

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



EREDMÉNYESSÉG AZ OKTATÁSBAN

DIMENZIÓK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

Eredményesség az oktatásban

DIMENZIÓK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,
minőségbiztosítása és nyomon követése.

Eredményesség az oktatásban

Dimenziók és megközelítések

SZERKESZTETTE: SZEMERSZKI MARIANNA

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, „*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerzők

**BANDER KATALIN, GALÁNTAI JÚLIA, GYÖKÖS ELEONÓRA,
JANCSÁK CSABA, NAGY ZOLTÁN, SZÉLL KRISZTIÁN,
SZEMERSZKI MARIANNA, VARGA ESZTER**

Szerkesztette

SZEMERSZKI MARIANNA

Lektor

LANNERT JUDIT

Olvasószerkesztő

INZSÖL KATA

Sorozatterv, tipográfia

KISS DOMINIKA

Tördelés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Borítóterv

KISS DOMINIKA

Borítófotó

© **THINKSTOCK**

© Bander Katalin, Galántai Júlia, Gyökös Eleonóra, Jancsák Csaba, Nagy Zoltán, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna, Varga Eszter, 2015

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-884-4

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.

www.ofi.hu

Felelős kiadó

KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés

PÁTRIA NYOMDA ZRT., BUDAPEST

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ	9
---------------------	---

GYÖKÖS ELEONÓRA: AZ ISKOLÁK TELJESÍTMÉNYÉNEK NYOMÁBAN – AZ EREDMÉNYESSÉGTŐL A HOZZÁADOTT ÉRTÉKIG . . .	11
Az iskolák teljesítményének értelmezése	11
Az iskolaeredményességtől az oktatáseredményességig.	12
Hozzáadott érték az oktatásban	15
A pedagógiai hozzáadott érték mérése	17
A PHÉ-módszer kritikája	20
Összegzés	21
Felhasznált irodalom	22

SZÉLL KRISZTIÁN: ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG ÉS TANÁRI ATTITŰDÖK	25
Elemzési keretek	26
Az iskolai eredményesség mérése	27
Az elemzett iskolacsoportok kialakítása	29
A kialakított iskolacsoportok jellemzői	31
Tanári vélemények és attitűdök az elemzett iskolacsoportokban.	37
Az eredményességgel kapcsolatos tanári vélemények, attitűdök különbségei	39
A hátránykompenzációval kapcsolatos tanári vélemények, attitűdök különbségei	44
Záró gondolatok	48
Felhasznált irodalom	49

SZEMERSZKI MARIANNA: A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG DIMENZIÓI ÉS HÁTTERTÉNYEZŐI	52
Bevezetés.	52
<i>A családi háttér szelekciós hatása</i>	55
<i>A tanulói eredményesség lehetséges mutatói</i>	57

A tanulmányi eredményesség mutatója.	57
<i>Tanulmányi osztályzatok</i>	57
<i>Versenyeredmények</i>	61
<i>Nyelvvizsga-eredmények</i>	62
<i>Tanulmányi kudarcok középfokon</i>	63
<i>A tanulmányi eredményesség összetett indexe</i>	65
Az eredményesség szubjektív tényezőinek mutatója.	68
<i>A tanulmányi cél melletti kitartás</i>	68
<i>A jövővel kapcsolatos elképzelések, továbbtanulási tervek</i>	69
<i>A tanulás fontosságának, hasznosságának felismerése</i>	71
<i>A szubjektív eredményesség összetett indexe</i>	75
Az eredményességre ható tényezők, a család és az iskola szerepe.	78
<i>A családi háttér</i>	78
<i>Megelőző tanulmányok</i>	80
<i>Középfokú tanulmányok</i>	81
Összegzés.....	85
Felhasznált irodalom.....	86
Melléklet.....	88

BANDER KATALIN – GALÁNTAI JÚLIA: AZ EREDMÉNYESSÉG DIMENZIÓI ÉS HÁTTÉRTÉNYEZŐI INTÉZMÉNYI SZEMMEL	92
Intézményi célok.....	93
Eredményesséértelmezések.....	97
Az eredményességet befolyásoló tényezők.....	106
<i>Családi háttér és megelőző iskolai tudás</i>	107
<i>Felvételi szelekció</i>	111
<i>A szülők és az iskola kapcsolata</i>	114
<i>A pedagógusok szerepe</i>	115
<i>Az intézményvezető vezetési stílusa</i>	119
<i>A tantestületen belüli együttműködés</i>	121
Összegzés.....	125
Függelék.....	127
Felhasznált irodalom.....	129

JANCSÁK CSABA: ÉRTÉKHORDOZÓ SZAKMAI SZOCIALIZÁCIÓ EGY SZAKKÉPZŐ ISKOLÁBAN	130
Pedagógiai mérés, értékelés, az eredmények beépítése a pedagógiai folyamatba.	130
Tantestületi célok és a megvalósításukra irányuló tevékenységek, illetve ezek érvényesülése az eredményesség vonatkozásában.....	132
Az eredményesség háttértényezői.....	133
Az eredményességet hátráltató tényezők.....	137
A sikerességet befolyásoló tényezők.....	141
Összegzés.....	143

NAGY ZOLTÁN – VARGA ESZTER: „...HOGY ÉLHETŐBB ÉLETÜK LEGYEN” – EGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TÉRSÉG KOMPREHENZÍV ISKOLAMODELLJÉNEK BEMUTATÁSA A KÖZOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG SZEMPONTJÁBÓL	146
Az intézmény bemutatása	146
Az eredményesség általános értelmezése	148
Az eredményesség értelmezése a vizsgált iskolában	149
<i>Az igazgató megközelítése</i>	149
<i>A fenntartó eredményesséértelmezése</i>	153
<i>A tanárokkal készített interjúk tapasztalatai</i>	154
<i>A szülők és diákok eredményességfelfogása</i>	155
<i>Az iskolai légkör szerepe</i>	157
Összegzés	159
EFFECTIVENESS IN EDUCATION – DIMENSIONS AND APPROACHES	161

ELŐSZÓ

Az eredményesség, a siker fogalma áthatja mindennapjainkat, s az utóbbi évtizedekben az eredményesség kutatása az oktatás világában is egyre nagyobb teret nyert. Amint azonban mélyebben e fogalom mögé nézünk, rájöhethünk, hogy rendkívül sokszínű és sokdimenziós jelentéstartalom kapcsolódik hozzá, amely még az oktatás világában sem szorítkozhat pusztán néhány jelenség vizsgálatára. Kutatásunk sem az időbeli, sem a kapacitásbeli korlátok miatt nem vállalkozhatott mindezen komplexitás feltérképezésére, ezért kiadványunkban elsősorban olyan szempontokat kívánunk megjeleníteni, amelyekre eddig kevesebb figyelem irányult. Szerencsére az eredményesség vizsgálata terén vannak hazai és nemzetközi kutatási előzmények, és jelenleg is folynak kutatások, így bátran hihetjük, hogy a témában alaposabban tájékozódni kívánó olvasó talál kedvére való olvasmányt, friss kutatási beszámolót az oktatási eredményesség különböző vonatkozásaival kapcsolatban. Ehhez kíván hozzájárulni kötetünk is részben a legújabb szakirodalmi elemzések bemutatása, részben meglévő adatbázisok elemzése, részben a kutatás keretében készült önálló kérdőíves és interjú adatfelvételeink elemzése révén.

Nem kívántunk a téma kapcsán mindent az alapoktól kezdve bemutatni, hiszen nem egészen egy évtizede az Országos Közoktatási Intézetben egy nagyon alapos feltáró elemzés készült az eredményes iskola és annak háttértényezői vonatkozásában.¹ A *Gyökös Eleonóra* tollából származó szakirodalmi elemzés is elsősorban az azóta eltelt évek fejleményeinek bemutatására koncentrált, ezen belül is kitüntetetten a hozzáadott érték fogalom megjelenésére és oktatáspolitikai fókuszba kerülésére. A korai eredményességekutatások során a kutatók leginkább nyers mutatószámokat használtak, a hozzáadott érték típusú megközelítések a 80-as évektől váltak egyre gyakoribbá, s a statisztikai módszerek fejlődésének és az elérhető adatok bővülésének következtében egyre nagyobb arányban használatossá. Amint azonban arra a kötetben szereplő első tanulmány is rávilágít, e módszer használata sem vitáktól mentes, ám az egyéb lehetőségekhez képest oktatáspolitikai szempontból hasznos eszköznek tűnik az iskoláknak a tanulók teljesítménynövekedéséhez történő hozzájárulásának vizsgálatára.

Széll Krisztián tanulmánya tematikusan kapcsolódik a hozzáadott érték mutató gyakorlati alkalmazásához, hiszen elemzésében azokat az iskolákat különíti el, amelyek az Országos kompetenciamérés eredményei alapján a tanulói hátrányok ellenében is képesek valamilyen módon teljesítménynövekedést elérni tanulói körében, s azokat, amelyek nem tudnak érdemben hozzájárulni a tanulói teljesítmény növekedéséhez. Az elemzés alapján úgy tűnik, hogy az iskolákban uralkodó légkör minőségét is meghatározó pedagógiai tényező lehet az egyik olyan elem, ami képes a hátrányok mérséklésére. Ez a tanulmány kifejezetten az általános iskolai képzésre irányul, s e tekintetben hiánypótló szerepet tölt be kötetünkben, hiszen a többi elemzésünk a középfokú oktatás különböző szegmenseire koncentrált. Nem véletlen azonban, hogy ez az írás kiadványunkban szerepel, hiszen a középfokra való bemenet szempontjából kitüntetett jelentősége van az általános iskolai szintnek, s – amint a figyelmes olvasó

1 Eredményes iskola. Adatok és esetek. Szerk.: Lannert Judit és Nagy Mária. Országos Közoktatási Intézet 2006.

észreveheti – az alapfokú képzés és az arra vonatkozó reflexió a tanulmányok mind-egyikében megjelenik valamilyen módon, többnyire a jelenségek magyarázatául szolgáló háttértényezőként.

A tanulói eredményesség sokféle módon megközelíthető, eredményességmutatók lehetnek a különböző kimeneti eredmények (pl. vizsgaeredmények), illetve a hosszabb távú munkaerő-piaci mutatók egyaránt, de a tanulói képességek, készségek fejlődéséről adnak információt a kompetenciamérés eredményei is. Ez utóbbi kapcsán az elmúlt években számos értékes elemzés látott napvilágot, amelyek egy részére tanulmányainkban is hivatkozunk. Ezek az elemzések a különböző képzési típusokban tanulók mérési eredményeinek, egyéni és iskolai háttértényezőinek összefüggéseit vizsgálják, keresve azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a standardizált teszteken elért eredményeket. *Szemerszki Marianna* tanulmánya ugyancsak a tanulói eredményesség vizsgálatára és a mögöttes háttértényezők feltárására tesz kísérletet egy 2014-ben lebonyolított nagymintás tanulói adatfelvétel alapján. Elemzésében azonban nem csupán a mérhető tanulási eredményekre, hanem az egyéb tényezőkből (tanuláshoz való viszony, tanulással kapcsolatos attitűdök) álló szubjektív eredményességi indexre gyakorolt hatások természetét is vizsgálja, tágítva a sokszor túlzottan egyoldalú, kizárólag a tanulmányi eredményességre fókuszáló megközelítést. Eredményei arra világítanak rá, hogy míg a tanulmányi előmenetel szempontjából a családi kulturális tőke szerepe kitüntetetten van jelen, addig különösen ez utóbbi mutató esetében a támogató szülői közegnek és az iskolai támogató hatásoknak is nagy szerepük van.

A mérhető és a kevésbé mérhető eredményesség áll a fókuszában *Bander Katalin* és *Galántai Júlia* írásának is, akik intézményi nézőpontból vizsgálódnak. Írásuk egyik fő üzenete, hogy az intézmények szemszögéből nézve sokféle eredményesség-fogalom létezik, s az intézményi célok sok esetben jól leképezik ezt a sokszínűséget. Mindezek azonban nem függetlenek az intézmények közoktatási rendszeren belül elfoglalt helyzetétől, a tanulói összetételtől, a tanulói eredményesség növelésére ezért a különböző intézményeknek egyéni válaszokat kell találniuk. Az interjúk alapján elmondható, hogy a legtöbb középfokú intézmény felismeri a pedagógusoknak az iskolai és tanulói eredményesség alakulásában betöltött kulcsfontosságú szerepét, jól lehet esetenként a kudarcérzés és a reményvesztettség hangjai is megfogalmazódnak.

Kiadványunk végén két olyan intézményt kívánunk kicsit közelebbről is megmutatni, ahol – ugyan más-más kiinduló helyzetből és más-más feltételek közepette – az intézményi hozzáadott érték valamilyen megnyilvánulását láthatjuk. Nem feltétlenül jelenik ez meg (még) a tanulmányi eredményekben, vagy a kompetenciamérés pontszámaiban, de megjelenhet a sikeres szakmai szocializáció, az iskolához való tartozás érzésének erősítése révén, vagy a végleges leszakadás megakadályozásában. Talán apró eredménynek tűnnek ezek, de az ott tanuló gyerekek számára minden bizonnyal létfontosságúak.

Ezúton is köszönjük valamennyi közreműködő kutató, oktatási intézmény munkáját, segítségét kutatásunk lebonyolításához. Kötetünket jó szívvel ajánljuk oktatáspolitikusok, iskolafenntartók és gyakorló pedagógusok figyelmébe egyaránt, mind azoknak, akik befolyással lehetnek arra, hogy mind iskoláink, mind tanulóink eredményesebbek legyenek.

A szerkesztő

GYÖKÖS ELEONÓRA: AZ ISKOLÁK TELJESÍTMÉNYÉNEK NYOMÁBAN – AZ EREDMÉNYESSÉGTŐL A HOZZÁADOTT ÉRTÉKIG¹

*Jelen tanulmány egyrészt felvázolja azokat a fogalmakat, amelyek mentén értelmezhető az iskolák teljesítménye, másrészt az iskolaeredményességi vagy újabban oktatáseredményességének nevezett kutatások bemutatásával sorra veszi az intézményi és tanári teljesítménymérésre vonatkozó elméleti kereteket, különös tekintettel az oktatási rendszerek elszámoltatása mellett elkötelezett nemzeti és nemzetközi szintű oktatáspolitikai által is kiemelten kezelt kvantitatív módszerre, a pedagógiai hozzáadott érték mérésekre. A pedagógiai hozzáadott érték koncepciójának, definíciójának és különféle modelljeinek bemutatása mellett a tanulmány kitér a módszer bukta-
tóira és korlátaira is.*

AZ ISKOLÁK TELJESÍTMÉNYÉNEK ÉRTELMEZÉSE

Egy oktatási intézmény működésének értékelésekor számos szempontot figyelembe kell venni, amelyek meghatározzák az iskolai munka *minőségét*. Ilyenek az iskola vezetés, az emberierőforrás-menedzsment, az iskolai politikák és stratégia, a források felhasználása, a szervezeti folyamatok, az alkalmazottak elégedettsége, a szülők és a diákok elégedettsége, az oktatási eredmények és az iskola szerteágazó társadalmi hatása. A széles közvélemény rendszerint ez utóbbi két területet tekinti az iskolák legfőbb *eredményességi* mutatójának. (Radó, 2007) Az oktatási eredményeket az iskola hatásának közvetlen, míg a mérhető társadalmi és munkaerő-piaci eredményeket a hosszú távú kimeneteinek tartják. Kiemelkedő szempont még a *hatékonyság*, amely a költség-hatékonyság vagy a pedagógiai hatékonyság szempontjait meghaladva a ráfordítások mennyisége és az eredményesség közötti kapcsolatot fejezi ki (Hanushek–Lockheed, 1994). A jó eredményeket felmutató minőségi oktatással szemben a *méltányosság* követelménye is megfogalmazódik: az iskolának ideális esetben csökkentenie kell a tanulók eltérő származásából és veleszületett képességeiből adódó különbségeket, melyek rendre megmutatkoznak a tanulmányi eredményekben és a továbbtanulási esélyekben (Creemers és Mtsai, 2010).

A 20. század utolsó évtizedei óta egyre nagyobb az igény arra, hogy az oktatási rendszer általános céljainak megvalósulása, vagyis a rendszer eredményessége országosan és nemzetközileg is értékelhető, összehasonlítható legyen. A mérési kultúra kialakulását elsősorban ez utóbbi tényező befolyásolta.

Az iskolaügy iránt a múlt század ötvenes éveiben élénkült meg a közgazdaságtani érdeklődés a fejlett ipari országokban. Az esélyegyenlőség tétele szerint a teljesítmény a bizonyítványban fejeződik ki. A közoktatás fejlesztésére fordított források valamennyi társadalmi réteg esélyeit növelik, mert a magasabb képzettség utat nyit

¹ Az oktatáseredményességi kutatásokról bővebben: Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? In: Új Pedagógiai Szemle, 2014/1-2. 43–63. A pedagógiai hozzáadott értékről bővebben: Gyökös Eleonóra (2014): A hozzáadott érték kutatása és alkalmazása az oktatásban. Kézirat. Mindkét szakirodalmi feldolgozás a TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) – II. szakasz keretében készült. A támogatási szerződés száma: TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001.

a társadalmi felemelkedéshez, a magasabb presztízshöz és jövedelemhez. Az emberi-tőke-elmélet szerint a munkás képességeit, ezáltal pedig a termelékenységüket különféle beruházásokkal lehet növelni, amelyek közül a legkiemelkedőbbek az intézményes nevelést érintők, mert a közoktatás minősége alapvetően meghatározza a gazdasági növekedést. Az oktatás-gazdaságtani szemlélet hatására a fejlett országokban az oktatás nagyiparrá, hatalmas szolgáltató ágazattá fejlődött. (Pukánszky–Németh, 1996) Az oktatás leírása termelési függvény mentén, vagyis az oktatás input (bemenet) / output (kimenet) szemlélete az évek során egyre finomodott. Az input és output mutatók mellett bevonták a vizsgálatokba az outcome (hosszú távú kimeneti), a folyamat és a háttér típusú változókat is, egyszintű (csak iskolai vagy tanulói szint) függvények helyett többszintű modelleket alkalmaztak, amelyekkel már nemcsak a közvetlen hatások, hanem a közvetettek vizsgálatára is lehetőség nyílt.

AZ ISKOLAEREDMÉNYESSÉGTŐL AZ OKTATÁSEREDMÉNYESSÉGIG

A nagy oktatási rendszerek teljesítményének mérésére az oktatási eredmények, vagyis a tanulók előrehaladási arányai (bukási, évisméltási, továbbtanulási, felvételi ráták) és tanulmányi eredményei (osztályzatok, félévi, év végi érdemjegyek, átlageredmények, vizsgaeredmények), vagyis a hagyományos output mutatók kínáltak a legkézenfekvőbb eszköznek. A 20. század derekán lezajlott korai kutatások a tanulók egyéni képességeit és családi háttérét is figyelembe véve arra jutottak, hogy a tanulók teljesítményét csak kis mértékben befolyásolják az iskolai vagy egyéb oktatási tényezők, így az iskola voltaképpen újratermeli a meglévő társadalmi különbségeket. Egyfajta ellenreakcióként az 1960-as évek végétől számos iskolaeredményességi kutatás (school effectiveness research) igyekezett bizonyítani, hogy az oktatási rendszernek igenis van hatása a tanulói eredményességre, képes kompenzálni a társadalmi különbségeket.

Az 1980-as évekre az iskola hatásának mértéke vált meghatározó kutatási kérdéssé (school effects research). Az akkori vizsgálatok feltárták, hogy a különböző iskolák és tanárok különböző hatással bírnak a diákok teljesítményére, s hogy a hátrányos helyzetű tanulókra mind pozitív, mind negatív értelemben nagyobb hatása van az iskolának. A többszintű modellezést lehetővé tévő hierarchikus regressziós megközelítés fejlődése következtében az oktatási rendszer többszintű struktúráját (iskola, osztály, tanár/tanuló) is be lehetett építeni az elemzésekbe (Creemers és mtsai, 2010). Arra is számos kutatás szolgáltat bizonyítékul, hogy a korábbi iskola, a megelőző oktatási szint hosszabb távú hatást fejt ki a tanulói teljesítményre (Sammons és mtsai, 1994).

Az egyes szintek elkülönítése növelte az iskolaeredményességi kutatás magyarázó erejét, hiszen számos vizsgálatból egyértelműen kiderül, hogy a tanár hatása nagyobb, mint az iskoláé (Reynolds és mtsai, 2011), vagy az adott iskolán belüli különbségek sokszor nagyobbak, mint az iskolák közöttiek (Townsend, 2001).

Az eredményes iskola jellemzőit vizsgáló kutatások (effective school research) a kiugróan jó eredményt produkáló iskolákat és tanárokat célozzák, elsősorban a folyamatra fókuszálnak. Sok esetben kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes használatával a különösen jól teljesítő iskolák és tanárok jellemzőit, az osztálytermi és az iskolai folyamatokat állítják a kutatás fókuszába. A bemeneti, a folyamat és a kimeneti tényezők közötti összefüggés vizsgálata még kifinomultabbá vált, amikor megjelentek

a hozzáadott érték (value added) típusú modellek, amelyek tanulói szinten figyelembe vették a korábbi eredményeket, a családi és az iskolai háttértényezőket vagy az osztály összetételét (Sammons és mtsai, 1997). A pedagógiai hozzáadott értékről a későbbiekben részletesen lesz szó.

A jó tanulmányi teljesítmény mögött meghúzódó iskolai tényezők beazonosítására irányuló kutatások eredményeként jöttek létre az iskolák és tanárok eredményességét befolyásoló kulcsfaktorok listái. Korábbi kutatások az eredményes iskolák öt fő tényezőjét azonosították (Edmonds, 1979):

- megfelelő (szakmai) vezetés,
- az alapkészségek fejlesztésének előtérbe helyezése,
- rendezett és biztonságos környezet,
- magas elvárások a diákok ismereteit illetően,
- a tanulói előrehaladás gyakori értékelése.

A későbbi kutatások ezeket megerősítették, illetve kiegészítették (Scheerens, 2004):

- a pedagógusok közötti szakmai együttműködés minősége,
- a szülők bevonása,
- az oktatási tartalma és minősége,
- az iskolai illetve osztálytermi klíma.

Az 1990-es és 2000-es évek folyamán születtek meg az oktatáseredményességi elméleti modellek azzal a céllal, hogy megmagyarázzák, miért éppen az adott szintet jellemző adott tényezők számitanak a tanulók tanulmányi teljesítményében, és felvázolják a tanulói teljesítmény, valamint az osztálytermi és iskolai szintű folyamatok közötti kapcsolatot. Vizsgálták a hatékony tanítási stratégiákat és módszereket, a tanári értékelés és a tanulóval szemben támasztott elvárások szerepét, a tanári kompetenciákat, valamint a tanulók tanulási stratégiáit, motivációit, részvételüket a tanítási folyamatban, továbbá a tanár saját munkájával kapcsolatos reflexióit. A kutatási eredmények alapján jelenleg az osztálytermi vagy tanulási-tanítási szintű faktorokat tekintik az eredményesség kulcs tényezőinek (Creemers és mtsai, 2010), ami kedvez az iskolai tanulási elméletek és modellek fejlődésének. Az iskolai eredményességet meghatározó faktorok közül tehát egyre nagyobb hangsúly helyeződött a tanári munka eredményességének vizsgálatára (teacher effectiveness research), melynek kapcsán egyre többen fordultak a kvalitatív kutatási módszerek irányába (Reynolds és mtsai, 2011).

Az egyes iskolák eredményességének változását vizsgálva előtérbe került az a fel fogás is, hogy az iskolák és a tanárok teljesítménye diákcsoportonként és tantárgyanként is változhat. Egy zömében alacsonyabb társadalmi státuszú tanulókat oktató pedagógus ugyanis más módszereket tud eredményesen alkalmazni, mint az, aki jobb családi háttérrel rendelkező diákokat oktat. Van der Werf (2006) áttekintése szerint a direkt tanítási módszerek jobban beválnak az alacsony szocioökonómiai státuszú, a fiatalabb vagy az alulteljesítő gyerekek esetében. Azt sem járták még körül kellőképp, hogy a háttértényezők hogyan hatnak egymásra osztálytermi és iskolai szinten. Ezen a téren nagy előrelépést jelentene az olyan iskolák azonosítása, amelyek minőség és méltányosság szempontjából is megállják a helyüket, mert csak így van esély a tanárok és az iskola hosszú távú hatásainak azonosítására, hogy az iskola ne termelje újra a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket. Az iskoláknak ugyanis lényeges társadalmi szere-

pük lehet abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulók az otthonról hozott kognitív, szociális és emocionális hiányosságokat hosszú távon leküzdjék. (Creemers és mtsai, 2010)

Az iskolák és a tanárok hosszú távú hatásának és az eredményességüket befolyásoló tényezők működésének vizsgálatára jelentek meg a három évnél hosszabb időszakot átfogó longitudinális vizsgálatok (Creemers és mtsai, 2010). A növekedési modellek terjedő használatával pedig lehetőség nyílt a nem lineáris természetű folyamatok vizsgálatára is, így a tanulók tanulmányi, attitűdbeli, szociális és viselkedésbeli fejlődésének tanulmányozására, lehetséges immár reciprokális kapcsolatokat keresni például a motiváció vagy az akadémiai énkép és a tanulmányi eredmények között különböző időpontokban gyűjtött adatok felhasználásával.

A kutatások azonban ma sem képesek monitorozni az iskolai tanterv teljes spektrumán a tanulók teljesítményét, ráadásul a legújabb oktatási célok, például a metakognitív képességek fejlődéséről is keveset tudunk. Így viszont az oktatáseredményességi kutatásokban a kognitív képességek vizsgálata aránytalanul nagy szerepet kap, vagyis az iskolai tanulás eredményességét voltaképp a tárgyi tudás vagy alapképességek szűk töredékén keresztül monitorozzák. A különféle kimeneti eredmények közötti reláció feltárása azért is fontos, mert az eredményesség különböző kritériumait használva kiderülhet például, hogy a kognitív kimenetekben jelentkező eredményesség fokozhatja-e más területek fejlődését (pl.: motiváció, elégedettség). Az eddigi kutatások szerint azok az iskolák, amelyek sikeresen fejlesztik a tanulók kognitív képességeit, az affektív teljesítményük növekedését is támogatják, mert az iskolázás iránti pozitív attitűdöket erősítik (Creemers és mtsai, 2010).

Egy olyan komplex rendszer teljesítményét, mint amilyen az iskola, vagy tágabban az oktatás, nem egyszerű mérni. Az egyik probléma, hogy bár az eredményesség mérésére használt különféle teljesítménymutatók igen sok információt adnak, nem nyújtanak teljes képet még akkor sem, ha egyébként jó az adatok minősége és megbízhatósága. A tanulói teljesítménymérések és a vizsgaeredmények az oktatási rendszer, illetve az egyes intézmények teljesítményének jó – de nem kizárólagos – indikátorai. Az indikátorok esetében ráadásul torzító hatások (az eredmények szándékos javítása, tesztre tanítás) is felléphetnek (Fitz-Gibbon, 1996). Az összetettebb célok esetében nehezen határozhatók meg általános mérőszámok, illetve az egyes mérőszámok egymáshoz viszonyított súlya ismeretlen, ezért önmagukban a mérőszámok sokszor nem elegendők az oktatás minőségének és eredményességének a méréséhez (Lockheed-Hanushek, 1994).

Az is sokszor felmerül kérdésként, hogy vajon mennyire konzisztensek ezek a mutatók. A mutatók közötti kapcsolatot több szempontból is mérni lehet, például fontos lehet megvizsgálni azok időbeni konzisztenciáit, vagy az iskolán belül a különböző évfolyamok közötti, illetve az egyes tantárgyak közötti egyezést. Az adatok azt mutatják, hogy az iskolai teljesítményt, eredményt tekintve az időbeli stabilitás általában nagy, míg az egyes tantárgyakra vonatkozó eredményességmutatók közötti összefüggés iskolai szinten jóval kisebb. (Scheerens és mtsai, 2000)

HOZZÁADOTT ÉRTÉK AZ OKTATÁSBAN

Az 1990-es években számos országban felerősödött az igény az iskolák elszámoltathatósága iránt. Különösen az OECD-országokra nehezedett nagy nyomás, hogy növeljék iskoláik eredményességét és hatékonyságát a globális versenyképesség elérése vagy fenntartása céljából. Az oktatási rendszerek közgazdaságtani szemléletű vizsgálataiban a bemeneti (input) mérésekről (pl.: tanár-diák arány, egy tanulóra eső költség) a kimeneti (output) eredmények értékelésekre tevődött át a hangsúly, és az lett a fő szempont, hogy a tanulók mennyire képesek megfelelni az állam vagy a nemzet által felállított standardoknak. Ezért aztán egyre nőtt az igény arra, hogy az iskola teljesítményének minél pontosabb mérőeszközét fejlesszék ki. (OECD, 2008)

Az első pillantásra könnyen előállíthatónak tűnő mérőeszközök, az output típusú mutatók (előrehaladási és tanulmányi eredmények) intézményközi összehasonlításra csak korlátozottan alkalmasak. A többségükben drágán előállítható munkaerő-piaci eredményváltozók (foglalkoztatási esély, státusz előrehaladás, kereseti pálya) nem köthetők egyszerűen az oktatás adott szintjeihez, az információk visszacsatolása lassú. A standardizált teszteredményekre alapuló pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) számítás azonban alkalmas intézményközi összehasonlításra, mert a mérőeszköz univerzális mércéket tartalmaz, és gyors visszacsatolást biztosít. (Kertesi, 2008)

A PHÉ koncepciója először az Egyesült Királyság oktatáspolitikájában váltott ki országos szintű érdeklődést, ahol nagy figyelem irányult az oktatás és a gazdaság közötti összefüggésekre, hiszen széles körben elfogadott volt az a vélekedés, miszerint az oktatásnak és a szakképzésnek fontos szerepe van a gazdasági versenyképesség növelésében, ami pedig a globális versenyképesség szempontjából döntő. Másrészt politikailag érvényre jutott az a kíváncsi, hogy közpénzekért jobb szolgáltatást nyújtson az állam, ami ráirányította a figyelmet az oktatási intézmények minőségbiztosításának hiányára vagy a szabványok elavultságára, aminek következtében az oktatás minősége, szabványosítása és elszámoltathatósága a mai napig előkelő helyet foglal el az oktatásról folyó gondolkodásban. (Saunders, 1999)

Az 1980-as évek nemzetközi elszámoltathatósági trendjének eredményeként az Egyesült Királyságban megszületett a finanszírozási és elszámoltathatósági mechanizmusok alapját képező Education Reform Act (1988), amely bevezette a standardizált teljesítményteszt alkalmazását az addig használatos mérőeszközök helyett. Kötelezték az iskolákat a vizsgaeredmények nyilvánossá tételére, majd iskolai teljesítmény táblázatokat állítottak össze a szülők kielégítő informálására az iskolaválasztásban, illetve az iskolák ösztönzésére, hogy emeljék oktatásuk színvonalát (Ray, 2006). Ez akarva akaratlanul az iskolák tabellaszerű rangsorolását eredményezte. Ezeket a méréseket széles körben kritizálták, mert nem vették figyelembe az iskolák „beviteli” különbségeit (intakes) (Downes-Vindurampulle, 2007). Sőt, a kritikai érvrendszer már rég készen állt, mert az iskolaeredményességi kutatás már több évtizede a közoktatási intézmények teljesítményének méltányosabb, s egyben módszertanilag megalapozottabb összehasonlítására törekedett. (Saunders, 1999)

A brit kormányzati szándék és annak megvalósulása mind a felsőoktatást, mind a közoktatást a PHÉ-mérések alkalmazására ösztönözték. A felsőoktatási intézmények bizonyítani akarták, hogy jó helyre kerül az adófizetők pénze; a közoktatás esetében pedig az intézmények teljesítményének igazságosabb összehasonlítása és az azonos

forrásokkal gazdálkodó, de különböző eredményt produkáló intézmények és helyi oktatásügyi hatóságok közötti egyenlőtlenségek magyarázata volt a cél. Végül brit kormányzati körökben is létjogosultságot nyert az az elképzelés, hogy az iskolák teljesítményének mérésére jobb módszer kell a nyers eredménymutatók összehasonlításánál. 1995-ben kezdetét vette a hozzáadott érték nemzeti szintű mérési rendszerének kidolgozása és tesztelése az Egyesült Királyságban, amit 1997-ben be is vezettek Angliában és Wales-ben. (Saunders, 1999)

Az iskolaeredményességi szemlélet tükröződik a hozzáadott érték mérések tág definíciójában: a PHÉ-mutató azt a többletet fejezi ki, amit az iskola a diák előzetes tudásszintje és háttérváltozói alapján megjósolható tudásszinten felül ad az ott tanulóknak (Downes-Vindurampulle, 2007). McPherson (1992) foglalja össze a PHÉ-számításhoz elengedhetetlen ismerveket. Egy ilyen mérésnek közmegegyezően alapuló explicit elméleten kell nyugodnia, amely nyitott a további vizsgálódásokra és finomításokra, és a következőket kell figyelembe vennie:

- a tanulók korábbi eredményeit;
- a fejlődés hosszú távú természetét;
- az iskolák többszintűségét;
- a bevont változók különbözőségét (segíti vagy gátolja a teljesítményt);
- a differenciális eredményességet a különböző háttérű tanulóknál.

A PHÉ koncepciója szerint számszerűsíthető a hozzáadott érték, amelyet a tanárok és/vagy iskolák termelnek a diákok tanítása során azáltal, hogy a módszerrel el lehet különíteni a tanár és/vagy iskola hatását azoktól a hatásoktól, amelyek ugyancsak hatnak a tanulók teljesítményére (a tanulók demográfiai és szocioökonómiai jellemzői, családból öröklött műveltségi és nyelvi háttértényezők, lakókönyezet stb.) (Newton és mtsai, 2010). A legtöbb PHÉ-számítás mögött rejlő koncepció tehát inkább kizáró, semmint összegző. A hozzáadott érték kapcsolata az iskolaeredményességi kutatásokkal épp ezért indirekt: a PHÉ-számításokban nem arra kell törekedni, hogy eredményességi változók sorát azonosítsák, hanem hogy felismerjék a PHÉ becslését zavaró tényezőket, és amennyire csak lehet, kiiktassák őket (Saunders, 1999).

Az OECD-kiadványok (2008, 2013) adják a PHÉ legszűkebb értelmezési keretét. A hozzáadott érték oktatási környezetben az a növekedés, amelyet a tanulók tudásban, képességekben, szakismeretekben és egyéb területeken érnek el egy oktatási rendszerben szerzett tapasztalataik eredményeként. Az oktatási intézmények szemszögéből ez úgy is megfogalmazható, mint az iskolák és felsőoktatási intézmények részesedése a tanulók meghatározott vagy előírt tanulmányi célok terén produkált előrelépésében. A hozzáadott érték számítási módszerét úgy lehet meghatározni, mint a statisztikai modellek azon kategóriáját, amelyek különböző időpontokból származó tanulói eredmények összevetésével számítják a tanulók tanulmányi fejlődését, mely során kiesnek a hatás iskolán kívüli komponensei.

Az iskolák, tanárok és diákok elszámoltatása a standardizált teszteredmények alapján (tesztalapú elszámoltatás / test-based accountability) manapság az oktatásügyi reformok sarokkövét képezik az Egyesült Államokban, ahol már majd minden állam alkalmazott valamilyen oktatási elszámoltatási rendszert az 1990-es években. Az egyik népszerű lehetőség az egy adott évfolyamon egymást követő kohorszok teljesítményének összehasonlítása. Egy másik kelendő módszer szerint azt vizsgálják, hogy

a tanulók hány százalékban érik el vagy haladják meg az adott évfolyamra vonatkozó teljesítményszintet. A No Child Left Behind törvény bevezetésével (2001) végül ezt a megközelítést vette át a nemzeti szakpolitika. A törvény bevezetése előtti érában az államok és az iskolakörzetek általában maguk fejlesztették elszámoltatási rendszerüket, és csak néhány helyen alkalmaztak a tanulók teljesítményének követésén nyugvó PHÉ-megközelítést. Mivel azonban a NCLB korrekciós intézkedéseket helyezett kilátásba, ha a tagállamok nem gondoskodnak minden gyermek tanítatásáról, hogy elérjék a törvényileg megszabott szintet, az iskolai és tanári eredményesség alternatív értékelési formájaként szakpolitikai és kutatói érdeklődés támadt a PHÉ-koncepció iránt. (Schafer és mtsai, 2012)

A PEDAGÓGIAI HOZZÁADOTT ÉRTÉK MÉRÉSE

A PHÉ-megközelítés tehát a rendkívül erőteljes politikai szándék hatására emancipálódott az iskolaeredményességi kutatások köréből az 1990-es évek elején, és azokban az országokban történnek nagyobb volumenű kutatások és zajlanak a módszert érintő szakmai viták, ahol a PHÉ-mérések alkalmazására politikai szándék irányul. Amint már láttuk, leginkább az Egyesült Királyság, valamint az Amerikai Egyesült Államok járnak élen a PHÉ-mérések országos vagy állami szintű alkalmazásában, és a kutatások is nagyban kötődnek a használatban lévő mérési modellekhez. Míg az Egyesült Királyságban az iskolák PHÉ-indikátorának előállítása a cél, addig az Egyesült Államokban jobbra a tanári eredményességre fókuszálnak. Érdemes röviden áttekinteni a mérési módszer evolúcióját.

Már korán felismerték, hogy a tanulók tesztpontszámai korrelálnak a szocio-ökonomiai státuszukkal. Többváltozós keresztmetszeti analízissel (pl.: OLS lineáris regressziós modell) próbálták korrigálni a teljesítménybeli eredményeket. Először a teszteredmények iskolai átlaga és az iskola tanulóinak relevánsnak tartott aggregált demográfiai jellemzői közötti regressziót vizsgálták. A regresszió reziduumát azonosították az iskolai hatással (school effects). A nagy pozitív reziduummal rendelkező iskolák lettek a példászerű intézmények, a nagy negatív reziduummal rendelkező intézmények pedig a rossz iskolák (OECD, 2008).

A vizsgálati módszerek következő nemzedéke már sokkal bonyolultabb keresztmetszeti modelleket (pl.: véletlen hatás/hierarchikus lineáris/vegyes modellek) vonatlatott fel. A többszintű hierarchikus elemzés azért vezet a tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők pontosabb becsléséhez, mert az oktatási rendszerből gyűjtött adatok szerkezete is hierarchikus (a tanulók osztályban, az osztályok iskolában, az iskolák iskolakörzetekben/lokális szinten találhatók). A különböző szinteken megfigyelhető adatok esetenként az alacsonyabb szintekről származó kumulált adatok lehetnek (pl.: a tanulók egyéni jellemzőit leíró változók összevonásával a következő szint, az osztályok írhatók le). A rendszer magasabb szintjein rendelkezhetünk nem összevont adatokkal is (pl.: az alkalmazott tanítási gyakorlat, intézményi háttértényezők). Minden szinthez rendelkezhetünk változókat aggregálással vagy közvetlen hozzárendeléssel. A hierarchikus lineáris modellekkel lehetséges a többlépcsős mintavételi eljárás és a tanulók eredményeinek elkülönített vizsgálata. Lineáris regresszió esetén a regressziós egyenes aggregált szinten adható csak meg, míg a hierarchikus lineáris model-

lek érzékenyek a csoporton belüli hatásokra is (Tóth-Székely, 2011). Ezek a modellek egyre bonyolultabbak lettek és egyre szélesebb körben használták őket, az OECD-jelentés (2008) összefoglalóan kontextualizált tudásszint modellekként hivatkozik rájuk. E modellek segítségével az iskolai eredményesség pontosabb becslése lehetséges, ugyanakkor ezek még nem sorolhatók a szorosan vett PHÉ-megközelítésbe. A kontextualizált tudásszint modellek azt becsülik meg, hogy a különböző faktorok milyen mértékben határozzák meg a tanulók teljesítményét. Ezek a mérések azon az elméleti feltevésen alapulnak, hogy a tanulók iskolai teljesítményéért jórészt a szülők szocioökonómiai státusza felelős. Ugyanakkor ez a szemlélet nem szolgál elegendő hasznos információval a szakpolitika és az iskolafejlesztés számára. (OECD, 2008)

Az iskolák hatását többszöri tanulói teljesítménymérés alapján (egy vagy több tárgyból, egy vagy több éven keresztül többször ismételve) becslő PHÉ-modellezés fejlődése hozta meg a várt áttörést. Ez a modell kiküszöböli a feleslegesen vizsgált képességek és a múltbeli ráfordítások nehezen mérhető hatásait, így a tanulók teljesítménynövekedésének finomabb mérésére alkalmas, és képes elkülöníteni az iskola hatását a többi faktortól. (OECD, 2008) Ugyanakkor szükséges a tanuló teljesítményváltozása mögött meghúzódó tényezők feltárása.

A PHÉ-mérés statisztikai modelljének tervezésekor figyelemmel kell lenni az adathiányra, a válaszarányra, a tanulói motivációra, a tanulói mobilitásra, a modell megfelelő specifikációjára és a PHÉ évenkénti ingadozását esetlegesen magyarázó intézményi hatásokra, illetve az iskola méretére (OECD, 2013).

A modellspecifikáció során fontos a megfelelő magyarázóváltozók kiválasztása. Timmermans, Doolaard és de Wolf (2011) a változótípusok alkalmazása szerint osztályozták a PHÉ elméleti modelleket, hogy azonos adatbázis alapján tesztelve őket megállapítsák, melyik alkalmas leginkább a gyengén teljesítő iskolák azonosítására,

1. táblázat: A pedagógiai hozzáadott érték modellek az eltérő változók alapján

TÍPUS	A PHÉ-MODELL VÁLTOZÓI	AZ ISKOLA HATÁSÁNAK JELENTÉSE
0.		az adott iskola és az átlagos iskola átlagos tanulói teljesítménye közötti különbség
1.	Csak az előzetes tudásszint – (vagy) egyéni képesség	az adott iskola és az átlagos iskola azonos előzetes tudásszinttel rendelkező tanulóinak teljesítménye közötti különbség
2.	Csak tanulói szint – esetenként előzetes tudásszint – (és) az előzetes tudásszinttel kapcsolatban álló háttér jellemzők	az adott iskola és az átlagos iskola azonos jellemzőkkel és azonos előzetes tudásszinttel rendelkező tanulóinak teljesítménye közötti különbség
3.	Tanulói szintű kovariánsok A tanulói összetétel iskolai szintű kovariánsai	az adott iskola és egy hasonló tanulói összetételű átlagos iskola tanulóinak tanulói jellemzőkkel kontrollált teljesítménye közötti különbség
4.	Tanulói szintű kovariánsok A tanulói összetétel iskolai szintű kovariánsai Egyéb „nem képlékeny” iskolai szintű kovariánsok	az adott iskola és egy hasonló tanulói összetételű, hasonló egyéb jellemzőkkel rendelkező átlagos iskola tanulóinak tanulói jellemzőkkel kontrollált teljesítménye közötti különbség

Forrás: Timmermans és mtsai, 2011

vagyis arra, hogy egy lehetséges oktatási elszámoltatási rendszer alapját képezze Hollandiában.

A 0. modell voltaképp nem különbözik a nyers teljesítményadatok összevetésétől és nem tekinthető PHÉ-modellnek. Az 1. modell az előzetes tudásszint bevonásával (megbízható előteszteléssel) a lehetséges zavaró tényezők és az iskola végső eredménye közötti kapcsolatok nagy részét kiiktatja, de az iskolán kívül nem ismer el más tényezőt a tanuló tanulmányi fejlődésében. Ilyen modellen alapul Tennessee Állam PHÉ becslési módszere, a Tennessee Value-added Assessment System (TEVAAS). (Timmermans és mtsai, 2011)

Ez a legszélesebb körben ismert tengerentúli hozzáadott érték mérés hosszú időt átfogó adatsoron alapuló vegyes hatás modellen nyugszik, amely egy többváltozós regressziós módszerrel a múltbeli tanárok hatását is kiszűri (Schafer és mtsai, 2012). Évente tesztelik a tanulók matematikai, természettudományi, szövegértési, nyelvi és társadalomtudományi kompetenciáit harmadiktól nyolcadik osztályos korukig, és ezeket az eredményeket tankerületi, iskolai, tantárgyi, tanári, tanulói szinten összeítik. Az idősoros adatok használatával megállapítják a tanulóktól elvárható fejlődést (normal gain), és a tanulók előmenetelét ehhez viszonyítva adják meg százalékban kifejezve (Rowley, 2006). A modell tartalmazza a tanulók előzetes tudásszintjét, de más iskolán kívüli hatással nem számol. A modell kidolgozó szerint a mérésbe szükségtelen bevonni a tanulók jellemzőit, mert egyrészt jó tanulók bármilyen környezetből érkezhettek, másrészt ezek a faktorok mind korrelálnak az előzetes tudásszinttel (Sanders, 2000). Ez utóbbi állítás azonban matematikailag nem bizonyított, és empirikusan sem találták minden körülmények között érvényesnek (McCaffrey és mtsai, 2003).

A 2. modell már nemcsak a tanári állomány és a tanítási gyakorlat minőségének hatását, hanem az iskola környezetének és tanulói összetételének pozitív vagy negatív hatását is megjeleníti. Az iskolák teljesítményét épp ezért nem igazságos összehasonlítani az 1. és a 2. típusú PHÉ-modellek által becsült iskolai hatás alapján, mert a tanítás minősége csak egy részét képezi ennek. Az 1. és 2. típusú modellek ráadásul a tanulók iskolai szelekciójának hatásait sem képesek kiszűrni: ha kapcsolat áll fent a tanulói szintű kovariánsok és az iskola hatása között, vagyis ha a jobb szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekek eredményesebb iskolákat választanak, az iskola hatása becslés közben torzul. (Timmermans és mtsai, 2011)

A 3. modellben elméletileg az iskola sajátos tanítási gyakorlata és intézményi irányelvei elkülönülnek a tanuló teljesítményétől, épp ezért Willms (1992) szerint ez a legalkalmasabb modell az iskolák összehasonlítására, így az oktatási rendszerek elszámoltatásának céljára is. Az Egyesült Királyság Contextualized Value Added (CVA) modellje például ilyen. Az egyszerűbb, szintén csak (becsült) előzetes tudásszinttel dolgozó medián módszerrel számított PHÉ-mérőszámot 2006-tól váltotta fel a CVA-modell, amely már a tanuló családi háttérére vonatkozó adatokat is tartalmazott és kétszintű módszerrel becsülte az iskolai PHÉ-pontszámot a tanulók teljesítményének tantervi szintenként teljesített kimeneti méréseiből. (Ray, 2006) Ugyanakkor még az így becsült eredmények birtokában sem lehetünk biztosak abban, hogy a magas PHÉ-mutatóval rendelkező intézmények valóban kiválóak, és a tanulók teljesítményéhez nem adódik hozzá például az iskolán kívüli (magán)tanítás hatása (Timmermans és mtsai, 2011).

A 3. modellben foglaltakon kívül lehetnek még egyéb, tanítási gyakorlathoz fűződő kovariánsok, amelyek részben magyarázzák az iskola hatását. A tanítási gyakorlatot főként az osztály tanulói összetétele befolyásolja, más lehet gyengén és kimagaslóan teljesítő osztályokban, illetve heterogén és homogén tanulócsoportokban. A 3. típusú modellek talán kiiktatják az iskola összetételének, irányelveinek és tanítási gyakorlatának hatásait, ugyanakkor a tanítási gyakorlat részben közvetíti az iskola összetételének hatását. Ezért az iskola összetételének figyelembe vétele az iskola hatásának alulbecsléséhez vezethet, míg ennek a változónak a kihagyása felülbecslést eredményezhet. Az iskola tanulói összetétele például a tanulók egymásra gyakorolt hatásában is megmutatkozhat (peer effects). (Timmermans és mtsai, 2011)

A 4. típus a 3. modell egy tovább specifikált változata. Míg a 3. az iskolai tanítási gyakorlatokat próbálja izolálni, a 4. modell az iskolai tanítási gyakorlatok azon hatásának elkülönítésére törekszik, amelyekért az iskola háttértényezői a felelősek. Ezért olyan adott faktorokra is kontrollál, mint az iskola mérete, városi vagy vidéki környezete, a tartomány/állam vagy az iskolatípus. A tanulói mobilitás, az iskola telítettsége és a tanári kar mintázatai ugyancsak javasolt kovariánsok a PHÉ-becslések modellezésénél (Timmermans és mtsai, 2011). Keeves és munkatársai (2005) ezt a modellt javasolják tesztelni egy tervezett oktatási elszámoltatási rendszer számára.

A PHÉ-MÓDSZER KRITIKÁJA

Bár a PHÉ-mérések kitüntetett helyet foglalnak el az iskolák és tanárok teljesítményének kvantitatív mérési módszerei között, a kutatók nem győzték és győzik hangsúlyozni e mérőeszközökkel, valamint az általuk létrehozott teljesítményindikátorral szembeni fenntartásaikat.

Még ha a PHÉ igazságosabb és pontosabb tükre is az iskolák teljesítményének, érdemes szem előtt tartani néhány megfontolást, ha a tanulók tanulmányi teljesítményéből akarjuk kiszámítani az iskolák hatását. A standardizált teszteken nyugvó PHÉ-mérés az iskola hatásának csak egy részét képes megbecsülni. Az oktatási intézményekben folyó munka nyomán rengeteg tudást, képességet, szokást, etikai és szociális értéket sajátít el a tanuló, akinek gondolkodásmódján, érzelmein és magatartásán is nyomot hagynak az iskolában töltött évek. A standardizált tesztek bizonyos képességekre, tényezőkre, feladatokra fókuszálnak és nem a tanítás-tanulás teljes spektrumára, ami egy iskolában végbemegy. Ráadásul, elméletileg az oktatási intézmény hatása talán csak később bontakozik ki, ami szükségessé tenné a tanulók iskola elvégzése utáni monitorozását is. Mindenesetre az oktatási környezet komplexitása miatt az intézmények és tanárok PHÉ-pontszámának értelmezését bizonyos kikötésekkel lehet csak megtenni. (OECD, 2008)

A fogalom jelentése és definíciója (az összes alkalmazása és mérési módszer) tehát attól függ, hogy milyen célokra akarják használni egy adott kontextusban. A PHÉ-mérések szolgálhatnak iskolafejlesztési, elszámoltatási célokat, és információval láthatják el a politikai döntéshozókat, szakpolitikusokat, továbbá a szülőket és a helyi közösséget. A kutatók és szakpolitikusok felelőssége megérteni, hogy értékítéletek, fogalmi feltételezések, módszertani döntések vannak a mérés megtervezése mögött.

A PHÉ-mérések hitelessége pedig azon múlik, hogy a mérés mikéntjét érintő döntéseket is nyilvánosságra hozzák. (Saunders, 1999)

Azok az intézmények, amelyek jóknak tűnnek a PHÉ-mérések eredményei alapján, más szempontok szerint esetleg nem azok, mert a PHÉ-modell előtérbe állítja a standardizált teszteredményeket és kvantifikált információkat a többi indikátor rovására. Ezért alapvető, hogy a PHÉ-mérések eredményeit más kvalitatív és kvantitatív indikátorokkal együtt használjuk, értelmezzük, mint amilyenek az oktatási környezetre reflektáló intézményi portfóliók, a nyers tanulmányi teljesítménymutatók, iskolai/tanulói megtartási arány, tanulói háttér adatok, tanári fluktuáció, intézményi erőfeszítések és jó gyakorlatok az oktatás minőségének fejlesztésére. (OECD, 2013)

Nuttall és munkatársai (1989) szerint az intézményi átlagok összehasonlítására épülő PHÉ-mérés alapjaiban elhibázott, mert semmit sem mond az egyes iskolákba járó különféle (hátrányosabb vagy előnyösebb helyzetű) tanulócsoportok relatív teljesítményéről. Az iskolai különbségek összesítése egyetlen kvantitásra, még ha bizonyos faktorokkal (nem, etnikai hovatartozás, az iskola fix karaktere) kontrollálják is az eredményeket, félrevezető, ezért az általános eredményességi mérőszám nem hasznos (Saunders, 1999). Például a CVA-modell alapján számított eredmények csak azt jelzik, hogy az iskolák mennyire eredményesek egy átlagos tanuló esetében, és nem mutatják ki az iskolák differenciális eredményességét a különböző háttérű és előzetes tudásszintű tanulócsoportok esetében. Egy többszintű statisztikai modellezés során a differenciális eredményességet a meredekség változásának (random slopes) biztosításával lehet kimutatni, mert így az eredmények a diákok karakterjegyeinek függvényében variálódhatnak (Vignoles, 2010). A modell kiválasztásakor a minta nagyságát is figyelembe kell venni, mert kis elemszámnál erősen torzulhat az eredmény (OECD, 2013).

A kutatók már korábban is felemelték a szavukat az ellen, hogy a komoly következményekkel (high stakes) járó tanár- és iskolaértékelési rendszerek kizárólag a tanulók előmenetelén vagy teszteredményein nyugalodjanak, és kiálltak amellett, hogy amíg az eredmények instabilitásának forrása ismeretlen, és nem megszüntethető vagy kiszűrhető, addig a tanárokkal szemben méltánytalan az eljárás (Newton és mtsai, 2010).

A TEVAAS-moddellel számított becslés például az egyes tanárok esetében évenként nagyon eltérő eredményességi mutatókat produkál (Downes–Vindurampulle, 2007), továbbá a tanároknak csak mintegy harmadát mutatják az empirikus vizsgálatok átlagtól eltérő hatásának, holott a tanulók teljesítménynövekedését az ő hatásuknak tulajdonítják (Braun, 2005).

ÖSSZEZÉS

Bár a pedagógiai hozzáadott érték koncepciója világos, könnyen megérthető, a becslésre szolgáló modellek egyre összetettebbek lesznek, mert az iskolai eredményesség komplex, sokoldalú és gyakran inkonzisztens természetű, az eredmények értelmezése pedig nagy körültekintést igényel (Saunders, 1999).

Az iskolában zajló komplex tanítási-tanulási folyamat sikerességét minden bizonynyal nem is lehetséges egyetlen iskolaeredményességi méréssel jellemezni. Kutatási eredmények sora bizonyítja, hogy az iskola eredményessége tantárgyanként és eltérő

szocioökonómiai háttérű tanulócsoportonként más és más, így egyetlen általános PHÉ-indikátor csak elfedi az iskolán belüli folyamatokat, amelyek a tanuló fejlődését befolyásolják. Timmermans és munkatársai (2011) szerint az iskolák teljesítményének jelzőrendszere nem alapulhat egyetlen PHÉ-indikátoron. Az optimális indikátor rendszer tartalmaz a tanulók kognitív és nem kognitív eredményeit jelző mutatókat, iskolaeredményességi és tanári eredményességi jellemzőket, illetve az eredményességre vonatkozó hatékonysági indikátorokat, amelyek megbízhatóságát elméletileg megalapozott kvantitatív és kvalitatív kutatási és mérési módszerek támasztják alá. Épp ezért önmagukban még a PHÉ-eredmények sem alkalmasak arra, hogy ezek alapján iskolák sorsáról vagy tanárok fizetéséről döntsenek. És mivel az iskolák teljesítménymérése nemcsak értékelési, elszámoltatási, hanem iskolafejlesztési célokat is szolgál, a PHÉ-indikátoroknak arra is alkalmasnak kell lenniük, hogy információt adjanak az iskola különböző tanulócsoportjaiban, tagozatain folyó munkáról, a tantervek oktatásának eredményéről.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Braun, H. I. (2005): *Using Student Progress To Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*. Educational Testing Service. Princeton.
URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529977.pdf>
- Creemers, B.P.M – Kyriakides, L. – Sammons, P. (eds.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York, Routledge/Taylor & Francis.
URL: http://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research__quantitative_methodology_series_.pdf
- Downes, D. – Vindurampulle, O. (2007): *Value-added measures for school improvement*. Education Policy and Research Division Office for Education and Early Childhood Development, Paper No. 13., Melbourne.
URL: <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/value-added-measures-report.pdf>
- Edmonds, R.R. (1979): Effective schools for the urban poor. In: *Educational Leadership*, 37/1, 15–27.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996): *Monitoring Education. Indicators, Quality and Effectiveness*. London, Continuum.
- Hanushek, E.A. – Lockheed, M.E. (1994): Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness. In: *Human Resources Development and Operations Policy Working Papers* URL: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1994/03/01/000009265_3961005235512/Rendered/PDF/multi_page.pdf
- Keeves, J.P. – Hungi, N. – Afrassa, T. (2005): Measuring value added effect across schools: Should schools be compared in performance? In: *Studies in Educational Evaluation*, 31, 247–266.
- Kertesi G. (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, Ecostat.

- McCaffrey, D. F. – Lockwood, J. R. – Koretz, D. M. – Hamilton, L. S. (2003): *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Santa Monica, CA, RAND Corporation. URL: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG158.pdf
- McPherson, A. (1992): *Measuring added value in schools (NCE briefing 1)*. London, National Commission on Education.
- Newton, X. – Darling-Hammond, L. – Haertel, E. – Thomas, E. (2010): Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An exploration of stability across models and contexts. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (23). URL: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/810/858>
- Nuttall, D. – Goldstein, H. – Prosser, R. – Rasbash, J. (1989): Differential school effectiveness. In: *International Journal of Educational Research*, 13, 769–776.
- OECD (2008): Measuring improvements in learning outcomes: Best practices to assess the value added of schools.
- OECD (2013): *Literature on the value-added measurement in higher education*. AHELO feasibility study, OECD. URL: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Litterature%20Review%20VAM.pdf>
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Negyedik, átdolgozott és bővített kiadás. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Radó Péter (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 57/12. 3–40. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-ta-Rado-Szakmai.html>
- Ray, A. (2006): School value-added measures in England. Paper for the OECD Project on the Development of Value-Added Models in Education Systems, Department for Education and Skills, United Kingdom. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW85.pdf>
- Reynolds, D. – Sammons, P. – De Fraine, B. – Townsend, T. – Van Damme, J. (2011): Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus. URL: http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf
- Rowley, G. (2006): *Value-added measures in education and training*. Report to the Department of Education, Melbourne.
- Sammons, P. – Nuttall, D. – Cuttance, P. – Thomas, S. (1994): Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6/4, 285–307.
- Sammons, P. – Thomas, S. – Mortimore, P. (1997): *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London, Paul Chapman.
- Sanders, W. L. (2000): Value-added assessment from student achievement data: opportunities and hurdles. In: *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (4), 329–339. URL: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1013008006096#page-1>

- Saunders, L. (1999): A Brief History of Educational 'Value Added': How Did We Get To Where We Are? In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10/2, 233–256.
- Schafer, W. D. – Lissitz, R. W. – Zhu, X. – Zhang, Y. – Hou, X. – Li, Y. (2012): Evaluating Teachers and Schools Using Student Growth Models. In: *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17/17. URL: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=17>
- Scheerens, J. (2004): Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative Review of school and instructional effectiveness research.
- Scheerens, J. – Bosker, R. J. – Creemers, B. P. M. (2000): Time for self-criticism: on the reliability of school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12/1, 131–157.
- Timmermans, A. C. – Doolaard, S. – de Wolf, I. (2011): Conceptual and empirical differences among various value-added models for accountability. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22/4, 393–413. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243453.2011.590704>
- Tóth E. – Székely L. (2011): Háttértenyezők hatásának vizsgálata hierarchikus lineáris modellekkel. In: *Magyar Pedagógia* 111. évf. 1. sz., 5–23.
- Townsend, T. (2001): Satan or saviour? An analysis of two decades of school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12/1, 115–129.
- Van der Werf, M. (2006): *General and differential effects of constructivist teaching*. Lecture presented at ICSEI 2006 conference. Fort Lauderdale, FL, USA
- Vignoles, A. (2010): *Contextualised value added measures of school performance. Research project summary*. Institute of Education, University of London.
- Willms, J. D. (1992): *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. Washington, DC, The Falmer Press.

SZÉLL KRISZTIÁN: ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG ÉS TANÁRI ATTITÜDÖK

A tanulmány az anyagi és szociális tanulói összetétel szempontjából hátrányos iskolákat vizsgálja, különösen fókuszálva az eredményes, sikeres (reziliens), illetve az eredményeket kevésbé felmutatni képes, sikertelen (veszélyeztetett) általános iskolákra. Az elemzés kiindulópontja szerint a tanulási-tanítási környezet minősége és eredményessége egyértelműen köthető az iskolában dolgozó pedagógusokhoz, a tanítással, neveléssel, és legfőképpen a gyermekekkel kapcsolatos tanári attitűdökhöz. A tanulmány célja olyan intézményi és pedagógusjellemzők, tanári attitűdmintázatok feltárása, amelyek elkülöníthetik a szociális szempontból kedvezőtlen tanulói összetételű sikeres, illetve sikertelen iskolákat. Az eredmények rámutatnak arra, hogy az iskolákban uralkodó légkör minőségét is meghatározó tényezők mérsékelhetik a családi-szociális hátrányokat. Így e tekintetben fontos szerepet játszik a tanári kar fluktuációja, a tanulók képességeinek és személyiségének fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, a szegregációhoz, hátránykompenzációhoz kapcsolódó tanári attitűdök, a pedagóguspályával való elégedettség vagy a pedagógusok együttműködése, a tanár-diák, iskola-család relációk.

