanak a tanulóiknak, azonban a nagyon hátrányos helyzetűek lehetőségei korlátozottabbak. (10. ábra) Ennek oka vélhetően abban is kereshető, hogy – mint ahogy korábban kimutattam – a reziliens iskolákban markánsabb a törésvonal a halmozottan hátrányos helyzetű és a némiképp kedvezőbb helyzetben lévők kulturális háttere között, ami a kulturális viszonyulások mellett az anyagi lehetőségekben is megnyilvánulhat. Ezt támaszthatja alá az is, hogy az utóbbi négy évben nem iskolai szervezésű táborozáson való legalább egyszeri részvétel a reziliens iskolák halmozottan hátrányos helyzetű tanulóinak kevesebb mint egyötödénél (18,2%) fordul elő, míg a veszélyeztetett iskolák hasonló aránya csaknem egyharmad (30,1%).

**10. ábra:** Az elmúlt négy évben iskolai szervezésű táborozáson, nyaraláson legalább egyszer részt vevők aránya a vizsgált iskolacsoportokban a tanulók halmozottan hátrányos helyzete szerint (%)\*\*



Forrás: OKM tanulói és telephelyi kapcsolt adatbázis.

Megjegyzés:  $n_{r-nem\ HHH}=72$ ,  $n_{r-HHH}=158$ ;  $n_{v-nem\ HHH}=216$ ,  $n_{v-HHH}=455$ .

\*\* Szignifikáns különbség az iskolacsoportok és almintáik között: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

Mindezen adatok egyértelműen jelzik, hogy az iskola belső világa, az iskola és pedagógusai közrejátszanak a különböző szociális helyzetű tanulók iskolai sikerességében, vagy éppen sikertelenségében. Ezért a továbbiakban a pedagógusok véleményei alapján körvonalazom, hogy az egyes légműködési és szegregációval, hátránykompenzációval kapcsolatos attitűdök milyen különbségeket mutatnak a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoport között. Elemzésem további része az elemzhető elemszám miatt nem a halmozottan hátrányos helyzetűek kiemelkedő (50 százalék feletti) aránya alapján leszűkített iskolacsoportokra, hanem az eredetileg kialakított iskolacsoportokra vonatkozik.

### 3. CÉL-, NORMA- ÉS ÉRTÉKRENDSZER

#### 3.1. Pedagógiai célok

Az iskolai légkör és eredményesség szempontjából nem kerülhető meg annak feltárása, mit tekintenek a pedagógusok munkájuk legfontosabb céljainak. A szakirodalom alapján láthattuk, hogy a légkörkutatások egyik lényeges eleme a pedagógiai célok vizsgálata, de az iskola, a pedagógusok céljai az eredményességekutatások esetén is központi tényezők. A sikeres iskolát tág megközelítésben értelmezhetjük úgy is,

hogya az adott intézmény eléri a maga elé kitűzött célokat, akkor már eredményesnek tekinthető (Madaus et al. 1980). Az, hogy a kutatások során mit, illetve milyen jellemzőket vizsgálunk, leginkább attól függ, mit tartunk az iskola, az oktatás céljának, társadalmi feladatának (Maeyer; 2010), ami szintén a célok fontosságát támasztja alá.

A pedagógus-adatfelvételben 14 pedagógiai cél jelent meg, amelyből a válaszadóknak azt az ötöt kellett kiválasztaniuk, melyeket pedagógiai munkájuk során a legfontosabbnak tartanak. *A válaszokban az élre került a jó légkör megteremtése, az érdeklődés felkeltése és a továbbhaladás segítése.* A megkérdezettek szintén fontosnak vélték a tanulási motiváció felkeltését, az egyénre szabott képességfejlesztést, a szilárd értékrend közvetítését, a hátrányos helyzetű tanulók segítését, valamint az általános képességek fejlesztését. A legtöbb cél tekintetében a két vizsgált iskolacsoport se az átlagtól, se egymástól nem különbözik jelentősen. Nem meglepő módon az egyik kivétel a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedésének és felzárkóztatásának segítése, mely cél mindkét iskolacsoportban lényegesen fontosabbnak jelenik meg, mint az összes pedagógus választását mutató teljes mintában. Hozzáteve, hogy a cél elérését a reziliens iskolák pedagógusai a veszélyeztetett iskolákban oktató kollégáiknál is fontosabbnak tartják. A két iskolacsoport között a tanulási motiváció felkeltésében tapasztalható még lényegi eltérés, melyet a veszélyeztetett iskolák pedagógusai jelöltek meg nagyobb arányban. Ez nagy valószínűséggel annak is köszönhető, hogy – mint ahogy korábban az *V.1.2. alfejezetben* is utaltam rá – a veszélyeztetett iskolákban sokkal alacsonyabb a motiváció mértéke, gyakrabban fordulnak elő problémás viselkedésformák, mint a reziliens iskolákban.<sup>63</sup>

A reziliens iskolacsoport esetében az általános képességek fejlesztése az átlaghoz és a másik iskolacsoportéhoz képest is, ha statisztikailag nem is kiugró mértékben, de kisebb súllyal jelenik meg a pedagógiai célok között, mely cél helyett a hátrányos helyzetűek támogatása került előtérbe, továbbá látható némi elmozdulás az egyénre szabott fejlesztés irányába is. A veszélyeztetett iskolacsoport pedagógusainak válaszai inkább a tanulási motiváció felkeltése, az általános képességek fejlesztése, valamint a teljesítményméréseken való jó szereplés felé mozdulnak el. A veszélyeztetett iskolákban a mérési eredmények pedagógiai célként való némi felértékelődése nem meglepő, hiszen egyrészt ezen intézmények kompetenciaméréseken elért teszteredményei rendkívül alacsonyak, másrészt egy 2014. évi miniszteri rendelet alapján az intézményvezetőknek az iskolai intézkedési tervek kialakítása és végrehajtása során figyelembe kell venniük a mérési eredményeket is. Vélhetően a mérési eredmények javítása egyben intézményvezetői elvárásként is jelentkezik ezekben az iskolákban.<sup>64</sup>

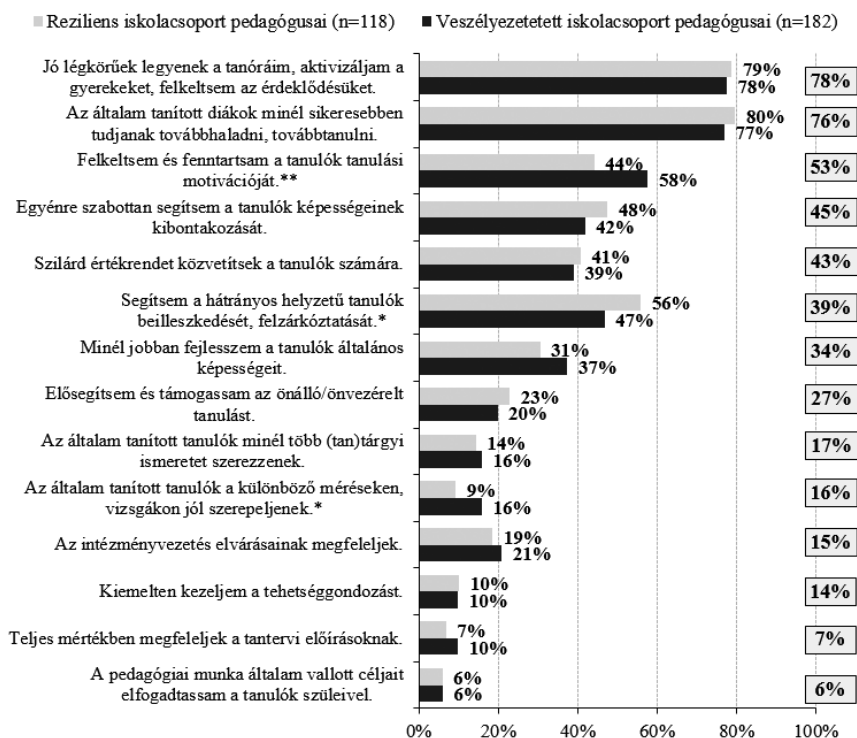
<sup>63</sup> A motivációindex iskolacsoportonkénti értékeinek független kétmintás t-próbával történő összevetése alapján ( $p < 0,01$ ).

<sup>64</sup> Lásd: 35/2014. (IV. 30.) EMMI rendelet a 2014/2015. tanév rendjéről és az egyes oktatást szabályozó miniszteri rendeletek módosításáról, 9. § (10) bekezdés.



Összességében tehát az adatok arra mutatnak rá, hogy a reziliens iskolák pedagógiai gyakorlatában, módszereiben inkább jelen lehet a tanulók egyénre szabott fejlesztési támogatása, valamint a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését, felzárkóztatását segítő pedagógiai és módszertani kultúra. Mindez arra utal, hogy a tanulók egyénre szabott segítése a hátrányos helyzetű iskolákban (is) nagyobb mértékben együtt járhat a jobb eredmények elérésével, a sikeres előrehaladással, mint ha csak az általános képességek fejlesztésére fókuszálnak. (11. ábra)

11. ábra: A pedagógiai célok megjelenése a vizsgált iskolacsoportokban (említések aránya, %)



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

Feltett kérdés: Mennyire fontosak Önnek az alábbiak pedagógiai munkája során? Kérjük, válassza ki azt az öt célt az alábbiak közül, amelyek elérését Ön a legfontosabbnak tartja a pedagógiai munkája során!

Megjegyzés: Legfeljebb öt célt jelölhettek a válaszadók. A pedagógiai célokat az összes megkérdezett általános iskolai pedagógus (n=2 376) válaszaival – amit az ábra jobb oldalán jelöltem – szerinti csökkenő sorrendben tüntettem fel.

\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,1$ .

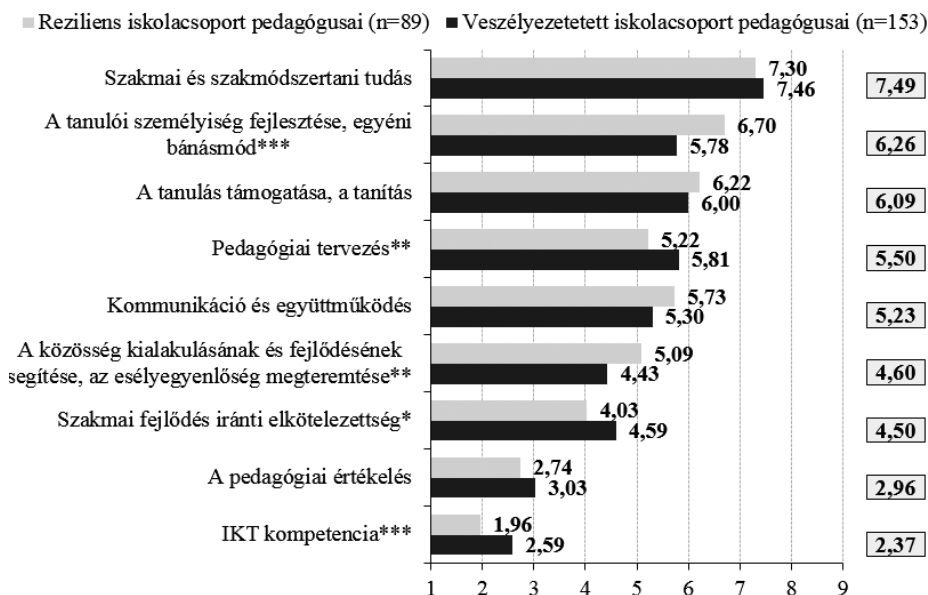
\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,05$ .

### 3.2. Szükségesnek tartott pedagóguskompetenciák

Az előzőekben vázolt eredményeket erősíti meg az oktató-nevelő munka során szükségesnek tartott pedagóguskompetenciák megkérdezettek általi megítélése is. Az online pedagógus-kérdőívben kilenc kompetenciát értékelhettek a válaszadók egy kilencfokú skálán (1 = legkevésbé fontos, 9 = legfontosabb). Az értelmezés során azonban fontos figyelembe venni, hogy a felsorolt lehetőségek nem minden esetben különítik el egyértelműen az egyes kompetenciákat: nincs éles határvonal például a személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód és a tanulás támogatása között, továbbá a pedagógusok általi értelmezésük is ambivalens (lásd a szakmai, szakmódszertani tudás és a szakmai fejlődés iránti elkötelezettség megítélése között tapasztalható lényegi eltérést). Ugyanakkor a beérkező válaszok így is jelzésértékkel bírhatnak arra vonatkozóan, hogy az egyes iskolacsoportba tartozó pedagógusok miként viszonyulnak mindennapi nevelési-tanítási tevékenységükhöz.

Az eredmények alapján *a szakmai és módszertani tudás az a tényező, amelyet a pedagógusok szinte mindegyike az első helyek valamelyikére sorol, vagyis amelyet munkája során a legfontosabbnak tart.* Ezt az egyéni fejlesztés, a tanulás támogatása, a pedagógiai tervezés, valamint a kommunikáció és együttműködés követi. Az esélyegyenlőség és a közösségi fejlesztés, valamint a szakmai fejlődés fontosságának megítélése már hátrébb sorolódik, a rangsor végére pedig a pedagógiai értékelés és az IKT-kompetenciák kerültek. Igazolva az eddig feltártakat, a pedagógiai munka során szükségesnek ítélt kompetenciák közül a tanuló személyiségfejlesztése és az egyéni bánásmód a reziliens iskolákban a teljes pedagógusminta átlagánál, illetve a veszélyeztetett iskolák esetén tapasztaltnál is lényegesen fontosabbnak mutatkozik. A reziliens iskolákban a teljes pedagógusminta átlagához képest fontosabbnak tartják még a közösség kialakulásának és fejlődésének segítését, az esélyegyenlőség megteremtését is, ugyanakkor az IKT kompetencia erőteljesen a háttérbe szorul. A veszélyeztetett iskolák pedagógusainak válaszai alapján pedig ismét elmondható, hogy az egyéni fejlesztés, bánásmód szükségességét, az esélyegyenlőség megteremtését a teljes pedagógusminta átlagához képest is jóval kisebb jelentőségűnek vélik. *A reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoportokban tanító pedagógusok értékítéleteit összevetve összességében az tapasztalható, hogy az előbbi kategóriába tartozó pedagógusok inkább azon kompetenciákat tartják szükségesnek, fontosabbnak munkájuk során, amelyek a tanulói személyiség fejlesztésére, az egyéni bánásmódra, valamint a közösség fejlesztésére, az esélyegyenlőség megteremtésére és a kommunikációra, együttműködésre irányulnak.* A veszélyeztetett iskolákban – az eddig ismertetett eredményekkel összhangban – némiképp felértékelődik a saját szakmai fejlődés iránti elkötelezettség, a pedagógiai tervezés és értékelés, valamint az IKT-kompetencia. (12. ábra).

12. ábra: A pedagóguskompetenciák fontosságának megítélése a vizsgált iskolacsoportokban (csak a valamennyi itemre válaszolók átlaga)



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

Feltett kérdés: Véleménye szerint jelenlegi beosztásában pedagógiai munkája során milyen mértékben szükségesek az alábbi pedagógiai kompetenciák? Kérjük, állítsa 1-től 9-ig fontossági sorrendbe az alábbi kilenc kompetenciát!

Megjegyzés: Kilencfokú skála (1 = legkevésbé fontos, 9 = legfontosabb). A pedagóguskompetenciák fontosságát az összes megkérdezett általános iskolai pedagógus (n=2 376) válasza szerinti csökkenő sorrendben tüntettem fel, amit az ábra jobb oldalán jelöltem.

\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

### 3.3. Norma- és értékrend

A norma- és értékrend kapcsán is elmondható, hogy a reziliens iskolákban tanító tanárok lényegében az összes, indexet alkotó itemet tekintve határozottabb és pozitívabb véleményt képviselnek, mint a veszélyeztetett iskolacsoport pedagógusai, hozzáteve, hogy ez a különbség statisztikailag nem minden esetben szignifikáns. Jelentős a különbség a léggör, mint érték tekintetében, hiszen az ezzel kapcsolatos elköteleződés nagyobb arányban és markánsabban jelenik meg a reziliens iskolacsoportban, vagyis a reziliens iskolák tantestülete számára a mindennapi munka során lényeges szempontként jelenik meg az, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában. (27. táblázat)

27. táblázat: A norma- és értékrend léghőrdimenziót alkotó tényezőkre adott válaszok megoszlása a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=118$ ;  $n_v=182$ )

KÖZÖS NORMA- ÉS ÉRTÉKREND	Iskolacsoport	Inkább egyetért	Teljes mértékben egyetért
Az intézmény legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a diákok jól érezzék magukat az intézményben.***	<i>Reziliens</i>	28%	67%
	<i>Veszélyeztetett</i>	49%	46%
Az intézmény légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.	<i>Reziliens</i>	46%	37%
	<i>Veszélyeztetett</i>	53%	29%
Az intézmény munkatársai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan.	<i>Reziliens</i>	50%	36%
	<i>Veszélyeztetett</i>	57%	26%
Ebben az intézményben jó a gyerekek/diákok hozzáállása a tanuláshoz.	<i>Reziliens</i>	41%	7%
	<i>Veszélyeztetett</i>	37%	4%

Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

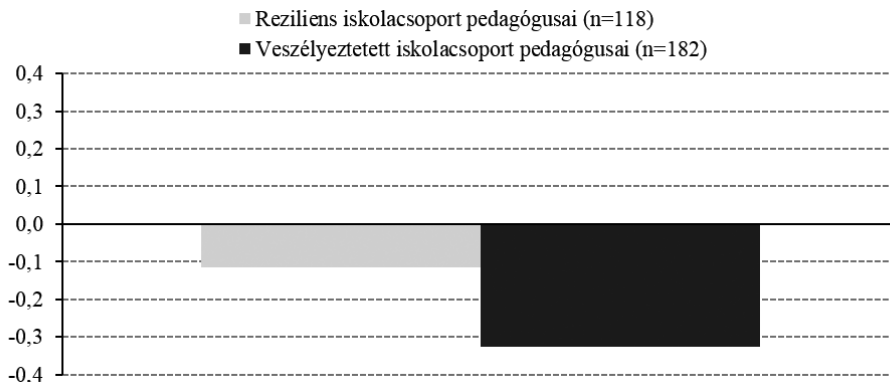
Feltett kérdés: Mennyire ért egyet, vagy nem ért egyet az Ön intézményére vonatkozó alábbi állításokkal?

Megjegyzés: Négyfokú skála (1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért).

\*\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,01$  (négyfokú skálára számolva).

A norma- és értékrendet összesítő index iskolacsoportonkénti különbségei statisztikai értelemben nem tekinthetőek lényeges eltéréseknek, ugyanakkor fontos jelzés, hogy ebben a dimenzióban a reziliens iskolák pedagógusai kedvezőbben vélekednek a saját iskolájukról, mint a veszélyeztetett iskolacsoport pedagógusai. Hozzáteve, hogy a reziliens iskola átlagértéke sem éri el a teljes pedagógusminta átlagát. (13. ábra)

**13. ábra:** A norma- és értékrend klímadimenzió összetett indexének átlagértékei a vizsgált iskolacsoportokban



Forrás: OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

Ezt támasztja alá az is, hogy a veszélyeztetett iskolákban végzett terepmunka során a fegyelem kérdése központi tényezőként jelent meg, melynek hiánya részben vagy teljesen ellehetetleníti a tanítást. Eddigi eredményeim is ezt támasztják alá, vagyis a veszélyeztetett iskolákban sokkal fegyelmezetlenebbek a diákok, gyakrabban fordulnak elő problémás viselkedésformák, mint a reziliens iskolákban (*erről lásd az V.1.2. alfejezetet*).

*„Hozni egy fegyelmi szintet a gyerekeknél. Ha nincs fegyelem, akkor figyelem sincsen. Akkor nem tudok tanítani. Ebben igazgatónő is nagy partner. Ő is minden héten, hétfőn sorakozó van, elmondja a tudnivalókat, egyben az egész iskola. 10-15 perc, hogy mit kell tudni. Ha valaki valami jót csinált, kap egy nyalókát – egy jelképes jutalmat. Ha rosszat csinált, azt is elmondja – de nincs megszégyenítés, csak mint tény előkerül. Muszáj ezeket a gyerekeket úgy irányítani, hogy fegyelmileg lehessen velük bírni. Mert különben nem tudom tanítani. A legalapvetőbb a munka.”*

*(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, pedagógus)*

A reziliens iskolákban ugyanakkor – igaz főként az alsóbb évfolyamokon – kevésbé drasztikusan jelennek meg a fegyelmi problémák, amelyet a felelősségvállalás és a kötelesség tudat erősítésével, valamint a közös célok, normák, értékek kitűzésével igyekeznek elkerülni, tompítani.

*„Tehát, hogy megtanítani arra, hogy vállalja a tetteinek a következményeit. Hogyha valamit elrontottam, vagy nem csináltam meg, akkor felelősséget*

*vállaljak saját magamért, és ne egy másikra mutogassak, meg egy harmadikra, meg egy negyedikre, hogy azért nem, mert ő ezt mondta, vagy nem mondta. Tehát hogy tisztességre nevelni. A felelősség, a kötelességtudatnak a vállalása.”*

*(Pest megyei reziliens községi iskola, pedagógus)*

*„Azt gondolom, hogy akkor jó egy iskolavezető, hogyha jó mögötte az iskolának a közössége. Ez alatt értem a tanárokat, a szülőket, a gyerekeket. És hogyha megtaláljuk azt az egy célt, vagy célokat, amit közösen el akarunk érni. És hogyha megvannak ezek a célok, és mindenki képessége, tehetségei szerint támogatja az iskolavezetést, akkor jó az iskolavezetés. Ha nincsenek közös célok, nincs közös akarat, akkor aztán meg lehet feszülni, és ki lehet találni különböző dolgokat, akkor sem lesz belőle jó iskolavezetés.”*

*(Pest megyei reziliens községi iskola, igazgató)*

#### 4. PEDAGÓGIAI GYAKORLATOK

Kutatásom egyik alapvető kérdése, hogy a két vizsgált iskolacsoportban eltérően szervezik-e az oktatási-nevelési tevékenységet, hogy konkrétan milyen mintát, gyakorlatot követnek a reziliens, és milyen a veszélyeztetett iskolacsoportban. Összességében az látható, hogy *a reziliens iskolacsoport pedagógusai a kérdőívben felsorolt oktatási-nevelési tevékenységeket sokkal jellemzőbbnek tartják az iskolájukban, mint ahogy a másik iskolacsoport pedagógusai tapasztalják a saját intézményükben.* Így az extrakurrikuláris lehetőségek (például sport, zene) biztosítása, a tanulók egyéni képességeihez mért teljesítmények ösztönzése és az ennek megfelelő terhelés, a magas színvonalú oktató-nevelő munka, a tanulók tesztekkel mért eredményeinek javítása, valamint a fegyelmezési problémák kezelése mind-mind olyan pedagógiai tevékenység, amely megkülönbözteti a reziliens iskolákat a veszélyeztetett iskoláktól. Eredményeim azt is jelzik, hogy az utóbbi három pedagógiai gyakorlat (magas színvonal, teszteredmények javítása, sikeres fegyelmezés) esetén statisztikailag is szignifikáns ez az eltérés. (28. táblázat)

**28. táblázat:** A pedagógiai gyakorlat léggördímenziót alkotó tényezőkre adott válaszok megoszlása a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=118$ ;  $n_v=182$ )

PEDAGÓGIAI GYAKORLAT	Iskolacsoport	Inkább egyetért	Teljes mértékben egyetért
Az intézmény megfelelő lehetőségeket biztosít a gyerekek számára a tanuláson kívüli területeken is (pl. sport, zene).	<i>Reziliens</i>	37%	59%
	<i>Veszélyeztetett</i>	46%	47%
A pedagógusok törődnek azzal, ha a gyerekek/tanulók nem úgy teljesítenek, ahogy tudnának.	<i>Reziliens</i>	44%	53%
	<i>Veszélyeztetett</i>	52%	44%
Az intézményben figyelembe vesszük az egyéni képességeket a gyerekek/diákok terhelésekor.	<i>Reziliens</i>	45%	51%
	<i>Veszélyeztetett</i>	54%	41%
Ebben az intézményben magas színvonalú nevelő-oktató munka folyik.**	<i>Reziliens</i>	51%	47%
	<i>Veszélyeztetett</i>	60%	33%
Az intézményben nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a gyerekek/diákok tesztekkel mért teljesítménye javuljon.*	<i>Reziliens</i>	45%	47%
	<i>Veszélyeztetett</i>	59%	34%
Ebben az intézményben jól kezeljük a fegyelmelési problémákat.**	<i>Reziliens</i>	60%	30%
	<i>Veszélyeztetett</i>	66%	17%

*Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).*

*Feltett kérdés: Kérjük, jelölje, hogy mennyire jellemzőek az Önök intézményére az alábbi állítások!*

*Megjegyzés: Négyfokú skála (1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért).*

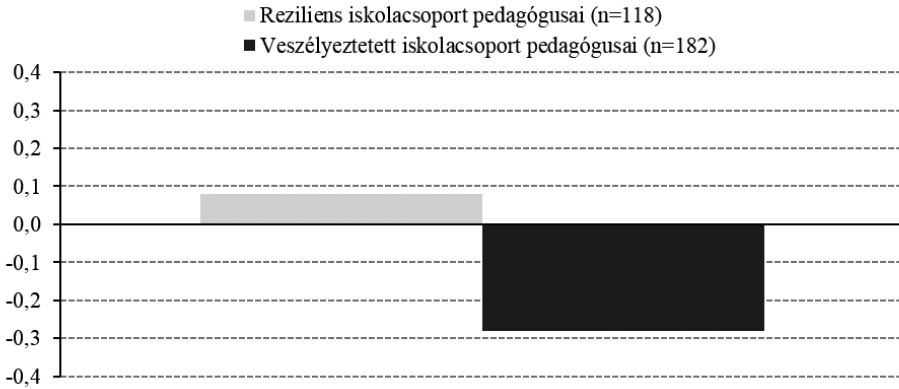
*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,1$  (négyfokú skálára számolva).*

*\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,05$  (négyfokú skálára számolva).*

Mindezek fényében nem meglepő, hogy amennyiben az oktatási-nevelési tevékenységekkel kapcsolatos véleményeket összesítő főkomponens értékeit vizsgáljuk, jelentős különbségeket találunk egyrészt a teljes alapsokaságot adó, pedagógiai hozzáadott érték mutatóval rendelkező iskolák, másrészt a veszélyeztetett iskolacsoport átlagától is. (14. ábra)



14. ábra: A pedagógiai gyakorlat klímadimenzió összetett indexének átlagértékei a vizsgált iskolacsoportokban\*\*\*



Forrás: OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

Az oktató-nevelő tevékenység, a pedagógiai gyakorlatok fókuszának változását jól összefoglalja az egyik reziliens iskola pedagógusa, aki saját pedagógiai és módszertani kultúráját kezdte el fejleszteni.