Az oktatáseredményességi kutatásokban – főként az angolszász területeken – a tanári munka minőségét, az iskolák teljesítményét leggyakrabban a tanulók tanulmányi, illetve tesztresultátumaival mérik, hozzátevé, hogy az iskolai eredményesség mérése, értékelése ezen kívül is számos más módon, többféle indikátor mentén történhet (például továbbtanulási és lemorzsolódási mutatók, jövőbeli bérek). A szakirodalomban is széles körű egyetértés van a tekintetben, hogy a tanári és iskolai eredményesség mérése nem korlátozódhat a tanulói teljesítményekre, főleg, ha az ez alapján történő értékelés konkrét következményekkel jár (lásd Darling-Hammond, 1999; Kane–Stai-ger, 2002; Lannert–Nagy, 2006; OECD, 2013a). Továbbá abban is kiterjedt konszenzus van, hogy a tanulói eredmények értékelési eszközként való alkalmazása relevánsabb az iskolák értékelésében, mint a pedagógusok egyéni értékelésében (OECD, 2013a).

A tanulói teljesítménymérések eredményei, bár nagyon fontos aspektust vizsgál-nak, nem feltétlenül adnak teljes és valós képet egy iskola pedagógiai munkájáról, an-nak minőségéről, eredményességéről. Sok esetben az adott évfolyamok összetétele, eltérő generációs adottságai, alapmotiváltsága is nagymértékben befolyásolhatják a tanulók teljesítményét. Nem beszélve arról, hogy az eredményesség nem kizárólag csak az oktatáshoz, hanem a neveléshez is köthető, melynek mérése sok esetben nem, vagy csak közvetve, nehezen számszerűsíthető. Mindez azt is jelenti, hogy nincs olyan egységes mutató, amellyel a pedagógusok és az iskolák eredményessége egzak-t módon mérhető lenne, az egyszerű indikátorok mérésén túl a pedagógusmunka tényező-it a maguk komplexitásában érdemes vizsgálni (Sági, 2006). Ugyanakkor meggyőző-désünk, hogy a tanulói teljesítménymérések olyan jelzőeszközként funkcionálhatnak, melynek segítségével a pedagógiai munka komplexitásából, az oktatás eredményes-ségének összetett dimenzióiból képesek lehetünk számos fontos oktatáspolitikai ké-rdészkört alaposan körbejárni.

Az eredményességekutatásoknak nem szabad megfeledkezniük arról a tényről sem, hogy az oktatás minősége és eredményessége szorosan összefügg a tanulók esélyhátrányainak a mérséklésével, valamint a diákok, iskolák anyagi és szociális

háttérével. Ez azt is jelenti, hogy a családi és az iskolai háttér alapvetően befolyásolja a tanulók és az iskolák, végső soron az egész oktatási rendszer eredményességét. Hozzátevé, hogy a legtöbb országban erősebben hat a diákok eredményeire az iskola általános társadalmi, szociális összetétele, mint a diákok egyéni családi, szociális háttére, s ez a magyar oktatási rendszerre különösen jellemző (mindezekről lásd Balázsi et al., 2013; Fehérvári–Széll, 2014; OECD, 2013b). Ezért is válik egyre fontosabbá az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú, vagyis a többségében anyagi és szociális szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket oktató iskolákban az iskolai eredményességet pozitívan befolyásoló tényezők megléte.¹

Mindezek alapján alapvető kutatási kérdésként merül fel, vajon milyen különbségek fedezhetők fel az anyagi és szociális szempontból hasonlóan hátrányos helyzetű sikeres, illetve sikertelen iskolák és pedagógusaik között? A sok vitát generáló Coleman-jelentés óta (Coleman et al., 1966) egyre több kutatás bizonyította, hogy az iskolai eredményesség nagymértékben kontextusfüggő, vagyis a tanulók teljesítményét a tanulók családi-társadalmi háttére mellett az iskolai légkör, az iskola tanulási környezete is meghatározza (Dronkers–Róbert, 2003; Fényes–Pusztai, 2004; Lannert, 2006; Pusztai, 2009). A tanárok, iskolák rugalmas és sikeres alkalmazkodóképessége sokkal inkább függ az iskola együttes szellemi, társadalmi és szervezeti környezetétől, mint a tanárok egyéni tulajdonságaitól, jellemvonásaitól (Day–Gu, 2014). Hipotézisünk szerint tehát az iskolai klíma, a tanulási-tanítási környezet minősége és eredményessége egyértelműen köthető az iskolában dolgozó pedagógusokhoz, a tanítással, neveléssel, és legfőképpen a gyermekekkel kapcsolatos együttes attitűdjeikhez. Ebből kiindulva tanulmányunk célja olyan iskolai és pedagógusjellemzők, tanári attitűdmintázatok feltárása, amely elkülönítheti a szociális szempontból kedvezőtlen tanulói összetételű sikeres, illetve sikertelen iskolákat.

ELEMZÉSI KERETEK

Elemzésünk alapvetően két adatforrásra támaszkodik. Az iskolák eredményesség és társadalmi státusz szerinti elrendeződésének vizsgálatát, valamint az egyéb kapcsolódó iskolai jellemzők elemzését az *Országos kompetenciamérés adatbázisai* tették lehetővé.² A tanári vélemények, attitűdök feltárása *A pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezők* című online kérdőíves pedagógus-adatfelvétel első hullámának eredményein alapul, amely 2013 novemberében és decemberében készült.³ A pedagóguskutatás járási alapú (50 járás), régió, megye és lakónépesség alapján rétegzett valószínűségi mintán valósult meg az óvodától a középiskoláig valamennyi oktatási szinten.

Tanulmányunkban kizárólag az általános iskolákra (telephelyekre) és pedagógusokra fókuszálunk, kihagyva az elemzésből az általános képzési szinten jelenlévő 6,

1 Az eredményességet, valamint a pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről lásd Széll (2013a, 2013b).

2 Ezúton köszönjük meg az Oktatási Hivatalnak, hogy a kutatói adatfájlokat a rendelkezésünkre bocsátották. Külön köszönet illeti Ostorics Lászlót, a Köznevelési Mérési Értékelési Osztály megbízott osztályvezetőjét, aki az Országos kompetenciamérés technikai leírását tartalmazó kéziratot is a rendelkezésünkre bocsátotta.

3 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.

illetve 8 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 tehát ezen elkülönült telephelyeket tekinti iskoláknak.

Ahhoz, hogy az egyes iskolákról és pedagógusaikról együttesen rendelkezünk információkkal, a pedagógus-adatfelvétel adatbázisát, valamint az Országos kompetenciamérés elemzésre előkészített adatbázisát összekapcsoltuk. A kapcsolt adatbázis lehetőséget ad arra, hogy a kutatás céljának megfelelően megvizsgáljuk a társadalmi (anyagi és szociális) szempontból hátrányos összetételű iskolák eredményességét, valamint az ezek alapján csoportosított iskolák és pedagógusaik jellemzőit, mintázatait.

A kapcsolt adatbázis iskolai szinten történő vizsgálatot tett lehetővé, ami magában rejt bizonyos módszertani korlátokat is. Alapvető korlát, hogy az iskolai szintű aggregált változók, átlagok használata óhatatlanul információvesztéssel jár együtt. A sok egyéni adat egy adattal történő jellemzése elrejt az egyedi eseteket, melynek következtében az iskolai szintű átlagok önmagukban semmit nem mondanak az egyes iskolák belső világának heterogenitásáról. Másképp fogalmazva, az iskolai átlagok és az azokon alapuló becslések figyelmen kívül hagyják az iskolák belső összetételét és az iskolán belüli különbségeket, növelve ezzel a becslések bizonytalanságát. Ebből következően az iskolai szintű elemzések e tekintetben kevésbé hatékonyak, mint az egyéni adatokon alapuló becslések.

AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG MÉRÉSE

Az iskolai eredményesség méréséhez az Országos kompetenciamérések 2010 és 2013 közötti, telephelyi szintű kutatói adatbázisaiból indultunk ki.⁴ Az elemzés során a 8. évfolyamos tanulók adott évi matematikai, illetve szövegértési teszteredményeinek iskolai szintű átlagait, valamint a teljesítményt befolyásoló társadalmi, illetve iskolai jellemzők azonosítását célzó telephelyi háttérkérdőívekből származó releváns információkat használtuk fel. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a teszteredmény csak az egyik mutatója az iskolák komplex teljesítményének, ugyanakkor azt is hangsúlyozzuk, hogy a megalapozott mérések fontos dimenzióit tárják fel az eredményességnek (lásd Nahalka, 2015).

Az iskolák eredményességét hozzáadott érték típusú megközelítéssel számítottuk, mivel az abszolút teszteredmények számos aspektus mentén (pl.: a tanulók családi, szociális háttérjellemei, a hozott családi tőkéből adódó különbségek) elrejtethetik az

4 A méréssel kapcsolatban itt csak annyit jegyzünk meg, hogy az Országos kompetenciamérés a PISA-mérésekhez hasonlóan alkalmazott műveltséget vizsgáló, ugyanakkor évfolyam alapú és teljes körű mérés, amely évente kerül megrendezésre. A mérések tesztjei a hazai és nemzetközi mérési értékelési trendekhez illeszkedő, részletesen kidolgozott tartalmi keretre épülnek. Az Országos kompetenciamérés, valamint a mérést kísérő tanulói, telephelyi és intézményi háttérkérdőívek jellemzőiről lásd Balázs et al. (2014) és OH (2015). 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/okmfir/> honlapon érhetőek el.

iskolák pedagógiai munkája közötti tényleges különbségeket. Az iskolák hozzáadott értékének definiálása, a hozzáadott érték típusú mutatók konkrét kiszámítása többféleképpen történhet. A legtöbb hozzáadott érték típusú modell alapvetően két fontos tényező hatását tartja kontroll alatt: (1) a tanulók családi háttere, illetve az intézményi diákösszetétel, valamint (2) a korábban elért teszteredmények. A szakirodalomban számos eljárás található a hozzáadott érték típusú modellek felépítésére, valamint a modellekben alkalmazott magyarázó változókra.⁵

Jelen elemzésben a legkisebb négyzetek módszerén (OLS) alapuló lineáris regressziós modellek segítségével, a 2010 és 2013 közötti periódusban évenként határozzuk meg az iskolák hozzáadott értékét oly módon, hogy az iskolák átlagos tanulói összetétele, valamint az iskolába járó tanulók korábbi matematikai és szövegértés teljesítményeinek iskolai szintű átlaga alapján becsüljük meg az iskolák átlagos teljesítményét.⁶ Ennek értelmében az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke alatt azt a teljesítménynövekedést értjük, amelyet az iskolák átlagos tanulói összetételének – amely a családi és 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.⁷ Az iskolák korábbi átlageredményeinek kiszámítása az adott iskolába járó tanulók két évvel korábbi teszteredményeinek az átlaga alapján történt, függetlenül attól, hogy az egyes tanulók két évvel korábban az adott iskolába jártak-e vagy sem. Tehát ezek az értékek azt jelzik, hogy az aktuálisan az iskolába járó tanulók mennyit fejlődtek két év alatt (OH, 2015).

Az iskolák évenkénti pedagógiai hozzáadott értékének kiszámításakor tehát az iskolák anyagi és szociális körülmények szerinti átlagos tanulói összetételét⁸ vettük figyelembe, nem pedig a tanulók iskolai szintre átlagolt családháttér-indexét.⁹ Ennek a választásnak alapvetően négy oka volt:

5 A hozzáadott érték típusú mutatókról, modellekről részletes áttekintést lásd Gyökös, 2014; Horn, 2010, 2015; Kertesi–Kézdí, 2004; OECD, 2008; Kim–Lalancette, 2013; Recommendations of..., 2011.

6 Itt újból felhívjuk a figyelmet arra, hogy az iskolai szintű átlagokon alapuló becslések nem adnak lehetőséget az iskolán belüli variancia csökkentésére, növelve ezáltal a becslés hibáját.

7 A regressziós becslés egyenlete: $\hat{y}_{it} = \alpha + \beta_1 y_{it-2} + \beta_2 X_{it} + \varepsilon_{it}$, ahol \hat{y}_{it} az i -ik diákjainak átlagos becsült matematikai, illetve szövegértési teljesítményét jelöli a t -ik évben, y_{it-2} az i -ik iskola diákjainak átlagos matematikai, illetve szövegértési teljesítményét jelöli a $t-2$ -ik évben, az X_{it} az i -ik iskola átlagos tanulói összetétel indexe a t -ik évben, míg α , β_1 és β_2 becsült regressziós koeficiensek (együtthatók), az ε_{it} pedig az i -ik iskola reziduuma (maradék, hibahatár). Az egyes iskolák évenkénti pedagógiai hozzáadott értékének (PHÉ) kiszámításakor vesszük a ténylegesen mért (y_{it}) és a becsült (\hat{y}_{it}) iskolai szintű teljesítményátlagok közötti különbséget, a standardizálatlan reziduálist (ε_{it}), vagyis: $PHÉ_{it} = (y_{it} - \hat{y}_{it}) = \varepsilon_{it}$. A lineáris modellek szignifikáns magyarázó ereje, azaz a teszteredmények varianciájának százalékos magyarázata matematika esetén 45–60%, szövegértés esetén 60–75% között változik az egyes években.

8 A *telephelyi tanulói összetétele alapján képzett index* 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 tankönyvből részesülők, a nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülők, a munkanélküli, illetve a diplomás szülőkkel rendelkező tanulók arányát. Az index negatív értékei a rosszabb, pozitív értékei a jobb körülményeket jelölik. Az index összeállításához felhasznált adatok a telephelyi háttérkérdőívből származnak, amelyet a telephelyek vezetői töltenek ki. Az index kialakításáról lásd OH (2013a, 2015).

9 A családháttér-index az alábbi információkat sűríti magába: otthon található könyvek száma, szülők (anya, apa) iskolai végzettsége, továbbá, 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. Az index negatív értékei a rosszabb, pozitív értékei a jobb körülményeket jelölik. Az 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 OH (2013a, 2015).

- 1) A két index jelentéstartalma hasonló dimenziókat testesít meg.
- 2) Az iskolák tanulói összetételét leíró index esetén az adathiány lényegesen kevesebb (évente 10% körüli), mint a telephelyi szintű családháttér-index esetén (évente 40% körüli).
- 3) A két index között rendkívül erős pozitív irányú kapcsolat áll fenn.¹⁰
- 4) A két index alapján számolt pedagógiai hozzáadott értékek, illetve az értékek alapján kialakult iskolai sorrendek között nagyon szoros az összefüggés.¹¹

Az iskolák csoportosításához használt iskolai pedagógiai hozzáadott értéket úgy hoztuk létre, hogy a 8. évfolyamra évenként meghatározott hozzáadott értékeket mérési területenként átlagoltuk a 2013. évi érték, valamint a 2010–2012 időszak között mért két érvényes érték figyelembevételével, vagyis a végső átlag három vagy négy év átlagát jelenti. Több év mérési eredményeinek felhasználását azért tartottuk fontosnak, mivel az iskolákban igen eltérőek lehetnek az egyes évfolyamok teljesítményei. A 8. évfolyam kiválasztását egyrészt az indokolta, hogy a legfelsőbb évfolyam teszteredményeiből számolt eredmények jobban tükrözhetik az iskola hatását, másrészt az, hogy a 8. évfolyamos tanulók esetében rendelkezésre állnak a két évvel korábbi teszteredmények is. Az így kapott telephelyi szintű pedagógiai hozzáadott értékeket kollektív iskolai eredménynek tekintjük.¹²

A több évet felölelő átlagokat mind a matematika, mind a szövegértés területén sorba rendeztük, majd az így kapott sorrendet összegeztük és újra sorba rendeztük. Tehát a két mérési terület együttes sorrendjét vettük, amely sorrend legfelső részén azok az iskolák találhatók, amelyek mindkét mérési terület esetében kimagasló, pozitív hozzáadott értéket értek el, míg a legalsó részében azok, amelyek pedagógiai hozzáadott értéke igen kedvezőtlen, negatív.¹³

AZ ELEMZETT ISKOLACSOPORTOK KIALAKÍTÁSA

A tanulmány céljának megfelelően az elemzéshez két elkülönülő iskolacsoportot hoztunk létre. Az egyik csoport – a PISA-mérések módszertanát alapul véve – a reziliens iskolákat tartalmazza, vagyis azokat az iskolákat, amelyek a társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos összetételük ellenére jó eredményeket képesek elérni. Ezzel szemben a másik csoportba azok az iskolák kerültek, amelyek az anyagi és szociális körülmények szerinti átlagos tanulói összetételt mutató index, valamint a pedagógiai hozzáadott értékek összevont sorrendje szerint kialakított harmadok szerint az alsó harmadba tartoznak. Vagyis ez a veszélyeztetett csoport a legalacsonyabb társa-

¹⁰ A Pearson-féle korrelációs együttható értéke minden évben 0,8 körül mozog ($p < 0,001$).

¹¹ A Pearson-féle korrelációs együttható, valamint a rangkorrelációt jelző Spearman's rho értéke minden évben, mindkét mérési terület esetén 0,9 feletti ($p < 0,001$).

¹² Hangsúlyozzuk, hogy az iskolák ezen módszer alapján számolt pedagógiai hozzáadott érték mutatói kizárólag a jelen elemzést segítő csoportképző funkciót töltenek be, vagyis sem iskolafejlesztési, sem elszámoltathatósági, sem pedig iskolaválasztási szempontokat nem alapoznak meg.

¹³ Külön elemzést érdemelnének azok az iskolák, ahol kirívó a két mérési terület pedagógiai hozzáadott érték típusú mutatójának különbsége. Jelen tanulmányban erre területi okok miatt nem vállalkozhattunk.

dalmi-gazdasági státuszú és a legalacsonyabb hozzáadott eredményt elérő iskolákat foglalja magába.

A reziliencia fogalma egyre több tudományágban jelenik meg, amely összességében olyan – akár egyéni, akár szervezeti, akár egyéb rendszerbeli szinten megjelenő – rugalmas ellenálló-, illetve alkalmazkodóképességet jelent, amelyek birtokában a különféle hátrányokkal rendelkező csoportok sikereket képesek elérni (a fogalomról bővebben lásd például Békési, 2002; Reid–Botterill, 2013). A PISA mérések eredményeinek elemzésekor azokat a hátrányos helyzetű diákokat tekintik reziliens tanulóknak, akik az adott országra számított családi háttér index (ESCS) alapján az alsó negyedbe, míg a családi háttér hatását kiszűrő hozzáadott érték alapján a felső negyedbe tartoznak (OECD, 2013b).

Elemzésünkben némileg eltértünk a PISA-mérések módszertanától, hiszen Papp Z. Attila (2013) elemzéséhez hasonlóan nem a reziliens tanulók, hanem a reziliens iskolák beazonosítására törekedtünk, többek között azért is, mivel meggyőződésünk szerint az Országos kompetenciamérés eredményeit iskolai szinten célszerű értelmezni, a mérések eredményei a tanulók és a pedagógusok egyéni teljesítményének értékelésére kevésbé alkalmasak. Továbbá az iskolákat nem negyedekbe, hanem harmadokba osztottuk, e döntésnek elsősorban az volt az oka, hogy minél több pedagógusadat álljon majd rendelkezésre az egyes iskolacsoportokban a pedagógus-adatfelvétellel történő összekapcsolást követően.

Mint ahogyan az iskolai eredményességet mutató hozzáadott érték kapcsán, úgy az anyagi és szociális szempontból hátrányos tanulói összetétel jelző index esetén is az átlagot három, illetve négy év értékei alapján számoltuk, vagyis a 2013. év, valamint az azt megelőző három év legalább két adatából.

Az elemzés tehát összességében két iskolacsoportra és az ilyen típusú iskolákban tanító pedagógusok jellemzőire, attitűdjeire irányul:

- 1) alacsony – alsó harmadba tartozó – pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező alacsony – alsó harmadba tartozó – társadalmi státuszú (veszélyeztetett) iskolák és pedagógusai, valamint
- 2) magas – felső harmadba tartozó – pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező alacsony – alsó harmadba tartozó – társadalmi státuszú (reziliens) iskolák és pedagógusai.

Ez a fajta besorolás az iskolarendszeren belüli továbbhaladási esélyek egyik mutatójának is tekinthető, hiszen azt mutatja meg, hogy a családok szociális háttere, valamint a tanulók előzetes tudásszintje alapján várható teljesítményszinthez az iskola milyen mértékben képes hozzátenni.¹⁴ Az így értelmezett iskolahatás azonban a legjobb esetben is csak a 6. és 8. évfolyam közötti időszakra értelmezhető. Az első hat évfolyam alatt a fejlődés jóval nagyobb mértékű, azonban a kognitív és a szociális készségek, képességek fejlődését feltáró kutatások rámutattak arra is, hogy miközben a tanulók

14 Megjegyezzük, hogy a társadalmi kompozíció mentén kialakított alsó harmad – mint később látni fogjuk – nem tekintendő teljesen homogén iskolacsoportnak, azaz a harmadokba történő besorolás csupán jelzésértékű következtetések levonását teszi lehetővé, a mélyebb összefüggések feltárásához homogénebb iskolacsoportok kialakítására lenne szükség, amelyet a jelen elemzésben felhasznált kapcsolt adatbázis elemszáma nem tett lehetővé.

egy része folyamatosan továbbfejlődik, negyedük-harmaduk a 4–6. évfolyamtól kezdődően lényegében megtorpan a fejlődésben. Ettől kezdve a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek nemhogy csökkennének, hanem folyamatosan és határozottan növekszenek (Nagy, 2008). Ezt erősíti meg a TIMSS-vizsgálatok¹⁵ is, melyek eredményei szerint a magyar iskolákban a 4. évfolyamról a 8. évfolyamra a fejlődési folyamat lelassul, a diákok teljesítménye, valamint a tanulás iránti lelkesedése és motivációja is csökken (Balácsi et al., 2012a; 2012b).

A KIALAKÍTOTT ISKOLACSOPORTOK JELLEMZŐI

A pedagógusok véleményeinek és attitűdjeinek elemzése előtt fontosnak tartjuk megvizsgálni, hogy a későbbiekben elemzett pedagógusok milyen feltételek között dolgoznak. A 2013. évi Országos kompetenciamérés összesen 2 586 nyolc évfolyamos általános iskola adatait tartalmazza, amelyből a fentiekben vázolt metódus alapján 1 512 iskolára számolható pedagógiai hozzáadott érték.¹⁶

A pedagógiai hozzáadott érték típusú mutatóval rendelkező iskolák nem képezik le az összes általános iskolát, hiszen ezek az iskolák a városi, illetve a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ által fenntartott iskolák között felülreprezentáltak.¹⁷ Továbbá a KIR-STAT 2013. évi adatait is felhasználva¹⁸ megállapítható, hogy a pedagógiai hozzáadott érték típusú mutatóval rendelkező iskolák a tanulólétszám alapján nagyobbak, a pedagógusok korösszetétele az idősebb korosztály felé torzít, kisebb az évfolyamismétlők aránya, valamint a társadalmi összetétel (hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűek aránya, CSH-index, tanulói összetétel index) szempontjából is kedvezőbb helyzetűek.¹⁹

A továbbiakban csak a reziliens és a veszélyeztetett iskolákra fókuszálunk, vagyis azokra, amelyek a tanulók anyagi és szociális összetétele szerint az alsó harmadba, illetve az eredményesség tekintetében az alsó vagy a felső harmadba tartoznak. Mindkét iskolacsoportba a pedagógiai hozzáadott érték mutatóval rendelkező iskolák kicsivel több mint egytizede tartozik. Tanulói összetétel szempontjából a két iskolacsoport hasonlóan mondható, ugyanakkor a pedagógiai hozzáadott értékek tekintetében a reziliens iskolák között nagyobb különbségek tapasztalhatóak (lásd *1. táblázat*).

15 A TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) olyan tantervi alapú nemzetközi méréssorozat, amely 1995 óta négyéves ciklusokban vizsgálja a diákok matematikai és természettudományi tudását a 4. és 8. évfolyam végén.

16 Az alkalmazott módszertantól függetlenül általánosságban elmondható, hogy a számításhoz szükséges adatok hiánya miatt a pedagógiai hozzáadott érték típusú mutatók, főként a társadalmi összetétel, valamint az eredményesség szempontjából leghátrányosabb iskolák, iskolacsoportok vizsgálatára nem alkalmasak.

17 Településtípus: khi-négyzet: 2,742; df: 3; $p < 0,001$. Fenntartó: khi-négyzet: 43,588; df: 1; $p < 0,001$.

18 A KIR-STAT adatok csak jelzésértékkel bírnak, hiszen a 2013. évi OKM a 2012/13-as tanévben került felvételre, a KIR-STAT adatszolgáltatásra viszont 2013 októberében, vagyis a 2013/14-es tanév elején került sor.

19 Kétmintás független t-próbákkal, illetve Welch-féle d-próbákkal ($p < 0,001$ minden esetben).

1. táblázat: A reziliens és a veszélyeztetett iskolák megoszlása, pedagógiai hozzáadott értékei és pedagógusainak összlétszáma*

	REZILIENS ISKOLA	VESZÉLYEZTETETT ISKOLA	PHÉ-VEL RENDELKEZŐ ÖSSZES ISKOLA
N	169	194	1 512
Az összes iskola százalékában (%)	11,2	12,8	100,0
PHÉ matematika (pontátlag)**	47,6 (38,3)	-40,1 (27,5)	0,97 (40,6)
PHÉ szövegértés (pontátlag)**	37,1 (33,4)	-32,3 (27,1)	0,47 (31,2)
Tanulói összetétel index (-18,9 / +16,1)**	-6,0 (3,4)	-6,0 (3,4)	-0,07 (5,2)
Pedagógusok telephelyi összlétszáma (fő)	4 169	4 634	46 776

*Az adatok forrása: Országos kompetenciamérés adatbázisai.

**Zárójelben a szórást tüntettük fel.

Az Országos kompetenciamérést kísérő telephelyi kérdőívekből számos plusz információ nyerhető ki a vizsgált iskolákról, iskolacsoportokról. Többek között képet kaphatunk az iskolák anyagi erőforrásairól, infrastruktúrájáról, nagyságáról, elhelyezkedéséről, beiskolázási és felvételi szempontjairól, a tanári kar összetételéről, továbbképzési és értékelési gyakorlatáról, az iskolában alkalmazott oktatási módokról, programokról, az iskola tanulói összetételéről, a roma/cigány tanulók becsült arányáról, a szülők és az iskola kapcsolatáról, valamint a tanulási légkörről, az iskolába járó tanulók motiváltságáról és a körükben előforduló viselkedésformákról.²⁰

A 2013. évi telephelyi információk²¹ alapján megállapítható, hogy csaknem minden tekintetben a reziliens iskolák jellemezhetőek kedvezőbb tulajdonságokkal, hozzátéve, hogy nem minden jellemző mentén tapasztalható jelentős különbség.²² Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a reziliens iskolákban sokkal kevésbé elterjedt az a jelenség, mely szerint az iskola közelében lakó szülők egy távolabbi iskolába járatják általános iskolás korú gyermekeiket (ritkán vagy nagyon ritkán fordul elő válaszkategória: 81 vs. 68,1%). Különbség fedezhető fel az iskolaépület állaga tekintetében is: a reziliens iskolák jobb állagú épületekben működnek (jó vagy kitűnő állagú válaszkategória: 57,4 vs. 45,3%).²³ A földrajzi elhelyezkedés alapján a reziliens iskolák a Dél-Alföld régióban, főként Békés megyében és a fővárosban felülreprezentáltak, míg a veszélyeztetett iskolacsoportba tartozó iskolák az elvárthoz képest nagyobb arányban jelennek meg az Észak-Magyarország régióban, különösképp Nógrád megyében, és lényegesen kisebb arányban a fővárosban.

20 Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a telephelyi kérdőívet az adott iskola (telephely) vezetője tölti ki, amely mindenképpen az iskolai jellemzők torzított becslését eredményezi.

21 Kategorialis változók esetén khi-négyzet-próbák ($p < 0,05$), folytonos változók esetén független kétmintás t-próbák, illetve Welch-féle d-próbák alapján ($p < 0,05$).

22 Ugyanakkor, ha nem harmadokba, hanem például negyedekbe soroljuk az iskolákat, bizonyos különbségek jelentősebbé válnak, mások viszont elmosódnak. Megismételjük, hogy a harmadokba sorolást a pedagógus-adatfelvétellel történő összekapcsolás, a minél több összekapcsolható adat igénye indokolta.

23 Ez összefügghet az önkormányzati támogatásokkal, valamint az iskolák pályázati aktivitásával és sikerességével is, hiszen például számos uniós pályázati forrás irányul a hátrányos helyzetű térségekben található, többségében hátrányos helyzetű gyermekeket oktató iskolák infrastrukturális fejlesztésére (például nyílászárók cseréje, fűtőkorszerűsítés). Ugyanakkor az iskolák pályázati tevékenységével kapcsolatosan nem rendelkezünk adatokkal.

Jelzésértékkel bír, hogy a reziliens iskolákban nagyobb valószínűséggel dolgozik legalább egy olyan pedagógus, aki civil szervezet, egyesület tagja (78,7 vs. 69,6%), valamint esetükben jóval elterjedtebb, és arányaiban is több diákot érint az osztályoktól eltérő csoportokban történő tehetséggondozás (iskolák 78 vs. 67%, a tanulók 20 vs. 16%). A reziliens iskola pedagógusai közül az elmúlt 5 év során arányaiban véve többen vettek részt a szaktárgyukhoz kapcsolódó továbbképzésen²⁴ (7,1 vs. 4,1%). Továbbá a veszélyeztetett iskolákban egyértelműen magasabb arányban tanítanak – a napközit is beleszámítva – pedagógusvégzettséggel nem rendelkezők (13 vs. 6,5%).

Az iskolai légkör 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 összehangolása tovább gyengítheti az iskolák pedagógiai munkájának eredményességét, hátránykompenzáló erejét.²⁵ Az általunk kialakított fluktuáció indikátor az iskola egyéni pedagógusára jutó éves létszámváltozást mutatja százalékos formában, amely létszámváltozás a távozó és a belépő pedagógusok együttes változása utal.²⁶ Ennek alapján, míg a reziliens iskolákban a 100 pedagógusra vetített évi átlagos létszámváltozás 8 fő, addig a veszélyeztetett iskolákban ez az érték eléri a 10-et. Hozzáteve, hogy a két csoport közötti eltérést elsősorban a távozó pedagógusok arányainak különbsége okozza. Adataink alapján ez azt is jelenti, hogy a veszélyeztetett iskolákban nagyobb – igaz statisztikailag értelemben nem jelentősen nagyobb – eséllyel fordul elő, hogy főként a természettudományi tárgyakat, illetve az informatikát/számítástechnikát tanító tanárokból hiány mutatkozik.

A reziliens iskolák diákjai motiváltabbak²⁷ és fegyelmezettebbek, körükben kevésbé fordulnak elő problémás viselkedésformák.²⁸ A tanulói továbbhaladás kapcsán megállapítható, hogy a reziliens iskolákba járó diákok szignifikánsan nagyobb hányada folytatja a tanulmányait a felsőoktatási tanulmányokra is inkább kaput nyitó gimnáziumokban (24%), mint a veszélyeztetett iskolákból továbbtanuló társaik (21%). Ez a különbség egyértelműen a szakiskolába továbbhaladók arányában köszön vissza: az eredményesebb iskolák esetén ez az arány átlagosan 38%, míg a veszélyeztetett iskolacsoportban ennél több mint 5 százalékponttal magasabb.

Külön ki kell emelnünk, hogy a reziliens iskolákban jóval kisebb a roma/cigány tanulók aránya (29%), mint a veszélyeztetettekben (37%). Joggal vetődhet fel a kérdés,

24 Ez szintén kötődhet a pályázati aktivitáshoz, sikerességhez, mivel számos pályázat feltétele a pedagógusok szaktárgyi, módszertani továbbképzése.

25 Egy korábbi kutatásunkban rámutattunk arra, hogy a tanári kar fluktuációja, az iskolát elhagyó pedagógusok magas aránya a teljesítmények romlásának irányába hat (Széll, 2014).

26 Az éves szintű fluktuáció képlete: $((\text{belépő pedagógusok száma} + \text{távozó pedagógusok száma}) / 2) / \text{adott évi pedagógusok száma} \cdot 100$. A kettővel való osztást az indokolja, hogy a telephelyi kérdőívben az elmúlt két évre kérdezznek rá.

27 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 OH (2013a, 2015).

28 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) játékfüggőség, (11) lopás. Az index értéke –5-től +6-ig terjed, ahol a magasabb értékek a fegyelmezettebb iskolai légkört jelölik. Az index kialakításáról lásd OH (2013a, 2015).

2. táblázat: A veszélyeztetett iskolakategóriába kerülés (0 = reziliens iskola: N=169, 1 = veszélyeztetett iskola: N=198) esélyét mutató logisztikus regressziós modell eredményei*

VÁLTOZÓK	EGYÜTT-HATÓ (B)	STANDARD HIBA (SE)	WALD	SZIGNIFIKANCIA-SZINT	ESÉLYHÁ- NYADOS: EXP(B)
Konstans	5,030	6,523	0,594	0,441	152,891
Régió (ref. kat.: Dél-Alföld)			8,132	0,229	
Közép-Magyarország	1,320	0,699	3,568	0,059	3,745
Közép-Dunántúl	0,130	0,729	0,032	0,858	1,139
Nyugat-Dunántúl	0,668	0,873	0,585	0,444	1,950
Dél-Dunántúl	0,668	0,483	1,914	0,166	1,951
Észak-Magyarország	1,022	0,459	4,957	0,026	2,779
Észak-Alföld	0,958	0,412	5,408	0,020	2,607
Településtípus (ref. kat.: Község)			11,579	0,009	
Város	0,463	0,303	2,327	0,127	1,589
Megyeszékhely	-0,229	0,660	0,120	0,729	0,796
Főváros	-3,111	1,082	8,269	0,004	0,045
Másik iskolába járatás gyakorisága (öt fokú skála: 1 = nagyon ritkán, 5 = nagyon gyakran)	0,313	0,154	4,094	0,043	1,367
Épület állaga (öt fokú skála: 1 = kitűnő, 5 = nagyon rossz)	-0,206	0,161	1,645	0,200	0,814
Tehetséggondozó csoportban résztevők aránya	-0,006	0,006	0,944	0,331	0,994
Pedagógusvezettség nélküli tanítás (0 = nincs, 1 = van)	0,545	0,424	1,652	0,199	1,725
Civil szervezeti tagság a tanári karban (0 = nincs, 1 = legalább egy pedagógus)	-0,753	0,295	6,528	0,011	0,471
Fluktuáció mértéke	0,033	0,018	3,356	0,067	1,033
Szaktárgyi továbbképzésen részt vevő pedagógusok aránya	-0,015	0,016	0,937	0,333	0,985
Roma tanulók aránya	-0,005	0,007	0,386	0,534	0,995
Fegyelemindex (-5-től +6-ig)	-0,215	0,078	7,613	0,006	0,806
Motivációindex (-5-től +5-ig)	0,102	0,090	1,279	0,258	1,107
Gimnáziumban továbbtanulók aránya	-0,061	0,065	0,885	0,347	0,940
Szakközépiskolában továbbtanulók aránya	-0,048	0,065	0,550	0,458	0,953
Szakiskolában továbbtanulók aránya	-0,040	0,065	0,385	0,535	0,961

*A modell $p < 0,001$ szinten szignifikáns, Nagelkerke pszeudó $R^2 = 0,23$, Cox & Snell $R^2 = 0,172$, találati arány: 68,2%, Hosmer és Lemeshow teszt $p > 0,05$ (0,834) megfelelő modell-illeszkedést jelez. A regressziós eljárást valamennyi magyarázó változó együttes beléptetésével (METHOD=ENTER) végeztük el. A statisztikailag szignifikáns tényezőket dőlt betű jelzi ($p < 0,05$). Az esélyhányados, Exp(B) egy fölötti értékei nagyobb, az egy alattiak pedig kisebb bekerülési esélyt jelentenek az adott referenciacsoporthoz viszonyítva.

hogy ezek szerint a roma/cigány tanulók aránya és az eredményesség között fordított irányú kapcsolat áll-e fenn. Másképp fogalmazva: vajon a magasabb roma/cigány tanulói arány determinálja-e az alacsonyabb eredményességet? A kérdés megválaszolásához először logisztikus regresszióval megvizsgáltuk, hogy az előzőekben ismertetett, statisztikailag is szignifikáns különbségeket mutató tényezők közül, konkrétan mely tényezők növelik, illetve csökkentik a veszélyeztetett iskolai csoportba kerülés esélyét. Eredményeink szerint a régió, a településtípus, a civil szervezeti tagsággal rendelkező pedagógus meglété, a közelben lévő másik iskolába járatás gyakoriságán, valamint a fegyelem mértékén kívül más tényező nem növeli, illetve csökkenti szignifikánsan a veszélyeztetett iskolacsoportba kerülést – tehát a roma/cigány tanulói arány sem (lásd 2. táblázat).

Ezek után azt is szemügyre vettük, hogy az egyes iskolacsoportokon belül milyen összefüggés mutatkozik a becsült roma/cigány tanulói arány, valamint az eredményesség között. Egyértelmű, hogy a roma/cigány tanulói arány és az iskolai szintű abszolút teszteredmények között negatív a kapcsolat, ugyanakkor a pedagógiai hozzáadott érték mutatókkal már csak a veszélyeztetett iskolákban mutatkozik gyenge negatív irányú szignifikáns összefüggés, és ott is csak a szövegértés területén. Tehát határozott válaszunk, hogy nem a roma/cigány tanulók aránya határozza meg a gyenge teljesítményt (lásd 3. táblázat).²⁹

De vajon akkor a veszélyeztetett iskolákban miért jelenik meg negatív kapcsolat a roma/cigány tanulói arány és a pedagógiai hozzáadott érték között? Egyrészt azért, mert az anyagi és szociális szempontból hátrányos tanulói összetétel alapján kialakított alsó harmad nem teljesen homogén iskolahalmaz, a magasabb roma/cigány arányt felmutató, veszélyeztetett iskolák tanulóinak családi háttere kedvezőtlenebb, melynek hatását nem minden esetben sikerült maradéktalanul kiszűrniük.³⁰ Másrészt érdemes

3. táblázat: A roma/cigány tanulói arány és az eredményesség összefüggései a reziliens (N=167), illetve a veszélyeztetett iskolákban (N=192) (Pearson-féle korrelációs együtthatók)*

	REZILIENS ISKOLÁK (ROMA/CIGÁNY TANULÓK: 29%)	VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK (ROMA/CIGÁNY TANULÓK: 37%)
Matematika (telephelyi átlag)	-0,404**	-0,469**
Szövegértés (telephelyi átlag)	-0,337**	-0,572**
Matematika PHÉ (telephelyi átlag)	0,094	-0,039
Szövegértés PHÉ (telephelyi átlag)	0,133	-0,224**

*Az adatok forrása: Országos kompetenciamérés adatbázisai

**Szignifikáns kapcsolat ($p < 0,001$).

29 Ellenőrző számításaink alapján ez a megállapítás általánosságban is megállja a helyét, hiszen a roma tanulói arány és a teszteredmények közötti kapcsolat egyértelműen megszűnik, ha a teszteredményeket magyarázó modellbe be vesszük 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).

30 Ez többek között annak köszönhető, hogy a telephelyi szintű tanulói összetételt néztük, és nem a családi hátteret mutató CSH-indexet, és vannak olyan telephelyek, ahol tanulói összetétel index nem áll rendelkezésre, viszont CSH-index igen. Ez összességében nem jelent problémát, hiszen az általunk számolt PHÉ-nak elsősorban csoportképző funkciója van, amelyet véleményünk szerint maradéktalanul betölt.

szemügyre venni az iskolákban működő két olyan oktatási formát, programot, amelyeknél a program megléte, illetve a programokban részt vevő tanulók aránya mindkét iskolacsoport esetén erős összefüggést mutat az iskola roma/cigány tanulói arányával. Ez a két program (1) az integrációs, képességkibontakoztató foglalkozás, valamint (2) a cigány kisebbségi program.

Azokban a reziliens iskolákban, ahol van cigány kisebbségi program a roma/cigány tanulók átlagos aránya több mint kétszeres (50,3%) az ilyen program nélkül működő iskolákéhoz viszonyítva (21,7%).³¹ Ugyanez a helyzet a veszélyeztetett iskolák esetén is, ahol ezek az arányok sorrendben 55, illetve 28%.³² Közel sem ilyen jelentős az eltérés – és egyben a roma/cigány tanulói arány sem – az integrációs, képességkibontakoztató programokat működtető iskolák esetében. Az ilyen programot működtető reziliens iskolák tanulóinak háromtizede roma/cigány származású, míg azon iskolákban, ahol nincs ilyen program, az átlagos arányuk 27%. A veszélyeztetett iskolák esetén ezek az arányok sorrendben 39, illetve 34%.

A 4. táblázat azt mutatja, hogy a 2013. évet alapul véve 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. Sőt a veszélyeztetett iskolák – ha nem is szignifikáns mértékben – rosszabbul teljesítenek akkor, ha ilyen programokat működtetnek. 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 ezen programok kiegészítő normatíva igénylését teszik lehetővé, vagyis sok esetben azért is indítanak az iskolák ilyen jellegű programokat, hogy plusz forrásokhoz jussanak.

4. táblázat: A pedagógiai hozzáadott érték alakulása a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolákban az integrációs, képességkibontakoztató foglalkozás (IPR), valamint a cigány kisebbségi program (CKP) megléte szerint (2013)***						
	2013. ÉVI PEDAGÓGIAI HOZZÁADOTT ÉRTÉK (PONTÁTLAG)					
	REZILIENS ISKOLÁK			VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK		
	N	MATEMATIKA	SZÖVEGÉRTÉS	N	MATEMATIKA	SZÖVEGÉRTÉS
Nincs CKP – nincs IPR	46	44,0	48,4	58	-44,1	-33,7
Nincs CKP – van IPR	77	52,4	42,3	71	-51,4	-42,5
Van CKP – nincs IPR	8	-11,8	17,9	13	-49,5	-67,6
Van CKP – van IPR	37	56,2	60,6	52	-61,3	-40,2
Összesen	168	47,9	47,7	194	-51,8	-46,9

*Az adatok forrása: Országos kompetenciamérés adatbázisai

**Az egyes iskolacsoportokban az eltérések olykor nagyok, de nem szignifikánsak.

31 Welch-féle d-próba ($p < 0,001$).

32 Welch-féle d-próba ($p < 0,001$).

Mindezek alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a veszélyeztetett iskolában a roma/cigány tanulók magas aránya és a negatív hozzáadott érték közötti összefüggés arra utal, hogy ezen iskolák és pedagógusai nem feltétlenül képesek megbirkózni a roma tanulók – az iskola által elvárt ismeretektől, tulajdonságoktól sokszor lényegesen – eltérő sajátosságaival (pl.: másfajta kommunikáció, kultúra, értékrend, normavilág), még akkor sem, ha kifejezetten erre irányuló kisebbségi programokat működtetnek. Az adatok alapján látható, hogy ez általános jelenségnek tekinthető,³³ ugyanakkor a veszélyeztetett iskolákban hatványozottabban érvényesül.

Felmerülhet a gyanú, hogy a veszélyeztetett iskolákban a pedagógusok beállítódásai némiképp eltérhetnek a reziliens iskolákban tapasztalható pedagógusattitűdöktől. A következő fejezetben ezért is tartjuk fontosnak összevetni a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak eredményességgel és hátránykompenzációval kapcsolatos véleményeit, attitűdjeit. Hangsúlyozzuk, hogy az iskolacsoportok pedagógusai körében esetlegesen megjelenő attitűdkülönbségek feltárása a célunk, nem pedig a pedagógusmunka minősítése, az ok-okozati összefüggések feltárása, már csak azért sem, mert az oktatás területén az okok és az okozatok megtalálása, megbízható szétválasztása rendkívül nehéz, sok esetben lehetetlen feladat, és az általunk (szükségszerűen) kialakított iskolacsoportok sem teljesen egységesek.

TANÁRI VÉLEMÉNYEK ÉS ATTITŰDÖK AZ ELEMZETT ISKOLACSOPORTOKBAN

Mielőtt a tanári attitűdök tárgyalására rátérnénk, megvizsgáljuk, hogy az Országos kompetenciamérés és a pedagógus-adatfelvétel kapcsolt mintájának iskolai miként illeszkednek az Országos kompetenciamérésben pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező, fentiekben elemzett iskolákhoz. A kapcsolt mintában némileg nagyobb arányban szerepelnek a reziliens iskolák, azonban ez az eltérés összességében statisztikailag nem jelentős, akkor sem, ha az egymás közötti arányokat vetjük össze az egyes mintákban (lásd 5. táblázat). A kapcsolt mintában a KIR-STAT 2013. évi adatbázisából, valamint az Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőívéből kinyerhető adatok alapján egyedül a veszélyeztetett iskolák regionális elhelyezkedése mutat szisztematikus torzítást. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a Közép-Magyarország régió iskolái felülreprezentáltak és kevésbé annak, hogy a kapcsolt mintában a Nyugat- és a Dél-Dunántúl régióban nincsenek esetek.³⁴

33 Azt azonban meg kell jegyezni, hogy a kompetenciamérési feladatok – amelyek eredményeire jelen tanulmányunkban az iskolai eredményesség vizsgálatát építettük – tartalmi és formai elemei sem feltétlenül veszik figyelembe a szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók eltérő tulajdonságait, vagyis több esetben olyan információkra alapoznak, amelyekkel például egy roma/cigány és/vagy halmozottan hátrányos helyzetből érkező tanuló nem rendelkezhet.

34 Khi-négyzet: 16,443; df: 6; $p < 0,05$.

5. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák megoszlása, és néhány jellemzője az Országos kompetenciamérés pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező iskolái között, valamint a kapcsolt mintában^{*/**}

	N	ÖSSZES ISKOLA SZÁZALÉKÁBAN	EGYMÁSHOZ VISZONYÍTOTT ARÁNY	PHÉ MATEMATIKA (ÁTLAG)	PHÉ SZÖVEGÉRTÉS (ÁTLAG)	PEDAGÓGUSOK TELEPHELYI ÖSSZLÉTSZÁMA (FŐ)
<i>OKM adatbázis</i>						
Reziliens iskola	169	11,2%	46,6%	47,6	37,1	4 169
Veszélyeztetett iskola	194	12,8%	53,4%	-40,1	-32,3	4 634
Összesen	363	24,0%	100,0%	0,69	-0,03	8 803
<i>Kapcsolt adatbázis</i>						
Reziliens iskola	33	13,3%	40,7%	46,2	36,3	766
Veszélyeztetett iskola	48	19,3%	59,3%	-39,0	-32,2	1 130
Összesen	81	32,6%	100,0%	-4,26	-4,27	1 896

^{*}Az adatok forrása: Országos kompetenciamérés adatbázisai, OKM–Pedagógusfelmérés 2013 kapcsolt adatbázis.

^{**}Nincsenek szignifikáns eltérések.

6. táblázat: Pedagógusok száma a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolákban (fő)^{*}

	PEDAGÓGUSOK ÖSSZLÉTSZÁMA	PEDAGÓGUS-ADATFELVÉTEL SORÁN ELÉRT PEDAGÓGUSOK SZÁMA ^{**}
Reziliens iskola (n=33)	766	327
Veszélyeztetett iskola (n=48)	1130	431
Együtt (N=81)	1896	758

^{*}Az adatok forrása: OKM–Pedagógusfelmérés 2013 kapcsolt adatbázis

A kapcsolt minta reziliens és veszélyeztetett iskolákban dolgozó pedagógusainak együttes elemszáma 758 fő, vagyis a mintába került érintett iskolák teljes pedagógusállományának negytizedéről rendelkezünk adatokkal (lásd 6. táblázat).

Amennyiben a rendelkezésünkre álló adatok alapján a kapcsolt adatbázis reziliens, illetve veszélyeztetett iskoláinak összes fő munkaviszony keretében foglalkoztatott pedagógusát, illetve a pedagógus-adatfelvétel során elért pedagógusait nem és kor szerint vizsgáljuk, kijelenthető, hogy a két minta pedagógusai jól illeszkednek e két háttérjellemző tekintetében (lásd 7. táblázat).

A kapcsolt mintában, a pedagógusfelvétel adatai alapján a reziliens és a veszélyeztetett iskolákban dolgozó pedagógusok között nincs lényegi különbség az olyan karakteres háttérjellemzők tekintetében, mint a kor, szakmai gyakorlati idő, legmagasabb iskolai végzettség, munkakör, alkalmazotti jogviszony, munkaidő, nyelvtudás.

7. táblázat: A reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolák fő munkaviszony keretében foglalkoztatott pedagógusainak nem és kor szerinti megoszlása a kapcsolt adatbázis iskoláinak összes pedagógusa, valamint a pedagógus-adatfelvétel során megkérdezett pedagógusok között*

	PEDAGÓGUSOK SZÁMA	PEDAGÓGUSNÓK ARÁNYA*	30 ÉV ALATTI-AK**	30-39 ÉVESEK**	40-49 ÉVESEK**	50 ÉVES, VAGY IDŐSEBB**
<i>Kapcsolt adatbázis iskoláinak összes pedagógusa***</i>						
Reziliens iskola (n=33)	766	84,7%	8,9%	27,1%	27,9%	36,1%
Veszélyeztetett iskola (n=48)	1 130	83,0%	8,3%	23,7%	30,3%	37,7%
Együtt (N=81)	1 896 fő	83,7%	8,5%	25,1%	29,3%	37,0%
<i>Kapcsolt adatbázis pedagógusai****</i>						
Reziliens iskola (n=33)	427 fő	85,9%	9,8%	24,5%	29,4%	36,4%
Veszélyeztetett iskola (n=48)	324 fő	84,2%	8,8%	24,8%	33,9%	32,5%
Együtt (N=81)	751 fő	85,0%	9,2%	24,7%	31,9%	34,2%

* Binomiális próba: reziliens iskolák között: szign.: 0,090 ($p>0,05$); veszélyeztetett iskolák között: szign.: 0,279 ($p>0,05$). ($p>0,05$)

**Khi-négyzet-próba: reziliens iskolák között: khi-négyzet: 1,413, df: 3, szign.: 0,703 ($p>0,05$); veszélyeztetett iskolák között: khi-négyzet: 5,577, df: 3, szign.: 0,134 ($p>0,05$).

***Az adatok forrása: KIR-STAT 2013. évi adatbázis. Megjegyezzük, hogy két iskolához nem sikerült KIR-STAT adatokat kapcsolni.

****Az adatok forrása: OKM–Pedagógusfelmérés 2013 kapcsolt adatbázis

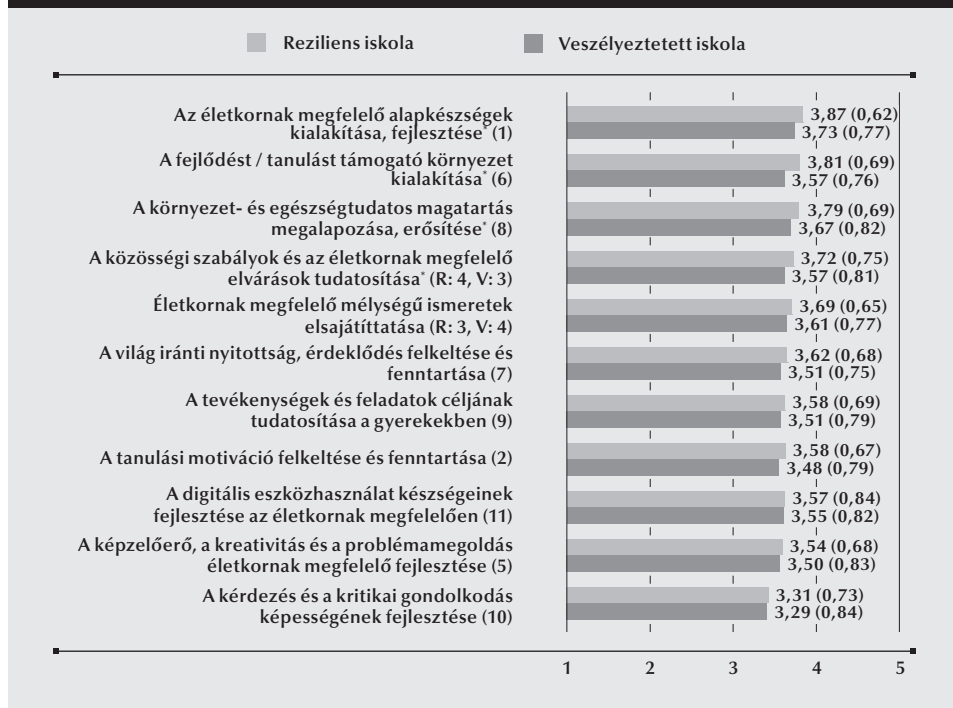
AZ EREDMÉNYESSÉGGEL KAPCSOLATOS TANÁRI VÉLEMÉNYEK, ATTITÜDÖK KÜLÖNBSÉGEI

Az eredményességet nagymértékben befolyásolja, hogy az iskolákban milyen mértékben valósulnak meg a diákok kognitív képességeinek fejlesztésére irányuló tevékenységek. A megkérdezett pedagógusok ezen a téren a legfontosabbnak az életkornak megfelelő alapkészségek kialakítását, fejlesztését tartják, amelyet a tanulási motiváció felkeltése és fenntartása, az életkornak megfelelő mélységű ismeretek elsajátíttatása, valamint a közösségi szabályok és az életkornak megfelelő elvárások tudatosítása követ. Ez a pedagógusok által felállított fontossági sorrend lényegében nem különbözik a két iskolacsoportban.³⁵

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 egyértelműen a tanulók motivációjának felkeltése és fenntartása bizonyul a legnehezebb feladatnak a hátrányos szociális összetételű iskolákban. Általánosságban elmondható, hogy a reziliens iskolákban egy-ségesebbek a vélemények, továbbá valamennyi pedagógiai tevékenység magasabb színvonalon valósul meg, különösképpen igaz ez az életkori sajátosságoknak megfe-

35 A rangkorrelációt jelző Spearman's rho értéke 0,991 ($p<0,001$).

1. ábra: A tanulók kognitív képességeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek milyen mértékben valósulnak meg az iskolában? (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon magas színvonalon)

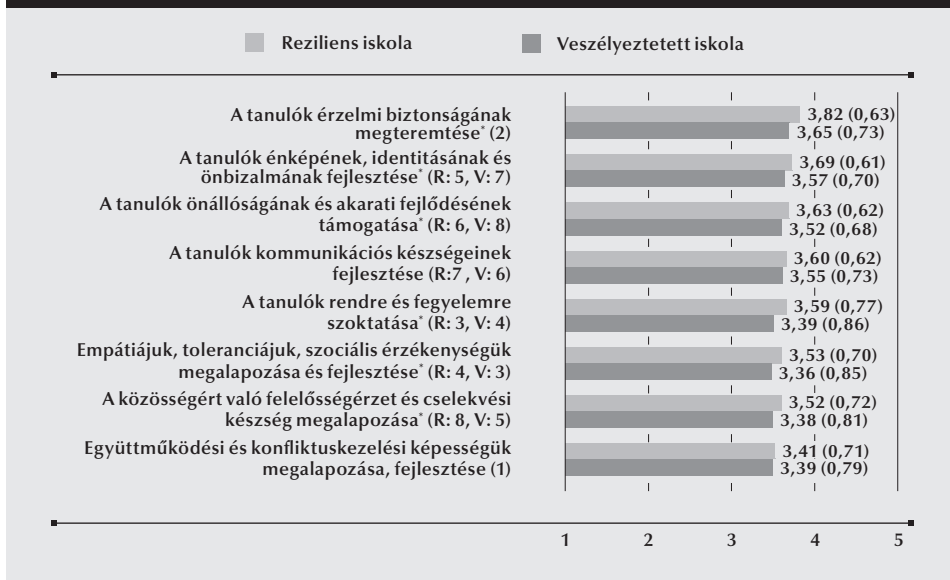


*Szignifikáns különbségek a két iskolacsoport között (független kétmintás t-próba, min. $p < 0,05$). A változók mögötti zárójelben a pedagógusok által legfontosabbnak tartott tevékenységek iskolacsoportonkénti sorrendjét, az átlagok mögötti zárójelben a szórásokat tüntettük fel.

elő alapkészségeket, a közösségi normarendszert, a tanulási környezetet, valamint az életmódbeli tudatosságot fejlesztő, megalapozó tevékenységekre. Igaz, ha választani kell, utóbbi kettőt kevésbé tartják fontosnak a pedagógusok (lásd 1. ábra).

A kognitív képességek mellett a tanulók személyiségének és társas készségeinek a fejlesztése is közelebb visz a minél eredményesebb oktatás megvalósulásához. E tekintetben már érezhetően nagyobb különbségek mutatkoznak a reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusai között. 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, e tekintetben nem tapasztalható különbség a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai között. Mind a két iskolacsoport pedagógusai hasonlóan meghatározónak tekintik a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtését, amelynek megvalósulásával a leginkább elégedettek, hozzátevé, hogy a veszélyeztetett iskolákban – a tanulói önbizalom és önállóság, a norma- és értékrend, valamint a szociális érzékenység és a közösségért való felelősségérzet fejlesztéséhez hasonlóan –

2. ábra: A tanulók személyiségének és társas készségeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek milyen mértékben valósulnak meg az iskolában? (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon magas színvonalon)



*Szignifikáns különbségek a két iskolacsoport között (független kétmintás t-próba, min. $p < 0,05$). A változók mögötti zárójelben a pedagógusok által legfontosabbnak tartott tevékenységek iskolacsoportonkénti sorrendjét, az átlagok mögötti zárójelben a szórásokat tüntettük fel.

a megvalósulás színvonala jelentősen elmarad a reziliens iskolákétól. Összességében tehát az tapasztalható, hogy 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 (lásd 2. ábra).

Az eredményesség szempontjából érdekes kérdés, hogy a pedagógusok miként viszonyulnak a központilag szervezett rendszeres tanulói teljesítménymérésekhez, főleg annak tükrében, hogy tanulmányunkban is ilyen mérésre, az Országos kompetenciamérés adataira építettük az iskolai eredményesség meghatározását. Jól látható, hogy a veszélyeztetett iskolákban sokkal kedvezőtlenebb a központi tanulói teljesítménymérések fogadtatása, mint a reziliens iskolákban, vagyis a negatívumok kihangsúlyozása sokkal inkább tetten érhető a veszélyeztetett iskolákban tanító pedagógusoknál. Az adatokból az is kitűnik, hogy a veszélyeztetett iskolák pedagógusai körében egyfajta ambivalencia uralkodik a tanulói teljesítménymérésekkel kapcsolatban, hiszen a mérések hasznainak felismerése mellett sokuk gondolja úgy, hogy a mérések és annak eredményei problémákat, feszültségeket generálnak az iskolában (lásd 8. táblázat).

8. táblázat: Mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel?
(4 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 4 = teljes mértékben)

A KÖZPONTILAG SZERVEZETT RENDSZERES TANULÓI TELJESÍTMÉNYMÉRÉSEK...	ISKOLACSOPORT	INKÁBB, VAGY TELJES MÉRTÉKBEN EGYETÉRT (%)
...növelik az iskolák közötti versenyt.	<i>Reziliens (n=290 fő)</i>	65,2
	<i>Veszélyeztetett (n=396 fő)</i>	65,1
...hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek a tanulói teljesítmény növelésére.	<i>Reziliens (n=293 fő)</i>	58,1
	<i>Veszélyeztetett (n=395 fő)</i>	58,7
...a pedagógiai munka szempontjából hasznosak.	<i>Reziliens (n=288 fő)</i>	56,9
	<i>Veszélyeztetett (n=391 fő)</i>	53,9
...feszültséget okoznak az iskolán belül.*	<i>Reziliens (n=292 fő)</i>	47,9
	<i>Veszélyeztetett (n=395 fő)</i>	54,9
...több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.**	<i>Reziliens (n=286 fő)</i>	46,5
	<i>Veszélyeztetett (n=389 fő)</i>	56,5
...hozzájárulnak az iskolák teljesítményének objektív megítéléséhez.	<i>Reziliens (n=298 fő)</i>	44,0
	<i>Veszélyeztetett (n=394 fő)</i>	43,7

*Szignifikáns különbség: khi-négyzet: 10,748; df: 3; szign.: 0,013 ($p < 0,05$).