„Mi még abban az időben tanultunk a tanítóképzőben, amikor a frontális osztálymunka volt a fő cél. Én vagyok a tanító, a mindenható, aki megmondom a tutit a gyerekeknek. Ez most már megváltozott. Én maximum irányt mutathatok ezeknek a gyerekeknek, és segíthetem a munkájukat differenciálással, kooperatív technikákkal, egyéniségüknek és a képességüknek megfelelően. Nem érek célba frontális munkával.”

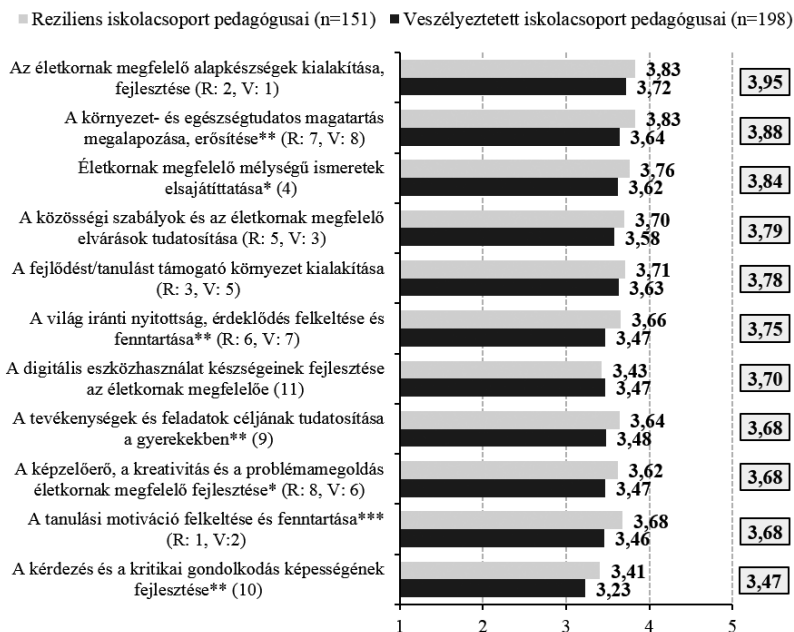
(Észak-Magyarország, reziliens községi iskola, pedagógus)

#### 4.1. Kognitív képességek fejlesztése

Az iskolai légkört és eredményességet erősen befolyásolja, hogy a pedagógusok a diákok kognitív képességeinek fejlesztésére irányuló tevékenységek közül melyiket tartják kiemelkedően fontosnak az iskolában. Az adatok alapján megállapítható, hogy a megkérdezett összes pedagógus az alapképességek kialakítását, fejlesztését tartja a legfontosabbnak, melyet a tanulási motiváció felkeltése és fenntartása, a képzelőerő, a kreativitás és a problémamegoldás fejlesztése, az életkornak megfelelő mélységű ismeretek elsajátíttatása, a világ iránti nyitottság, érdeklődés felkeltése és fenntartása, a közösségi szabályok és az életkorhoz illeszkedő elvárások tudatosítása, valamint a fejlődést, tanulást támogató környezet kialakítása követ. Ez a pedagógusok által felállított fontossági sorrend nem különbözik számottevően a két iskolacsoportban.

Érdeemes szemügyre venni, hogy az egyes iskolacsoportokban tanító pedagógusok miként vélekednek arról, hogy a kognitív képességek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek a fontosságukhoz képest milyen színvonalon valósulnak meg az iskolájukban. Fontosságához mérten a tanulók motivációjának felkeltése és fenntartása bizonyul a legnehezebb feladatnak a hátrányos szociális összetételű iskolákban. Általánosságban elmondható, hogy *a reziliens iskolákban egységesebbek a vélemények, továbbá ezen iskolák pedagógusai szerint valamennyi kognitív pedagógiai tevékenység magasabb színvonalon valósul meg az iskolájukban, különösen igaz ez az életkornak megfelelő mélységű ismeretek elsajátíttatását, a világ iránti nyitottság és érdeklődés fenntartását, a célok tudatosítását, a kritikai gondolkodást és a tanulási motivációt, valamint az életmódbeli tudatosságot fejlesztő, megalapozó tevékenységekre.* (15. ábra)

15. ábra: A tanulók kognitív képességeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek színvonalát a vizsgált iskolacsoportokban



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolatos adatbázis (első hullám, 2013).

Feltett kérdés: Kérjük, értékelje, hogy a gyerekek/tanulók kognitív képességeinek fejlesztésére irányuló alábbi pedagógiai tevékenységek milyen mértékben valósulnak meg az Önök intézményében!

Megjegyzés: Ötfokú skála átlaga (1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon magas színvonalon). Az itemek mögötti zárójelben a pedagógusok által legfontosabbnak tartott tevékenységek iskolacsoportonkénti sorrendjét tüntettem fel. Az ábra jobb oldalán az összes megkérdezett általános iskolai pedagógus (n=3 016) válaszainak átlaga látható csökkenő sorrendben.

\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

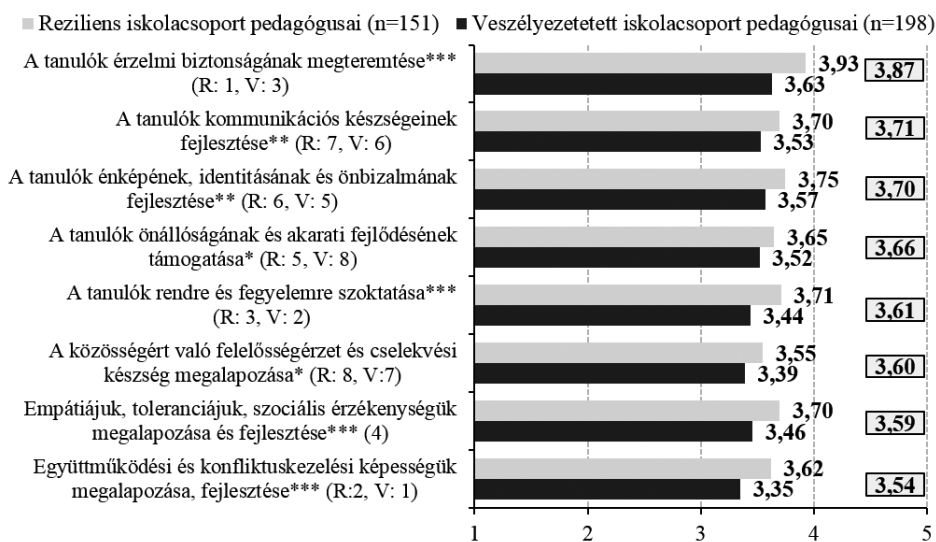
\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

## 4.2. Személyiség és társas készségek fejlesztése

A kognitív képességek mellett a személyiség és társas készségek fejlesztése is közelebb visz a minél eredményesebb oktatás megvalósulásához. Ezért érdemes megvizsgálni azt is, hogy a pedagógusok az erre irányuló pedagógiai tevékenységek közül melyiket tartják a legfontosabbnak, illetve, hogy milyen színvonalúnak érzik ezen tevékenységek megvalósulását az iskolájukban. E tekintetben már ránézésre is nagyobb különbségek mutatkoznak a reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusai között.

Az adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a pedagógusok a személyiség fejlesztése és a társas kompetenciák kialakítása szempontjából kulcsfontosságúnak tartják a diákok együttműködési és konfliktuskezelési készségeinek a fejlesztését. Ugyanakkor éppen az erre irányuló pedagógiai tevékenység valósul meg a legalacsonyabb színvonalon az iskolákban, hozzátevé, hogy a reziliens iskolákban lényegesen kedvezőbb a kép, mint a veszélyeztetett iskolákban. Mind a két iskolacsoport pedagógusai meghatározónak tekintik a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtését, melynek megvalósulásával a leginkább elégedettek, hozzátevé, hogy a veszélyeztetett iskolákban – a tanulói énkép és önbi-zalom, a kommunikációs készségek, norma- és értékrend, valamint a szociális érzékenység fejlesztéséhez hasonlóan – a megvalósulás színvonala jelentősen elmarad a reziliens iskolákétól. Összességében tehát az tapasztalható, hogy a pedagógusok véleménye szerint *a reziliens iskolákhoz képest a veszélyeztetett iskolákban a diákok személyiségének és társas készségeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek nagy része szignifikánsan alacsonyabb színvonalon valósul meg, és a válaszok szóródása is magasabb.* (16. ábra)

16. ábra: A tanulók személyiségének és társas készségeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek színvonala a vizsgált iskolacsoportokban



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

Feltett kérdés: Kérjük, értékelje, hogy a gyerekek/tanulók személyiségének és társas készségeinek fejlesztésére irányuló alábbi pedagógiai tevékenységek milyen mértékben valósulnak meg az Önök intézményében!

Megjegyzés: Ötfokú skála átlaga (1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon magas színvonalon). Az itemek mögötti zárójelben a pedagógusok által legfontosabbnak tartott tevékenységek iskolacsoportonkénti sorrendjét tüntettem fel. Az ábra jobb oldalán az összes megkérdezett általános iskolai pedagógus (n=3 016) válaszainak átlaga látható csökkenő sorrendben.

\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

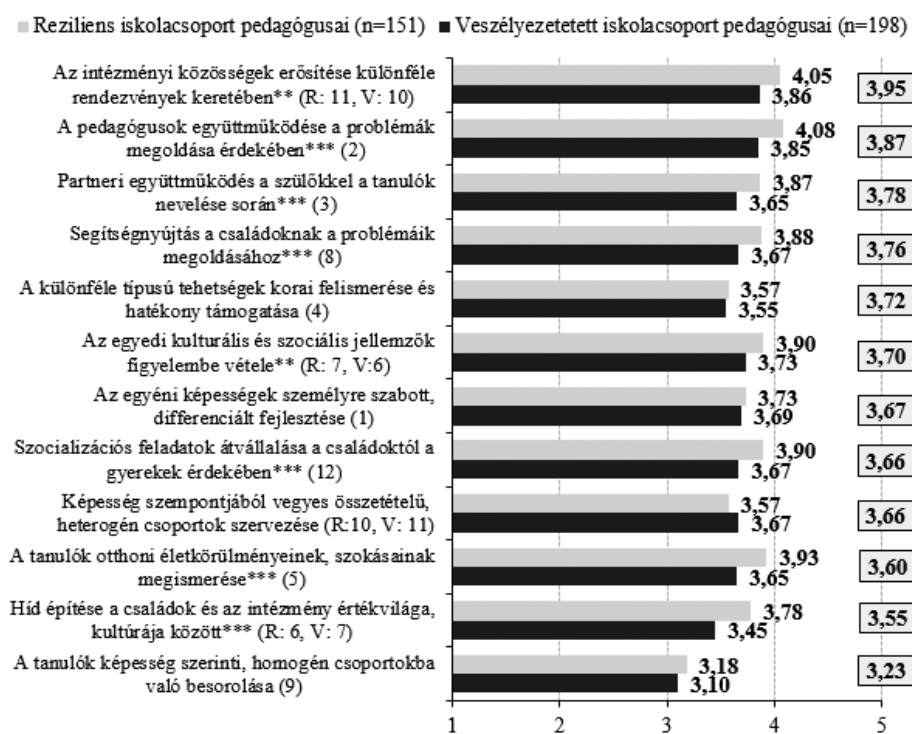
### 4.3. Esélyteremtés és a családokkal való együttműködés fejlesztése

A pedagógiai gyakorlatok kapcsán fontos fejlesztési terület az esélyteremtés, az egyéni bánásmód és a családokkal való együttműködés. Ezen területek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek közül egyértelműen a személyre szabott, differenciált fejlesztést tartják a legfontosabbnak a pedagógusok, azonban ennek megvalósulását, iskolai színvonalát már nem a legkedvezőbbben ítélik meg. Mindkét iskolacsoport pedagógusai igen fontosnak tartják az oktatói szereplők közötti együttműködéseket is. A szülőkkel történő partneri együttműködés kialakítása kapcsán a megvalósulás színvonaláról a differenciált fejlesztéshez hasonlóan vélekednek, ellenben a pedagógusok közötti együttműködések megvalósulását kifejezetten

jónak tartják a megkérdezettek. A közösségépítő rendezvényekkel a legelégedettebbek a pedagógusok, holott ezt tartják a legkevésbé fontosnak.

*Az eredmények alapján ebben a dimenzióban is a reziliens iskolák pedagógusai értékelik színvonalasabbnak az iskolájukban megvalósuló pedagógiai munkát, különösen igaz ez a családokkal, szülőkkel történő kapcsolattartásra, a pedagógusok közötti eredményes együttműködésekre, az intézményi közösségek erősítésére, bizonyos családi szocializációs feladatok átvállalására, valamint az egyedi szociokulturális és családi, otthoni jellemzők figyelembevételére. (17. ábra)*

17. ábra: Az esélyteremtés és a családokkal való együttműködés fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek színvonala a vizsgált iskolacsoportokban



Forrás: OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

Feltett kérdés: Kérjük, értékelje, hogy az esélyteremtés, egyéni bánásmód és a családokkal való együttműködés fejlesztésére irányuló alábbi pedagógiai tevékenységek milyen mértékben valósulnak meg az Önök intézményében!

Megjegyzés: Ötfokú skála átlaga (1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon magas színvonalon). Az itemek mögötti zárójelben a pedagógusok által legfontosabbnak tartott tevékenységek iskolacsoportonkénti sorrendjét tüntettem fel. Az ábra jobb oldalán az összes megkérdezett általános iskolai pedagógus (n=3 016) válaszáinak átlaga látható csökkenő sorrendben.

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

## 5. KAPCSOLATOK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

A tanárok gondolkodásmódjának elemzésére és osztálytermi viselkedésük megfigyelésére irányuló kutatási eredmények alapján az a következtetés vonható le, hogy az oktatás-nevelés folyamata alapvetően interperszonális kapcsolatok sorozata, azaz a pedagógusok és a diákok közötti minimális kölcsönös megbecsülés, partnerkapcsolat kialakulása nélkül nem képzelhető el semmilyen sikeres szakmai megoldás az iskolákban. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy a tanárok és tanulók, a tanárok egymás közti, valamint az iskola és külső kapcsolataik közötti érintkezési viszonyok tartalmasabbá tétele, a minimális bizalmi légkör kialakítása fontos összetevői az eredményességnek (Nagy 2006).

Kutatások mutatnak rá arra is, hogy a tanulók iskolai teljesítményét az iskolai körülmények és feltételek otthoni, szülői megítélése és a szülő-tanár, család-iskola viszony is befolyásolja (Forray–Hegedűs 2003; Liu–Wang 2008). A szülői bánásmód minősége a szociális helyzettől függetlenül kedvezően hat a gyerekek teljesítményére, társas készségeire (Hanson et al. 1997). A PISA eredményei is egyértelműen megerősítik ezt, hiszen a szülői gondoskodás és érdeklődés, a gyermekkel együtt eltöltött idő, a tanulási, művelődési szokások kisgyermekkorú előkészítése, támogatása mind-mind pozitívan befolyásolja a későbbi iskolai életutat. A társadalmi háttér jellemzői befolyásolják azt, hogy a szülő mennyit foglalkozott otthon gyermekével az iskoláskor előtt, ugyanakkor a háttérjellemzők kiszűrése után is megmarad a szülői támogatás pozitív hatása (OECD 2012b; Fehérvári–Széll 2014).

A légkör és az eredményesség szempontjából tehát meghatározóak az iskolán belül, valamint az iskola és környezete között kialakuló kapcsolati hálók, azok erőssége, aktivitása és minősége. E tekintetben lényegi különbség tapasztalható a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák között. *A reziliens iskola pedagógusai a veszélyeztetett iskolákban dolgozó társaiknál jobban számíthatnak az intézményvezető tanácsaira, támogatására, s a reziliens iskolákban sokkal intenzívebb a pedagógusok közötti tapasztalatcsere, a neveléssel-tanítással kapcsolatos nehézségek átbeszélése.* A diákok döntésekbe való bevonása is markánsabban valósul meg a reziliens iskolákban, s a szülőkkel való együttműködés – amely, mint korábban láttuk a veszélyeztetett iskolákban különösen érzékeny problémakör – is jobbnak mondható. (29. táblázat)

29. táblázat: A kapcsolatok és szakmai együttműködések léghőrdimenziót alkotó tényezőkre adott válaszok megoszlása a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=118$ ;  $n_v=182$ )

KAPCSOLATOK, SZAKMAI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK	Iskolacsoport	Inkább jellemző	Teljes mértékben jellemző
Az intézményünkben a pedagógusok szakmai kérdésekben számíthatnak az intézményvezető tanácsára, támogatására.**	Reziliens	23%	69%
	Veszélyeztetett	37%	51%
Az intézményünkben a pedagógusok rendszeresen megbeszélik a neveléssel-tanítással kapcsolatos problémáikat, nehézségeiket.***	Reziliens	34%	61%
	Veszélyeztetett	53%	41%
Ebben az intézményben általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a gyerekek/diákok között.*	Reziliens	44%	50%
	Veszélyeztetett	56%	37%
Ebben az intézményben lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.*	Reziliens	45%	48%
	Veszélyeztetett	54%	34%
Ebben az intézményben a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.*	Reziliens	42%	48%
	Veszélyeztetett	56%	33%
Ebben az intézményben lehetőség van arra, hogy a pedagógusok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.	Reziliens	38%	43%
	Veszélyeztetett	48%	32%
Az intézmény és a helyi közösség között magas szintű az együttműködés.	Reziliens	51%	26%
	Veszélyeztetett	52%	23%
A mi intézményünkben a szülő-pedagógus megbeszélés hatékony megoldás a felmerülő problémák kezelésére.***	Reziliens	50%	25%
	Veszélyeztetett	60%	9%
A szülők a legtöbb esetben kikérik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét.	Reziliens	50%	21%
	Veszélyeztetett	47%	16%

Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

Feltett kérdés: Kérjük, jelölje, hogy mennyire jellemzőek az Önök intézményére az alábbi állítások!

Megjegyzés: Négyfokú skála (1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért).

\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,1$  (négyfokú skálára számolva).

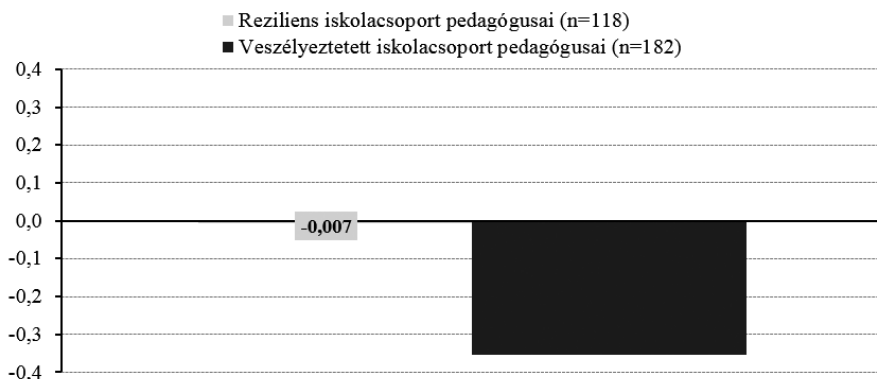
\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,05$  (négyfokú skálára számolva).

\*\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,01$  (négyfokú skálára számolva).

A kapcsolati és együttműködési háló minőségét és kiterjedtségét összesítő index is egyértelműen alátámasztja a reziliens iskolák pedagógusainak kedvezőbb megítélését. A reziliens iskolacsoport pedagógusainak indexértéke teljesen megközelíti a teljes pedagógusminta (0 átlag), és számottevően meghaladja a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak átlagértékét. (18. ábra)



18. ábra: A kapcsolatok és együttműködések klímadimenzió összetett indexének átlagértékei a vizsgált iskolacsoportokban\*\*\*



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014)

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

Mindez jól kirajzolódik a terepmunka során gyűjtött tapasztalatokból is. A veszélyeztetett iskolákra inkább a zártabb működés jellemző, mely mind a külvilág felé (szülők, más iskolák stb.), mind pedig az iskolák belső világában is tetten érhető. *Kirajzolódik egy olyan összkép is, mely szerint ezekben az iskolákban kevésbé valószínű a külső képzésekben esetlegesen meglévő lehetőség, tudástartalom közösségi internalizálása.* A belső, szoros kapcsolatok hiánya, a szakmai, kollegiális kötések gyengesége akár még a mindennapi pedagógiai tevékenységek rovására is mehet, melynek negatív hatásait a pedagógusok mellett végső soron a gyerekek tapasztalják meg.

„Nem nagyon engedem be úgy a szülőt, hogy átjáróház legyen. Bejelentkezhet.”  
(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, igazgató)

„Nagyon kellene egy iskolapszichológus, azt régóta kérjük. Akár utazóként is, henteente egyszer-kétszer. Az nagyon kevés van. Pedig ez nagy segítség lenne. Talán még a nevelési tanácsadóval, ha kicsit szorosabbra vennénk a kapcsolatot, még az is jó lenne. [...] Vannak olyan napok, amik megviselnek. Ezt hazavinnem nem célszerű. De valahol fel kellene dolgozni ezeket a mindennapi dolgokat, ami rosszul érint. Jó lenne valakivel megbeszélni, elmondani valakinek. Így nagyon nehéz úgy jönni a gyerekekhez másnap, hogy én egy nagyon keserű szájjal mentem tegnap haza, mert olyanok voltak, hogy nem tudtunk együtt dolgozni.”

(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, pedagógus)

*„Sok óraadó tanárunk van most, akikkel, ugye, ki se alakulhat olyan szoros kapcsolat, mert itt sincsenek. Csak beugranak, leadják az órát, itt sincsenek napokon keresztül. És nem tudnak úgy összeismerkedni, megszokni egymást, ahogy kellene. És ebből adódnak a gyerekeknek problémáik.”*

*(Pest megyei veszélyeztetett községi iskola, pedagógus)*

*„A továbbképzésekre, most tudom, hogy sorozatosan jelölnek ki embereket, és amint hallom, ilyen nagyon szerencsétlen továbbképzések ezek. Pár óra alatt, ugye, 30 óra, 60 óra alatt lezavarnak bizonyos dolgokat, és kérik a vizsgamunkákat, amit nem is igazán értenek. Nem jó tapasztalatokról számolnak be a kolleganők.”*

*(Pest megyei veszélyeztetett községi iskola, igazgató)*

Ezzel szöges ellentétben, a reziliens iskolákban a kedvező belső és külső szakmai együttműködés, az iskolaközösségen belüli kapcsolódások és tapasztalatsere, a tudás áramoltatása és hatékony megosztása, a szakmailag kompetens iskolavezetés mind-mind hozzájárul a kedvezőbb, inkluzív légkör kialakulásához, mely alapot ad az iskola nevelési-tanítási tevékenységeinek fejlesztéséhez. A pozitív szakmai légkör kialakulásához az is hozzájárul, hogy a reziliens iskolák (iskolavezetés és pedagógusok is) kiaknázzák a pályázatokban, pedagógus-továbbképzésekben rejlő potenciált, s az eredményeket és tapasztalatokat folyamatosan visszaforgatják a mindennapi pedagógiai gyakorlatba is.

*„Ez egy olyan tantestület, ha feladat vagy probléma van, akkor egy emberként tud dolgozni. A kollégák bármilyen feladat legyen, mozgósíthatóak. Azok is, akik személyes probléma kapcsán lesznek ellenállók, ha feladat van, mindenki segít és csinálja.”*

*(Észak-Magyarország, reziliens kisvárosi iskola, igazgatóhelyettes)*

*„Jó a vezetőnk, abból a szempontból, hogy akár az alsós igazgatóhelyettes, akár az igazgatónő, be szokott jönni órát látogatni. Nagyon jó, mert meg tudjuk beszélni, hogy ezt láttam, így volt jó, itt még figyeljél oda. Soha nem elmarasztalóan. Tudunk kommunikálni oda-vissza. Én is ugyanúgy bemehetek az igazgatóhelyetteshez órát látogatni. Ő matekot tanít 2. osztályban. Nekem is van matekom. Megbeszélhetjük az aktuális problémákat. [...] Nemcsak a vezetés, hanem az egész alsós munkaközösség között. Vannak bemutató órák. Most is lesz egy bemutató óra, ahová az összes alsós kolléga beül. Utána munkaközösségi értekezlet. Boncolgatjuk az órát. Elmondja, mit miért csinált. Reflektálunk rá.”*

*(Észak-Magyarország, reziliens kisvárosi iskola, pedagógus)*

„Azért mondom, hogy mióta továbbképzés-továbbképzés hátára jártunk szeptembertől, azóta... Igen, igen, az biztos, hogy ennek a tantestületnek nagyon hasznos volt. Tehát amikor jön lelkesen a kolléga, hogy hú, most kipróbálta azt, amit a továbbképzésen megcsináltunk, és hogy milyen tök jó volt, és a gyerekeknek is mennyire tetszett, akkor én azt gondolom, hogy hasznos. [...] Ez az egyik TÁMOP-pályázatunk, ami halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek a felzárkóztatása, és benne pedagógus módszertani megújulás. És akkor ebben voltak továbbképzések, ami IPR-es, meg differenciálás, meg átmenetek kezelése. És akkor mi ezt mindet alkalmazzuk is itt az iskolában. Tehát ezek a továbbképzések nem olyan továbbképzések voltak, hogy na, jó, kipipáltuk, és haladjunk tovább, meg ez dögunalom, de utáljuk. Hanem ezt érdemes.”

(Pest megyei reziliens községi iskola, pedagógus)

„Sokszor hátrányos helyzetű gyerekeknek a tanulmányi eredményét a szociokulturális körülmény is befolyásolja. Ezért nekünk együtt kell működni a családdal, a gyermekjóléti szolgálattal, a családsegítővel, mert otthonról hozott magatartási gondok, amiket meg kellene oldani.