**Szignifikáns különbség: khi-négyzet: 8,129; df: 3; szign.: 0,043 ($p < 0,05$).

A veszélyeztetett iskolákban a méréseknek betudott feszültségérzet vélhetően kölcsönösen kapcsolatba hozható a rosszabb mérési eredményekkel, vagyis a rossz eredmények is generálhatják a feszültséget, azonban a feszültebb légkör, a pedagógiai eszköztelenség, a kudarcokkal való szembenézés képességének hiánya is kihathat az eredménytelenségre. Itt visszautalunk az iskolacsoportok jellemzését tárgyaló fejezetben, a veszélyeztetett iskolákban tapasztalható magasabb fluktuáció kapcsán írt következtetésünkre, mely szerint ezekben az iskolákban a tanári kar egysége és az iskolai klíma nem feltétlenül kedvez a pedagógiai munkának. A feszültség tehát nem feltétlen a méréseknek tudható be, hiszen a veszélyeztetett iskolák egyéb eredményességi mutatók mentén is rosszabbul szerepelnek a többi iskolánál.³⁶

Ezt támasztják alá azon kérdésekre adott válaszok megoszlásai is, amikor arról kérdeztük a pedagógusokat, hogy a különböző mérések eredményei, a vizsga- és versenyeredmények mennyire mutatják jól az iskolákban folyó szakmai munka minőségét. A veszélyeztetett iskolák pedagógusai minden felsorolt eredményességi mutatót kevésbé tartanak jó mérési eszköznek, mint a reziliens iskolákban tanítók. E tekintetben különösen erős különbség mutatkozik a továbbtanulás és az érettségi vizsga, valamint – az előzőekben megállapítottakhoz kapcsolódva – az Országos kompetencia-

36 A KIR-STAT 2013. évi adatai szerint a pedagógiai hozzáadott érték típusú mutató harmadai és az iskolák szociális összetételének harmadai alapján kialakított iskolacsoportok közül a veszélyeztetett iskolákban a legmagasabb az évméltók átlagos aránya, 3,8%, míg az összes többi iskolacsoportban ez az arány 3% alatt mozog.

9. táblázat: Ön szerint mennyire mutatják jól az alábbiak az iskolákban folyó szakmai munka minőségét, eredményességét?
(4 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 4 = nagyon jól)

	ISKOLACSOPORT	INKÁBB, VAGY NAGYON JÓL MUTATJA (%)
A továbbtanulás eredményei [*]	Reziliens (n=296 fő)	92,9
	Veszélyeztetett (n=389 fő)	83,8
Tanulmányi versenyek eredményei	Reziliens (n=296 fő)	86,8
	Veszélyeztetett (n=392 fő)	81,9
Érettségi vizsga eredményei ^{**}	Reziliens (n=251 fő)	86,8
	Veszélyeztetett (n=318 fő)	76,1
Szakmai vizsga eredményei	Reziliens (n=245 fő)	84,5
	Veszélyeztetett (n=311 fő)	80,4
Nemzetközi tesztek (pl. PISA, PIRLS, TIMSS) eredményei	Reziliens (n=260 fő)	43,9
	Veszélyeztetett (n=335 fő)	38,2
Országos kompetenciamérések eredményei ^{***}	Reziliens (n=296 fő)	43,6
	Veszélyeztetett (n=396 fő)	33,6

^{*}Szignifikáns különbség: khi-négyzet: 15,648; df: 3; szign.: 0,001 ($p < 0,01$).

^{**}Szignifikáns különbség: khi-négyzet: 10,849; df: 3; szign.: 0,013 ($p < 0,05$).

^{***}Szignifikáns különbség: khi-négyzet: 9,031; df: 3; szign.: 0,029 ($p < 0,05$).

mérés eredményeinek megítélésében. A hazai és a nemzetközi teljesítménymérések kapcsán azonban meg kell említeni, hogy ezek eredményeit a pedagógusok többsége nem tartja megfelelő iskolai eredményességmutatónak egyik vizsgált iskolacsoportban sem (lásd 9. táblázat). Kérdés azonban, hogy a pedagógusok vajon milyen típusú kompetenciamérési eredményekre gondoltak. Minden bizonnyal a „nyers” tesztpontszámokra, amelyek önmagukban szerintünk sem jó mutatói az iskolai eredményesség és szakmai munka megítélésének. Ugyanakkor a mérési eredmények és az azt befolyásoló családi, társadalmi, intézményi jellemzők együttes figyelembevétele már nagymértékben közelebb visz az eredményesség egyik fontos dimenziójának a feltárásához.

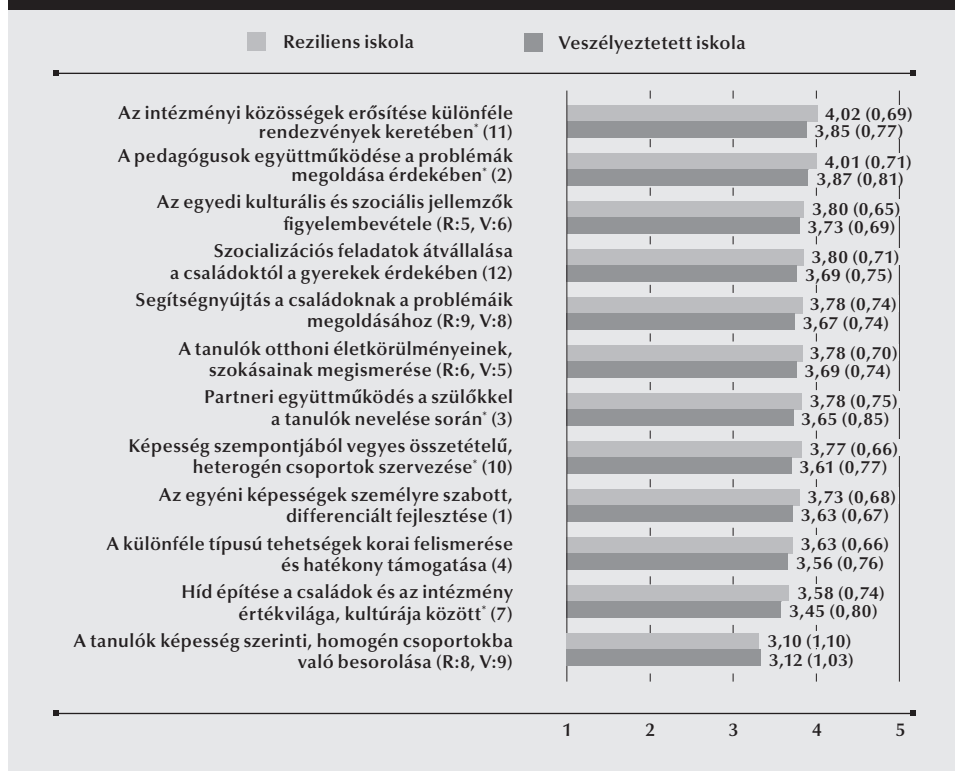
A tekintetben nincs lényegi különbség a vizsgált két iskolacsoport pedagógusai között, hogy mely tényezőket tartják a leginkább fontosnak az iskolában folyó pedagógiai munka minősége, eredményessége szempontjából.³⁷ A korábbiakban elmondottakhoz igazodva, a pedagógusok akkor tartják eredményesnek az iskolát, ha segíti a tanulók általános készségeinek és kulcskompetenciáinak a fejlődését, kialakítja a tanulás iránti motivációjukat, továbbá az eredményesség szempontjából a pedagógusok minősége és a tanár-diák kapcsolatok is meghatározóak.

37 A rangkorrelációt jelző Spearman's rho értéke 0,964 ($p < 0,001$).

A HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓVAL KAPCSOLATOS TANÁRI VÉLEMÉNYEK, ATTITŰDÖK KÜLÖNBSÉGEI

Témánk szempontjából fontos annak vizsgálata is, hogy a tanárok miként viszonyulnak a hátránykompenzációhoz, miként vélekednek a hátránykompenzáció hatékonyságáról. Az esélyteremtés és a családokkal való együttműködés fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek közül egyértelműen a személyre szabott, differenciált fejlesztést tartják a legfontosabbnak a pedagógusok, azonban ennek megvalósulását, iskolai színvonalát már nem a legkedvezőbben ítélik meg. Szintén fontosnak tartják mindkét iskolacsoport pedagógusai az oktatási szereplők közötti együttműködéseket. 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,

3. ábra: Az esélyteremtés, egyéni bánásmód és a családokkal való együttműködés fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek milyen mértékben valósulnak meg az iskolában? (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon magas színvonalon)



*Szignifikáns különbségek a két iskolacsoport között (független kétmintás t-próba, min. $p < 0,05$). A változók mögötti zárójelben a pedagógusok által legfontosabbnak tartott tevékenységek iskolacsoportonkénti sorrendjét, az átlagok mögötti zárójelben a szórásokat tüntettük fel.

habár 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, valamint a képesség szerinti heterogén csoportok szervezésére (lásd 3. *ábra*).

Hozzáteve, hogy a heterogén csoportszervezést – ahogy a 3. *ábra* is mutatja – nem kifejezetten tartják fontosnak a pedagógusok (a 12 felsorolt pedagógiai tevékenység közül összességében a 10. helyre rangsorolták), amely megmutatkozik a képesség szerinti elkülönítésre vonatkozó beállítódásaik kapcsán is. Mindkét iskolacsoport pedagógusainak több mint egyharmada a képesség szerint elkülönülő homogén osztályt, egynegyede pedig a teljesen homogén iskolát javasolná a barátjának, ha az tanácsot kérne tőle abban, milyen általános iskolába járassa a gyermekét. Míg a teljesen heterogén iskolát, osztályt ajánló pedagógusok aránya csupán 10% körül mozog, addig a bizonytalanok, illetve kvázi rejtőzködők („nem tudom, mit mondanék” válasz kategória) aránya is csaknem eléri a 30%-ot. E tekintetben nincs lényegi különbség a vizsgált iskolacsoportok között, ugyanakkor a két iskolacsoport pedagógusai szemléletmódjának eddigiekben tapasztalható különbségei arra engednek következtetni, hogy az elkülönítéssel kapcsolatos vélemények mögött eltérő pedagógiai hozzáállás, viszonyulás húzódhat meg. A képesség szerinti elkülönítés nem feltétlenül jelent problémát, az akkor válik problematikussá, ha olyan folyamatok társulnak hozzá, amelyekben indirekt módon érvényesülnek a gyerekek eltérő társadalmi, etnikai, szociális vagy kulturális sajátosságai, más szóval, ha látens diszkriminációhoz vezet.

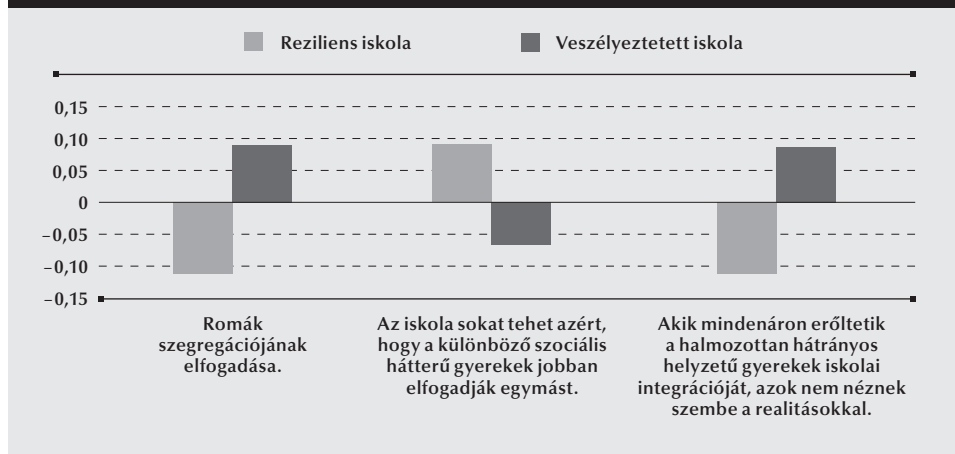
Az együttneveléshez szorosan kötődik a roma/cigány tanulók szegregálásának, szegregálódásának,³⁸ valamint a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai integrációjának³⁹ a kérdésköre. Az ezzel kapcsolatos tanári attitűdök összevetése alapján egyértelmű, hogy a reziliens iskolák pedagógusai sokkal kevésbé fogadják el a romák elkülönítését az iskolákban, valamint azzal is kevésbé értenek egyet, hogy az integráció, az együttnevelés erőltetése ne hozna eredményt. Továbbá körükben jelenik meg markánsabban az iskola elfogadást, megértést, toleranciát erősítő szerepe is. Összhangban az eddigiekkel a veszélyeztetett iskolák légkörére éppen ezek ellenkezője igaz, hozzáteve, 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 (lásd 4. *ábra*).

Végül a hátránykompenzálás lehetőségeiről és a hátránykompenzációt befolyásoló tényezőkről alkotott tanári véleményeket mutatjuk be. Általánosságban elmondható, hogy mindkét vizsgált iskolacsoportban az óvoda hátránykompenzáló szerepét erő-

38 A romaszegregációra vonatkozó főkomponens itemei (eredeti skála 4 fokozatú skála: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért): (1) Minden roma gyereknek 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) 69%-át őrizte meg, az index-kialakítás megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfa értéke 0,773.

39 Két, 0 átlagú és 1 szórású sztenderdizált változó (eredeti skála 4 fokozatú skála: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért): (1) Az iskola sokat tehet azért, hogy a különböző szociális háttérű gyerekek jobban elfogadják egymást. (2) Akik mindenáron erőltetik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját, azok nem néznek szembe a realitásokkal.

4. ábra. A reziliens és a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménykülönbségei a romaszegregáció elfogadása, valamint a különböző szociális háttérű tanulók integrációja terén*



*Az adott dimenzió jelentéstartamának elfogadása a pozitív értékek felé növekszik, míg a negatív értékek felé csökken.

**Szignifikáns eltérések (független kétmintás t-próba, $p < 0,01$).

***Szignifikáns eltérés (független kétmintás t-próba, $p < 0,05$).

sebbnek ítélik meg egy ötfokozatú skálán⁴⁰ a pedagógusok, mint az iskoláét (3,3, illetve 3,0). 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 pedagógusokat arról is megkérdeztük, hogy mit gondolnak a szocializációs hátrányok iskolai kompenzációjának mértékét befolyásoló tényezőkről. A pedagógusok egyöntetűen a gyermekek 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. A két iskolacsoport kapcsán kiemelendő, hogy a reziliens iskolákban a türelem fontosságát sokkal inkább hangsúlyozzák, mint olyan tényezőt, amely segítheti a hátrányok leküzdését, a szociálisan eltérő, hátrányos helyzetből érkező gyermekek eredményes nevelését, oktatását (lásd 10. táblázat).

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 a pedagóguspályának több az előnye, mint a hátránya (19,1% vs. 10,2%) (lásd 11. táblázat).

40 1 = egyáltalán nem kompenzálja, 5 = teljes mértékben kompenzálja.

10. táblázat: Az Ön véleménye szerint a kompenzáció hatékonyságát milyen mértékben befolyásolják a következő tényezők?
(5 fokozatú skála átlag, 1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben)

	REZILIENS ISKOLÁK			VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK		
	N	ÁTLAG	SZÓRÁS	N	ÁTLAG	SZÓRÁS
<i>Gyermek</i>						
Gyerek szorgalma, hozzáállása	309	4,42	0,556	409	4,34	0,605
<i>Család</i>						
Szülők hozzáállása	308	4,55	0,566	410	4,54	0,576
Család életmódja	310	4,36	0,632	407	4,34	0,661
Család kultúrája	309	4,28	0,683	405	4,26	0,715
Család szociális helyzete	309	3,89	0,833	407	3,92	0,828
<i>Család és iskola viszonya</i>						
Család és iskola kapcsolata	299	4,21	0,653	396	4,21	0,620
<i>Iskola, pedagógus</i>						
Pedagógusok türelme*	303	4,10	0,750	406	3,94	0,763
Az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	306	3,99	0,715	402	3,90	0,720
A tanulók társadalmi összetétele az iskolában, csoportban, osztályban	304	3,70	0,761	399	3,72	0,819
Az iskola felszereltsége, eszközellátottsága	304	3,40	0,810	404	3,44	0,870
Pedagógusképzés tartalma	290	3,45	0,930	389	3,37	0,948

*Szignifikáns eltérés a két iskolacsoport között (független kétmintás t-próba, $p < 0,01$).

11. táblázat: Mennyire ért egyet, vagy nem ért egyet az alábbi állításokkal?
(4 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 4 = teljes mértékben)

	ISKOLACSOPORT	INKÁBB, VAGY TELJES MÉRTÉKBEN EGYETÉRT (%)
A pedagóguspályának több az előnye, mint a hátránya.*	Reziliens (n=293 fő)	59,7
	Veszélyeztetett (n=391 fő)	56,7
Ha újra dönthetnék, megint a pedagóguspályát választanám.	Reziliens (n=292 fő)	75,7
	Veszélyeztetett (n=380 fő)	72,4
Úgy érzem, hogy a pedagógushivatást a társadalom nagyra értékeli.	Reziliens (n=303 fő)	10,2
	Veszélyeztetett (n=403 fő)	7,9
Elégedett vagyok a teljesítményemmel ebben az intézményben.	Reziliens (n=303 fő)	97,3
	Veszélyeztetett (n=394 fő)	95,2
Amikor elkezdtem a pályámat, lelkebb voltam, mint amilyen most vagyok.	Reziliens (n=298 fő)	56,1
	Veszélyeztetett (n=404 fő)	53,5
Mindent egybevéve, elégedett vagyok a munkámmal.	Reziliens (n=299 fő)	93,6
	Veszélyeztetett (n=383 fő)	89,0

*Szignifikáns különbség: khi-négyzet: 12,408; df: 3; szign.: 0,006 ($p < 0,01$).

ZÁRÓ GONDOLATOK

Tanulmányunkban az anyagi és szociális tanulói összetétel szempontjából hátrányos iskolákat vizsgáltuk, mely kategórián belül különösen az eredményes, sikeres (reziliens), illetve az eredményeket kevésbé felmutatni képes, sikertelen (veszélyeztetett) általános iskolákra fókuszáltunk. Eredményeink 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 egyértelműbben ezek az iskolacsoportok, amelyek alapvetően az iskolákban uralkodó légkör minőségét határozzák meg, mint például a tanári kar fluktuációja, a tanulók képességeinek és személyiségének fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, a szegregációhoz, hátránykompenzációhoz kapcsolódó tanári attitűdök, a pedagóguspályával való elégedettség vagy a pedagógusok együttműködése, a tanár-diák, iskola-család relációk.

Az eredményesség kapcsán feltételezhető, hogy a reziliens iskolák pedagógusai szívesebben keresik a tanulói teljesítménymérések pedagógiai munkában érvényesíthető hasznait, vagyis a mérésekre inkább a pedagógiai munkát segítő, fejlesztő eszközként tekintenek. Hozzáteve, hogy a mérések eredményességi mutatóként történő alkalmazásával a pedagógusok összessége kevésbé ért egyet. Összességében kijelenthető, hogy a sikerességben, eredményességben nagy szerepük van a pedagógusmunka olyan humán tényezőinek, amelyek az egyén alaptermészetéből, habitusából fakadnak, és csak hosszabb távon fejleszthetőek, ugyanakkor elengedhetetlenek a mindennapi nevelői feladatok elvégzése során. Jó példa erre a reziliens iskolákban hangsúlyozottabban megjelenő türelem, mint olyan tényező, ami a hátrányos helyzetből érkező gyermekek megértésének és eredményes tanításának, nevelésének alapfeltétele.⁴¹

Megállapítottuk, hogy a magas roma/cigány tanulói arány általánosságban negatív kapcsolatot mutat az abszolút teszteredményekkel, ugyanakkor a pedagógiai hozzáadott érték mutatókkal már csak a veszélyeztetett iskolákban mutatkozik gyenge negatív irányú szignifikáns összefüggés, és ott is csak a szövegértés területén. Eddigi és folyamatban lévő kutatásaink alapján határozottan azt gondoljuk, hogy nem a roma/cigány tanulók aránya határozza meg a gyenge iskolai teljesítményt, vagyis a nem roma/cigány tanulók a roma/cigány társaikhoz hasonló problémákkal küzdenek. Továbbá az adatok alapján az is sejthető, hogy a hátrányos helyzetből érkező és/vagy roma/cigány tanulók teljesen más igényszinttel, érdeklődéssel, motivációval, problémákkal érkeznek, így esetükben a hagyományos pedagógiai gyakorlat már nem feltétlenül vezet eredményre. Nem véletlen, hogy a szociális szempontból hátrányos összetételű iskolákban a legnehezebb pedagógiai feladatok közé az érdeklődés, a motiváció felkeltése, fenntartása kerül.

⁴¹ Korábbi, 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 keretében zajlott kutatásaink is rávilágítottak arra, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű iskolákban a módszertani sokszínűség és gyermekközpontúság mellett a fokozott szeretetátadás, odafigyelés, a közvetlen, ugyanakkor határokat szabó partneri viszony, a gyermekek iránt érzett folytonos felelősségérzet, a szociális érzékenység, az elfogadás és az empátia rendkívül fontos tényezői a pedagógusmunkának.

Elemzésünk arra is rámutatott, hogy a reziliens és a veszélyeztetett iskolák összevetése során indokolt lenne a társadalmi kompozíció mentén homogénebb iskolacsoportok létrehozása, valamint a későbbiek során egy olyan elemzés elvégzése, amely a tanulói összetétel és az eredményesség azonosításánál más, a homogenitást még jobban lehetővé tevő ismérveket is figyelembe vesz. Meggyőződésünk szerint jelen elemzés eredményei így is jelzésértékkel bírnak, azonban a mélyebb összefüggések feltárásához homogénebb iskolacsoportok kialakítására lenne szükség, hozzáteve, hogy az oktatás területén alapvetően nehéz az ok-okozati kapcsolatok megtalálása. Indokolt az elemzési szempontok bővítése is, hiszen az iskolacsoportonként kirajzolódó eltérő iskolai és pedagógusjellemzők, tanári attitűdmintázatok többek között felvetik az iskolavezetés szerepének, minőségének, pedagógiai céljainak és koncepciójának a kérdését, melynek vizsgálata új kutatási irányoknak ad teret.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balázsi Ildikó et al. (2012a): *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó et al. (2012b): *TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 8. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó et al. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó et al. (2014): *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei: Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- 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 (pp. 215–228). Budapest: Typotex.
- Coleman, James S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: Government Printing Office.
- 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.
- Day, Christopher – Gu, Qing (2014): *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times (Teacher Quality and School Development)*. London: Routledge.
- Dronkers, Jaap – Róbert, Péter (2003): *The Effectiveness of Public and Private Schools from a Comparative Perspective*. EUI Working Paper SPS No. 2003/13.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. (pp. 41–51.) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82(6–7), pp. 567–582.
- Gyökös Eleonóra (2014): *A hozzáadott érték kutatása és alkalmazása az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Kézirat.

- 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>
- Horn Dániel (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, pp. 63–90.
- Kane, Thomas J. – Staiger, Douglas O. (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. In: Ravitch, D. (ed.): *Brooking Papers on Education Policy 2002* (pp. 235–283). Washington, DC.: Brookings Institution Press.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2004/7.
- Kim, HoonHo – Lalancette, Diane (2013): *Literature Review on the Value-Added Measurement*. AHELO feasibility study. Paris: OECD Publications.
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Litterature%20Review%20VAM.pdf>
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek* (pp. 17–42). OKI: Budapest.
- Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.) (2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 235–258). Budapest: Ecostat.
- Nahalka István (2015): Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, pp. 23–36.
- OECD (2008): *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. OECD Publishing.
 DOI: 10.1787/9789264050259-en
- OECD (2013a): *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>
- OECD (2013b): *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>
- Oktatási Hivatal (2013a): *OKM 2013 FIT-jelentés. Útmutató a Tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez*. Budapest: Oktatási Hivatal.
https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2013_Utmutato_a_Tanulasi_kornyezet_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf

- Oktatási Hivatal (2013b): *OKM 2013 FIT-jelentés. Útmutató a Telephelyi jelentés ábráinak értelmezéséhez*. Budapest: Oktatási Hivatal.
https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2013_Utmutato_a_Telephelyi_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf
- Oktatási Hivatal (2015): *Országos kompetenciamérés technikai leírás. (kézirat)* Megjelenés alatt.
- Papp Z. Attila (2011): Idősoros roma tanulói arányok és kihatásuk a kompetenciaeredményekre. *Pro Minoritate*, 2011/3, pp. 77–104.
- 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* (pp. 69–88). Budapest: Argumentum Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- 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>
- Reid, Richard–Botterill, Linda C. (2013): The Multiple Meanings of ‘Resilience’: An Overview of the Literature. *Australian Journal of Public Administration*, 72(1), pp. 31–40.
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit–Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek* (pp. 111–128). Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Széll, Krisztián (2013a): Factors Determining Student Achievement. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(3).
http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=cikkadatok&folyoirat_szam=3/2013&cikk_id=575&
- Széll Krisztián (2013b): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*, 22(2), pp. 245–251.
www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/2249
- Széll Krisztián (2014): Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), pp. 336–343.
<http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/2347>

SZEMERSZKI MARIANNA: A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG DIMENZIÓI ÉS HÁTTÉRTÉNYEZŐI

A tanulmány a tanulói eredményesség különböző dimenzióinak vizsgálatára tesz kísérletet egy nagymintás tanulói adatfelvétel adatai alapján. Az elemzés az eredményesség többdimenziós megközelítését szem előtt tartva a tanulói eredményesség lehetséges indikátorai közé beemeli a tanulmányi eredmények összetett mutatóját, továbbá egy, a tanulással kapcsolatos elköteleződést mérő, szubjektív tényezőkből (tanuláshoz való viszony, tanulással kapcsolatos attitűdök) komponált összetett eredményességi indexet is. A két index összetevőinek részletes vizsgálata alkalmat ad az évfolyamok és képzéstípusok szerinti eltérések vizsgálatára, az összetett indexek viselkedésének és eltéréseinek elemzése pedig felhívja a figyelmet a családi háttér befolyásoló szerepe mellett az egyéb tényezőkre, így az iskolai tényezők kompenzáló hatásának lehetőségeire.

BEVEZETÉS

Az oktatási eredményesség és mögöttes háttértényezők az utóbbi időben sokat vizsgált terület mind nemzetközi, mind pedig hazai viszonylatban. Kiváló lehetőséget jelentenek a vizsgálódásra többek között azok a nemzetközi mérések, amelyek nem csupán egy ország oktatási rendszerének és tanulóinak a teljesítményét és annak mögöttes háttértényezőit, hanem az országok közötti eltéréseket és az időbeli trendeket is képesek bemutatni. A nemzetközi mérések sora a 70-es évekig, az IEA mérések kezdetéig nyúlik vissza, amelyek eleinte rendszertelen időközönként, a kilencvenes évek közepétől azonban már 4 évente monitorozzák a tanulók teljesítményét bizonyos képességtérleteken. A nemzetközi mérések sokáig inkább csak a szűkebben vett szakma érdeklődésére tarthattak számot, az áttörést e téren az OECD keretében megszervezésre kerülő 2000. évi PISA-mérés jelentette, amelynek eredményei több országban is nagy visszhangot váltottak ki.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy a tanulói teljesítményekben az egyéni szintű tényezők szerepe – ezen belül is elsősorban a családi kulturális tőke hatása – erőteljesen meghatározó, ugyanakkor van hatásuk az intézményi sajátosságoknak és az országok közötti összehasonlításban a rendszerbeli jellemzőknek is. Az iskola minősége tehát számít a tanulói teljesítményekben, de nem feltétlenül a hagyományos értelemben (például az osztályméret, vagy az oktatásra fordított kiadások mértéke révén), hanem sokkal inkább a tanárok minőségén és az intézményrendszer sajátosságain keresztül (Hanushek–Woessmann, 2014).

Míg a tanulói eredményesség vizsgálata során a szociológiai megközelítés elsősorban a tanulók egyéni sajátosságait és családi háttérének hatásait vizsgálja (pl.: szocioökonómiai státusz, etnikai hovatartozás, nem, társadalmi háttér hatása), továbbá az iskolai folyamatokat és az iskolán belüli befolyásoló tényezőket próbálja feltárni, az oktatás iránt érdeklődő pszichológusok mindenekelőtt a tanulási hajlam, a motiváció és az intézményi légkör, az osztálytermi tanulási folyamat eredményekre gyakorolt hatását elemzik. Fontos céljuk továbbá beazonosítani azt a tanítási gyakorlatot, a tanári

viselkedés azon elemeit, amelyek pozitív hatásúnak bizonyulnak a tanulói teljesítményekre (Creemers et al., 2010).

Magyarország mind az IEA, mind pedig az OECD által folytatott nemzetközi mérésekben részt vesz, 2001-ben pedig sor került egy saját mérési rendszer bevezetésére is. Míg a nemzetközi mérések rendszerszintű jelzéseket adnak az oktatásról, s országok közötti összehasonlításra is alkalmasak, addig az egyes országok méréseinek, így az Országos kompetenciamérésnek (OKM) is elsődleges célja, hogy az iskolák (matematika és szövegértés terén tanúsított) eredményességéről a többi iskolával összevetve szolgáltatson minél árnyaltabb képet. A mérés valamennyi 6., 8. és 10. évfolyamon tanuló diákra kiterjed, s egy részletes háttérkérdőívet is tartalmaz, ezáltal a méltányossági dimenzió vizsgálatára is alkalmat ad. Az eredmények alapján számos elemzés született, amelyek azt mutatják, hogy a magyar iskolák teljesítményei között nagy különbségek vannak, amelyek a középfokú oktatásban a különböző képzési formák megjelenésével tovább nőnek (az általános iskolák telephelyei közötti 25–30%-ról, mintegy 50%-ra). Az is egyértelmű – és a nemzetközi mérési eredményekkel összhangban lévő eredmény –, hogy tartós és erős összefüggés van a tanulók családi háttere és iskolai teljesítménye között. Ez a két jelenség feltehetően erősíti egymást, vagyis az iskolaválasztás/bejutás mindvégig jelentős tényező a tanulmányi eredményességben és a későbbi karrieresélyekben (Balázsi-Horváth, 2011).

Az eredményesség kutatások nagymértékben támaszkodnak az imént megismert tanulói mérési eredményekre, ugyanakkor a kutatók véleménye megoszlik arról, hogy a mért, illetve mérhető tanulói teljesítmények mennyire komplex és megbízható mutatói az iskolai, illetve a tanulói eredményességnek, egyre többen hívják fel a figyelmet például többek között a nem kognitív képességek fejlődését vizsgáló kutatások szükségességére. Fontos hiányosságuk ugyanis a nemzetközi méréseknek, hogy azok többnyire szinte kizárólag a matematika és a szövegértés vizsgálatára fókuszálnak, ezáltal a kutatók nem ismerik a tanulók más területen elért teljesítményeit, továbbá nem képesek mérni az oktatás olyan új céljainak való megfelelést, mint a metakognitív készségek fejlődése. Részben talán éppen e miatt az elmúlt két évtizedben többen is próbálkoztak más területek mérésével, így például születtek tanulmányok az affektív készségek és képességek (Knuver-Brandsma, 1993; Opdenakker-Van Damme, 2006), illetve más tantárgyak tanulási eredményeinek méréséről is (Kyriakides-Tsangaridou, 2008). Hazai viszonylatban érdemes megemlíteni a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének e téren végzett hiánypótló kutatásait. A Csapó és munkatársai által folytatott mérések nemcsak a mérési területek azon szegmenseit veszik számba, amelyekről rendszeres nagymintás felmérésekből származó adatokkal rendelkezünk, hanem azokat is, amelyekről még nem (idegen nyelvek, történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák, informatika, vizuális és zenei nevelés, egészségi állapot és egészségfenntartás). A kutatócsoport legutóbbi munkái a metakognitív, szociális és affektív folyamatok (szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés, a tanulás affektív tényezői, gondolkodási készségek és képességek) mérési lehetőségeire is kitérnek (Csapó, 2012; Molnár-Korom, 2013).

Mindezek a kutatások azért is fontosak, mert számos tudományos érv szól amellett, hogy a kognitív és az affektív készségek és képességek egymást erősítő hatással bírnak. Az eddigi kutatások szerint azok az iskolák, amelyek sikeresen fejlesztik

a tanulók kognitív képességeit, az affektív teljesítményük növekedését is támogatják, mert az iskolázás iránti pozitív attitűdöket erősítik (Knuver-Brandsma, 1993; Kyriakides, 2005). Eddig még nem született olyan vizsgálat, amely negatív kapcsolatot állapított volna meg a tanulmányi, a szociális és az affektív kimeneti eredmények között (Creemers et al., 2010).

A tanulási motiváció és a tanulási stratégiák valamint a matematika PISA-eredmények 5 országra kiterjedő idősoros összehasonlító elemzése például azt mutatja, hogy a tanulási eredményesség nem önmagában az iskolába járással (hiányzások, késések alacsony aránya), hanem sokkal inkább a motiváltsággal, a hatékony tanulási stratégiával áll összefüggésben. Az elemzés arra is rávilágít, hogy a pozitív önkép – elsősorban a meggyőződés, hogy képesek megoldani egy adott matematikai problémát, illetve az alacsony mértékű szorongás – szintén erős korrelációs kapcsolatot mutat a matematikai teljesítménnyel (Csüllög–D. Molnár–Lannert, 2014).

Tanulmányunkban a középfokú intézmények tanulóinak kérdőíves vizsgálatán keresztül azt kísérjük meg feltárni, hogy milyen iskolai és iskolán kívüli tényezők járulnak hozzá a tanulói sikerességhez, mindvégig szem előtt tartva a tanulói eredményesség komplex fogalmát, s az azt befolyásoló – egymással esetenként kölcsönhatásban álló – tényezők sokféleségét. Kutatásunkban a tanulói eredményesség kétféle dimenzióját és azok háttértényezőit vizsgáljuk, egyrészt a tanulmányi sikerességét, másrészt a szubjektív eredményességét, ami esetünkben leginkább a tanulás iránti elköteleződést, a tanulmányi célok melletti kitartást jelenti. Ez utóbbi vizsgálatát azért tartjuk fontosnak, mert úgy véljük, hogy bár az iskola alapvető funkciója a gyerekek kognitív képességeinek a fejlesztése, a tanulás fontosságának felismerése, a sikeresség érzete legalább ilyen fontos lehet a későbbi életút megalapozásában. Célunk, hogy megpróbáljunk azonosítani olyan háttértényezőket, amelyek szerepet játszanak a tanulói eredményesség e kétféle mutatójának kedvező alakulásában, s találunk olyan iskolán belüli vagy iskolán kívüli tényezőket, amelyek képesek valamilyen mértékben kompenzálni a hazánkban is kiemelkedően magas szülői kulturális tőke hatását. Hipotézisünk szerint ilyen szerepe lehet a családi támogató magatartásnak illetve egyes, iskolával összefüggő tényezőknek, a diákok intézményen belüli jóllétének.

Az adatfelvétel az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából készült 2014 tavaszán 9. és 11. évfolyamra járó középiskolások körében.¹ A két évfolyam kiválasztásával az volt a célunk, hogy a tanulókat a középfokú tanulmányaik elején és a végéhez közeledve egyaránt vizsgálni tudjuk, a minta tehát a középfokú oktatás két kitüntetett időszakában adjon képet a tanulói eredményességről, ezáltal évfolyamok szerinti összevetésre is lehetőség nyíljon. A minta kialakításakor a területi megoszlást vettük figyelembe, s az így kialakított minta egy-egy intézményben a két évfolyamon a speciális szakiskolások kivételével valamennyi képzési típus tanulóira kiterjedt. Összesen több mint 14 ezer tanuló került megkérdezésre 103 iskolában. A megfelelő adattisztítási és súlyozási lépések² után – jelen tanulmányunkban 13 826 fő adatait elemezzük.³ Az adatelemzést a két évfolyam tanulóira együtt végezzük, szükség esetén az évfolyamonkénti eltéréseket is feltüntetve.

¹ A kutatást a Medián Kft. készítette.

² A súlyozást a kérdezett neme, a képzési típus és az iskola településtípusa szerint végeztük.

³ A minta összetételét a Mellékletben mutatjuk be.

A CSALÁDI HÁTTÉR SZELEKCIÓS HATÁSA

A nemzetközi kutatások, illetve az Országos kompetenciamérés eredményei egyaránt azt mutatják, hogy a tanulói teljesítményt igen erőteljesen meghatározza a tanulók családi háttere, elsősorban a család kulturális tőkéje. A PISA mérésekben használt ESCS-index⁴ értéke és a tanulók átlagos matematika illetve szövegértés eredménye valamennyi országban erőteljes összefüggést mutat, ugyanakkor hazánkban az egyik legnagyobb a családihátér-index alkotóelemei által meghatározott variancia mértéke. Hazánk tehát azok közé az országok közé tartozik, amelyekben az OECD-átlag alatti vagy átlag körüli eredmények átlag feletti családi háttér-hatással párosulnak. A tanulók teljesítményében meglévő különbségeket iskolán belüli és iskolák közötti varianciára osztva az is látszik, hogy Magyarországon az iskolák közötti különbségekből eredő rész nagyobb, mint az iskolán belüli, ami összefüggésben van azzal, hogy a 15 évesek már erőteljesen szelektált intézményrendszerben tanulnak. Ráadásul, míg az iskolán belüli különbségek magyarázatában a családihátér-index alig játszik szerepet, az iskolák közötti eltérésekben igen jelentős a magyarázóereje. (Balázsi et al., 2013)

Az Országos kompetenciamérés adatainak vizsgálata során ugyancsak jól megfigyelhető a családi háttér erőteljes hatása, de az is, hogy míg 6. és 8. évfolyamon a képességpontok átlagértékeiben a családi háttér hatását is figyelembe véve a településtípusok szerint nincs jelentős eltérés, a 10. évfolyamon a különböző képzéstípusokban tanulók átlagos képességpontjaiban még akkor is jelentős eltérések mutatkoznak, ha ugyanolyan családihátér-indexszel jellemezhető tanulókról van szó. (Országos kompetenciamérés 2012) Mindez a közép fokú intézményrendszer erőteljes szelekciós hatását mutatja.

Mindebből következik, hogy a középiskola megválasztása nagyon fontos szelekciós lépésnek tekinthető, s bár nyilvánvalóan a középiskola típusa nem független a tanulók képességeitől, ugyanakkor az adatok azt is mutatják, hogy az iskolaválasztás a családi háttérrel is erőteljes összefüggést mutat. A két évfolyam közötti összehasonlítás ebből a szempontból azért is érdekes, mert az adatok alapján kirajzolódik, hogy a 9. évfolyamhoz képest 11. évfolyamra a szakiskolások körében jelentősen visszaesik a legfeljebb 8 osztályt végzett szülőkkel rendelkező tanulók aránya, ami azt jelzi, hogy az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező szülők gyermekei körében az átlagosnál nagyobb a lemorzsolódás ebben az iskolatípusban (lásd 1. és 2. táblázat).

Ugyancsak a társadalmi szelekció hatását mutatja az az adat, miszerint bár 9. évfolyamon átlagosan 7% a roma/cigány apával rendelkezők aránya,⁵ a 11. évfolyamon már csupán 4%, s mindkét évfolyamon felülreprezentáltak a roma/cigány származású tanulók a szakiskolai képzésben (a roma/cigány származású apával rendelkezők aránya ebben a képzési formában 9. évfolyamon 17%, 11. évfolyamon pedig 10% volt). Az anyák esetében hasonló tendencia érvényesül.

A családi kulturális tőke egyenlőtlenségeit a családban lévő könyvek száma is mutatja. E tekintetben is egyértelmű a szakiskolások fiatalok hátránya, hiszen 52%-uk olyan

4 A PISA által használt szociális, gazdasági és kulturális index (ESCS-index) a család szociokulturális háttérének főbb paramétereit egy változóba tömörítő mutatója.

5 A kérdőívben a tanulók jelölhették szüleik nemzetiségét, több lehetséges választ is megadva. Ez az adat azok arányát mutatja, akik édesapjuk esetében jelölték a „roma, cigány” kategóriát.

1. táblázat: A tanulók szüleinek iskolai végzettsége (9. évfolyam, %)

		6 VAGY 8 OSZTÁLYOS GIMNÁZIUM	4 VAGY 5 OSZTÁLYOS GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP- ISKOLA	SZAK- ISKOLA	ÁTLAGOSAN
Apa	Legfeljebb 8 osztály	1,2	3,2	7,7	25,5	9,8
	Szaktanárképző	17,4	22,7	38,7	41,6	32,6
	Érettségi	29,3	32,6	27,2	13,1	26,0
	Felsőfokú végzettség	44,6	30,2	12,1	3,8	18,3
	Nem derül ki	7,5	11,4	14,4	16,1	13,3
Anya	Legfeljebb 8 osztály	1,4	4,3	11,5	31,3	13,0
	Szaktanárképző	11,4	12,0	24,9	33,0	21,5
	Érettségi	33,1	35,1	36,8	16,0	31,2
	Felsőfokú végzettség	49,3	39,4	15,7	5,2	23,4
	Nem derül ki	4,8	9,2	11,1	14,4	10,9
	N	413	2543	2703	1677	7334

Szignifikáns összefüggés. A Pearson-féle khi-négyzet-próbához tartozó szignifikancia érték: 0,000

2. táblázat: A tanulók szüleinek iskolai végzettsége (11. évfolyam, %)

		6 VAGY 8 OSZTÁLYOS GIMNÁZIUM	4 VAGY 5 OSZTÁLYOS GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP- ISKOLA	SZAK- ISKOLA	ÁTLAGOSAN
Apa	Legfeljebb 8 osztály	1,0	2,7	7,3	19,7	8,6
	Szaktanárképző	13,5	22,7	40,1	48,6	34,9
	Érettségi	34,9	36,4	29,5	15,5	28,5
	Felsőfokú végzettség	46,2	31,9	14,5	5,1	19,7
	Nem derül ki	4,3	6,2	8,6	11,2	8,2
Anya	Legfeljebb 8 osztály	1,5	4,1	9,6	27,2	11,8
	Szaktanárképző	8,4	12,6	26,4	39,3	24,1
	Érettségi	37,1	40,5	38,3	20,3	34,4
	Felsőfokú végzettség	49,4	39,6	20,1	5,6	24,6
	Nem derül ki	3,6	3,1	5,6	7,7	5,2
	N	390	2114	2358	1630	6492

Szignifikáns összefüggés. A Pearson-féle khi-négyzet-próbához tartozó szignifikancia érték: 0,000

családban él, ahol a könyvek száma nem haladja meg az 50 db-ot, sőt 23%-uk esetében a 10 db-ot sem (lásd *Melléklet 3. táblázat*). A családok anyagi háttérét tekintve is kirajzolódnak a képzési típusok szerinti eltérések. A legtöbb középfokon tanuló családjára jellemző, hogy rendelkeznek számítógéppel, sőt internetkapcsolattal is, azonban ebben a tekintetben is a szakiskolákban tanulók tekinthetők a legkevésbé ellátottaknak, ami témánk szempontjából azért is érdekes, mert az otthoni internetes hozzáférés a tanulási feltételek szempontjából is fontos háttértényezőnek tekinthető. A saját szoba kapcsán valamivel kisebbek az eltérések (a szakiskolások 80%-a jelezte, hogy van saját szobája, míg a szakközépiskolások és a gimnazisták 87-87%-a).

A tanulók szubjektív anyagi helyzet értékelése nem független a kulturális mutatóktól, de miután szubjektív észlelésről van szó, és a vonatkoztatási csoport nyilvánvalóan mindenki számára elsősorban a saját környezete, ezért a képzési típusok szerinti eltérések valamivel kisebbek (lásd *Melléklet 4. táblázat*).

A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG LEHETSÉGES MUTATÓI

A tanulói eredményességről beszélve kézenfekvőnek tűnik az eredményességnek a tanulmányi eredményekkel való összekapcsolása, jóllehet kutatásokból tudjuk, hogy az osztályzatok és a teljesítmény viszonya esetenként megkérdőjelezhető (Csapó, 1988; Sáska, 2011). Egy kérdőíves felmérésben azonban nincs mód a tantárgyi tudás és teljesítmény ennél egzaktabb vizsgálatára, így bár tudjuk, hogy a tanulók tantárgyi teljesítményéről az iskolai osztályzatok csak korlátozott mértékben képesek visszajelzést adni, a tanulói eredményesség egyik mutatóját – más kutatásokhoz hasonlóan – esztünkben is elsősorban a tantárgyi osztályzatok jelenítik meg. Amint azonban jeleztük, az osztályzatok eredményeit kiegészítjük más adatokkal is, így módon két eredményességmutatót képeztünk, egy alapvetően tanulmányi eredmény alapút – a tanulmányi eredmény mellett más teljesítményt is figyelembe véve –, és egy tanulás, iskola iránti elkötelezettséget mérő mutatót. Ez utóbbi a tantárgyi eredményesség dominanciáját hivatott ellensúlyozni, s inkább a tanulmányi célok melletti kitartást, a tanulmányok fontosságának, hasznosságának érzetét, az iskola elvégzése utáni terveket, a kitűzött célokat mutatja, tehát olyan tényezőket tömörít egy indexbe, amelyek a tanulás/iskola melletti elköteleződést, a tanulás iránti érdeklődést, a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdöket mutatják, s amely szintén az iskolai eredményesség egyik fontos összetevője. Ráadásul a tanulók kitartása, elköteleződése nem csupán fontos eredményességi tényezőnek tekinthető, hanem egyben kritikus feltételnek is a tanulmányi eredményesség szempontjából.

A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG MUTATÓJA

A tanulmányi eredményesség mutatói közé soroljuk a félévi összesített eredményt, néhány kiemelt tantárgy osztályzatait, a tanulmányi, művészeti versenyeredményeket és a nyelvvizsgát, továbbá – negatív előjellel – a középiskolai bukást. Úgy véljük, hogy ezek a mutatók összességében megközelítően képesek leírni a középfokon tanuló fiatal iskolarendszerben nyújtott tanulmányi teljesítményét. A későbbiekben ezeket a mutatókat egy indexbe tömörítjük, s úgy dolgozunk vele tovább, előzetesen azonban fontosnak tartjuk bemutatni őket külön-külön is.

TANULMÁNYI OSZTÁLYZATOK

A válaszolók esetében szignifikáns eltérést találunk az átlagosztályzatokban mind évfolyamok, mind pedig képzéstípus szerint. Általános jelenségnek mondható, hogy a 11. évben az osztályzatok valamivel kedvezőbbek, mint 9. évfolyamon, és ez leg-

3. táblázat: A legutóbbi félévi bizonyítvány átlaga

		N	ÁTLAGÉRTÉK	SZÓRÁS
Gimnázium	9. évfolyam	2840	3,90	0,674
	11. évfolyam	2443	3,90	0,642
Szakközépiskola	9. évfolyam	2547	3,27	0,758
	11. évfolyam	2271	3,39	0,715
Szakiskola	9. évfolyam	1511	3,05	0,748
	11. évfolyam	1486	3,35	0,796

Szignifikáns eltérés (szign.: 0,000)

inkább a szakképzésben tanulókra igaz (lásd 3. táblázat). Ebben nyilvánvalóan szerepet játszik, hogy a képzésnek ebben a szakaszában már sokkal inkább előtérbe kerülnek a konkrét szakmához kötődő, vagy az érdeklődésnek megfelelően választott tárgyak, amelyek sok esetben az átlagosnál magasabb osztállyal jellemezhetőek, másrészt a 11. évfolyamos átlageredményeket valószínűleg felfelé húzza az is, hogy addigra a leggyengébben teljesítők egy része már nem jelenik meg a rendszerben, ami különösen a szakiskolai képzésben részt vevők átlageredményeinek javulására gyakorol jelentős hatást.

A félévi átlag mellett néhány fontosabb tantárgy félévi osztályzatai külön-külön is rendelkezésünkre állnak. Ezek a kötelező érettségi tárgyak (matematika, magyar, történelem és idegen nyelv), továbbá a szakmai tárgyak (szakmai elmélet és gyakorlat). A tantárgyi eredmények külön-külön szerepeltetését az indexben azért is tartjuk fontosnak, mert ezáltal a szakmát tanulók esetében a szakmai tárgyak eredményeit jobban figyelembe tudjuk venni, amit amiatt is fontosnak tartunk, mert ezek a tárgyak – különösen a szakmai gyakorlat – korrelálnak legkevésbé a félévi átlagosztállyal. (Míg a többi tárgy esetében a korreláció mértéke 0,604 és 0,685 közötti, a szakmai elmélet esetében 0,559, a szakmai gyakorlat esetében 0,419 a korrelációs mutató értéke a félévi átlaggal.)

A 9. és a 11. évfolyamos szakiskolai tanulók tantárgyi eredményei az eltérő tantárgystruktúra okán kevésbé vehetők össze, a másik két képzési formában tanulók esetében azonban nem rajzolódik ki szignifikáns eltérés a matematika, a magyar és a történelem, valamint az idegen nyelv osztályzataiban évfolyamok szerint. Ez alapján valószínűsíthető tehát, hogy esetükben a félévi bizonyítványok átlageredményeiben mutatkozó nem túlságosan jelentős eltérés inkább a tantárgystruktúrának köszönhető, nem pedig az egyes évfolyamok eltérő osztályzási gyakorlatának.⁶

Az egyes általunk vizsgált tantárgyak közül egyébként a matematika tekintetében a legalacsonyabbak az átlagosztályzatok: 9. évfolyamon a 6 illetve 8 osztályos gimnáziumokban tanulók átlagai 3,82, a 4 osztályos gimnáziumokban tanulóké 3,26, a szakközépiskolásoké 2,69, míg a szakiskolásoké 2,81 volt. Nem véletlen tehát, hogy ez az a tantárgy, amelyet a legkevésbé szeretnek a tanulók: mindössze 13%-uk jelezte,

⁶ A tanulmányi eredményesség összevont indexében a félévi osztályzatot és az egyes tantárgyak osztályzatait standardizált formában szerepeltettük, azaz összesen 7 db 0 várható értékű, 1 szórási változót képeztünk.

4. táblázat: A 8. év végi és a legutóbbi félévi bizonyítvány átlageredménye

	8. ÉVFOLYAM			ELMÚLT FÉLÉV		
	N	ÁTLAGÉRTÉK	SZÓRÁS	N	ÁTLAGÉRTÉK	SZÓRÁS
9. évfolyam	7028	3,85	0,758	6899	3,48	0,806
11. évfolyam	6217	3,94	0,702	6200	3,58	0,754
Gimnázium	5278	4,33	0,560	5283	3,90	0,659
Szakközépiskola	4873	3,83	0,628	4818	3,33	0,740
Szakiskola	3094	3,26	0,646	2997	3,20	0,786
Fiú	6984	3,78	0,736	6883	3,43	0,779
Lány	6183	4,03	0,706	6134	3,65	0,706

Szignifikáns eltérések (szign.: 0,000)

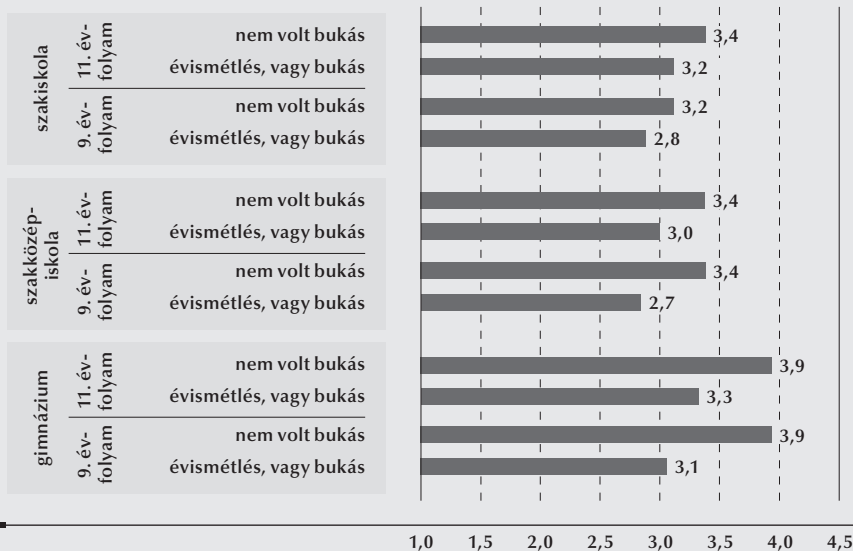
hogy nagyon szereti, bő egyötödük (22%) pedig egyáltalán nem, s ezzel ez tekinthető a leginkább elutasított tantárgynak. Az osztályzat és az egyes tantárgyak kedveltsége egyébként valamennyi esetben viszonylag erős korrelációt mutat, és az összefüggés a matematika esetében a legerősebb.

A 9. félévi átlag és a 8. év végi osztályzat között is igen erős a kapcsolat (0,646), a 9. évfolyamos eredmény esetében a korrelációs együttható azonban magasabb (0,692), mint a 11. évfolyam és a 8. év végi osztályzat közötti (0,585). Ugyanakkor az is jól érzékelhető, hogy a 8. év végi eredmények rendre sokkal kedvezőbbek, mint az elmúlt félév végiek (lásd 4. táblázat). A 9. évfolyamra járók általános iskolai és jelenlegi eredményeinek az összehasonlítása a középiskola-kezddéssel járó kisebb zökkenőkre is felhívja a figyelmet, ami minden képzési típusban, legkevésbé azonban a szakiskolákban érezteti hatását az osztályzatok szintjén is.

Az általános iskolai tanulmányi eredmények későbbi tanulmányi eredménnyel való kapcsolata tehát kisebbnek mutatkozik a 11. évfolyamosok esetében, s az is megfigyelhető, hogy az általános iskolában valamilyen tanulmányi kudarcot elszenvedők és az ilyennel nem szembesülők átlageredményei közötti eltérés a 11. évfolyamosok körében kisebb, mint a 9. évfolyamon, különösen a szakiskolások esetében (lásd 1. ábra). Adódik azonban a kérdés, hogy ez valóban a csökkenő hatást mutatja-e, vagy inkább a lemorzsolódásra utal.

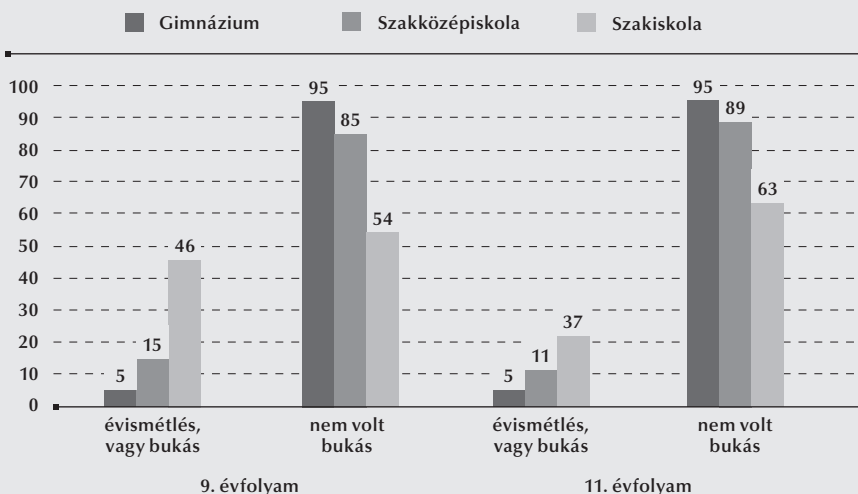
Erre a kérdésre adhat választ, ha megvizsgáljuk, hogy milyen arányban vannak az általános iskolai kudarcokat elszenvedők jelenleg a különböző intézményekben az egyes évfolyamokon. A két évfolyamon ugyanis arányuknak elviekben közel azonosnak kellene lenniük, hiszen a két évfolyam tanulóit azonos intézményekben, azonos képzési típusokban kérdeztük, s az általános iskolai időszak már mindkét évfolyam számára befejeződött, e tekintetben változás tehát már nem következhetett be a két év során. Azt tapasztaljuk, hogy a szakiskolások körében egyértelműen alacsonyabb a 11. évfolyamon azoknak az aránya, akik az általános iskolában évet ismételték, vagy buktak (félévi bukás, pótvizsga), ugyanakkor a gimnazisták és a szakközépiskolások esetében nincs lényeges eltérés (lásd 2. ábra), ami a tanulmányi kudarcok képzéstípusok szerint eltérő lemorzsolódási hatását mutatja.

1. ábra: Az általános iskolai kudarcok és a jelenlegi tanulmányi eredmény kapcsolata (N=13022)



Szignifikáns eltérések (szign.: 0,000)

2. ábra: Az általános iskolai kudarcokkal rendelkezők aránya az egyes képzéstípusokban évfolyamok szerint (N=13 737), (%)



Az összefüggés 0,000 szinten szignifikáns.

A két évfolyam közötti eltérés vizsgálatán kívül azonban önmagában az az adat is igen érdekes számunkra, miszerint csaknem minden második kilencedikes szakiskolás általános iskolai tanulmányai során már szembesült valamilyen tanulmányi kudarccal, azaz egy vagy több tárgyból megbukott, esetleg évet is ismételt. Az ilyen tanulók között gyakrabban találunk fiúkat, szakmacsoportok szerint pedig az építészet, a gépészet, a könnyűipar, a faipar, a mezőgazdaság, a kereskedelem, vendéglátás és az élelmiszeripar a leginkább érintett.

VERSENYEREDMÉNYEK

Az osztályzatokon kívül a versenyeredményeket is érdemes figyelembe venni, amikor a tanulmányokkal kapcsolatos sikerességről beszélünk, ezen belül is a tanulmányi, a művészeti és a szakmai versenyek érdemelnek külön figyelmet. A tanulmányaikban előrehaladva ugyan összességében valamelyest többen vesznek részt ilyen eseményeken – amit a két évfolyam közötti eltérés mutat –, de leginkább a tanulmányi illetve a szakmai versenyen részt vevők arányában figyelhető meg jelentősebb eltérés (lásd 5. táblázat). Miután a kérdés az egész eddigi középiskolai időszakra vonatkozott, ezért a viszonylag kis eltérés a két évfolyam válaszai között azt jelzi számunkra, hogy a versenyek jellemzően egy bizonyos tanulói kört mozgatnak meg, s már a kezdetekkor kialakul egy olyan tanulói csoport, amelyik részt vesz a versenyeken, míg a tanulók egy jelentős része egyáltalán nem érintett és a későbbiekben is kevésbé lesz érintett az ilyen megmérettetésekben. Ezt tovább erősíti az, hogy az egyes versenyeken részt vevők között jelentős átfedés van: adataink szerint a tanulók 15%-a a felsorolt kategóriák közül egynél többen érintett, 29%-uk egyben, 56%-uk viszont egyikben sem.

A részvételhez hasonló egyenletlenség jellemzi a versenyeken való eredményes szereplés mutatóit is. A kutatás során a legmagasabb szintű elért eredményre voltunk kíváncsiak, arra, hogy ez országos, megyei/területi vagy iskolai szintű eredménynek tekinthető, vagy mindössze részvételről volt szó. A legalább területi/megyei szintű eredményt elérték aránya átlagosan 24,6%, ezen belül a 9. évfolyamon egyötöd,

5. táblázat: A különböző versenyeken részt vevők aránya (% , N=13826)

	SPORT- VERSENY	MŰVÉSZETI VERSENY	TANUL- MÁNYI VERSENY	SAKMAI VERSENY (NEM GIM- NAZISTA)	RÉSZVÉTEL LEGALÁBB EGYFÉLE VERSENYEN	LEGALÁBB TERÜLETI EREDMÉNY
9. évfolyam	24,5	7,2**	20,6	3,2	39,8	21,0
11. évfolyam	26,7	8,8**	26,8	8,8	47,5	28,6
Gimnázium	31,2	11,5	36,8	–	56,3	34,6
Szakközépiskola	22,3	5,7	17,6	5,9	38,0	19,2
Szakiskola	20,6	5,3	9,6	5,7	30,5	15,7
Fiú	31,1	6,3	22,1	6,0**	45,1	26,5
Lány	19,4	9,8	25,1	5,8**	41,6	22,5
Átlagosan	25,5	8,0	23,5	5,9	43,4	24,6
N	13206	13156	13167	7849	13228	13228

Szignifikáns összefüggések (szign.: 0,000, kivéve **, ahol szign. < 0,05)

a 11. évfolyamon pedig 28,6%. A gimnáziumokban tanulók összesített adatai – elsősorban a tanulmányi versenyek magasabb arányainak köszönhetően – egyértelműen kedvezőbbek mind a részvételt, mind a helyezést illetően. Ezen belül is kitüntetetten jó eredmények társíthatók a 6 illetve 8 osztályos gimnáziumokban tanulókhöz, akik között a versenyen való részvétel mind a 9., mind pedig a 11. évfolyamon csaknem háromnegyedes arányt mutat, s a legalább területi szintű eredményt elérték aránya is valamennyi képzési típus közül itt a legmagasabb, több mint 50%.

Az imént bemutatott versenyeredmények közül a tanulmányi eredményesség mutatójában a sportversenyeket nem vesszük figyelembe, egyrészt szigorúbban ragaszkodva a „tanulmányi” jelzőhöz, másrészt mert a sporteredmények annyiban is sajátosak, hogy gyakran csapatban elért sikert jelentenek. Adataink egyébként azt mutatják, hogy a sportversenyeken részt vevő tanulók tanulmányi eredményei nem különböznek szignifikánsan a nem sportoló tanulókéktól, míg a tanulmányi versenyek és a szakmai versenyek esetében a versenyzők szignifikánsan jobb tanulmányi eredményt érnek el. A tanulmányi, szakmai és művészeti versenyeken elért eredményt külön-külön változóként standardizált értékükkel szerepeltetjük majd a tanulmányi eredményesség összetett mutatójában.⁷

NYELVVIZSGA-EREDMÉNYEK

Hasonlóan a versenyeredményekhez a nyelvvizsga megszerzése, vagy megszerzésének határozott szándéka nem csupán abból a szempontból tekinthető eredményességmutatónak, mert maga a papír tényleges továbbtanulási és munkaerő-piaci előnyökkel jár, hanem azért is, mert valamilyen extra tanulmányi befektetést mutat. Ezért gondoljuk azt, hogy nem csupán a már megszerzett nyelvvizsgát, hanem a terveket is – igaz képlekenységüknek megfelelően eltérő súllyal – érdemes figyelembe vennünk.