(Észak-Magyarország, reziliens kisvárosi iskola, igazgató)

„Én azt gondolom, hogy nemcsak ez alatt a 30 év alatt, de az elmúlt 10 év alatt is rengeteget változott az, ahogy a gyerekek viselkednek, és ahogy a pedagógusnak viselkednie kell az iskolában ahhoz, hogy valamiféle elfogadó légkör kialakuljon közöttük, meg a gyerekek között, meg a szülők között, meg a fenntartó irányába. Tehát mindenféle nagyon másképpen kell alkalmazkodni, mint ahogy mondjuk kellett megfelelően alkalmazkodni ezelőtt 10 évvel, vagy 20 évvel. Ez különösen vonatkozik a pedagógus-gyerekek, meg a pedagógus-szülő viszonyára.”

(Pest megyei reziliens községi iskola, igazgató)

A reziliens iskolákban a szülőkkal, családokkal való kapcsolattartás és együttműködés megvalósulása teljesen más szemléletet tükröz, mint amit a veszélyeztetett iskolákban tapasztalhatunk. A szülők – gyerekeken keresztül – bevonása, a szülői aktivitás ösztönzése, valamint a gyermek fejlődésében való közös szerepvállalás megvalósulása azt mutatja, hogy ezek az iskolák a kapcsolattartás és együttműködés fontosságának hangsúlyozása mellett tényleges, kézzel fogható eredményeket tudnak felmutatni a családi és az iskolai nevelés egymással szorosan összefüggő folyamatában.

„Na, most rendkívül fontos a pedagógus és a szülő közötti kapcsolata. [...] Azt egyénenként be is vezettünk az iskolában, hogy kielemezze a szülő és a pedagógus a gyermek fejlődését és a nem fejlődését, vagy a miértjét, minden

*egyres problémát. Fontos, hogy megértse a szülő az itteni munkát, az itteni tevékenységet, és konkrétan az iskolán belül az ő gyerekének a viselkedését, a hozzáállását, hogy mit tesz naponta, miben van az ő fejlődésének a megrekedtsége, vagy visszamaradása, vagy eredménytelensége, és mi az, amit tenni kell annak érdekében, hogy ez beinduljon és változzon. Tehát én fontosnak tartom a szülővel való szoros együttműködést, egyénenként.”*

*(Észak-Magyarország, reziliens kisvárosi iskola, igazgató)*

*„Tehát hogyha most azt mondom, hogy megállítanak az utcán a szülők, és azt mondják, hogy nagyon jó, merthogy 20 éve nem volt ekkora pezsgés ebben az iskolában, mint most. Hogy nagyon jó, hogy a gyerekeknek milyen lehetőségeik vannak. Tábor, tábor hátán, kirándulás ide-oda, színház... és a többi, és a többi...”*

*(Pest megyei reziliens községi iskola, igazgató)*

## 6. ÁLTALÁNOS KÖZÉRZET

A légkör kapcsán az egyik legjobban használható mutató az általános közérzet, hiszen, egy kellemes, pozitív légkörű iskola tagjai jobban érzik magukat, és ez által jobban is teljesítenek, vagyis a kedvező légkör előnyösen hat a tanulói teljesítményekre (Buda 2005; Cohen et al. 2009). E tekintetben is lényeges különbség található a két iskolacsoport között, vagyis a reziliens iskolacsoport pedagógusai szívesebben dolgoznak az iskolájukban, s úgy gondolják, hogy az iskola tanulói is szívesen járnak az intézményükbe. (30. táblázat, 19. ábra)

**30. táblázat:** Az általános közérzet légkördimenziót alkotó tényezőkre adott válaszok megoszlása a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=118$ ;  $n_v=182$ )

ÁLTALÁNOS KÖZÉRZET	Iskolacsoport	Inkább jellemző	Teljes mértékben jellemző
A pedagógusok szívesen dolgoznak az intézményünkben.**	<i>Reziliens</i>	48%	40%
	<i>Veszélyeztetett</i>	64%	23%
A diákok szívesen járnak az intézményünkbe.**	<i>Reziliens</i>	54%	40%
	<i>Veszélyeztetett</i>	69%	22%

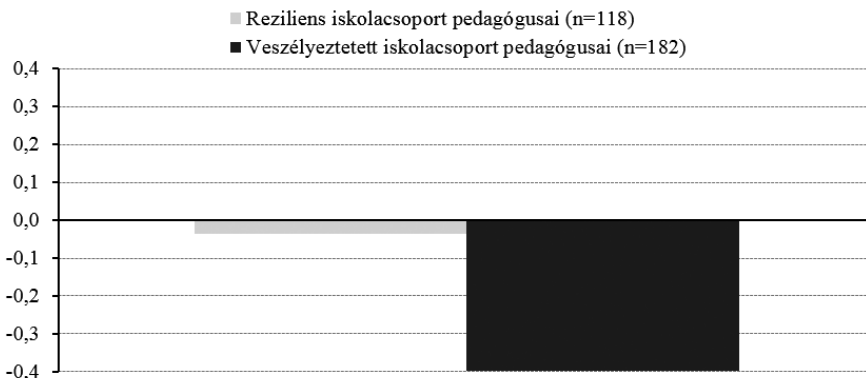
*Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).*

*Feltett kérdés: Kérjük, jelölje, hogy mennyire jellemzőek az Önök intézményére az alábbi állítások!*

*Megjegyzés: Négyfokú skála (1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért).*

*\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,05$  (négyfokú skálára számolva).*

**19. ábra:** A általános közérzet klímadimenzió összetett indexének átlagértékei a vizsgált iskolacsoportokban\*\*\*



Forrás: OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

## 6.1. Elégedettség a pedagóguspályával

A reziliens iskolák pedagógusainak kedvezőbb attitűdjeit összességében jól mutatja az a tény is, hogy *a pályájukról, munkájukról pozitívabb képet formálnak a veszélyeztetett iskolákban dolgozó kollégáiknál*. Nevezetesen a sikeres iskolák pedagógusai arányaiban véve lényegesen többen értenek teljes mértékben egyet a kijelentéssel, hogy ha újra dönthetnének, akkor újból a pedagóguspályát választanák (46% vs. 26%). (31. táblázat)

31. táblázat: Elégedettség a vizsgált iskolacsoportokban ( $n_r=151$ ;  $n_v=198$ )

	ISKOLACSOPORT	INKÁBB EGYETÉRT	TELJES MÉRTÉKBEN EGYETÉRT
Ha újra dönthetnék, megint a pedagóguspályát választanám. <sup>***</sup>	<i>Reziliens</i>	27%	46%
	<i>Veszélyeztetett</i>	46%	26%
Elégedett vagyok a teljesítményemmel ebben az intézményben.*	<i>Reziliens</i>	72%	27%
	<i>Veszélyeztetett</i>	71%	23%
Mindent egybevéve, elégedett vagyok a munkámmal.	<i>Reziliens</i>	67%	27%
	<i>Veszélyeztetett</i>	66%	24%
A pedagógus pályának több az előnye, mint a hátránya.	<i>Reziliens</i>	37%	20%
	<i>Veszélyeztetett</i>	37%	13%
Amikor elkezdtem a pályámat, lelkesebb voltam, mint amilyen most vagyok.	<i>Reziliens</i>	37%	19%
	<i>Veszélyeztetett</i>	37%	25%
Úgy érzem, hogy a pedagógushivatást a társadalom nagyra értékeli.	<i>Reziliens</i>	10%	3%
	<i>Veszélyeztetett</i>	7%	1%

*Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).*

*Feltett kérdés: Azt szeretném megtudni, hogyan vélekedik a pedagógus pályáról. Mennyire ért egyet, vagy nem ért egyet az alábbi állításokkal?*

*Megjegyzés: Négyfokú skála (1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért).*

*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,1$  (négyfokú skálára számolva).*

*\*\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,01$  (négyfokú skálára számolva).*

Az általános légkörérzet iskolacsoportonkénti különbözőségei jól megragadhatóak a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolákban tett látogatások tapasztalataiból is. A veszélyeztetett iskolákban egyrészt még mindig az olyan nevelési mentalitás van túlsúlyban, amely *nem feltétlenül a gyereket helyezi a középpontba a tanítási folyamatokban, másrészt tetten érhetőek az erős fluktuáció előidézte folyamatok* (egységes tantestület kialakulásának nehézségei, feladatok folytonos újraelosztása stb.) *negatív, frusztráló hatásai, következményei* (erről lásd például Széll 2014b).

*„Ha az elmúlt 20 évet veszem, mióta én itt vagyok, talán most jelenleg hárman vagyunk, akik végig itt voltak [a tantestületben] ez idő alatt. Nagy a mozgás. Sokan elmennek. Olyan is volt, hogy visszajött. Mások jönnek. Cserélődtek nagyon sokan.*

*(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, pedagógus)*

*„Ezt sem merném mondani, hogy kifejezetten baráti meg nagyon jól érezzük magunkat, mert abszolút nem ezt az elvet követem. Mert én inkább a régi,*

*makarenkói elvet, ugye, hogy »követelek, mert tisztellek«, én inkább ezt próbálom megtartani. Merthogy valamilyen rendnek, szabályok mentén kell vagy lehet nyilván dolgozni. Tehát ezt mindenképpen megkövetelem. Meg a kollégák is. De azt gondolom, hogy nem érzik magukat rosszul ettől a gyerekek, mert szerintem a gyerekközösségnek is szüksége van szabályra. Szükségük van fegyelemre, meg bizonyos rendezettségre, hogy dolgozni tudjanak. Bár nem mindig tartják be szívesen.”*

*(Pest megyei veszélyeztetett községi iskola, igazgató)*

*„És őszintén megmondom, hogy ma már én is sokkal befelé fordulóbb, kiábrándulóbb lettem. Úgy, ami engem még érdekel ebből az az, ami itt [szerk.: az osztályteremben] történik.”*

*(Pest megyei veszélyeztetett községi iskola, pedagógus)*

A reziliens iskolák légköre teljesen más: barátságos, családi. A kollektív, önállósággal társul, közös nevelési-tanítási gyakorlatok, szakmai együttműködések, a szakmai, pedagógiai (s sok esetben magánéleti) problémák megbeszélése, feloldása, valamint az emberköziség mind-mind egy kedvezőbb légkörű, s egyben eredményesebb iskolát eredményez.

*„Nagy összetűzés nincs. Az alsó és a felső együtt van egy tanárban negyedik éve. Addig külön volt. Addig az alsósokkal sokkal kevesebbet találkoztunk. Így jobb. Többet beszélgetünk. Összeördülések voltak. Ahol ennyi ember dolgozik együtt, ott vannak. De annak örülök, hogy kibeszéljük.”*

*(Észak-Magyarország, reziliens kisvárosi iskola, pedagógus)*

*Szerintem egy nagyon barátságos, nagyon családi légkör. [...] Ez köszönhető a kis méretnek is. Meg azt gondolom, hogy az emberek mentalitásának is. Akár pedagógus, akár bármi más. Tehát itt nálunk mindenkinek van egy jó szava a másikhöz, és akkor ez nem a szokásos angolszász stílus, hogy megérdeklődjük reggel, hogy hogy vagy, hanem tényleg érdekel. [...] Tehát, hogy teljesen normál, emberi kapcsolatok alakulnak ki, és nem úgy megyünk el egymás mellett, mintha nem is ismernénk a másikat. [...] Tehát teljesen családiasnak élem meg, és azt gondolom, hogy nemcsak én, hanem mindenki, aki idejön, annak itéli meg.”*

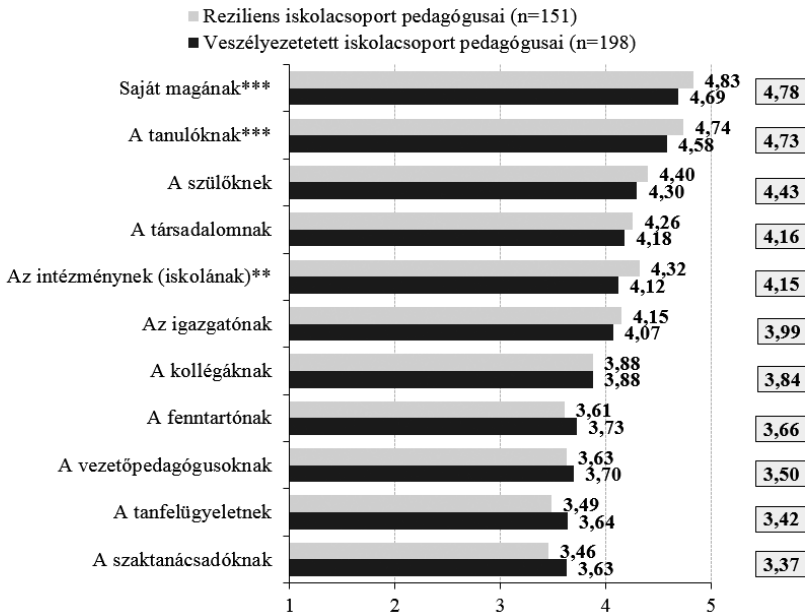
*(Pest megyei reziliens községi iskola, igazgató)*



## 6.2. Felelősségérzet

A közérzet kapcsán kérdésként merül fel, vajon a két vizsgált iskolacsoport pedagógusai miként érzik, kinek tartoznak inkább felelősséggel a pedagógiai munkájuk során? Mindkét iskolacsoport pedagógusaira jellemző, hogy úgy érzik, saját maguk, illetve a tanulók irányába tartoznak a legnagyobb felelősséggel. *A reziliens iskolák pedagógusai azonban mind a magukkal, mind a diákokkal szembeni felelősségvállalást magasabbra értékelik, mint a veszélyeztetett iskolákban oktatók.* A lista harmadik helyén a szülők szerepelnek, ami – a diákok második helyével együtt – arra is utal, hogy *a pedagógusok meggyőződése szerint az iskola szolgáltatásait igénybe vevők felé tartoznak a legnagyobb felelősséggel*, a társadalom, az intézmény, valamint az oktatási rendszer követelményei csak ezután következnek. A két iskolacsoport között még a saját intézményükkel szemben érzett felelősségérzetben mutatható ki különbség: a reziliens iskolák pedagógusai nagyobb mértékben tartják magukat felelősnek ebben az irányban is. (20. ábra)

20. ábra: Felelősségérzet a vizsgált iskolacsoportokban



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

Feltett kérdés: *Hogy érzí Ön, pedagógiai munkájában mekkora felelősséggel tartozik: ...?*

Megjegyzés: Ötfokú skála átlaga (1 = egyáltalán nem érez felelősséget, 5 = nagyon nagy felelősséget érez). Az ábra jobb oldalán az összes megkérdezett általános iskolai pedagógus (n=3 016) válaszainak átlagát tüntettem fel csökkenő sorrendben.

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

## 7. LÉGKÖRDIMENZIÓK ÉS AZ EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATA

Az összkép kialakításához fontos adalék, hogy az adatfelvétel során elért *valamennyi általános iskolai pedagógus észlelése alapján kialakított egyes légkördimenziók és az összesített légkörmutató között igen erős az összefüggés.* (32. táblázat) Ez egyértelműen jelzi, hogy az oktatási szereplők közötti jó szakmai és partneri viszony vagy a kollektívan elfogadott pedagógiai gyakorlatok és értékek nagymértékben megnövelik annak az esélyét, hogy valamennyi klímadimenzió mentén kedvezőbb legyen az iskola légkörének megítélése. Rámutat továbbá arra is, hogy *az iskolai légkör feltárásához nem feltétlenül szükséges minden klímadimenziót figyelembe venni,* hiszen az egyes összetevők szorosan összefüggnek egymással, így az elemzések során egy-egy dimenzió vizsgálata is érvényes következtetésekhez vezethet.<sup>65</sup>

32. táblázat: Páronkénti Pearson-féle korrelációs együtthatók az egyes légkördimenziók között

	KAPCSOLATOK, EGYÜTTMŰKÖ- DÉS	KÖZÖS NORMA-ÉS ÉRTÉKREND	PEDAGÓGIAI GYAKORLAT	ÁLTALÁNOS KÖZÉRTZET
Kapcsolatok, együttműködés	1,000	0,817***	0,752***	0,743***
Közös norma- és értékrend	0,817***	1,000	0,688***	0,688***
Pedagógiai gyakorlat	0,752***	0,688***	1,000	0,651***
Általános közérzet	0,743***	0,688***	0,651***	1,000

Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

\*\*\* Szignifikáns összefüggés: szign.  $p < 0,01$ .

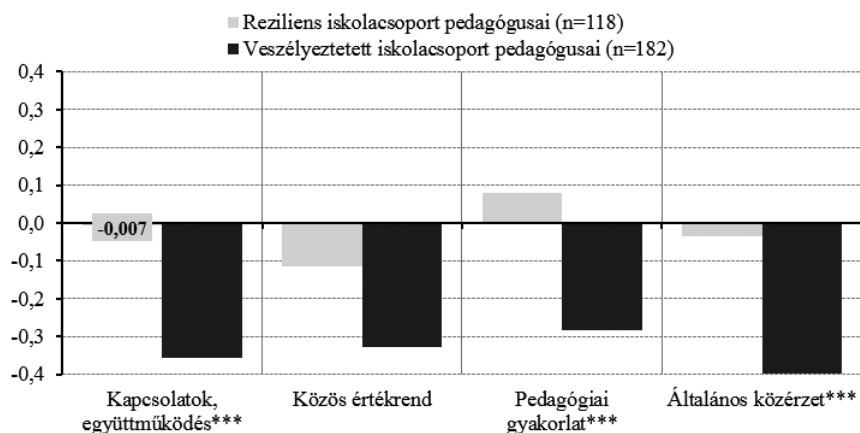
A vizsgálatom fókuszában álló reziliens és veszélyeztetett iskolacsoportok pedagógusai légkörérzetében is számottevő különbség fedezhető fel, s épp azon dimenziókban, amelyek a legerősebb kapcsolatot mutatják az eredményességgel. *A veszélyeztetett intézmények pedagógusai tehát mind a négy vizsgált légkördimenzió mentén kedvezőtlenebbül ítélik meg iskolájuk légkörét, mint a reziliens iskolák pedagógusai,* amely különbség különösen a kapcsolatok és a szakmai együttműködések, a pedagógiai gyakorlatok, valamint az általános közérzet dimenziójában érhető tetten. Vagyis a légkörérzetet meghatározó olyan tényezők, mint az oktatási szereplők közötti jó partneri viszony, a szorosabb együttműködés a helyi közösséggel, a szakmai kérdések folyamatos megbeszélése, a részvételi lehetőség a döntésekben, az egyéni differenciálás és fejlesztés, a pedagógiai munka színvonala és hatékonysága vagy az extrakurrikuláris lehetőségek (például sport,

<sup>65</sup> Ugyanerre a megállapításra jut például Buda (2009) is egy, az iskolai osztály klímája, általános közérzete és az iskolában, osztályban történő zaklatás szintje közötti kapcsolatot vizsgáló elemzésében.

zene) biztosítása növeli, növelheti annak az esélyét, hogy egy hátrányosabb társadalmi összetételű iskola eredményesebb lehessen.

Az iskolacsoportok közötti eltéréseket és a teljes pedagógusminta átlagához (0 átlag) képesti különbségeket is jól szemlélteti a léggördimenziók együttes ábrázolása, ahol a pozitív értékek a teljes pedagógusminta átlagához képest kedvezőbb iskolai léggörte, a negatívak pedig kedvezőtlenebb klímát jelölnek (21. ábra).

21. ábra: A léggördimenziók értékei a vizsgált iskolacsoportokban



Forrás: OKM–KIR-STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

Témám szempontjából alapvető kérdés, vajon milyen kapcsolat, összefüggés fedezhető fel a pedagógusok által érzékelt iskolai léggör és az iskolák eredményessége között? A két jelenség közötti együttmozgás és annak erőssége is jelzésértékkel bír, s segíti az ok-okozati kapcsolatok végiggondolását, felfejtését, főleg akkor, ha az abszolút teszteredményeken túl, a pedagógiai hozzáadott értékekkel is fennáll ez az összefüggés. Elemzésem éppen erre mutat rá, hiszen az eredmények alapján mind a két képességterület esetén elmondható, hogy az iskolai léggör különböző dimenzióit mérő indikátorok és az összesített léggörmutató gyenge, illetve közepesen erős pozitív irányú összefüggést mutat az abszolút teszteredményekkel és a pedagógiai hozzáadott értékekkel. Bacskai (2015) összegzése alapján a kutatások két olyan klímadimenziót emelnek ki, amelyek hozzájárulnak a diákok tanulmányi sikerességéhez: (1) az interperszonális kapcsolatokat és (2) a célok és értékek rendszerét. Ezt némiképp megerősítik elemzésem eredményei is, hozzátéve, hogy a léggördimenziók kialakítása során nem törekedtem a célok és értékek rendszerének egyértelmű elkülönítésére, vagyis például az iskola pedagógiai gyakorlatának dimenziójában számos cél is benne rejlik (egyéni készségfejlesztés, gyermekközpontúság stb.).

Amennyiben tüzetesen szemügyre vesszük a légkördimenziók és az eredményességi mutatók közötti korrelációs együtthatókat, akkor észrevehető, hogy mind a négy klímadimenzió – azaz a kapcsolatok és együttműködések, az iskolai életet mélyebben átszövő kulturális elemeket tartalmazó közös norma- és értékrend, az iskolában megvalósuló pedagógiai gyakorlatok minősége, valamint az általános közérzet – az abszolút kompetenciamérési eredményekkel van szorosabb kapcsolatban, hozzáteve, hogy egyik eredményességi mutatóval (képességterületenkénti abszolút teszteredmények, iskola pedagógiai hozzáadott értéke) sem túl erős ez a kapcsolat. Ugyanakkor mindenképpen *fontos jelzés a légkör és az eredményesség között meglévő szignifikáns összefüggés. (33. táblázat).*

**33. táblázat:** Páronkénti (Pearson-féle) korrelációs együtthatók ( $r$ ) az egyes légkördimenziók, valamint az eredményességi mutatók között

	ABSZOLÚT TESZTERED- MÉNY (MATE- MATIKA)	PHÉ (MATEMATIKA)	ABSZOLÚT TESZTERED- MÉNY (SZÖVEG- ÉRTÉS)	PHÉ (SZÖVEGÉRTÉS)
Kapcsolatok, együttműködés	0,171***	0,090***	0,173***	0,101***
Közös norma- és értékrend	0,149***	0,077***	0,154***	0,095***
Pedagógiai gyakorlat	0,145***	0,097***	0,149***	0,096***
<b>Általános közérzet</b>	0,177***	0,084***	0,182***	0,074***

Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (második hullám, 2014).

\*\*\* Szignifikáns összefüggés:  $\text{sign. } p < 0,01$ .

## 8. ATTITÜDMINTÁZATOK: SZEGREGÁCIÓ ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ

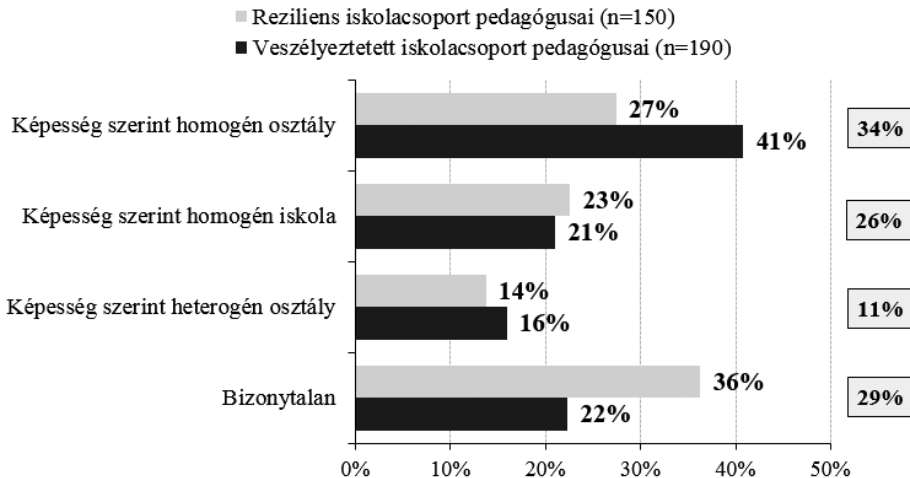
Témám szempontjából rendkívül fontos a különböző képességű, szociális és etnikai háttérű gyermekek együttneveléséről alkotott pedagógusvélemények és attitűdök feltárása, s annak vizsgálata, hogy a tanárok miként viszonyulnak a szegregációhoz, hátránykompenzációhoz, miként vélekednek a hátránykompenzáció hatékonyságáról, valamint a képesség szerinti szelekcióról.

### 8.1. Együttnevelés vagy szelekció?

Az együttnevelésre és oktatásra vonatkozó vélemények feltérképezését olyan közvetett módon feltett kérdés segítette, mely arra kereste a választ, hogy a megkérdezett pedagógus vajon milyen tanácsot adna egy barátjának gyermeke beiskoláztatása

kapcsán. A kérdés ilyen módon történő megfogalmazása az elvárt válaszok felé „húzás” igyekezett kiküszöbölni. A válaszok alapján a hátrányos tanulói összetételű iskolákban dolgozó pedagógusok többsége (csaknem hattizede) a képességek alapján történő elkülönítés mellett foglal állást, vagyis az olyan iskolák mellett, ahol a gyerekeket képességeik alapján osztják homogén osztályokba (34%), vagy akár a teljes iskolát tekintve sincs lényegi különbség az odajáró gyermekek képességei között (26%). (22. ábra) Ez a szemléletmód az iskola összetételétől független általános jelenségnek tekinthető (lásd Széll 2015a, 2015b), ami azért sem túl biztató, mert a kutatások egyrészt azt mutatják, hogy a képességek fejlettsége számos tényezőtől függhet (például veleszületett képességek, családi környezet) (Csapó 2003), másrészt azt, hogy a képesség szerinti elkülönítés növeli a tanulói teljesítmények közötti különbségeket (Kerr et al. 2012; Bol et al. 2014), harmadrészt pedig azt, hogy Magyarországon különösen erős az iskolai teljesítmény és a családok szociális háttere közötti összefüggés (Csapó et al. 2009, 2014; Balázi–Horváth 2011; Balázi et al. 2010, 2013; OECD 2013a, 2014; Fehérvári–Széll 2014).

22. ábra: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménykülönbségei az általános iskola választásának néhány kiemelt szempontjáról\*\*



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

Feltett kérdés: Ha Öntől egy barátja tanácsot kérne, hogy a gyerekeit milyen általános iskolába járassa, mit javasolna neki?

Megjegyzés: Az ábra jobb oldalán az összes megkérdezett általános iskolai pedagógus (n=2 890) választásainak együttes megoszlását tüntettem fel.

\*\* Szignifikáns különbség: khi-négyzet-próba szign.  $p < 0,05$ .

A képesség szerinti csoportosítást előnyben részesítő pedagógusoktól – ahogy a 22. ábra is mutatja – lényegesen elmarad azon pedagógusok aránya, akik amellet

állnak ki, hogy az egyes osztályokban nagyon különböző képességű gyerekek tanuljanak együtt. A heterogén csoportszervezést, a teljesen heterogén iskolát, osztályt ajánló pedagógusok aránya csupán 11 százalék, míg a bizonytalanok („nem tudja”) aránya megközelíti a 30 százalékot. Ez utóbbi magas arány igen szembeütő, s e tekintetben lényegi különbség mutatható ki a vizsgált iskolacsoportok között. A reziliens iskolák pedagógusainak több mint egyharmada (36%) került ebbe a kategóriába, míg a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak csak alig több mint egyötöde (22%). Ezzel párhuzamosan az osztályok közötti képesség szerinti szelekciót támogatók aránya a reziliens iskolákban számottevően elmarad (27%) mind a teljes pedagógusminta (34%), mind a veszélyeztetett iskolák átlagától (41%). Ez mutathatja azt is, hogy a reziliens iskolákban inkább elgondolkoznak a képesség szerinti szelekció hatékonyságán, s inkább más utakat próbálnak felfedezni a tanulói eredményesség növelésére. Igaz az is elmondható, hogy ezt az utat nem feltétlenül a teljesen heterogén csoportok kialakításában látják ott sem.

A képesség szerinti szelekcióval kapcsolatos beállítódások különbségét jól mutatják, az iskolákban végzett terepmunka tapasztalatai is. A veszélyeztetett iskolákban hangsúlyos szerep jut a csoportbontásokra, melyet egyértelműen a – kutatások alapján kérdéses (*erről lásd a kötet II.4.1. alfejezetét*) – tanulói teljesítménynövekedéssel indokolnak, míg a reziliens iskolákban nem a képesség szerinti csoportok kialakítását emelik ki, hanem sokkal inkább az eltérő képességű gyerekek differenciált fejlesztését.

*„Pár évvel ezelőtt, amikor be kellett vezetni a nem szakrendszerű oktatást, akkor mi azt találtuk ki, hogy nálunk az a legkézenfekvőbb, hogy csoportbontásban. Tehát gyengébb meg egy jobb csoport. Na, most ez annyira bevált, hogy amikor ezt a nem szakrendszerűt leállították, nekünk ezt tovább kellett vinni. Tehát idegen nyelvet, magyart, matematikát csoportbontásban tanítunk, és úgy, hogy képességek szerinti csoportbontás.”*

*(Pest megyei veszélyeztetett községi iskola, igazgató)*

*„Ami számomra fontos, hogy mindegyik gyerek egyformán fontos legyen azon az órán. Hogy mindegyik foglalkoztatva legyen. Hogy észreveszi-e azt a pedagógus, hogy éppen valami módon jól elszöszmötöl a pad alatt, vagy csak saját magával van elfoglalva. Hogy mennyire van ott a gyerekek között, mennyire tudja őket maga köré gyűjteni, vagy mennyire vegyül velük. Tehát, hogy mennyire működnek össze, mennyire közös az az óra.”*

*(Pest megyei reziliens községi iskola, igazgató)*

A szelekcióhoz szorosan kötődik a roma/cigány és/vagy hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációjának, inklúziójának kérdésköre. Ezt több oldalról is

vizsgálhatjuk: egyrészt a szegregáció elfogadására vonatkozó, másrészt az iskola szocializációs és pedagógiai szerepével kapcsolatos attitűdök felől. A további két alfejezetben ezeket vizsgálom meg közelebbről.

## 8.2. Szegregáció megítélése

A szegregációhoz kapcsolódóan érdemes feltárni, vajon miként is vélekednek a pedagógusok a roma/cigány gyerekek együttneveléséről, közös vagy inkább külön osztályokban történő tanításukat tartják jobbnak. *A megkérdezett összes pedagógus általánosságban kívánatosnak tartja az etnikailag eltérő gyerekek együttoktatását. Ugyanakkor van egy elég nagy, mondható csoport, akik a szegregált oktatást mind a roma/cigány, mind a nem roma/cigány tanulók számára inkább vagy teljes mértékben jobbnak tartják (15–25%), holott kutatások szerint a szegregált oktatás éppenhogy a tanulói teljesítmények csökkenése irányába hat (Messing–Molnár 2008; Havas–Zolnay 2011; Fejes 2013; Messing 2014). A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai integrációjával kapcsolatosan a pedagógusok hét-tizede ért inkább vagy teljes mértékben egyet azzal az állítással, hogy nem néz szembe a realitással az, aki mindenáron véghez akarja vinni az integrációt.*

A kedvezőtlen társadalmi összetételű iskolában nagy jelentőséggel bír, hogy miként megy végbe a gyerekek, tanulók iskolai élethez való alkalmazkodása, nevelési-oktatási folyamatokba történő bevonódása. Ennek kapcsán a megkérdezett pedagógusok többsége azon a véleményen van, hogy az iskolai élet egyik sarokköve a jogok és kötelezettségek, az iskolai fegyelem, szabályok és magatartásformák betartása, betartatása. Sőt, főként a veszélyeztetett iskolákban sok esetben ebben látják azt a védőbástyát is, amely bizonyos problémák esetén magát a pedagógust is védi.

*„A házirendet nagyon át szoktuk dolgozni, az egy kemény belső törvény. Azt a gyerekekkel is megismertetjük rögtön az első alkalommal. Ha ott bármelyikünk hibázott, nagyon megfoghatóak vagyunk. Egy balesetnél, egy pedagógiai hibánál, problémánál, hogy elvettem a mobilját, a szülő megkérdezheti, hogy hol van ez? Itt van a házirendben. Egy kicsi védelem a házirend.”*

*(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, igazgató)*

A pedagógusok ezt a fajta normakövetési és nevelési igényt kiváltképp igaznak tartják, a roma/cigány gyerekek esetében: *a kedvezőtlen tanulói összetételű iskolákban dolgozó pedagógusok nyolctizede inkább vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy körükben az a legfontosabb, hogy megtanulják a szabályokat, és alkalmazkodjanak az iskola által elvárt magatartási normákhoz.* Érdemes azonban figyelembe venni, hogy az iskolában uralkodó normák és szabályok a legtöbb esetben nem a



szociálisan hátrányosabb helyzetből vagy éppen a roma/cigány családból érkező gyerekek eltérő tulajdonságaihoz és kulturális viszonyulásaihoz igazodnak. Ez az iskola által képviselt, sok esetben középosztálybeli érték- és normavilág magában hordozza a látens diszkrimináció veszélyét (Bourdieu 1978, Frasier et al. 1995; Nahalka–Zempléni 2014). Az iskola egyoldalú kulturális viszonyulása szerepet játszhat abban is, hogy az etnikai háttér és/vagy a szociálisan hátrányos helyzet tanulási hátrányként jelenik meg (*erről lásd még az I.2. és a II.4. alfejezeteket*).

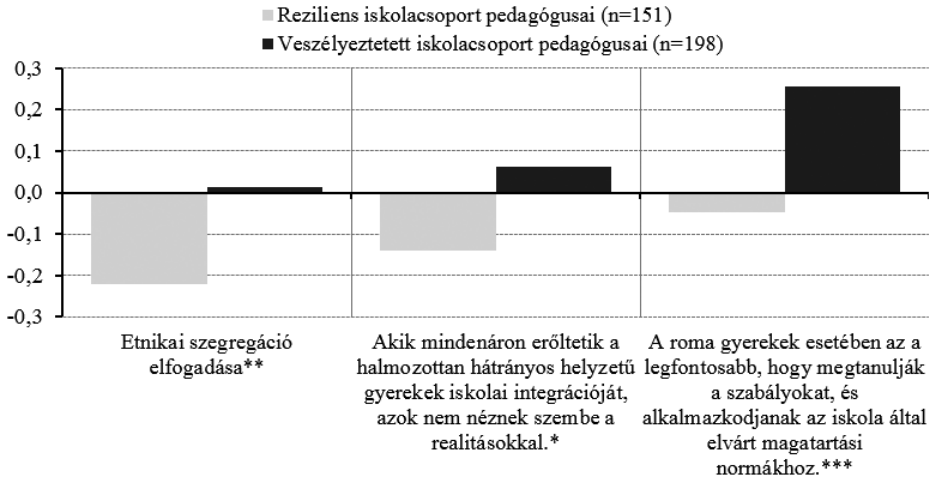
A két vizsgált iskolacsoport különbségeinek szemléletesebb ábrázolása érdekében a roma/cigány szegregációra vonatkozó véleményeket – a négyfokú skála ellenére – a teljes pedagógusmintára futtatott főkomponens-elemzéssel összegeztem.<sup>66</sup> Az elemzéshez további két tényezőt, a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációjának<sup>67</sup>, illetve a roma/cigány gyerekek felé irányuló szabályok és magatartási normák betartásának megítélését jelző változót<sup>68</sup> is sztenderdizáltam, azaz 0 átlagúvá és 1 szórásúvá tettem, ahol a 0 átlag szintén a teljes pedagógusminta válaszáinak átlagát jelzi. *Eredményeim azt mutatják, hogy a reziliens iskolák pedagógusai jóval kevésbé fogadják el a roma/cigány gyerekek elkülönítését az iskolákban, és a normák, szabályok fontosságát is kisebbnek ítélik. Azzal is kevésbé értenek egyet, hogy az integráció, az együttnevelés erőltetése ne hozna valamilyen eredményt, továbbá körükben jelenik meg markánsabban az iskola elfogadást, megértést, toleranciát erősítő szerepe is. A veszélyeztetett iskolák légkörére éppen ezek ellenkezője igaz, hozzátevé, hogy ez a szegregáló, az iskola és a pedagógusok hátránykompenzáló szerepében erősen kételkedő attitűd – amelyet az eszköztelenség, a sorozatos kudarcok és frusztrációk tovább erősíthetnek – esetükben nagy valószínűséggel az eredményesség csökkenésének irányába hat. (23. ábra)*

<sup>66</sup> A romaszegregációra vonatkozó főkomponens itemei (eredeti skála négy fokú: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért): (1) Minden roma gyerekeknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös iskolai osztályban tanuljon. (2) A roma gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak. (3) A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyerekek. A kialakított főkomponens a bevont változók által megtestesített információ (heterogenitás) 68 százalékát örizte meg, az indexkialakítás megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfa értéke 0,766.

<sup>67</sup> *A feltett kérdés:* „Melyikkel ért egyet, és melyikkel nem: Akik mindenáron erőltetik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját, azok nem néznek szembe a realitásokkal (eredeti skála négy fokú: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért).

<sup>68</sup> *A feltett kérdés:* Melyikkel ért egyet, és melyikkel nem: A roma gyerekek esetében az a legfontosabb, hogy megtanulják a szabályokat, és alkalmazkodjanak az iskola által elvárt magatartási normákhoz (eredeti skála négy fokú: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért).

23. ábra: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak etnikai szegregációra, valamint hátránykompenzációra vonatkozó véleménykülönbségei



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

Megjegyzés: Az adott dimenzió jelentéstartamának elfogadása a pozitív értékek felé növekszik, míg a negatív értékek felé csökken.

\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,1$ .

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

\*\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,01$ .

A téma kapcsán fontos kiemelni korábbi kutatási eredményeimet is, mely szerint az iskolai élet menetében, megszervezésében meghatározó szerepet betöltő igazgatók (iskolavezetés) sokkal határozottabban utasítják vissza az etnikai szegregációt, és sokkal jobban felértékelik az iskola szerepét, mint a pedagógusok (Széll 2015b).

A szegregáció, a gettósodás jelei kétségkívül jelen vannak a mai Magyarországon, amelyhez nagymértékben hozzájárul a szabad iskolaválasztás is (lásd például Kertesi–Kézdi 2014; Berényi 2016). Ezt a szülők döntésének következményeként előálló szegregálódó tendenciát és elsősorban a veszélyeztetett iskolák emelik ki olyan kontextusban, amely a gyengébb tanulói teljesítmények némi magyarázatául szolgálhat. Természetesen a roma/cigány és a nem roma/cigány besorolás manifeszt módon nem igazán jelenik meg, de a döntésekben árnyaltan benne lehet a szülőknek való megfelelési kényszer, a tanulói utánpótlás megtartásának igénye is.

„Aztán ahogy jövünk felfele, már szín cigány az osztály. Egy fehér szülő nem fogja itt hagyni a gyerekét, még akkor sem, ha a bátyja nyolcadikos. Elnézést kér, de elviszi. Nagyon kulturáltan csinálják a szülők. Bejön és mondja: ha itt hagynák hatan, akkor ő is itt hagyná. Akkor én tudnék két elsőt is indítani. De ez nem azt jelenti, hogy csinálók egy cigány osztályt és egy nem cigányt. Nem így működik a sulis. Hanem viszonylag jobb képességű cigány gyerekeket teszek a fehér gyerekek mellé. Akik nagyon felzárkóztatásra szorulnak, akár fehér gyerek is, az kerül a másikba.”

(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, igazgató)

### 8.3. Mit tehetnek az iskolák és pedagógusai?

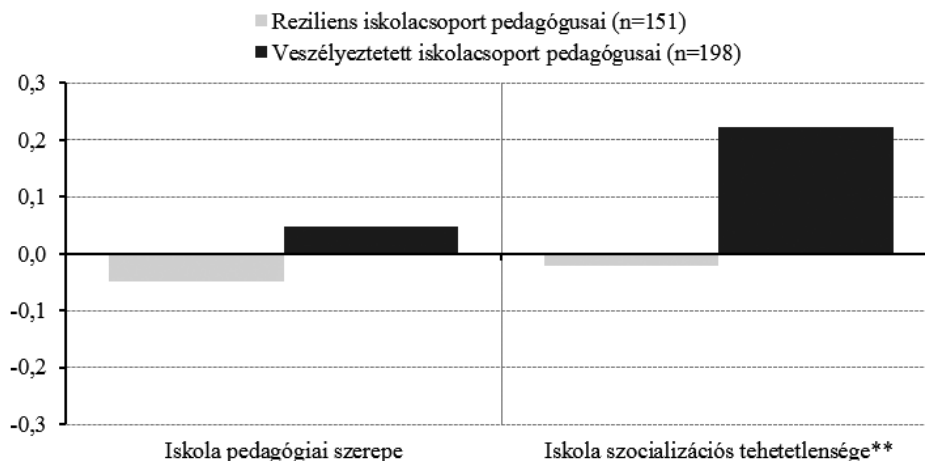
A korábbiakban leírtaknak megfelelően szintén főkomponensek segítségével vizsgáltam az iskola roma/cigány és/vagy hátrányos helyzetű gyerekek életében betöltött szocializációs és pedagógiai szerepét. A vizsgált két dimenzió egyrészt az iskola, a pedagógusok és a pedagógiai módszerek hatékony szerepére<sup>69</sup>, másrészt az iskola szocializációs „tehetetlenségére”<sup>70</sup> utal. A mintába került összes pedagógus általános véleménye szerint az iskola sokat tehet azért, hogy megfelelő pedagógiai módszerekkel segítse a roma/cigány gyerekek fejlődését, valamint azért is, hogy az eltérő szociális és etnikai háttérű gyermekek jobban elfogadják egymást (több mint 80 százalék az ezekre irányuló kijelentésekkel valamilyen mértékben egyetértők aránya). Ugyanakkor véleményük szerint *a szocializációs hátrányok leküzdése már kevésbé várható el az iskolától* (itt is több mint 80 százalék az ezzel egyetértők aránya), ehhez a szülők és az iskola közötti szorosabb együttműködésre lenne szükség. A veszélyeztetett iskolákban dolgozók körében jóval erőteljesebben jelennek meg az iskola szocializációs tehetetlenségével kapcsolatos vélemények, mint a reziliens iskolákban. (24. ábra)

---

<sup>69</sup> *Iskola pedagógiai szerepe, hozzáállása*: (1) Az iskola sokat tehet azért, hogy a különböző szociális háttérű gyerekek jobban elfogadják egymást. (2) Megfelelő pedagógiai módszerekkel a roma gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában. (3) A pedagógusoknak maximálisan figyelembe kell vennie azokat a különbségeket, amelyek a tanulók családjának eltérő társadalmi helyzetéből adódnak. A főkomponens által megőrzött információtartalom 55 százalék, az indexkialakítás megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfa értéke kevésbé kedvező: 0,583.

<sup>70</sup> *Iskola szocializációs „tehetetlensége”*: (1) Nem várható el, hogy az iskola bepótolja mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott. (2) Ha a család nem működik együtt az iskolával, az oktatás nem lehet igazán eredményes (eredeti skála négy fokozatú: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért). A főkomponens információtartalma 68 százalékát őrizte meg, az indexkialakítás megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfa értéke kevésbé kedvező: 0,534.

24. ábra: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménykülönbségei az iskola pedagógiai és szocializációs szerepére vonatkozóan



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

Megjegyzés: Az adott dimenzió jelentéstartamának elfogadása a pozitív értékek felé növekszik, míg a negatív értékek felé csökken.

\*\* Szignifikáns különbség: független kétmintás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

Az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák sikerességét (és léggörét) nagymértékben befolyásolják a hátránykompenzálás lehetőségeiről és az arra ható tényezőkről alkotott tanári vélemények is. Általánosságban elmondható, hogy mindkét vizsgált iskolacsoportban az óvoda hátránykompenzáló szerepét némiképp erősebbnek ítélik meg egy ötfokú skálán<sup>71</sup> a pedagógusok, mint az iskoláét (3,3, illetve 3,1). A hátránykompenzálás mértékének megítélésében nem található szignifikáns eltérés az iskolacsoportok pedagógusai között, vagyis a reziliens és a veszélyeztetett helyzetben lévő iskolák pedagógusai is úgy vélik, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait csak korlátozott mértékben képes kompenzálni az óvoda, illetve az iskola.

A szocializációs hátrányok iskolai kompenzációjának mértékét befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban szintén egyöntetű vélemény rajzolódik ki: a gyerekek szorgalmának, tanuláshoz való viszonyának, valamint a családi körülményeknek tulajdonítják a legnagyobb jelentőséget a kompenzáció hatékonyságát illetően, míg az iskolai, szakmai/pedagógiai tényezőkről úgy vélik, hogy kevésbé befolyásolhatják a hátránykompenzáció mértékét. Vagyis *mind az iskola, mind a saját felkészültségük*

<sup>71</sup> A feltett kérdés: „Ön szerint a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait optimális esetben milyen mértékig kompenzálhatja az iskola, illetve az óvoda?” (1 = egyáltalán nem kompenzálja, 5 = teljes mértékben kompenzálja).

szerepét leértékeli ezen a téren, ami kvázi a probléma hárítására is utalhat, hozzá-  
táve, hogy a szórások értékei alapján a gyermek és a család szerepének megítélése  
egységesebb képet mutat, mint az iskola és a pedagógus szerepének az értékelése.  
A két iskolacsoport kapcsán kiemelendő, hogy a veszélyeztetett iskolákban az is-  
kolához (is) köthető tényezők közül a család és az iskola kapcsolatát fontosabb-  
nak tartják, mint a reziliens iskolákban, amely ezekben az iskolákban – mint ahogy  
korábban a V.1.2. és a V.5. alfejezetekben ismertett eredmények esetén is láthattuk  
– egyértelműen a szülők és az iskola közötti kapcsolat nehézségeire, elégtelenségére  
utal. A reziliens iskolákban a türelem és az alkalmazott pedagógiai módszerek fon-  
tosságát – ha nem is szignifikáns mértékben – hangsúlyozzák jobban, mint olyan té-  
nyezőt, amely segítheti a hátrányok leküzdését, a szociálisan eltérő, hátrányos hely-  
zetből érkező gyermekek eredményes nevelését, oktatását. (34. táblázat)

34. táblázat: A kompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők megítélése a vizsgált  
iskolacsoportokban

	REZILIENS ISKOLÁK			VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK		
	N	ÁTLAG	SZÓRÁS	N	ÁTLAG	SZÓRÁS
<b>Család, gyermek</b>						
Szülők hozzáállása	147	4,56	0,591	190	4,62	0,543
Gyerek szorgalma, hozzáállása	147	4,43	0,536	190	4,39	0,598
Család életmódja	147	4,35	0,656	188	4,40	0,623
Család kultúrája	147	4,24	0,739	189	4,33	0,709
Család szociális helyzete	147	3,95	0,832	188	4,04	0,838
<b>Iskola, pedagógus</b>						
Pedagógusok türelme	144	4,13	0,767	187	4,00	0,833
Család és az iskola kapcsolata**	144	4,09	0,746	181	4,25	0,667
Az iskolában alkalmazott pedagó- giai módszerek	143	4,00	0,735	186	3,90	0,738
A tanulók társadalmi összetétele az iskolában, csoportban, osztály- ban.	144	3,64	0,863	185	3,68	0,875
Iskola felszereltsége, eszközellá- tottsága	147	3,39	0,896	186	3,44	0,895
Pedagógusképzés tartalma	138	3,24	0,968	181	3,41	0,988

Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

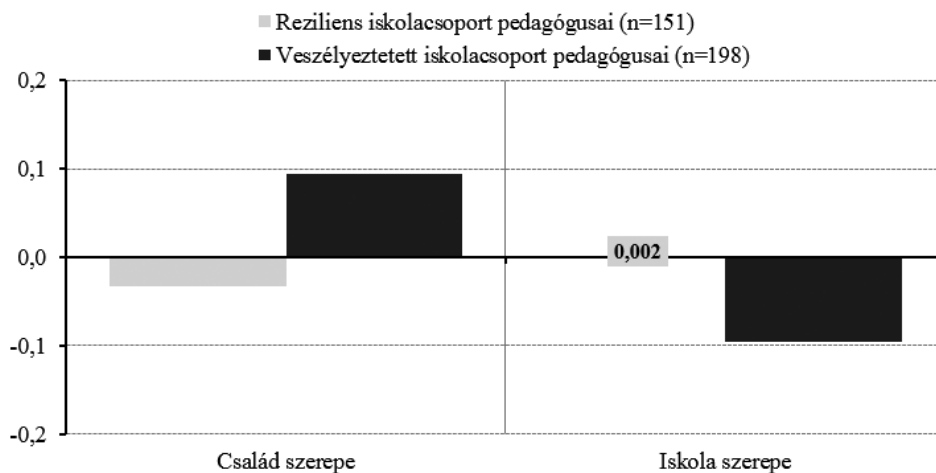
Feltett kérdés: Az Ön véleménye szerint a kompenzáció hatékonyságát milyen mértékben befolyásolják a következő tényezők?

Megjegyzés: Ötfokú skála átlaga (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben).

\*\* Szignifikáns különbség: független kémtíntás t-próba szign.  $p < 0,05$ .

A család és az iskola szerepének jobb átláthatósága érdekében faktoranalízis segítségével két jól elkülönülő faktort (család, iskola) hoztam létre mely faktorstruktúra<sup>72</sup> változóit szemlélteti a 34. táblázat. Annak ellenére, hogy statisztikailag nem mutatható ki jelentős eltérés, a két iskolacsoport összehasonlításában jelzésértékkel bír, hogy a reziliens iskolákban az iskolához (is) köthető tényezők szerepét összességében magasabbra értékelik, mint a veszélyeztetett iskolákban. Ezzel szemben a veszélyeztetett iskolák pedagógusai épp a gyerekekkel, családdal összefüggő tényezők szerepét hangsúlyozzák jobban, mint a reziliens iskolákban dolgozó társaik. (25. ábra)

25. ábra: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménykülönbségei a családhoz, illetve az iskolához köthető hátránykompenzációt befolyásoló tényezőkre vonatkozóan



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

Megjegyzés: Az adott dimenzió jelentéstartamának elfogadása a pozitív értékek felé növekszik, míg a negatív értékek felé csökken.

A továbbiakban – nem hierarchikus k-közép klaszterezés (*K-means klaszter*) segítségével – arra teszek kísérletet, hogy az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák pedagógusainak olyan jól elkülönülő csoportjait hozzam létre, melyek eltérően értékelik az egyes tényezők hátránykompenzálásban betöltött szerepét. A klaszterképzéshez a hátránykompenzálást valamilyen mértékben befolyásoló tizenegy változó (0 átlagú és 1 szórású) sztenderdizált alakjait használtam fel. A csoportok létrehozásának egyik fontos célja, hogy mélyebben elemezze a két vizsgált csoport

<sup>72</sup> A faktorstruktúra a Goodness-of-fit teszt alapján jól illeszkedik, a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mutató értéke 0,812; a Bartlett-teszt szignifikanciaértéke 0,000. A faktorok az összes információ csaknem felét (48%) őrzik meg.

hátránykompenzálás lehetőségeivel kapcsolatos attitűdjeit. A teljes pedagógusmintában így négy klasztert különítettem el.<sup>73</sup> (35. táblázat).

35. táblázat: A hátránykompenzáció tényezőinek megítélése alapján kialakított klaszterek középpontjai

TÉNYEZŐK	KLASZTEREK			
	FATALISTÁK (n=627)	HURRÁOPTIMIS- TÁK (n=550)	KIÁBRÁN- DULTAK (n=334)	REFLEKTÍVEK (n=1 078)
Szülők hozzáállása	0,68242	0,70021	-0,42553	-0,60566
Gyerek szorgalma, hozzáállása	0,35977	0,80667	-0,64807	-0,42352
Család életmódja	0,85571	0,76069	-0,52284	-0,71902
Család kultúrája	0,81993	0,74503	-0,61554	-0,64724
Család szociális helyzete	0,34555	0,75648	-0,52681	-0,40214
Pedagógusok türelme	-0,35824	1,01889	-1,29257	0,14001
Család és az iskola kapcsolata	-0,23259	0,93785	-1,28325	0,09121
Az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	-0,44540	0,84278	-0,94741	0,15626
A tanulók társadalmi összetétele az iskolában, csoportban, osztályban.	-0,51309	0,83755	-1,04268	0,19595
Iskola felszereltsége, eszköz-elátottsága	-0,12860	0,81464	-0,88954	-0,04859
Pedagógusképzés tartalma	0,07921	0,91362	-0,97205	-0,18509

Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013).