A tanulók 6%-a rendelkezik nyelvvizsgával, s ugyanekkora hányaduk úgy válaszolt, hogy még a tanév során szeretné megszerezni azt (lásd 6. táblázat). Azoknak az aránya, akik egyáltalán nem kívánnak nyelvvizsgát szerezni, bő egyötödre tehető. Természetesen mind évfolyamok, mind képzési típusok szerint jelentős eltérés van a válaszokban: a 11. évfolyamon már egytizednyi a nyelvvizsgával bírók aránya, s ugyanígy a gimnáziumi képzésben részt vevők körében is. Mindebből az is következik, hogy a legnagyobb arányban a gimnáziumban tanuló 11. évfolyamosok szerezték meg már ezt a papírt (20%), s további egytizedük még a tanév során tervezi annak megszerzését. A nyelvvizsga megszerzésének ténye, vagy konkrét terve erősebb korrelációt mutat a félévi osztályzattal, mint azzal, hogy mennyire kedveli a tanuló az adott tantárgyat, amiből arra következtethetünk, hogy a nyelvvizsga megszerzése, vagy megszerzési szándéka mögött a praktikus megfontolások igen erőteljesen jelen vannak.⁸

7 A 3 változó standardizálás előtti értékei: 0=nem vett részt, 1=részt vett, eredmény nélkül, 2=részt vett, iskolai eredmény, 3=részt vett, megyei/területi eredmény, 4=részt vett, országos/nemzetközi eredmény.

8 A nyelvvizsga-eredményeket és terveket bemutató változót ugyancsak standardizált értékkel szerepeltetjük az indexben, a standardizálás előtti értékek: 0=nem szeretne nyelvvizsgát, 1=később szeretne nyelvvizsgát, 2=idén szeretne nyelvvizsgát, 3=már rendelkezik nyelvvizsgával.

6. táblázat: A közép- vagy felsőfokú nyelvvizsga megléte, illetve megszerzési szándéka a különböző tanulói csoportokban (% , N=13650)

		6 VAGY 8 O. GIMN.	4 VAGY 5 O. GIMN.	SZAK- KÖZÉP- ISKOLA	SZAK- ISKOLA	ÖSSZESEN
9. évfolyam	Van	7,5	4,6	1,9	1,0	2,9
	Nincs, de idén szeretné megszerezni	9,5	5,1	3,3	2,2	4,0
	Nincs, később szeretné megszerezni	80,0	85,7	76,9	42,2	72,3
	Nincs, a közeljövőben nem is szeretne	2,9	4,6	18,0	54,6	20,7
11. évfolyam	Van	36,5	17,2	4,8	2,8	10,3
	Nincs, de idén szeretné megszerezni	13,6	11,2	5,5	5,0	7,7
	Nincs, később szeretné megszerezni	44,5	61,7	65,2	39,7	56,5
	Nincs, a közeljövőben nem is szeretne	5,4	9,9	24,4	52,5	25,5

Az összefüggés 0,000 szinten szignifikáns.

TANULMÁNYI KUDARCOK KÖZÉPFOKON

A középiskolai tanulmányi sikeresség, vagy inkább sikertelenség egyik mércéje lehet az is, ha valaki évet ismételt, vagy csak pótvizsgával sikerült azt elkerülni, esetleg fél-évkor bukott egy vagy több tantárgyból. A tanulók csaknem egytizede tartozik abba a csoportba, akik már évet is ismételtek, további 6%-uknak kellett pótvizsgáznuk, 18%-nyian pedig félévkor buktak meg valamilyen tantárgyból (lásd 7. táblázat). A tanulók kétharmada középiskolai éve alatt nem volt még ilyen jellegű kudarc elszenvedője, s közöttük a 9. évfolyamosok vannak többségben. Az évfolyamismétlés és a bukás valamivel nagyobb arányban jellemzi a fiúkat, de a legnagyobb eltérés – amint az várható volt – képzéstípusok szerint rajzolódik ki. A 9. évfolyamon tanuló szakiskolások csaknem fele, a 11. évfolyamon tanulóknak pedig több mint fele szembesült már ilyen jellegű problémával középfokú tanulmányai során. Az évismétlés – amint az köztudott – igen nagy arányban következik be a 9. év végén, s ez adatainkból is kirajzolódik: a 9. évfolyamon már csaknem egyötödnyien évismétlők, s ez az arány a 11. évfolyamra csak kismértékben nő. A későbbi évfolyamok részben tehát kisebb veszélyt jelentenek, ugyanakkor részben az is feltételezhető, hogy az évfolyamismétlők ritkábban jutnak el a 11. osztály végéig, így az adatfelvételünkben már nem szerepeltek, ahogyan azt a tanulmányi eredmények és az általános iskolai kudarcok összefüggéseinek vizsgálata kapcsán is bemutattuk.

7. táblázat: Tanulmányi kudarcok a középfokú tanulmányok során (% , N=13707)

		A KÉPZÉS TÍPUSA				ÖSSZESEN
		6 VAGY 8 OSZTÁLYOS GIMNÁZIUM	4 VAGY 5 OSZTÁLYOS GIMNÁZIUM	SZAK-KÖZÉP-ISKOLA	SZAK-ISKOLA	
9. évfolyam	Nem bukott	92,3	85,0	66,3	55,7	71,9
	Bukott, de csak félévkor	6,8	11,3	24,3	22,2	18,3
	Bukott, de a pót-vizsgán átmént	0,7	1,6	1,2	3,5	1,8
	Bukott, évet is ismételt	0,2	2,0	8,1	18,6	8,0
11. évfolyam	Nem bukott	82,9	75,1	57,1	47,5	62,2
	Bukott, de csak félévkor	9,6	13,9	21,4	19,3	17,7
	Bukott, de a pót-vizsgán átmént	4,4	6,4	12,1	12,9	9,9
	Bukott, évet is ismételt	3,1	4,7	9,4	20,3	10,2

Az összefüggés 0,000 szinten szignifikáns.

Ez utóbbi feltételezést támasztja alá az, ha megfigyeljük a különböző középiskolai tanulmányi kudarcokat elszenvedők jelenlegi tanulmányi eredményét. A korábbiakban láttuk ugyanis, hogy a 11. évfolyamon összességében valamelyest magasabb a tanulmányi eredményük a tanulóknak, és különösen igaz ez a szakiskolásokra. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy arányaiban a legnagyobb eltérés a két évfolyam között éppen a korábban már buktak eredményeiben látható, ami – eltekintve attól a kevésbé valószínű lehetőségtől, hogy a buktak esetében hirtelen javulás áll be – csak úgy lehetséges, ha a valamely képzési formában kudarcot vallók másik – jellemzően alacsonyabb követelményeket támastzó – képzési formákba/intézményekbe kerülnek át, vagy teljes egészében kikerülnek a rendszerből. A szakiskolások számára ez utóbbi lehetőség nyilvánvalóan a többieknél nagyobb eséllyel áll fenn, hiszen esetükben már csak a speciális szakiskola tekinthető olyan képzéstípusnak, amelyik valamivel alacsonyabb követelményeket jelent.

Érdemes még megnézni azt, hogy az általános iskolai kudarcok mennyire jó előrejelzői a későbbi kudarcoknak. Azt tapasztaljuk, hogy szignifikáns kapcsolat van a kettő között, az általános iskolában kudarcot elszenvedők közel kétharmada középfokon is szembesül hasonló élménnyel, ami persze nem feltétlenül jelent tényleges évismétlést, az esetek többségében inkább csak a bukás valószínűségét (lásd 8. táblázat). A kapcsolat ugyan nem determinisztikus, de az alábbi táblázatból jól látszik, hogy a hatás lényegében a középiskola típusától független, ami azt jelzi, hogy az általános iskolai kudarcoknak hosszabb távon is hatásuk van. Természetesen a fordított irányú összefüggés is érdekes: ha valaki általános iskolában nem került be a tanulmányi kudarcot elszenvedők mintegy 16%-os csoportjába, akkor a későbbiekben is kisebb ennek az esélye még a szakiskolában is.

8. táblázat: Az általános iskolai kudarc és a középiskolai kudarc összefüggései
(%, N=13622)

		BUKÁS VAGY ÉVISMÉTLÉS KÖZÉPFOKON	NEM VOLT ILYEN	ÖSSZESEN
Gimnázium	Bukás vagy évismétlés általános iskolában	71,1	28,9	100,0
	Nem volt ilyen	15,7	84,3	100,0
Szakközépiskola	Bukás vagy évismétlés általános iskolában	68,9	31,1	100,0
	Nem volt ilyen	33,4	66,6	100,0
Szakiskola	Bukás vagy évismétlés általános iskolában	58,7	41,3	100,0
	Nem volt ilyen	41,0	59,0	100,0

Az összefüggés 0,000 szinten szignifikáns.

A középiskolai tanulmányok során elszenvedett kudarc mérőszámát az eredményességindexben ugyancsak a standardizált értékkel szerepeltetjük.⁹

A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG ÖSSZETETT INDEXE

Az előzőekben ismertetett változók bevonásával egy olyan 0 átlagú 1 szórású összetett tanulmányi eredményességindexet képeztünk, amely az előzőekben ismertetett standardizált változók átlagértékén alapszik. A tanulmányi eredményesség összetett mutatója tehát 12 standardizált változó átlagértékeit tartalmazza, mely változók a következők: félévi átlagosztályzat, 6 kiemelt tantárgy osztályzata, tanulmányi, művészeti és szakmai versenyek eredményei, nyelvvizsga eredmények, továbbá – fordított előjellel – a középiskolai tanulmányi kudarc valószínűsége.¹⁰ Úgy véljük, hogy ez a mutató összességében megközelítően képes leírni a középiskolai tanuló fiatal iskolarendszerben nyújtott tanulmányi teljesítményét, s bár erősen korrelál a félévi átlaggal,¹¹ az összetettebb mutató az egyes tantárgyi eredmények és a versenyeredmények szerepeltetése révén lehetővé teszi azt, hogy magasabb értékkel szerepelhessen, aki valamilyen téren kiemelkedő teljesítményt nyújt, de az átlaga kevésbé magas.

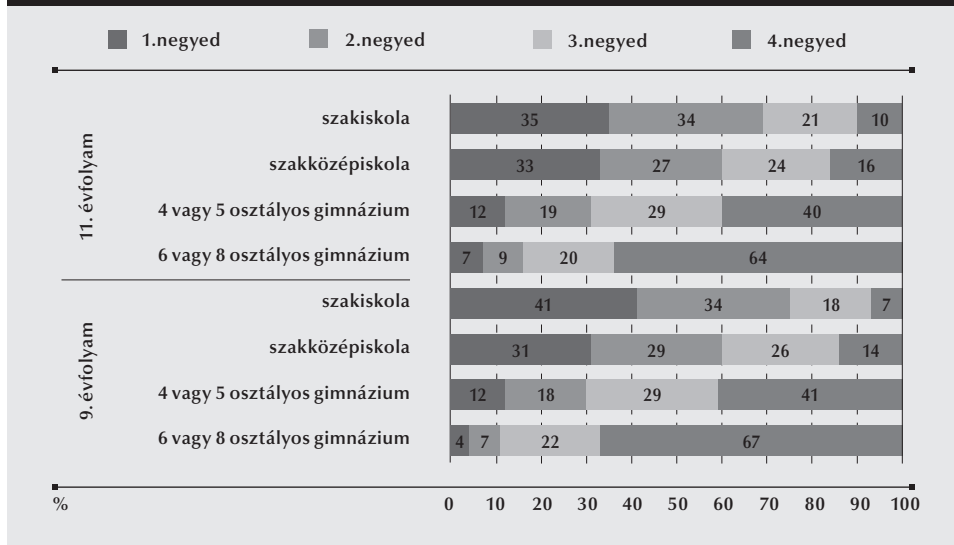
A folytonos változót a 9. és a 11. évfolyamon külön-külön negyedekre bontottuk, s megvizsgáltuk, hogy kik kerülnek az egyes negyedekbe (lásd 3. ábra). Amint az várható volt, a tanulmányi sikeresség szempontjából a gimnáziumokban, különösen a 6 vagy 8 osztályos gimnáziumokban tanulók kerültek többségében a legjobb csoportba (4. negyed), míg a szakiskolásoknak mindkét évfolyamon az átlagosnál jóval kisebb volt az esélyük a felső negyedbe való bekerülésre.

⁹ A változó standardizálás előtti értékei: 1=középfokú tanulmányai alatt évet ismételt, 2=középfokú tanulmányai alatt pótvizgázott, 3=középfokú tanulmányai alatt félévkor bukott, 4=nem volt ilyen jellegű kudarc.

¹⁰ A folytonos változó negatív értékei jelentik tehát a rosszabb eredményt, míg a pozitív értékek a jobb eredményt.

¹¹ A Pearson-korreláció értéke 0,828.

3. ábra: A tanulmányi eredményességindex egyes negyedeibe kerülők aránya képzési típusok szerint



A képzéstípusokat és az évfolyamokat is figyelembe véve megvizsgáltuk az index néhány háttérváltozóval való összefüggését (lásd 9. táblázat). Azt találjuk, hogy ugyanazon képzéstípuson belül a lányok szignifikánsan magasabb indexértékkel rendelkeznek, mint a fiúk, s ugyanez igaz a szülők iskolai végzettsége és a család anyagi helyzete szerinti eltérésekre is: minél magasabb a család státusza, annál kedvezőbb az index átlagértéke azonos iskolatípuson belül is. Úgy tűnik, hogy a napi szintű bejárás nem kedvez a tanulmányi index magasabb értékének, ezzel szemben a kollégiumnak inkább pozitív hatása van az index értékének alakulására. Valószínűleg e mögött részben a tanulással töltött idő és a tanórán kívüli fejlesztési lehetőségek eltérései állnak: adataink szerint az otthoni tanulásra, házi feladatra fordított idő a kollégisták körében minden képzési programban magasabb az átlagosnál, s valamivel több időt töltenek iskolai szakkörökön, korrepetálásokon is, míg a bejárók éppen ez utóbbiból maradnak ki leginkább, vagy töltenek az átlagosnál kevesebb időt vele. Másrészt kutatások szerint a homogén környezet érték- és normarendszere – s kedvező esetben a kollégium ilyen erőforrás lehet – növeli az eredményessé válás esélyét (Pusztai, 2014).

Nem meglepő módon óriási szerepe van a középiskolai eredményekben az általános iskolai eredményeknek, s valamelyest annak is, ha a tanuló nem a legközelebbi általános iskolában kezdte meg a tanulmányait. Ez utóbbi azonban minden bizonnyal nem független a szülők iskolázottságától, és ezzel a szülői ambíciók hatását is mutatja, hiszen a magasabban iskolázott szülők gyermekei valamennyi iskolatípusban sokkal gyakrabban kezdték az első osztályt egy nem-körzetes iskolában: a felsőfokú végzettséggel rendelkező gimnazista fiatalok 42%-a, a szakközépiskolások 30%-a, míg a szakiskolások 24%-a (az átlagértékek képzéstípusonként rendre 34%, 22% és 16%).

9. táblázat: A tanulmányi eredményességindex átlagos értékei a különböző tanulói csoportokban

	GIMNÁZIUM		SZAKKÖZÉPISKOLA		SZAKISKOLA	
	9. ÉVF.	11. ÉVF.	9. ÉVF.	11. ÉVF.	9. ÉVF.	11. ÉVF.
<i>A kérdezett neme:</i>						
Fiú	0,246	0,288	-0,167	-0,148	-0,304	-0,240
Lány	0,324	0,419	-0,166	-0,049	-0,326	-0,149
<i>A magasabban iskolázott szülő végzettsége:</i>						
Max. 8 osztály	-0,073	-0,015	-0,487	-0,351	-0,389	-0,233
Szaktanulmányi képző	0,107	0,094	-0,294	-0,259	-0,335	-0,234
Érettségi	0,242	0,267	-0,137	-0,099	-0,212	-0,165
Felsőfokú	0,407	0,511	0,049	0,078	-0,125	-0,094
<i>A család anyagi helyzete:</i>						
Anyagi gondok nélkül élnek	0,332	0,432	-0,151	-0,086	-0,271	-0,152
Beosztással jól kijönnek	0,304	0,396	-0,150	-0,083	-0,293	-0,235
Éppen, hogy kijönnek a jövedelmükből	0,228	0,252	-0,152	-0,146	-0,285	-0,201
Hónapról hónapra anyagi gondjaik vannak	0,005	0,097	-0,292	-0,195	-0,337	-0,127
<i>Lakóhelye:</i>						
Budapest, megyeszékhely	0,242	0,336	-0,096	-0,009	-0,348	-0,206
Más város	0,334	0,400	-0,152	-0,104	-0,269	-0,183
Község, tanya	0,283	0,339	-0,214	-0,157	-0,328	-0,224
<i>Tanulmányi ideje alatt hol lakik:</i>						
Otthon lakik	0,327	0,453	-0,116	-0,049	-0,296	-0,216
Bejáró	0,221	0,278	-0,220	-0,171	-0,331	-0,214
Kollégista	0,410	0,273	-0,058	0,107	-0,203	-0,111
<i>Lakóhelyéhez legközelebbi általános iskolába járt-e:</i>						
Igen	0,287	0,319	-0,193	-0,129	-0,322	-0,235
Nem	0,291	0,448	-0,082	-0,023	-0,254	-0,154
<i>8. év végi bizonyítvány eredménye:</i>						
3,0 vagy alatta	-0,483	-0,529	-0,628	-0,539	-0,512	-0,372
3,1-3,9	-0,204	-0,125	-0,282	-0,306	-0,178	-0,198
4,0-4,5	0,244	0,255	0,071	0,040	0,008	0,038
4,5 felett	0,662	0,732	0,349	0,451	0,189	0,084
<i>Általános iskolai kudarc:</i>						
Bukott vagy évet ismételt általános iskolában	-0,346	-0,232	-0,554	-0,417	-0,440	-0,263
Nem bukott	0,323	0,391	-0,098	-0,064	-0,199	-0,174
Átlagosan	0,288	0,362	-0,165	-0,104	-0,310	-0,207

Valamennyi változó esetében az eltérés szignifikáns.

AZ EREDMÉNYESSÉG SZUBJEKTÍV TÉNYEZŐINEK MUTATÓJA

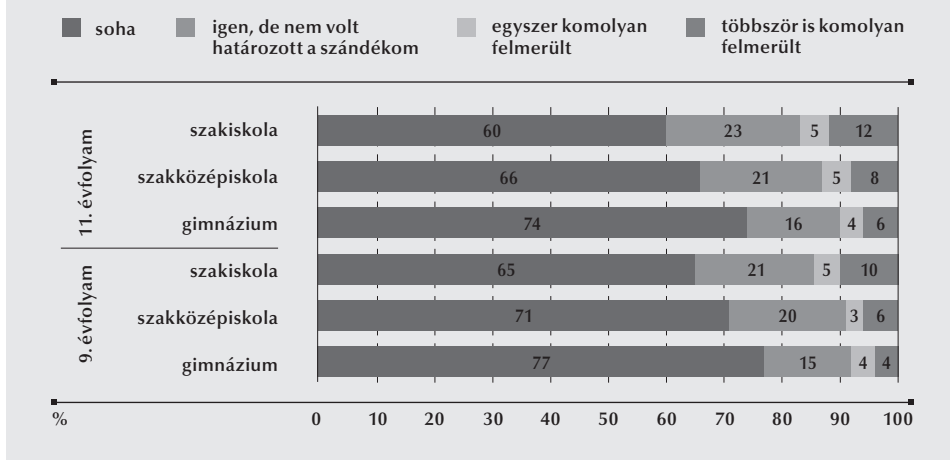
Másik eredményességindexünk a tanulással, iskolába járással kapcsolatos viszonyt testesíti meg, ami más megközelítésben ugyan, de szintén az iskolázás eredményességéről ad képet, összhangban többek között azokkal az iskolai és oktatáspolitikai célokkal, amelyek a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás megelőzését célozzák. Ennek napjainkban az EU2020 stratégia szempontjából is kiemelkedően fontos szerepe van. Az összetett index tehát a tanulmányok melletti kitartást, a tanulmányok fontosságának, hasznosságának felismerését, továbbá a továbbtanulási hajlandóság és a jövővel kapcsolatos elképzelések mutatójának együttesét összegzi. Úgy véljük, hogy mindezek szintén fontos dimenziók az eredményesség vizsgálatakor, azt tükrözik ugyanis, hogy a tanuló mennyire teszi magáévá a tanulás hasznosságával kapcsolatos értékrendet, várhatóan képes-e hasznosítani az iskolában megszerzett tudást, azaz összességében az iskolában eddig eltöltött időszak mennyire támogatja a felnőtt életre való sikeres felkészülést. Ez a mutató összhangban van az intézményi interjúkban és a pedagógus- és intézményvezetői adatfelvételek alapján kirajzolódó szubjektív eredményességgel, amelyik a tanulási eredmények mellett fontosnak tartja a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök, továbbá a pozitív énkép kialakítását, a személyiség fejlesztését is, ezeket is az iskola fontos céljai közé sorolja.¹² Amint arra már több kutatás is rávilágított, a tanulási motivációnak kiemelten fontos szerepe van a tanulási eredményekben, s – különösen a kedvezőtlenebb szocioökonómiai háttérű fiatalok esetében – a motiváció kialakításában a tanulási környezetnek, így az iskolának is fontos szerepe lehet (Pásku, 2013).

A TANULMÁNYI CÉL MELLETTI KITARTÁS

A tanulók kétharmadában még soha nem merült fel annak gondolata, hogy otthagyja az iskolát, több mint egytizedük azonban már legalább egyszer komolyan elgondolkodott erről, s további ötödüknél – igaz nem határozott szándékkal, de – már szintén felmerült az iskola abbahagyásának gondolata (lásd 4. ábra). Bár a változó értékei szignifikáns összefüggést mutatnak a tanulmányi eredménnyel és a középfokú intézmény típusával, az iskola abbahagyásának nem a tanulmányi kudarcok, vagy éppen a tanulmányi eredménytelenség az egyetlen lehetséges oka, az iskolai légkör (a tanárokhoz, osztálytársakhoz való viszony), az iskolával illetve a szakmával való elégedetlenség is igen nagy szerepet játszik abban, ha a fiatal fontolgatja a távozást. Ebből a szempontból a 9. év kritikusabb, mint a 11. év, amit az is mutat, hogy míg az előzőeknek a 28%-a válaszolt úgy, hogy nála már felmerült az iskola abbahagyásának gondolata, az utóbbiak között is alig vannak többen az így válaszolók (32%). Ez megerősíti azt a tapasztalatot, hogy a 9. évfolyam fontos időszak a lemorzsolódás szempontjából, hiszen ezen az évfolyamon igen gyakori a bukás és az évismétlés is, másrészt viszont

¹² Az intézményi eredményességértelmezések, az intézményi célok bemutatása kapcsán lásd Bander Katalin és Galántai Júlia: Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel c. tanulmányát a kötetben.

4. ábra: Felmerült-e az iskola abbahagyásának gondolata? (N=13754) (%)



Az összefüggés 0,000 szinten szignifikáns.

a 11. évfolyamra nem igazán növekvő érintettség nyilvánvalóan összefüggésben van azzal is, hogy a felsőbb évfolyamon „szelektáltabb” tanulók találhatók a mintában, az igazán veszélyeztetettek egy jelentős része valószínűleg már elhagyta a rendszert.¹³

A JÖVŐVEL KAPCSOLATOS ELKÉPZELÉSEK, TOVÁBBTANULÁSI TERVEK

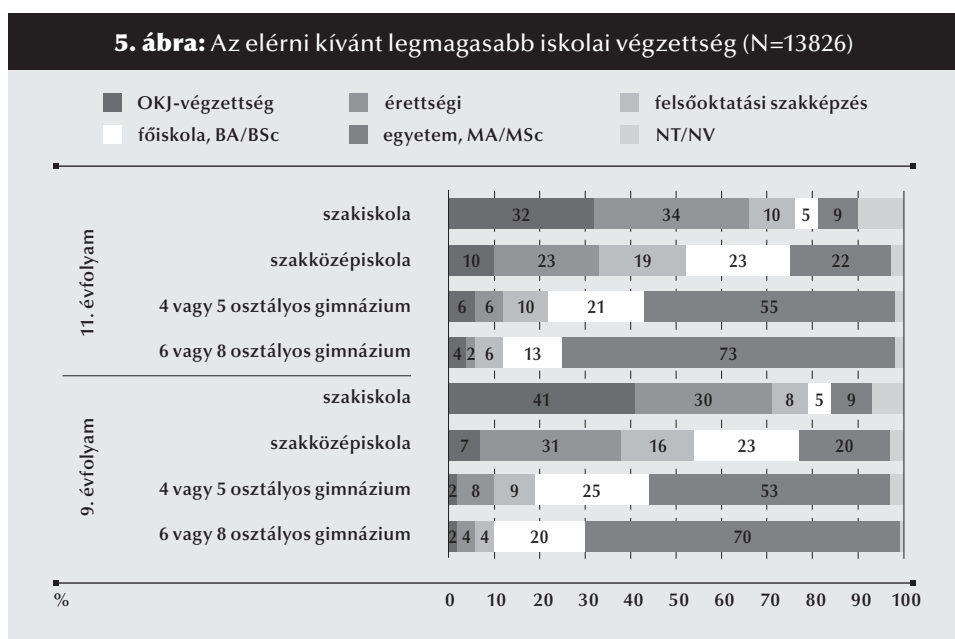
A tanulók 27%-a rendelkezik határozott elképzelésekkel arról, hogy milyen foglalkozást szeretne felnőtt korában végezni, minden második megkérdezett pedig körülbelül tudja már ezt. A bizonytalanok aránya egyötöd körülire tehető. Az elképzelések léte vagy nem léte nem függ a tanulmányi eredménytől, a képzéstípustól pedig annyiban, hogy a szakiskolások között az átlagosnál magasabb a határozott elképzeléssel rendelkezők aránya, s esetükben a jó tanulmányi eredménnyel rendelkezőkre még inkább igaz ez. Ez nyilvánvalóan összefüggésben van azzal, hogy a szakiskolások már egy konkrét szakmát tanulnak, a kedvezőbb eredménnyel rendelkezők pedig valószínűleg inkább a helyükön érzik magukat a választott szakmát illetően. A fiúk is valamivel biztosabbak terveikben, ez részben a képzési típus szerinti hatásnak tudható be (a fiúk nagyobb arányban tanulnak szakiskolában), részben azonban az is látható, hogy mind a szakközépiskolások, mind pedig a szakiskolások közül a fiúk elképzelései konkrétabbak a lányokénál. Évfolyamok szerint vizsgálva a kérdést a gimnazisták esetében a plusz két év nagyon sokat jelent: míg a 9. évfolyamra járóknak mindössze 22%-a rendelkezik határozott elképzelésekkel, s ugyanennyien teljesen bizonytalanok, addig a 11. évfolyam vége felé már minden harmadik gimnazista pontosan tudja,

13 A változót standardizálva szerepeltettük az összetett indexben, a standardizálás előtti értékei: 1 – igen, többször is komolyan felmerült, 2 – igen, egyszer komolyan felmerült, 3 – igen, de nem volt határozott a szándékom, 4 – még soha nem merült fel.

mit szeretne csinálni, igaz a teljesen bizonytalanok aránya még mindig 15%. A másik két képzési típusban a 9. és 11. évfolyam tanulói között nincs szignifikáns eltérés a válaszokban.

A tanulók csaknem háromnegyede magasabb iskolai végzettséget szeretne elérni élete során, mint amely szinten jelenleg tanul, s ebben a tekintetben több tényező is szerepet játszik (lásd 5. ábra). Az egyik a jelenlegi képzési szint és a jelenlegi tanulmányi eredmény, nyilvánvaló, hogy vannak olyan képzési típusok, amelyek nagyobb arányban készítene fel a továbbtanulásra, míg mások a munkavállalásra, továbbá a jelenleg megcélzottnál magasabb iskolai végzettségre való törekvés szignifikáns kapcsolatot mutat az iskolai tanulmányi sikerességgel. Ugyancsak szignifikáns kapcsolat van a kérdezett neme és a szülő iskolai végzettsége szerint is a válaszokban. Emellett még az iskolához, tanuláshoz való általános attitűd szerepe is fontosnak mutatkozik, de esélynövelő szerepe van a családi és baráti környezetből érkező támogatásnak is.

Az ebben a részben megismert két változót szintén a szubjektív eredményesség-index részének tekintjük.¹⁴



Az összefüggés 0,000 szinten szignifikáns.

¹⁴ Az egyik változó az iskola elvégzése utáni elképzelések pontosságát jeleníti meg: 1 – még egyáltalán nem alakult ki elképzelése, 2 – körülbelül tudja, mit szeretne az iskola után, 3 – pontosan tudja, mit szeretne az iskola elvégzése után; a másik pedig a megszerezni kívánt legmagasabb iskolai végzettséghez tartozó osztályok számát. Mindkét változót standardizált értékkel szerepeltettük az indexben.

A TANULÁS FONTOSSÁGÁNAK, HASZNOSSÁGÁNAK FELISMERÉSE

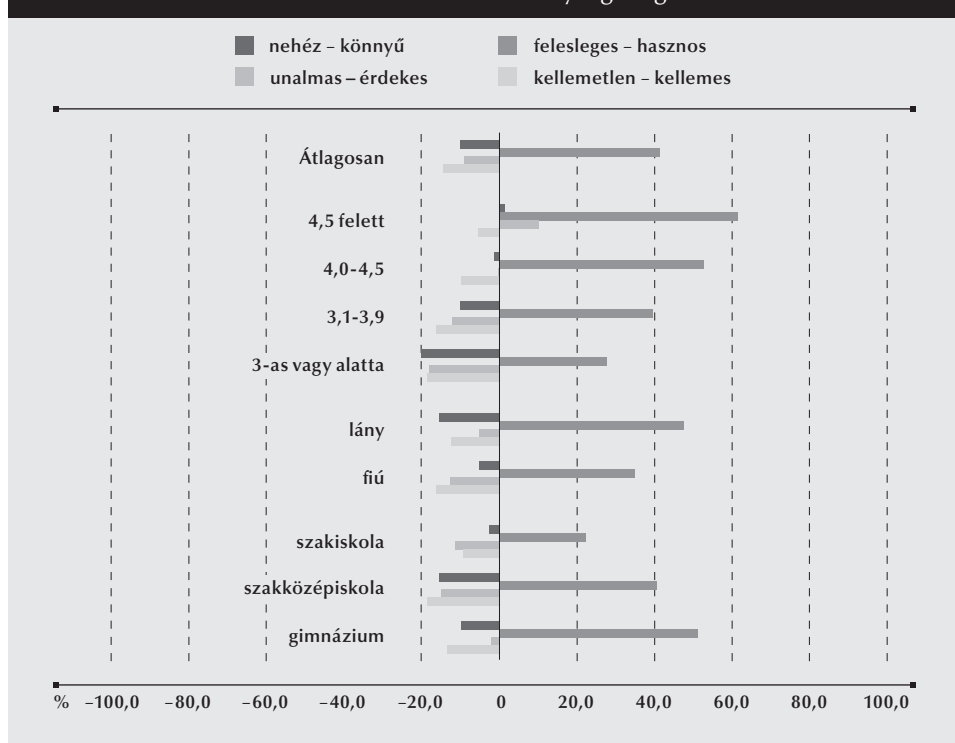
A tanulói eredményesség fontos dimenziója a tanulással kapcsolatos attitűdök alakulása, ami egyrészt a tanulmányi eredményekre is hatással lehet, másrészt a fiatal életében hosszabb időn keresztül végigkíséri. A tanulás hasznosságába vetett hit – a tanulás minden fárasztó körülménye ellenére – jól megfigyelhetően javítja az esélyeket például az Arany János Program diákjai körében (Fehérvári, 2015). Dronkers és Róbert (2005), továbbá Pusztai (2009) elemzései is arra irányítják rá a figyelmet, hogy az eredményesség szempontjából nem mindegy, hogy az iskolarendszer, s ezen belül a konkrét intézmény képes-e kialakítani egy tanulást támogató érték- és normarendszert. Jelen elemzésben egyelőre tekintsünk el attól, hogy ezen attitűd kialakítása milyen módon lehetséges, s hogy az iskolával kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulásában mely tényezők szerepe meghatározó, csupán azt vizsgáljuk meg, hogy mennyire jellemző az iskolához illetve a tanuláshoz való pozitív viszony a felmérésben szereplő tanulókra. Azt gondoljuk ugyanis, hogy ez a mutató is a szubjektív eredményességinдекс része, hiszen az a tanuló, aki motiváltabb, a tudást értéknek fogja fel, nemcsak jobb eredményeket ér el az iskolában, s ezzel későbbi tanulási és munkavállalási esélyeit közvetlen módon növeli, hanem egyben olyan életszemlélet birtokába kerül, ami az iskolarendszeren túlmutató hatással bír, s ami a munkaerőpiacon és a felnőtt élet más területein való eredményesebb boldogulást is elősegíti.

A tanulmányi teljesítmény és a tanuláshoz való viszony, a tanulási motiváció természetesen nem független egymástól, számos elemzés hívja fel a figyelmet arra, hogy egyes tanulói csoportok sikertelenségeinek magyarázatában a fejletlen tanulási motiváció is szerepet játszhat. A tanulási motiváció tehát hatással van az osztályzatokra, ugyanakkor a hatás fordítva is működik, hiszen az érdemjegyek is befolyásolják a tanulók motivációját (Józsa, 2002; Fejes, 2005). Nem véletlen, hogy több kutatás is szignifikáns kapcsolatot talált az adott tantárgy érdekessége, szeretete és az elért eredmények között, amint azt a mi kutatásunk is megerősíti.

A tanulással kapcsolatos attitűdöket két kérdéscsoporttal mértük, az egyik inkább a tanulási folyamatnak a tanulók általi megítélésére volt kíváncsi, a másik pedig a tanulás eredményének az irányából közelített: a tanulás hasznosságának vagy feleslegességének az érzetével kapcsolatos attitűdöket kívánta mérni a tanulók körében.

A megkérdezett fiatalok körében általánosnak mondható az a vélekedés, hogy a tanulás inkább nehéz, unalmas és kellemetlen tevékenység, ami azonban inkább hasznos, mint felesleges (lásd 6. ábra). Ez valamennyi képzési típusban, s mind a két évfolyamon jellemző hozzáállás, a tanulásról alkotott véleményekben azonban kisebb eltérések is fellelhetők. Míg a két évfolyam szerint nem látszik különbség, nemek szerint igen: a lányok nagyobb hasznosságot tulajdonítanak a tanulásnak, mint a fiúk, s kicsit érdekesebbnek és kellemesebbnek is tartják, annak ellenére, hogy egyúttal nehezebbnek is. A gimnáziumokban tanulók a többiekénél érdekesebbnek vélik a tanulást, s sokkal inkább hasznosnak, mint a másik két képzési formában tanulók. A legerőteljesebb összefüggés azonban a válaszokban a tanulmányi eredménnyel mutatkozik: akik jobb átlagosztályzattal rendelkeznek, sokkal hasznosabbnak tartják a tanulást, jellemzően kellemesebb és könnyebb tevékenységnek, és érdekesebbnek is. Természetesen ebből a keresztmetszeti vizsgálati adatsorból nem lehet megmondani,

6. ábra: A tanulás mint tevékenység megítélése*



*az 1–5 skálaértékek -100, +100 értékekké transzponálva, ahol a -100 a negatív attitűdhöz, a +100 a pozitív attitűdhöz rendelt skálaérték. Valamennyi eltérés 0,000 szinten szignifikáns.

hogy melyik tényező van hatással a másikra – valószínűleg oda-vissza hatás egyaránt érvényesül –, de az összefüggés egyértelmű.

A tanuláshoz és az iskolához való viszonyt több állítással is mértük, melyeket faktorelemzéssel különböző dimenziókba rendeztük, hogy azután az egymáshoz tartozó változókat mutatóként használva dolgozzunk velük tovább. A faktorelemzés egy olyan 5 faktorból álló struktúrát hozott létre, amely a 16 bevont változó információtartalmának 42%-át tömöríti. Az állítások mögött fellelhető attitűdök részben a konkrét iskolához kapcsolódó véleményeket jelenítik meg, részben pedig általában a tanuláshoz való viszonyt mutatják. A szubjektív eredményességmutatónkban a 10. táblázatban bemutatott 5 faktor közül a tanulás hasznosságába vetett hit (3), illetve az eredményorientáltság (2) faktor-értékeit használjuk, mint amelyek pozitív tartalommal bírnak a tanulási eredményesség szempontjából, a konkrét iskolával kapcsolatos attitűdöket – (4) és (5) faktorok – pedig háttérváltozóként vesszük majd figyelembe.

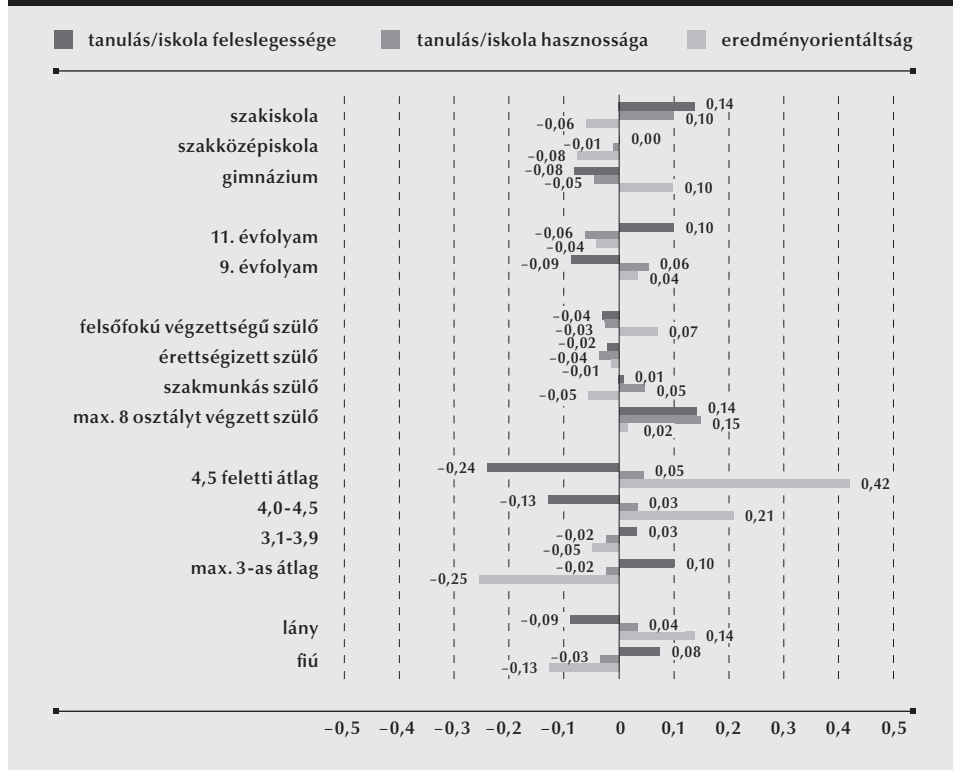
A 10. táblázat tanulással kapcsolatos attitűdöket leíró faktorainak – (1), (2) és (3) – átlagértékei a különböző tanulói csoportokban részben a már korábban megfigyelt mintázathoz hasonlóak, azaz a tanulás/iskola hasznosságát, az eredményorientáltságot leíró faktorok magasabb értékei jellemzik a lányokat és a jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezőket (lásd 7. ábra). Részben azonban eltéréseket is láthatunk,

10. táblázat: A tanuláshoz, iskolához való viszony (rotált faktormátrix)					
	(1) A TANULÁS/ISKOLA FELESLEGES-SÉGÉNEK ÉRZETE	(2) ERED-MÉNYESSÉG-ORIENTÁLTÓSÁG	(3) A TANULÁS/ISKOLA HASZNOS-SÁGÁBA VETETT HIT	(4) AZ ISKOLA LÉGKÖRE, SZOCIÁLIS DIMENZIÓJA	(5) A VÁLASZTOTT ISKOLÁVAL VALÓ ELÉGE-DETTSÉG
Büszke vagyok arra, hogy ebbe az iskolába járhatok.	-0,145	0,164	0,075	0,060	0,726
Az iskolám minden segítséget megad, amire a jó tanulási eredmény eléréséhez szükségem lehet.	-0,146	0,107	0,199	0,001	0,674
Az iskolában jól érzem magam.	-0,043	0,129	0,121	0,383	0,541
Az osztályomban elismerést vált ki, ha valaki jól tanul.	-0,002	0,247	0,120	0,051	0,453
Jelenlegi tanáraimmal jól kijövök.	-0,098	0,193	0,177	0,075	0,441
Az iskola nem igazán segít abban, hogy felkészítsen a későbbi életre.	0,680	-0,017	-0,128	-0,048	-0,155
Az iskolában megtanult dolgok többsége felesleges tudás.	0,630	-0,100	-0,119	-0,016	-0,085
Az iskolába járás felesleges időpazarlás.	0,613	-0,146	-0,116	-0,135	-0,052
Fontos számomra, hogy jól teljesítsek az iskolában.	-0,140	0,645	0,253	0,060	0,180
Az iskolában kapott házi feladatokat rendszeresen elkészítem.	-0,060	0,478	0,097	-0,081	0,229
Növeli tanulási kedvem, ha tanárain, osztálytársaim, szüleim elismerik az erőfeszítéseimet.	-0,071	0,474	0,149	0,061	0,136
A tanulással jobban érvényesülhetek az életben.	-0,140	0,259	0,571	0,005	0,138
Az iskola olyan dolgokra tanít, amelyek hasznosak lesznek a későbbiekben.	-0,283	0,211	0,498	0,013	0,239
Tanulmányi eredményeim elsősorban tőlem függenek.	-0,092	0,122	0,486	0,117	0,158
Az iskolában könnyen szerzek barátokat.	0,051	0,070	0,131	0,688	0,290
Az iskolában kívülről érzem magam.	0,286	0,055	0,009	-0,511	0,056

Maximum Likelihood módszer, varimax rotáció, K-M-O érték: 0,846, szignifikancia: 0,000

a szakiskolások körében ugyanis a tanulás, iskola hasznosságát összegző faktorértékek ezúttal kevésbé alacsonyak. Valószínűleg itt arról van szó, hogy míg az előző kérdésben a tanulásról általában mondtak véleményt a megkérdezettek, s a tanulási folyamat megítélésében a szakiskolások a többi csoporthoz képest a feleslegességet jobban hangsúlyozták, az ebben a faktorban összegyűjtött változók között volt olyan

7. ábra: A tanulással kapcsolatos attitűdök faktor-értékei a különböző tanulói csoportokban

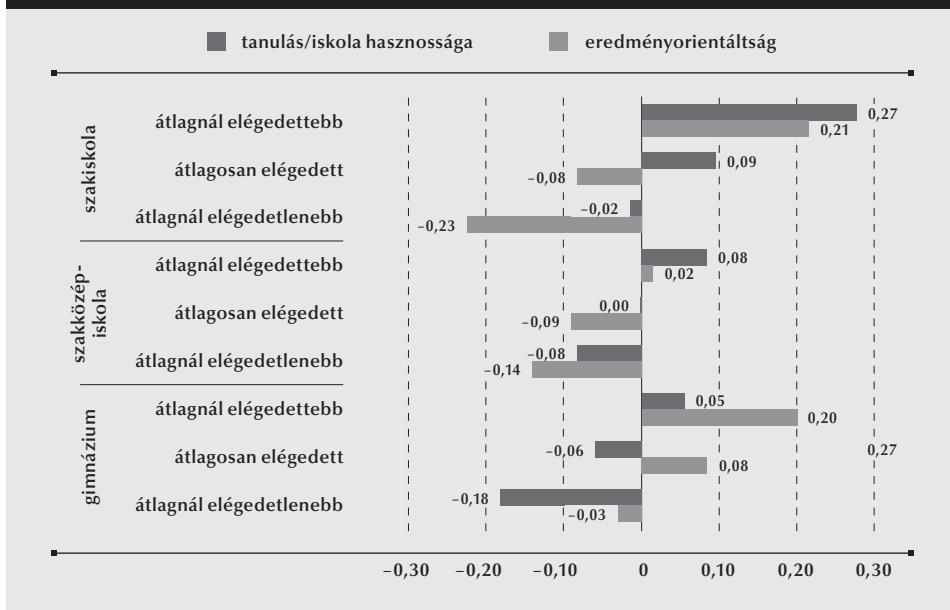


is, amelyik inkább a gyakorlati hasznosíthatóságot képviselte („Az iskola olyan dolgokra tanít, amelyek hasznosak lesznek a későbbiekben”).

A tanuláshoz való viszony összefügg azzal is, hogy a tanuló milyen családban él, a szülői iskolázottság hatása ugyanakkor nem egyértelmű, ami arra utal, hogy a szülői iskolázottságon túl más családi, illetve iskolai tényezők is hatással lehetnek az attitűdök alakulására. A családi tényezők közül a támogató hatás jelenlétére hívja fel a figyelmet az, hogy azonos iskolatípuson belül is magasabb faktorértékek jellemzik mind az eredményorientáltság, mind a hasznosság tekintetében azokat, akiknek a szülei rendszeresen figyelemmel kísérik gyermekeik tanulási eredményeit, iskolai előmenetelét (megnézik a jegyeiket, eljárnak szülői értekezletre, beszélgetnek az iskoláról gyermekükkel), mint azokat, ahol ez nem jellemző, s ez a szülők iskolázottságától független hatás.

A családi hatáson kívül az iskolai hatás is tetten érhető az iskolához, a tanuláshoz való pozitív attitűd kialakulásában illetve megtartásában. Az iskolával való elégedettséget mérő változók faktorértékeit harmadokba rendezve azt találjuk, hogy még azonos iskolatípuson belül is rendre kedvezőbb az iskolához/tanuláshoz való pozitív viszonyt mutató faktorok értéke azok körében, akik elégedettebbek iskolájukkal (lásd 8. ábra).

8. ábra: A tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök faktor-értékei az iskolával való elégedettség mentén



Az imént megismert attitűdváltozók közül a szubjektív eredményességindexbe a tanulással kapcsolatos pragmatikus vélekedés mutatószámát, az attitűdállítások közül pedig az eredményorientáltság, továbbá a tanulás/iskola hasznosságának megítélésével kapcsolatos faktorkok értékeit építettük be, mint a tanulók további életesélyeit jelentős mértékben növelni képes attitűdöket.¹⁵

A SZUBJEKTÍV EREDMÉNYESSÉG ÖSSZETETT INDEXE

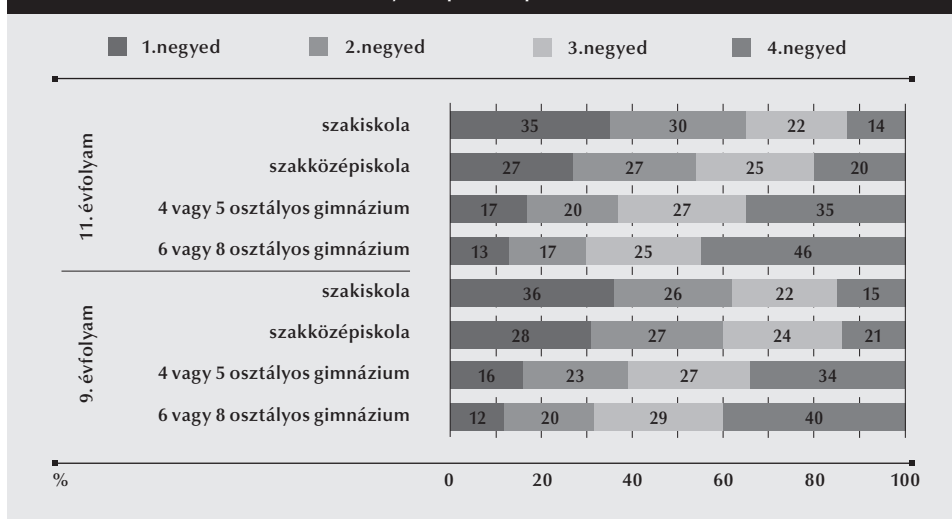
A tanulás iránti viszonyt, elköteleződést mérő indexünk tehát egy olyan 0 átlagú 1 szórású folytonos változó, amely (1) a választott iskola melletti kitartást, (2) a középiskola utáni tervek határozottságát, (3) a továbbtanulási elképzeléseket (a megszerezni kívánt legmagasabb iskolai végzettséghez tartozó osztályok számát), továbbá (4) a tanulás hasznosságába vetett hitet és a (5) tanuláshoz való eredményorientált, valamint (6) pragmatikus viszonyt együttesen jeleníti meg. Az index meglehetősen összetett, hiszen igyekeztünk valamennyi olyan változót figyelembe venni, ami a tanulmányi eredményen túlmutat, s fontos összetevő a középiskolai sikeresség és a későbbi életpálya szempontjából, tehát az egyénnek azokat az elképzeléseit, ambícióit és tanulással

¹⁵ A tanulás fontosságának, hasznosságának felismerése dimenziót tekintve tehát 3 változót szerepeltetünk az összetett indexben, egyrészt a tanulási tevékenység hasznosságát vagy feleslegességét mérő változót (öt fokú skálán mérve, ahol 1=felesleges, 5=hasznos) standardizált értékkel, másrészt a tanulásra, iskolára vonatkozó állítások faktorelemzésből származó két faktort (eredményorientáltság és a tanulás hasznossága).

kapcsolatos attitűdjeit összesíti, amelyek hosszabb távon is kihatással lehetnek a fiatal jövőjére.

Az előzőekben bemutatott 4 standardizált változó illetve a két faktorváltozó átlagértékén alapuló folytonos változót a 9. és a 11. évfolyamon külön-külön negyedekre bontottuk, s megvizsgáltuk, hogy kik kerülnek az egyes negyedekbe. A tanulmányi eredményességi indexhez képest látható némi eltérés, hiszen bár továbbra is a gimnáziumokban tanulók kerültek leggyakrabban a felső negyedbe, ugyanakkor a másik indexhez képest kevésbé szelektív mutatót kaptunk. Természetesen a két index között van egy nem túl erős korreláció (0,394), amint a szubjektív eredményességindex a félévi bizonyítvánnyal is korrelál, de a tanulmányi sikerességet mérő indexnél jóval kisebb mértékben (0,379).

9. ábra: A szubjektív eredményességindex egyes negyedeibe kerülők aránya képzési típusok szerint (%)



Az intézménytípusok szerinti eltérések miatt ezúttal is több dimenzióban hasonlítottuk össze az index átlagértékeit s bár mindenhol szignifikáns eltéréseket találtunk, egyes változók (pl.: szülői iskolázottság, megelőző tanulmányi eredmény) magyarázóereje kisebbnek bizonyult, mint a tanulmányi index esetében. Ezt jelzik az alacsonyabb megmagyarázott hányadok is.¹⁶ Az iskolával való elégedettség viszont olyan háttértényező, ami erős összefüggést mutat a szubjektív index értékével, ami arra utal, hogy a tanulás iránti elköteleződésben az iskolai háttér különböző jellemzői is szerepet játszhatnak.

¹⁶ A háromutas ANOVA-elemzés során a modell által megmagyarázott hányadnak a teljes négyzetösszeghez viszonyított aránya. Ez például a szülői iskolázottságot tekintve a tanulmányi index esetében 22,3%, míg a szubjektív eredményességindex esetében 7,8%. A tanulmányi eredményességindex esetében a megelőző (8. évi) tanulmányi eredménynek volt a legnagyobb magyarázó ereje (42,9%), ami a szubjektív index esetében 11,6% a képzéstípust és az évfolyamot egyaránt figyelembe véve.

11. táblázat: A szubjektív eredményességindex átlagos értékei a különböző tanulói csoportokban

	GIMNÁZIUM		SZAKKÖZÉPISKOLA		SZAKISKOLA	
	9. ÉVF.	11. ÉVF.	9. ÉVF.	11. ÉVF.	9. ÉVF.	11. ÉVF.
<i>A kérdezett neme:</i>						
Fiú	0,118	0,053	-0,041	-0,108	-0,140	-0,196
Lány	0,156	0,166	-0,034	-0,032	-0,167	-0,158
<i>A magasabban iskolázott szülő végzettsége:</i>						
Max. 8 osztály	0,040	0,028	-0,129	-0,130	-0,188	-0,246
Szaktanulmányi képző	0,075	-0,034	-0,088	-0,105	-0,143	-0,207
Érettségi	0,106	0,073	-0,043	-0,077	-0,133	-0,103
Felsőfokú	0,198	0,199	0,069	-0,034	-0,087	-0,092
<i>A család anyagi helyzete:</i>						
Anyagi gondok nélkül élnek	0,190	0,177	-0,013	-0,030	-0,115	-0,118
Beosztással kijönnek	0,158	0,130	-0,013	-0,057	-0,118	-0,163
Éppen, hogy kijönnek a jövedelmükből	0,033	0,062	-0,079	-0,133	-0,192	-0,215
Hónapról hónapra anyagi gondjaik vannak	-0,071	-0,051	-0,207	-0,144	-0,257	-0,352
<i>Lakóhelye:</i>						
Budapest, megyeszékhely	0,150	0,118	-0,018	-0,077	-0,209	-0,247
Más város	0,125	0,137	-0,034	-0,065	-0,139	-0,129
Község, tanya	0,148	0,093	-0,054	-0,083	-0,139	-0,196
<i>Tanulmányi ideje alatt hol lakik:</i>						
Otthon lakik	0,137	0,135	-0,011	-0,078	-0,140	-0,185
Bejáró	0,138	0,103	-0,063	-0,087	-0,165	-0,186
Kollégista	0,162	0,101	0,003	0,014	-0,061	-0,104
<i>Lakóhelyéhez legközelebbi általános iskolába járt-e:</i>						
Igen	0,129	0,092	-0,043	-0,076	-0,155	-0,200
Nem	0,164	0,171	-0,013	-0,056	-0,114	-0,104
<i>Félévi bizonyítvány eredménye:</i>						
3 vagy alatta	-0,106	-0,232	-0,186	-0,227	-0,227	-0,283
3,1–3,9	0,045	0,026	0,010	-0,063	-0,099	-0,165
4,0–4,5	0,232	0,227	0,182	0,119	0,151	-0,025
4,5 felett	0,362	0,385	0,134	0,279	-0,038	0,029
<i>Általános iskolai kudarc:</i>						
Bukott vagy évet ismételt általános iskolában	-0,091	-0,191	-0,209	-0,234	-0,182	-0,240
Nem bukott	0,152	0,133	-0,010	-0,056	-0,118	-0,147
Átlagosan	0,139	0,118	-0,038	-0,073	-0,149	-0,182

Valamennyi változó esetében az eltérés szignifikáns.

Megvizsgálva az index más változókkal való összefüggéseit is, arra figyelhetünk fel, hogy a szubjektív eredményességindex esetében sem tűnik el a családi hatás, de az kevésbé az iskolázottságon keresztül, hanem inkább a családi támogató közegen keresztül érvényesül (lásd 11. táblázat). Azaz az index értéke erőteljes – és a szülői iskolázottsághoz képest nagyobb magyarázóerővel bíró – összefüggést mutat azzal, hogy a szülők milyen gyakran beszélgetnek gyermekükkel otthon az iskoláról, figyelemmel kísérik-e az eredményeit. Ez összhangban van többek között Pusztai (2009) kutatási eredményeivel, aki a családon belüli társadalmi tőke iskolai eredményességre való pozitív hatását mutatta ki felekezeti középiskolások körében.

AZ EREDMÉNYESSÉGRE HATÓ TÉNYEZŐK, A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA SZEREPE

A továbbiakban kísérletet teszünk arra, hogy az imént megismert összefüggéseket egy modellbe sűrítve megvizsgáljuk, hogy a kétféle eredményességmutatóra mely tényezőknek milyen hatásuk van, az egyes tényezők hogyan befolyásolják a tanulói sikerességet a többi tényező hatását is figyelembe véve. Amint már az előzőekben is láthattuk, az eredményességet számos tényező befolyásolhatja, ilyen a család anyagi helyzete, a tanuló által otthonról hozott kulturális tőke, a támogató családi közeg; befolyásolók lehetnek az általános iskolai eredmények, az általános iskolai tanulási lehetőségek; s természetesen meghatározó lehet a jelenlegi középiskola is szakmai munkájával és értékrendjével, tanulást támogató légkörével. Természetesen nincs módunk arra, hogy minden tényezőt számba vegyünk, a kérdőíves kutatás időbeli és egyéb korlátai ezt nem teszik lehetővé, számolnunk kell továbbá azokkal a bizonytalanságokkal is, amelyek a kérdőíves kutatás természetéből, így például a válaszhiányokból, illetve a kapott válaszok őszinteségéből adódnak. Az előzőekben megismert kétféle eredményességindexre vonatkozóan lineáris regressziós elemzést végeztünk, megkísérelve megtalálni olyan tényezőket, amelyek egyik, vagy másik, vagy mindkét eredményességmutatóra hatással lehetnek. A feltáró jelleghez illeszkedően a stepwise módszert alkalmaztuk, s figyeltünk arra, hogy olyan változókat szerepeltessünk csak a modellben, ahol nem lép fel multikollinearitás, ezért esetenként összetett változókkal, vagy több változót tömörítő faktorokkal dolgoztunk.

A CSALÁDI HÁTTÉR

A családi háttér tényezői közül a szülők iskolai végzettségét, az otthon megtalálható könyvek számát a kulturális tőke összesített mutatójába építettük be, a család és a kérdezett infrastrukturális, anyagi ellátottságát, valamint a szubjektív anyagi helyzet érzékelését a családi anyagi háttér mutatójába,¹⁷ a támogató közeg mutatója pedig azoknak a változóknak a standardizált értékeiből állt elő, amelyek azt mutatják, hogy a szülők

17 A mutatót 7 vagyontárgy meglétének (családi számítógép, internet, autó, saját szoba, tablet, okostelefon, saját számítógép) és a szubjektív anyagi helyzet értékelésének standardizált változóinak átlagával állítottuk elő.

mennyire jelentenek biztos támogató háttérrel a gyermekük tanulmányai szempontjából.¹⁸ Dummy változóként szerepeltettük még a modellben azt, hogy van-e roma/cigány szülője a tanulónak.

Ez a négy fő tényezőcsoport együttesen 20%-os magyarázóerővel bír a tanulmányi index esetében, és közel 17%-os érték jellemzi a tanuláshoz való viszony indexére ható tényezők modelljét. A két eredményességindex esetében a hatások mértéke eltérő: a tanulmányi eredményességindex esetében a szülői iskolázottság hatása jelentős, a család tanuláshoz illetve iskolához való támogató hozzáállása valamivel kisebb jelentőséggel bír, míg a másik eredményességmutató esetében éppen fordítva, azaz a tanuláshoz való hozzáállást mérő mutató esetében a támogató szülői közegnek mutatkozik nagyobb szerepe. Az előzőeken felül mindkét sikerességi mutatóra elhanyagolható hatást jelent a roma származás, a családi anyagi háttér önálló hatása pedig szintén elhanyagolható, illetve nem szignifikáns.

12. táblázat: A családi tényezők hatása (lineáris regressziós modellek)				
	TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG		SZUBJEKTÍV EREDMÉNYESSÉG	
	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTHATÓ	SZIGNIFIKANCIA-SZINT	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTHATÓ	SZIGNIFIKANCIA-SZINT
Kulturális tőke	0,366	0,000	0,158	0,000
Támogató szülői közeg	0,195	0,000	0,341	0,000
Roma, cigány szülő	-0,035	0,000	-0,026	0,002
Családi anyagi helyzet	-0,039	0,000	0,002	n.s.
Konstans (B)	0,026	0,000	-0,004	n.s.
Adjusted R ²	0,202		0,168	

n.s.: a változó hatása nem szignifikáns

Képzéstípusok szerint vizsgálva a családi háttér két legfontosabb tényezőjének hatását, az látszik, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások esetében a kulturális tőkének jóval nagyobb hatása van a tanulmányi eredményességre, mint a szakiskolások esetében, ahol ugyanakkor a családi háttértényezők összességében eleve csak nagyon kis részt magyaráznak az eredményekből (lásd 13. táblázat). A másik eredményességmutató esetében a támogató családi háttérnek egyértelműen minden képzéstípusban jóval nagyobb hatása, a kulturális tőke hatása pedig a gimnáziumoktól a szakközépiskolásokon át a szakiskolásokig haladva csökken.

18 A felhasznált változók ez utóbbi esetben az alábbiak voltak: a szülők milyen gyakran járnak el szülői értekezletre, milyen gyakran beszélgetnek gyermekükkel az iskoláról, milyen gyakran kísérik figyelemmel eredményeiket, mennyire támogatják a tanulást, segítettek-e a gyermeküknek a középiskola megválasztásában. Ez utóbbit dichotóm változóként, a többit pedig 4-elemű skálaértékeként (1 – szinte soha, 4 – rendszeresen, illetve 1 – egyáltalán nem támogatja, 4 – teljes mértékben támogatja) standardizáltuk, majd összesítve átlagoltuk.

13. táblázat: A családi tényezők hatása (standardizált regressziós együtthatók képzéstípusok szerint)

	TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG			SZUBJEKTÍV EREDMÉNYESSÉG		
	GIMNÁZIUM	SAKKKÖZÉP-ISKOLA	SAKISKOLA	GIMNÁZIUM	SAKKKÖZÉP-ISKOLA	SAKISKOLA
Kulturális tőke	0,272	0,287	0,127	0,134	0,090	0,059
Támogató szülői közeg	0,219	0,151	0,134	0,331	0,316	0,332
Roma, cigány szülő	-0,033	-0,059	n.s.	n.s.	n.s.	-0,048
Családi anyagi helyzet	-0,058	-0,049	n.s.	0,033	n.s.	n.s.
Konstans (B)	0,199	-0,106	-0,167	-0,004	-0,050	-0,060
Adjusted R ²	0,131	0,120	0,040	0,141	0,113	0,117

A változók közül csak a szignifikáns hatásokat jelölve.

MEGELŐZŐ TANULMÁNYOK

Az általános iskolai eredmények nyilvánvalóan számottevő hatást gyakorolnak a középfokú intézményekben mutatkozó eredményekre, hiszen a tanulmányi eredmény rendszerint szignifikánsan összefügg a tanuló képességeivel, adottságaival. Már az előzőekben is láttuk, hogy a 8. év végi és a legutóbbi félévi osztályzat között igen erős a korreláció, nem nagy merészség tehát annak feltételezése, hogy az általános iskolai eredmény változója a megelőző iskolai hatásokat feltérképező regressziós modellben is nagy súllyal jelenik meg. Emellett még szerepeltettük a változók között a sikeres továbbtanulás mutatóját,¹⁹ valamint az általános iskolai hatások közül megpróbáltuk figyelembe venni, hogy a tanuló milyen tehetséggondozó, felzárkóztató szolgáltatásokat (napközi/tanulószoba, tanórán kívüli tevékenységek) vett igénybe.²⁰

Amint az sejthető volt, a tanulói eredményességre a megelőző iskolafokon elért sikereknek igen nagy hatásuk van, különösen a tanulmányi eredményesség mutatójára, de a másik mutatót tekintve is. A sikeres továbbtanulás inkább a tanuláshoz való viszony mutatójára gyakorol hatást, ami azt jelzi, hogy a tanulmányok és általában a tanulás melletti elköteleződésben fontos szerepet játszik az, hogy a fiatal olyan képzésben és olyan iskolában tanul tovább, ahol eredetileg is szándékában állt. A megelőző tanulmányokat jellemző egyéb mutatók – amelyek mérésére kérdőívünk sajnos csak korlátozottan nyújtott lehetőséget – közül a stepwise módszerrel készült lineáris

19 1-es értéket kapott a válaszadó, ha abban a képzéstípusban és abban a szakmában tanult tovább középfokon, amelyet eredetileg is szeretett volna, s 0 értéket, ha nem.

20 A tanulók 39%-a járt felső tagozaton idegen nyelv különórára, 22%-a matematika szakkörre, s ugyanennyien más szakkörre, 29%-uk pedig művészeti foglalkozásra. Korrepetálást 34%-uk vett igénybe matematikából, s 18%-uk valamely egyéb tantárgyból. A szakkör jellegű, fejlesztő foglalkozásokat, illetve a korrepetálás jellegű foglalkozásokat külön-külön vizsgáltuk (figyelve kívül hagyva, hogy arra az iskolában vagy az iskolán kívül került sor) és csupán a részvétel hiányát vagy a részvételt vettük figyelembe 0-1 értékkel. Készítettünk még egy olyan változót is, amely a tanórán kívüli tevékenységek iskolai és iskolán kívüli igénybevételét (azaz a magánórákat) mutatja, az előbbiben 51%, az utóbbiban 37% volt érintett a felső tagozatban. A sportfoglalkozásokat egyik esetben sem vettük figyelembe, a művészeti foglalkozásokat pedig a fejlesztő jellegűeknél. A napközini/tanulószobán való részvételt külön változóban szerepeltettük, a tanulók egyharmada vett részt ilyeneken az 5–8.osztályban.

14. táblázat: Az általános iskola hatása (lineáris regressziós modellek)

	TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG		SZUBJEKTÍV EREDMÉNYESSÉG	
	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTTHATÓ	SZIGN.	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTTHATÓ	SZIGN.
8. év végi átlageredmény	0,592	0,000	0,287	0,000
Sikeres továbbtanulás	0,036	0,000	0,108	0,000
Fejlesztő jellegű foglalkozások	0,083	0,000	0,056	0,000
Felzárkóztató jellegű foglalkozások	-0,101	0,000	-0,014	n.s.
Magán különórák	0,091	0,000	0,064	0,000
Konstans (B)	-1,993	0,000	-0,885	0,000
Adjusted R ²	0,429		0,126	

n.s.: a változó hatása nem szignifikáns

regresszioelemzésben a napközi végül egyik modellben sem szerepelt szignifikáns változóként, a fejlesztő jellegű foglalkozásokon való részvétel pozitív hatása mindkét mutató esetében kimutatható, a felzárkóztató jellegű foglalkozáson való részvételnek pedig csupán a tanulmányi eredményességre mutatkozt szignifikáns negatív hatása.

Fontos azonban megjegyezni, hogy a szülői kulturális tőke hatása már az általános iskolai eredményre is igen nagy, a 8. év végi osztályzatot 18%-ban magyarázza, tehát az általános iskolai érdemjegy hatása a családi háttér hatását is tartalmazza. A két szülő közül – mind a fiúk, mind a lányok esetében – az anya iskolázottságának mutatkozik nagyobb hatása. Az általános iskolai eredményességnek azonban a családi háttértől függetlenül is nagy szerepe van abban, hogy mennyire tudja valaki venni az akadályokat a középfokú képzés évei alatt.

KÖZÉPFOKÚ TANULMÁNYOK

A jelenlegi tanulmányok és a jelenlegi iskola különböző paramétereinek eredményességre gyakorolt hatását részben a különórákon való részvétellel,²¹ részben az egyéni és osztályközösség szintjén megmutatkozó tanulási motivációval, tanuláshoz való hozzáállással²², részben a pedagógiai munka és az iskolai légkör tanulók általi megítélésével vizsgáltuk.

21 A tanulók 20%-a jár jelenleg idegen nyelv különórára, 7%-uk matematika szakkörre, s 8% más szakkörre, ugyanennyien pedig művészeti foglalkozásra. Korrepetálást 19%-uk vesz igénybe matematikából, s 8%-uk valamely egyéb tantárgyból. A szakkör jellegű, fejlesztő foglalkozásokat, illetve a korrepetálás jellegű foglalkozásokat külön-külön vizsgáltuk (figyelmen kívül hagyva, hogy arra az iskolában vagy az iskolán kívül került sor) és csupán a részvétel hiányát vagy a részvételt vettük figyelembe 0-1 értékkel.

22 Mindkét esetben a kérdőívben egy négyfokú skála értékeit használtuk. Az egyéni motiváció esetében 4-es értéket kapott, aki nagyon sokat tanul, 3-ast, aki sokat tanul, 2-est a keveset tanul, s 1-est, aki nagyon keveset tanul. Az osztálytársak tanuláshoz való viszonyának tanulók általi érzékelését pedig „Az osztályomban elismerést vált ki, ha valaki jól tanul.” állítás elfogadottságával mértük szintén 1–4 skálán.

Az iskola pedagógusaira vonatkozó tanulói értékelés 8 változóját tömörítő főkomponens értékei²³ azt mutatják meg, hogy a tanulók szerint az iskola tanárai mennyire „jó tanárok”. A nyolc változó felhasználásával képzett főkomponens az információtartalom 51,8%-át tömöríti oly módon, hogy mind a 8 változó közel azonos súlyt képvisel benne, s valamivel magasabb értékei jellemzik a 9. évfolyamon tanulókat, továbbá leginkább a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban tanulókat, de a szakiskolások körében is magasabb a változó értéke, mint a szakközépiskolások körében. Az is megfigyelhető, hogy az egyházi intézményekben tanulók körében a legmagasabb a főkomponens átlagértéke, ehhez azonban hozzá kell tennünk, hogy a kérdezettek mindössze egytizede tanul egyházi iskolákban, s további közel egytizedük magán, illetve alapítványi intézményekben.²⁴

A középiskolás korosztály esetében a kortárs csoport hatásának és az iskolai légkörnek is kitüntetett szerepe van. Kutatásunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy ez a tanulási eredményesség szempontjából is megmutatkozik-e, azaz befolyásolja-e a tényleges eredményeket illetve a tanuláshoz való viszonyt, a célok melletti kitartást az, hogy milyen az osztálytársak, barátok viszonya a tanuláshoz. Az eredményesség kapcsán fontos hatótényező lehet az is, hogy a fiatal mennyire szívesen jár iskolába, jól érzi-e ott magát.²⁵

A középiskolai tényezők kérdőívünkben megragadható tényezői a tanulmányi és a szubjektív eredményességindex megközelítőleg azonos hányadát magyarázzák, de az egyes tényezők hatásának ereje eltérő. Bár mindkét típusú eredményesség esetében a jelenlegi tanulási erőfeszítésnek, azaz annak, hogy a kérdezett mennyit tanul, van az egyik legerősebb hatása, a tanulmányi eredményesség esetében a tanórán kívüli fejlesztő foglalkozások szerepe is kiemelkedő. Ez minden bizonnyal összefüggésben van azzal, hogy eredményességindexünkben a tanulmányi és egyéb versenyeket, valamint a nyelvvizsgát is szerepeltettük, márpedig az ezekre való felkészülés nyilvánvalóan nagyon sok tanórán kívüli erőfeszítést is igényel. A szubjektív eredményességindex esetében nem egyértelmű a hatások erősségének sorrendje, de jól észrevehető, hogy sokkal nagyobb hatásuk van az iskolán belüli „szubjektívebb” észleléseknek, így annak, ha a tanuló jól érzi magát az iskolában, ha jónak tartja a pedagógusokat, s an-

-
- 23 Arra vonatkozóan, hogy a tanulók szerint milyen a jó tanár, Nikitscher Péter (2015): *Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében* című elemzése tér ki részletesen. [Lásd: Sági (szerk.): *A pedagógus hivatás megerősítésének néhány aspektusa.*] Előljáróban annyit jelzünk csupán, hogy az adatfelvétel szerint valamennyi diák számára alapvetően fontosak az olyan szakmai kritériumok, mint a szaktárgyi tudás, az élvezetes tanórák tartása, az igazságos értékelés, a fegyelem kézben tartása, a diákokhoz való pozitív viszony, a diákok egy csoportja számára pedig ezen túlmenően a pozitív emberi tulajdonságok is („olyan ember, akire fel lehet nézni”, „bármikor fordulhatok hozzá személyes problémáival”). A változó kialakításában az egyes komponensek az alábbi erősséggel vettek részt: Jól tanít, élvezetes tanórákat tart, érdekesen magyaráz (0,770); Olyan ember, akire fel lehet nézni (0,757); Kedveli a tanulókat (0,748); Bármikor fordulhatok hozzá tanulmányi problémáival (0,719); Az értékelésnél igazságos (0,715); Bármikor fordulhatok hozzá személyes problémáival (0,698); Tud fegyelmet tartani (0,695); Magas szinten ismeri a saját tantárgyát (0,651).
- 24 Mintánkban az egyházi intézmények tanulói valamelyest alul-, a magán- és alapítványi intézményekben járók pedig felülreprezentáltak (az Országos kompetenciamérés 2013. évi 10. évfolyamos adatfelvétele szerint a tanulók 13,6%-a jár egyházi intézménybe, s 6,8%-uk magánintézményekben).
- 25 A barátok tanuláshoz való hozzáállását a „Baráti környezetem támogatja a tanulást” állítás elfogadottságával mértük. Az iskolai légkör kapcsán a következő 3 változó alapján képezett főkomponens értékeit használtuk: Az iskolában jól érzem magam (0,845), Az iskolában könnyen szerzek barátokat (0,751), Az iskolában kívülállónak és magányosnak érzem magam (-0,584). A főkomponens a változók információtartalmának 54%-át tömöríti.

nak is, ha úgy érzékeli, hogy az osztályban érték a tanulás, illetve a baráti környezet is támogatja azt. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy – amennyiben az iskola szerepét nem korlátozzuk kizárólag a kognitív készségek fejlesztésére –, akkor ezen tényezők javításával az iskolarendszer is tehet valamit a diákok iskolával, tanulással kapcsolatos pozitív képének alakításáért, ami végső soron a tanulási eredmények kedvező alakulásának irányába is hat.

Számos kutatás mutatott ki ugyanis összefüggést a motiváció, az eredményorientáltság és a tanulási eredmények között, jelezve a kapcsolat reciprokális természetét is (Creemers–Kyriakides, 2008). Más kutatások pedig a tanulási eredmények és a tanulási klíma közötti összefüggésre hívják fel a figyelmet. Egy Belgium közép fokú intézményeiben különböző fenntartású iskolák között végzett felmérés eredményei azt mutatják, hogy a matematika teljesítményben megmutatkozó variancia 19%-a iskolai szintű, ezen belül a csoportok összetétele, a tanulási és szociális környezet, továbbá a tanulási lehetőségek magyarázzák az iskolai hatás csaknem 90%-át (Opdenakker–Damme, 2006). Ugyanakkor egyre több érv szól amellett, hogy az eredményesség-kutatások szempontjából nem csupán az iskolai szint a meghatározó, hanem kiemelten az osztályszintű folyamatok vizsgálata is fontos, s ezt eredményeink is megerősítik.

15. táblázat: A jelenlegi iskolai tanulmányok hatása
(lineáris regressziós modellek)

	TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG		SZUBJEKTÍV EREDMÉNYESSÉG	
	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTHATÓ	SZIGN.	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTHATÓ	SZIGN.
Motiváció, tanulmányokkal kapcsolatos erőfeszítés (sokat tanul)	0,270	0,000	0,148	0,000
Fejlesztő jellegű foglalkozások	0,287	0,000	0,128	0,000
Felzárkóztató jellegű foglalkozások	–0,108	0,000	–0,027	0,001
Osztálytársak körében érték a tanulás	0,028	0,002	0,112	0,000
Baráti környezet támogatja a tanulást	0,077	0,000	0,157	0,000
Jó tanárok az iskolában (a főkomponens értékei)	0,038	0,000	0,145	0,000
Jó iskolai légkör (a főkomponens értékei)	0,067	0,000	0,156	0,000
Konstans (B)	–0,660	0,000	–0,615	0,000
Adjusted R ²	0,205		0,216	

Az eddigieket összesítve tehát azt találjuk, hogy az általános iskolai sikeresség nagyon jó előrejelzője a tanulmányi eredményességnek, a tanulás melletti elköteleződés esetében ugyanakkor nem feltétlenül ez tekinthető a legerősebb hatásnak. A tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakításában ezzel egyenértékű szerepe van a szülői támogató közegnek, továbbá az iskolai támogató hatásoknak, így a jó pedagógusok létének és a megerősítő, támogató iskolai környezetnek, a barátok hatásának. Az iskolai légkörnek is pozitív hatása mutatkozik a szubjektív eredményességre. Itt ugyancsak érdemes felhívni arra a kutatásra a figyelmet, amely felekezeti középiskolások körében az iskolai, osztályszintű társadalmi tőke pozitív hatását mutatta ki az

16. táblázat: A különböző tényezők együttes hatása (lineáris regressziós modellek)

	TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG		SZUBJEKTÍV EREDMÉNYESSÉG	
	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTTHATÓ	SZIGN.	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTTHATÓ	SZIGN.
Családi kulturális tőke	0,160	0,000	0,095	0,000
Támogató szülői közeg	0,038	0,000	0,190	0,000
8. év végi átlageredmény	0,491	0,000	0,142	0,000
Sikeres továbbtanulás	0,019	0,003	0,037	0,000
Fejlesztő jellegű foglalkozások általános iskolában	0,053	0,000	0,031	0,001
Felzárkóztató jellegű foglalkozások általános iskolában	-0,061	0,000	0,013	n.s.
Fejlesztő jellegű foglalkozások középiskolában	0,117	0,000	0,051	0,000
Felzárkóztató jellegű foglalkozások középiskolában	-0,062	0,000	-0,028	0,001
Jelenlegi tanulási erőfeszítés (sokat tanul)	0,168	0,000	0,091	0,000
Osztálytársak körében érték a tanulást	0,008	n.s.	0,098	0,000
Baráti környezet támogatja a tanulást	0,007	n.s.	0,091	0,000
Jó tanárok az iskolában (a főkomponens értékei)	0,060	0,000	0,139	0,000
Jó iskolai légkör (a főkomponens értékei)	0,008	n.s.	0,095	0,000
Gimnázium	0,095	0,000	0,029	0,002
Szakiskola	0,130	0,000	0,035	0,000
Konstans (B)	-1,988	0,000	-0,826	0,000
Adjusted R ²	0,522		0,301	

n.s.: a változó hatása nem szignifikáns

eredmények alakulására (Pusztai, 2009). Elképzelhető, hogy rövid távon mindez nem mutatkozik meg közvetlen kognitív kimeneti eredményekben, de hosszabb távon pozitív végkimenetelt jelenthet a fiatal életpályája és későbbi sikeressége szempontjából. Az eredmények arra is rávilágítanak, hogy a jó pedagógusok hatása a szemléletmód formálására is nagy lehet.

Bár a két mutató esetében – az egyes változókat külön-külön vizsgálva – összefüggést láthattunk a kérdezett neme és az intézmény fenntartója, a képzés típusa szerint, továbbá azt vizsgálva, hogy a tanuló kollégiumban lakik vagy bejáró-e, az összesített modellben ezek közül csak a képzési típusnak mutatkozott szignifikáns hatása, ugyanakkor a többi tényező hatását is figyelembe véve nem a várt módon. A tiszta modellben – amikor csak a képzési típus hatását vesszük figyelembe – a gimnázium hatása egyértelműen pozitív és nagyon erős, a szakiskoláé pedig negatív (a modell magyarázóereje 17,2%-os a tanulmányi index esetében, és 6%-os a másik indexnél), az összetett modellben – más tényezők hatását is figyelembe véve – a gimnáziumi képzés hatása csökken, a szakiskolai képzésé pedig ellenkező előjelűvé változik. Ez arra utal, hogy a képzési típus hatását más tényezők veszik át, így többek között a megelőző iskolafokon elért eredmény, továbbá a családi kulturális tőke.

Hasonló jelenséget tapasztalunk a tanulmányi eredményességindex és a családi támogatás összefüggéseit vizsgálva, a csak a családi hatásokat bemutató modellben ugyanis a hatás sokkal erőteljesebb volt. Képzéstípusokra külön-külön vizsgálva a tényezőket (lásd *Melléklet 5. táblázat*) kirajzolódik, hogy a legnagyobb hatása a családi támogató hozzáállásnak a szakiskolások esetében van mind a tanulmányi eredményességindexre, mind a tanulási motiváció, tanuláshoz való viszony mutatójára. A szubjektív eredményességmutatót tekintve a szakiskolások körében az intézményi légkör szerepe is nagyobb, továbbá szignifikáns hatása mutatkozik annak, ha a kérdezett olyan képzésben tudott továbbtanulni, ahol eredetileg is szándékában állt. Amint azt már jeleztük, a két eredményességmutató között korreláció van, ami azonban képzéstípusok szerint is eltér: a gimnáziumi képzésben tanulók esetében az értéke magasabb, mint a szakiskolások esetében.²⁶

A két évfolyamra külön-külön lefuttatva a regressziós modelleket (lásd *Melléklet 6. és 7. táblázat*) úgy tűnik, hogy a tanulmányi eredményesség mutatójában a 11. évfolyamra az általános iskolai eredmények hatása valamelyest csökkenni látszik, s jobban előtérbe kerülnek a középfokú tanulmányokhoz kapcsolódó hatások, ami részben tényleges iskolai hatás, részben azonban a valamivel szelektáltabb tanulói összetételnek is betudható, erre utal a kulturális tőke hatásának magasabb értéke.

ÖSSZEZÉS

Tanulmányunkban a tanulói eredményesség különböző megközelítéseit jártuk körül középfokú intézményekben tanulók esetében. Az általunk megkonstruált két eredményességmutató egyike kifejezetten a tanulmányi sikeresség jelzőszáma, míg a másik mutató inkább a tanuláshoz való viszonyt, a tanulással kapcsolatos attitűdöket tömöríti. A különféle tanulói csoportokat az eredményességmutatók eltérő értékei jellemzik: míg a tanulmányieredményesség-mutató esetében a képzési típusnak óriási a szerepe, addig a másik, tanuláshoz való viszonyt mérő index sokkal „demokratikusabban” működik a képzési típusokat tekintve. A megközelítésmódból következően a kétféle eredményességmutatóra ható tényezők súlya is eltérő: míg az előbbire sokkal inkább hat a család kulturális tőkéje – akár önállóan, akár az általános iskolai eredményeken keresztül –, a szubjektív eredményességi index kedvező alakulásában a szülői támogató közegnek és az iskolai támogató hatásoknak is nagy szerepük van. Mindennek a vizsgálatát azért tartjuk lényegesnek, mert a tanulás iránti elköteleződést mérő eredményességmutató kedvező alakulása ugyan nem feltétlenül mutatkozik meg azonnali mérhető eredményekben, de több szempontból is pozitív hatással lehet a fiatal életpályájára, s az eredményességorientált jövőkép és a tanulás hasznosságába vetett hit erősítése révén közvetett módon hozzájárulhat a mérhető tanulmányi eredményesség kedvező alakulásához is. Adatainkból úgy tűnik, hogy bár az eredményorientáltság és a motiváltság egy része korábbiól illetve a családi környezetből hozott adottság, az iskola maga is képes valamennyit hozzátenni ehhez, nem feltétlenül kizárólag középfokon, hanem sokkal inkább már megelőző szinteken, hiszen az általános iskolai tanul-

26 A korrelációs együttható a gimnáziumi képzés esetében 0,386, szakközépiskolában 0,342, szakiskolában 0,227.

mányi eredmények a későbbi tanulmányi eredményekre vonatkozóan is nagyfokú előrejelző-képességgel bírnak. A támogató szülői háttér pozitív hatása arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskoláknak érdemes kihasználniuk a családi támogatásból fakadó előnyt, nem csupán a meglévő adottságokat figyelembe véve, hanem tudatosan is koncentrálva a szülők bevonódását elősegítő lehetőségekre.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balázsi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: *Jelentés a magyar közoktatásról, 2010*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): PISA 2012 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Creemers, Bert P.M. – Kyriakides, Leonidas (2008): *The Dynamics of Educational Effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London, Routledge.
- Creemers, B.P.M. – Kyriakides, L. – Sammons, P. (eds.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York, Routledge/Taylor & Francis.
URL: http://rufismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research__quantitative_methodology_series_.pdf
[Utolsó letöltés: 2013. 08. 26.]
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó
- Csapó B. (szerk., 2012): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
URL: http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?p_l_id=11131&folderId=23648832&name=DLFE-24695.pdf
[Utolsó letöltés: 2014. 11. 28.]
- Csüllög Krisztina – D. Molnár Éva – Lannert Judit (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. In: *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest, Oktatási Hivatal
- Dronkers, Jaap – Róbert Péter (2005): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága. *Educatio* 3. sz. 519–533.
- Eric A. Hanushek – Ludger Woessmann (2014): Institutional Structures of the Education System and Student Achievement: A Review of Cross-country Economic Research In: Rolf Strietholt – Wilfried Bos – Jan-Eric Gustafsson – Monica Rosen (eds.): *Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments*. Münster, Waxmann
- Fehérvári Anikó (2015): Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In: Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó Programok*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11. sz. 3–13. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2005_Roma.isk.pdf
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. 239–268. Budapest, Osiris Kiadó. <http://www.edu.u-szeged.hu/iskmuv/index.html> [Utolsó letöltés: 2014. 12. 10.]
- Knuver, A.W.M. – Brandsma, H.P. (1993): Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 13. 187–200.
- Kyriakides, L. (2005): Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 16/2. 103–52.
- Kyriakides, L. – Tsangaridou N. (2008): Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: A study on school and teacher effectiveness in physical education. *British Educational Research Journal* Vol. 34. 807–838
- Molnár Gyöngyvér – Korom Erzsébet (szerk., 2013): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó http://edia.hu/sites/default/files/books/iskolai_sikerességet_befolyasolo_tenyezok_2013.pdf
- Opdenakker, M.C. – Van Damme, J. (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. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 17/1. 87–117
- Országos kompetenciamérés 2012 Országos jelentés. Oktatási Hivatal, 2013
- Pásku Judit (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekkel. *Életpálya-tanácsadás*, II. sz. 52–60.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- Pusztai Gabriella (2014): *Eredményesség és társadalmi tőke. Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Kézirat
- Sáska Géza (2012): Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? *Educatio* 4. sz. 565–577.
- Scheerens, J. (2005): Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO

MELLÉKLET

1. táblázat: A súlyozott minta megoszlása a 9. évfolyamon nem, az iskola települése és képzéstípus szerint, % (N=7334)

		GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP-ISKOLA	SZAKISKOLA	EGYÜTT
Fiúk	Budapest	5,0	4,5	1,4	10,8
	Megyeszékhely, megyei jogú város	6,6	8,7	5,7	21,0
	Város, község	6,8	6,9	7,9	21,6
Lányok	Budapest	5,3	3,1	0,7	9,1
	Megyeszékhely, megyei jogú város	8,5	7,8	2,9	19,2
	Város, község	8,3	5,8	4,1	18,3

2. táblázat: A súlyozott minta megoszlása a 11. évfolyamon nem, az iskola települése és a képzéstípus szerint, % (N=6492)

		GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP-ISKOLA	SZAKISKOLA	EGYÜTT
Fiúk	Budapest	4,3	3,8	2,0	10,1
	Megyeszékhely, megyei jogú város	6,1	8,1	6,1	20,3
	Város, község	6,1	7,4	7,9	21,4
Lányok	Budapest	5,2	3,1	1,2	9,4
	Megyeszékhely, megyei jogú város	8,9	7,3	3,3	19,5
	Város, község	8,1	6,5	4,6	19,3

3. táblázat: Könyvek száma a családban, %

	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉPISKOLA	SZAKISKOLA
Kevesebb, mint 10	1,6	5,4	22,9
10-50 db	10,5	21,9	28,9
51-100 db	23,2	29,9	22,7
101-500 db	36,0	27,3	13,0
5000-nél több	28,8	15,6	12,7
N	5394	4968	3142

Khi-négyzet-próba szignifikanciaszint: 0,000

4. táblázat: Az anyagi helyzet tanulók általi érzékelése, %

	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP- ISKOLA	SZAKISKOLA
Anyagi gondok nélkül élünk	36,6	32,7	30,9
Beosztással jól kijövünk	42,8	41,9	36,0
Éppen hogy kijövünk a havi jövedelmünkből	12,3	14,8	16,8
Hónapról hónapra anyagi gondjaink vannak	4,4	5,0	6,3
Nem tudom	3,9	5,7	10,1
N	5330	4898	3013

Khi-négyzet-próba szignifikanciaszint: 0,000

5. táblázat: A kétféle eredményességindekre ható tényezők képzéstípusok szerint (standardizált regressziós együtthatók)*

	TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG			SZUBJEKTÍV EREDMÉNYESSÉG		
	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP- ISKOLA	SZAKISKOLA	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP- ISKOLA	SZAKISKOLA
Családi kulturális tőke	0,174	0,163	0,087	0,103	0,057	0,107
Támogató szülői közeg	n.s.	0,033	0,088	0,154	0,182	0,241
8. évfolyam végi eredmény	0,494	0,468	0,349	0,144	0,143	0,070
Sikeresebb tanulás	0,030	0,037	n.s.	n.s.	n.s.	0,101
Fejlesztő jellegű foglalkozások általános iskolában	0,045	0,043	0,084	n.s.	0,047	n.s.
Felzárkóztató jellegű foglalkozások általános iskolában	-0,072	-0,055	-0,040	n.s.	n.s.	0,056
Fejlesztő jellegű foglalkozások középiskolában	0,142	0,089	0,057	0,067	0,035	n.s.
Felzárkóztató jellegű foglalkozások középiskolában	-0,061	-0,074	n.s.	n.s.	-0,033	n.s.
Jó iskolai légkör (a főkomponens értékei)	n.s.	n.s.	n.s.	0,094	0,054	0,172
Jó tanárok a jelenlegi iskolában (a főkomponens értékei)	0,058	0,061	0,062	0,151	0,164	0,109
Motiváció és jelenlegi tanulási erőfeszítés (sokat tanul)	0,175	0,179	0,187	0,095	0,102	0,067
Osztálytársak körében érték a tanulást	n.s.	n.s.	n.s.	0,122	0,096	0,118
Baráti környezet támogatja a tanulást	n.s.	n.s.	n.s.	0,093	0,087	0,050
Konstans (B)	-2,412	-1,934	-1,347	-0,928	-0,845	-0,603
Adjusted R ²	0,509	0,421	0,243	0,284	0,238	0,260

A változók közül csak a szignifikáns hatásokat jelölve.

6. táblázat: A tanulmányi eredményességre ható tényezők
évfolyamok szerint (lineáris regressziós modellek)

	9. ÉVFOLYAM		11. ÉVFOLYAM	
	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTTHATÓ	SZIGN.	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTTHATÓ	SZIGN.
8. év végi átlageredmény	0,532	0,000	0,427	0,000
Jelenlegi tanulási erőfeszítés (sokat tanul)	0,120	0,000	0,149	0,000
Családi kulturális tőke	0,151	0,000	0,166	0,000
Támogató szülői közeg	0,033	0,001	0,008	n.s.
Jó tanárok az iskolában (a főkomponens értékei)	0,054	0,000	0,047	0,000
Fejlesztő jellegű foglalkozások középiskolában	0,069	0,000	0,146	0,000
Felzárkóztató jellegű foglalkozások középiskolában	-0,053	0,000	-0,069	0,000
Eredményorientáltság (faktorértékek)	0,062	0,000	0,136	0,000
Felzárkóztató jellegű foglalkozások általános iskolában	-0,061	0,000	-0,059	0,000
Fejlesztő jellegű foglalkozások általános iskolában	0,047	0,000	0,059	0,001
Sikeres továbbtanulás	0,029	0,001	0,015	n.s.
Szakiskola	0,129	0,000	0,124	0,000
Gimnázium	0,092	0,000	0,105	0,000
Konstans (B)	-1,805	0,000	-1,873	0,000
Adjusted R ²	0,543		0,520	

n.s.: a változó hatása nem szignifikáns

7. táblázat: A szubjektív eredményességre ható tényezők
évfolyamok szerint (lineáris regressziós modellek)

	9. ÉVFOLYAM		11. ÉVFOLYAM	
	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTHATÓ	SZIGN.	STANDARDIZÁLT REGRESSZIÓS EGYÜTTHATÓ	SZIGN.
Félévi átlageredmény	0,205	0,000	0,211	0,000
Támogató szülői közeg	0,197	0,000	0,167	0,000
Osztálytársak körében érték a tanulás	0,105	0,000	0,096	0,000
Baráti környezet támogatja a tanulást	0,073	0,000	0,112	0,000
Jó tanárok az iskolában (a főkomponens értékei)	0,143	0,000	0,110	0,000
Kulturális tőke	0,072	0,000	0,105	0,000
Jó iskolai légkör (a főkomponens értékei)	0,093	0,000	0,096	0,000
Motiváció és jelenlegi tanulási erőfeszítés (sokat tanul)	0,048	0,000	0,061	0,000
Sikeres továbbtanulás	0,029	0,007	0,034	0,003
Fejlesztő jellegű foglalkozások középiskolában	0,034	0,000	0,054	0,000
Fejlesztő jellegű foglalkozások általános iskolában	0,031	0,009	0,023	n.s.
Felzárkóztató jellegű foglalkozások általános iskolában	0,030	0,012	0,014	n.s.
Felzárkóztató jellegű foglalkozások középiskolában	-0,038	0,001	-0,004	n.s.
Konstans (B)	-0,360	0,000	-0,468	0,000
Adjusted R ²	0,315		0,317	

n.s.: a változó hatása nem szignifikáns

BANDER KATALIN – GALÁNTAI JÚLIA: AZ EREDMÉNYESSÉG DIMENZIÓI ÉS HÁTTÉRTÉNYEZŐI INTÉZMÉNYI SZEMMEL

A tanulmány célja annak bemutatása, hogy a hazai középiskolák vezetői és pedagógusai miként értelmezik az eredményességet saját intézményük vonatkozásában, milyen célrendszert társítanak a növeléséhez, és milyen tényezők befolyásolják a különböző dimenziókban vizsgált eredményesség alakulását. A több tekintetben eltérő helyzetű középiskolákban folytatott interjúk eredményei arra utalnak, hogy az iskolai eredményesség fogalma összetett, a viszonylag könnyen mérhető dimenziókon túl több olyan eleme is van, amelyekről kevésbé egzakt jellegük és a mérés nehézségei miatt az iskolák teljesítményének értékelésekor kevés szó esik. Az intézményi eredményesség háttértényezői közül a tanulmány elsősorban az iskola számára hozzáférhető, az iskola szervezetével, az intézményi szereplőkkel összefüggő tényezőkkel foglalkozik, nem tévesztve szem elől ugyanakkor azokat a meghatározottságokat (pl.: a tanulók háttere, az iskola földrajzi és társadalmi környezete), amelyek már jóval a középfokú oktatást megelőzően és azon túl is befolyásolják a tanulók lehetőségeit.

Az oktatási rendszerek és az egyes oktatási intézmények eredményességének vizsgálata az utóbbi évtizedekben fontos kutatási kérdéskörre nőtte ki magát. A vizsgáldások során megkerülhetetlenné vált az eredményesség fogalmának, értelmezési kereteinek meghatározása, amelynek során arra keresték a választ, hogy mely outputok tekinthetők eredménynek az iskola, melyek a tanulók és az oktatásirányítás számára, illetve a hagyományos, tanulói teljesítményindikátorokon alapuló eredményességdefiníció kiterjeszthető-e (Lannert, 2006). Az elsősorban az USA-ban zajló, közgazdasági megközelítést alkalmazó kezdeti kutatásokat számos kritika érte amiatt, hogy túl szűk meghatározás mentén mérik az iskolai munka eredményeit (Fitz-Gibbon, 1991). Az 1980-as évek elejétől megélnéknélő brit iskolaeredményességi kutatások ezzel szemben már egy összetettebb eredményességdefiníciót alkalmaztak, amelyben a tanulói tudásszinttel, teljesítményekkel azonosítható eredményesség mellett az iskolák szociális eredményességét is vizsgálták, amelyet a lemorzsolódási, évismétlési, illetve hiányzási adatokkal mértek (Lannert, 2006). Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb figyelmet kaptak az iskolai eredményesség kvalitatív dimenzióira koncentrááló kutatások, amelyek többek között a tanárok, a tanár-diák kapcsolat, az iskolai szocializáció, az intézményi kultúra és légkör, valamint az intézményvezető szerepét vizsgálják a tanulói és intézményi eredményesség szempontjából.

Az iskolaeredményességi kutatásokon belül számos vizsgálat foglalkozik a kiemelkedő tanulói teljesítményt felmutató iskolák jellemzőinek számbavételével (pl.: Reynolds et al., 2000). Az eredményes iskolák jellemzői¹ közül témánk, az eredményesség intézményi nézőpontú megközelítése, az azt növelő iskolai jellemzők azonosítása szempontjából az alábbi tényezők lehetnek hangsúlyosak (Scheerens et al., 2003; Lannert, 2006):

1 Lásd jelen kötetben Gyökös Eleonóra tanulmányát.

- 1) az iskolai klíma jellemzői (az intézményen belüli kapcsolatok alakulása, a szervezeti kultúra sajátosságai),
- 2) az iskolai pedagógiai gyakorlat tartalmi és módszertani jellemzői (a tanterv minősége és prioritásai, a tanulás és tanítás kapcsán felmerülő tanulásszervezési kérdések, a tanítás során alkalmazott pedagógiai módszerek, a tanulók sajátos igényeinek figyelembevétele, a képességek szerinti differenciálás, a tanulási idő hatékony kihasználása, a tanulók értékelése, megerősítés és visszajelzés)
- 3) az osztálytermi klíma jellemzői (osztályon belüli kapcsolatok, a tanulással kapcsolatos attitűdök, a tanár-diák viszony alakulása)
- 4) a szülők bevonása az iskola életébe, a szülőkkel fenntartott kapcsolatok kiterjedtsége, a tanárok és a szülők elégedettsége a kapcsolatokkal.

A középiskolai eredményesség dimenzióinak és az eredményességet befolyásoló tényezőknek a mélyebb megismerése érdekében 2014 tavaszán 18 hazai középfokú intézmény igazgatójával és pedagógusaival egyéni és fókuszcsoportos interjúkat készítettünk.² A beszélgetések során kiemelt figyelmet fordítottunk az intézményi szereplők eredményesséértelmezésének vizsgálatára, továbbá az iskolák azon specifikumainak megismerésére, amelyek az eredményességet befolyásolhatják.

Az intézményeket elsősorban a 2013-as Országos kompetenciamérésen (OKM) elért eredményeik alapján választottuk ki, figyelve a regionális, a településtípus szerinti és a fenntartó szerinti heterogenitásra is, valamint arra, hogy a mintánkban a középiskola-típusok sokfélesége megfelelően leképeződjön. A mintába került középiskolák néhány, az intézményi eredményesség értelmezése szempontjából fontos jellemzőjét a *Függelék 1. táblázata* tartalmazza.

Az interjúk elemzése az Atlas.ti tartalomelemző szoftver felhasználásával történt. A kvalitatív tartalomelemzés során az interjúalanyok intézményi eredményességhez kötődő szóhasználatának, fogalmi hálójának, értelmezéseinek megismerésére törekedtünk, ennek mentén hoztuk létre az intézményi célok és eredményességdimenziók leírására szolgáló kategóriarendszert, amelyet a továbbiakban mutatunk be. Az elemzés során kiemelt figyelmet fordítottunk az interjúk helyszínéül szolgáló intézmények társadalmi környezetének, feltételeinek, céljainak és törekvéseinek megismerésére, amelynek révén lehetőség nyílik a vizsgált középiskolák eredményességgképeinek, valamint az eredményes működést befolyásoló intézményi és intézményen kívüli tényezőknek és egyedi sajátosságoknak az árnyalt bemutatására.

INTÉZMÉNYI CÉLOK

Az intézmények céljaik meghatározásakor elsődlegesen mérhető, objektív célokat említettek, amelyek iskolatípusonként is eltértek (lásd *1. ábra*). Míg a gimnáziumok,

2 Ezúton is köszönjük valamennyi intézménynek az együttműködését. Az interjúkat készítették: Bander Katalin, Ercsei Kálmán, Galántai Júlia, Jankó Krisztina, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Szemerszki Marianna.

és sok esetben a szakközépiskolák is legtöbbször a felsőoktatási felvételre való felkészítést, az emelt szintű érettségi, vagy általában az érettségi megszerzését, az idegen nyelvi felkészítést említették céljukként, addig a szakiskolák más intézményi célokkal, más iskolahasználókkal, és ezért más eredményességi dimenziókkal rendelkeznek. Ezenél az intézménytípusoknál szükséges lehet ezért eltérő eredményességi mutatók kidolgozása, mint például a szakmára való felkészítés, a sikeres munkaerő-piaci elhelyezkedés, vagy szükség esetén a sikeres szakmaváltás (Halász, 2000).

A szakközépiskolákra és különösen a szakiskolákra jellemző, hogy a pedagógusoknak nagy hangsúlyt kell fektetniük a hátránykompenzációra, az iskola megtartó erejének növelésére, és ezzel a lemorzsolódás előfordulásának csökkentésére. Egyes intézményekben, jellemzően inkább a gimnáziumokban, plusz tevékenységként jelentkezhet a pedagógusok munkájában a tehetséges tanulók fejlesztése, tanulmányi versenyekre való felkészítése.

Az intézményi célok meghatározásakor a pedagógusok és az intézményvezetők nehezebben mérhető, de a tanulók eredményességét nagyban befolyásoló olyan puhább indikátorokat is megemlítettek, mint például a jó iskolai légkör kialakítása, vagy a tanulók szociális fejlesztése, amelyet az interjúk alapján igen sokféle módon értelmeztek: intézményi célként határozták meg a tanulók motiválását, bátorítását és mentorálását, illetve a pályaválasztási tanácsadás biztosítását is. A felkeresett iskolák többségében szintén hangsúlyos szerepet kapott az iskola fenntartására való törekvés, vagyis az intézmény képzési struktúrájának, képzéstípusának megtartása, valamint a tanulók minőségének és megfelelő létszámának biztosítása.

A legtöbb megkérdezett intézménytípustól és környezettől függetlenül egyetértett abban, hogy a nyugodt, biztos környezet és a jó iskolai légkör fontos az eredményes tanuláshoz, a jó tanulmányi átlag eléréséhez. Ezért általában fontos célként nevezték meg a barátságos, motiváló, mindenki számára elérhető iskolai klíma kialakítását, amelyhez egy olyan miliő létrehozása szükséges, amelybe beletartozik a tanuló és a pedagógus közti kiegyensúlyozott kommunikáció, vagy a tanulók tanórán kívüli, szabadidős programjainak biztosítása.

„Egy munkahely nem lehet a félelem, a feszültség és a szorongás területe. Ez iskolánál hatványozottan igaz kell, hogy legyen a tanuló, a tanár, a technikai dolgozó és a szülőre is. Hogy ahová ő elküldi a gyereket, akkor tudja, hogy az alkotáshoz, a tanuláshoz megvannak a feltételek. Az a miliő, az a légkör, amelyik félelem, szorongás és feszültségtől mentes, és mindenki azzal foglalkozik, amiért idejött.” (Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)

Horn tanulmánya (2005) szerint azokban az iskolákban, amelyekbe – a tanárok szerint – könnyebben kezelhető gyerekek járnak, vagy több iskolán kívüli programot szerveznek, jobb az iskolai légkör, ami a tanulók matematikai teljesítményében is megmutatkozik. A különböző iskolatípusokban eltérő igényekkel találkoznak a pedagógusok, ezek megoldása, feloldása hozzájárulhat a jobb iskolai légkör megteremtéséhez. A rosszabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulók esetében a gyerekek alapvető szükségleteinek biztosítását említették a pedagógusok legfontosabb célként, például azt, hogy a rászorulóknak a kollégiumot hétvégeként és ünnepnapokon is fűtve tartsák, valamint, hogy ekkor is biztosítsák a napi étkezésüket. Ehhez képest a jobb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulók intézményeiben a pedagógusok teljesen más jóléti szolgáltatásokat, kategóriákat fogalmaztak meg: itt a tanulmányi és egyéni célok támogatása és a sokszínű délutáni szabadidős programok biztosítása szerepelt elérendő célként. A tanárok által észlelt eltérő szükségletek és a kifejezetten ezekre a problémacsoportokra koncentrált célok meghatározása viszont egyben az iskolák közötti, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését is jelentheti.

„Itt hétvégén általában tizenöt-húsz tanuló bent van, és ebből nyolc-tíz nem tud hova menni haza. És akkor hordjuk be nekik a kaját, otthonról vagy itt félretetted, én hozom be, én adom oda nekik, megkérdezem, hogy vannak, de ez így van a téli szünetekben is, a tavaszi szünetben is. Nincs hova menniük. Fűtés van, azt nem engedem, hogy ne fűtsenek. A gyerek a fő érdek.” (Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)

Egy-egy intézmény a jó iskolai légkör megteremtését és a tanulói jólét biztosítását még a tanulmányi eredményeknél, és ezzel az intézmény esetleges külső megítélésénél, besorolásánál is előbbre helyezi.

„Ha az iskola azt a fajta úrt nem tudná betölteni, évek, évtizedek óta, ami a gyerekek felé a nyitottság, a jó hangulat, a családi légkör, akkor nem jelentkeznének ennyien. [...] Tehát a rövidtávú célunk az, hogy a gyerekek, akik idejárnak, úgy hagyják el az iskolát négy-öt év múlva, hogy fel vannak készülve arra, hogy akár egyetemre, főiskolára, akár a csupa nagybetűs életbe be tudjanak lépni, és ezt lehetőleg olyan hangulatban tegyék, hogy emlékezetes legyen.” (Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)

Az oktatási struktúra átalakulása és a demográfiai változások eredményeképp az egyik leghangsúlyosabb tényezőként az interjúkban a beiskolázási létszámok biztosítása jelent meg. A beiskolázandó tanulók létszámának stabilitását minden intézmény olyan célként említette, melyhez a további intézményi célok hozzárendelhetők. Az intézmény fenntartása nem csak a megkérdezett szakiskolákban és szakközépiskolákban merült fel problémaként, hanem egyes gimnáziumokban is. Az iskolák olyan profil kialakítását célozzák, ami megtartja eddigi presztízsüket, megpróbálnak tovább-

bá egyedi képzési kínálatot is bevezetni. További eszközként említették az intézmények az iskola fenntartásához a szülők elvárásainak való megfelelést, mely szintén az iskola presztízsét rögzíti, és biztosítja a kívánt beiskolázási célcsoport folytonosságát. A pedagógusok és az igazgatók fontosnak találták azt is, hogy az intézmény követhesse a saját pedagógiai programját és kitűzött céljait.

„Nekünk a legfontosabb az, hogy meg tudjuk tartani ezt a struktúrát. Na, most ehhez azért sajnos keményen kell lobbizni is, tehát nemcsak dolgozni. A szülői elvárásoknak megfelelni. Ezek nem rögzített célok, hanem ezeket mi magunk tűzzük ki célul. A fenntarthatóság, meg a demográfiai helyzet figyelembevétele miatt ez is fontos, hogy megbarátkozzunk a szakképzési rendszer új képzési tartalmával.” (Átlagosnál magasabb OKM pontszámú megyeszékhelyi gimnázium, szakközépiskola és szakiskola)

„Azt várják el tőlünk az iskolahasználók, hogy a legjobb egyetemekre tudjuk fölkészíteni az idejáró diákokat. Tehát, hogy olyan érettségi vizsgát tudjanak tenni, amivel jó eséllyel tudnak pályázni.” (Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)

Intézményi célként említették a középiskolák a gyerekek szociális készségeinek fejlesztését is, ami egyes esetekben a megfelelő szakma vagy felsőoktatási képzés megtalálásában való támogatást jelenti, máskor pedig a tanulók már kialakult, egyéni céljainak megvalósításában való segítségnyújtást. Ehhez a pedagógusok fokozott figyelmet és időráfordítása szükséges, melyet több megkérdezett is kiemelt feladatnak tekint.

„Nyilván konkretizálható, csak eléggé elvontan hangzik az, hogy olyan fiatal felnőttek kerüljenek ki az iskolából, akik képesek a boldogságra. Tehát igyekszünk itt erre nevelni őket.” (Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)

Összegzésképpen elmondható, hogy a vizsgált intézmények célrendszere diversifikált, amelyen belül a mérésekkel jól nyomon követhető, „objektív” célkitűzések mellett minden iskolatípusban megjelennek a kevésbé számszerűsíthető, kvalitatív módszerekkel vizsgálható célok is.

EREDMÉNYESSÉGÉRTELMEZÉSEK

Amint az intézményi célok, úgy az eredményességértelmezések is rendkívül sokfélék. Az eredményesség legtöbbször említett, leginkább közismert fokmérői a tanulmányi átlagok, a kompetenciamérési eredmények, az érettségi vagy a szakmai vizsga eredményei, valamint a továbbtanulási arányok, amelyek azonban csak egy szeletét jelentik a középfokú oktatási intézmények eredményességdefiníciói sokféleségének. Az eredményesség értelmezése többek között az iskolai célok, a képzéstípus, valamint az iskola társadalmi környezetének szociokulturális jellemzői, az egyes iskolai osztályok ösz-

szetetele stb. függvényében is változhat. Ennek alapján feltételeztük, hogy valamennyi iskola teljesen egyedi eredményességgel rendelkezik, ugyanakkor a különböző szempontok szerint képzett csoportoknál bizonyos eredményességelemek, -dimenziók meghatározóbbak a többinél, és ezáltal kirajzolódik az eredményesség domináns értelmezése.

Az intézményvezetői és a pedagógusi interjúk során azonosított eredményességdimenziókat, azok egy lehetséges csoportosítását és egymáshoz kapcsolódását a 2. ábra mutatja. Az így létrejövő fogalmi háló két fő pillérét az „objektív” és a „szubjektív” eredményességet értelmezések adják. Objektív eredményesség alatt a viszonylag könnyen megragadható, mutatószámokkal mérhető eredményességdimenziókat értjük,³ míg a szubjektív eredményesség kategóriájába az intézmény tevékenységének olyan jellemzőit soroltuk, amelyek nehezen vagy egyáltalán nem számszerűsíthetők, ugyanakkor önmagukban is értéket, eredményt jelentenek a vizsgált középiskolák számára, továbbá bizonyos mértékben befolyásolhatják a tanulói teljesítmény objektív eredményesség kategóriájába sorolt mutatóinak alakulását.

Az objektív eredményességen belül fontos csoportot alkotnak a tanulói teljesítmény mutatószámai, amelyek közül a középiskolai rangsorok alapjául is szolgáló kompetenciamérési eredmények, érettségi és felvételi statisztikák, nyelvvizsga és versenyeredmények a vizsgált intézmények többsége számára viszonyítási alapot jelentenek, és lehetővé teszik a tanulói teljesítmények iskolák közötti összehasonlítását is. A mérhető eredményeknek a középiskolai eredményesség meghatározó dimenzióiként való elfogadottsága – nem meglepő módon – a tanulói teljesítményméréseken és a vizsgákon, versenyeken jobban teljesítő iskolákban nagyobb, az ő esetükben ezek a mutatószámok adják az iskolai eredményesség domináns értelmezését:

„Az új érettségivel, a kétszintű érettségivel jól látszanak azok, hogy adott diákok vagy akár osztályok milyen tárgyból milyen teljesítményt értek el. Tehát tulajdonképpen az érettségi eredmények vizsgálata egy nagyon jó dimenzió, a siker egyik mércéje. Szintén lehet nézni az eredményességet a felvételi statisztikában, hogy hány százaléka kerül be a diákoknak. [...] Aztán egyre fontosabb a nyelv, a nyelvtudás. A siker dimenziója ott is tetten érhető, vajon a gyerekek nyelvtudása milyen. [...] Informálisan és belső gyűjtés alapján tudjuk, hogy elég sok diákunk szerez közép- vagy akár felsőfokú nyelvvizsgát, és ez mindenképpen egy fontos mutató. A kompetenciamérés is egy jó mutatója annak, hogy melyik képességszintbe kerülnek a diákok, és ezt is minden évben elemezzük. És hát a mi esetünkben egyszerű a helyzet, mert az országos átlag, sőt még a négy évfolyamos gimnáziumi országos átlag fölött is vannak az eredmények, de nyilván nálunk is előfordul egy-két olyan diák, akinek kilóg az eredménye hátrányos irányba, és ott próbálunk segíteni.” (Átlagosnál magasabb OKM pontszámú megyeszékhelyi gimnázium)

3 Az „objektív” jelző jelen esetben az adott eredményességi dimenzió mérhetőségére, a hagyományos eredményességi indikátorok révén való megragadásának lehetőségére utal, és nem maguknak az említett mérőszámoknak a szó klasszikus értelmében vett objektív (vagyis egyéni mérlegeléstől, szubjektív megítéléstől mentes) voltára. Például a tanulmányi átlagokat ilyen értelemben véve objektív mutatóként kezeljük, miközben nyilvánvaló, hogy a tanulói érdemjegyek, átlagok alakulása jelentős mértékben függ a pedagógus szubjektív mérlegelésétől.

A mérhető tanulói eredmények közül a versenyeredmények, a nyelvvizsga megszerzése és a felsőfokú továbbtanulás elsősorban az iskolák tehetséggondozásra irányuló céljaihoz kötődnek, miközben a tehetséggondozásban való részvétel, a kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulók útjának egyengetése önmagában is az iskolai eredményesség egyik dimenzióját alkotja. Ezzel szemben a hátránykompenzáció fontosságát a legtöbb esetben a kompetenciamérési, illetve az érettségi eredmények, valamint a tanulmányi átlagok javítása kapcsán említették az intézmények. Kifejezetten a hátránykompenzáció témaköréhez kapcsolódó mérhető eredményességi dimenziók az érettségi és/vagy a szakma megszerzése, valamint a lemorzsolódási arányok csökkentése, amelyek elsősorban a hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb számban oktató intézmények, főleg egyes szakközép- és szakiskolák esetében szerepelnek az eredményesség fokmérői között. Az eredményesség értelmezését tekintve az érettségi (vagy a szakmai vizsga) megszerzése határozottan elkülöníthető az „érettségi eredmények” kategóriától: bizonyos iskolák számára az érettségi átlagok, a diákok vizsgapontszámainak növelése jelenti a sikert, más intézményekben viszont elsősorban az számít eredménynek, ha – az elért pontszámoktól függetlenül – minél több tanuló átmegy az érettségien, vagy a tanult szakmájában vizsgabizonyítványt szerez. Az iskolai eredményességnek e két kategória mentén történő eltérő megközelítése az intézmények többsége esetén összefügg a tanulói teljesítmények egyéb mutatóinak alakulásával: például az Országos kompetenciamérésen a saját kategóriájuk átlagánál alacsonyabb pontszámot elérő intézmények elsősorban az érettségi, illetve a szakmai vizsga megszerzését tűzik ki célul, míg az átlagnál jobban teljesítőké számára a minél magasabb vizsgapontszámok jelentik az eredményt. Ez az intézményi célok és az eredményesség értelmezése között sok esetben fennálló fordított viszonyt mutatja: az iskolák nem a célok függvényében értelmezik az eredményességet, hanem a már elért eredményeikhez igazítják a jövőbeni törekvéseiket. Ez egyfelől realista gondolkodást, a megvalósítható célok kitűzésére való törekvést jelez, másfelől viszont az ilyen típusú hozzáállás bizonyos mértékben akadálya lehet a fejlődésnek, a korábbi teljesítmények meghaladásának.

A fentiekén kívül – a viszonylag könnyű mérhetőségük okán – az objektív eredményesség kategóriájába soroltuk az intézmény által kínált szakköröket, tanórán kívüli programokat, amelyek elsősorban más intézményi célok szolgálata által (pl.: tehetséggondozás, felzárkóztatás, közösségépítés) járulhatnak hozzá az iskolai eredményesség növeléséhez:

„Én az iskolai programokat szeretném kiemelni. Nagyon fontos, hogy az az idő, amit eltölt az iskolában, az minőségi idő legyen. Azon kívül, hogy vannak a tanórák, nagyon sok iskolai program van, ami itt tartja a gyerekeket, és törekszünk arra, hogy ezek a programok az érdeklődésüknek megfelelőek legyenek, és tényleg hasznosan töltse el az idejét, hogy több legyen általa, tehát ez is tulajdonképpen a gyerek nevelését meg fejlesztését segíti.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú megyeszékhelyi gimnázium)*

A mérhető eredmények változó mértékben ugyan, de valamennyi vizsgált intézmény eredményességekének részét alkotják. Ugyanakkor bizonyos mértékig mind a jobb, mind a kevésbé jó tanulói teljesítményeket felmutató középiskolákra jellemző az eredményesség „hagyományos” mérőszámaival szemben megfogalmazott kritika, valamint az alternatív eredményességértelmezések jelenléte.

A középiskolai eredményesség mérőszámai közül a kompetenciaméréssel kapcsolatban az egyik leggyakrabban megfogalmazott kritika az országos mérés keretében vizsgált kompetenciák, valamint a középiskolai tananyag jellege közötti eltérésre vonatkozott: a pedagógusok szerint a tanórák keretében tényszerű, adatszerű tudás átadását várják tőlük, míg a kompetenciamérés a kreativitás, a problémamegoldás vizsgálatára helyezi a hangsúlyt. Ez a vélekedés az általános tantervi célok és a kompetenciamérés fókusza közötti eltérésre hívja fel a figyelmet: ezeknek a közelebbi kapcsolatra, összehangolására volna szükség, hogy a tanóra keretében a tananyag tartalmi elemeinek átadása mellett a modern kompetenciák fejlesztése terén megfogalmazódó elvárások is teljesüljenek. A szakközép- és szakiskolákban problémát jelent az is, hogy ezekben a gimnáziumokhoz képest más óraszámban és más tananyagot tanítanak, magasabb a gyakorlati és alacsonyabb a közismereti óraszám, ami nyilvánvalóan befolyásolja a kompetenciamérésen elért eredményeket. Több intézmény ezért a pusztán az OKM átlagpontszámok alapján történő rangsorolást, s ez alapján az intézményi munka minőségének megítélését egyoldalúnak tartja:

„Ez most olyan, mint a kompetenciamérésnél, ahol vannak szakközepesek és szakiskolások is. Nem is ugyanazt a tananyagot tanulják, nem is ugyanazt az irányt választották, nem is ugyanolyan óraszámban tanuljuk. Tehát össze lehet minket hasonlítani, és be lehet minket a kupac alá rakni, csak azt nem nézik, hogy mi milyen szintről indultunk, és egyáltalán hova jutottunk. Tehát így az iskolákat összehasonlítani nem jó.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközépiskola és szakiskola)*

„Tehát én azt gondolom, hogy az eredményességet mindig az intézménynek önmagához viszonyítva kell mérni. És engem például ezért zavar az, amikor a kompetenciamérésben átlagokat húznak, mert teljesen mások a személyi, tárgyi feltételek – és a személyi feltétel alatt itt nemcsak a pedagógust, hanem a tanulók környezeti dolgait is értve – mondjuk, egy észak-kelet magyarországi régióban, és egészen más egy dél-nyugat magyarországi részben. És nagy átmenetek vannak. Tehát ezért én nem tartom ezt így igazán szerencsésnek. Az eredményességben mindig azt kell kitalálni, hogy mit akarunk elérni. Azt gondolom, hogy ha a diákjainknak a 75-80%-a megmarad a saját szakmájában, és abban fog boldogulni, kiegyensúlyozott életet folytatni, akkor elértük a célunkat, különösen akkor, ha egy jó részük vállalkozóvá válik, egy jó részük olyan dolgokat alkot, amivel állandóan megújul, ötről a hatra lép, akkor nem voltunk rossz alma mater.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú városi szakközépiskola és szakiskola)*

A fenti idézetek arra hívják fel a figyelmet, hogy a kompetenciamérés eredményei az egyes intézmények számára ugyan viszonyítási alapot jelentenek az iskola korábbi teljesítményéhez képest bekövetkezett javulás vagy romlás megítélésekor, viszont ma-

guk az abszolút pontszámok nem alkalmazhatók minden további nélkül a különböző helyzetben lévő, különböző képzéstípusban oktató intézmények összehasonlítására. Ennek oka az intézmények kiinduló helyzetének, tárgyi és környezeti feltételeinek, tanulói háttérének a különbözősége, amelyek önmagukban is jelentősen befolyásolják a tanulói teljesítményméréseken elért pontszámokat, és magyarázhatják azok intézmények közötti eltéréseit. A kompetenciamérési pontszámok alakulását befolyásoló hatások egy része az intézményi hozzáadott érték meghatározása révén kiszűrhető. Bár ilyen számítás a hazai kompetenciamérések eredményei kapcsán is fellelhető,⁴ interjúink tanúsága szerint nem minden intézményben vannak tisztában ezzel, illetve ennek értelmezésével. Az iskolai munka hozzáadott értékének meghatározása során problémát jelenthet, hogy az intézmények egy része esetében – sokszor éppen a kompetenciamérésen rosszabbul teljesítő, hátrányos helyzetű gyermekeket nagyobb arányban oktató intézményeknél – nem állnak rendelkezésre a külső környezeti tényezők kontrollálását lehetővé tévő tanulói családháttér-index számításához szükséges adatok.

Interjúalanyaink szerint az intézményi hozzáadott értéknek egyéb elemei, más megjelenési formái is léteznek, mint ami a kompetenciamérési eredmények vagy a tanulói teljesítmény más mutatóinak vizsgálata révén megragadható. Az iskolavezetők és a pedagógusok szerint az intézmény a fentiektől különböző területeken (pl.: a tanulók nevelése, erkölcsi értékek, kultúra átadása, felkészítés az életben való boldogulásra) is képes hozzáadott értéket termelni. Az intézményi hozzáadott érték ebben a kiterjesztett értelemben véve azonban már nehezen vagy egyáltalán nem számszerűsíthető, ily módon az említett tényezők csak bizonyos esetekben (pl. egy-egy intézmény mélyreható vizsgálata révén) vehetők figyelembe az intézményi munka értékelése során. A mérhető elemek mellett a hozzá kötődő kevésbé sztenderdizálható, szubjektív tartalmak indokolják, hogy az intézményi hozzáadott érték a 2. ábrán nem a mérhető eredményességi tényezők csoportjába került, hanem egyfajta köztes kategóriaként foglal helyet az objektív és a szubjektív eredményességdimenziók között.