\* Nem besorolható: N=522 fő.

Az első csoport a „Fatalisták” elnevezést kapta. A klaszterbe tartozó pedagógusok (627 fő) egyértelműen a családi tényezőknek – ahogy a név is utal rá – tulajdonítanak nagyobb szerepet a kompenzáció hatékonyságát illetően. Ugyanakkor véleményük szerint az iskolai és pedagógiai tényezők nagyon kevésbé tudják befolyásolni a hátránykompenzáció mértékét. Ennél a csoportnál feltételezhető egy olyan gondolkodásmód, amely a pedagógiai feladatok, problémák elhárítására utal.

A legoptimistább csoport, legalábbis a hátránykompenzáció hatékonyságát segítő lehetőségek tekintetében a „Hurráoptimisták” csoportja (550 fő). Ők azok, akik minden egyes felsorolt tényezőt a legmagasabbra értékelnek, mindent hasonlóan

<sup>73</sup> A klaszterközponatok mind a tizenegy klaszterképző-változó mentén szignifikánsan különböznek ( $p < 0,001$ ). A klaszterek valóságosságát a klaszterelemzést eltérő iniciális középpontokból indítva ellenőriztem (Székelyi–Barna 2005).



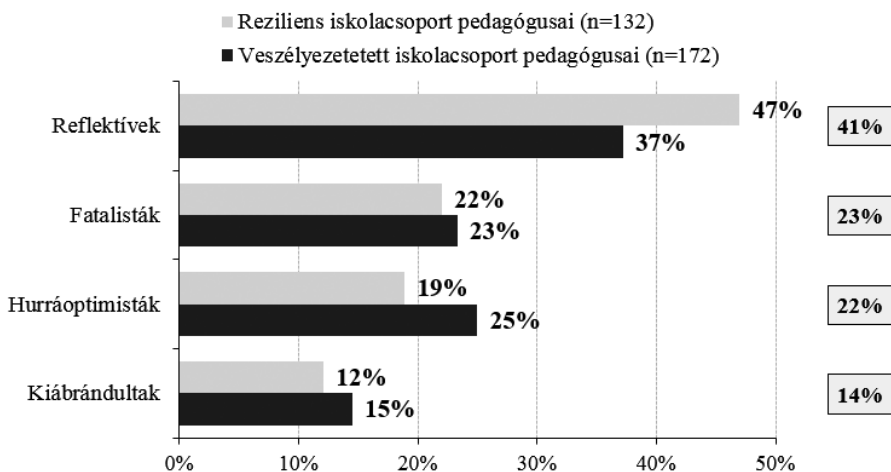
fontosnak tartanak, a családot, az iskolát, valamint a közöttük lévő kapcsolatot. Ezért is kapta ez a csoport ezt az elnevezést, hiszen tagjai tulajdonképpen reflektálatlanul magasan értékelték minden tényezőt, amit lehetett. Bizakodásuk alapja azonban megkérdőjelezhető abban az értelemben, hogy a megvalósuló gyakorlatban valóban azonos mértékben befolyásolja-e a kompenzáció hatékonyságát valamennyi megadott tényező.

A „*Kiábrándultak*” csoportjába sorolódtak azok a pedagógusok (334 fő), akik mindegyik tényező befolyásoló erejét az átlagosnál lényegesen gyengébbre értékelik, mely különösen az iskola hátránykompenzáló erejének a gyenge megítélésében érhető tetten. Az ide tartozó pedagógusok tehát a többi csoporthoz képest jóval kevésbé hisznek bármilyen hátránykompenzációs lehetőségben.

A negyedik, a „*Reflektívek*” elnevezést viselő legnagyobb csoportba (1078 fő) azok a pedagógusok tartoznak, akik az átlagosnál jobban bíznak az iskolai tényezők hátránykompenzáló erejében, s nem feltétlenül a családot és a gyereket emelik ki elsődleges tényezőkként. Vagyis inkább az iskolai tényezőkre adnak magasabb értékeket, ugyanakkor az is észrevehető, hogy az iskola szerepének felértékelődése esetükben sem annyira kimagasló.

A klaszterek alapján is kirajzolódik némi – de statisztikailag nem jelentős – különbség a reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménye között. Összességében elmondható, hogy *a reziliens iskolák az iskola, a pedagógusok, a pedagógiai módszerek szerepét némileg jobban hangsúlyozzák*, míg a veszélyeztetett iskolák pedagógusai között arányaiban több a „hurraoptimista” beállítódású pedagógus, akik – sok esetben vélhetően a saját tevékenységükre való reflexió nélkül – nagymértékben bíznak mind a család, mind az iskola hátránykompenzálást befolyásoló erejében. Az adatokból az látszik, hogy a reziliens iskolákban is vannak kiégett, kiábrándult tanárok, körülbelül olyan arányban, mint a veszélyeztetettekben, tehát *nem feltétlenül, vagy nem csak kizárólag az egyéni tanári beállítódásokban kell a reziliencia magyarázatát keresni, hanem az iskola kollektív világában.* (26. ábra)

26. ábra: A vizsgált iskolacsoportok pedagógusainak klaszterek szerinti megoszlása (%)



Forrás: OKM–KIR–STAT–Pedagógus-panelkutatás kapcsolt adatbázis (első hullám, 2013)

Megjegyzés: Az ábra jobb oldalán az összes megkérdezett pedagógus (n=2 589) válaszainak együttes megoszlását tüntettem fel csökkenő sorrendben.

A család, gyerek, valamint az iskola, pedagógusok befolyásoló erejének iskolacsoportonkénti különböző megítélése az iskolavezetőkkel és pedagógusokkal készült interjúk alapján is jól körvonalazódik. *A címkézés, az előzetes negatív elvárások* – mely önbeteljesítő jóslattá válhatnak, lásd például a Gólem-hatás, a fenntartó elvárások hatása vagy a halo-effektus II.4.3. alfejezetben tárgyalt következményeit – inkább a veszélyeztetett iskolákban érhetőek tetten. Hozzáteve, hogy nagy valószínűséggel ezek az elfogult félreértékelések és az elvárásokhoz igazított téves megkülönböztetések – amelyek nem az adott tanulóra szabott módszertani differenciálást jelzik – determinálhatják azt, hogy a magyar oktatási rendszer nemhogy kiegyenlítene, de még fel is erősíti a családi háttér hatását (Lannert 2015).

*„Akármennyire is igyekszünk, a gyerekeink, akik jönnek hozzánk... meg kell nézni, hogy honnan jönnek. Nagyon igyekszünk maximálisan mindent kihozni belőlük, de sajnos látjuk, hogy van egy határ, hogy meddig tudjuk őket fejleszteni.”*

*(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, pedagógus)*

*„A többieknél látjuk azt, hogy milyenek voltak a szülők, nagyszülők. Akinek az apukája kiségitős volt és negyedikig jutott el. Az anyukája kiségitős volt és ötödikig jutott el. Nagyon igyekszünk és örülünk, hogy már tud olvasni,*

számolni, de belőle megvan, hogy mi az a maximum, amit ki tudunk hozni. A sikert ez is befolyásolja.”

(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, pedagógus)

„Felzárkóztatunk. De van, akit, ha megszakadsz, akkor se tudod felzárkóztatni, mert van egy olyan határ, ahonnan ő semmit nem fog fejlődni szellemileg. [...] A felzárkóztatás szép dolog, de néha meddő. Sokkal több óraszámot ír elő nekünk a törvény a felzárkóztatásra, mint a tehetséggondozásra. Ebben az évben azt mondtuk, hogy szép dolog a felzárkóztatás... Annyi energiát öltünk bele és 1 mm-t javult.”

(Észak-Magyarország, veszélyeztetett községi iskola, igazgató)

„– Ön szerint az iskola mennyit tehet a hátránykompenzációért?

– Hát cserélgetjük a téglákat egy pszichológus szavaival élve. A gyerek jön egy alappal. Nekünk építkezni kéne. De mivel rossz az alap, ezért mit csinálunk? Cserélgetjük az alaptéglákat. Tehát biztos, hogy nagyon sokat tehetünk, de ehhez kell egyrészt a gyerek befogadóképessége, másodszor pedig a szülő támogatása. [...] Tehát minimális lépéseket, nagyon keveset lehet mozdítani, valamennyit lehet. Mert nyilván – mondom még egyszer – az kell, hogy a szülő ne visszahúzza, hanem lássa, hogy nekem ennyi a hatásköröm, akkor hagyom, hogy segítsenek, és nem a gyerek mellé állok a hülyeségeiben.”

(Pest megyei veszélyeztetett községi iskola, pedagógus)

„A nevelésben azt mondom, hogy eredményes az iskola [...] Az oktatásban már vegyes, én azt érzem. Legalább hármféle körbe tudnám rakni az érkező tanulókat, és sajnos, az az érzésem, hogy ez a három kör marad is. Átrendeződés van, de ez a három kör marad. Tehát van egyrészt a nemtörődöm, szociális hátrányokkal. Van egy középső réteg, amelyik tud teljesíteni, ha akar. Teljesít is, nem mindig. És a harmadik réteg, akire meg mindig lehet számítani. Ő jól teljesít, ott van a szabadidős programokon, úgy szoktam mondani, hogy a vállán viszi az iskolát.”

(Pest megyei veszélyeztetett községi iskola, igazgató)

„Az elsősöket én szoktam íratni, mert szeretek találkozni velük legalább egyszer. Most már évek óta mindig én íratom be, itt vagyok végig, és beszélgetünk. [...] Már láttam, hogy a beíratott 26 tanulót így ketté lehet szedni. Lesz 8-10 [szülő], aki nagyon törődik vele, és a többi meg a »benyomjuk az egésznapba, és letudva.«”

(Pest megyei veszélyeztetett községi iskola, igazgató)

A reziliens iskolákban ugyanakkor inkább a gyerekek, a család megértése, a szülőkkel, gyerekekkel való együttműködés, a segítő beszélgetés kerül a középpontba. Másként fogalmazva, az egyéni bánásmód, az adott gyerekre fókuszáló fejlesztés hangsúlyos szerepe körvonalazódik az interjúalanyok elbeszéléseiben.

*„Nézz a gyerek mögé!”*

*(Pest megyei reziliens községi iskola, pedagógus)*

*„Hatni kell rájuk valamilyen formában. Ott sem célravezető az, ha én azt mondom, hogy márpedig megmondtam, és diktatórikusan. Szüksége van a szülőknek is egy kis segítő beszélgetésre. Szoktam úgy, hogy: » Bízom benne, hogy ez így lesz! Meg tudjuk együtt csinálni, ha segítesz nekem. Egy folyóban evezünk. Talán a gyereked is eredményesebb lesz. Neked jó ez az életforma? « Mindenképpen szüksége a szülőkkel beszélgetni.”*

*(Észak-Magyarország, reziliens kisvárosi iskola, pedagógus)*

*„Mondtam a tantestületi értekezleten is, hogy minden gyerekhez meg kell találni a hozzá vezető utat. Minden gyerekhez, mintha egy saját útmutató kellenne. [...] Itt olyan szinten kell az osztályfőnöknek, vagy a szaktanároknak megismerni a gyerekeket, hogy szinte minden gyerekhez útmutató kell, hogy most ezzel a gyerekekkel így, azzal a gyerekekkel úgy. [...] Itt a szeretetet, ami rendkívül hiányzik ezeknél a gyerekeknél. És amit az előbb említettem: a megértő, elbeszélgető, és a kiderítő magatartás, ami fontos egy pedagógusnál, megismerni a gyereket.”*

*(Észak-Magyarország, reziliens kisvárosi iskola, igazgató)*

## VI. ÖSSZEGZÉS

Kutatásom alapvető célja volt, hogy feltárja azokat az iskolai jellemzőket, légkör- és tanári attitűdmintázatokat, melyek nagy eséllyel elkülöníthetik az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú sikeres (reziliens), illetve sikertelen (veszélyeztetett) iskolákat és pedagógusaikat. Elsősorban arra kerestem a választ, vajon vannak-e különbségek ezek között az iskolacsoportok között, és ha igen, akkor milyen jellemzők mentén körvonalazhatók ezek az eltérések. Kutatásom három aspektus felől vizsgálódott, keresve (1) az iskolai szintű jellemzőkben, (2) az egyéni halmozottan hátrányos helyzetű eltérő iskolai kontextusokban (reziliens versus veszélyeztetett iskolák) megnyilvánuló hatásaiban, valamint (3) a pedagógusok által észlelt légkördimenziókban, pedagógiai és módszertani kultúrában és tanítási attitűdmintázatokban tapasztalható eltéréseket.

Az elemzés során csak az általános iskolákra fókuszáltam, kiemelten vizsgálva a sikeresebb, reziliens, illetve eredményeket kevésbé felmutatni képes, veszélyeztetett általános iskolákat. Elemzésem eredményeit az Országos kompetenciamérés tanulói és telephelyi adatait, a statisztikai célú KIR-STAT adatbázis iskolai szintű információit, valamint a pedagógus-panelkutatás első és második hullámának adatait együttesen tartalmazó kapcsolt adatbázisokból nyertem ki. Az eredményesség és a státusz alapján kiválasztott iskolákban széles körű terepmunkát is végeztem (tanulói, pedagógus és igazgatói interjúk, óralátogatások stb.). A könyvben mindezen kutatási adatok elemzéséből alkotott kutatási összkep jelent meg az eredmények ismertetésekor.

Összességében megállapítható, hogy a veszélyeztetett iskolák kontextusa eltér a reziliens iskolákétól. Ezzel kapcsolatban fontos eredmény, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulók magas aránya mindkét iskolában negatív kapcsolatot mutat az abszolút teszteredményekkel, ugyanakkor *a pedagógiai hozzáadott érték mutatókkal már csak a veszélyeztetett iskolákban mutatkozik gyenge negatív irányú szignifikáns összefüggés*. Ez a negatív kapcsolat egyrésztől azért maradhat meg, mert ezekben az iskolákban a tanulók túlnyomó többsége hasonló problémákkal küzd, másrésztől pedig azért, mert a veszélyeztetett csoportba tartozó iskolák és pedagógusaik nem feltétlenül képesek megbirkózni ezen kontextus adta sajátosságokkal, még akkor sem, ha kifejezetten erre irányuló programokat működtetnek.

Kutatásom eredményei azt is egyértelműen jelzik, hogy *az iskolák belső világa, az iskola és pedagógusai közrejátszanak a különböző szociális helyzetű tanulók iskolai sikerességében, vagy éppen sikertelenségében.* Összességében úgy gondolom, hogy a veszélyeztetett iskolákban a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulók magas aránya és a hozzáadott érték közötti negatív összefüggés a kedvezőtlenebb iskolai kontextusnak köszönhető. Tehát a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve roma/cigány tanulók növekvő aránya nem szükségszerűen függ össze a gyenge teljesítménnyel, hiszen vannak olyan iskolák, ahol ez az összefüggés egyáltalán nem áll fenn, sőt, mondhatni fordítottnak érvényesül, mint például a reziliens iskolákban. *Az alacsony társadalmi-gazdasági státusból eredő kihívásokra adott válaszok tehát eltérőek lehetnek, s a nem megfelelő válaszok negatív következményei a veszélyeztetett iskolák esetében hatványozottabban érvényesülnek.* Szembetűnő, hogy a hátrányos helyzetű, illetve roma/cigány tanulókat megcélzó programok nem garanciái az eredményességnek, hiszen azokban az iskolákban, ahol ilyen jellegű programok működnek egyáltalán nem javul az iskolák eredményessége, hozzáadott értéke, s vélhetően vannak iskolák, ahol ezek a programok elsősorban a plusz forrásokhoz jutás célját szolgálják. Az olyan intézményi strukturális tényezők azonban, mint a tantestületen belüli, illetve a szülők és a pedagógusok közötti együttműködések, az iskolaközösség létrejöttét támogató rendezvények, híd építése a család és az intézmény értékvilága között mind-mind fejleszthetik az iskolák sikeres megbirkózási képességét.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy *a reziliens iskolák szinte minden tekintetben kedvezőbb és egységesebb képet mutatnak, mint a veszélyeztetett iskolák.* Kiemelendő, hogy a legtöbb esetben olyan tényezők mentén különíthetők el markánsan ezek az iskolacsoportok, amelyek alapvetően az iskolákban uralkodó légkör minőségét határozzák meg, mint például a tanári kar fluktuációja, a tanulók képességeinek, személyiségének és társas készségeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, a szegregációhoz, hátránykompenzációhoz kapcsolódó tanári attitűdök, a pedagóguspályával való elégedettség vagy a pedagógusok együttműködése, a tanár-diák, iskola-család relációk. A sikeresebb (reziliens) iskolákban tehát nagyobb eséllyel vannak jelen olyan, az érzékelt légkört is meghatározó tényezők, amelyek növelik, növelhetik egy hátrányosabb társadalmi összetételű iskola sikeresebbé válási esélyét. *A sikeresebb (reziliens) iskolák pedagógiai gyakorlatában, módszereiben sokkal inkább jelen van a tanulók egyénre szabott fejlesztési támogatása, mint a sikertelenebb (veszélyeztetett) iskolákban.* Másként fogalmazva, a tanulók egyéni fejlesztése, a tanulóra fókuszáló pedagógia jobban segíti a kitűzött célok, eredmények elérését, a sikeres továbbhaladást, mint az a stratégia, gyakorlat, ha az iskola és pedagógusai csak az általános képességek fejlesztésére összpontosítanak. Ebbe az irányba mutathatnak például a tanulók képességeinek és személyiségének egyéni fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, a folyamatos szakmai kommunikáció

és együttműködés, a döntésekben való részvétel lehetősége, a tanárok és diákok, az iskolák és családok közötti jó partneri viszony, valamint a minél több tanórán kívüli tevékenység (például sport, zene, tánc, különböző képzőművészetek) biztosítása is.

Ehhez kapcsolódva a kutatás rávilágított arra is, hogy az iskolai klíma meghatározása sok nehézséget rejt magában. A kérdés megválaszolásakor nem lehet figyelmen kívül hagyni a megfelelő – legalábbis az óra menetét nagymértékben nem akadályozó – fegyelmi-, motivációs- és érdeklődési szint és a közvetlen órai hangulat közötti egyensúly légkörre, tanár-diák viszonyra gyakorolt hatásait, vagy azt, hogy a diák miért is szeret, illetve nem szeret iskolába járni (például tanórán kívüli foglalkozások, barátok, törődés megléte vagy hiánya).

*A kutatás eredményei összefüggést mutatnak a pedagógusok által észlelt iskolai légkör és az intézmény eredményességi mutatói között.* Ezt egyrészt jól mutatja, hogy az eredményességi mutatók (abszolút teszteredmények, PHÉ) és az általam kialakított légkörindex között lényegi kapcsolat áll fenn, másrészt alátámasztja az is, hogy a reziliens iskolákban dolgozó pedagógusok kedvezőbbnek tartják iskolájuk légkörét, ami főként a kapcsolatok, együttműködések, a pedagógiai gyakorlatok, valamint az általános légkörérzet kedvezőbb megítélésében nyilvánul meg. A légkör és az eredményesség közötti kapcsolat erőssége a tényleges tesztpontszámok esetén erősebb, hozzáteve, hogy egyik eredményességi mutatóval (képességterületenkénti abszolút teszteredmények, iskola pedagógiai hozzáadott értéke) sem túl erős ez a kapcsolat. Ugyanakkor *mindenképpen jelzésértékkel bír a légkör és az eredményesség között meglévő szignifikáns összefüggés.* Bátorság lenne azonban ezeket az eredményeket úgy értelmezni, hogy megtaláltam az iskolák eredményességének növeléséhez vezető egyetlen utat, vagyis elég annyit tenni, hogy az iskolákban kedvező légkört teremtünk, s ez által eredményesebbek lesznek az iskolák. Felvethető a kérdés: a kedvező légkör okoz eredményesebb iskolát, vagy az eredményesség hozza az iskolákba a kedvezőbb légkört? Erre a kérdésre nem adható egzakt válasz, hiszen az ok-okozati összefüggés kritériumai<sup>74</sup> nem állnak fenn, az eredményesség és a légkör között kölcsönös oksági kapcsolat van. Ugyanakkor arra, hogy miként függ össze e két tényező, eredményeim egyértelmű választ adnak: *az iskola légköre és eredményessége között pozitív irányú a kapcsolat, ami azt is jelenti, hogy a kedvezőbb légkördimenziók megléte valószínűsíti az eredményesebb pedagógiai munkát is.*

Kutatási megközelítemem szerint a szociálisan hátrányos helyzetből érkező és/vagy roma/cigány tanulók eltérő igényszinttel, érdeklődéssel, motivációval és problémákkal érkeznek az iskolába jobb módú társaiknál, így velük a pedagógusok is csak teljesen más szemlélettel és megközelítéssel képesek eredményes és minőségi

<sup>74</sup> Lazarsfeld (1959) szerint két változó között csak akkor beszélhetünk ok-okozati viszonyról, ha (1) az ok időben megelőzi az okozatot, (2) a vizsgált változók között tapasztalati együtt járás van és (3) az oksági viszony fennállása kizárólagos, azaz nincs olyan harmadik változó, amelynek hatása mindkét vizsgált változónál okként merül fel.



munkát végezni. Mindez azt jelenti, hogy a kedvezőtlen szociális és családi háttérből adódó hátrányokat valamilyen módon kompenzálni kell. *Kutatásom egyik általános eredménye, hogy a hátránykompenzáció megvalósulása, annak mértéke nagyban függ a pedagógusok attitűdjeitől, személyiségjegyeitől, más szóval az oktató-nevelő munka olyan humán oldalától, amelyek változása, illetve megváltoztatása csak fókuszáltan és csak hosszabb távon lehetséges.* A módszertani sokszínűség és gyermekközpontúság mellett a fokozott szeretetátadás és odafigyelés, a közvetlen partneri viszony, a gyermekek iránt érzett folytonos felelősségérzet, az elfogadás és az empátia fontossága mind-mind olyan tényező, amelyek elengedhetetlenek a mindennapi munka során. A legnehezebb pedagógiai feladatok közé az érdeklődés felkeltése, fenntartása, valamint a fegyelem és a közvetlen partneri viszony közötti egyensúly megtalálása tartozik.

További fontos eredmény, hogy a hátrányosabb szociális összetételű iskolákban nincsenek „tisztá” pedagógiai stílusok, szemléletek, beállítódások sem az egyes pedagógusokat, sem a kollektív iskolai közösséget illetően. Ez nem azt jelenti, hogy nincs körvonalazott vélemény a tanulási-tanítási folyamatokról, a pedagógiai és módszertani kultúráról, a tanulói eredményességről és azok tényezőiről, hanem inkább azt, hogy ennek kapcsán egy olyan vegyes halmaz képzelhető el, amelyből a körvonalazott kereteken belül (illetve túl) az adott pedagógiai szituációknak, pillanatnyi lelki és szellemi állapotnak megfelelően kerülnek elő az alkalmazott módszerek, eszközök, értékek, attitűdök. Más szóval *a szociálisan hátrányosabb összetételű iskolákban sok esetben keverednek a különböző pedagógiai megközelítések, hasonlóképpen ahhoz, ahogy a különböző módszertani elemek, megközelítések keverednek az egyes tanórákon, vagyis a szituációktól függően van mikor a frontális oktatással, van mikor a csoportmunkával érhető el nagyobb eredmény.*

A rendelkezésre álló adatbázisok (OKM, KIR-STAT, online kérdőíves pedagógus-panelkutatás adatbázisai), valamint a kvalitatív terepmunka tapasztalatai alapján kijelenthető, hogy a kevésbé támogató családi háttérrel rendelkező gyerekek esetében a hagyományos pedagógiai gyakorlat nem feltétlenül vezet eredményre. A családi háttér negatív hatásai leküzdéséhez, egyfajta magasabb hozzáadott érték eléréséhez a diákorientált, a gyerekeket partnerként kezelő pedagógiai gyakorlat vezethet leginkább eredményre. *Rendkívül meghatározó a pedagógus meggyőző, gyerekek által elismert, elfogadott személyiségének a hatása, akinél nem is az a leglényegesebb, hogy milyen általános beállítódással, tanítási attitűddel rendelkezik, hanem az, hogy az eltérő pedagógiai szituációkban van valamilyen, a szituációhoz legjobban illeszkedő és markánsan körvonalazódó véleménye, szemlélete, beállítódása.* Az iskolavezető karizmája, jó értelemben vett tekintélye, elfogadottsága, erős, célorientált és egyben rugalmas, kooperatív személyisége alapvetően meghatározza az iskola hozzáadott értékét. Az iskolában jelenlévő különböző pedagógiai programok és projektek hasznossága egyrészt a tanári munkában, másrészt a rendelkezésre

álló anyagi forrásokban is megmutatkozik (eszközellátottság, infrastruktúra, iskola-tej, gyümölcsprogram stb.).

Mindent egybevetve kijelenthető, hogy *az eredményességben, s ez által a kedvezőbb, befogadóbb, inkluzív légkör kialakulásában is nagy szerepük van az olyan fejleszhető és fejlesztendő humán tényezőknek és módszertani elemeknek, amelyek elősegítik, hogy az adott pedagógiai szituációknak, a tanulók (és pedagógusok) pillanatnyi lelki és szellemi állapotának megfelelően kerüljenek elő az alkalmazott pedagógiai gyakorlatok, módszerek és eszközök.* Hozzáteve, hogy az egyes iskolák más-más fejlettségi szinten működnek, s főként a veszélyeztetett iskoláknak külső támogatásra és beavatkozásra is szüksége lenne. A kérdés tulajdonképpen az – mint ahogy Hattie (2009, 2012, 2015) elemzése is rámutatnak –, hogy melyik tényező az, ami adott környezetben, szituációban a legjobban működik.

Kutatásom eredményei új aspektusokat villantanak fel és adalékul szolgálhatnak a minőségi oktató-nevelő munka értékelési szempontrendszeréhez. Az alacsony státuszú iskolák olyan feladatok elé állítják a pedagógusokat, amelyekkel a pedagógusképzés során általában csak elméleti szinten találkoznak, hiszen a tanári gyakorlatok olyan gyakorló iskolákban folynak, ahol „steril” pedagógiai szituációkkal, feladatokkal találkozhatnak a tanárjelöltek. Nem véletlen, hogy sok kezdő pedagógus csak az iskolákba kerülve szembesül ténylegesen az adott pedagógiai szituációkkal, és nem képes kezelni a felmerülő konfliktushelyzeteket.

Elemzéseim alapján kijelenthető, hogy az olyan egységes iskolacsoport kialakítása, amely minden dimenzió mentén teljesen homogén státuszt eredményez, csak korlátozott esetekben lehetséges. Ugyanakkor mind a reziliens, mind a veszélyeztetett iskolacsoporton belül található olyan iskolák, amelyekben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 50 százalék feletti. Amennyiben az e mutató alapján leválogatott reziliens, illetve veszélyeztetett iskolákat vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy az így képzett iskolacsoportok között már nem mutatható ki meghatározó különbség a markáns háttérváltozók (HHH arány, roma/cigány tanulók aránya, területi elhelyezkedés, fenntartó stb.) tekintetében.

Álláspontom szerint jelen elemzés eredményei így is jelzésértékkel bírnak, azonban a mélyebb (ok-okozati) összefüggések feltárásához homogénebb iskolacsoportok vizsgálatára van szükség, hozzáteve, hogy témám tekintetében alapvetően nehéz az oksági kapcsolatok megtalálása. Vagyis *az okok és okozatok végiggondolása, a hátrányos helyzetű iskolák tanulóinak többsége között általánosan jellemző, komolyan marginalizált státusz figyelembe vétele segíthet reálisabban értékelni a reziliens és a veszélyeztetett iskolák és pedagógusai közötti különbségeket.*

A kutatási kérdéseimre adott részletes válaszokat, vagyis a kutatás eredményeit a 36. táblázat foglalja össze.

36. táblázat: A kutatási kérdésekre és hipotézisekre adott válaszok összefoglalása

### 1. Milyen különbségek fedezhetők fel a két vizsgált iskolacsoport iskolai szintű jellemzőiben, háttéradataiban?

#### Hipotézis:

- A reziliens iskolák az iskolai légkör minőségét meghatározó tényezők (például fluktuáció, szakos ellátottság, tanulói motiváltság, fegyelmezettség) tekintetében kedvezőbb képet mutatnak, mint a veszélyeztetett iskolák.

#### Eredmények:

Számos tekintetben különbség mutatkozik a vizsgált iskolacsoportok iskolai szintű háttérjellemzőiben. A községi iskolák aránya mindkét iskolatípus esetén kiemelkedő, ugyanakkor a veszélyeztetett iskolák inkább a nagyobb községekben és városokban, valamint az Észak-Magyarország régióban helyezkednek el. A reziliens iskolák között nagy arányban találhatóak nem állami/önkormányzati fenntartású, valamint kisebb méretű intézmények, mely kisebb méret növelheti egy személyesebb, közvetlenebb légkör kialakításának esélyét.

A két iskolacsoport összevetéséből megtudhatjuk, hogy a reziliens iskolák diákjai motiváltabbak és fegyelmezettebbek, esetükben ritkábban fordulnak elő problémás viselkedésformák, jobb állapotban van az iskolaépület, ahova járnak, általánosságban jobb az iskolájuk infrastrukturális ellátottsága. További lényeges különbség, hogy a reziliens iskolákban alacsonyabb a tantestületi fluktuáció, kevésbé jellemző a szakos ellátottság hiánya, több a pedagógiai munkát segítő alkalmazott, valamint magasabbak a szülői elvárások és a teljesítményorientáltság, és kevesebb az elpártoló, gyereküket másik iskolába járató család is.

Az iskolacsoportok olyan további releváns mutatókban is különböznek, melyek alapvetően befolyásolják a tanulói lemorzsolódást, továbbhaladást. A reziliens iskolákban az első osztályba lépő gyerekek közül többen jártak három évet óvodába az iskola megkezdése előtt, a tanulóik között lényegesen kisebb az igazolatlan órával rendelkezők aránya, magasabb a napközis tanulók és a valamilyen sportkörben részt vevők aránya, s jóval nagyobb arányú a gimnáziumi továbbtanulás. Ezen felül a reziliens iskolákban kevésbé jellemző a képesség szerinti homogén osztályszervezés, mely osztályszervezési mód a kutatások többsége szerint inkább növeli a tanulók teljesítménye közötti különbségeket. További különbség, hogy a reziliens iskolákban az integrációs, képességkibontakoztató, a veszélyeztetett iskolákban a cigány kisebbségi programok jelen magasabb arányban, azonban ezen oktatási programok eredményességre gyakorolt hatásai megkérdőjelezhetők.

Az eredmények értelmezéséhez fontos tudni, hogy a társadalmi-gazdasági státuszt jelző bizonyos mutatóiban (például a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulói arányok tekintetében) különbség mutatkozik a két csoport között: a reziliens iskolákban kisebb arányban jelennek meg halmozottan hátrányos

helyzetű (32%), illetve roma/cigány tanulók (36%), mint a veszélyeztetettekben (40, illetve 46%). Hozzáteve, hogy e tekintetben az egyes iskolacsoportokon belül is nagyobb különbségek fedezhetőek fel.

A logisztikus regressziós modell eredményei azt jelzik, hogy a nagyobb település (kivéve a főváros), a szakos tanárhiány, a magas szülői elvárások hiánya, a cigány kisebbségi program megléte, illetve az integrált, képességkibontakoztató foglalkozások hiánya, a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő személyzettel való kedvezőtlenebb ellátottság, a fegyelmezetlenség növekvő mértéke, valamint az első évfolyamba lépő tanulók rövidebb időtartamú óvodai előtörténete növeli szignifikánsan a veszélyeztetett iskolacsoportba kerülés esélyét. Ezekon kívül más tényező nem jelenik meg szignifikánsan, azaz az olyan, társadalmi-gazdasági státuszt mutató ismérvek sem, mint a HHH vagy a roma/cigány tanulói arány.

## **2. Milyen különbségek fedezhetőek fel a halmozottan hátrányos helyzet egyéni hatásaiban, ha figyelembe vesszük a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolacsoportok eltérő iskolai kontextusát?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolák az iskolai légkör minőségét meghatározó tényezők (például fluktuáció, szakos ellátottság, tanulói motiváltság, fegyelmezettség) tekintetében kedvezőbb képet mutatnak, mint a veszélyeztetett iskolák.

*Eredmények:*

Elemzésem eredményei a legtöbb esetben arra mutatnak rá, hogy a reziliens iskolák kontextusa egyéni háttértől függetlenül kedvezőbben hat a tanulókra, mint a veszélyeztetett iskoláké. Általában elmondható, hogy a két iskolacsoport között feltárt különbségek a halmozottan hátrányos helyzettel összefüggő egyéni és az iskolák kontextuális hatásainak egyaránt köszönhetőek, vagyis az egyéni és kontextuális hatások legtöbbször összeadódnak.

A tanulók iskolai eredményessége kapcsán az látható, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű diákok mindkét iskolacsoportban szignifikánsan rosszabbul teljesítenek, mint a kedvezőbb helyzetben lévő társaik. Szembetűnő azonban, hogy a reziliens iskolákban a nagyon kedvezőtlen szociális helyzetű tanulók jobban megközelítik a nem hátrányos helyzetűek kompetenciamérési átlagteljesítményeit (matematikából 130, szövegértésből 132 az átlagpontoszám-különbség), mint a veszélyeztetett iskolákban (esetükben az átlagpontoszám-különbség 152, illetve 147 pont). Továbbá a reziliens iskolákban – főként az alulteljesítők arányait tekintve – a halmozottan hátrányos helyzetűek esetében is jóval kedvezőbb a képességszintek szerinti megoszlás és az évfolyamismétlők aránya. Összességében tehát a reziliens iskolák kontextusa a tanulók konkrét szociális helyzetétől függetlenül lényegesen kedvezőbben hat a tanulók teljesítményére, mint a veszélyeztetett iskoláké.

A tanórán kívüli iskolai szervezésű programokon való részvétel, valamint a szülők aktivitása (szülői értekezletre járás) mind a halmozottan hátrányos, mind a kevésbé hátrányos helyzetű diákok esetében gyakoribbnak mondható a reziliens iskolákban, mint a veszélyeztetettekben. Ugyanakkor a tanulói továbbhaladási szándék a reziliens iskolák halmozottan hátrányos helyzetű diákjai körében kedvezőtlenebb, vagyis itt a tanulók szignifikánsan nagyobb aránya elégedne meg az általános iskolai végzettség megszerzésével. Ez elsősorban a reziliens iskolába járó halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kedvezőtlenebb családi kulturális háttérének köszönhető, hiszen – a veszélyeztetett iskolákba járó társaikhoz képest – esetükben alacsonyabb a szüleik iskolai végzettsége, valamint az elsősorban szociokulturális tényezőket magába foglaló családháttér-index értéke is. Az elérni kívánt iskolai végzettséget leginkább a szülő iskolai végzettsége befolyásolja, az iskolák hatása e tekintetben korlátozott, hozzátevé, hogy a reziliens iskolákban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók annak ellenére tudnak jobb iskolai eredményeket elérni, hogy az otthonról hozott kulturális tőkékük alacsonyabb.

Kiemelendő annak a két tényezőnek a szerepe, melyek szorosan köthetőek az iskolához és pedagógusaihoz: (1) elmúlt év végi tanulmányi átlageredmény és (2) iskolai szervezésű táborozáson, nyaraláson való részvétel az elmúlt négy évben. Amennyiben homogén státuszú – azaz 50 százalék feletti halmozottan hátrányos helyzetű tanulói arányokkal rendelkező – reziliens, illetve veszélyeztetett iskolákat vetünk össze, a tanulmányi átlageredmények kapcsán Pygmalion-hatás állhat fenn a reziliens iskolákban: esetükben a veszélyeztetett iskolákhoz képest felülértékelik mind a halmozottan nem hátrányos, mind a halmozottan hátrányos helyzetben lévő tanulói csoportokat, mely az utóbbiak esetében erőteljesebben megnyilvánul. Iskolai szervezésű programokon (például táborozás, nyaralás) a reziliens iskolák tanulói az egyéni szociális helyzetűtől függetlenül gyakrabban vesznek részt, mint a veszélyeztetett iskolákban tanuló társaik.

### **3. a) Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által észlelt cél-, norma- és értékrendszerben?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolákban inkább jelen vannak a hátránykompenzációt célul tűző és az egyénre szabott fejlesztési célok, valamint az ezekhez szükséges pedagóguskompetenciák, mint a veszélyeztetett iskolákban.
- A reziliens iskolákban inkább tapasztalható közös norma- és értékrendszer, mint a veszélyeztetett iskolákban.

*Eredmények:*

Általánosságban elmondható, hogy a reziliens iskolák pedagógusainak válszai jobban egyfelé húznak, amely egyfajta koherens értékrendre, pedagógiai

koncepcióra utal. Ugyanakkor statisztikai értelemen lényegi eltérés nem mutatható ki ezen a téren, azonban fontos jelzés, hogy ebben a dimenzióban is a reziliens iskolák pedagógusai vélekednek kedvezőbben a saját iskolájukról.

Kutatásom eredményei arra engednek következtetni, hogy a reziliens iskolák pedagógiai gyakorlatában, módszereiben inkább jelen van a tanulók egyénre szabott fejlesztése, a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését, felzárkóztatását segítő pedagógiai és módszertani kultúra, amely kultúra nagyobb mértékben együtt járhat a jobb eredmények elérésével, a sikeres előrehaladással, mintha csak az általános képességek fejlesztésére fókuszálnának.

A reziliens iskolacsoportba tartozó pedagógusok inkább azon kompetenciákat tartják szükségesnek, fontosabbnak munkájuk során, amelyek a tanulói személyiség fejlesztésére, az egyéni bánásmódra, valamint a közösség fejlesztésére, az esélyegyenlőség megteremtésére és a kommunikációra, az együttműködésre irányulnak. A hátrányos társadalmi státuszuk ellenére sikeresebb (reziliens) iskolák pedagógusai tehát munkájuk során valamelyest szükségesebbnek, termékenyebbnek tartják azon kompetenciákat, amelyek az egyénekre, közösségekre fókuszálnak, valamint, amelyek a velük való kommunikációt és együttműködést közvetlenül segíthetik, míg a veszélyeztetett iskolákban a szakmai, tervezési és értékelési kompetenciákra kerül a nagyobb hangsúly.

### 3. b) Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által értékelt oktatási-nevelési gyakorlatok terén?

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolákban nagyobb hangsúlyt kap, és magasabb színvonalon valósul meg a személyiség és a társas készségek fejlesztése, valamint a differenciált fejlesztés, mint a veszélyeztetett iskolákban.

*Eredmények:*

Általánosságban elmondható, hogy a reziliens iskolákban egységesebbek a vélemények, továbbá ezen iskolák pedagógusai szerint valamennyi pedagógiai tevékenység (kognitív, társas, esélyteremtő) magasabb színvonalon valósul meg az iskolájukban. Ez egyfajta koherens, átgondolt és célorientált koncepcióra utal. Az olyan kognitív képességek fejlesztése esetén, mint az életkornak megfelelő mélységű ismeretek elsajátíttatását, a világ iránti nyitottság és érdeklődés fenntartását, a célok tudatosítását, a kritikai gondolkodást és a tanulási motivációt, valamint az életmódbeli tudatosságot fejlesztő, megalapozó tevékenységek, különösképpen igaz a reziliens iskolák előnye.

A személyiség és társas készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek nagy része a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménye szerint



szignifikánsan alacsonyabb színvonalon valósul meg az iskolájukban, és a válaszok szóródása is magasabb. A reziliens iskolák főként az érzelmi biztonság megteremtésének, a tanulói énkép és önbizalom, a kommunikációs készségek, a norma- és értékrend, valamint a szociális érzékenység fejlesztésének a megvalósulásával elégedettek a leginkább.

Az esélyteremtés, egyéni bánásmód és a családokkal való együttműködés pedagógiai dimenziójában szintén a reziliens iskolák pedagógusai értékelik színvonalasabbnak az iskolájukban megvalósuló pedagógiai munkát, különösen igaz ez a családokkal, szülőkkel történő kapcsolattartásra, a pedagógusok közötti eredményes együttműködésekre, az intézményi közösségek erősítésére, bizonyos családi szocializációs feladatok átvállalására, valamint az egyedi szociokulturális és családi, otthoni jellemzők figyelembevételére.

### **3. c) Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által észlelt kapcsolatok és együttműködések terén?**

*Hipotézis:*

- A reziliens iskolákban erősebb kapcsolati háló alakul ki, mint a veszélyeztetett iskolákban.

*Eredmények:*

Eredményeim alátámasztják a kezdeti feltételezésemet: a reziliens iskolákban színvonalasabb és kiterjedtebb a belső és a külső kapcsolati és együttműködési háló, vagyis a különbség a tanár-diák, a tanár-tanár, tanár-igazgató, tanár-szülő, család-iskola, iskola és környezet viszonylatban is megjelenik.

A reziliens iskola pedagógusai a veszélyeztetett iskolákban dolgozó társaiknál jobban számíthatnak az intézményvezető tanácsaira, támogatására, s a reziliens iskolákban sokkal intenzívebb a pedagógusok közötti tapasztalatcsere, a neveléssel-tanítással kapcsolatos nehézségek átbeszélése. A diákok döntésekbe való bevonása is erőteljesebben valósul meg a reziliens iskolákban, s a szülőkkel való együttműködés is jobbnak mondható.

Kiemelendő, hogy a veszélyeztetett iskolákban a belső, szoros kapcsolatok hiánya, a szakmai, kollegiális kötések gyengesége akár még a mindennapi pedagógiai tevékenységek rovására is mehet, mely a pedagógusok mellett negatívan érinti a diákokat is. Ezzel szemben a reziliens iskolákat befogadó, szakmai kapcsolatokra és együttműködésekre, tudásmegosztásra épülő inkluzív légkör jellemzi. Tapasztalataim alapján ezekben az iskolákban magasabb színvonalon valósul meg a szülők bevonása, sokkal eredményesebb a szülő és az iskola egymáshoz közelítése, mint a veszélyeztetett iskolákban. A reziliens iskolákban az iskolavezetés és a pedagógusok szerepfelfogása közelebb van a kutató-innováló tanári képhez, mint a veszélyeztetett iskolákban tapasztalható szerepfelfogás.



### 3. d) Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai általános közérzetében és elégedettségében?

#### *Hipotézis:*

- A reziliens iskolák pedagógusai jobban érzik magukat az iskolában, és elégedettebbek a munkájukkal, mint a veszélyeztetett iskolákban dolgozó kollégáik.

#### *Eredmények:*

Az általános közérzet vizsgálatakor lényeges különbséget tapasztaltam a két iskolacsoport között, vagyis a reziliens iskolacsoport pedagógusai szívesebben dolgoznak az iskolájukban, s úgy gondolják, hogy az iskola tanulói is szívesen járnak az intézményükbe. Vagyis a reziliens iskola pedagógusainak légkörézete kedvezőbb, mint a veszélyeztetett iskolákban dolgozóké.

A reziliens iskolák pedagógusainak kedvezőbb attitűdjeit összességében jól mutatja az a tény is, hogy a pályájukról, munkájukról pozitívabb képet formálnak a veszélyeztetett iskolákban dolgozó kollégáiknál. Nevezetesen a sikeres iskolák pedagógusai arányaiban véve lényegesen többen értenek teljes mértékben egyet azzal a kijelentéssel, hogy ha újra dönthetnének, akkor újból a pedagóguspályát választanák (46% vs. 26%).

Mindkét iskolacsoport pedagógusaira jellemző, hogy úgy érzik, saját maguk, illetve a tanulók irányába tartoznak a legnagyobb felelősséggel. A reziliens iskolák pedagógusai azonban mind a magukkal, mind a diákokkal szembeni felelősségvállalást magasabbra értékelik, mint a veszélyeztetett iskolákban oktatók. A két iskolacsoport között a saját iskolájukkal szemben érzett felelősségérzetben mutatható ki különbség: a reziliens iskolák pedagógusai nagyobb mértékben tartják magukat felelősnek ebben az irányban is.

### 3. e) Milyen különbségek fedezhetők fel a szegregációval, hátránykompenzációval kapcsolatos tanári attitűdök kapcsán?

#### *Hipotézis:*

- A reziliens iskolákban jobban elutasítják a roma/cigány gyerekek etnikai szegregációját, valamint a tanulók képesség szerinti csoportosítását, mint a veszélyeztetett iskolákban.
- A reziliens iskolákban magasabbra értékelik az iskola (és tanáraik) hátránykompenzáló szerepét, mint a veszélyeztetett iskolákban.

#### *Eredmények:*

Eredményeim egyértelműen jelzik, hogy a reziliens iskolák pedagógusai jóval kevésbé fogadják el a roma/cigány gyerekek elkülönítését az iskolákban. Azzal is kevésbé értenek egyet, hogy az integráció, az együttnevelés erőltetése ne hozna valamilyen eredményt, továbbá körükben jelenik meg markánsabban az iskola

elfogadást, megértést, toleranciát erősítő szerepe is. Fontos eredmény, hogy a reziliens iskolák pedagógusai ellenállóbbak a szegregációs csábításnak. A veszélyeztetett iskolák légkörére éppen ezek ellenkezője igaz, hozzáátve, hogy ez a szegregáló, az iskola és a pedagógusok hátránykompenzáló szerepében erősen kételkedő attitűd – amelyet az eszköztelenség, a sorozatos kudarcok és frusztrációk tovább erősíthetnek – esetükben bizonyosan az eredményesség csökkenésének irányába hat.

A reziliens iskolák pedagógusai számottevően kisebb arányban (27%) támogatják az osztályok közötti képesség szerinti szelekciót, mint a teljes minta (34%) vagy a veszélyeztetett iskolák pedagógusai (41%). Ez mutathatja azt is, hogy a reziliens iskolákban inkább elgondolkoznak a képesség szerinti szelekció hatékonyságán, s inkább más utakat próbálnak felfedezni a tanulói eredményesség növelésére. Igaz az is elmondható, hogy ezt az utat nem feltétlenül a teljesen heterogén csoportok kialakításában látják, inkább bizonytalanok a kérdésben.

A veszélyeztetett iskolákban dolgozók körében jóval erőteljesebben jelennek meg az iskola szocializációs tehetetlenségével kapcsolatos vélemények, mint a reziliens iskolákban. Vagyis a veszélyeztetett iskolák pedagógusai között erősebb az a vélemény, mely szerint az iskola nem pótolhatja a családi nevelés során elmulasztottakat, főleg akkor nem, ha a család nem működik együtt az iskolával. Ilyen erős eltérés az iskola pedagógiai szerepével kapcsolatban nem fedezhető fel az iskolacsoportok között.

A hátránykompenzálás mértékének megítélésében nem található szignifikáns eltérés az iskolacsoportok pedagógusai között, vagyis a reziliens és a veszélyeztetett helyzetben lévő iskolák pedagógusai is úgy vélik, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait csak korlátozott mértékben képes kompenzálni az óvoda, illetve az iskola. Ugyanakkor összességében elmondható, hogy a reziliens iskolák az iskola, a pedagógusok, a pedagógiai módszerek szerepét némileg jobban hangsúlyozzák, míg a veszélyeztetett iskolák pedagógusai arányaiban több a „hurraoptimista” beállítódású pedagógus, akik – sok esetben vélhetően a saját tevékenységükre való reflexió nélkül – nagymértékben bíznak mind a család, mind az iskola hátránykompenzálást befolyásoló erejében. Hozzáátve, hogy a címkézés, az előzetes negatív elvárások hatása is inkább a veszélyeztetett iskolákban érhetőek tetten. Összességében megállapítható, hogy nem feltétlenül, vagy nem csak kizárólag az egyéni tanári beállítódásokban kell a reziliencia magyarázatát keresni, hanem az iskola kollektív világában.

---

A kutatás eredményei további kutatási kérdéseket vetnek fel, s egyúttal újabb kutatási irányokat is kijelölnek. Lehetséges kutatási irányként fogalmazódik meg az elemzési szempontok bővítése, mélyebb elemzése. Ilyen vizsgálandó területként jelenik meg például az iskolavezetés szerepe, vezetési stílusa, minősége, pedagógiai céljai és koncepciója, valamint a válaszok koherenciája.

A reziliens és a veszélyeztetett iskolák összevetése során indokolt lenne a társadalmi-gazdasági státusz mentén homogénebb iskolacsoportok létrehozása, s erre alapozva egy olyan elemzés elvégzése, amely a tanulói összetétel azonosításánál más, a homogenitást még jobban lehetővé tevő ismérveket is figyelembe vesz. Erre kutatásomban is kísérletet tettem, amikor az 50 százaléka feletti halmozottan hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkező reziliens, illetve veszélyeztetett iskolák kontextusát vetettem össze. Ehhez kapcsolódóan az iskolai hozzáadott érték számításának további finomítása is indokolt. Az évenkénti Országos kompetenciamérés alapján egyre több évre lesz számítható egy adott iskolára hozzáadott érték, ami egy idő után lehetővé teszi olyan három vagy négyéves mozgóátlagok számítását, mely jobban kisimítja a kiugró értékeket. *Érdemes lenne tehát a homogénebb státusz és az eredményességet mérő hozzáadott érték több éves mozgóátlagai mentén csoportosított iskolák belső és külső környezetét vizsgálat tárgyává tenni.* Egy későbbi, fókuszált kutatásban ezekre az iskolacsoportokra irányuló kvantitatív és kvalitatív vizsgálat további robusztus eredményekre vezethetne.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a reziliens iskolákban a pozitív szakmai légkör kialakulásához hozzájárul az is, hogy az iskolavezetés és a pedagógusok kiaknázzák a pályázatokban, pedagógus-továbbképzésekben rejlő potenciált, az eredményeket és tapasztalatokat folyamatosan visszaforgatják a mindennapi pedagógiai gyakorlatukba. Hazai kutatások mutatnak rá arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulóit sikeresebben fejlesztő iskolákat többek között a magasabb innovációs hajlandóság emeli ki a többi közül (lásd például Varga A. 2015). Vagyis a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolákban *az eredményesség összefügghet az iskolák innovációs aktivitásával, sikerességével is*, melynek vizsgálata további fontos információkat tárhat fel az alacsony státuszuk ellenére sikeres iskolák működéséről, belső folyamatairól.

Hasonlóképpen *fontos lehetőség rejlik az iskolai flow-kutatásokban.*<sup>75</sup> Vagyis további kutatási irány lehet azoknak az élethelyzeteknek a keresése az iskolacsoportokban, melyek optimális érzelmi áramlást biztosítanak, és feltárják a tökéletes élményhez (flow) vezető utat megkönnyítő lehetőségeket, vonásokat, valamint a flow-ban maradáshoz biztosító személyi és iskolai tényezőket (lásd például Oláh 2005).

Eredményeim egy olyan kutatási programot is megalapozhatnak, amely *tágabb helyi kontextusba helyezi az oktatási szereplők (tanulók, szülők, pedagógusok, helyi közösségek) vizsgálatát*, vagyis nem csak az iskolára, az iskola belső világára fókuszál, hanem annak mikro- és makrokörnyezetére is. Egy ilyen kutatás esélyt adhat arra, hogy a kutatás új, eddig még nem vizsgált tényezőket tárjon fel azzal kapcsolatban, hogy hol és miért sikeres, illetve sikertelen egy iskola.

<sup>75</sup> A flow nagyon röviden olyan állapotot jelent, amikor az ember teljesen elmélyül abban a tevékenységben, amit éppen végez (Csikszentmihályi 2001).



## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Abikoff, Howard – Courtney, Mary – Pelham, Williem E. – Koplewicz, Harold S. (1993): Teachers' Ratings of Disruptive Behaviors: The Influence of Halo Effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5):519–533.
- Anderson, Caroline S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3):368–420.
- Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 10(1):15–30.
- Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és felelősség*, 1(1):45–58.
- Archer, Margaret S. (1995): *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auxné Bánfi Ilona – Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Balogh Virág Katalin – Gyapay Judit – Lak Ágnes Rozina – Ostorics László István – Palincsár Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Rózsa Csaba – Szabó Ágnes – Szabó Livia Dóra – Szepesi Ildikó – Szipőcsné Krolopp Judit – Vadász Csaba (é.n.): *Országos kompetenciamérés: Technikai leírás*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/meresek/unios\\_tanulmanyok/OKM\\_Technikaileiras.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf)
- Babad, Elisha Y. – Inbar, Jacinto – Rosenthal, Robert (1982): Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Education Psychology*, 74(4):459–474.
- Bacsikai Katinka (2007): Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*, 16(2):323–330.
- Bacsikai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Balázs László (2014): Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs László – H. Tomeszy Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Budapest: Hungarovox Kiadó, 38–54.
- Balázi Ildikó (2016): A hozzáadottérték-modellek alkalmazása a tanulói teljesítménymérésekben. *Magyar Pedagógia* 116(1):3–23. DOI: 10.17670/MPed.2016.1.3
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): *PISA2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 325–362.

- Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2012a): *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2012b): *TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 8. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Ostorics László – Palincsár Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó – Szipőcsné Krolopp Judit – Vadász Csaba (2014): *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei: Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Baló András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(5):59–71.
- Barber, Michael (2006): *Megvalósítani a megvalósíthatatlant*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Bascia, Nina (2014): *The School Context Model: How School Environments Shape Students' Opportunities to Learn*. Toronto: In Measuring What Matters, People for Education.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Békési Vera (2002): A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai Gábor – Margitay Tihamér (szerk.): „*Tudomány és történet*”: *Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére*. Budapest: Typotex, 215–228.
- Benard, Bonnie (1991): *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland, Oregon: Western Center for Drug-Free Schools and Communities, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benard, Bonnie (2000): From Risk to Resiliency: What Schools Can Do. In: William B. Hansen – Steven M. Giles – Melodie Fearnow-Kenney (Eds.): *Increasing Prevention Effectiveness*. Greensboro, NC: Tanglewood Research, 19–30.
- Benard, Bonnie – Marshall, Kathy (1997): A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience. *Research/Practice*, 5(1), Minneapolis: University of Minnesota, Centre for Applied Research and Educational Improvement, 9–15.
- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig: Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor (2008): *Iskolarend: Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bernstein, Basil (1970): Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387):344-347.
- Bernstein, Basil (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 15(11), 35–57.

- Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv: Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat Kiadó, 393–434.
- Berszán Lidia (2015): Megküzdés és reziliencia? Amikor a kevesebb több. *Erdélyi Társadalom*, 13(1):9–19.
- Bhuller, Manudeep – Mogstad, Magne – Salvanes, Kjell G. (2014): *Life Cycle Earnings, Education Premiums and Internal Rates of Return*. NBER Working Paper No. 20250. Cambridge: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w20250> [2018.04.15.]
- Blau, Peter M. – Duncan, Otis D. (1998): A foglalkozási státus mérése. In: Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 130–140.
- Bol, Thijs – Witschge, Jacqueline – Van de Werfhorst, Herman G. – Dronkers, Jaap (2014): Curricular Tracking and Central Examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92(4):1545–1572.
- Bonesronning, Hans (2004): Can Effective Teacher Behaviour Be Identified? *Economics of Education Review*, 23(3):237–247.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó, 7–128, 379–400.
- Bourdieu, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 156–177.
- Brand, Stephen – Felner, Robert – Shim, Minsuk – Seitsinger, Anne – Dumas, Thaddeus (2003): Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3):570–588.
- Bread, Karen Stansberry – Hoy, Wayne, K. – Hoy, Anita W. (2009): Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a New Construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5):1136–1144.
- Brooks, Jacqueline G. – Brooks, Martin G. (1999): *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, Jere E. – Good, Thomas L. (1970): Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5):365–374.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Brookover, Wilbur B., Schweitzer, John H. – Schneider, Jeffrey M. – Beady, Charles H. – Flood, Patricia K. – Wisenbaker, Joseph M. (1978). Elementary School Social



- Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2):301–318.
- Brookover, Wilbur B. – Beady, Charles H. – Flood, Patricia K. – Schweitzer, John H. – Wisenbaker, Joseph M. (1979) *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.
- Brookover, Wilbur B. – Beamer, Laurence – Efthim, Helen – Hathaway, Douglas – Lezotte, Lawrence – Miller, Stephen – Passalacqua, Joseph – Tornatzky, Louis (1982): *Creating Effective Schools: An Inservice Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*. Holmes Beach, FL: Learning Publications.
- Bryk, Anthony S. – Raudenbush, Stephen W. (1992): *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bryk, Anthony S. – Schneider, Barbara (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, Anthony S. – Sebring, Penny B. – Allensworth, Elaine – Luppescu, Stuart – Easton, John Q. (2010): *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Buda Mariann (2005): Tanulási kudarcok a középiskolában. In: Buda Mariann (szerk.): *Léggör – közérzet – tanulás: Változatok iskolai életvilágokra*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 158–182.
- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19(5–6):3–15.
- Burnett, Bruce – Lampert, Jo (2011): Teacher education and the Targeting of Disadvantage. *Creative Education*, 2(5):446–451. DOI: 10.4236/ce.2011.25064
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 22(2):85–110.
- Chetty, Raj – Friedman, John N. – Rockoff, Jonah E. (2012): Great Teaching: Measuring its effects on teachers’ future earnings. *Education Next*, 12(3):59–64.
- Chetty, Raj – Friedman, John N. – Rockoff, Jonah E. (2014): Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104(9):2593–2632.
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 267–286.
- Clarke, Marguerite (2011): Framework for Building an Effective Student Assessment System. READ/SABER Working Paper. Washington, DC: World Bank. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553178.pdf> [2018.04.15.]
- Cohen, Jonathan (2012): School Climate and Culture Improvement: A Prosocial Strategy That Recognizes, Educates, and Supports the Whole Child and the Whole School Community. In: Philip M. Brown – Michael W. Corrigan – Ann Higgins-D’Alessandro (Eds.): *Handbook of prosocial education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 227–252.

- Cohen, Jonathan – McCabe, Libby – Michelli, Nicholas M. – Pickeral, Terry (2009): School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, III(1):180–213.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–120.
- Coleman, James S. (1997): Család, iskola, szociális tőke. In: Kozma Tamás (szerk.): *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 152–156.
- Coleman, James S. – Campbell, Ernest Q. – Hobson, Carol J. – McPartland, James – Mood, Alexander M. – Weinfeld, Frederic D. – York, Robert L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Collins, Thomas N. – Parsons, Kyleah A. (2010): School Climate and Student Outcomes. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 3(1):34–39.
- Cooper, Harris M. – Good, Thomas L. (1983): *Pygmalion Grows Up: Studies in the Expectation Communication Process*. New York: Longman Press.
- Cooper, Harris M. – Tom, David Y. H. (1984): Teacher Expectation Research: A Review with Implication for Classroom Instruction. *The Elementary School Journal* 85(1):77–89.
- Cox, Deborah A. (2004): *Leaders Fostering Resiliency in Schools*. Doctoral dissertation. University of Pittsburgh. <https://core.ac.uk/download/files/457/12210176.pdf> [2018.04.15.]
- Creemers, Bert P. M. (1994): *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, Bert P. M. – Reezigt, Gerry J. (1999): The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. In: Jerome H. Freiberg (Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 30–48.
- Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, Leonidas (2008): *The Dynamics of Educational Effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, Leonidas – Sammons, Pam (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Cunha, Flavio – Heckman, James J. – Lochner, Lance – Masterov, Dimitriy V. (2006): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In: Eric A. Hanushek – Finis Welsh (Eds.): *Handbook of the Economics of Education* (Volume 1). Amsterdam: Elsevier, 697–812.
- Csapó Benő (2000): Az oktatáskutatás a minőség szolgálatában. In: Wintermantel István (szerk.): *A minőség teremtése*. Budapest: Magyar Gallup Intézet, 60–87. [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11290/1/2000\\_Csapo\\_minoseg.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11290/1/2000_Csapo_minoseg.pdf) [2018.04.15]
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó, 45–90.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13(8), 107–117.

- Csapó Benő (2007): Oktatás, oktatástudomány, tanárképzés. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában: Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Szeged: Koch Sándor Csongrád megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, 5–21.
- Csapó Benő (2012, szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő (2015a): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében: Értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra*, 25(7–8):4–17.
- Csapó Benő (2015b): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11):3–16.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4):3–13.
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 110–136.
- Csapó Judit – Csécsi Béla (é. n.): *Az iskola szervezeti kultúrája*. Kézirat. Szeged: Közoktatási Vezetőképző Intézet (KÖVI), 9–24. [http://sek.nyime.hu/tmk/tnti/molnarb/Dokumentumok/Szervezetelm%C3%A9let/csjsb\\_iskola\\_szer\\_kulturaja.pdf](http://sek.nyime.hu/tmk/tnti/molnarb/Dokumentumok/Szervezetelm%C3%A9let/csjsb_iskola_szer_kulturaja.pdf) [2018.04.15.]
- Csepeli György – Hegedűs T. András – Kozma Tamás (1976): *Az oktatásügyi szervezeti kutatás lehetőségei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csepregi Eszter (2014): *Országos jelentés: A magántanulóvá nyilvánítással kapcsolatos eljárás szakmai ellenőrzése*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes\\_magantanulo\\_2014.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes_magantanulo_2014.pdf) [2018.04.15.]
- Cserné Adermann Gizella (1986): *Az önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Cserti Csapó Tibor (2006): Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Budapest: Bölcsész Konzorcium (Pécsi Tudományegyetem).
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Darling-Hammond, Linda (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH\\_1999.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf) [2018.04.15.]
- Darling-Hammond, Linda (2006): Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 57(3):300–314.

- Darling-Hammond, Linda – Holtzman, Deborah J. – Gatlin, Su J. – Heilig, Julian V. (2005): Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005> [2018.04.15.]
- Day, Christopher – Gu, Qing (2014): *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times (Teacher Quality and School Development)*. London: Routledge.
- Deakin Crick, Ruth – Barr, Steven – Green, Howard – Pedder, David (2016): Evaluating the Wider Outcomes of Schools: Complex Systems Modelling for Leadership Decisioning. *Educational Management Administration & Leadership*. (OnlineFirst) DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143215597233>
- Dearing, Eric – Kreider, Holly – Weiss, Heather B. (2008): Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child–Teacher Relationships and Feelings About School for Low-Income Children. *Marriage & Family Review* 43(3–4):226–254.
- Delpit, Lisa (2007): *Mások gyermekei: Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. [http://kih.gov.hu/documents/10179/1316398/02\\_Masok%20gyermekai.pdf](http://kih.gov.hu/documents/10179/1316398/02_Masok%20gyermekai.pdf) [2018.04.15.]
- De Maeyer, Sven – van den Bergh, Huub – Rymenans, Rita – Van Petegem, Peter – Rijlaarsdam, Gert (2010): Effectiveness Criteria in School Effectiveness Studies: Further Research on the Choice for a Multivariate Model. *Educational Research Review*, 5(1):81–96.
- Dewey, John (1986): Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3):241–252.
- Downes, David – Vindurampulle, Oanh (2007): *Value-added measures for school improvement*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development. <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/value-added-measures-report.pdf> [2018.04.15.]
- Dronkers, Jaap – Róbert, Péter (2003): *The Effectiveness of Public and Private Schools from a Comparative Perspective*. EUI Working Paper SPS No. 2003/13. San Domenico: EuropeanUniversity Institute. <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/1360> [2018.04.15.]
- Dusek, Jerome B. – Joseph, Gail (1983): The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3):327–346.
- EACEA (2012): *Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf) [2018.04.15.]
- Earthman, Glen I. (2002): *School Facility Conditions and Student Academic Achievement*. University of California, Los Angeles, CA: UCLA's Institute for Democracy, Education & Access. [http://nctaf.org/wp-content/uploads/ucla\\_2002\\_article.pdf](http://nctaf.org/wp-content/uploads/ucla_2002_article.pdf) [2018.04.15.]

- Edmonds, Ronald (1979): Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1):15–24.
- Educatio (2010): *Diplomás pályakövetés – Hallgatói motivációs felmérés, 2009. Kutatási jelentés*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatóság. [http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/hallgatoi\\_motivacios\\_kutatas2009/kutatasi\\_jelentes\\_hallgatoi.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/hallgatoi_motivacios_kutatas2009/kutatasi_jelentes_hallgatoi.pdf) [2018.04.15.]
- Erdei Róbert (2015): *Reziliencia és iskolakezds*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. [http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2016/03/Erdei\\_Robert\\_disszertacio.pdf](http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2016/03/Erdei_Robert_disszertacio.pdf) [2018.04.15.]
- Fallon, Christine M. (2010): *School Factors that Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students*. Dissertations, Paper 122. [http://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/122](http://ecommons.luc.edu/luc_diss/122) [2018.04.15.]
- Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest: Tan- könyvkiadó Vállalat.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 15–27.
- Falus Iván (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*, 18(3):360–370.
- Fehérvári Anikó (2015a): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Wlislöcki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont, 183–209.
- Fehérvári Anikó (2015b): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változás, 2006–2014. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 31–52.
- Fehérvári Anikó (2016): Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktató- kutató és Fejlesztő Intézet, 15–27.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 41–51.
- Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (2015, szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián – Paksi Borbála (2017): Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged, 268–286.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Szeged: Belvedere Meridionale. 15–35.



- Fényes Hajnalka (2008): Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, 18(3):3–31.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, 82(6–7):567–582.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. *Word*, 15:325–340.
- Ferguson, Ronald F. (1998): Can Schools Narrow the Black-White Test Score Gap? In: Christopher Jencks – Meredith Phillips (Eds.): *The Black-White Test Score Gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 318–374.
- Finn, Jeremy D. (1972): Expectations and educational environment. *Review of Educational Research*, 42(3):387–410.
- Fishman, Joshua A. (1967): Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2):29–38.
- Ford, Donna Y. – Harris, John J., III – Tyson, Cynthia A. – Trotman, Michael F. (2002): Beyond deficit thinking: providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24(2):52–58.
- Forray R. Katalin (1982): Oktatásökológia a hetvenes évek szakirodalmában. Budapest: Oktatáskutató Intézet (sokszorosított kézirat).
- Forray R. Katalin (1986): Mi az oktatásökológia? In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás (szerk.): *Oktatásökológia. Regionális kutatások*. Budapest: Oktatáskutató Intézet, 59–94.
- Forray R. Katalin (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. Katalin (1992): Általános iskolai sikertelenség aprófalvas térségekben. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás (szerk.): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 99–110.
- Forray R. Katalin (1998): Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, 7(1):50–66.
- Forray R. Katalin (2009a): Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio*, 18(4):436–446.
- Forray R. Katalin (2009b): Falusi kisiskola és lokális társadalom. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága, 245–254.
- Forray R. Katalin (2016): Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. Hera Évkönyvek 2015. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 181–192.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986, szerk.): *Oktatásökológia: Területi kutatások az oktatásügyben*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

- Foster, Glen – Ysseldyke, James (1976): Expectancy and Halo Effects as a Result of Artificially Induced Teacher Bias. *Contemporary Educational Psychology*, 1(1):37–45.
- Frasier, Mary M. – García, Jaime H. – Passow, A. Herry (1995): *A Review of Assessment Issues in Gifted Education and Their Implications for Identifying Gifted Minority Students: Research Monograph 95204*. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388024.pdf> [2018.04.15.]
- Fraser, Mark W. – Kirby, Laura D. – Smokowski, Paul R. (2004): Risk and resilience in childhood. In: Mark W. Fraser (Ed.): *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW Press, 13–66.
- Freiberg, Jerome H. (1999, Ed.): *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.
- Fullan, Michael (2007): *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael (2010): *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Fullan, Michael (2011): *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education. <http://www.janhylen.se/wp-content/uploads/2011/08/Fullan-Wrong-Drivers-Paper.pdf> [2018.04.15.]
- Fuller, Bruce – Clarke, Prema (1994): Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules and Pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1):119–157.
- Gamoran, Adam – Long, Daniel A. (2006): *Equality of Educational Opportunity: A 40-year retrospective* (WCER Working Paper No. 2006-9). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research. [http://wcer-web.ad.education.wisc.edu/docs/working-papers/Working\\_Paper\\_No\\_2006\\_09.pdf](http://wcer-web.ad.education.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2006_09.pdf) [2018.04.15.]
- Garmezy, Norman (1993): Children in Poverty: Resilience despite Risk. *Psychiatry*, 56(1):127–136.
- Garson, G. David (2013): *Weighted Least Squares Regression*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.
- Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Golnhofer Erzsébet – Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: Oktatókutatató Intézet, 239–271.
- Good, Thomas L. (1987): Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education* 38(4):32–47.
- Good, Thomas L. – Brophy, Jere E. (1984): *Looking in Classrooms* (3rd ed.). New York: Harper & Row, 93–121.



- Griffith, James (1995): An Empirical Examination of a Model of Social Climate in Elementary Schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17(1–2):97–117.
- Grotberg, Edith H. (1995): *The International Resilience Project: Research and Application*. Birmingham, AL: Civitan International.
- Gu, Quing – Johansson, Olof (2013): Sustaining school performance: School contexts matter. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 301–326.
- Gyökös Eleonóra (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – az eredményes-ségtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 11–25.
- Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményes-ségi kutatás? Új Pedagógiai Szemle, 64(1–2):43–64.
- Györbíró András – Hámos Mária Dalma – Györbíró Nóra – Borzási Kinga: Innovatív reziliencianövelő kísérlet a roma közösségek esetében: A magyarországi roma szakkollégiumok mint a roma értelmiségi elitképzés úttörői. Tapasztalatok és alkalmazható tanulságok az erdélyi oktatási rendszer számára. *Erdélyi Társadalom*, 13(1):119–128.
- Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában: Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 265–302.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról*. Rendszer- és szervezetkutatás (Iskolakutatás) 48. Budapest: MTA Pedagógiai Kutatócsoport.
- Halász Gábor (2014): Az OECD és az oktatás. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 7–15.
- Halpin, Andrew W. – Croft, Don B. (1963): *The Organisational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hanson, Thomas L. – McLanahan, Sara – Thomson, Elizabeth (1997): Economic Resources, Parental Practices, and Children’s Well-Being. In: Duncan, Greg J. – Brooks-Gunn, Jeanne (Eds.): *Consequences of Growing Up Poor*. New York: The Russell Sage Foundation, 190–239.
- Hanushek, Eric A. (1992): The Trade-off Between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy*, 100(1):84–117. <http://hanushek.stanford.edu/publications/trade-between-child-quantity-and-quality> [2018.04.15.]
- Hanushek, Eric A. (2003): The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113(485):64–98.
- Hanushek, Eric A. (2011): The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3):466–479.

- Hanushek, Eric A. – Lockheed, Marlaine E. (1994): Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness. In: Torsten Husén – T. Neville Postlethwaite (Eds.): *International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon, 1779–1784.
- Hanushek, Eric A. – Kimko, Dennis D. (2000): Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review* 90,(5):1184–1208. <http://hanushek.stanford.edu/publications/schooling-labor-force-quality-and-growth-nations> [2018.04.15.]
- Hanushek, Eric A. – Kain, John F. – Rivkin, Steven G. (2004): The Revolving Door: Factors Affecting Teacher Turnover. In: William J. Fowler, Jr. (Ed.): *Developments in School Finance, 2003: Fiscal Proceedings From the Annual State Data Conference of July 2003* (NCES 2004–325). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: Government Printing Office.
- Hanushek, Eric A. – Kain, John F. – O’Brien, Daniel M. – Rivkin, Steven G. (2005): *The Market for Teacher Quality*. NBER Working Paper No. 11154. Cambridge: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w11154> [2018.04.15.]
- Hanushek, Eric A. – Wößmann, Ludger (2006): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510):63–76.
- Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2007). *Education quality and economic growth*. Washington, DC: The World Bank. [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu\\_Quality\\_Economic\\_Growth.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf) [2018.04.15.]
- Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2009): *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*. NBER Working Paper No. 14633. Cambridge: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w14633> [2018.04.15.]
- Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2010): *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. NBER Working Paper No. 15949. Cambridge: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w15949> [2018.04.15.]
- Hargreaves, Andy – Fullan, Michael (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, John (2015): The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1):79–91.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 121–138.

- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Roma gyermekek az általános iskolában*. Budapest: Új Mandátum kiadó.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatás Közben 266. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése: Az integrációs oktatáspolitikára. *Beszélő*, 16(6):24–49.
- Heckman, James J. (2006): *Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy*. New York: Committee for Economic Development, Pew Charitable Trusts and PNC Financial Services Group Forum on Building the Economic Case for Investing in Preschool. [http://jenni.uchicago.edu/Australia/invest-disadv\\_2005-12-22\\_247pm\\_awb.pdf](http://jenni.uchicago.edu/Australia/invest-disadv_2005-12-22_247pm_awb.pdf) [2018.04.15.]
- Heckman, James J. (2008): The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. In: First Focus (Ed.): *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*. Washington, DC: First Focus, 49–58.
- Heckman, James J. (2011): The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1):31–35.
- Hermann Zoltán (2005, szerk.): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/hatekonysagi-problemak> [2018.04.15.]
- Hermann Zoltán (2010): *A tanárok hatása a tanulói kompetenciák fejlődésére. Zárótanulmány*. Az MTA–KTI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” programjának TT 1008. számú produktuma. <http://econ.core.hu/file/download/tt1008.doc> [2018.04.15.]
- Hermann Zoltán – Varga Júlia (2006): A közoktatás finanszírozása. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 105–131.
- Higgins-D’Alessandro, Ann – Sadh, Devyani (1998): The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7):553–556.
- Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 13–30.
- Homoki Andrea (2014): *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem: Humán Tudományok Doktori Iskola. [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/201731/doktori\\_disszertacio\\_2014\\_Homoki\\_Andrea\\_2003\\_verzio\\_t.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/201731/doktori_disszertacio_2014_Homoki_Andrea_2003_verzio_t.pdf?sequence=7&isAllowed=y) [2018.04.15.]
- Hopkins, David – Stringfield, Sam – Harris, Alma – Stoll, Louise – Mackay, Tony (2014): School and System Improvement: A Narrative State-of-the-Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2):257–281.

- Horn Dániel (2006): Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú oktatásban. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 65–78.
- Horn Dániel (2010): *Elszámoltathatósági rendszerek elméleti háttere és nemzetközi tapasztalatai. Zárótanulmány*. Az MTA–KTI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága” programjának ACC 1503. számú produktuma. <http://econ.core.hu/file/download/acc1503.doc> [2018.04.15.]
- Horn Dániel (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 63–90.
- Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 341–375.
- Hoy, Wayne K. – Miskel, Cecile G. (2013): *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Howard, Sue – Johnson, Bruce (2000): *Young Adolescents Displaying Resilient and Non-resilient Behaviour: Insights from a Qualitative Study – Can Schools Make a Difference?* Sydney: Paper presented at the AARE Annual Conference. <http://www.aare.edu.au/data/publications/2000/how00387.pdf> [2018.04.15.]
- Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: John B. Pride – Janet Holmes (Eds.): *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269–293.
- Imre Anna (2004): Kistélepusési iskolák és eredményesség. In: Simon Mária (szerk.): *Válaszol az iskola*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 195–216.
- Imre Anna (2008): A társadalmi tőke és az iskolai működés néhány sajátossága. *Iskolakultúra*, 18(7–8):20–32.
- Jakubowski, Maciej (2008): *Implementing Value-Added Models of School Assessment*. EUI Working Paper RSCAS 2008(6). Florence, Italy: European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Jancsák Csaba (2011): Tanárképzésben tanuló hallgatók, 2011. In: Ercei Kálmán–Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 105–172.
- Jencks, Christopher – Smith, Marshall – Acland, Henry – Jo Bane, Mary – Cohen, David – Gintis, Herbert – Heyns, Barbara – Michelson, Stephanie (1972): *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kádárné Fülöp Judit (2003): Az OECD oktatási indikátor-programja. In: Imre Anna (szerk.): *Jelzések az oktatásról: Oktatásunk helyzete az OECD adatainak tükrében*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 11–26.
- Kane, Thomas J. – Staiger, Douglas O. (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. In: Diane Ravitch (Ed.): *Brookings Papers on Education Policy: 2002*. Washington, DC.: Brookings Institution Press, 235–283.

- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 193–215.
- Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Oktatáskutató Intézet, 377–412.
- Kerr, Sari P. – Pekkarinen, Tuomas – Uusitalo, Roope (2012): *School tracking and development of cognitive skills – additional results*. Discussion Paper No. 350. University of Helsinki: HECER – Helsinki Center of Economic Research. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/35783/schooltr.pdf?sequence=1> [2018.04.15.]
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén: Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 167–189.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén: Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó, 377–387.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11):959–1000.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8):798–853.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. (BWP 2014/6) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf> [2018.04.15.]
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2016): *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. (BWP 2016/3) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1603.pdf> [2018.04.15.]
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. *Educatio*, 17(4):467–479.
- Kim, Jong S. (2005): The Effects of Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1):7–19.
- Kim, HoonHo – Lalancette, Diane (2013): *Literature Review on the Value-Added Measurement in Higher Education*. AHELO feasibility study. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Literature%20Review%20VAM.pdf> [2018.04.15.]



- Knight, Cecily (2007): A Resilience Framework: Perspectives for Educators. *Health Education*, 107(6):543–555.
- Knuver, Annja W. M. – Brandsma, Hennie P. (1993): Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 13:187–200.
- Kocsis Mihály (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5):66–78.
- Kozma Tamás (1985): Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kozma Tamás (2004): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Kulik, James A. – Kulik, Chen-Lin C. (1992): Meta-analytic Findings on Grouping Programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2):73–77.
- Kyriakides, Leonida (2005): Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2):103–152.
- Ladd, Helen F. – Walsh, Randall P. (2002): Implementing value-added measures of school effectiveness: Getting the incentives right. *Economics of Education Review*, 21(1): 1–17.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. Új Pedagógiai Szemle 54(12), 3–15.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. . In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 17–42.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium, 295–321.
- Lannert Judit – Nagy Mária (2006, szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Lannert Judit – Sinka Edit (2009, szerk.): *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló*. Budapest: TÁRKI-TUDOK Zrt. [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmányok/kutbesz\\_pedteher.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmányok/kutbesz_pedteher.pdf) [2018.04.15.]
- Lannert Judit – Csüllög Krisztina (2014): A diákok ambícióinak és teljesítményének alakulása és változása az általános iskolától a középiskoláig: A továbbtanulás mint a középiskolai munka egy lehetséges indikátora. In: Lannert Judit (szerk.): *A középiskolák összehasonlító elemzése a KIR bázisán*. Budapest: Oktatási Hivatal, 65–121.