Az eredményességfogalom relatív természete mellett a mérhetőség dilemmái is felszínre kerültek az interjúk során. A mérhetőséggel kapcsolatos nehézségek részben az eredményesség intézményi definíciójának megfelelő viszonyítási alap megtalálásában, részben pedig az eredmények és az értelmezések időbeli instabilitásában mutatkoznak meg. Sok esetben még az azonos képzéstípusban oktató iskolák is jelentősen eltérő eredményességgel rendelkeznek az intézmény profiljától, körülményeitől, társadalmi közegétől függően. Emellett az eredményesség értelmezése egy adott iskolában is változhat az évek folyamán, amelynek háttérében a külső vagy a belső feltételek megváltozása és a kettő kombinációja egyaránt állhat. Az iskola eredményességgépének változása, az új értelmezések előtérbe helyezése az intézmény részéről a kudarckerülés egyik módja is lehet, ugyanakkor szerencsés esetben ez az

4 Az Országos kompetenciamérés intézményi, telephelyi és tanulói adatait összefoglaló FIT-jelentések tartalmaznak egy intézményi hozzáadott érték mérésére szolgáló elemet. Ez megmutatja, hogy az adott telephely tanulójának tényleges eredménye szignifikánsan magasabb vagy alacsonyabb-e a várható eredményénél (vagy nem különbözik attól). Az adott intézményre vonatkozó várható eredményt a tanulók családháttér-indexének figyelembevételével számítják ki, és definíció szerint a várható és a tényleges eredmény közötti eltérés tükrözi az intézmény tanulói teljesítményéhez történő hozzájárulását, pozitív vagy negatív hozzáadott értékét. (Elérhetősége: <https://www.kir.hu/okmfrit>)

értelmezésbeli eltolódás együtt jár azzal a törekvéssel, hogy a korábbi mércék szerinti sikertelenség okait feltárják.

„Nálunk azt lehetne megnézni, hogy aki bejött kilencedikbe, tudott-e például szakmát szerezni. Mindegy már az is, hogy cukrásznak jelentkezett, de pékként ment ki, de tudott szakmát szerezni. Tehát nálunk ezek a statisztikai mutatók...hát csinálhatjuk, hogy szép legyen, de nem erről kellene, hogy szóljon, ezért nem is forszírozzuk ezt.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközépiskola és szakiskola)*

„Mert az eredményesség az egy relatív dolog is, tehát amikor ez az iskola épp a csúcson volt, és nagyon jó körülményeket tudtunk a gyerekeknek teremteni, akkor olyan diákok is voltak, akik megnyerhettek országos versenyeket. Ez eltolódott, mert hát jelen pillanatban már nem tudunk annyira különlegesen lenni, de az is egy nagyon nagy eredmény, mint ahogy itt az Arany János osztályokkal kapcsolatban előkerült, hogy rendkívül nehéz szociális helyzetben lévő tanulókkal egyáltalán az érettségit meg tudjuk csinálni, sőt netalántán tovább is tanulnak. Relatíve értendő, hogy mi az, amit mi itt hozzá tudunk adni, a hozzáadott értékünk az lehet nagy, de természetesen a jelenlegi évfolyamoknál már nem a versenyeredmény az, ami igazán mutatja, hogy mit is értünk el, miközben ugyanolyan nagy munkánk van benne.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi szakközépiskola)*

Az interjúk során az intézményvezetők és a pedagógusok olyan tényezőket is fontosnak tartottak az iskolájuk öndefiníciója, eredményessége szempontjából, amelyek – elsősorban kevésbé egzakt jellegük és a mérés nehézségei miatt – nem sorolhatók be az eddig vizsgált eredményességi kategóriákba. Ezek alkotják a szubjektív eredményességi dimenziók kategóriáját, amelyen belül az elemzés során három fő csoportot azonosítottunk: (1) az intézményi légkör alakulásához köthető tényezők, (2) az intézmény társadalmi közegével és más iskolákkal fenntartott kapcsolatai, valamint (3) az értékrend átadása, az iskolának a tanulók szocializációjában játszott szerepe. A szubjektív eredményesség kategóriájába sorolt tényezőkről általánosságban elmondható, hogy a legtöbb vizsgált intézmény eredményesség fogalmának szerves részét alkotják, az egyes dimenziók megjelenése és súlya tekintetében azonban egyértelmű különbségek mutatkoztak az egyes középiskolák között.

A jó iskolai légkör megteremtése például – bár szinte valamennyi intézmény interjúiban megjelent – elsősorban a kedvezőtlen családi háttérű gyerekeket nagyobb arányban oktató iskolákban, valamint az Országos kompetenciamérésen alulteljesítőknél jutott hangsúlyos szerephez az eredményesség definiálásakor. A kedvezőbb tanulói háttérrel rendelkező iskolák esetében a jó légkör általános fogalmán belül elsősorban a közösségépítés és az iskola szellemiségének ápolása kerül előtérbe, míg a hátrányos helyzetű tanulók esetében a motiváló közeg megteremtése jelenti az iskola számára a legnagyobb kihívást, így az e téren elért sikereket például az egyik vidéki szakközép- és szakiskola tanárai és intézményvezetője egybehangzóan az intézményi eredményesség egyik legfontosabb összetevőjeként említették.

„[...] csak ez a sikertelenség, és ez a mi részünkről is sikertelenség, amikor azt látjuk, hogy az iskolák között a sorban ott vagyunk lent. Holott, ha hasonló profilú iskolákkal összehasonlítjuk magunkat, akkor ugyanezekkel a problémákkal találkozunk mindenhol. Hogy nem úgy kellene ezeket a gyerekeket mérni, hanem pontosan azzal motiválni, hogy te jó vagy ebben, te jó vagy abban, és ez nem a magyar, és nem a matek, mert akkor nem itt lenne, akkor máshol lenne.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközépiskola és szakiskola)*

„Mindig találunk ki valami motiváló eszközt, amiért dolgoznak. Az nagyon jó, hogy a gyerekeknek van gyakorlat. Itt, amit lát, ezt a gyerekek csinálták, és ezek a gyerekek még a munka fogalmát sem ismerik, még azt sem hozzák otthonról. Hogy mi az, hogy dolgozni. Sajnos. Tehát nagyon nehéz motiválni ezért, mert nem tudom azt mondani, hogy becsüld meg magad, kisfiam, mert a munkahelyeden majd ez lesz, meg az lesz. Tehát nagyon várunk valamilyen elmozdulást, mert nehéz így a motivációt kialakítani. Ilyen kis apró dolgokkal próbálkozunk, hogy elvisszük őket kirándulni, különböző rendezvényekre, tantárgyi öttöt kap vagy dicséretet kap.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakiskola)*

A szubjektív eredményesség további fontos dimenzióját jelentik az intézmények társadalmi közegükkel, valamint más iskolákkal ápolts kapcsolatai, amelyből az intézményen és annak tanulóin kívül az iskola környezetében élők és a tágabb kapcsolatszerkezetbe tartozók is profitálnak.

„Bármikor ki merünk állni bármilyen iskolai műsorunkkal akár a város, akár az ország elé, tehát én úgy gondolom, hogy ez egy nagy eredményessége egy iskolának, hogy jó a kapcsolatunk a környezetünkkel.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú megyeszékhelyi gimnázium, szakközépiskola és szakiskola)*

„Meg hát egy csomó olyan projekt, ami az együttműködési készséget fejleszti. Van egy 25 éves cserekapcsolatunk például, magyar–német diákcsera, és annak a keretében is különböző projektmunkákat végeznek a diákok. Mindenféle volt, művészeti projekt is, pedig a mieink egyáltalán nem ilyen profilú osztályokba járnak, de abban az iskolában zenélnek is, meg a művészeteknek is nagyobb szerepe van. Közösén mindig megbeszéljük, hogy milyen jellegű legyen a projekt. Azért ezek olyan dolgok, ami egy csomó pluszt ad a gyerekeknek, ami nem úgy mérhető, mint a kompetenciák. Mint az egyéb kompetenciák, mert azért ez is az, mint tudjuk.” *(Átlagos OKM pontszámú városi gimnázium)*

A szubjektív eredményesség harmadik kategóriájába az iskola nevelő, szocializáló, értékközvetítő funkcióját soroltuk, amelynek néhány vetülete a vizsgált intézmények számára az eredményességdefiníció szerves részét jelenti. Az erkölcsi értékek átadása és a kultúrákövetítés az iskolák helyzetétől, tanulói háttérétől függetlenül fontos

célként van jelen a legtöbb intézményben. Ezzel szemben az általános életvezetésre vonatkozó célkitűzések – például a gyerek boldoguljon az életben, a munka világában, hasznos tagja legyen a társadalomnak – terén elért sikerek elsősorban a nehéz helyzetű tanulókat oktató iskolák eredményességértelmezésében kaptak nagyobb szerepet, a speciális kompetenciák átadása, például az egészségtudatos életmódra nevelés, a szociális kompetenciák fejlesztése viszont a kompetenciamérésen átlagnál jobban teljesítő iskolákban jelent csak meg. A szociális kompetenciák átadására fordított idő és figyelem az iskola társadalmi közegével, a tanulók családi hátterével összefüggő eltérései az esélyegyenlőtlenségek iskolai újratermelésének jelenségét példázzák. E tekintetben – és a többi egyenlőtlenségképző tényező terén is – a helyi szint és a központi oktatásirányítás összehangolt beavatkozására lenne szükség a leginkább érintett iskolákban, elsősorban a szakiskolai szektorban. Egyfelől fontos volna a pedagógusok tudatosságának növelése e tekintetben, másfelől viszont a speciális kompetenciák átadása képességének (pl. ilyen irányú továbbképzések révén) és lehetőségének (iskolai segítő személyzet alkalmazása, óraszámok csökkentése révén) a megteremtése is megkerülhetetlen feladat.

„Tehát pont az nem mérhető, amit például az Arany János-osoknak ad egy iskola, illetve hát mérhető annyiban, hogy kap érteit, vagy lesz jogosítványa, lesz egy ECDL-vizsgálója, elment ötször operába meg színházba, eljutott Magyarország különböző tájaira, és megnézte mondjuk a pécsi Zsolnay-negyedet vagy az egri bazilikát, vagy volt fönt a Várban. Tehát ilyen eredményessége is van, hogy tud kultúrát közvetíteni az iskola, ezt is lehet eredményességnek nevezni.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú városi gimnázium)*

„Hogy a diákjainkat boldog, kiegyensúlyozott életre tudjuk felkészíteni, megállják a helyüket a szakterületükön, és tudjanak boldogulni, tehát legyenek képesek élethosszig megújulni. Úgy emberileg, mint szakmailag. [...] Azt gondolom, hogyha a tanuló a szakmájában el tud helyezkedni, el akar helyezkedni, és abból próbál megélni, és boldog, kiegyensúlyozott életet él, akkor az már siker.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú városi szakközépiskola és szakiskola)*

A tanulók életben való boldogulásának, a jövőkép és a célok kialakulásának fontossága nem választható el attól az igénytől, hogy a középiskolák segítséget, iránymutatást nyújtsanak a pályaválasztás előtt álló tanulóik számára. Egy fővárosi gimnáziumban például – rendhagyó módon – nem a felsőoktatásra való felkészítést tartották hangsúlyosnak az eredményesség szempontjából, hanem a megfelelő pályaaorientáció biztosítását, hogy az iskolai évek alatt a tanuló megtalálja azt a hivatást, amivel később foglalkozni szeretne. Ez akár azt is jelentheti, hogy a diákok egy része a felsőfokú továbbtanulás helyett egy szakma megszerzésével tud kiteljesedni, és ebben az esetben a továbbtanulási statisztikák szem előtt tartása helyett ezen az úton kell őket elindítani, az előrehaladásukat támogatni.

„Egy gyerek orvosi egyetemre első helyen akarja beadni a pályázatát, de nem fogják fölvenni csak kertészmérnöki karra. És lesz belőle egy kertészmérnök, akinek az álmait föl kellett adnia, mert ő igazából sebész orvos szeretett volna lenni, de nem sikerült neki. Az iskola meg dönti a mellét, hogy igen, ez a 100%-os felvételi arányhoz tartozik. Vagy adva van akár egy közepes képességű, akár kiváló képességű gyerek, de ő úgy dönt, hogy cukrász szeretne lenni. És eleve sehova nem adja be a továbbtanulási szándékát, egyetem, főiskola, hanem ő egy ilyen OKJ-s képzéses cukrász akar lenni, mert az az álma, és utána elvégzi, és benne van a gyerekekben az a fajta vágy, hogy ő a saját szakmájában a legkiválóbb akar lenni. Akkor én, ha szülőként választhatok, hogy egy megfáradt, koravén, szakmáját nem szerető, nem hobbi szintjén kezelő, vagy a szakmájáért élő és ott nagyot alkotni akaró ember példája közül kellene választani életpálya modellt a gyerekeknek, hát én biztos, hogy az utóbbit választanám.”
(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)

A fentiekből adódóan fontos szubjektív eredményességi dimenzió lehet az is, hogy az adott iskolából kikerülő végzettek hogyan boldogulnak, mennyire állják meg a helyüket az élet különböző területein, milyen sikereket tudnak felmutatni. Néhány intézmény esetében a pályakövetés, az öregdiákokkal való kapcsolattartás elsősorban az iskola szellemiségének fenntartására, a közösségépítésre és a hagyományörzésre irányuló célok megvalósulását szolgálja, míg máshol kifejezetten az eredményesség egyik dimenziójaként tekintenek az egykori diákok életben való boldogulására, pályájuk során elért sikereire. Az eredményességnek ez a hosszabb távú, a középiskolai mérések hatókörén teljesen kívül eső értelmezése általában a tanulói teljesítmények terén rosszabb eredményt felmutató iskolákban jelenik meg hangsúlyosan. Feltételezhetően ezek az intézmények a hagyományos eredményességi dimenziók vonatkozásában érzékelt sikertelenségüket próbálják kompenzálni ennek a – szisztematikus középiskolai pályakövetések híján – nagymértékben szubjektív eredményességi dimenzióknak a hangsúlyozása révén.

„Az viszont nagyon jó, amikor mondjuk öt év után az utcán jön, tolja a babakocsit, és akkor megáll és köszön, vagy amikor érettségi találkozón találkozom a gyerekekkel. Ezek a visszajelzések sokkal jobbakká válnak, ezek érnek is valamit, és ezáltal van nekünk egy valós sikerélményünk.” (Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközépiskola és szakiskola)

AZ EREDMÉNYESSÉGET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az iskolai eredményesség korábban említett ismérvei (Scheerens et al., 2003; Lannert, 2006) közül az interjúk során elsősorban a tanulói eredményességet befolyásoló tényezők, az iskolai légkör, a tanítás során alkalmazott alternatív pedagógiai módszerek, a differenciálás és a tanulók motiválásának lehetőségei, valamint a szülőkkel kialakított kapcsolatok vizsgálatára nyílt módunk. Az iskolai légkört befolyásoló jellemzők közül az idézett kutatások hangsúlyos helyen említik az intézményvezető szerepét, valamint a tantestületen belüli konszenzus és együttműködés szükségességét, amelyek az általunk alkalmazott kvalitatív módszertan segítségével is megragadhatók. Fontos szót ejteni továbbá az oktatási rendszerek és az egyes iskolák azon jellemzőiről (pl.: az iskolatípusok szerinti szelekció időpontja, az iskola tanulói összetétele, a tanulók társadalmi-gazdasági háttere), amelyek iskolai szintű beavatkozás révén nem, vagy csak kevésbé változtathatók, mégis jelentős szerepet játszanak az iskolák eredményességének alakulásában. Az intézmény társadalmi-gazdasági helyzetét, a tanulók családi hátterét (pl.: anyagi helyzet, kulturális tőke) az eredményesség szempontjából a pedagógusok kiemelkedően fontos tényezőkként említették. Emellett a szülőkkel kialakított kapcsolat, és az a tény, hogy egy tanuló melyik középiskolába kerül be, mind olyan háttértényezőkként jelennek meg az interjúkban, amit a pedagógusok a tanulók, illetve a szülők kompetenciájának tartanak, ezzel eltávolítva maguktól a felelősséget és a korrekció lehetőségét.

Az intézményi eredményesség interjúk alapján azonosított potenciális háttértényezői a 3. ábrán láthatók. Az alábbiakban ezek közül néhány tényezőcsoport bemutatására vállalkozunk, előrebocsátva egyrészt, hogy az általunk vizsgáltakon kívül egyéb tényezők hatása is valószínűsíthető, másrészt az általunk feltételezett összefüggések további, kvantitatív adatokon nyugvó vizsgálatára van szükség.

CSALÁDI HÁTTÉR ÉS MEGELŐZŐ ISKOLAI TUDÁS

A tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők között a tanulók szociális hátterét, családi környezetét minden megkérdezett iskola hangsúlyos helyen említette. Ez az iskolák számára külsődleges tényező egyes esetekben – elsősorban a kompetenciamérésen alacsonyabb pontszámot elérő iskoláknál – a hagyományos mérőszámokkal mért eredményesség növelésének a legnagyobb akadályaként határozódott meg. Ennek legfőbb oka, hogy az objektív eredmények jelentős részben az iskola által preferált kultúrához való igazodást mérik, és az alacsonyan iskolázott, deprivált családi környezetből érkező gyerekek eleve hátránnyal indulnak az iskola által elfogadott és jutalmazott kultúra, viselkedés elsajátítása terén, sok esetben pedig a pedagógusok sem tudják a kialakult hátrányt kompenzálni. Az iskola tehát e tanulók számára nem felzárkózást, hanem kudarcélményt jelent, így még távolabb kerülnek az intézmény céljainak elérésétől.

Közismert, hogy a tanulói teljesítmények nagymértékben függnék a tanulók társadalmi összetételétől, mint például a családi háttér, a lakóhely, a tanulók társadalmi-gazdasági háttere, ami abban is megmutatkozik, hogy nagyon nagy különbségek figyelhetők meg az eltérő környezetben működő iskolák iskolai eredményesség mutatói között (Halász, 2000). Coleman és munkatársai (1966) tanulmánya szerint a tanulói eredményességet leginkább a tanuló családi háttere befolyásolja, míg az iskolának csak igen kevés magyarázó ereje van a tanuló iskolai pályafutásának alakulásában. Sinka és Horn (2006) eredményei alapján a tanulók iskolai pályafutásának alakulását 42%-ban a tanulók társadalmi háttere magyarázza, és csak 5%-ban olyan iskolai tényezők, amelyek hatással vannak a tanuló iskolai eredményességére. A nemzetközi PISA-mérés adatai alapján Magyarországon különösen nagy a családi háttér hatása a teszteredményekre, a matematikai készségterületen a szocioökonómiai háttérváltozók által megmagyarázott hányad 31,6% (PISA, 2012).

Az interjúk elemzésekor kíváncsiak voltunk tehát, hogy a pedagógusok, illetve az igazgatók mekkora szerepet tulajdonítanak a tanulók családi hátterének, és mekkorát a pedagógusoknak a tanulói eredményességben. A válaszokból az szűrhető le, hogy számos intézményben a tanulók motiválása jelenti a legnagyobb kihívást a pedagógusok számára. A kedvezőtlen családi háttérű gyerekeket nagyobb arányban oktató iskolák egy részében ugyanakkor a pedagógusok – leterheltségükre és hasztalan erőfeszítéseikre hivatkozva – eredménytelennek ítélik meg próbálkozásait, szerepüket a hátrány kompenzációjában kevésbé érzik hangsúlyosnak, valamint ők gondolják azt a legkevésbé, hogy munkájuknak hatása lehet a tanulók eredményességére. Sok pedagógus nyomás alatt érzi magát az intézményi méréseken való rossz szereplés miatt.

„És az a gyerek egy olyan helyről jön, ahol nem olvasnak újságot, ahol... könyv?! És tulajdonképpen ezt a kompetenciát akarjuk mérni, amivel a gyerek tulajdonképpen itt találkozik, egy külső kényszerként éli meg. A mi részünkről viszont nagyon intenzív ez a nyomás. A gyerek ugye az általános iskolából olyan eredménnyel jött, plusz hozzátéve, azzal a családi milióval, szóval egy prés alatt van, mi is egy prés alatt vagyunk természetesen ebből eredően, és ebből többségében ugye az van, kudarcélmény.”
(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)

Más a pedagógusok véleménye és módszere egy hasonló OKM eredménnyel bíró, bár prosperáló környezetben található szakközépiskolában és szakiskolában. Az interjú alapján itt az intézményvezetésnek és a tanári kar összetételének nagy szerepe van a szemléletbeli különbségben. A tanulók differenciálásával és motiválásával jobb eredményeket tudnak elérni.

„Hát néha fel kell adni az embernek az elvét ezért, tehát meg kell találni minden gyerekhez a hozzá vezető utat, tehát nem egyforma. Ahány gyerek, annyi módszerre van szükség. Van, amellyel néha fel kell emelni a hangot, van, amellyel nem szabad felemelni, tehát ezt ki kell tapasztalni, hogy melyik gyereknél melyik módszert tudom

alkalmazni. Azt hiszem, az nagyon fontos, hogy elismerni, dicsérni, hogyha szükséges. És még, ami, szerintem, nem szoktak arról beszélni, de szerintem rettentő fontos a kommunikáció, tehát az, hogy egy tanár hogyan tart kapcsolatot a gyerekekkel, az majdnem a munkájának a fele. Lehetek bármennyire felkészült, bármennyire odafigyelő, ha nem tudom a gyerekekkel elhitetni, hogy felkészült vagyok, odafigyelek rájuk és komolyan veszem őket, az a legnehezebb, tehát akkor nagyon nehéz helyzetben vagyok. Pedig minden egyebet teljesítettem.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakközép- és szakiskola)*

Több pedagógus is leterheltnek érzi magát a kedvezőtlen családi háttérű gyerekeket nagyobb arányban oktató iskolákban, sok esetben nincs idejük feltöltődni, ami a tanítási, nevelési feladatok rovására megy. Az ilyen problémák orvoslására fontos, hogy egy jól működő tanári kar közösen keresse a megoldásokat, a tanár ne érezze úgy, hogy egyedül kell kezelnie a nehézségeket. Érdemes kiemelni az intézményvezetés szerepét is abban, hogy a pedagógusoknak lehetőséget biztosítson ezeknek a helyzeteknek a megoldásához, új módszerek elsajátításához és a továbbképzéseken való részvétellel.

„Tehát itt rengeteget kell a gyerekeknek a lelkületével foglalkozni és utána, hát, közben csinálja az ember, tehát tanít, meg minden, de rengeteg erőt vesz el. Hát szünetünk nekünk nem nagyon van. Mert mindig jönnek hozzánk, és mindig van valami probléma, vagy otthon, vagy a tanulással kapcsolatban, tehát azt mindig meg kell hallgatni, beszélni... Vagy esemény volt, és azzal kell foglalkozni... Meg kell hallgatni, és arra reagálni kell.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)*

Egy alacsony mérési eredményekkel rendelkező szakközépiskola és szakiskola olyan módszert alkalmaz a nagyobb volumenű problémák megoldására, amely azonnal alkalmazható, a döntés pedig több ember bevonásával születik, a pedagógusnak nem szükséges egyedül megoldania a krízist. Szükséges lehet a többi, hátrányos helyzetű tanulót nagyobb arányban oktató iskolát is ösztönözni hasonló módszerek, technikák elsajátítására, valamint alternatív pedagógiai gyakorlatok, differenciálás alkalmazására, mely kifejezetten fontos szerepet tölthet be az alacsonyabb OKM pontszámmal rendelkező iskolákban, így támogatva az iskolák reziliens jellegét.⁵

5 A reziliens, azaz a hátrányos helyzetű, kedvezőtlen körülményeik ellenére is eredményességnövekedést elérő általános iskolák jellemzőiről bővebben lásd jelen kötetben Széll Krisztián tanulmányát.

„Tehát, ha problémát észlelünk a diákkal, és azt jelzi a szaktanár az osztályfőnöknek, azonnal össze tud jönni egy team, vagy van annyira tapasztalt már a tantestület, hogy azonnal tudunk akkor már megoldási javaslatokat kidolgozni, vagy arra a személyre, vagy arra az osztálytípusra, vagy arra az osztályra, hogy ezeket a problémákat azonnal tudjuk orvosolni.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakközép- és szakiskola)*

Az interjúink során az igazgatókat a tanárok munkájának minőségbiztosításáról, értékeléséről is megkérdeztük. Az egyik hátrányos helyzetű régió szakközép- és szakiskolájának igazgatója a tanulók családi háttere mellett a pedagógiai munka minőségével is magyarázta az alacsony tanulói teljesítményeket, nincs megelégedve az általa igazgatott intézmény tanári gárdájával, mégsem tud változtatni, hiszen hiány van a képzett tanári munkaerőből az adott régióban, sok a betöltetlen álláshely.

„A gyártósoron gépkopás, vagy ha forgácsoló munkálatokról van szó, akkor a forgácsoló lapoknak az élessége, minősége ugye kopik, rosszul van beállítva. Vagy szubjektív tényező okozta a selejtet. Ha objektív, akkor nyilván jobb, ha szubjektív, akkor azonnal kivesszük azt a személyt arról a gyártássorról. És akkor megnézik, hogy föl van készítve arra a feladatra vagy nincs felkészítve. Ha fel van készítve, és selejtet termel, akkor azonnal leveszik. Így van? Na, most ezt átvetítem a mi tevékenységünkre. Selejtet termelő pedagógussal mit tudok csinálni? Hogy nézzem meg? Csak négy-öt év múlva jelentkezik a hatása, miközben betápláltam a gyerekekbe. Hát hogy fogják mérni ezeket?” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)*

Összegezve, míg a pedagógusok saját szerepüket a tanulói eredményesség alakulásában leértékelik, és inkább a tanulók családi hátterével magyarázzák azt, addig – ahogy az előző idézetből is kitűnik – az iskola igazgatója, bár a pedagógusokat okolja az eredményességi mutatók alacsony színvonala miatt, mégis a pedagógiai hozzáadott értéket egy olyan tényezőnek írja le, ami csak hosszú távon mutatkozik, jelen időben nem kimutatható, értékelhető, így a változtatás lehetősége is elmarad.

FELVÉTELI SZELEKCIÓ

A középiskolák olyan felvételi szelekciós módszereket alkalmazhatnak, amivel hatással lehetnek az intézmény tanulói összetételére, így befolyásolva az iskola eredményességét. Egy iskola ilyen módon minél jobb képességű, minél kedvezőbb családi háttérrel rendelkező tanulókat tud felvenni, annál jobb az intézmény eredményességi mutatói. Az intézmény a kialakított profiljával és presztízsével az önszelekciót is támogatja, hiszen már eleve olyan gyerekek fognak az intézménybe jelentkezni, akik beleillenek az iskola által közvetített értékrendbe, és az iskola által támasztott elvárá-

soknak várhatóan megfelelnek. Ezután az iskola tovább válogathat az oda jelentkezők közül (Imre, 2006).

Liskó (1998) tanulmányában olyan tényezőket említ meg, amelyek befolyásolhatják az intézmények szelekciós politikáját. Az első ezek közül a középiskolák ambíciói arra nézve, hogy lehetőleg a legjobb képességű, és legjobb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező gyerekeket vegyék föl intézményükbe, így javítva (vagy szinten tartva) az iskola eredményességi mutatóit, illetve ezzel nagyban megkönnyítve az ott tanító tanárok munkáját is. Hatással lehet még az intézmények szelekciós elveire az oda jelentkező tanulók létszáma, az adott iskola településtípusa, az intézmény presztízse, szolgáltatásai (tagozatok, specializációk, szakmakínálat), valamint az adott régió demográfiai helyzete. A szelekciós politikát befolyásolja még a jelenlegi oktatási rendszer létszámarányos, feladatarányos finanszírozási rendszere is.

„A legfontosabb az, hogy megtartsuk ezt a beiskolázási létszámot, hogy a beiskolázásnál tudjunk válogatni. Ez a legfontosabb. Nem kötelező, mi vállaljuk, látni akarjuk azokat, akiket felveszünk. Az első szűrő az írásbeli, és akkor utána olyan 120-130-140-et szoktunk meghallgatni. Szóban. Fölveszünk utána hatvanat. Nagyon nagy munka, és igazából néha mellényúlunk. Az általános iskolából hozott eredmény, ami nagyon nagy részben szintén beleszámít, az csak kitűnő, tehát ott kezdődik, hogy ide csak kitűnők jelentkeznek, és akkor még azon felül van a szűrő. Tavaly konkrétan arról kellett döntenünk, hogy fizetnek-e a felvételi munkákért, de akkor is csinálunk szóbelit, ezt megszavaztuk, napi hatórás munka, nagyon kemény munka, ezt gyakorlatilag ingyen csináljuk. Ez azért nem árt, mert egy elit iskola mitől tud működni? Attól, hogy a tanárok vállalják.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)*

Elmondhatjuk, hogy míg a gimnáziumokban valóban alkalmazott szelekciós elvekről beszélhetünk, addig a többi iskolatípusban leginkább csak vágyként fogalmazódik meg a tanárok részéről a tanulói szelekció lehetősége. A gimnáziumok csoportján belül is kimutathatók azonban különbségek. Míg a magas presztízsű, nagyvárosi szerkezetváltó gimnáziumok többszörös túljelentkezéssel számolhatnak, és szelekciós politikájuk része a szóbeli felvételi is, addig ez a hagyományos négyosztályos gimnáziumi képzésekre egyre kevésbé igaz. Az interjúk tapasztalatai alapján az ide kerülő tanulók már kudarcként élhetik meg ebbe az intézménytípusba való bekerülésüket, hiszen lehet, hogy már 4. és 6. osztály végén is próbálkoztak gimnáziumi képzésbe bejutni, sikertelenül. Intézményi oldalról egyre inkább sérelemként élük meg a négyosztályos képzést nyújtó gimnáziumok a szelekciós lehetőségeik hanyatlását, ezzel intézményi eredményességi mutatóik romlását, és a pedagógusok munkájának összetettebbé válását.

„Adva van egy 14 éves gyerek, aki az életében két iszonyatosan nagy pofont kapott már az élettől, ugyanis egyszer negyedik év végén tűnt el mellőle a kis osztálytársa, mert elment egy nyolcosztályos gimnáziumba, és lehet, hogy ő is el akart menni, csak neki

azt mondták, hogy nem kellesz. És azután eltelik még két év, és hatodik év végén újra jön a következő pofon, mert megint eltűnik mellőle az osztálytársa, mert őt meg a hatosztályos gimnázium happolta be. És lehet, hogy ő akkor is próbálkozott. És itt van 14 évesen, két nagy pofonnal a nyakán, és csodálkozunk azon, hogy egy kicsit frusztrált?” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)*

A legkedvezőtlenebb a szakiskolák helyzete, hiszen itt a demográfiai változások következtében több évfolyamot nem tudnak feltölteni, az oktatási struktúra változása miatt pedig egyes képzéseket be sem tudnak indítani. Az interjúk szerint egyre felkészületlenebb tanulók kerülnek be a képzéseikre.

„Mindig a perifériára került gyerekek kerülnek hozzánk mindenhol. Ez egy gyűjtőhely. Nem lehet azt az eredményt elvárni, mint máshol, ahol viszont ki tudják válogatni a gyerekeket. Mi pedig már azt is felvennénk, aki nem jelentkezik ide, mert olyan kevés a létszámunk.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)*

„Valójában akkor, amikor megfogalmazzuk az éves prioritásokat, minden évben, akkor is, amikor bődületesen sok gyerek volt, a legelsőt mindig úgy írtam be, hogy beiskolázás. Mert az a legfontosabb, ennek érdekében kell tulajdonképpen mindent megtenni. És ha a beiskolázásaink jók, tehát azok jönnek, akikkel mi igazándiból tudunk foglalkozni, akkor eredményesnek mondhatjuk magunkat. Külső feltételeknél, ugye itt az, amiről igazából nem tehetünk, ez a demográfiai feltétel, ez kritikus, egyre rosszabb a helyzet. Pláne egy ilyen típusú városnál, ahol óriási a középiskolai kínálat, tehát ez nagyon nehéz. Ebből következik, hogy nagy a konkurencia, nyilván ezzel is számolni kell, ez is egyfajta külső feltétel.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakközép- és szakiskola)*

A demográfiai változás és a szakiskolai képzési struktúra átalakulása miatt a szakképző intézmények egymás versenytársaivá válhatnak. Bizonyos régiókban az oktatási struktúra átalakítása miatt egyes szakmákat átmozgattak a régió szakiskolái között, amivel nemcsak az intézmények esnek el több tanuló beiskolázásától, hanem egyes esetekben a jellemzően inkább rossz családi háttérrel rendelkező tanulók sem tudnak a kiválasztott képzésre jelentkezni. A bejárás és az ingázás nehézségei miatt inkább a helyi intézmények képzéskínálatából választanak.

Furcsa helyzet alakult ki az egyik hátrányos helyzetű régió szakiskolájában, ahol az inkább női szakmáknak számító női szabó, kozmetikus szakmák kerültek át egy másik, a régióban működő intézménybe. Ezzel a lépéssel a településen és környezetében csökkennek a szakiskolai képzést választó lányok elhelyezkedési esélyei, hiszen olyan szakmákat választanak így (pl.: festő-mázoló), amivel kevés eséllyel tudnak majd a munkaerőpiacon boldogulni.

„Nincsenek lányszakmák, ez is nagyon fontos. Eddig legalább volt a fodrász, kozmetikus szakmánk, amivel a lányokat benn tudtuk tartani, most már nincs fodrász, tehát a lányoknak ebben a zónában nincsen lányszakma. Tőlünk 50 kilométerre van a másik szakképző intézmény, ebből kifolyólag a lányok olyan szakmára tudnak átmenni, ami, mondjuk meg, hogy nem nekik való. Festőknek járnak lányok. Szobafestőnek.” (Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)

A SZÜLŐK ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATA

A családi háttér, a szülői támogatás a tanuló iskolai pályafutása alatt, valamint a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat mind fontos összetevői, háttértényezői a tanuló iskolai eredményességének.⁶

A pedagógusok leginkább a rosszabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező gyermekek és szüleik iskolához való viszonyáról voltak lesújtó véleménnyel. Az interjúk alapján ezekben az intézményekben a szülők és a tanárok között vagy nincs, vagy csak nagyon gyenge kapcsolat áll fenn. Több interjúban is megfogalmaztak olyan sztereotípiákat a pedagógusok, miszerint az alacsony státuszú családok nem törődnek gyermekeikkel és iskolai előrehaladásukkal, ugyanakkor a pedagógusok nem minden esetben tartják feladatuknak a szülők megkeresését, a kapcsolat ápolását. Bár többen megjegyzik, hogy a ritka kapcsolatfelvétel okai között szerepelhet a szülők anyagi erőforrásainak hiánya (a szülő nem tud beutazni a szülői értekezletre), valamint az a tény, hogy a szülő a gyerekről minden esetben rossz véleményt hall a pedagógusoktól. A kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező tanulók és szüleik felé történő kommunikációt, kapcsolatfelvételt a pedagógusoknak kiemelten fontosnak kellene tartaniuk, amelyekre közös megoldásokat kellene kidolgozni iskolai szinten vagy akár az oktatási rendszer szintjén.

„Tehát nem kelünk föl, nem sikk bejönni az iskolába. Meg amikor hazamegy, nem sikk bármit is tanulni, mert ugye, minek? Mi van előtted? Úgyse fogsz dolgozni, itthon leszel velünk, és akkor többen leszünk segélyen. Tehát nincs egyfajta szülői motiváció, se jó példa, se szóban nem motiválják, nem érdeklődnek a gyerekek után.” (Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)

„A rendesebb gyerekeknek – akik tanulmányban is, magatartásban is úgymond kifogásolhatatlanok – a szülei járnak szülői értekezletre, a többieké nem nagyon. Azokkal telefonon, írásban tartjuk a kapcsolatot. Legalább elértem azt, hogy telefonon hívogatnak, ha nem tud bejönni. Nem minden esetben nem akar bejönni, van olyan, akinek pénze nincs bejönni, tehát ezt is meg kell mondani, hogy lehet, hogy nem jön be, nem

⁶ A szülői támogatás és a tanulói eredményesség kapcsolatát is vizsgálja Szemerszki Marianna tanulmánya a kötetben.

érdeklődik, mert annyi pénzük nincs, hogy mondjuk a környékéről a busszal oda-visz-sza bejöjjen.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)*

Egy-egy intézmény gyakorlata jó példaként alkalmazza, hogy pedagógusai mindig pozitívumokat is igyekeznek a szülőnek mondani a gyermekéről a szülői értekezletekkor, hiszen így tudják a harmonikus, konfliktusoktól mentes kapcsolatot fenntartani, ami később az ő munkájukat is nagyban támogatja, segíti.

„Nagyon fontos az, hogy a szülőt tegyük partnerré, tehát ezek a szülők nem szívesen jártak szülői értekezletre, nem szívesen jártak fogadóórára, mert jót nem mondtak a gyerekekről, mert mindig csak a rosszal szembesültek. Úgy próbálom mindig a kilencedik előtt, tehát mikor megtörténik a beiratkozás, megvan az osztálylétszám, akkor utána szoktam írni egy üdvözlő levelet a családoknak, aminek az első részében megszólítom a gyereket, a második részében pedig megszólítom a szülőt. És akkor ugye kérem, hogy legyen partnerünk a gyerek érdekében, négy éven keresztül szeretném, hogyha minél szorosabb kapcsolat alakulna ki közöttünk. És azt tapasztalom, hogy ennek hatására például az osztályomban a szülői értekezletek látogatottsága magasabb.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakközép- és szakiskola)*

A PEDAGÓGUSOK SZEREPE

A legjobban teljesítő oktatási rendszerek közös jellemzője, hogy felismerték a tanítás minőségének a tanulás minőségére gyakorolt hatását. A tanítás minőségének, a tanári munka hatékonyságának vizsgálatára koncentrááló kutatások kimutatták, hogy a jól oktató tanárok diákjai gyorsabban sajátítják el a tananyagot, mint akiket gyengén teljesítő pedagógus tanít. Az USA egyes államaiban zajló kutatások a tanulói teljesítmény terén mérhető különbségeket regisztráltak attól függően, hogy a gyerekeket megfelelően felkészült és kompetens tanár tanította-e. Átlagos nyolcéves iskolásokat alapul véve, a teljesítménykülönbség akár 50 százalékpont is lehetett a jól teljesítő tanár diákjai javára a gyengébb minőségű munkát végző pedagóguséival szemben (McKinsey & Company, 2007). A tanári munka minőségének fejlesztése érdekében a legeredményesebb oktatási rendszerekben nagy figyelmet fordítanak a tanárképzésbe bekerülők kiválasztására, a tanárképzés részeként az osztálytermi gyakorlati idő arányának növelésére, valamint a frissen végzett pedagógusok mentorálására, amelyben a tapasztalt tanárkollégák mellett több országban – megfelelő felkészítést követően – az iskola igazgatója is tevékenyen részt vesz.

Az interjúk elemzése során azt találtuk, hogy a tanulói eredményesség alakulásában a magyar középiskolákban is jelentős súllyal esik latba a tanár munkája, szakmai-pedagógiai felkészültsége, valamint megfelelő motiváltsága. A tanári tényező, a tanárok által termelt hozzáadott érték fontosságát valamennyi interjúalany hang-

súlyozta, ugyanakkor a tanítás színvonalának növelése kapcsán számoltak be a legtöbb nehézségről is. A tanári eredményesség növelését hátráltató tényezők között a legtöbben külső tényezőket említettek, s kevésbé kerültek szóba a szakmai fejlődés szükségességének kérdései. Így a legtöbben a megnövekedett óraterheket és adminisztratív kötelezettségeket, valamint a minőségi munka anyagi ösztönzőinek hiányát említették. Ezek hatására a pedagógusoknak kevesebb idejük marad az órákra való felkészülésre, a szakmai-módszertani megújulásra, a diákokkal való külön foglalkozásra, versenyre történő felkészítésre, valamint az általános motiváltságuk is csökken, ami negatív hatással lehet az iskolában folyó munka minőségére.

„– Mit gondol, milyen tényezők befolyásolhatják a tanulók eredményességét?

– Tehát az például befolyásolja, hogy milyen a tanítás minősége, nyilván, ha egy tanár jó, meg oda tud figyelni, jó minőségű munkát végez, akkor eredményesebb a tanuló, mintha kevésbé az. Tehát ez bizonyos. A többi az inkább egyéni dolog, tehát a tanulók részéről egyéni.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)*

„Ez az egyik oldal. Tehát a diákok környezete, indíttatása. De van egy másik oldala, hogy mi mit teszünk hozzá. Igenis függ a tanártól, a tanár munkájától, és a tanár munkája pedig sajnos függ attól, hogy például ha 26 órával van leterhelve, amihez neki még 26 órát kell készülnie, és még megterheljük egyéb munkákkal, akkor biztos, hogy az a minőség rovására megy. Kevésbé tudja felkelteni az érdeklődést, kevésbé tudja elfogadtatni azt a tantárgyat vagy azt a szakmát, és innentől kezdve a diák kevésbé fordul abba az irányba, kevésbé fogja magáénak érezni, tehát a munka rovására fog menni.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi szakközépiskola)*

Egy alacsony OKM pontszámmal rendelkező, hátrányos helyzetű régióban található szakközépiskola és szakiskola pedagógusa a pedagógusok nagyfokú leterheltségére és a kontraszelekcióra hívta fel a figyelmet. A 2010-es pedagógus időmérés-vizsgálat (Lannert és munkatársai, 2010) szerint a tanárok leterheltségét nem csak a megemelkedett óraszámok, hanem a tanórákon kívüli kötelező szakmai, illetve adminisztratív tevékenységek is okozzák. A pedagógusok leginkább azokat a tevékenységeket nevezték meg plusz teherként a vizsgálatokban, amelyeket a legkevésbé szívesen végeztek el.

„A pedagógustársadalom nagyon le van terhelve és rettentően ki van égve. Hogyha erre nem fognak nagyobb hangsúlyt fektetni, akkor a fiatalság nem fog erre a területre jönni, a fiatalság el fog innen menekülni, az idősek elmennek nyugdíjba, és nem lesznek pedagógusok. Vagy olyanok lesznek, akik tanítanak, mert nincs más lehetőségük, viszont abszolút nem lesznek motiváltak, és nem lesz energiájuk arra, hogy ezt ilyen szinten, sőt, ennél rosszabb szinten végezzék, mert a gyerekanyag az egyre rosszabb lesz.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközép- és szakiskola)*

Az intézményvezetők szerint egyre inkább nehézséget jelent a pedagógusok munkakedvének, motiváltságának megteremtése, miután a minőségi munkavégzés jutalmazására szolgáló anyagi eszközöket az állami fenntartóhoz kerülés következtében az iskolák elvesztették. Az intézményi teljesítmény növelése és az iskola egyedi céljainak megvalósítása (pl.: tehetséggondozás, versenyre való felkészítés, szakkörök, tanórán kívüli foglalkozások és programok szervezése) érdekében szükség lenne a tanárok tanításhoz kötődő feladatokon felüli idő- és energiabefektetésének valamilyen formában történő elismerésére, honorálására. A jelenlegi helyzetben az intézményvezetők jelképes jutalmakkal, dicsérettel, elismerő szavakkal, valamint a munkavégzés légkörének kellemessé tételével tudnak hozzájárulni a pedagógusok közérzetének javításához, szubjektív jólétének növeléséhez.

„– Kell-e, vagy lehet-e motiválni a tanárokat a munkájukban?

– Igen, szerintem igen. Többféle módon lehet. Ugye, az egyik mód nyilván az, hogy az ember megdicséri őket vagy kiemeli őket, tehát ez a legolcsóbb, legegyszerűbb része az egésznek. A másik, az a pénz része, akárhogy is nézzük, minden eredmény mögött azért egy megnövekedett időráfordítás van. Tehát például, ha valaki folyamatosan jó órákat tart, amögött az van, hogy ő arra nagyon fölkészül, és ez biztos, hogy a munkaidején túlnyúló idő. Mert egész egyszerűen nem jön ki egyébként a munkaideje. Ha egy tanulóval versenyeredményt ér el, az plusz idő, amit rááldozott. Ha az osztálya részt vesz a színjátszó fesztiválon, az azt jelenti, hogy ők szombat, vasárnap itt próbálnak, tehát ez idő. És ezt az időt meg kellene fizetni. Tehát itt szerintem van egy nagyon aggályos része a dolognak.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)*

„Régebben azért ez olyan szempontból jól működött, hogy az iskolavezetés meg tudta hozzá teremteni az anyagi háttérrel is, tehát, akit kiváló pedagógusnak ítélt, azoknak ezt egyfajta jutalommal tudta honorálni. A mostani rendszerben erre nincs mód. És innentől kezdve elég sokan fölteszik a kérdést, hogy akkor minek, amikor a végén legföljebb annyit tudok mondani a jól dolgozó kollégának, hogy: »Te sokkal nagyobb dolgot vittél véghez« vagy »nagyon sok mindent tettél a közös asztalra«. A másiknak meg legföljebb annyit, hogy »kicsit többet várunk tőled«.” *(Átlagos OKM pontszámú városi gimnázium)*

A tanulói eredményesség növeléséhez szinte elengedhetetlen a tanulók motiválása, bátorítása. Az általunk felkeresett szakképző intézményekben mindennapos tapasztalat, hogy sok gyerek számára a tanárok jelentik az eredményes tanuláshoz szükséges támogató környezetet. Az elfogadó légkör kialakítása, a tanulók erősségeinek kiemelése elsősorban a kedvezőtlen családi háttérű gyerekeket nagyobb arányban oktató iskolákban jelenik meg hangsúlyos célként, ahová sok esetben a gyerekek már eleve kudarcokkal érkeztek az általános iskolából.

„Másik fontos dolog, hogy sikerélményhez juttassuk a gyerekeket. Tehát ezeknek a gyerekeknek, mielőtt idekerültek az iskolába, sajnos nem sok sikerélményben volt részük. Itt, ha megismerik a sikernek az élményét, akkor sok mindenre képesek.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakközépiskola és szakiskola)*

A tanulói motiváció felkeltésének sajátos eszközeként szolgálhatnak a tanórán kívüli tevékenységek, amelyek sok esetben csak közvetett módon kapcsolódnak a tanulmányokhoz, ugyanakkor közösségteremtő és szocializációs hatásuk révén elősegíthetik a tanulók kompetenciáinak fejlődését, esélyt adva a tanulási eredmények javulásának is.

„Nálam nagyon jól bevált az, hogy sok helyre elviszem a gyerekeket. Kapunk is rengeteg meghívót, a levéltárba, megyei könyvtárba, a múzeumba, előadásokra, megnyitókra, tárlatokra és színházba. Ezek nagyon jók, hogy elmegyünk egy intézménybe, az egy más világ, és megtanulják, hogy ott hogyan kell viselkedni, hogyan gondolkodnak más emberek, tehát ez használ a személyiségfejlődésüknek. Ott kell először lépnünk, hogy utána a tananyagban is eredményt érjünk el.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközépiskola és szakiskola)*

Más a tanár szerepe egy olyan magas presztízsű gimnáziumban, ahol a szülői nyomást, terhelést kell kompenzálni, és emiatt a gyerekekben kialakult megfelelési vágyat enyhíteni. Ilyenkor a tanár inkább a megfelelő érdeklődés és életcél megtalálásában segítheti a tanulót.

„Vannak olyanok, akik belülről annyira maximalisták, hogy gyakorlatilag mindig tökéletesen akarnak teljesíteni, és ez órájuk, magukra egy akkora nyomást rak, hogy ettől nem tudnak szabadulni. Az én osztályomban nagyon sok ilyen van, aki ötödik éve mindig kitűnő, és mindig csupa ötös, és egyszerűen nem tud ettől már szabadulni, gyakorlatilag nem tud elengedni egy tárgyat, mondván, hogy én most már eldöntöttem, hogy én most ez leszek.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)*

A tanórai differenciálás jelentősen hozzájárulhat a diákok képességeinek kibontakoztatásához, a tanulás hatékonyságának növeléséhez. Miközben a legtöbb pedagógus tisztában van az egyénre szabott vagy kiscsoportos foglalkozás előnyeivel, a gyakorlatban, teljes létszámú osztályok esetében nehezen megvalósíthatónak tartják ezt. Elsősorban a szakiskolai képzésben volna szükség a tanulás és tanítás minőségének előmozdítása és az egyéni hátrányok valamelyes kompenzálása érdekében az osztálylétszámok csökkentésére, vagy a csoportbontás lehetőségének kiterjesztésére, illetve az alkalmazott tanítási módszerek változatosabbá tételére.

„Én azt gondolom, hogy ami még tudna segíteni ahhoz, hogy eredményesek legyünk, hogy a bejövő kilencedikes létszám magas. Talán ha kisebb csoportokban foglalkoznánk velük, akkor lehet, hogy többet lehetne benntartani. Mint ahogy a kotló is, kevesebb csirkére jobban tud vigyázni, többől több a lemorzsolódás. Nagyon-nagyon kell őket fogni, meg foglalkozni velük, egyenként, külön-külön, meg beszélgetni velük, tehát, ha kisebb csoportban vannak, akkor jobban lehetne velük haladni, és akkor talán többet meg tudnánk tartani.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközépiskola és szakiskola)*

„Nagyon hasznos lenne a közismeret terén, ha nemcsak kilencedikben és tizenkettedikben, hanem végig csoportbontásban, kis létszámú csoportokban tudnánk tanítani. Mert én beszélhetek arról, hogy egyénileg differenciálok, de egy harmincfős osztályban nem lehet negyvenöt percen belül. Az, hogy én külön foglalkozzak tíz perct Pistikével, külön foglalkozzak tíz perct Juliskával, tehát ez nem működik.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú megyeszékhelyi szakközépiskola és szakiskola)*

A tanulókkal való egyéni foglalkozás, a tanulók lelki egészségének megőrzése és a problémák korai felismerése szempontjából kedvezőbb helyzetben vannak azok az iskolák, amelyekben a tanárok munkájuk során állandó segítő személyzetre (pedagógiai asszisztens, iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus, szociálpedagógus stb.) támaszkodhatnak.

„Iskolánkban van egy-két olyan tanuló is, aki otthonból érkezett, érkezik. Vannak olyan diákjaink, akiknek a családi háttere minősíthetetlen. És nyilvánvalóan ezeknek a gyerekeknek vannak pszichés fejlődési gondjaik, problémáik. Ez nyilván összecseng a motiváltság és az eredményesség kérdésével, tehát egyfajta kölcsönhatás van, még ha nem is meghatározó, de azért hat egyik a másikra. A problémák kezelésére mi évek óta foglalkoztatunk itt egy pszichológus kolléganőt, akivel pontosan az a célunk, hogy az ilyen családi háttér problémákkal, magánéleti problémákkal fordulhassanak olyan szakemberhez a gyerekek, aki autentikus véleménnyel, megfelelő szakmai háttérrel tud nekik segíteni.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú városi szakközépiskola és szakiskola)*

AZ INTÉZMÉNYVEZETŐ VEZETÉSI STÍLUSA

Az intézményi célok és eredményesséértelmezések vizsgálata rávilágított arra, hogy a középiskolák – helyzetük különbözősége ellenére – egyaránt fontos feladatuknak tartják a jó iskolai légkör megteremtését. Korábbi kutatások során azt találták, hogy a félelemtől és feszültségektől mentes, a diákokat tanulásra motiváló, a sikerek elérésében támogató intézményi klíma jelentősen hozzájárulhat a tanulók képességeinek kibontakoztatásához és a tanulói eredményesség növeléséhez (lásd Scheerens et al.,

2003; Imre, 2006). A terepmunka megkezdésekor azzal a feltevéssel élünk, hogy az intézményben uralkodó hangulat szempontjából meghatározóak a főbb szereplők (intézményvezető, pedagógusok, tanulók) közötti kapcsolatok, például befolyásolhatják a tanárok és a diákok motiváltságának szintjét, a tanár-diák együttműködés hatékonyságát és az elvégzett munka minőségét, így végső soron az intézményi eredményességre is hatással vannak. A továbbiakban az iskolán belüli kapcsolatok közül az intézményvezető vezetési stílusára, ennek az intézményen belüli relációkra és az iskolai hangulatra való kihatására, valamint a tantestületen belüli kapcsolatok, a tanárok közötti együttműködés és segítő attitűd bemutatására koncentrálnak.

Az iskola légkörének befolyásolása szempontjából kiemelkedő az intézményvezető szerepe. Az interjúk tapasztalatai alapján az intézményvezető vezetési stílusa, az általa alkalmazott módszerek, a kiépített irányítási struktúrák, valamint a tantestület tagjaihoz és a diákokhoz való viszonyulása jelentős hatással van az intézmény többi szereplőjének szubjektív közérzetére. Az elemzésben szereplő középiskolák élén álló vezetők vezetési stílusáról az igazgatók önreflexiója, valamint a pedagógusok véleménye alapján alkothattunk képet, amelyek szükségképpen szubjektív és bizonyos tekintetben potenciálisan torzított megközelítést jelentenek. Ezért, ahol módunk nyílt, az így kialakuló képet kiegészítettük saját megfigyelésekkel, másutt viszont csak az intézményi szereplők elmondására támaszkodhattunk, amely alapján óvatosságot következtetések vonhatók csak le. A fentieket figyelembe véve, az intézményvezetők vezetési stílusát vizsgálva elmondható, hogy a legtöbb igazgató törekszik a konszenzuson alapuló, demokratikus döntéshozatalra, a legfontosabb kérdésekben általában kikéri nemcsak a szűkebb iskolavezetés (igazgatóhelyettesek, munkaközösség-vezetők), hanem a tantestület véleményét is. Adódnak viszont gyors döntést igénylő helyzetek, amikor az előzetes széleskörű egyeztetés nem megoldható, ilyen esetekben az igazgató egy személyben, vagy csak a helyettesekkel konzultálva dönt.

„Mindenképpen egy demokratikus vezetési stílusban hiszek, ami nem jelenti azt, hogy néha esetleg – főleg, ha időzavarban vagyok – ne direktívák vagy utasítások formájában oldanám meg a feladatokat, de alapvetően én abban hiszek, hogy a vezetettekkel egy nagyon jó munkakapcsolatot kell kialakítani. Tulajdonképpen egy partneri viszonyt kell kialakítani, mert itt ilyen szempontból, hogy éppen ki az igazgató, az nem lényeges, mert inkább az ügy a fontos, az iskola ügye. Tehát mindenféleképpen egy ilyen demokratikus megközelítést tartok fontosnak, az egyébként nem is csinálnám másképp, ha nem érezném azt, hogy ez a fajta támogatottság megvan a nevelőtestület irányából.” (Átlagosnál magasabb OKM pontszámú megyeszékhelyi gimnázium)

„Rendszeresen van nálunk középvezetői értekezlet, és akkor ott a munkaközösségek vezetői vesznek részt meg az iskolavezetés, és akkor velük azért megvitatjuk az alapvető dolgokat. Ők gyakorlatilag ilyen döntés-előkészítő testületként működnek. [...] És, mint mondtam, ennek megvan a maga kiépített rendszere: hétfőnként mindig délelőtt van az iskolavezetés megbeszélése, mert akkor az előző hét dolgait fel lehet dolgozni, a többit pedig meg lehet tervezni előre is. És akkor van egy tantestületi képviselő is, aki ott ül, és akkor ő tud egy kicsit közvetíteni, hogy mi az, ami a kollégákban prob-

lémaként vagy kérdésként felmerül, és ő tudja kifelé azt is közvetíteni, amit másnap úgyis elmondok a tantestületi értekezleten, de ne csak én mondjam.” (Átlagos OKM pontszámú városi gimnázium)

Az igazgató személyisége, a kollégák és a tanulók felé való nyitottsága, elérhetősége is meghatározó lehet az intézményi légkör alakulása szempontjából. Az intézményvezető és a tantestület közötti kapcsolat terén a közvetlenség, a kollégákkal szembeni baráti hangnem, a tanárok álláspontjának meghallgatása és a megfelelő mértékű önkritika gyakorlása tekinthetők az interjúk alapján a legfontosabb igazgatói erényeknek. A fentieken kívül a tantestület tagjaival és a gyerekekkel való együtt munkálkodás, valamint a közös, iskolán kívüli élmények is növelik az intézményvezető elfogadottságát, amely elősegítheti az iskola céljainak hatékony képviselését, a tanulók és a tanárok motiválását.

„Nálunk például az igazgatói iroda meg az igazgatóhelyettesi iroda is néha egy átjáróház. Tehát ide nem kell bejelentkezni, nem kell időpontot kérni. A tanórák közötti szünetekben egyáltalán nem ritka az, hogy itt megjelennek gyerekek. És nem azért, mert én hívtam vagy iderendelttem volna, hanem, mert úgy gondolja, hogy neki most valami olyan közlendője van, vagy olyan gondját szeretné megosztani velem, amihez mondjuk én kellek, és akkor ez teljesen normális dolog. Tudom, hogy máshol ez nem így van. Én nem tudnám másképp csinálni ezt, mert akkor az nem én lennék.” (Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)

„A vezetésnek a legnehezebb oldala mindig az emberi oldala. Tehát a konfliktushelyzeteket jól feldolgozni. Úgy kezelni, hogy a másikat segítsen. [...] Azt kell elérnem, hogy a kolléganőnek, kollégának, ha valamiért szólok, akkor ő azt ne vegye sértésnek, bántásnak, hanem: »jaj de jó, hogy szóltál«. Na, most ez egy érdekes probléma, mert én azt gondolom, hogy a rendes ember először a saját háza táján söpör. És megkérdem, hogy ki a hibátlan. Én se vagyok az. Legalábbis én magamat nem tartom annak. Innentől kezdve, úgy gondolom, hogy csak kollegiális alapon lehet bármit csinálni.” (Átlagosnál magasabb OKM pontszámú városi szakközépiskola és szakiskola)

A TANTESTÜLETEN BELÜLI EGYÜTTMŰKÖDÉS

A világ legeredményesebb oktatási rendszereinek többsége felismerte, hogy a tanítás színvonalának növelése érdekében a tanárok egymástól való tanulását, a tantestületen belüli együttműködést támogatni szükséges (McKinsey&Company, 2007). Míg a legtöbb országban a tanárok magányos harcosként állnak szemben a munkájuk során felmerülő problémákkal, addig a legsikeresebb oktatási rendszerek némelyikében, például Japánban és Finnországban a tanárok között magas szintű az együttműködés, közösen alakítják ki az óratervet, részt vesznek egymás óráin, megbeszélik és

kielemzik a látottakat, ezáltal támogatják egymás fejlődését. Ezek a rendszerek olyan munkahelyi környezet megteremtésére törekednek, ahol a közös tervezés, a tanítási tevékenység értékelése és a kollégáktól érkező visszajelzések természetes és mindennapos tevékenységek, melyek jelentős mértékben hozzájárulnak a tanárok folyamatos fejlődéséhez (McKinsey&Company, 2007).

Az interjúalanyok a legtöbb vizsgált intézményben kifejezetten jónak értékelték a tantestületen belüli kapcsolatokat, ezeket az értékeléseket ugyanakkor – figyelembe véve e kapcsolatok résztvevőinek szubjektív megítélését és az interjúszituáció torzító hatását – bizonyos fokú óvatossággal érdemes kezelni. Fontos kiemelni, hogy az általánosan jónak tartott kapcsolatok ellenére több iskolában okoz kommunikációs problémákat, konfliktusokat az intézményvezetőre és a tanárookra nehezedő, tanításon felüli feladatteher és a felfokozott munkatempó. Ezek csökkentik a felmerülő nézetkülönbségek megvitatásának, a spontán beszélgetésnek a lehetőségét, és negatívan befolyásolják a tantestületen belüli hangulatot. További problémát jelenthet a feladatok tantestület tagjai közötti egyenlőtlen megosztása. Több intézményben is tapasztalható volt, hogy néhány pedagógusra aránytalanul nagy feladatteher hárul, ami hosszú távon a tantestületen belüli viszonyok romlását, a konfliktusok kiéleződését is eredményezheti. Az ilyen helyzetek kialakulása fokozottabb intézményvezetői odafigyelés, arányos munkaterhelés alkalmazása révén megelőzhető lenne.

„Na most, tekintettel arra, hogy valami iszonyatosan sok az adminisztráció, iszonyatosan sokat kell dolgozni, sajnos azok a napi beszélgetések, azok a véleménycserék, azok az összejövetelek, amik az iskola korábbi életszakaszában megvoltak és erősítették, ezek ritkulnak. Az igény megvan rá, csak éppen ritkulnak. Erre oda kell figyelni, mert ez, nem mondom, hogy ronthatja az iskolavezetés és a tantestület közötti, és a tantestületen belüli kapcsolatokat, de mindenképpen fölösleges konfliktusokhoz vezet. Ezt meg tapasztaljuk.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú megyeszékhelyi gimnázium, szakközépiskola és szakiskola)*

„Én azt gondolom, hogy úgy viszonylag egy irányba haladunk. [...] Hát hogy nem mindenki szereti a másikat, az biztos, meg az általános rossz hangulat azért előbb-utóbb begyűrűzik. Azért most már nem ugyanaz, mert régen többször volt spontánabbul tantestületi rendezvény, hogy még mi magunk is annak idején alulról szerveződően, nem vártuk meg, hogy akkor majd az iskolavezetés valamit szervez, ez most már ritkább. De ha van, és van aki megszervezi, és eljön, akkor ott jól érezzük magunkat. Tehát ilyen szempontból azért még valamennyire összetart a csapat.” *(Átlagos OKM pontszámú városi gimnázium)*

Fontos hozzátenni, hogy a tantestületen belüli nézetkülönbségek nem minden esetben értelmezhetők negatív fejleményként. Az intézményvezetők egy része a konfliktusos helyzeteknek éppen az előrevívő, a vitás kérdéseket tematizáló és a problémák megoldásához hozzásegítő szerepét tartotta fontosnak. Ehhez azonban szükség van arra, hogy mind az iskolavezetés, mind a tanárok nyitottak legyenek az ellentétes véleményekre is, és tudjanak kritikailag viszonyulni egy adott helyzethez,

az abban betöltött szerepükhöz. Az interjúk tanúsága szerint ez nem minden esetben könnyű feladat. A demokratikus vezetési elvek következetes alkalmazása, a lapos hierarchia, valamint a tanárok és az intézményvezető közötti kollegiális viszony hozzájárulhat a nézetkülönbségek produktív rendezéséhez.