- Laursen, Erik K. – Birmingham, Scott M. (2003): Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. *Families in Society: Journal of Contemporary Human Services*, 84(2):240–246.
- Lazarsfeld, Paul F. (1959): Problems in methodology. In: Robert K. Merton – Leonard Broom – Leonard S. Cottrell, Jr. (Eds.): *Sociology Today: Problems and prospects*. New York: Basic Books, 39–78.
- Lawton, Denis (1974): *Társadalmi osztály, nyelv, oktatás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Leana, Carrie (2010): Social Capital: The Collective Component of Teaching Quality. *Voices in Urban Education*, 27, 16–23. <http://vue.annenberginstitute.org/sites/default/files/issues/VUE27.pdf> [2018.04.15.]
- Leana, Carrie – Pil, Frits K. (2006): Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366.
- Leithwood, Kenneth – Louis, Karen Seashore – Anderson, Stephen – Wahlstrom, Kyla (2004): *How leadership influences student learning*. University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf> [2018.04.15.]
- Leithwood, Kenneth – Patten, Sarah – Jantzi, Doris (2010): Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5):671–702.
- LeRoy, Barbara – Walsh, Patricia N. – Kulik, Noel – Rooney, Margaret (2004): Retreat and Resilience: Life Experiences of Older Women with Intellectual Disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 109(5):429–441.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógia Szemle*, 52(2):56–69.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés es lemorzsolódás. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 95–119.
- Liu, Woon C. – Wang, Chee K. J. (2008): Home environment and classroom climate: An investigation of their relation to students' academic self-concept in a streamed setting. *Current Psychology*, 27(4):242–256.
- Luthar, Suniya S. – Cicchetti, Dante – Becker, Bronwyn (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3):543–562.
- MacNeil, Angus J. – Prater, Doris L. – Busch, Steve (2009): The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1):73–84.
- Madaus, George F. – Airasian, Peter W. – Kellaghan, Thomas (1980): *School Effectiveness: a Reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Masten, Ann S. (2001): Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3):227–238.



- Mare, Robert D. (1981): Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1):72–87.
- Masten, Ann S. (2007): Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3):921–930.
- Masten, Ann S. – Best, Karin M. – Garmezy, Norman (1990): Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4):425–444.
- Masten, Ann S. – Powell, Jenifer L. (2003): A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In: Suniya S. Luthar (Ed.): *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press, 1–26.
- Masten, Ann S. – Herbers, Janette E. – Cutuli, J. J. – Lafavor, Theresa L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 12(2):76–84.
- Masten, Ann S. – Wright, Margaret O'D (2010): Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation. In: John W. Reich – Alex J. Zautra – John S. Hall (Eds.): *Handbook of Adult Resilience*. New York, London: Guilford Press, 213–237.
- Máté Dezső (2015): Reziliens román identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, 13(1):43–55.
- McGinty, Sue (1999): *Resilience, Gender, and Success at School*. New York: Peter Long Publishing.
- McMahon, Robert J. – Frick, Paul J. (2005): Evidence-Based Assessment of Conduct Problems in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3):477–505.
- McMahon, Susan D. – Wernsman, Jamie – Rose, Dale S. (2009): The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth- and Fifth-Grade Students. *Elementary School Journal*, 109(3):267–281.
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont, 19–49.
- Meleg Csilla – Aszmann Anna (1996): Az iskola mint munkahely: Felmérések tanulságai nemzetközi kitekintéssel. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézete, 47–67.
- Merrell, Kenneth W. – Levitt, Verity H. – Gueldner, Barbara A. (2010): Proactive Strategies for Promoting Social Competence and Resilience. In: Gretchen G. Peacock – Ruth A. Ervin – Edward J. Daly III – Kenneth W. Merrell (Eds.): *Practical Handbook of School Psychology: Effective Practices for the 21st Century*. New York, London: Guilford Press, 254–273.

- Messing Vera – Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” – A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 19(4):77–93.
- Messing Vera (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély*, 24(2):33–52.
- Messing, Vera (2014): Apart or Together: Motivations Behind Ethnic Segregation in Education across Europe. In: Julia, Szalai – Claire, Schiff (Eds.): *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe: Being 'Visibly Different'*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 17–33.
- Moksony Ferenc (1985): *A kontextuális elemzés*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutató Intézet. Demográfiai módszertani füzetek 3., 1985/2.
- Moksony Ferenc (1999): *Gondolatok és adatok. Társadalomtudományi elméletek empirikus ellenőrzése*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Moller, Stephanie – Mickelson, Roslyn A. – Stearns, Elizabeth – Banerjee, Neena – Bottia, Martha C. (2013): Collective Pedagogical Teacher Culture and Mathematics Achievement: Differences by Race, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Sociology of Education*, 86(2):174–194.
- Mortimore, Peter – Sammons, Pam – Stoll, Louise – Lewis, David – Ecob, Russel J. (1988): *School matters: the junior years*. Wells, Somerset: Open Books.
- Mourshed, Mona – Chijioke, Chinezi – Barber, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. [http://www.mckinsey.com/Client\\_Service/Social\\_Sector/Latest\\_thinking/Worlds\\_most\\_improved\\_schools.aspx](http://www.mckinsey.com/Client_Service/Social_Sector/Latest_thinking/Worlds_most_improved_schools.aspx) [2018.04.15.]
- Murphy, Joseph – Weil, Marsha – Hallinger, Phillip – Mitman, Alexis (1982): Academic Press: Translating High Expectations into School Policies and Classroom Practices. *Educational Leadership*, 40(3):22–26.
- Murphy, Joseph – Hallinger, Philip (1985): Effective High Schools: What Are the Common Characteristics? *NASSP Bulletin*, 69(477):18–22.
- Muijs, Daniel – Kyriakides, Leonidas – Van der Werf, Greetje – Creemers, Bert – Timperley, Helen – Earl, Lorna (2014): State of the Art: Teacher Effectiveness and Professional Learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2):231–256.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy József (1986): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 53–69.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.

- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában: A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3):301–331.
- Nagy Mária (2006): Tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 145–170.
- Nagy Péter Tibor (2015): Vannak-e tanárok? *Educatio*, 24(1):3–12.
- Nahalka István (2015): Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóság a neveléstudományban. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 23–36.
- Nahalka István – Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal, 91–166.
- Niemi, Hannele (2008): Advancing Research into and during Teacher Education. In: Hudson, Brian – Zgaga, Pavel (Eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education, 183–208.
- Niemi, Hannele – Jakku-Sihvonen, Ritva (2005): Megelőzve a Bologna-folyamatot. 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés* 3(2):93–111.
- Oakes, Jeannie (1989): What educational indicators? The case for assessing the school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 181–199.
- Oakes, Jeannie (2005): *Keeping track: How schools structure inequality*. (2nd ed.) New Haven and London: Yale University Press.
- Oakes, Jeannie – Ormseth, Tor – Bell, Robert – Camp, Patricia (1990): *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Santa Monica: Rand Corporation. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329615.pdf> [2018.04.15.]
- OECD (2007): *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040014-en>
- OECD (2008): *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264050259-en>
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OECD (2010a): *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264077485-en>
- OECD (2010b): *PISA 2009 Results: What Make a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD (2010c): *TALIS 2008 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079861-en>

- OECD (2011): *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- OECD (2012a): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2012b): *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>
- OECD (2013a): *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD (2013b): *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>
- OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD (2016a): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2016b): *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Oktatási Hivatal (2015a): *OKM 2015 FIT-jelentés: Útmutató a Tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2015\\_Utmutato\\_a\\_Tanulasi\\_kornyezet\\_jelentes\\_abrainak\\_ertelmezesehez.pdf](https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2015_Utmutato_a_Tanulasi_kornyezet_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf) [2018.04.15.]
- Oktatási Hivatal (2015b): *OKM 2015 FIT-jelentés: Útmutató a Telephelyi jelentés ábráinak értelmezéséhez*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2015\\_Utmutato\\_a\\_Telephelyi\\_jelentes\\_abrainak\\_ertelmezesehez.pdf](https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2015_Utmutato_a_Telephelyi_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf) [2018.04.15.]
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Oláh Attila (2015): A pozitív pszichológia javaslatai az iskolának. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.). *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. Szombathely, 115–131.
- Opendakker, Marie-Christine–Van Damme, Jan (2006): Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1):87–117.
- Orsós Anna (2004): *A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete*. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Friss kutatások a romológia köréből: konferenciakötet, Pécs, 2002. november 15*. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 10. Pécs: PTE BTK Romológia Tanszék, 15–24.

- Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2016): *PISA 2015: Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.oktatasi.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2015\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](https://www.oktatasi.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf) [2018.04.15.]
- Paksi Borbála – Schmidt Andrea (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota: Különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6):48–64.
- Paksi Borbála – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Felvinczi Katalin (2015a): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1):63–82.
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Felvinczi Katalin (2015b): *Pedagógus – pálya – motiváció: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján*. (I. és II. kötet) Budapest: Oktatási Hivatal.
- Papanastasiou, Constantinos (2008): Factors Distinguishing Most and Least Effective Schools in Terms of Reading Achievement: A Residual Approach. *Educational Research and Evaluation*, 14(6):539–549.
- Pap Mária – Pléh Csaba (1972): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 15(2):52–58.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest: Argumentum Kiadó, 224–267.
- Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor–Tóth Ágnes (szerk.): *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. Budapest: Argumentum Kiadó, 69–88.
- Papp Z. Attila (2014): A méltányosság mérési lehetőségei. In: Lannert Judit (szerk.): *A középiskolák összehasonlító elemzése a KIR bázisán*. Budapest: Oktatási Hivatal, 124–153.
- Paredes, Vincente – Frazer, Linda (1992): *School Climate in AIDS*. Austin, TX: Austin Independent School District, Office of Research and Evaluation. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353677.pdf> [2018.04.15.]
- Pickeral, Terry – Evans, Lou A. – Hughes, William – Hutchison, David (2009): *School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education. <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/dg/district-guide-csee.pdf> [2018.04.15.]
- Polónyi István – Timár János (2006): A pedagógusprobléma. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(4):15–31.
- Prince-Embury, Sandra (2014a): Review of Resilience Conceptual and Assessment Issues. In: Sandra Prince-Embury – Donald H. Saklofske (Eds.): *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations*. New York: Springer, 13–23.



- Prince-Embury, Sandra (2014b): Three-Factor Model of Personal Resiliency and Related Interventions. In: Sandra Prince-Embury – Donald H. Saklofske (Eds.): *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations*. New York: Springer, 25–57.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 23–36.
- Putnam, Robert D. (1993): *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban: Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Raudenbush, Stephen L. (2004): *Schooling, statistics, and poverty: Can we measure school improvement?* Princeton, NJ: Educational Testing Service. [https://www.ets.org/Media/Education\\_Topics/pdf/angoff9.pdf](https://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/angoff9.pdf) [2018.04.15.]
- Rayman Julianna (2015): Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és felelősség*, 1(2):33–46.
- Rayman Julianna – Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, 3(10).
- Recommendations of the Florida Student Growth Implementation Committee (2011). *Background and Summary*. <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7503/urlt/0072161-value-added-model-white-paper.doc> [2018.04.15.]
- Reid, Richard – Botterrill, Linda C. (2013): The Multiple Meanings of ‘Resilience’: An Overview of the Literature. *Australian Journal of Public Administration*, 72(1):31–40.
- Réger Zita (1984): A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai. Álláspontok és viták. In: *Szociálpolitikai Értesítő*, 1984/2. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet, 140–173.
- Réger Zita (1987): Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: Bartha Csilla (szerk., 2007): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 80–116.
- Réger Zita (1988): A cigány nyelv: kutatások és vitapontok. In: *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből*, 1988/4. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 155–178.
- Réger Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 5(24):102–106.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. (Második kiadás) Budapest: Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet. [http://www.nyelvtud.hu/utak\\_a\\_nyelvhez/utak\\_reger.pdf](http://www.nyelvtud.hu/utak_a_nyelvhez/utak_reger.pdf) [2018.04.15.]

- Réti Mónika (2011, szerk.): *Kívül-belül jó iskola: Tanító terek*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Reynolds, Dennis (2007): Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4):475–483.
- Reynolds, David – Teddlie, Charles (2000): The Processes of School Effectiveness. In: Charles Teddlie – David Reynolds (Eds.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press, 134–159.
- Reynolds, David – Teddlie, Charles – Creemers, Bert – Scheerens, Jaap – Townsend, Tony (2000): An Introduction to School Effectiveness Research. In: Charles Teddlie – David Reynolds (Eds.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press, 3–25.
- Reynolds, David – Sammons, Pam – De Fraine, Bieke – Van Damme, Jan – Townsend, Tony – Teddlie, Charles – Stringfield, Sam (2014): Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2):197–230.
- Rist, Ray C. (1970): Students' Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40(3):411–451.
- Rivkin, Steven G. – Hanushek, Eric A. – Kain, John F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2):417–458. [http://personal.us.es/emidiaz/index\\_files/Rivkinetal2005.pdf](http://personal.us.es/emidiaz/index_files/Rivkinetal2005.pdf) [2018.04.15.]
- Róbert Péter (1986): *Származás és mobilitás*. Budapest: MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet.
- Rockoff, Jonah E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 94(2):247–252.
- Rosenthal, Robert – Jacobson, Lenore (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, Christine M. (2007): Classroom interactions: Exploring the practices of high and low expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2):289–306.
- Rubie-Davies, Christine M. (2010): Teacher expectation and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1):121–135.
- Rutter, Michael (1980): School Influences on Children's Behavior and Development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture, Children's Hospital Medical Center, Boston. *Pediatrics*, 65(2): 208–220.
- Rutter, Michael (1983): School Effects on Pupil Progress: Research Findings and policy Implications. *Child Development*, 54(1):1–29.
- Rutter, Michael (1985): Resilience in the Face of Adversity. *British Journal of Psychiatry*, 147(6):598–611.



- Rutter, Michael (1987): Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3):316–331.
- Rutter, Michael – Maughan, Barbara – Mortimore, Peter – Ouston, Janet – Smith, Alan (1979): *Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rutter, Michael – Maughan, Barbara (2002): School Effectiveness Findings 1979–2002, *Journal of School Psychology*, 40(6):451–475.
- Ruus, Viive-Riina – Veisson, Marika – Leino, Mare – Ots, Loone – Pallas, Linda – Sarv, Ene-Silvia – Veisson, Anneli (2007): Students' Well-being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior and Personality*, 7(35):919–936.
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 111–128.
- Sági Matild (2015a): Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 24(1):83–97.
- Sági Matild (2015b, szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 101–124.
- Sági Matild – Varga Júlia (2011): *Pedagógusok*. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 295–324.
- Sági Matild – Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 9–29.
- Sági, Matild – Ercsei, Kálmán (2014): Who is willing to be a teacher? Causal factors of choosing teacher education at bachelors. In: Gabriella Pusztai – Ágnes Engler (Eds.): *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 163–184.
- Sameroff, Arnold (2009). The Transactional Model. In: Arnold Sameroff (Ed.): *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association, 3–21.
- Sammons, Pam – Nuttall, Desmond – Cuttance, Peter – Sally, Thomas (1994): Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(4):285–307.
- Santiago, Paulo (2002): *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Education Working Papers, No. 1. <http://dx.doi.org/10.1787/232506301033> [2018.04.15.]
- Sáska Géza (2012): A matematikai osztályzat rejtett összetevői, avagy mit osztályoznak a pedagógusok 2011-ben? *Educatio*, 21(4):563–577.

- Saunders, Lesley (1999). A Brief History of Educational 'Value Added': How Did We Get To Where We Are? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10(2):233–256.
- Schacter, John – Thum, Yeow M. (2004): Paying for high and low quality teaching. *Economics of Education Review*, 23(4):411–430.
- Scheerens, Jaap (1990): School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1):61–80.
- Scheerens, Jaap (2010, Ed.): *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: European Commission.
- Scheerens, Jaap (2011): Measuring educational quality by means of indicators. In: Jaap Scheerens – Hans Luyten – Jan van Ravens (Eds.): *Perspectives on educational quality: Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands*. Dordrecht: Springer, 35–52.
- Scheerens, Jaap (2013): What is effective schooling? A review of current thought and practice. Washington, DC: International Baccalaureate Organization. <http://doc.utwente.nl/87298/1/WhatisEffectiveSchoolingFINAL.pdf> [2018.04.15.]
- Scheerens, Jaap (2015): Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1):10–31.
- Scheerens, Jaap (2016): *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Netherlands: Springer
- Scheerens, Jaap – Glas, Cees – Thomas, Sally M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers B.V.
- Scheerens, Jaap – Luyten, Hans – Steen, Rien – Luyten-de Thouars, Yvonne (2007): *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: University of Twente, Department of Educational Organisation and Management. <https://www.utwente.nl/bms/omd/Medewerkers/artikelen/scheerens/rev-meta-analysis2007.PDF> [2018.04.15.]
- Scheerens, Jaap – Witziers, Bob – Steen, Rien (2013): A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de educacion*, 2013(361):619–645. <http://doc.utwente.nl/86786/> [2018.04.15.]
- Scheerens, Jaap – Blömeke, Sigrid (2016): Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*, 18:70–87.
- Schein, Edgar H. (1999): *Sense and nonsense about culture and climate*. No WP 4091-99., Working papers, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Sloan School of Management. <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2759/SWP-4091-43770202.pdf?sequence=1> [2018.04.15.]

- Schein, Edgar H. (2004): *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoen, La Tefy – Teddlie, Charles (2008): A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2):129–153.
- Semjén András: Hatékonyság az oktatásban. *Educatio*, 8(3):575–597.
- Slavin, Robert E. (1990): Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3):471–499.
- Slater, Helen – Davies, Neil M. – Burgess, Simon (2012): Do Teachers Matter? Measuring the Variation in Teacher Effectiveness in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(5):629–645.
- Sleeter, Christine E. (2008): Preparing white teachers for diverse students. In: Marilyn Cochran-Smith – Sharon Feiman-Nemser – D. John McIntyre (Eds.): *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Smith Mary L. (1980): Teacher expectations. *Evaluation in Education*, 4:53–55.
- Spielhagen, France R. (2006): Closing the achievement gap in math: the long-term effects of eighth-grade algebra. *Journal of Advanced Academics*, 18(1):34–59.
- Staub, Fritz C.–Stern, Elsbeth (2002): The Nature of Teachers’ Pedagogical Content Beliefs Matters for Students’ Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence from Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2):344–355.
- Stringfield, Samuel C. – Slavin, Robert E. (1992): A Hierarchical Longitudinal Model for Elementary School Effects. In: Bert P. M. Creemers & Gerry J. Reezigt (Eds.): *Evaluation of Educational Effectiveness*. Groningen: ICO, 35–39.
- Stringfield, Samuel C. – Yakimowski-Srebnick, Mary E. (2005): Promise, progress, problems, and paradoxes of three phases of accountability: A longitudinal case study of the Baltimore city public schools. *American Educational Research Journal*, 42(1):43–75. DOI: 10.3102/00028312042001043
- Suplicz Sándor – Fűzi Beatrix 2007. A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos kompetenciák. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(3–4):24–45.
- Szabó Károly (2000): A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(3):61–71.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Szabó László Tamás (1999): Reflektív tanítás. *Educatio*, 8(3):500–506.
- Székelyi Mária – Barna Ildikó (2005): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest: Typotex, 18–163.
- Székelyi Mária – Örkény Antal – Csepeli György – Barna Ildikó (2005): *A siker fénytörései*. Budapest: Sík Kiadó.
- Székely Krisztián (2013a): *A pedagóguspálya külső feltételrendszere*. (2013 legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű, kézirat)
- Székely Krisztián (2013b): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*, 22(2):245–251.

- Széll, Krisztián (2014a): The External Conditions of Teachers' Career in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(4). doi: 10.14413/HERJ2014.02.08
- Széll Krisztián (2014b): Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2):336–343.
- Széll Krisztián (2015a): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 25–51.
- Széll Krisztián (2015b): Szegregáció és hátránykompenzáció – pedagógusattitűdök. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 53–72.
- Széll Krisztián (2015c): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1):140–147.
- Széll Krisztián (2016): Iskolai légkör és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 51–73.
- Széll Krisztián – Sági Matild (2014): A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban: Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014*. Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 8–23.
- Szemerszki Marianna (2015, szerk.): *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szemerszki Marianna (2016, szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szokolszky Ágnes – V. Komlósi Annamária (2015): A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1):11–26.
- Szűcs Norbert – Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram: Öt év tapasztalatai*. Szeged: Belvedere Meridionale, 36–57.
- Tagiuri, Renato (1968): The concept of organisational climate. In: Renato Tagiuri – George H. Litwin (Eds.): *Organisational Climate: Explorations of a Concept*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 11–32.
- Talbert, Joan E. – McLaughlin, Milbrey W. (1999): Assessing the school environment: Embedded contexts and bottom-up research strategies. In: Sarah L. Friedman – Theodore D. Wachs (Eds.): *Measuring environment across the life span: Emerging*

- methods and concepts*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 197–227.
- Tárki-Tudok (2010): *Pedagógus 2010: Pedagógusok időmérleg vizsgálata. Kutatási zárójelentés*. Budapest: TÁRKI-TUDOK Zrt. [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v\\_pedagogus2010\\_zarotanutmany.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanutmany.pdf) [2018.04.15.]
- Teddlie, Charles – Stringfield, Sam (2007): A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA Focusing on the Past Quarter Century. In: Tony Townsend (2007) (Ed.): *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 131–166.
- Thapa, Amrit – Cohen, Jonathan – Guffey, Shawn – Higgins-D’Alessandro, Ann (2013): A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3):357–385.
- Thorndike, Edward L. (1920): A constant Error in Psychological Ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1):25–29.
- Thrupp, Martin (1999): *Schools Making a Difference: Let’s Be Realistic! School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Thrupp, Martin – Lupton, Ruth – Brown, Ceri (2007): Pursuing the Contextualisation Agenda: Recent Progress and Future Prospects. In: Tony Townsend (Ed.): *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 111–125.
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, 94(3–4):253–274.
- Timmermans, Anneke C. – Doolaard, Simone – de Wolf, Indge (2011): Conceptual and empirical differences among various value-added models for accountability. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(4):393–413.
- Toland, John – Carrigan, Donna (2011): Educational Psychology and Resilience: New Concept, New Opportunities. *School Psychology International*, 32(1):95–106.
- Tóth Edit (2010): Tesztalapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 20(1):60–78.
- Tóth Edit – Csapó Benő – Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57(9):798–814.
- Townsend, Tony (1994): Goals for Effective Schools: the View from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2):127–148.
- Townsend, Tony (2007, szerk.): *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Trouilloud, David O. – Sarrazin, Philippe G. – Martinek, Thomas J. – Guillet, Emma (2002): The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5):591–607.
- Tüskés Tibor (2002): *Illyés Gyula pályaképe*. Pécs: Pro Pannonia.



- Ungar, Michael (2004): The Importance of Parents and Other Caregivers to the Resilience of High-Risk Adolescents. *Family Process*, 43(1):23–41.
- Ungar, Michael (2015): Resilience and Culture: A Social Ecological Process Model of Protective Processes and Positive Adaptation. In: Linda C. Theron – Linda Liebenberg – Michael Ungar (Eds.): *Resilience and Culture: Commonalities and complexities*. Netherlands: Springer, 37–48.
- Van Houtte, Mieke (2005): Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1):71–89.
- Van Houtte, Mieke – Van Maele, Dimitri (2011): The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4):505–524.
- Varga Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 11–13.
- Varga Aranka (2015a): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wliskołki Henrik Szakkollégium, 241–271.
- Varga Aranka (2015b): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 73–86.
- Varga Júlia (2005a): A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői. In: Hermann Zoltán (szerk.): *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 117–142.]
- Varga Júlia (2005b): A közoktatásban foglalkoztatottak összetételének és keresetének változása, 1996-2004. In: Hermann Zoltán (szerk.): *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 87–116.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8):609–627.
- Varga Júlia (2008): *Az iskolaiügy intézményrendszere, finanszírozása*. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 235–258.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 65–82.
- Varga Júlia (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 11–46.

- Veroszta Zsuzsanna (2012): *Frissdiplomások 2011. Kutatási zárótanulmány*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR/Frissdiplomasok\\_2011\\_kutatasi\\_zarotanutmany.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/Frissdiplomasok_2011_kutatasi_zarotanutmany.pdf) [2018.04.15.]
- Veroszta Zsuzsanna (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1):47–62.
- Vidákovich Tibor (2008): A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI: század iskolájában: Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Szeged: Koch Sándor Csongrád megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, 121–137.
- Vignoles, Anna – Levacic, Rosalind – Walker, James – Machin, Stephen – Reynolds, David (2000): *The Relationship Between Resource Allocation and Pupil Attainment: A Review*. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science. <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp02.pdf> [2018.04.15.]
- Wenglinsky, Harold (2000): *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back Into Discussions of Teacher Quality*. Princeton, NJ: Policy Information Center Report, Milken Family Foundation and Educational Testing Service. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf> [2018.04.15.]
- Wenglinsky, Harold (2002): How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>
- Woessmann, Ludger (2008): Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax Public Finance*, 15(1):199–230.
- Woessmann, Ludger – Luedemann, Elke – Schuetz, Gabriela – West, Martin R. (2009). *School Accountability, Autonomy and Choice Around the World*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Wößmann, Ludger (2003): Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2):117–170.
- Wößmann, Ludger – West, Martin R. (2006): Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3):695–736.
- Wright, Travis S. (2011): Countering the Politics of Class, Race, Gender, and Geography in Early Childhood Education. *Educational Policy*, 25(1):240–261.



Kiadta: Belvedere Meridionale, Szeged  
[www.belvedere.hu](http://www.belvedere.hu)  
[szerk@belvedere.meridionale.hu](mailto:szerk@belvedere.meridionale.hu)  
Kiadóvezető: Dr. Jancsák Csaba  
Műszaki szerkesztő: Szuperák Attila  
Nyomta: S-Paw Bt, Üllés