„Én azt gondolom, hogy a nevelőtestület összetétele a mi esetünkben jó. Optimális nevelőtestület gyakorlatilag nem létezik, lehet rá törekedni, és törekedni is kell rá, de azért sem létezhet, mert egy nevelőtestület ekkora méretű iskolában, ahol 650-700 diák tanul, azért 40-50 fő. [...] Azt kell mondanom, hogy azok maradnak meg itt, akik ugyanúgy azt szeretnék elérni, hogy a gyerek felnőve egészséges életutat, egészséges emberi pályát futhasson be. És én el tudom mondani, hogy a kolléganőim, kollégáim mindegyike ebbe az irányba mutat. Még akkor is, ha nem mindig és nem mindenben értünk egyet. De ez viszi előre az ügyet, mert akkor azt megvitatjuk.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú városi szakközépiskola és szakiskola)*

A tanárok közötti munkakapcsolatok fejlődése a tanároknak szervezett iskolán kívüli programok révén is megvalósulhat. A kötetlen együttlét, a spontán beszélgetések hozzájárulhatnak egymás álláspontjának megismeréséhez, az együttműködési készség fokozásához. Emellett az egymás közötti mindennapi interakciók folyamán célszerű odafigyelni a kommunikáció hatékonyságára, a tanulók kapcsán felmerülő kérdések, problémák megosztására. Ez elsősorban a kisebb létszámú tantestületekben működik jól.

„Természetesen a csapatmunka az fontos dolog lehet. Nyilván ez az »egy hajóban evezünk«, ez nem csak ilyen frázis szintjén létezik, tehát azért minden évben – vagy hazai viszonylatban vagy külföldön – megyünk valahova a kollegákkal kirándulásra, mert szerintem ez nagyon jó összetartó erő, és hát egyébként más olyan programokat is szervezek, mondjuk akár tanári farsang vagy bármilyen más olyan jellegű dolog, ahol jobban megismerjük egymást, kötetlenebbül tudunk találkozni, beszélgetni.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú megyeszékhelyi gimnázium)*

„Itt nagyon jó, családias a légkör, kis tantestületről van szó, harminc fő. Itt minden tanár minden gyerekről mindent tud. Tehát az információk nem vesznek el, és képből vagyunk, hogy ez a gyerek ma ezen az órán miért úgy viselkedett, ezt mi tudjuk, még én is, mert a kirívó eseteket azért elmondják nekem is, tehát amikor azonnal intézkedés történik.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakiskola)*

A vizsgált iskolák legnagyobb részében – általában spontán módon, ritkábban szervezett keretek között – jellemző a tantestület tagjai közötti együttműködés, a tapasztalatok, jó gyakorlatok, tanítási segédanyagok kicserélése. Az idősebb kollégáktól érkező támogatás a pályakezdő pedagógusok esetében különösen fontos, ugyanak-

kor a többiekénél is hozzájárulhat a szakmai-módszertani megújuláshoz, az új módszerek megismerésére való nyitottság és a kreativitás növekedéséhez.

„Igyekszünk, még akkor is, ha nem pályakezdőről van szó, hanem új tanárról, aki azelőtt esetleg mással foglalkozott, vagy jó ideig kiesett ebből a szakmából, igyekszünk őket emberileg támogatni, illetve abban, ami tapasztalatunk az adott osztályban van, azt megosztani, egyes gyerekekre felhívni a figyelmet, hogy mi az, ami fontos nála, vagy tudni kell róla. Az osztályfőnökök szerintem próbálnak eléggé abban segíteni, hogy a gyerekek szociális meg egyéb háttérét is felvillantsák.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú fővárosi gimnázium)*

„Lehet, hogy nem ilyen szervezeten, de a legtöbb munkaközösség megtalálja a módot arra, hogy kicseréljék a tapasztalatokat. Emellett nekünk van egy adatbankunk is. Tehát feladatbankunk. Témazáró dolgozatokat, feladatokat, egyebeket szoktunk feltenni, és ilyenkor közkinccsé tesszük, bárki használhatja.” *(Átlagos OKM pontszámú városi gimnázium)*

„Szoktunk ilyen bemutató foglalkozásokat is tartani, iskolán belül, egymásnak, bemutató órákat. Én ezt jobbnak tartom, és a kollégák is élvezik, mint azt, hogy óralátogatásra beülni. Tehát egymástól tanulunk. Módszertani dolgokat. A módszertani megújulás, ez a legfontosabb, hogy nem az az egyhangú, egysíkú tanítás.” (Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakiskola)

Néhány középiskola esetében – elsősorban a műszaki, ipari területen képző szak-
közép- és szakiskoláknál – komoly nehézséget okoz a megfelelő végzettségű, szak-
mai-gyakorlati tárgyakat oktató tanárok rekrutációja, valamint a tantestületen belüli
rendkívül nagy fluktuáció. Mindkét jelenség jórészt ugyanarra az okra, a műszaki és
informatikai végzettség piaci szektorban jellemző, a magas bérekben is megnyilvánuló
megbecsültségére vezethető vissza, amellyel a közoktatási szféra nem tud verse-
nyezni. A műszaki diplomás pályakezdők (jelentős részben férfiak) számára kevésbé
vonzó alternatíva a tanári pálya választása, és ennek eredményeként egy kontrasze-
lekciós folyamat játszódik le, amelyben többnyire a legkevésbé piacképes tudással
rendelkezők választják a szakmai tanári pályát. Sok esetben azonban ők is csupán ug-
ródeszkaként, átmeneti állapotként tekintenek a tanári karrierre, így munkájuk során
kevesebbet motiválhatók, és nem lehet rájuk hosszú távon építkezni. A magas fluktuáció
miatt a pályakezdők betanításának, mentorálásának idő- és energiabefektetése nem
minden esetben ellentételeződik a későbbi magas minőségű munkavégzés révén, és
a sűrűn változó összetételű tantestület kohéziójának megteremtése is folyamatos kihí-
vást jelent. Másik jellemző következmény a műszaki, ipari területen képző szakközép-
és szakiskolák tantestületeinek elöregedése, amely nem megfelelő utánpótlás mellett
hosszabb távon a tanítás és végső soron a tanulás minőségének, eredményességének
romlásához vezet. Ennek elkerülése érdekében a szakmai tanári pálya presztízsét,
anyagi megbecsültségét növelő ösztönzők bevezetésére volna szükség.

„Itt nem pályakezdők vannak. Sajnos, ez a tantestületnek az egyik hátránya, hogy idős, tehát elidősödött. Ennek több oka van. Nincs utánpótlás, tehát ebben a szakmában idehozni egy fiatal informatikust, hogy százhatvanezer forint bruttó fizetésért dolgozon egyetemi végzettséggel, körberöhög. Háromszáznolcvanezer forint a minimum, amivel elmegy. Ugyanakkor hiányzik, fiatalember, férfi kellene, a nemek arányát valahogy be kell tartani. Nem jó, ha csak nők tanítanak.” *(Átlagosnál magasabb OKM pontszámú fővárosi szakközépiskola)*

„Itt azért elég nagy a tanárok között a fluktuáció, tehát itt nincs állandó tantestület. Na, ez fontos még, amit nem említettem, hogy a szakiskolákban nagyon nagy az elvándorlás. A szakiskolai tanároknál. Tehát van, aki azért ebbe belefárad, ebbe bele lehet fáradni. [...] Azért ez egy emberi tényező, ahol a tanár gyarló is lehet, és keresi a könnyebb megoldást. Na most, intézményvezetőként ezt nagyon nehéz megoldani. Mert énnekem minden évben két-három tanárom elmegy, ilyen-olyan oknál fogva. Vagy nem jött be, tehát itt szerződést nem hosszabbítunk. De a legnagyobb probléma az, hogy kedvezőbb lehetőségeket kapnak.” *(Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszámú városi szakiskola)*

ÖSSZEZÉS

A több tekintetben (pl.: képzési forma, településtípus, intézményméret, HH/HHH tanulók aránya) eltérő helyzetű középiskolákban folytatott interjúk elemzése alapján látható, hogy az iskolai eredményesség fogalma relatív, és az objektív, viszonylag könnyen mérhető dimenziókon túl több olyan tényezője is lehet, amelyet a tanulói teljesítményméréseken, érettségi és felvételi statisztikákon, valamint versenyeredményeken alapuló iskolai rangsorok nem jeleznek. A kvalitatív jellegű eredményesség-értelmezések közül kiemelendő a jó iskolai légkör biztosítása – amely közvetett módon jelentősen hozzájárulhat a tanítás és a tanulás minőségének javulásához –, valamint az iskola nevelő, értékrendet átadó, szocializáló szerepe, amely a tanulók életben való boldogulásához, társadalmi beilleszkedéséhez elengedhetetlen. A középiskolai eredményesség hagyományos mérőszámainak korlátaira és a hozzáadott érték számítások fontosságára hívja fel a figyelmet a tanulói teljesítménymérések kapcsán megfogalmazódott kritika, amely szerint az átlagpontszámok önmagukban, a tanulók társadalmi háttérére történő kontrollálás nélkül nem alkalmasak az iskola tanulói eredményekhez való hozzájárulásának pontos kimutatására. A tanulói teljesítmények alakulását a tanítás minősége mellett több, a középiskola számára külsődleges tényező – a diákok családi háttere, kulturális és anyagi tőkével való ellátottsága, az általános iskolai oktatás színvonala – is befolyásolja.

Az intézményi eredményességet befolyásolhatja az iskolák közötti felvételi szelekció is. Míg a gimnáziumok között a magasabb presztízzsel rendelkező, többnyire szerkezetváltó intézmények válogatják ki a jobb családi háttérrel és jobb képességgel rendelkező tanulókat, biztosítva így a jó eredményességi mutatóikat, addig a szakkép-

zés struktúrájának átalakulása miatt egyes megszűnő képzések következtében eshet el egy-egy intézmény a beiskolázási célcsoportjától.

Az intézményi eredményességet befolyásoló tényezők között fontos megemlíteni a pedagógusok munkáját, az általuk termelt hozzáadott értéket is. A tanítás színvonalának növelése jelentős részben belső intézményi folyamatokon múlik, amit azonban interjúalanyaink jóval kevésbé hangsúlyoztak, mint a külső körülményeket, így a tanulói összetételt, a tanórán kívüli feladatokat, az adminisztratív leterheltséget. A tanulókkal való személyre szabott foglalkozás elősegítése érdekében többek között az iskolai segítő személyzet létszámának növelése, valamint a csoportbontás lehetőségének kiterjesztése lehet célravezető. Az utóbbi intézkedések mindenekelőtt az általános iskolából lemaradással érkező, hátrányos helyzetű környezetből származó, és/vagy sajátos nevelési igényű tanulók eredményeire lehetnének jelentős hatással.

A tanulói eredményesség növelésének egyik fontos eleme a tanulók sikerélményéhez juttatása, a bármilyen téren – akár a gyakorlati feladatokban, akár a sport vagy a művészetek terén – elért eredményeik elismerése, amelynek révén megtörhető a sok esetben már az általános iskola megkezdése óta tartó tanulmányi kudarcok sorozata, és a lemorzsolódás veszélye által leginkább fenyegetett diákok megnyerhetőek az iskola céljainak. A tanulók motiválásának eszköze nagyrészt a pedagógus kezében van: a diákok érdeklődésének felkeltéséhez, a kreativitásuk kibontakoztatásához hozzájárulhat az alternatív tanítási módszerek (pl.: csoportmunka, projekt módszer) alkalmazása, valamint az IKT-technológia fokozottabb igénybevétele a tanítás folyamatában.

Az intézményi szereplőkkel folytatott beszélgetések egyik hozadéka a tanárok iskolai és tanulói eredményesség alakulásában betöltött kulcsszerepének bemutatása. Interjúink ebből a szempontból igen változatos képet adtak a pedagógusok önreflexióiról, illetve a külső tényezők szerepéről. Az intézményi eredményesség növelése érdekében kiemelt figyelmet szükséges fordítani a tanárképzés gyakorlatközpontú megújítására, a folyamatos szakmai és módszertani továbbképzések biztosítására, valamint a kezdő pedagógusok tapasztaltabb kollégák általi mentorálására.

FÜGGELÉK

1. táblázat: A vizsgált középiskolák néhány jellemzője

ISKOLATÍPUS	JÁRÁS FEJLETTSÉGE*	TELEPÜLÉS- TÍPUS	HH/HHH ARÁNY	KÉPZÉS- TÍPUS	OKM SZERINTI BESOROLÁS**	OKM SZERINTI, SAJÁT KATEGÓ- RIÁJÁN BELÜLI BESOROLÁS***
Gimnázium	kedvező	főváros	10% alatti /10% alatti	4 évfolyamos gimnázium	▲ ****	▼ *****
Gimnázium	kedvező	főváros	10% alatti /10% alatti	6 évfolyamos gimnázium	▲	▲
Gimnázium	kedvező	város	10% alatti /10% alatti	6 évfolyamos gimnázium	▲	■ *****
				4 évfolyamos gimnázium	▲	■
Gimnázium	kedvező	főváros	10% alatti /10% alatti	6 évfolyamos gimnázium	■	▼
				4 évfolyamos gimnázium	■	▼
Gimnázium	hátrányos helyzetű	megye- székhely	10% alatti /10% alatti	6 évfolyamos gimnázium	▲	■
				4 évfolyamos gimnázium	▲	▲
Gimnázium	hátrányos helyzetű	megye- székhely	10–25% /10% alatti	4 évfolyamos gimnázium	▲	▲
Gimnázium	kedvező	város	10–25% /10% alatti	4 évfolyamos gimnázium	▲	▲
Gimnázium és szakközép- iskola	kedvező	város	10% alatti /10% alatti	4 évfolyamos gimnázium	▲	■
				Szakközép- iskola	■	■
Gimnázium és szakiskola	hátrányos helyzetű	község	10–25% /10–25%	4 évfolyamos gimnázium	▼	▼
				Szakiskola	▼	▼
Szakközép- iskola	kedvező	főváros	25% feletti /10% alatti	Szakközép- iskola	▼	▼

Forrás: * Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről. Központi Statisztikai Hivatal. 2008.

http://www.ksh.hu/teruleti_atlasz_kistersegek

**2013-as OKM pontszámok alapján (matematika eredmények, 10. osztály). <https://www.kir.hu/okmfit/>

***U.o.

**** ▲ Átlagosnál magasabb OKM pontszám.

***** ▼ Átlagosnál alacsonyabb OKM pontszám.

***** ■ Átlagos OKM pontszám.

1. táblázat: A vizsgált középiskolák néhány jellemzője

ISKOLATÍPUS	JÁRÁS FEJLETTSÉGE	TELEPÜLÉS- TÍPUS	HH/HHH ARÁNY	KÉPZÉS- TÍPUS	OKM SZERINTI BESOROLÁS	OKM SZERINTI, SAJÁT KATEGÓ- RIÁJÁN BELÜLI BESOROLÁS
Gimnázium, szakközép- iskola és szakiskola	hátrányos helyzetű	megye- székhely	10–25% / 10% alatti	4 és 6 évfolyamos gimnázium	▼	■
				Szakközép- iskola	▲	▲
Szakközép- iskola és szakiskola	kedvező	város	25% feletti / 10% alatti	Szakközép- iskola	▼	▼
				Szakiskola	▼	■
Szakiskola	hátrányos helyzetű	megye- székhely	25% feletti /25% feletti	Szakiskola	▼	▼
Szakközép- iskola	kedvező	főváros	10–25% / 10% alatti	Szakközép- iskola	▲	▲
Szakközép- iskola és szakiskola	kedvező	főváros	10–25% / 10% alatti	Szakközép- iskola ¹³	▼	▼
Szakközép- iskola és szakiskola	hátrányos helyzetű	megye- székhely	25% feletti / 10% alatti	Szakközép- iskola	■	■
				Szakiskola	▼	▼
Szakközép- iskola és szakiskola	kedvező	város	10–25% / 10% alatti	Szakközép- iskola	■	■
				Szakiskola	▼	▲
Szakközép- iskola és szakiskola	hátrányos helyzetű	megye- székhely	25% feletti / 10% alatti	Szakközép- iskola ¹⁴	▼	▼

13 A 2013-as kompetenciamérésen nem vett részt szakiskolás az intézményben.

14 A 2013-as kompetenciamérésen nem vett részt szakiskolás az intézményben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Coleman, J. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington D.C. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED015157.pdf>
- Fitz-Gibbon, C.T. (1991): Multi-level modelling in an indication system, In: Raudenbusch, S.W. – J.D. Willms (eds.): *Schools, Classrooms and Pupils. International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective*. Academic Press. San Diego, 67–84.
- Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64. 1-2. sz. 43–64. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_beliv_2014_1-2_lr.pdf
- Halász Gábor (2000): Az oktatás minősége és eredményessége In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*, Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 303–327.
- Horn Dániel (2005): Az eredményességet befolyásoló iskolai tényezők. <http://www.ofi.hu/tudastar/2-vitaforum/eredmenyesseget> (Letöltés dátuma: 2015. 01. 15.)
- Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 341–347.
- Imre Anna (2006): Ahol az eredményesség kódolva van: A Nagyvárosi Gyakorló Gimnázium. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 187–214.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai, In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes Iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 17–42.
- Lannert Judit és munkatársai (2010): *Pedagógus 2010. Pedagógusok időmérleg vizsgálata. Kutatási jelentés*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Zrt. http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanutmany.pdf (Letöltés dátuma: 2015. 01. 15.)
- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (1998): *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Oktatókutató Intézet. Budapest, Kutatás Közben 219.
- McKinsey&Company (2007): Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében? Letölthető: http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf (Letöltés dátuma: 2015. 01. 15.)
- Scheerens, J. – Glas, C. – Thomas, S.M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publisher.

JANCSÁK CSABA: ÉRTÉKHORDOZÓ SZAKMAI SZOCIALIZÁCIÓ EGY SZAKKÉPZŐ ISKOLÁBAN

A következőkben egy vidéki nagyváros félévszázados hagyományokkal rendelkező, évtizedeken át formálódó, több rendszerszintű változást megélt szakképző iskolájában készült esettanulmány olvasható. Az intézmény sajátos képzési profilja miatt a régió számára értékes szakember-utánpótlást jelent. Az esettanulmány a szakmai képzés hagyományosan magas nívója megtartásának, továbbá a közismereti tárgyak oktatási eredményessége fejlesztésének problémavilágát szintúgy láttatja, mint ahogy az intézményben folyó oktató-nevelő munka, a hagyományokra épülő sikeres szakmai szocializáció kérdéseit.

A szakképző iskola jelenlegi képzési szerkezete a klasszikus szakközépiskolai múltban gyökerezik, az érettségi utáni technikusképző évfolyam létszáma átlagban a végzős diákok kétharmadát teszi ki. Az iskola a kisebb, családi intézmények közé tartozik, a tanulók létszáma az összes évfolyamot tekintetbe véve 340 fő. Az intézmény a legutóbbi tanulói (matematika, szövegértés) kompetenciaméréseken átlagos eredményeket ért el. Az iskola képzési profilja az alapítása óta eltelt több mint fél évszázad alatt nem változott, de az intézmény többször esett át fenntartóváltáson, jelenleg egy állami szervezet a fenntartó. A terepmunka során tapasztaltak szerint a közel 60 éves múlt – úgy is mint a szakmai hagyományokra, értékekre való reflexiók, narratívák (a szakmai és iskolai hagyományok erősen összekapcsolódnak az iskolai mikroklimában és értékvilágban) – különösen fontosnak mutatkozik mind a tanárok, mind a diákok, mind pedig a szülők esetében.

Az iskolában tanulók között a fiúk vannak többségben. A társadalmi összetétel vegyes: vannak kifejezetten jómódúak, de hátrányos helyzetűek is, azonban a legtöbben a középrétegből kerülnek ki. Az iskola jellemzően a régióból fogad fiatalokat, és a régió számára képez szakembereket. Nagyon sok a vidéki tanuló, aki kollégiumban lakik. Ez bizonyos szempontból nehézséget jelent, hiszen másféle életformát jelent a szülőktől, családtól való elszakadással, ugyanakkor szerencsés esetben lehetőséget adhat a diákok közötti összetartozás érzésének elmélyítésére is. A tanulói összetétel szempontjából fontos, hogy az iskolában kifejezetten sok a szakma iránt erős elkötelezettséget mutató tanuló, kevesen vannak, akik kényszerpályaként élik meg az ittlétet.

PEDAGÓGIAI MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS, AZ EREDMÉNYEK BEÉPÍTÉSE A PEDAGÓGIAI FOLYAMATBA

Az iskola a tanulói eredmények alapján átlagosnak mondható, mely vélekedést a vezetés, a tanárkollégák és a szülők interjúi is megerősítenek. A szakmai képesítő vizsgaeredmények jók (2014-ben: 4,24), az érettségi vizsgaeredményekkel nem elégedettek, szükség van a javítására (2014-ben 2,81). A szakképző osztályban 30–40%-os a továbbtanulási arány, az érettségiző osztályból pedig 20%-os a felsőoktatási intézményben továbbtanulók aránya. Az iskolavezetés információi szerint az országos kompetenciamérési eredmények ugyanezt tükrözik: a szakközépiskolások között mind szövegértésben, mind matematika kompetenciamérésen a középmezőnyben, az agrár

területek esetében a felső harmadban foglal helyet az iskola. A 2013-as FIT-jelentés az intézményt matematika és szövegértés tekintetében is a szakközépiskolák között a közepesnél erősebbnek mutatta. Az érettségi eredményekre és a mérési eredményekre az iskola odafigyel, mind az iskolavezetés, mind a megkérdozett pedagógusok megpróbálnak azokra a maguk eszközeivel is reflektálni.

„Inkább úgy tudatosul az emberben az, hogy ez a kompetenciamérés eredménye, hogy látja, hogy valóban a szövegértés gyenge, tehát egy szakmai feladatnál is erre jobban kell koncentrálni. A matematikai, logikai gondolkodásuk gyenge, és akkor a szakmai feladatnál is erre jobban kell őket rávezetni vagy ösztönözni, de igazából szerintem az a mérési eredmény, tizennyolc-húsz éves korban már nem olyan gyenge lenne, ha újra megpróbálnánk, mert akkor már jobban érdekli őket. Ha egy ilyen kompetenciamérésre kerülne sor egy szakmai tárgyon, tudáson belül, mint ahogy a technikus vizsgán kompetencia szerint vizsgáztatunk, és ott igen jó eredmények születnek. Ez egy igen furcsa ellentmondás. Ott valószínűleg az érdeklődése, meg a gondolkodása megváltozik a diákoknak.” (tanár)

A szokásos tanári számonkéréseken, ellenőrzéseken kívül intézményi szintű méréseket nem végez az iskola, azonban vannak olyan felméréseik, amelyeknek nem a megtanult anyag számonkérése, vagyis annak osztályozása a célja. Ilyen bemeneti mérés van 9. osztály elején matematikából, magyar nyelvből, a 12. osztályban félév tájékán pedig próbaérettségi dolgozatok íratása, s egyéni tanári ambíciók is fellelhetők a fejlődés monitorozására, amint azt az alábbi idézet is szemlélteti.

„de [a kompetenciamérésből] nyilván azt nem látjuk annyira, hogy mennyire jók, vagy mennyire javult a szövegértésük, de én magamnak beépíték, minden évben kétszer van olyan szövegértés, amit füzetbe írunk, és el van téve, és negyedik év végén meg-nézzük, hogy ki honnan hova jutott el. Ugyanebbe a füzetbe megy egy helyesírás is, meg egy szövegalkotás. És ezeket nem adom vissza, ezek el vannak téve. Hogy lássam én is, hogy a négy év alatt nem csak a lexikális tudást sikerült átadni, mert azt nyilván a dolgozatokkal visszkapom, hogy jól átadtam vagy nem, jól sikerült vagy nem, de azért mégis az alapja az egész érettséginek is, hogy az alapvető, tehát a szövegalkotási és szövegértési kompetenciájuk jó legyen. És én így is próbálok tanítani, hogy nem tankönyvízűen kell az irodalmat visszaadni, hanem azt szeretném elérni, hogy egy ismeretlen szöveggel önállóan tudjanak kezdeni valamit, önállóan megértsék.” (tanár)

TANTESTÜLETI CÉLOK ÉS A MEGVALÓSÍTÁSUKRA IRÁNYULÓ TEVÉKENYSÉGEK, ILLETVE EZEK ÉRVÉNYESÜLÉSE AZ EREDMÉNYESSÉG VONATKOZÁSÁBAN

Az iskola pedagógusai többségben férfiak, amely a képzési jellegből adódó sajátosság. Az iskola habitusát a szakmát oktató férfi tanárok határozzák meg. Életkorban vegyes, arányos, de inkább középkorú az összetétel. Az iskola pedagógusközössége és vezetése a fiatal (pályakezdő) kollégáktól az új módszerek beépítését és a pedagógiai innovációt várja. Szervezett továbbképzésre nincs anyagi lehetőségük, önképzésről viszont mindegyik interjúalanyunk beszámolt.

A iskola tantestületének legfőbb általános céljai a következők: összetartó, jó hangulatú, pozitív értékeket fontosnak tartó, a szakmát és a szakmai környezetet szerető tanulóközösségek¹ kialakítása, s ebben a közösségben minél több együtt eltöltött (tanórán kívüli is) idő a középiskolai évek alatt. Az iskola célja az is, hogy a fizikai munkavégzésben is leljék örömeiket a tanulók, és tudjanak a szakmához tartozó gépekkel dolgozni, érezzék a fizikai munka becsületét, s tudják, hogy az anyagilag kamatozó fizikai munkavégzés is szerepelhet az ember céljai között. Fontos céljuk, hogy az érettségi vizsgára eljutott tanulók érettségi eredménye jó legyen, a szakma elméleti és gyakorlati ismereteit pedig minél inkább elsajátítsák olyan szinten, hogy a későbbi szakmai munkájukban sikeresek legyenek. A felsőoktatási intézményekben továbbtanulni szándékozók minél jobb tanulmányi eredményt érjenek el a szakközépiskolai tanulmányaik alatt, de a jó tanulókon kívül is minden tanuló a képességeinek megfelelő tanulmányi eredményt érjen el. A fentiekben túl célként fogalmazta meg az intézményvezető azt is, hogy a tanulók közül minél többen meg tudják szerezni mindazokat a végzettségeket, amelyekhez az iskola is segítséget nyújt: nyelvvizsga bizonyítvány, ECDL-bizonyítvány, eszköz- és gépkezelői jogosítványok.

Az iskola céljait a tanulók családi környezete támogatja, erősíti a pedagógiai program megvalósulását, mind a szülők, mind a pedagógusok úgy látják, hogy az iskolavezetés és a tanárok egy irányba tartanak, egymást támogatják. Különösen hangsúlyosan jelenik ez meg a nevelés terén végzett munka vonatkozásában.

„Azt gondolom, hogy itt abszolút működik a nevelés, a példamutatás, tehát a pedagógusoknak az egyénisége nagyon fontos, és ebben az iskolában tényleg, ami miatt ide jönnek a gyerekek, az nemcsak az érettségi, hanem maga a szakma is. Egy irányba néznek.” (szülő)

„Szerintem az emberi értékekben teljesen hasonlóak a célok, hasonló értékrendű, hasonló gondolkodású embereket szeretnénk belőlük nevelni. Ellentét ebben nincs a közismereti vagy szakmás, vagy nem pedagógus kollégák között. Amiben van, az nyilván, hogy a közismeretis az érettségire gyúr, a szakmás meg a szakmai tárgyakra gyúr. Ott vannak azért ellentmondások, hogy nehezebb a közismeretiseknek arra motiválni

1 Lásd ezzel kapcsolatban Pusztai Gabriella: A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 2009

a diákokat, nem ugyanazok a célok, a szakmások mást várnak el a közismereti tantárgyakból való ismeretekből is. Alapvetően azért a cél eléggé közös, és erre törekszik az iskolavezetés is.” (tanár)

A vezetői és a pedagóguskollégákkal készült interjúk lehangsúlyosabb állítása a tanulók fejlesztésével kapcsolatos célok tekintetében, hogy megtanítsák a tanulókat tanulni. E vélekedést árnyalva azt találtuk, hogy a szövegértési, matematikai kompetenciák és a műveltségző képesség fejlesztésével, valamint a hétköznapi logikus gondolkodás fejlesztésével érhető el a legfőbb pedagógiai cél. Ugyanakkor az iskola szakképző jellegéből adódóan is úgy látják, s ezt kutatásunk is megerősíti, hogy az iskola a kristályos intelligencia² (szakismereti információk) és a folyékony intelligencia (műveltségző képesség) együttes fejlesztésében, valamint a munkamorál kialakításával és a szakmai etika megalapozásával jár a legjobb úton az oktatási-nevelési feladatok ellátása terén.

„Ami szerintem általános probléma az az, hogy nem tudnak tanulni. Ezt már többszörsően a tantestület is tárgyalta. Gyakorlatilag kilencedik osztályban az osztályfőnökök felvállalják azt a feladatot, hogy megtanítsák a gyerekeket tanulni, és ez szerintem egy katasztrófa. Ezt nem tizenégy éves korban kéne felvállalni egy intézménynek, hanem ezt elsőől nyolcadikig el kellett volna érni.” (tanár)

A résztvevő megfigyeléseink alatt az iskolaépület közvetlen külső és belső világát szemlélve azt állapíthattuk meg, hogy családias jellegű, kis iskola, és ennek mikroklimája jellemzi. Az iskolavezetés vélekedése szerint az oktató-nevelő munka tekintetében jók az adottságaik, mert az iskola jól felszerelt, jó a tanár-diák viszony, továbbá van lehetőség a tanórán kívüli fejlesztő, felzárkóztató foglalkozásra. A differenciált fejlesztést ugyanakkor nehezítik a nagy osztálylétszámok, továbbá az, hogy a pedagógusok esetenként szakmai nehézségekbe, a megfelelő segítő szakemberek és kompetenciák hiányába ütköznek a kiterjesztett tanári szerepeltvárások egyes elemei tekintetében, például az SNI-s és a BTMN-es tanulók esetében, emiatt a szakmailag megalapozott fejlesztő foglalkozások helyett inkább korrepetálásokat tartanak.

AZ EREDMÉNYESSÉG HÁTTERTÉNYEZŐI

A tanulói eredményesség szempontjából kitüntetett szerepe van a pedagógusnak. A vezetői, tanulói, szülői vélemények e tekintetben megegyeznek, s úgy tűnik, hogy a tanárokkal kapcsolatos elvárások is összhangban vannak.

2 A kristályos intelligencia egész életünkben gyarapítható, ilyen módon a szakértelemmel rokon fogalom, míg a pszichológia fluid intelligencia fogalma a kompetenciafogalomhoz áll a legközelebb. Lásd ezzel kapcsolatban: Csapó Benő: *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2004

„A tanárokon rengeteg múlik szerintem. A tanárok hozzáállása a gyerekekhez, akár a kollégáihoz is, ahogy a gyerekek egymáshoz való viszonyát kezeli egy pedagógus, azon is nagyon-nagyon sok múlik. [...] Azt gondolom, hogy ez az iskola is például olyan iskola, ahol teljesen különbözőek a tanárok, teljesen különböző a személyiségük, a lelkiviláguk, a minden, és mégis jól működik az iskola. A gyerekek is ilyen különbözőek, és ilyen különbözőek is lesznek. Ez így normális, kell, hogy legyenek közös célok, programok, kell, hogy odafigyeljenek egymásra a gyerekek, felnőttek, de kell, hogy mindenki önmaga lehessen.” (szülő)

A diákokkal készült fókuszcsoporthoz készült beszélgetés is felszínre hozta, hogy számukra fontos a tanár felkészültsége, hogy odafigyeljen a diákokra, segítse a lemaradókat, szükség esetén tartson pluszfoglalkozást, vagy magyarázza el a tananyagot újra. Ugyanakkor az iskola diákjai az iskola „arcéle” szempontjából a tanárok személyiségét, szakmai elkötelezettségét, elismertségét is fontos tényezőnek tartják, „szakma” alatt tágabb értelemben az erdészeti, faipari, természetismereti és mezőgazdasági, gazdálkodási területeket értve. Iskolájukban ezt alapvetően megkapják, bár megjegyzi, hogy *„Vannak olyan tanárok, akiket nem érdekel, vannak olyanok, akik szívvél-lélekkel azon vannak, hogy a diákoknak jobb legyen.”* Az igazgatónak az előzőeken túl nyilvánvalóan több szempontot is figyelembe kell vennie, amikor a jó pedagógust jellemzi.

„Milyen a jó pedagógus? Jól felkészült legyen. Tanulóinak eredménye jó legyen (hozza ki a tanulóiból a maximumot). Bármilyen tantárgyat is tanít, a saját szakterületével járjon hozzá a szakma szeretetére neveléshez. Képes legyen az egyénre szabott differenciált tanításra: foglalkozzon mind a tehetséggondozással, mind a korrepetálással. Kész legyen a szakmai megújulásra. Tudjon fegyelmet tartani. Munkafegyelme jó legyen (tanítási, gyakorlati órák tartása, osztályfőnöki munka, tanulmányutak vezetése, folyósó felügyelet). A pedagógusaink kb. 50%-a rendelkezik ezekkel a tulajdonságokkal.” (igazgató)

Az iskolában évente több alkalommal értékelik a pedagógusok munkáját, de esetileg, nem teljes körűen, nem átfogóan. Az iskolavezetés csak alkalmanként értékeli a kollégák szakmai munkáját (óralátogatás, szakmai gyakorlatok, munkafegyelem ellenőrzése). A tanárok adminisztratív munkájának ellenőrzése, értékelése évente több alkalommal történik. Az iskola szülőkkel való kapcsolattartásának része az is, hogy minden szülői értekezleten a szülők leírhatják névtelenül az osztályban tanító tanárokról, az iskoláról a pozitívumokat, negatívumokat.

„Én ezen nagyon meglepődtem, hogy minden egyes szülői értekezleten van egy A/4-es nyomtatvány, ahol az iskoláról és a tanárokról és bárkivel kapcsolatosan, ami az iskolához fűződik, a pozitív és a negatív dolgokat teljesen név nélkül anonim módon le lehet írni. Én ezt nagyon-nagyon jónak tartom, mert így tényleg nincs is a gyerekek irányában, nem lehet semmiféle negatívum utána, vagy valami bármi, hogy érje őket emiatt, viszont mégis elmondhatjuk a véleményünket. És azt látom, hogy amiket leírnak, ezekre a nyomtatványokra, a többi szülők és én is, mindig történik is utána valami, van is értelme.” (szülő)

Az oktatói munka értékelése szempontjából fontosnak tekintik, hogy a tanulók évente értékeli az őket tanító pedagógusokat. Ez egy 10 kérdésből³ álló kérdőív, amit elektronikusan töltenek ki a diákok valamennyi őket tanító pedagógusra. Az általunk megkérdezett pedagógusok szerint néhány szélsőséges értékelés mindig előfordul ugyan, de összességében mégis viszonylag valós képet ad.

„Annyiból jó, én az első évemben igen gyenge értékelést kaptam, azóta nagyot fejlődtem, de ezt én magamon is éreztem [...] Ezt egyébként is lehet érezni, de ez egy jó kontroll erre. Nyilván azt kellene fejleszteni, hogy még objektívebb legyen, de ez nem egy rossz mérőeszköz. A kollégáktól, a vezetéstől olyan más mérőeszköz nincsen nálunk, ami szerintem hiányossága kicsit az iskolának.” (tanár)

Az interjúk alapján a tanulók teljesítményét, közérzetét befolyásoló tényezők körében három halmazt alakíthattunk ki: a diákokkal kapcsolatos tényezők, a tanárokkal kapcsolatos tényezők, skillek és az oktatási/képzési/nevelési munkával kapcsolatos tényezők. A diákokkal kapcsolatos tényezők között az egyéni képességek, adottságok, a korábbi iskolai tanulmányok, a családi környezet (nem csupán a társadalmi helyzet, hanem a tanított szakmához fűződő családi hagyományok szerepe is fontos) és a szakmai érdeklődés (szakmai „érzékenyítő” előismeretek) tényezői szerepelnek.

„A szakma miatt a nagyon jó képességű gyerekek is, akik szakemberek akarnak lenni, ide jönnek, meg a nem nagyon jó képességűek is ide jönnek, és így elég vegyes osztályok vannak. Viszont motiválni is lehet őket, egyrészt azzal – közismeretis tanárként –, hogy a szakmai pályára akkor léphetnek csak, ha érettségit szereznek, és ez jó motiváció, másrészt a szakmai versenyek része a biológiaiismeret, akár állattani, növénytani ismeretek. Nagyon sok szakmás tantárgy is segíti az én munkámat, vagy én az övéket, összedolgozunk.” (tanár)

3 A kérdések a tanári munka motiváltságára, a tanórai légkörre, a tanóra tartalmasságára, a követelmények érthetőségére, az értékelés és a jegyadás következetességére, a tanárhoz problémával való fordulás lehetőségére és a tanári segítségre, a tanórai fegyelmezés körülményeire, illetve a tanár mintaadó szerepére kérdeznek rá. A diákok kérdésenként 1-5 skálán adhatják meg válaszaikat.

A tanítási és nevelési munkát erősíti az iskola szakmai környezete (iskolaépület és a csemetékert állapota, a termék felszereltsége) továbbá az iskola partnerkapcsolatai, melyek szakmai alapon igen mélyek és kiterjedtek, tekintettel az iskola munkaerő-piaci beágyazottságára és a hagyományok alapján ápoltt jó személyes kapcsolatra, mely egyfajta pályakövetést is jelent e szakmai közösségben.

Kiemelt fontosságúnak tartják a tanítási/tanulási gyakorlatot (a tiszteleten és a szakmai tudáson alapuló mester-tanítvány jellegű tanár-diák viszonyt, a veszélyeket is hordozó eszközök fegyelmezett használatának elmélyítését). Ugyanakkor minde mellett a közismereti tantárgyak oldalán is fontos a standard követelményeknek, tantervi tartalmaknak és elvárásoknak való megfelelés.

„Ez egy nagyon érdekes helyzet, mert az iskolában a szakma iránt nagyon elkötelezett kb. 80%-a a gyerekeknek, tehát az erdőszet és a vadászat iránt. Otthonról hozza ezeket a mintákat. És hogy én azért is nagyon szeretek itt tanítani, mert ettől van egy nagyon sajátos értékrendszer és normarendszer, amit ők betartanak és képviselnek. Ez megjelenik külsőségekben is. Vannak olyan szabályok, amit tényleg betartanak, a természethez kapcsolódóan, a természet tiszteletéhez kapcsolódóan, egymás tiszteletével kapcsolatosan.” (tanár)

A speciális szakképző jelleg okán az iskola céljai között kiemelt helyen szerepel az is, hogy a gyakorlati, szakmai munkavégzés területén kitartó, szakmailag jó minőségű fizikai munkára nevelje a fiatalokat.

Az olvasóban megszülethet az a felismerés, hogy a tanulók saját motivációi és érdeklődése, kreativitása mennyire nem áll az iskola középpontjában. Ez alól az esettanulmány készítője sem volt kivétel, azonban a terepmunka során mélyebbre ásva, a megértő szociológia oldaláról közelítve jutott arra, mely továbbolvasva az esettanulmányt az olvasóban is kialakulhat, hogy az a szakma, melyre az intézmény képezi a fiatalokat ilyen habitusú, tehát ezt a fegyelmezett és becsületes szakmai elkötelezettséget várja el a munkaerőpiac, és emiatt a fenntartó is az iskolától, s ez internalizálódik a tanulók viselkedésében is, amely a külsőségeken túlmenően az erőteljes szakmai elkötelezettségben is megnyilvánul.

„Szerintem az iskola nagyban hozzá tud járulni, sőt, egy ilyen szakközépiskolának megvan az az előnye, hogy a gyakorlatban is dolgoznak. A munka – hiába elcsépeelt – nemesebb, ez igenis észrevehető a mi diákjainkon. Ilyen szempontból szerintem a szakközépiskoláknak van egy ilyen előnye, hogy mivel gyakorlatok vannak, munkák vannak, teljesen más irányból is nevelhetőek a diákok, sőt, megfoghatóak olyan irányból, ami jobban motiválja őket, mint egy sima, hogy csak úgy beülök az elméleti órára, meghallgatom, hazamegyek. Itt már kapcsolat alakul ki. A munkával itt az is elérhető, hogy itt nekik együtt kell dolgozni, veszélyes munkákat végeznek, egymásra vannak utalva, felelősségük van. Ezek mind-mind nagyon jó nevelő hatással vannak rájuk.” (tanár)

Az iskola szerepét abban látják, hogy szakmai oldalról is indokolt közösségi munkalehetőségeket teremtenek, szerveznek az osztályok számára, aminek az anyagi bevételét az osztályközösségek felhasználhatják tanulmányi kirándulások, osztály szintű rendezvények finanszírozására. A fizikai munkavégzéshez az iskola biztosít megfelelő eszközöket és szakmai tanárokat. A jogszabályban előírt közösségi munka lehetőséget teremt arra, hogy a fizikai munkavégzés és a közösségépítés, közösségfejlesztés a szakmai ismeretek jártassággá fejlesztésében is megjelenjen, és az informális tanuláson felül személyes szociális kompetenciákat fejlesszenek.

„Ez még nagyon fontos, ők otthon is dolgoznak, és az iskolában is dolgoznak, komolyan veszik a gyakorlatot. És a gyakorlatok is megkövetelik azokat a magatartási formákat, mert stílfűrészrel dolgoznak, meg veszélyes eszközökkel dolgoznak. A munkának van értéke, ez nagyon fontos. Az osztálykirándulások nagy részét úgy gyűjtöttük össze, hogy hétfévente ők dolgoztak, vagy iskola által szervezett munkákon részt vettek, és ott pénzt kaptak. Az iskola szervezi meg ezt a lehetőséget, hogy gyűjthessenek pénzt, és megbecsülük. Én magyart tanítok, de ha munka van, akkor én is kimegyek velük dolgozni.” (tanár)

Az értékeket megbecsülő közösségek kialakítását az iskolai alapítvány anyagilag segíti, például a tanulmányi kirándulások lebonyolításával. Iskolai hagyományok ápolásával (szalagavató bál, diáknap, szakmai nap stb.) is erősítik a pedagógiai célok elérését, melyek között hangsúlyosak a szakkörök (pl.: preparátor, íjász, vadász, gombász, vadászklub). Ezen szakkörök legfőbb jellemzője, hogy tanár-diák közösségi tevékenységek zajlanak, kimondatlanul bár, de a legmodernebbnek tekinthető nem-formális módszertan alapján.

Mind az iskolaigazgató által, mind pedig a tanárinterjúkban kiemelt, az interjúalanyok által hangsúlyozott tevékenység az iskola diáknapján tartott előadásokra való felkészítéssel a tanulók kommunikációs készségének, osztályközösségen kívüli hallgatóság előtti előadói kompetenciáinak fejlesztése. Ez a szakembernevelő szemlélet áthatja az iskola világát. A kollegialitás és a mester-tanítvány értéktranszfer-folyamatok a formális (tanóra), a nem-formális (kiselőadások szakmai napja) és az informális (más szakmai-közösségi események) nevelési időben/térben hangsúlyos elemként szerepelnek nemcsak a pedagógiai hitvallásban, hanem az iskola mikrokörnyezeti sajátosságaiban, az oktatók és a tanulók internalizált normarendszerében, habitusában.

AZ EREDMÉNYESSÉGET HÁTRÁLTATÓ TÉNYEZŐK

Az iskolának – más közoktatási intézményekhez hasonlóan – számos olyan nehézséggel kell megküzdenie, amelyek a tanulói eredménytelenség irányába hatnak. Ezek között vannak olyan külső tényezők, amelyeket az iskolai kompenzáló munka valamelyest mérsékelni képes. A tanulók általános iskolai előképzettsége eléggé vegyes, sok tanuló gyenge alapokkal érkezik az intézménybe. A vezetői és a tanári interjúk során e problémavilág hangsúlyos elemként szerepelt, a közösségfejlesztés és a személyes

mentorálás (az iskola hagyományaiban mélyen beágyazott módon) része a pedagógiai feladatok praxisértékeinek. Ez a (közös emlékezetben élő) minta egyfelől segíti a problémák feloldását, pedagógiai helyzetek megoldását, ugyanakkor a speciális fejlesztő pedagógiai elméleti és módszertani ismeretek (tanfolyami és továbbképzés), valamint az aktív kollegiális kommunikációs viszony (szakmai csoportmunka, megbeszélés, megerősítés, coaching) hiánya esetenként bizonytalanná teszi az oktatókat.

„Az egyértelmű, hogy őket a magyar nem biztos, hogy annyira érdekli, de egy biológia, azt nem értem, miért nem, akár a mateknak is vezetőnek kéne lenni, mert egy csomó műszaki dolgot tanulnak, amihez nagyon kéne a matek, fizika, kémia is. Ez egy általános probléma szerintem. Tehát nem feltétlenül egy szakközépiskola problémája, hanem egész az általános iskolától felgyűrűző probléma, főleg a természettudományos tantárgyaknak a gyengesége.” (tanár)

„Kilencedikben az az alapvető probléma, hogy nagyon más iskolákból jönnek. Nálunk nagyon sok a vidéki, sok falusi iskolából jön, ahol mondjuk tízen vannak egy osztályban és egyéni figyelmet kap, a másik egy gyakorló általános iskolából jön, megint más közegeből jön. Sajnos van, aki nem nagyon tud írni, olvasási nehézségeik vannak, és van, aki kilencedikben egy többszörösen összetett mondatot két perc alatt hibátlanul leelemez. Ezt összehozni, hogy egy 35 fős osztálytermi munka működjön úgy, hogy a gyengébbek is fel tudjanak járni – én ezt tűzném ki eredményességnek.” (tanár)

„Az önálló szövegértelmezés, szövegfeldolgozás, -alkotás, ezek nem mennek annyira, ezért egyre többet gyakoroltatam ezt is, hogy önállóan dolgozzanak, mert eddig a kezüket fogtam. Akár, ha nem is az egész leckét, de kisebb leckeréseket önállóan dolgozzanak fel, írjanak belőle vázlatot, ami vázlat legyen, ne szöveg, ezekkel is foglalkoztam. Kiselőadások készítése, az népszerű szokott lenni, ott meg ugye az önálló beszéd gyakoroltatása főként a cél. Elég gyakran adok házi dolgozatot, több témát adok meg, azok közül lehessen választani. Ezt is szokták kedvelni. Nyilván a plusz jó jegy, vagy jó pont szerzése érdekében elsősorban, de attól megcsinálják rendszeren. Csoportmunkát, vagy párban való munkát nem igazán tudok szervezni, maximum egy-egy ünnep előtt valami játék van.” (tanár)

A sikertelenséget befolyásoló külső tényezők között a másik legfontosabb, hogy a kollégista tanulóknak hét közben a családtól távol kell tanulniuk. Ez a nevelési háromszögből kiemeli és eltávolítja a családot, és noha a másik két elem (iskola és kortárs-csoport) egymást erősítő értékvilággal jellemezhető, a család mint nevelési (szocializációs) kontrolltényező kiesése problémaforrás lehet a pedagógiai folyamatokban (új és új, kiterjesztett tanári szerepelvárások megjelenése) és a korosztály felnőtté válásának időszakában. A kollégista tanulók a kollégiumi nevelőktől nem kapnak elég, személyre szóló figyelmet. A kollégiumi tanulási körülmények is kívánni valót hagynak maguk után (infrastruktúra). A kollégium kérdése azért is vált kritikussá az utóbbi időben, s emiatt interjúinkban is hangsúlyosabbá, mert míg korábban a középiskolának saját kollégiuma volt, ami – a nem formális pedagógiai módszertanok alapján álló – ki-

egészítője volt az intézmény képzésének, jelenleg az összevont városi kollégium nem igazán tudja betölteni ezt a funkcióját.

Az iskola igazgatója úgy látja, hogy a szülők egy része már általános iskolában sem fordított elég figyelmet gyermeke mindennapi tanulmányaira, emiatt fokozott elvárás fogalmazódik meg a tanárok felé, ami miatt szükség lenne szaktárgyi, módszertani továbbképzésekre, szakmai ötletbörzékre. Az iskola oktatói azt érzik, hogy a tanárok magukra vannak hagyva (hiányzik a rendszeres külső szaktárgyi szakfelügyelet), ugyanakkor az interjúk alapján az is kirajzolódik, hogy a belső tapasztalatmegosztás is csak korlátozottan működik. Problémának látják továbbá, hogy a feladatellátás sikerét például a felzárkóztatás tekintetében nem mutatja, nem jelzi vissza az, hogy a jelenlegi oktatási rendszer csak a kimenetet méri (érettségi vizsga, szakmai vizsga), a bemenetről nincs összehasonlítható információ.

A tanároknak szükségük lenne iskolán kívüli szakértő segítségre is, akik sikertelen kimeneti eredmények ismeretében konkrétan a tantárgyukhoz kötődő javaslatot tennének az eredményesebb tanítást illetően (pl.: szaktanácsadás).

„Mindenki máshogy csinálja. Kevesebb a munkaközösségi kooperáció. Mi hárman vagyunk magyartanárok, de ez a humán- és társadalomtudományok, mindenki egyben, itt mindenki egyben van, a nyelvszakosoktól elkezdve a töri szakosokon át. Mi hárman jóban vagyunk, meg is beszéljük a dolgainkat, egyes esetmegbeszélés, de ilyen alapvető lefektetett szabályok, hogy ezt kell, így kell, ilyenek nincsenek.” (tanár)

„Jobban segíthetnénk egymás munkáját, azért ez látszik, főleg, a biológia meg a szakmások között jobban le kellene ülni, és átbeszélni, hogy te mit tanítasz, te hogy tanítod, akár úgy kezdeni az évet, hogy ezt már átbeszéltük.” (tanár)

„A tehetséggondozás a szakmán belül van nálunk, és ott érnek el eszméletlen sikereket. A szakmai országos versenyeket nyerjük, ott annyira fontos az eredményesség, hogy kiveszik két hétre a nagyobbakat, az egy tradíció, azt meg kell nyerni, mert mi szoktuk megnyerni, és akkor tényleg komoly felkészülés van. A közismeretisik eredményességmérője az iskola elvárásai alapján szerintem az érettségi. Az elvárás az, hogy mindenki tisztességesen le tudjon érettségizni. [...] Sajnos egyre több a bukás az érettségiben, ami a vezetőség felől is egy kiemelt probléma, és amiről beszélni is kell. Ami kiderült, hogy nincs egymás közötti formális kommunikáció. Ha az udvaron megbeszélünk ezt-azt, az nem biztos, hogy hatékony. Ennek keretét kéne adni. Szakmai módon kéne beszélgetni célokról, eszközökről, feladatokról.” (tanár)

„Az iskolának sokkal több kapcsolata legyen, akár országos szinten a szakmával. Az biztos, hogy jobban előre vinné az oktatást, akár az egyéb hasonló iskolákkal kooperálva. Lehet, hogy több konzultálás egymással, kinek milyen módszer válik be, ezt megosztani, ezt akár országos szinten is, mert szerintem nagyon sok tanár küzd ezzel a problémával, hogy lehet a gyereket motiválni, milyen feladatokkal érdemes őket foglalkoztatni.” (tanár)

Az előzőekben megfogalmazott tantestületen belüli szakmai tapasztalatcserek hiányosságai már elvezetnek a tanári munka sikerességének vagy sikertelenségének iskolán belüli tényezőihez. Az iskola igazgatója úgy látja, hogy egyes tanárkollégák „*módszertani kultúrája egyhangú, illetve gyenge*”. A vezetés szerint problémát jelent a didaktikus szemlélet, a frontális osztálymunka, továbbá a személyre szabott oktatás pedagógiai szemléletének hiánya, a felzárkóztatás módszertani ismereteinek hiánya: a tanároknak jobban kellene törekedniük a differenciált oktatásra. Ez a probléma részben szakmai információhiányból, tanácsstalanságból adódik, részben a kiterjesztett tanári szerepelvárásokból adódó fáradtságból. Az iskola vezetése úgy vélekedik, hogy kevés a dominánsan a diák aktivitására épülő munkáltató jellegű tanítási óra az alkalmazó (feladatmegoldó) tanórák között: a tanári munka nem minden kolléga esetében elég igényes, nem elég következetes („*Vannak tanárok, akiknél a számonkérés nem elég rendszeres.*” – igazgató).

A fiatal pedagógusok között már többen is vannak, akik korszerűbb pedagógiai módszerekkel felvértezve jöttek ki az egyetemről, s azokat megpróbálják alkalmazni is, de az nem mindig és nem minden csoportban működik egyformán jól.

„Már az egyetem alatt is, a mesterképzés már főként arra épült, hogy már nem a magyar részek voltak, vagy a magyar irodalommal, nyelvvel foglalkoztunk, hanem főként tanulás-, tanításmódszertant és pedagógiai szemináriumokat vettünk fel, és itt is nagyon sok minden megjelent elméleti szinten, és az volt a nehezebb, hogy ez a gyakorlatban. Meg ez azért sok csalódással járt, nem minden jön be mindenkinek. Lehet, hogy van egy jó, tuti feladat, de az nem fog bejönni minden csoportnál, ki kell tapasztalni, hogy hány emberrel lehet megcsinálni, és volt, hogy én is azt gondoltam, hogy nem fogok vacakolni kooperatív feladatokkal, csoportmegosztással, csoportmunkával, mert nem ebbe szocializálódtak bele mondjuk nyolc éven keresztül, és akkor nem működik. De aztán kitapasztaltam magamnak...” (tanár)

A fentiekben felvázolt, a módszertani megalapozottság hiányából adódó problémák megoldására lehetőséget nyújthatnak a továbbképzések, melyeket ugyan hasznosnak tartanak, de az iskolának nincsenek megfelelő forrásai ezekre:

„Nem kap az iskola rá (elegendő) költségvetési keretet. Szakmás tanároknak (mérnök, szakoktató) szükséges lenne a tanári végzettség megszerzése, de ez 1 személy esetében minden költséget egybevetve kb. 2 millió Ft lenne (iskolánkban 5 szakmai tanárnak nincs meg a tanári végzettsége). Szükség lenne tantárgyankénti módszertani, tanári megújulást segítő továbbképzésekre. A továbbképzések hatékonyságát növelné, ha a továbbképzés teljesítésének nagyobb rangja lenne: jelenleg 7 évenként kell a tanároknak 120 órás továbbképzésen részt venniük, de ha ezt nem teljesítik, akkor sincs komoly következménye.” (igazgató)

Az iskola vezetése és tanár interjúalanyaink hangsúlyozták a kibocsátó családdal való kapcsolat pedagógiai folyamatokat erősítő jellegét: a szülőkkel való kapcsolat-tartás ne csak egyirányú legyen (az elektronikus naplóba a jegyek, üzenetek beírása), hanem kétirányú (személyes megbeszélések a szülőkkel, írásbeli üzenetekre szülői visszajelzés). Ezt a viszonyrendszert fontosnak tartják, ápolják, osztályfőnöki szinten időt és energiát szánnak arra, hogy a családoknak mélyebb információkat nyújtsanak, de a szülőktől való visszajelzések is fontosak az iskola számára. A rekrutációs bázis széles társadalmi és földrajzi kiterjedtsége, valamint a kollégiumi lét a családok kommunikációs és nevelői távolságát is indukálja, s ezt az iskolára való rábízottságot a pedagógusok esetenként túl nagy felelősségként, szerepelvárásként látják.

„Nevelési célokat tekintve szerintem egyetértés van. Ugye itt, olyan probléma állt fel az iskolában, hogy elég sok a vidéki gyerek, és azok kollégisták, és azokat jobban kell istápolni és jobban kell az ő ittlétüket nyomon követni. Szerintem minden kolléga, minden osztályfőnök a kollégiummal folyamatosan tartja a kapcsolatot. Az alapvető szabályokat betartatja, megfelelő intézkedéseket elvégzi, hogy ha valami elmarad. Szülőkkel tartjuk a kapcsolatot.” (tanár)

„Egy sima városi gimnáziumban, ahol a szülő is abban a városban él, sokkal egyszerűbb. Itt van, hogy 300 km-ről jön a diák, csak a telefon marad, vagy a levél. Az ideális nyilván az lenne, ha személyes kapcsolat alakulna ki, különösen az alsóbb évfolyamban. Ott szorosabb kapcsolat kéne a szülő, tanár és iskola között, és állandó kontaktus, hogy ne boruljon, hogy a gyerek kikerül a családi szférából, bekerül egy másik közegbe, de valahol a kapocs, azt érezze a gyerek is, meg a szülő is. Ez nagyon kéne. Ez nem elég szoros szerintem. A felsőbb évfolyamon viszont ezt el kellene engedni. Amikor a 19 évesnél a szülőt kell megkeresni, az baj.” (tanár)

A SIKERESSÉGET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az iskola biztosítja az eredményes tanításhoz szükséges feltételeket, a hatékony szakmai gyakorlatok humán és tárgyi erőforrásigényét. A szakmai sikereknek a közösség számára való fontosságát jól jelzi, hogy az interjúkon is előkerült ezek szerepe, a példaadás, továbbá az iskola honlapján külön aloldalt szentelnek a hatvanas évektől kezdődően pontosan vezetett „büszkeséglistának” (szakmai versenyek, díjak, és az iskola utáni elismerések) – mindez arra enged következtetni, hogy az iskola „rejtett” tantervéből előemelkednek, és a nevelési folyamatot támogató elemmé válnak.

Az iskola egyik legfontosabb erénye, hogy kiemelt figyelmet szentelnek az elméletben tanultak gyakorlati alkalmazásának (szakmai gyakorlatok, az iskola által szervezett diákmunka).

Mind a vezetői, mind a tanári interjúkban hangsúlyosan megjelent a szakmai versenyekre való felkészítés (mint feladat), és ennek visszajelző jellege, valamint motiváló hatása, úgy a versenyeken eredményt elérők, mind pedig a kortársak felé. Ugyanez,

tehát a példaadás/példamutatás mint eszköz, jelenik meg abban, hogy az iskola világában élő mikrotörténelmi emlékezet fontosnak tartja, átbeszéli, áthagyományozza a sikeres életutakkal bíró egykori diákok mintáit.

„Én mindig büszke vagyok, amikor azt hallok az iskolában, hogy volt valamilyen verseny, és ebben a diákjaink jó helyezést értek el. Én akkor igazából azt érzem, hogy nagyon büszke vagyok rájuk, és én is szeretnék ilyen versenyekben ekkora eredményeket elérni.” (diák)

Az interjúk és résztvevő megfigyeléseink alapján azt állapíthattuk meg, hogy az iskolai eredményességet befolyásoló, meghatározó tényezők között a leghangsúlyosabb elemként a tanári elhivatottság jelenik meg, amely megfelelő szakmai felkészültséggel és jó előadói stílussal párosul. Alanyaink kiemelték még az emberi és a szakmai nyitottságot, melyet az önképzés és önművelés terén fontosnak tartanak. Tekintettel arra, hogy az iskola tanárai a közelmúlt továbbképzéseiből kimaradtak, e hangsúlyozottan vallott értékek arra is utalnak, hogy a kutatás során tapasztalt motiváltság az önképzésre internalizált módon van jelen, illetve része megkérdézett interjúalanyaink habitusának. A vezetés által megnevezett sikertelenségi tényezők között ugyanakkor az is megjelent (mint láthattuk korábban), hogy az oktatók egy részének módszertani kultúrája „*egyhangú, illetve gyenge*”, ez az előbb leírt motiváltság az önképzésre tehát nem mindenkít jellemez a tanári karban, ami ismét aláhúzza a szervezett továbbképzések szerepét.

A tanár kreativitása a tanítás és tananyagfejlesztés terén (interaktív tananyag) szintén nagyon fontos. A diákok elvárásai egybecsengenek ezzel:

„...személy szerint sokkal többre becsülöm, hogy a tanár az adott témáról tudjon beszélgetni, mint ha szárazon leadja az anyagot, és utána meg kell tanulni, sokkal nehezebben ülök neki, és sokkal több időt is igényel, mint ha beszélgetős órát tartunk, abból sokkal több marad meg. Mert leülök a füzet fölé egy beszélgetős óra után, és hiába sokkal hiányosabb vagy kevesebb a vázlatom, sokkal hamarabb tudom megtanulni, és sokkal többet tudok belőle megtanulni.” (diák)

A mai diákok sok mindent készen, profi módon megkapnak, nem kell erőlködniük, hogy az információ rájuk ragadjon (internet, televízió). Emiatt – kimondatlanul is – a tanításban is a tanári profizmust várják, a színes-szagos ismereteket. A korrepetálások kapcsán a tanulók lelkesedése mérsékeltebb, az ilyen foglalkozások nem kötelező jellege miatt ott még inkább szükség van arra, hogy a tanár felkeltse a diákok érdeklődését:

„De ez a tanári személyiségen múlik, hogy mit csinál ott a fejlesztésen, a korrepen, hogy erre eljöjjenek. Hogy ha nincs kis plusz, akkor nem jönnek el. [...] Például az nagyon fontos volt nekik, hogy egyénileg foglalkozzam velük. Hogy nézzük meg ezt a mondatelemzést, vagy nézzük meg ezt a verset. Viszont akkor a többiekkel is kellett valamit csinálni. És én azért szeretem nagyon az ilyeneket, mert eljöttek öten, nem volt tolongás, de azért mindig voltak négyen-öten, és akkor nekik bevitem a játékokat. Mindenki csinálhatott valamit.” (tanár)

A tanórán kívüli foglalkozások közül a szakkörök népszerűek, ezek szintén segítik a pedagógiai munkát részben azért, hogy olyan lehetőséget nyújtanak a diákoknak (pl.: drámafoglalkozás, írászat, vadászkiut együttes), amelyek érdeklődésüknek megfelelőek, részben a közösségi kapcsolatok formálása révén.

Az iskolai nevelő munka hozzáadott értéke az oktatási pedagógiai folyamathoz a hagyományokon, egyfajta szilárd értékrenden alapul.

„Lehet számítani egymásra, a diákokra is lehet számítani. Én azt szeretem bennük, hogy nem áldott angyalkák, hanem megcsinálják a hülyeségüket, szétrúgják a kukát, leverik a falat, de mindig van felelős, aki előáll, hogy én voltam. Nincs az, hogy nyomozni kell, mismásolnak, hogy nem én voltam. Az nagyon szimpatikus, hogy az én osztályomban eddig nem volt olyan, aminek nem lett volna gazdája. Túl nagy dolgokat nem csinálnak. Lehet, banális példa, szoktam a takarítónővel beszélgetni, ő a városi elitgimnáziumban is dolgozik, és a véce sokkal jobb állapotban van itt, mint ott. A padok is sokkal jobbak itt. Nincs firka a padunkon.” (tanár)

ÖSSZEGZÉS

Az iskola regionális helyzete és képzési szerkezete, oktatási jellege és miliője alapján elmondható, hogy a társadalmi, gazdasági és munkaerő-piaci környezetbe beágyazott, elismert intézmény. A gyakori fenntartóváltások nem befolyásolták a szakmai munkát (a mélyen élő hagyományok és oktatási tapasztalat miatt), de az átrendeződő oktatási rendszer bizonytalanságot okoz, ami azt is eredményezi, hogy a tanári kar úgy véli, sok esetben a kezük el van engedve, magukra hagyatottak a sokasodó szerepelvárások és új pedagógiai kihívások tekintetében. Ezt erősíti a továbbképzések hiánya, az iskolapszichológus hiánya. A tananyagfejlesztés tanári motiváltság kérdése, pályázati forrásokból meg támogatott módon, szervezett, szak módszertanilag koordinált tananyagfejlesztés nem volt az iskolában.

Az oktatási humántőkéről elmondható, hogy a pedagógusok többsége komoly szakterületi elkötelezettséggel és szaktárgyi tudással bír, azonban a folyamatos módszertani megújulást akadályozza a továbbképzések hiánya. Van olyan pedagógus is, aki szakmai másodállása, sikeres vállalkozása, gazdálkodása mellett oktat, és fontosnak érzi a gyakorlatorientált ismeretek beemelését a tanításba – ezt az iskola tanári kö-

zössége és vezetése úgy ítéli meg mint fontos hozzáadott értéket, és ez a gyakorlatias, szakemberképző szemléletmód áthatja az iskola hétköznapi céljait.

A legfontosabb jellemzője e képzési területnek és az intézménynek, hogy a férfitanárok az arcai a szakmának, az iskolának. A zömében fiúkat oktató iskolában a tanári és a felnőtt mintákat legerősebben ők hordozzák, és a szakmai szocializációban is kitüntetett szerepük van a szaktanároknak, kiegészülve a természettudományi közismereti kollégákkal, ugyanakkor a humán közismereti kollégák a pedagógiai hatások preferencia-sorrendjében a harmadik helyet foglalják el – ez megjelenik az érettségi és a szakmai vizsgák eredményeiben is. Az iskolavezetés ez utóbbi eredmények javítását fontosnak tartja, a végzett tanulók munkaerő-piaci eredményessége egyéb (nem szakmai) kompetenciáinak erősítése miatt.

A szakembernevelő szemlélet áthatja az iskola világát, ami egyaránt megfigyelhető a formális (tanórák), a nem-formális (szakmai napok) és az informális (szakmai-közöségi események) nevelési időben/térben.

Az iskolai eredményesség hátráltató tényezőit, és ezáltal az iskola tanulóinak problémavilágát az olvasási, szövegértési, tanulási nehézségek jelentik elsősorban, melyet felzárkóztató, korrepetáló foglalkozásokkal próbálnak ellensúlyozni, megoldani. A tanulók általános iskolai előképzettsége polarizálttá teszi az ismeretnyújtás befogadását (sok tanuló gyenge alapokkal érkezik az intézménybe). A vezetői és a tanári interjúk során e problémavilág hangsúlyos elemként szerepelt, a közösségfejlesztés és a személyes mentorálás (az iskola hagyományaiban mélyen beágyazott, elsősorban a szakmai tudásátadásra koncentráló módon) része a pedagógiai feladatoknak és praxisértékeknek. Ez a (közös emlékezetben élő) minta egyfelől segíti a problémák feloldását, a pedagógiai helyzetek megoldását, ugyanakkor a speciális fejlesztő pedagógiai elméleti és módszertani ismeretek, valamint az aktív kollegiális kommunikációs viszony hiánya esetenként bizonytalanná teszi az oktatókat.

Az iskola a kollégiumi elhelyezésben részesülő tanulók magas számával jellemezhető. Ez a nevelési háromszögből részben kiemeli és eltávolítja a családot, és noha a másik két elem (iskola és kortárscsoport) egymást erősítő értékvilággal jellemezhető, a család mint nevelési (szocializációs) kontrolltényező kiesése (a szülők hiánya) problémaforrás a pedagógiai folyamatokban (új és új, kiterjesztett tanári szerepelvárások megjelenése) és a korosztály felnőtté válásának időszakában.

A motiváltság jelen van az önképzésre a tanárok egy részében, de ennek megvalósulása nem szervezett keretek között működik, emiatt az intézményben nem alakul ki az egyenszilárdságú pedagógiai és módszertani megalapozottság, és az oktatók egy részének módszertani kultúrája egyhangú: problémát jelent a didaktikus szemlélet, az egyeduralkodó munkaforma a frontális osztálymunka, továbbá a személyre szabott oktatás pedagógiai szemléletének hiánya. Ez a probléma részben szakmai információhiányból, tanácsstalanságból adódik, részben a kiterjesztett tanári szerepelvárásokból adódó fáradtságból. Az iskola vezetésének ez abból fakadóan is gondot okoz, hogy nincs elég hatásos eszköz az igazgató kezében a tanárokat illetően a negatívumok hangsúlyozására: körülményes a pedagógus alkalmatlanságának bizonyítása.

Az iskola képzési területe, profilja unikális. A diákokban születő és formálódó szakmai elhivatottságot erősíti a pályáról élő mentális kép és az értékvilág, melyet egyes diákok a családi környezetben internalizálnak. Az iskola, a család és a kortárs-csoport preferenciái és értékorientációi nagymértékben azonosak. A pedagógiai fo-

lyamatokat nagymértékben segíti a vallott értékek és a praxisértékek körének nagyfokú azonossága.

A modernitás és az iskolai-szakmai hagyományok (melyek itt egymásba fonódnak) viszonyrendszerét az iskola esetében a hagyományos és a transztörténelmi értékvilág jellemzi, ugyanakkor az oktatási és nevelési folyamat 21. századi kihívásai, leginkább pedig a társadalom által megformált kiterjesztett tanári szerepelvárások (differenciálás, fejlesztés, felzárkóztatás, SNI) esetében elmaradásokat konstatálhatunk. Ezekre mind az iskolavezetés, mind pedig a tanárkollégák lehetőségeik szerint megkísérelnek válaszokat adni, megoldásokat találni. Azonban nézetük szerint ebben magukra maradnak, részint a továbbképzési lehetőségek hiánya, részint pedig a szaktanácsadói támogatás hiánya okán, melynek okadó magyarázatát az anyagi források szűkösségében lelik meg.

NAGY ZOLTÁN – VARGA ESZTER: „....HOGY ÉLHETŐBB ÉLETÜK LEGYEN” – EGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TÉRSÉG KOMPREHENZÍV ISKOLAMODELLJÉNEK BEMUTATÁSA A KÖZOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG SZEMPONTJÁBÓL

Az esettanulmány egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű térségben található iskola eredményesséértelmezését mutatja be. A kutatás során nem csupán az intézmény vezetőjével és pedagógusaival készültek interjúk, hanem megismerhettük a fenntartó, a tanulók és a szülők iskolai eredményességről alkotott elképzeléseit is, a terepmunka kiegészült továbbá dokumentumelemzéssel illetve tanórai megfigyelésekkel. Kutatásunk során az eredményesséértelmezésnek kétféle megközelítésével találkoztunk. Az egyik az iskola diákjainak sajátos szociokulturális környezetéből adódik, a másik pedig leginkább a hagyományos értelemben vett tanulmányi eredményességnek feleltethető meg. Ezek a megközelítések egymás mellett élnek, számos alkalommal tapasztaltunk átfedést a kettő között hol látens, hol explicit módon.

AZ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA

Az intézmény egy Kelet-Magyarországon elhelyezkedő oktatási-nevelési intézmény, amelynek profilja magába foglalja az óvodai, bölcsődei, általános iskolai, szakképző iskolai, szakközépiskolai, gimnáziumi és kollégiumi nevelést is az alapító okirata alapján. Az iskola története egy évtizedre nyúlik vissza, az alapítók azzal a céllal hozták létre, hogy a kelet-magyarországi hátrányos helyzetű gyermekek és felnőttek tanulási lehetőségeit biztosítsák, és fejlődésüket elősegítsék. Az első tanévet 120 fős diáklétszámmal kezdték meg, amely mára meghaladja az ezer főt. Az iskola történetében tehát fokozatos bővülésnek és fejlődésnek lehetünk szemtanúi, amire nem csak az évről évre gyarapodó gyermeklétszám utal, hanem az egyre sokszínűbbé váló képzési kínálat, illetve az elérhető újabb iskolafokok megjelenése is. Ezzel egy időben az iskola infrastrukturális bővülése is megvalósult, amihez a rendszeres és sikeres pályázatok jelentették a forrást.

Az iskola befogadó-komprehenzív jellege a változatos képzési kínálat mellett az iskolafokokon átívelő biztonságos légkör, a zavartalan diákélet és a diákközösség állandóságában rejlik, valamint hogy nem él a tanulói szelekció lehetőségével, azaz a képességbeli különbségeket kiegészítő programokkal kívánja kompenzálni.

Az iskolának otthont adó település gazdasági lehetőségei igen korlátozottak, míg a korábbi évtizedekben a helyi lakosságnak lehetősége volt a helyi üzemekben munkát vállalni, mára megváltozott a helyzet. Nagyarányú munkanélküliség jellemzi a községet, a helyi gazdálkodás pótolja valamelyest a megélhetési hiányosságokat.

Az iskola közvetlen társadalmi környezetét ebből adódóan alacsony társadalmi státusú családok alkotják, a diákok szülei nagyrészt betanított munkásként dolgoznak. Arra vonatkozóan nem kaptunk pontos számot a fenntartó részéről, hogy mekkora a hátrányos helyzetű tanulók aránya, de érzékeltette, hogy nagyon magas.

Ennek is köszönhetően az iskola településen betöltött szerepe meghatározó a megalapítása óta. Nemcsak a diákok számára nyújt továbbtanulási lehetőségeket

a közoktatás minden szintjén, hanem a település felnőtt dolgozói számára is biztosít munkalehetőségeket, illetve a felnőttképzési rendszerben továbbképzési lehetőségeket. Az iskola aktív szerepet vállal a községi rendezvények, közösségi események szervezésében, lebonyolításában, ezzel is erősítve és kiterjesztve a saját szerepét, valamint a közösség összetartó erejét a településen belül. Mindezeket tükrözik az iskola vállalt pedagógia céljai is, amelyek az intézményi pedagógiai programban megjelennek. A kutatási kereteknek megfelelően tanulmányunkban a középfokú oktatásban vállalt céljaira térünk ki.

Sajátosságait, s más iskolákhoz mért erősségeiket is úgy határozzák meg, hogy elsősorban a diákok *egyéni képességeire* fókuszálnak, ezekhez képest alakítják ki munkaformáikat, amelyek így differenciáltak. Az iskola részt vállalt egy speciális képzési program lebonyolításában, melynek célja, hogy megakadályozza a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódását, s eljuttassa őket az érettségiig. A beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarok kezelésére segítő beszélgetéseket, önismereti és személyiségfejlesztő foglalkozásokat és játékokat alkalmaznak. E problémák feltárására rendszeres családlátogatásokat szerveznek, az osztályfőnök, valamint a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős segítségével. Ezek a tevékenységek nem pusztán az iskola dokumentumaiban, azaz papíron léteznek, hanem a mindennapi oktató-nevelő tevékenység szerves részei.

Az iskola pedagógiai munkára vonatkozó elvárásai az informatikai és idegen nyelvi fejlesztésre irányulnak elsősorban a pedagógiai program alapján, másodsorban pedig az osztályfőnöki munka nevelési-tartalmi elemeinek fejlesztése a legfontosabb, ezzel segítve a diákokat. A közös tantestületi munka, a szakmai felkészültség olyan meghatározó tényezők, amelyeket maradéktalanul elvár az iskola a tanároktól. A nevelési koncepció szerint elsődleges a diákok *konstruktív életvezetésre* való megtanítása, ennek során az erkölcsi nevelés hangsúlyozása.

Az iskola további (elsősorban makroszinten értelmezett) jellemzői közé tartoznak a kompetenciamérések alkalmával elért eredményei. A Fenntartói, Intézményi és Telephelyi jelentések (FIT) alapján az iskola elég változatos képet mutat az elmúlt öt év mérési eredményeit tekintve. Általánosságban elmondható, hogy az egyes mérési területek elmaradnak az országos átlaghoz képest középiskolai szinten (gimnázium, szakiskola), ugyanakkor az egyes években különböző, kisebb mértékű javulások is tapasztalhatóak. Érdekes eredménye a kompetenciaméréseknek, hogy az országos átlag alatti összesített eredmények mellett a családháttér-indexhez viszonyított eredmények nem térnek el szignifikánsan a várhatótól. Valamint az is figyelemre méltó adat, hogy az alapszintet el nem érők száma igen magas, de fokozatos javulást mutatnak az eredmények.

Az intézmény képzési profilja meglehetősen összetett, nem csupán a komprehenzív jelleg miatt, hanem középfokon is: a legutóbbi tanévben ötféle gimnáziumi osztályt kínáltak, s hétféle szakközépiskolai és tizenkét szakmát kínáló szakiskolai osztály közül választhatnak a jelentkezők.

A bukási arány az általános iskolai osztályokban meglehetősen alacsony, középfokon viszonylag magas, ám erőteljesen hullámzó. Nappali tagozaton az érettségi vizsgán szerzett átlagos osztályzat matematikából 2,3 volt, magyarból 2,9, történelemből pedig 3,1.

AZ EREDMÉNYESSÉG ÁLTALÁNOS ÉRTELMEZÉSE

Tekintettel arra, hogy az iskola kimondottan szegény, hátrányos helyzetű, igen gyakran a település környékén elhelyezkedő nyomortelepeken élő gyermekek segítségét tűzi ki célul, az eredményességhez való viszony meglehetősen egyedi, s nagymértékben meghatározza azt az iskola szociokulturális környezete. Az eredményesség értelmezésének ezen módját a továbbiakban *iskolaspecifikus eredményességértelmezésnek* nevezzük. Ennek – mint később az interjúk tapasztalatai alapján látni fogjuk – meghatározó eleme a tanulók segítése, felzárkóztatása, saját kultúrájuk megismertetése (például a lovári nyelv és kultúra oktatása révén), és elfogadó, biztonságos légkör megteremtése. Összességében az eredményesség ebben az értelemben azt jelenti, hogy az iskola olyan légkört, környezetet teremt, amelyben a diákok fesztelenül, őszintén és nyíltan megnyilvánulhatnak, és az elfogadó környezet hatására reálisan elérhető *jövőképhez* juthatnak.

Az eredményesség iskolaszpecifikus értelmezése tehát átszövi az iskola minden napjait, nem pusztán az oktatói-nevelői tevékenység egy kiragadott és hangsúlyozott eleme. Lényegében az iskola *teljes* tevékenységrendszere, szokásai, rutinjai, az iskola működésének valamennyi eleme (kezdve az intézménybe jelentkező tanárok kiválasztásától a délutáni kötetlen programokig) ezen eredményességgel közelítésnek van alárendelve.

Ennek ellenére rendkívül érdekes és erőteljes ellentmondás, hogy a beszélgetések során valamennyi megkérdezett szereplő (fenntartó, igazgató, tanárok, szülők, és megdöbbenő módon még a diákok is) az eredményességgel kapcsolatban rendre hivatkozik a *hagyományos eredményességértelmezés* különböző dimenzióira (országos kompetenciamérési eredmények, osztályzatban manifesztálódó tanulmányi eredmény, nyelvvizsgák száma, továbbtanulási mutatók). Ennek okára a kutatás során nem tudtunk fényt deríteni. Az okok valószínűleg abban rejlenek, hogy valamennyi megkérdezett szereplő tisztában van azzal, hogy az iskola egyfajta szigetként működik a magyarországi köznevelés átfogó rendszerében. Tekintettel arra, hogy egy iskolát nem lehet önmagában értelmezni, hanem csupán egy rendszer elemeként, ez legalább két szempontból meghatározó:

- Az iskolának fel kell készítenie a tanulóit arra, hogy akkor is eredményesen boldoguljanak a világban, ha kikerülnek az intézményből, legyen az a munka világa vagy felsőfokú tanulmányok. A magyarországi oktatási rendszer – néhány kezdeményezést leszámítva – átfogóan nem képes értelmezni és értékelni az iskolaszpecifikus eredményességi mutatókat, hanem nagymértékben támaszkodik a hagyományos eredményességértelmezésre (például a felvételi pontok számítása során). Az iskola emiatt kiemelt figyelmet fordít arra, hogy a náluk végzett tanulók pályáját a későbbiekben is *nyomon kövessék*, és szükség esetén segítsék volt tanítványaikat.
- Másrészt maga az iskola mint intézmény nem szakadhat ki a közoktatás általános struktúrájából: valamennyi iskola számára meghatározó kérdés, hogy az eredményesség hagyományos értelmezésének szempontjából jó iskola legyen. Nem lehet elvonatkoztatni attól sem, hogy egy iskola megítélése szempontjából általánosságban (azaz rendszerszinten, makroszinten) ezek a dimenziók a meghatározók. Az iskola emiatt nem tekinthet el ettől a szemponttól.

A tanulmány további részében ezért arra kívánunk összpontosítani, hogy az interjúk során szerzett tapasztalatokat ebben a kettős megvilágításban értelmezzük: hogyan, milyen mértékben jelennek meg az eredményesség iskolaszpecifikus és hagyományos összetevői, milyen ezek viszonya egymáshoz, mennyire mondanak ezek ellent egymásnak, vagy éppen egészítik ki egymást. Látni fogjuk, hogy bár az *iskolaspecifikus* megközelítés rendkívül erőteljesen áthatja az interjúalanyok szemléletét, ezek az összetevők mégis inkább *látens* módon érzékelhetők a beszélgetésekben. Ezzel szemben a *hagyományos* eredményességértelmezés dimenziói rendkívül *explicit* módon kerülnek előtérbe, de jelentőségük az iskola mindennapi élete során mégis csekélyebb.

Fontos megjegyeznünk, hogy az általunk választott elemzési keret – az *iskolaspecifikus* és *hagyományos* eredményességértelmezés – a tapasztalataink bemutatásához nyújt szempontrendszert. Az eredményességértelmezések tipizálására nyilvánvalóan több, egyenként érvényes megközelítési mód is kínálkozott volna. Mivel a kutatásunk feltáró jellegű volt, tehát az adott intézmény eredményességről való nézeteit kívántuk megismerni és bemutatni, ezért kézenfekvőnek tűnt az általunk alkalmazott felosztás. Ez a két megközelítés ugyanakkor nem kizáró jellegű, sokkal inkább az *eltérő hangszínek* érzékeltetésére szolgál.

AZ EREDMÉNYESSÉG ÉRTELMEZÉSE A VIZSGÁLT ISKOLÁBAN

AZ IGAZGATÓ MEGKÖZELÍTÉSE

Míg az állami, egyházi fenntartású iskolákban a fenntartó által elvárt célok, tevékenységek hangsúlyosan megjelennek, addig ebben az intézményben egyértelműen az igazgatónő szemléletmódja meghatározó. A nyitottságot, az emberközpontú szemléletet jelzi, hogy a kutatás során az igazgatónő engedélyével szabadon mozoghattunk: szabadon bejárhattuk az iskolát, jegyzeteket, fényképeket készíthettünk, külön kérés nélkül bármely órát meglátogathattuk. Az iskola vezetője valóban törekedett arra, hogy az iskolát lehetőleg a maga valóságában ismerjük meg, és ne kirakatórákkal vagy előre felkészített interjúalanyokkal találkozzunk.

Az igazgatónő oktatási-nevelési munkáról vallott nézetei, amelyek meghatározzák az iskola mindennapjait, családi indíttatásuk: pedagóguscsaládból származik, és tevékenysége során az édesanyja által kezdeményezett szemlélet megvalósítását tűzte ki célul:

„És a főbb célkitűzésünk az volt, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek, fiataloknak, embereknek adjunk egy esélyt a munka világába való visszakerülésre, a tanuláshoz való esélyre. Édesanyám több évtizeden keresztül X-ban [településnév] intézményvezető volt, és pontosan ezért is állították fel az állásából, mert az ilyen gyerekeket helyezte előtérbe. ... Holott azt tudni kell, hogy azon a településen nagyon sok cigány család lakik; és ebből az apropóból döntöttünk úgy, hogy magánba megcsinálunk egy ilyen iskolát, tudván a nyomorúságos helyzetüket, hogy honnan, miből, de azt mondtuk, hogy nagyon sok tehetséges gyerek van köztük is, csak valakiknek el kell kezdeni.” (igazgató)

Az intézmény vezetője annak ellenére vállalta az iskola létrehozását, hogy kezdetben ugyanazzal az ellenállással kellett találkoznia, mint édesanyjának: a községben a környékbeli településekhez képest elenyésző számú roma család él. A kutatás reggelén a település kocsmárosnője is utalt arra, hogy sokaknak nem tetszett, hogy roma tanulókkal töltik fel az iskolát. Napjainkra ez a helyzet – úgy tűnik – rendeződött, amelyet az a szerencsés helyzet is segít, hogy az igazgatónő aktív szerepet tölt be a település vezetésében, s a fia is részt vállal az iskola és a fenntartó alapítvány működtetésében. Ebben a helyzetben tehát intézményvezetőként érdemi lehetősége van arra, hogy az iskolában megvalósítsa a kitűzött célokat.

Az igazgatónő által elsőként említett legfontosabb cél, hogy a tanulók valóban eljárjanak iskolába: ehhez pályázatok révén ingyenes iskolabuszt, ingyenes étkezést és kollégiumi ellátást tudnak biztosítani:

„Tehát elsődleges, ami a legfőbb, hogy eljárnak iskolába, itt vannak nap mint nap. Ugye ehhez közrejártszik az is, hogy iskolabusszal szállítjuk őket, egy forintba nem kerül a szülőnek. Ezen kívül reggelit kapnak, ebédet kapnak ingyen, mindenféle rendezvényünk van. Most például nem tudom került-e rá sor, hogy szerdán gyereknapi lesz, és LL Junior lesz nekik sztárrendező, ugye, ők azt szeretik, Junior szívesen is vállalta, hogy eljön hozzájuk, mert próbál ő is, többször volt már itt nálunk. Aztán akadályverseny, fordított nap, tehát mindig próbálunk közösen együttműködni, és ebbe tanár, diák, szülő, bárki ugye a részese legyen. És ebben a tanévben hála az égnek, hogy a 60 érettségiző közül 28-nak adtuk be felsőoktatásba a jelentkezési lapját.” (igazgató)

Az előbb idézett gondolatmenetből világosan kitűnik, hogy az iskola dolgozói tisztában vannak a diákok céljaival, igényeivel. A gyermekszegénységet jól mutatja, hogy az igazgatónő elmondása szerint több tanuló is éhesen érkezik hétfőn az iskolába, emiatt az előbbi lehetőségek biztosítása nem pusztán kényelmi szolgáltatás, hanem elengedhetetlen feltétele annak, hogy az intézményben egyáltalán *bármilyen* oktatási-nevelési tevékenységre lehetőség legyen. A családlátogatások tapasztalatai alapján elmondta, hogy számos család nem rendelkezik étkezésre és ivásra alkalmas alapvető eszközökkel (például tiszta pohárral), így az iskola tulajdonképpen az egyetlen hely, ahol a tanulók kulturáltan és megfelelő minőségben (és mennyiségben) étkezhetnek. Ehhez kapcsolódik, hogy megtanítják a diákoknak az étkezés mikéntjét (például az evőeszközök kulturált használatát) is.

Érdemes megfigyelni, hogy az előbb idézett interjúrésztben bemutatott célok (iskolába járás, megfelelő táplálkozás) mennyire alapvetőnek tűnnek a legalább átlagos életszínvonalon élő felnőtt emberek számára, ugyanakkor a vizsgált környezetben ezek jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni. Amennyiben – tegyük fel – az iskolában semmiféle más oktatási tevékenység nem zajlana, csupán a gyerekek étkeztetése, és a kulturált táplálkozás és társas együttélés megtanítása, máris olyan értékkel gazdagodnának a diákok, amelyre az iskola nélkül nem lenne lehetőségük.

Az igazgatónő, bár az említett tevékenység jelentősége a tanulmány szerzői számára nyilvánvaló, mégsem tekintett el attól, hogy az iskolába kutatók érkeztek, akiknek célja az iskola megismerése. Az előbbi gondolatmenet zárásában (a továbbtanulási

mutató említése) is a hagyományos eredményességszemlélet tükröződik. Úgy tűnhet ez alapján, mintha az intézményben az iskolaszpecifikus eredményességi célkitűzések megvalósításával a hagyományosan értett eredményesség növelésének „dolgozónak alá”. Tekintettel arra, hogy még egy részletes esettanulmány sem képes visszaadni egy terep légkörét, belső világát, fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy ez meglátásunk szerint nem így van. A vissza-visszatérő hagyományos eredményességi motívumok leginkább annak tudhatók be, hogy az interjú nem beavatkozásmentes kutatási módszer. Sokkal inkább arról van szó, hogy az előbbi eredményességi összetevők révén valamennyi tanulót fejleszteni kívánják; és *e mellett* próbálják maximálisan hozzásegíteni a tanulókat ahhoz, hogy például sikerrel továbbtanulhassanak. Az *iskolaspecifikus* eredményesség növelése ebben az értelemben tehát *cél*, a *hagyományos* eredményesség biztosítása pedig mindenki számára biztosított *lehetőség*. A diákok szempontjából a legfontosabb eredményességi motívumnak a következőt tartja: „*Én az esélyt tartom, hogy kapnak ezek a gyerekek egy esélyt, és mindenki ide úgy jön, hogy tiszta lappal.*” (igazgató)

Az iskolában kiemelt szerepet tulajdonítanak annak, hogy a tanulók a saját identitásukat szabadon megélhessék, ne kelljen feszengeniük emiatt. Ennek ellenére ennek jelentőségét interjúalanyunk szintén az eredményességfelfogás hagyományos keretei között mutatja be:

„Most nyolcan mennek a jövő hét folyamán középfokú nyelvvizsgázni Budapestre lo-vári nyelvből, mert mi a nyelveknél az egyik nyelvet, a lovárit az ő saját anyanyelvüket meghagytuk. Ezt fel kell ismerni bennük, hogy ők ezt anyanyelvi szinten beszélik, írni nem tudnak, olvasni nem tudnak cigányul, ezt kell nekünk hozzátenni, és ha ők nem tudják megcsinálni a nyelvvizsgát vagy az érettségit, akkor ki, ha ők nem.” (igazgató)

Amikor szóba került – nem külön kérdésre, hanem a beszélgetés során spontán – az a kérdés, hogy intézményvezetőként mit tart a saját maga szempontjából eredményességnek, akkor már hangsúlyosabban megjelennek az iskolaszpecifikus motívumok. Ennek oka az lehet, hogy itt már nem az iskola és a diákok eredményessége áll a középpontban, amelyre a külső elvárások ránehezednek, hanem a saját személyes élményeiről beszélhet kótetlenül:

„Szülői háttérrel nem igazán tudunk beszélni, mert úgy nem tudunk, ez kétértelmű. Mert azt tudni kell, hogy a cigány családokban sokkal nagyobb a kötődés, az anya-gyerek kapcsolat, maga az egész kultúrájukból adódó identitásuk. Náluk egy gyerek nem azt jelenti, mint nagyon sok magyar családban. Tehát ők megélhetési bűnözők, nem azért megy el lopni, hogy neki milliárdjai legyenek, hanem a családjárá. Telepeken tartjuk a szülői értekezleteket, ez jól bevált, oda felmennek, érdeklődnek. Most is kint van 4-5 tanár Y-ba [településnév], olyan hét nincs, hogy ne menjenek, mikor merre, ahol a probléma van.

Tehát ez megint eredmény, hogy én, egy vezető, egy tantestületet rá tudok erre a szellemiségre bírni. Na, most hazudnék, hogyha azt mondanám, hogy itt minden tanár happy meg akármí, sokan vagyunk, mert azért 80 ember az sok, és hogy mindenki ezt éljenzi és tapsolja, de muszáj mindenkinek, muszáj, mert a gyerekek megérik.” (igazgató)

Az igazgatónő tehát mint vezető azt tartja a legfőbb eredménynek, hogy az általa képviselt szellemiséget erősíteni tudja a tantestületben, hogy a tanárok hatékonyan járuljanak hozzá az iskolaszpecifikus eredményességi célok megvalósításához. A beszélgetés folyamán a hagyományos mutatók mellett fokozatosan kerültek előtérbe azok a tényezők, amelyeket az igazgató az eredményesség szempontjából meghatározónak tart, s gondolatait így összegzi:

„Én azt mondom, hogy legeslegelsőnek eredményesség nem csak az, hogy mennyien mennek továbbtanulni, mennyire végeznek sikeresen. Az én szememben a legeslegelső a családi légkör, ha így működik, hogy tanár-diák nagyon jó kapcsolat, szülők, akit lehet bevonni, vagy ha telepen lehet bevonni, akkor is be van, akkor ez már egy nagyon jó érték. Utána, ha ez meg van teremtvé, utána lehet arról beszélni, legalábbis az én szememben, hogy oktatás, és utána lehet elkezdni felépíteni azt, hogy az oktatásnak is legyenek sikerei.” (igazgató)

A személyes kapcsolatok fontosságát hangsúlyozza akkor is, amikor a vezetői szerepről, vezetői attitűdjéről kérdeztük:

„Hát legelsőnek, hogy szeresse a gyerekeket, tudjon lealacsonyodni hozzájuk, a kollegák munkáját tartsa tiszteltben, mert ha ez a kölcsönös bizalom megvan, akkor tudunk követelni, és akkor tudjuk igazából elmagyarázni nekik, hogy mit szeretnénk, és ez, hogy valaki igazán jó vezető legyen, meg, hogy sikereket érjünk el, ez nem egy egyéni dolog, és nem egy emberen áll, a vezetőn, hanem egy csoport munkáján. Engem akkor fognak a kollegáim segíteni ebben, hogyha nagyon egy hullámhosszon vagyunk, és az, hogy nem kell feladni főleg ezt, hogy feladni és főleg nem a mai világban kell földadni, hanem minden nap találni ki egy olyan új dolgot, amit kipróbálunk, és hátha éppen az fog beválni.” (igazgató)

Rákérdeztünk arra is, hogy az iskolában hogyan próbálják mérni az eredményes-
séget. Elmondása szerint minden tanév elején és végén is van bemeneti-kimeneti
belső mérés. Meglátása szerint az országos kompetenciamérés nem tükrözi hűen az
iskola teljesítményét. Szerinte hatékonyabb úgy megvizsgálni egy iskolát, hogy valaki
beül egy véletlenszerűen kiválasztott tanórára, és ott megtapasztalja a diákok világ-
ban való tájékozódási képességét. Ismét a már sokat említett kettősség tükröződik

akkor, amikor megkérdeztük, hogy elsősorban mivel lehetne mérni egy pedagógus munkájának eredményességét. Itt erőteljesen a hagyományos felfogás tükröződik: „*Hát én mindenestre azt mondom, a versenyek, meg a gyerekek osztályátllaga alapján.*” (igazgató)

A FENNTARTÓ EREDMÉNYESSÉGÉRTÉLMEZÉSE

Tekintettel arra, hogy az iskola fenntartójának képviselője az igazgatónő fia, nincs elmentmondás kettejük szemlélete között. Az interjú során a fenntartó válaszaiban is érzékelhető volt a kétféle eredményességmegközelítés jelenléte. Amikor rákérdeztünk arra, hogy ez az iskola miben más, mint a többi, akkor lényegében az iskola célkitűzését fogalmazta meg, amelyben az intézmény eredményességszemlélete tükröződik:

„Itt a tanulók megélik a saját kultúrájukat. Eszközt adunk hozzá, hogy megismerjék. Interkulturális oktatást folytatunk, amiben a magyar és cigány gyerek egyidejűleg ismeri meg a saját kultúráját. A gyerekek tanulhatják a saját nyelvüket, cigány nyelvet is tanulhatnak. Emellett a lényeg az, hogy megérti a kultúráját.” (fenntartó)

A beszélgetés során kapott válaszokban az eredményesség kétféle értelmezése kevésbé válik el, mint az igazgatóval készített interjú során: a fenntartó válaszaiban gyakran egymásba fonódnak a kétféle megközelítés elemei, míg az igazgatónő esetében hol egyik, hol másik megközelítés domináns. Arra a kérdésre, hogy milyen területen és szinten kell nevelniük a diákokat a pedagógusoknak, a következő választ kaptuk:

„Nálunk először is a fő cél, hogy embert neveljenek belőle, vagy embert faragjanak, és nyilván minél több szakmát sajátítsanak el. Valamint a nyelv nagyon fontos, a nyelvtanulás.” (fenntartó)

Amikor megkértük, hogy összegezze, mi az eredményesség, így nyilatkozott:

„Mindenképpen azt találom eredményességnek, hogy szakmához juttassuk ezeket a gyerekeket. Megtanítsuk arra őket, hogy hogyan éljék az életüket, hogy élhetőbb életük legyen. Valamint, hogy az előrejutásukat segítsük és már a következő generáció, akiket kinevelünk, tudják azt, hogy egy jó társadalmi közösséget hogyan lehet létrehozni, és fontos elemei legyenek ők is.” (fenntartó)

A TANÁROKKAL KÉSZÍTETT INTERJÚK TAPASZTALATAI

Az intézményben az igazgatónő elmondása alapján nagyjából 80 fő pedagógus dolgozik, és a fluktuáció meglehetősen nagy. Ennek pontos mértékét nem sikerült felderíteni, az azonban kiderült, hogy az esetek egy részében közös megegyezéssel távozik a pedagógus, más részében pedig a beilleszkedési nehézségek miatt önként hagyja el az intézményt. A kutatás során egy humán-, egy reálszakos és egy nyelvtanárral készítettünk interjút. A pedagógusokkal készített interjúk alapján az iskolára leginkább jellemző, s a többi iskolától való legeltérőbb tulajdonság az a sajátos tanár-diák kapcsolat, amely kialakult az iskolában. Ahogy azt a pedagógiai programban is említik, egy sokkal magasabb szintű törődést és odafordulást igényelnek az itteni diákok a hagyományos iskolák tanulóihoz képest. Mivel az iskolába nagy százalékban járnak hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok, másfajta bánásmódot igényelnek a mindennapokban, mint a nem hátrányos helyzetű társaik más iskolákban. Az alacsony társadalmi státusú családok gyermekeinek a tanulásban való előrehaladás nem megy olyan gördülékenyen, vagy egyáltalán sehogy sem, ha a család mindennapi gondjaival kell megküzdeniük – ezt több tanár is kiemelte az interjúk során.

„A másik és talán leglényegesebb az tényleg a pedagógusok és a diákok kapcsolata. Természetesen megvan azért az a kis távolság, amennyi kell, egyes esetekben. Hogy ugye sokkal-sokkal közelebb engedjük magunkhoz őket, mint máshol. Minden egyes kis apró problémáikról tudunk, és ahol tudunk, vagy ahol csak tudunk, segítünk rajtuk. Nagyon fontos, mert ugye az ittlévő gyerekeknek sajnos nagyon nagy százalékának nincsen igazi családi háttere, tehát egy nyugodt légkör, amiben élhet. Nagyon magas azoknak a gyerekeknek is a száma, akik más intézményből jöttek ide hozzánk.” (tanár)

„Itt tényleg minden a gyerekekért van, minden, minden. Nem tudok mindent felsorolni, mert tényleg minden értük van. Ők ezt tudják is, és meg is hálálják. Azzal, hogy tényleg tanulnak, és csinálják a dolgukat. És hát rá is jönnek, hogy igen, hát nekünk tanulni kell, mert ez a tanár, azért csinálják, azért vannak itt velünk, azért vannak itt estig, és minden, erőfeszítésben és minden és értünk csinálják és akkor ... így. Így lesz eredménye az egésznek.” (tanár)

„...nagymértékben változó, tehát pedagógusfüggő is, meg diákfüggő is, tehát mind-egyikhez meg kell találni a hozzá vezető utat. Tehát kezelhetőek szerintem, de sok múlik azon, hogy például milyen napjuk van, hogy otthonról hogy jön el, mert lehet, hogy ha rossz napja volt éppen, hogy anyáék éppen nem rúgtak be, vagy ki tudja épp milyen állapotban voltak, vagy éppen nem evett már két napja, akkor lehet, hogy éppen morcosabb és nehezebben kezelhető. De van úgy, hogy egyik nap kezelhető, a másik nap meg már kevésbé kezelhető ugyanaz a diák.” (tanár)

Amikor a tanárokat az eredményességgel kapcsolatban kérdeztük, rendre a tanulmányi eredményességet említették, hozzátéve, hogy mindig a diákokhoz önmagukhoz lehet mérni az eredményességet. A nem tanulmányi eredményességgel kapcsolatban

visszatérő motívum volt, hogy a diák megtanul viselkedni. Valamennyi tanár kiemeli a jó tanár-diák viszony fontosságát, azonban ez inkább mint eredményességet biztosító háttértényező jelenik meg, nem pedig eredményességi mutatóként. A tanárokkal készített interjúk során összességében tehát azt tapasztaltuk, hogy válaszaikban – explicit módon – az eredményesség hagyományos értelmezése van jelen.

A mindennapi pedagógiai munkán túl időnként kihívást jelent a szülőkkel való kapcsolattartás is. A tanároknak ugyanis szembesülniük kell azokkal a szociokulturális különbségekkel – a szülők részéről is –, amelyek a gyermek tanítását alapvetően meghatározzák. A roma közösségekben számos olyan szokás van (pl.: virrasztás), amelyeken a tanulóknak részt kell venniük, emiatt elmaradnak az iskolából. A család gyakran „kimentí” a tanulót az iskolából, ennek szemléletes példája tükröződik az egyik pedagógussal készített interjúban:

„Hát a valóság az teljesen más, ugye egy szülői értekezleten nem jelenik meg a szülő, akkor abszolút nem érdeklődik a gyerek után, nem telefonál. Ha kimész hozzá, akkor is, ha hiányzott a gyerek csak a kifogást keresi, igyekszik fedezni a gyereket. Konkrét eset: kimentünk. A gyerek nem jött iskolába, miért nem jött? Tanár bácsi, gombázik. Jól van, holnap jöjjön már a gyerek iskolába. Következő pillanatban kijön a gyerek a szomszédból: Anyu, nincs még apród, mert kártáztunk.” (tanár)

A SZÜLŐK ÉS DIÁKOK EREDMÉNYESSÉGFELFOGÁSA

A szülői interjúk alátámasztották mind az iskola pedagógiai programjában leírt célkitűzéseket, mind pedig a tanárok által mondottakat. Ők is kiemelték, hogy a gyermekközpontúság nagymértékben van jelen az iskolában, s a gyakorlatban is megvalósul, tekintettel az iskolába járó gyerekek hátrányos helyzetére. Noha a megkérdezett szülők egyikének sem tartozik gyermeke a hátrányos helyzetűek közé, csak pozitív szavakkal tudták illetni az iskolát, s a rendkívüli teljesítményét, amelyet a diákokért tesz.

„Kicsit feldobják őket, hogy ne a szürke hétköznapiak legyenek. Szóval mindent megtesznek azért, hogy tényleg. Ritka az ilyen iskola, én tudom, mert nekem nővérem, negyvenvalahány éve költözött a városba, és akkor lejött ide. Azt mondja, csodálatos minden, amit tesznek, az iskola, ahogy van, a gyerekek. A városban nincs meg ez az összetartás vagy bármi izé, ami itt van.” (szülő 1)

„Én nem tudom, mert a mi sulink elég sok hátrányos helyzetű gyereket befogad, és azt hiszem ennél jobban nem is tudnák kezelni a dolgokat, én úgy érzem, mert az én gyerekeim már nyolc éve ide járnak, és még konfliktus se volt köztük, azok a gyerekek közt, akik hátrányos helyzetből jönnek, vagy hogy kikezdenék egymást. Nagyon kevés, meg ilyen kezelhető súrlódások vannak, nagy dolgok nem, nem is emlékszem rá, hogy lettek-e volna ilyen nagy dolgok, úgyhogy nem, nem tudom.” (szülő 2)

A szülők szemléletét nagymértékben befolyásolják az iskola által kitűzött célok és szemléletmód, ugyanakkor az eredményesség értelmezése során ők is meglehetősen ambivalensek, és a hagyományos megközelítés túlsúlya rajzolódik ki. Az eredményeséget leginkább a tanulmányi teljesítménnyel mérik, azonban a jó iskolai környezetet is fontosnak tartják, de inkább háttértényezőként.

Az egyik szülőt megkértük, hogy képzeljen el egy kitalált helyzetet, amelyben valaki megkéri őt arra, hogy a környékbeli iskolákat valamilyen szempont alapján rangsorolja. Megkérdeztük, milyen szempontokat venne figyelembe annak megállapítására, hogy az iskola mennyire eredményes.

„Hát, azt nézném mindenféleképpen, hogy milyen az iskolának a belső hangulata, hogy az alapján. Mert nem mindegy, hogy milyen, hogy miket értek, milyen rendezvények szoktak náluk lenni, mire tudják a gyerekeket ösztönözni, milyen programokat csinálnak a gyerekeknek. Például ezeket mind-mind szempontba venném. Meg, hogy milyen az iskola, a belső hangulata az iskolának, hogy van meg úgy, mint itten, hogy a diák-szülő, szülő-diák, tanár-szülő kapcsolat, hogy mennyire kiépített náluk. Ez mind szempont volna.” (szülő 1)

A szülő eredményességfelfogásában itt kizárólag az iskolaszpecifikus eredményesség jegyei tükröződnek. Amikor azonban rákérdeztünk arra, hogy inkább olyan iskolába íratná-e a gyermekét, amely az általa összeállított rangsor tetején helyezkedik el, vagy inkább olyanba, amely a „kemény” tanulmányi mutatók tekintetében áll előkelő helyen, a szülő egyértelműen az utóbbit választotta:

„Amelyikben nagyobb a továbbtanulási lehetőség természetesen. Persze, az sokat számít. Szóval itt nem csak az izé, hogy most a gyerek jó, érezze a gyerek jól magát az iskolában, ez egyértelmű dolog, de a tanár szempontjából csak azt választom, ahol erősebb a követelmény is mondjuk, mert most nem mindegy, hogy most itt tudok valamit, most itt megkapom rá a négyest, de ha bekerülök egy erősebb iskolába, akkor lehet, hogy csak egy hármast leszel. Szóval az a követelmény meglegyen neki itt, hogy igenis itten, ha ide mész, itten könnyebb bejutni egy máshova is.” (szülő 1)

A szülők kiemelték, hogy rendkívül hasznos az iskolában a speciális program keretében működő egyéni *mentorálási rendszer*, ezen keresztül a tanulók egyéni szükségleteiknek megfelelő szociális és mentális gondozásban részesülnek, mentortanárok segítségével. A program egyik célja a diákok lemorzsolódásának megakadályozása, amelyhez újszerű tanulászervezési eljárásokat is alkalmaznak. A diákok személyre szabott fejlesztést kapnak, valamint életvezetést segítő kapcsolatot tartanak fent a tanáraikkal. A fejlesztés során, a szakmai fejlődésen túl, többek között az alábbi célterületekre fókuszálnak: az identitástudat erősítése; a társadalomba és a közvetlen környezetbe illeszkedő társas viselkedés formálása; pozitív életszemlélet kialakítása; felelősségvállalás megalapozása. Ezeket különböző feladatok és rendezvények (lásd

a következő fejezet idézeteit) alkalmával alakítják ki a diákokban. A program megvalósításához pályázat által nyert támogatás nyújt segítséget.

A diákokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során is az eredményesség hagyományos értelmezése állt előtérben. A tanulók közül büszkéek azokra, akik jó tanulmányi eredményt érnek el, tovább tudnak tanulni. Ennek ellenére az interjú során számos nem tanulmányi siker is előtérbe került (zene, sport), azonban ezekhez a kérdéseinket meglehetősen nagymértékben irányítanunk kellett. A lényegesen spontánabb válaszok során kiderült, hogy a diákok azt tartják elsősorban eredményességnek, ha valaki tovább tud tanulni, és ennek révén biztos munkahellyel és egzisztenciával rendelkezik majd. Mindez nem meglepő, hiszen a családi környezetükben is a szégyenséget, munkanélküliséget tapasztalják meg, ezért az iskola, mint a hagyományos eredményességet elősegítő közeg jelenik meg számukra. A jó iskolai környezetet, a kiegyensúlyozott tanár-diák viszonyt, önmaguk szabad megélését ők sem elsősorban az iskola eredményességét meghatározó tényezőnek tartják, hanem sokkal inkább lehetőségnek, feltételnek.

AZ ISKOLAI LÉGKÖR SZEREPE

Az iskola légköre mind infrastruktúrájában, mind a tanárok hozzáállásában meglehetősen tanulóközpontú és diákbarát. Az épület tágas, nagy udvarral rendelkezik. A bejáratnál szemben található a tanári szoba, amelynek ajtaja többnyire nyitva van (csak értekezlet esetén zárják be), egyébként a tanulók szabadon bemehetnek. Itt található a sportszertár is (a tanári szobába belépve található a sportszekerény), így a diákok szabadon beléphetnek. A büfé jól felszerelt, és nagy közös előtér található a folyosón, régi, ám kényelmes székekkel és kanapékkal. A diákok és a tanárok szünetekben beszélgetnek, folyosói konfliktusokat vagy kirekesztést nem tapasztaltunk. Az iskola udvarán trambulín és pingpongasztalok találhatók.

„...van egy nagyon érdekes, sőt különleges programunk, ez a mindenki karácsonya. Nálunk az úgy zajlik, amikor idekerültem azt nagyon különlegesnek tartottam már akkor is. Ez úgy zajlik, hogy vagy itt az iskolaudvaron, de már az elmúlt három évben már fenn a falnak a főterén egy hatalmas kirakodóvásárt készítünk, vagy hozunk létre. És a gyerekek osztályonként mindig valami különlegességet alkotnak, és azokat úgymond árulják. És hát ez, ha más nem hát végül is visszaforgó a befektetett összeg, vagy az osztálypénzbe. De nagyon-nagyon jó hangulatú, jó hangulatban, ugye forró, meleg tea, ugye a falnak a karácsonyfája, zene, fellépések és ... mindemellett az a vásári hangulat. [...] Tényleg vannak ezek a spontán iskolán kívüli dolgok, tehát ez olyan, hogy egy néhány gyerek mondjuk megkérdezi, hogy nem fociznánk-e délelőtt vagy délután, mert ugye tudják, hogy egy-két kolléga szeret focizni, és akkor hát hiába ugye van dolog, meg adminisztráció, meg satöbbi, van úgy hogy azt mondja az ember, hogy igenis menjünk akkor focizni. Én voltam osztálykiránduláson ugye kilencedikben, meg ezeknek a gyerekeknek sajnos olyan nagy tőke nincs erre, helyi halastón megbeszéltük egy kis ingyen horgászat, egy kis szalonnasütés. Meg mindemellett nagy kapcsolódást nyújt,

hogy az iskolának van egy saját üdülője [...] és minden nyáron több turnusban ezek a gyerekek ingyen és bérmentve egy durván olyan 7-8 napot odavannak nyaralni. Tehát ez megint itt egy olyan lehetőség... És onnan természetesen nem csak benn ülnek az üdülőben, hanem ott is kirándulások, és azt a részt is megismerik.” (tanár)

„Nekem mindenhol jó, nekem a gyerekek között. Tehát ha azért azt lehet látni, hogy igazából ők nem is úgy kezelnek engem, mint egy igazgatót, nekem még soha nem mondta senki, hogy igazgató néni, kicsi sem. [név] néni és kész. Jönnek-mennek, bejönnek, kimegyek. Tehát ezzel a sportolással azért csináltuk direkt, hogy mozogjanak, mert herótom az, hogy végignézek a gyerekeken és mekkorák. És amikor mondja egyik másik, hogy heti 5 tesiórán át ha csak trambulinozik, az is egy tesióra, mert mozgott vagy akármi. Én mondjuk nagyon a mozgás híve vagyok, hogy menni-jönni, csinálják, menjenek, és nem igazán lehet a mostani gyerekeket rávenni erre.” (igazgató)

Rákérdeztünk arra, mi a legnépszerűbb hely a diákok körében:

„Attól függ, hogy melyik korosztály, mert a kicsiknek meg nyilván a fiúknak a pálya, ahol focizni lehet, a trambulin a kicsiknek. A nagy gimis csajoknak, ugye ha ki tudnak ülni, mert azért az iskolaudvaron van ilyenre lehetőség, nyomkodhatják a Facebookot ugye. Mert mi télben-nyárban minden egyes szünetben kiküldjük a gyerekeket, osztályteremben nincs gyerek. Az óráról kicsengetnek, pedagógus becsukja az ajtót és ki, akármi is van, a gyerekeknek kell az a szellőzés.” (igazgató)

Az intézményvezetővel készült beszélgetés során már felmerült, hogy az iskola pedagógusai között viszonylag nagy a fluktuáció. Ezt a tanárokkal való beszélgetés is megerősíti, hozzátéve, hogy az ebben az iskolában való tanítás speciális készségeket és elkötelezettséget igényel:

„Itt a pedagógusok igen jelentős százaléka fiatal. Tehát ehhez az úgymond állandó pörgéshez, ezekhez a hatalmas elvárásokhoz, ami mondjuk a gyerekek oldaláról jön, vagy ami mondjuk akár a vezetés felől. Ezt csak tiszta szívvel lehet és odaadón, ezt véleményem szerint másképp nem is lehet. És aki ezt nem tudja, az nagyon-nagyon hamar el is megy magából az iskolából. Gyakori is életemben, hogy új kollegák esetleg napok után azt mondják, hogy nem, mert ők ezt nem így gondolták. Viszont akiket itt befogadnak a gyerekek és megszeretnek, azokért mondjuk ők is foggal-körömmel harcolnak, tehát nem engedik.” (tanár)

A megfigyelt tanórák során is a diákközpontú szemlélet tükröződött. A történelemóra alapvetően frontális jellegű volt, azonban a tanár kérdéseivel igyekezett intenzíven bevonni a tanulókat az óra menetébe. A fizikaóra keresztretjtvényel kezdődött,

majd tanulókísérlet formájában a diákoknak kellett egyszerű (sorosan és párhuzamosan kapcsolt) áramköröket összeállítaniuk. Általánosságban elmondható, hogy a tanórákra a diákok rendre késve érkeznek be, a késéseket azonban nem szankcionálják szigorúan, ahogyan a kisebb tanórai kihágásokat sem (például széken való hintázás). Az ebéd után kezdődő tanórára érkezett a legtöbb diák késve. A legfontosabb a tanárok számára, hogy a tanulók jelen legyenek a tanórákon, és a lehetőségekhez képest többnyire figyeljenek.

A tanítási folyamatban fontos szerepet játszik a differenciálás, s kiemelt szerepük van a tanórán kívüli foglalkozásoknak, korrepetálásoknak, felkészítéseknek is.

„Itt megint azt mondom, hogy ahány diák annyi féle módszer, akár lehetne egyénre szabottan is, de a csoportmunkák, azok mindenféleképpen jók szoktak lenni. Differenciálni szükséges, mert hatalmas képességbeli különbségek vannak közöttük, tehát vannak tényleg olyan diákjaink, hogy eljön 8 osztállyal, és sajnos írni-olvasni nem tud, meg van olyan, aki majdnem hogy kis zseni. És ugye ezek pont együtt vannak, mert ugye mindkettő kilencedikes.” (tanár)

„Van olyan gyerek, aki gyengébb képességű vagy nem olyan motivált, de akkor annak meg olyan feladatokat kell összeállítani, hogy jó legyen ő is, jó eredményei legyenek, és legyen sikerélménye.” (tanár)

„Másik érdekes dolog, tehát maga ezek a felkészítések vagy külön foglalkozások. Ez sokszor kötetlen. Sokszor úgy is tudnak tanulni a gyerekek, hogy leülünk a parkba, és csak egy sima beszélgetésként indul, de ugye egy jó pedagógus rá tudja terelni a témára a gyereket, és úgy beszélünk meg társadalomismeretből vagy bármiből egy témát, hogy ő szinte észre sem vette, hogy most tanultunk amúgy egy órát, az más kérdés, hogy mondjuk a szabad levegőn beszélgettünk. De bárki amit kér, hogy lemaradt ebből, lemaradt abból, segítsünk ebben, segítsünk abban ... bármikor itt minden kolléga nyitott erre és ténylegesen nyitottak vagyunk.” (tanár)

ÖSSZEGZÉS

A vizsgált iskola világára meghatározó módon hat az a szociokulturális közeg, amelyben elhelyezkedik. A legfontosabb cél, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára megfelelő közeget teremtsen, hogy a későbbiekben boldogulni tudjanak.

Az iskola eredményességértelmezésében sajátos kettősség érzékelhető: sajátosan keverednek annak hagyományos elemei (tanulmányi eredmény) a szociokulturális közeg által meghatározott iskolaszempontokkal. Az igazgató és fenntartó eredményességről alkotott szemléletében ezek rendre megjelennek, hol szorosabban összefonódva, hol kevésbé, azonban a tanárok, szülők, diákok szemléletében az iskolaszempontú eredményesség nem „eredményességgként”, hanem háttérfeltételként jelenik meg. Mindez természetes, hiszen nyilvánvalóan más az igazgató és fenntartó

nézőpontja, mint a többi szereplőé. (Meglátásunk szerint ezt meghatározza az iskola már említett, biztonságot nyújtó szigetjellege és a külvilág között feszülő – az eredményesség értelmezésében is megjelenő – szemléleti különbség.) Az iskolaszpecifikus eredményesség növelése tehát részben elérendő cél, részben pedig olyan feltétel, amely hozzásegít a hagyományos eredményességi célkitűzések megvalósításához.

A hagyományos és iskolaszpecifikus eredményesség elemei nem rendezhetők hierarchikus rendszerbe, sőt, legfontosabb vagy legkevésbé fontos eredményességi mutatót sem tudunk megállapítani. Érzékelhető viszont a fogalomhasználat bizonytalansága, továbbá a külső (rendszerszintű) és belső (iskolai szintű) eredményesség-felfogás kétfélesége.

EFFECTIVENESS IN EDUCATION – DIMENSIONS AND APPROACHES

In the past decades the effectiveness of public education has evoked more attention than ever before not only in research but also in education policy discourse. This volume of papers offers a mosaic-like glimpse into possible interpretations of student and institutional effectiveness as well as into the world of background factors affecting it.

Eleonóra Gyökös: In search of schools' performance – From effectiveness to value added

The paper outlines the concepts applied in interpreting the performance of schools, then through presenting school effectiveness or, as more recently called, educational effectiveness research she takes stock of the theoretical frameworks of measuring institutional and teacher performance with special regard to measuring educational value added, a quantitative method given special consideration by national and international education policy committed to the accountability of educational systems. In addition to the concept, definition and various models of value added the paper also addresses the pitfalls and limitations of the method.

Krisztián Széll: School effectiveness and teachers' attitudes

The paper examines schools that are at a disadvantage in terms of the financial and social breakdown of students and focuses on successful (resilient) and less successful (vulnerable) primary schools. According to the starting point of the analysis the atmosphere of the school and the quality and effectiveness of the teaching-learning environment are inseparable from the teachers of the school and their attitudes to teaching, education and in particular to children. The goal of the research was to explore attributes and attitudinal patterns of teachers and schools which set apart successful and unsuccessful schools with socially less favourable student populations. The findings point out that some factors that are crucial for the quality of the atmosphere in the school can also attenuate family-based and social disadvantages. These factors include, for instance, pedagogical practices aimed at competence and personality development of students, teachers' attitudes related to segregation and compensation for disadvantages, career satisfaction, cooperation among teachers, as well as teacher-student and school-family relationships.

Marianna Szemerszki: Dimensions and background factors of student effectiveness

The paper attempts to investigate different dimensions of student effectiveness based on the survey data of a large sample of students. Bearing in mind the multi-dimensional approach to effectiveness, the analysis includes two complex indices of the possible indicators of student effectiveness: one is a complex scholastic effectiveness index, and the other is a complex subjective effectiveness index measuring subjective factors related to dedication to learning (attitudes to learning). The detailed analysis of the two indices not only allows exploration of the differences by grades and types of schools but also draws attention to the impact of other factors besides the family background, for example the possible compensatory effect of school-based factors.

Katalin Bander – Júlia Galántai: Dimensions and background factors of effectiveness through the eyes of institutions

The paper presents how principals and teachers of Hungarian secondary schools interpret effectiveness in the context of their own institutions, the goals they attach to its improvement, and the factors affecting effectiveness examined in different dimensions. The findings of interviews conducted in secondary schools operating amidst different situations indicate that beyond the complex and relatively easy to measure dimensions, institutional effectiveness has other components which are more difficult to capture and less readily measurable and, as such, are less considered when assessing institutional performance. The survey is focused primarily on those background factors of institutional effectiveness that are easily available for the school and are related to the organisational structure and institutional stakeholders; at the same time it does not lose sight of the determinants (e.g. background of students, geographical and social environment of the school) that affect students' opportunities long before and beyond their entry into secondary education.

Csaba Jancsák: Vocational socialization as a value in a vocational training school

The paper presents the case study of a vocational training school in a Hungarian city. Over its history of half a century the school has lived through decades of development and several systemic changes. Because of its special training profile the institution is a source of supply of trained workers for the region, therefore vocational socialization has a prominent role in the school. The case study highlights the problems related to maintaining the traditionally high standard of vocational education and training, to improving the effectiveness of teaching subjects in the cultural domain, as well as the issues of teaching and education work and successful vocational socialization based on traditions.

Zoltán Nagy – Eszter Varga: "...so that they have more liveable lives" – The comprehensive school model of a disadvantaged region from the angle of educational effectiveness

The case study presents effectiveness as interpreted by a school in a disadvantaged region in East Hungary. The researchers conducted interviews with not only the head and teachers of the school but also outlined the ideas of the operator, the students and the parents about effectiveness. The field work is completed by document analysis and classroom observations. In the course of the study the authors encountered two approaches to the interpretation of effectiveness. One stems from the specific sociocultural environment of students, the other is more or less equivalent to academic achievement in the traditional sense. The two approaches exist side by side, with frequent latent or explicit overlaps.

Az elmúlt évtizedekben több tényező együttes hatására az eredményesség és a minőség kulcsfogalmakká váltak a közoktatásban. A társadalmi integráció iránt elkötelezett oktatási rendszerek esetében ezek mellett a méltányosság gondolata is egyre inkább előtérbe kerül, amelynek figyelembevétele szintén nélkülözhetetlen, amikor az oktatás eredményességéről beszélünk. A tényekre alapozott oktatáspolitikai döntéshozatal szempontjából fontos megismerni mindazokat a háttértényezőket, amelyek az oktatási rendszer különböző szintjein befolyásolják az eredményességet. Kötetünk ebben enged mozaikszerű bepillantást, kitérve a tanulói és intézményi eredményesség értelmezési lehetőségeire éppúgy, mint a sikerességet befolyásoló különböző tényezők vizsgálatára. A 2013–2014-ben folytatott, kvantitatív és kvalitatív elemzési technikákat egyaránt alkalmazó kutatás eredményei – reményeink szerint – érdekes adalékokkal szolgálnak a téma iránt érdeklődő olvasók számára, és hozzájárulnak az e téren jelenleg is zajló fejlesztési folyamatokhoz.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE