

SZÁMÍT-E AZ ISKOLA?

Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata



Készült az EFOP-3.1.2-16-2016-00001
A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli
iskolaelhagyás csökkentése céljából



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

SZÉCHENYI 2020



Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

Szerzők:
Fehérvári Anikó, Győrik Edit, Horváth Attila, Lénárd Sándor,
Magyar Éva, Paksi Borbála, Rapos Nóra, Szabó Lilla, Széll Krisztián,
Szivák Judit, T. Kárász Judit, Tókos Katalin

Szerkesztők:
Fehérvári Anikó, Paksi Borbála, Széll Krisztián

A tanulmányokat lektorálta:
Garam Ágnes és Nguyen Luu Lan Anh

ISBN 978-963-489-391-2
ISBN 978-963-489-392-9 (pdf)

Kiadó:
Eötvös Loránd Tudományegyetem

Budapest, 2021

Fehérvári Anikó, Paksi Borbála és Széll Krisztián:		
Az iskolai lemorzsolódás komprehenzív vizsgálata.		
A kutatás elméleti, módszertani háttere	5	
Bevezetés.....	6	
Iskolai lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás.....	6	
Vizsgálati keret.....	11	
Módszertani jellegzetességek.....	17	
Zárógondolatok és a kötet felépítése.....	19	
Irodalom.....	21	
Széll Krisztián, Magyar Éva, Paksi Borbála és Fehérvári Anikó:		
Mit gondolnak a tanulók és mit a pedagógusok? – Vélemények az iskoláról		25
Bevezetés.....	26	
Elemzés módszertana: minta és módszerek.....	26	
Iskolai célok, elvárások.....	29	
Pedagóguskompetenciák.....	33	
Szubjektív jóllét: bizalom, elégedettség.....	37	
Tanulási környezet, iskolai légkör.....	39	
Lemorzsolódás.....	43	
Összegzés.....	46	
Irodalom.....	47	
Szabó Lilla, Fehérvári Anikó és Széll Krisztián:		
Iskolai kötődés, iskolai légkör		49
Bevezetés.....	50	
A tanulók iskolához való kötődésének megközelítései.....	50	
A pedagógus-elköteleződés megközelítései.....	51	
A tanulói kötődés és a pedagógus-elköteleződés jelentősége a lemorzsolódás vonatkozásában.....	52	
Konklúzió és javaslat a pedagógiai gyakorlat számára.....	61	
Irodalom.....	62	
Paksi Borbála, Széll Krisztián és Fehérvári Anikó:		
A lemorzsolódás egyéni, családi és iskolai tényezőinek kapcsolata		67
Az elemzés célja.....	68	

Módszer	68
Eredmények	70
Az lemorzsolódás kapcsolata különböző iskolai szintű tényezőkkel - leíróstatistikai elemzések	76
Következtetések	83
Irodalom	85
Rapos Nóra, Szivák Judit, Tókos Katalin, T. Kárász Judit és Lénárd Sándor:	
Az optimális tanulási környezet támogatásának intézményi lehetőségei	
vezetői és tanári nézőpontból.	87
Bevezetés	88
Az iskola szerepe a lemorzsolódás megelőzésében	88
A tanulási környezet fogalma, a támogató tanulási környezet feltételei	90
A tanulási környezet megismerésére használható eszköz	91
A tanulási környezet megismerésének néhány hazai tanulsága	99
Összegzés	101
Irodalom	102
Szivák Judit, Gyórik Edit, Horváth Attila és Lénárd Sándor:	
Folyamatba ágyazott képzés és támogatás	
105	
Bevezetés	106
Az adaptivitás koncepció háttere	106
A fejlesztés folyamata	108
A projekt eredmény felfogása	113
Dilemmák a fejlesztés során	117
Irodalom	122
Fogalomtár	
123	
Irodalom	128
Mellékletek	
129	
1. számú melléklet	129
2. számú melléklet	132
3. számú melléklet	137
4. számú melléklet	137
Táblázatok jegyzéke	
138	
Ábrák jegyzéke	
139	

Fehérvári Anikó, Paksi Borbála és Széll Krisztián:

Az iskolai lemorzsolódás komprehenzív vizsgálata

A kutatás elméleti, módszertani háttere

Bevezetés

A nemzetközi szakirodalom összefoglalóan a 'learning loss' kifejezést használja annak jelölésére, ha az oktatási rendszerből végzettség nélkül, vagy nem megfelelő kompetenciákkal kerülnek ki a diákok. Ezt a tanulmányi vagy tudásbéli veszteséget több dolog is előidézhetheti, így ide sorolják a nyári szünet alatti felejtést (Alexander et al., 2007; Kuhfeld, 2019), az iskolai hiányzást és lemorzsolódást, a nem hatékony tanítást (Harris et al., 2014; Loeb et al., 2014), és újabban a COVID-19 kapcsán, az iskolabezárásokkal járó hatásokat is (Grewenig et al., 2020; Hanushek & Woessmann, 2020). Mindezen tényezők általában bizonyos társadalmi csoportokat (családi háttérük, etnikai helyzetük alapján) jobban sújtanak, mint másokat. Magyarul a tudásvesztés talán nem elég jól fejezi ki az adott problémát, hiszen a veszteség/vesztés azt sugallja, hogy valaminek a birtokában vagyunk, amit aztán elveszítünk, itt pedig arról van szó, hogy meg sem szereztük azt a valamit, vagyis inkább elszalasztott lehetőségről beszélhetünk. Arról az esélyről, hogy egy adott oktatási rendszer mennyiben tudja kompenzálni a különböző típusú hátrányokat, és az oktatási rendszerből kikerülők kompetenciái – egyéni, családi háttérüktől függetlenül – elérjék a minimum szintet. Arról is számos tanulmány született már, hogy milyen következményekkel jár ez a tudásvesztés az egyén és a társadalom számára. Ezen hatások tetten érhetők akár az állampolgári felelősségvállalásban, a politikában, az egészségügy, a szociális és foglalkoztatási szférában is, alacsonyabb gazdasági növekedési rátát, alacsonyabb adóbevételeket, magasabb munkanélküliséget és jóléti kifizetéseket, valamint magasabb közegészségügyi és büntetőjogi kiadásokat okozva (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2018). A gazdasági következményei számokban is kifejezhetők. Az USA-ban a McKinsey tanácsadó cég becslései szerint a GDP 2-4%-át teszi ki teljesítménykülönbségek miatti veszteség¹, ennyivel termelhetne többet az amerikai gazdaság, ha az iskolarendszere képes volna a latin és fekete származású tanulók, valamint az alacsony jövedelmű szülők gyermekeinek tanulmányi eredményességét, kompetenciaszintjét növelni.

Könyvünk egy 2018-2021 között zajlott hazai vizsgálat sorozat kapcsán elemzi ezt a problémakört, fókuszba helyezve az iskola, a tanulási környezet szerepét. Mielőtt azonban ismertetnénk a vizsgálatot, néhány fogalom tisztázásra szorul.

Iskolai lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás

A lemorzsolódás értelmezésével szorosan összekapcsolódik az oktatásban való résztvevők arányának változása, hiszen a lemorzsolódás egy képzési szinten akkor növekszik, válik kritikussá, ha az adott korosztályon belül a képzésbe belépők száma is nő. Az első táblázatból a 15-19 és 20-29 éves korosztályokon belüli képzésben résztvevők aránya olvasható le az Európai Unió országaiban. Látható, hogy mindkét korosztályban (15-19 és 20-29 évesek) jelentős a növekedés, a közoktatásban kevésbé, mint a felsőoktatásban, hiszen ott már 1995-ben is magas volt a képzésbe belépők aránya. Így az EU szintjén 1995-2018 között 11%-kal nőtt a 15-19 évesek képzésben való részvételi aránya, míg a 20-29 évesek körében átlagosan 39%-kal (Magyarországon 35% ez az arány, míg az északi országokban 50% vagy e feletti). A magyar közoktatásban a kilencvenes évek végén akkor kezdődött az iskolai lemorzsolódásról való diskurzus, amikor megemelkedett a középfokú képzésben résztvevők aránya, vagyis amikor tömegessé vált az adott korosztályon belül az oktatásban való részvétel. Az adatokból jól látszik,

hogy Magyarországon a kétezres években volt a legmagasabb a 15-19 éves korosztályon belül az oktatásban való résztvevők aránya. Ez egyrészt köszönhető annak, hogy az általános iskola befejeztével gyakorlatilag a korosztály teljes egésze középfokon tanult tovább, másrészt 1998-tól a hagyományos hároméves szakmunkásképzés átalakult, a képzési idő megnövekedésével (2+2 vagy 3 év²) kitolódott az oktatásban való részvétel ideje is. Az 1. táblázat azt is mutatja, hogy 2010-2018 között megtört az oktatásban való részvétel növekedése Magyarországon, minden korosztály esetében az EU-átlagnál alacsonyabb a részvételi arány, ez az EU-n belül a harmadik legrosszabb arány a 15-19 és a 20-29 évesek körében is. A 15-19 évesek oktatásban való részvételének szűkülése előrevetíti a 20-29 éves korosztály részvételének további csökkenését, hiszen a középfokú oktatás biztosítja a felsőoktatás rekrutációs bázisát.

1. Táblázat

Az adott korosztályból közép- vagy felsőfokon tanulók aránya az EU tagországokban (%), 1995, 2000, 2005, 2010 és 2018

Évesek	1995		2000		2005			2010			2018		
	15-19	20-29	15-19	20-29	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29
Ausztria	75	16	77	18	-	-	-	78	33	17	79	35	18
Belgium	94	24	91	25	94	42	15	92	52	17	94	49	14
Csehország	66	10	81	14	91	34	10	91	39	11	90	41	10
Dánia	79	30	80	35	-	-	-	85	49	27	86	53	28
Észtország	-	-	-	-	91	40	14	91	44	14	88	38	14
Finnország	81	28	85	38	87	55	30	87	53	31	87	50	31
Franciaország	89	19	87	19	84	32	7	84	34	6	87	38	8
Görögország	62	13	82	16	-	-	-	-	-	-	86	55	22
Hollandia	89	21	87	22	-	-	-	90	47	12	87	53	17
Írország	79	14	81	16	89	32	10	91	32	9	93	45	13
Lengyelország	78	16	84	24	85	12	3	84	11	2	93	49	11
Lettország	-	-	-	-	-	-	-	94	44	11	93	46	16
Litvánia	-	-	-	-	98	49	17	98	56	16	94	46	13
Luxemburg	73	-	74	5	-	-	-	-	-	-	76	20	7
Magyarország	64	10	78	19	87	38	13	92	41	11	83	35	10
Németország	88	20	88	24	88	41	18	89	45	17	86	49	21
Olaszország	-	-	72	17	82	33	10	85	35	11	85	37	13
Portugália	68	22	71	22	74	35	12	85	37	14	90	37	10
Spanyolország	73	21	77	24	78	34	11	82	37	12	87	48	16
Svédország	82	22	86	33	-	-	-	-	-	-	90	45	27
Szlovákia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	84	31	6
Szlovénia	-	-	-	-	93	50	17	94	54	16	94	58	12
EU23 átlagérték	77	19	81	22	-	-	-	88	41	14	88	43	15

Forrás: Education at a Glance 2019 OECD - Table B1.1., 2008. OECD TableC2.2.

¹ <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime>

² 1993. évi LXXIX. törvény 1996. IX. 1-től hatályos szövege

Magyarországon tehát a rendszerváltástól kezdve 2009-ig a középiskolás korosztály egyre nagyobb arányban vett részt képzésben egyre hosszabb ideig. A már említett hagyományos szakmunkásképzés változása mellett számos olyan oktatási program (pl. két tanítási nyelvű képzés, nyelvi előkészítő program) látott napvilágot, ami a képzési idő elnyújtásával járt együtt. A képzési típusok átalakulása mellett tovább növelte az oktatásban résztvevők arányát az is, hogy a szakmunkásképzést egyre kevesebb fiatal választotta és egyre többen kívántak érettségi adó képzésekben tanulni. A képzési idő növekedése mellett a 18 éves korig tartó tankötelezettség³ is a magasabb életkor felé tolta ki az oktatásban résztvevők számát. Kutatások bizonyítják, hogy főként az alacsony státuszú családok gyermekei számára jelentett megtartó erőt ez a rendelkezés (Adamecz-Völgyi, 2018). 2009-ben, az előrehozott szakképzés bevezetésével elindult⁴ egyfajta visszarendeződés. Ez volt az első lépés, ami a tanulmányi idő rövidítését jelentette. Igaz, hogy csak bizonyos szakmákra vonatkozott, de mégis 86 szakmában állította vissza a korábbi hároméves képzési időt. E lépésből már következett, hogy később a teljes szakmunkásképzésben is csökkenhet a képzési idő, ami 2013-ban be is következett⁵. Majd 2016-tól a korábbi szakképzési rendszer újabb változáson esett át, a szakgimnáziumi (jelenleg technikumok) képzésben ugyan nem rövidült a képzési idő⁶, de átalakult a képzési tartalom, túlsúlyba kerültek a szakmai ismeretek az általános ismeretek rovására. A szakképzés átalakulása mellett a 2011-es új köznevelési törvény⁷ számos területen hozott még változást, így például szigorította a szerkezetváltó és az ötéves képzéseket folytató iskolák működését (a képzések működését bizonyos tanulói teljesítmény eléréséhez kötötte), illetve a tankötelezettséget 16 éves korra szállította le. Mindezen változások együttesen eredményezték azt, hogy a 15-19 éves korosztályon belül az évtized alatt közel egytizeddel csökkent az oktatásban résztvevők aránya (Fehérvári & Szemerszki, 2019).

A lemorzsolódás kutatása – a középfokú képzés expanziójával együtt - a kilencvenes évek óta jelen van a magyar közoktatásban (Fehérvári, 2008; Kertesi & Kézdi, 2010; Liskó, 2003), a kétezres évektől pedig összekapcsolódott a korai iskolaelhagyás vizsgálatával (Mártonfi, 2014), mivel az Európai Unió tagországairaiban kiemelt céllá vált a korai iskolaelhagyás megakadályozása. Míg a lemorzsolódás az iskolarendszeren belüli továbbhaladásra vagy éppen megtorpanásra utal, addig a korai iskolaelhagyás az oktatási rendszer kimeneti eredményesség mutatója, azt jelzi, hogy a 18-24 éves korosztályon belül mekkora azok aránya, akik nem szereznek középfokú végzettséget⁸. Az európai célérték 10%, vagyis 2020-ig e százalékos érték alá kellett volna szorítania a tagországoknak a korai iskolaelhagyók arányát. Mindkét fogalmat tekintve, a legveszélyeztetettebb képzés a szakképzés, ezen belül a szakközépiszkolai képzés, hiszen – ha évvesztéssel is – míg a gimnáziumból technikumba, a technikumból szakközépiszkolába kerülhet át a tanuló, ha kudarc éri, addig a szakközépiszkolából már nincs hová kerülnie, általában onnan már kikerülnek a tanulók az iskolarendszertől. 2014 óta van

úgynevezett lemorzsolódási⁹ mutató (Fehérvári, 2015), amely egy tanév változását alapul véve nézi azoknak az arányát, akiknek megszűnt a tanulói jogviszonya és nem szereztek középfokú végzettséget. Az adatok szerint (2014-2016 között) már az általános iskolások egy százaléka kiesik az iskolarendszertől, hasonló az aránya a gimnáziumból lemorzsolódóknak (Varga, 2018). Míg a (volt) szakgimnáziumokban 7-8% körüli a lemorzsolódók aránya, addig a szakközépiszkolákban ennek kétszerese, 15-17% közötti. A HÍD-programokban tanulóknál háromból egy iskolaelhagyó. E magas arányokhoz a 16 éves korig tartó tankötelezettség is hozzájárul, illetve az, hogy a tanulói jogviszony megszűnése, megszüntetése könnyebbé válik 16 éves kor fölött (elegendő 30 órás igazolatlan hiányzás hozzá).

Az Unió ajánlása alapján 2016 óta korai jelzőrendszer¹⁰ is segíti a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítását, illetve lehetőséget nyújt beavatkozások kezdeményezésére. Az Oktatási Hivatal által működtetett jelzőrendszer félévente ad arról információt¹¹, hogy hogyan alakul az általános iskola felső tagozatán és a középfokú képzésben a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók aránya. A 2016/2017-es tanév II. félévében a nappali képzés összes tanulójának 10,8%-a volt veszélyeztetett, ez az arány 6,3%-ra csökkent a 2020/2021-es tanév II. félévére. Képzéstípus szerint jelentős különbségek vannak a lemorzsolódással veszélyeztetettek arányában, a szakközépiszkolákban a legmagasabb, 2016/2017-ben 18% volt, 2020/2021-ben pedig 13,7%. Az általános iskolákban 2016/2017-ben 13,1% volt az arányuk, míg 2020/2021-ben a tanulók 9%-át azonosították. A szakgimnáziumokban és a jelenlegi technikai képzésben volt a legnagyobb változás, ott a 2016/2017-es 12,2%-ról 5,1%-ra csökkent a veszélyeztetettek aránya. A gimnáziumi tanulók a legkevésbé veszélyeztetettek, arányuk 2016/2017-ben 2,6% volt, míg jelenleg 1%. A képzéstípus mellett iskolafenntartók szerint is változik a veszélyeztetett tanulók száma, míg a magán és alapítványi, valamint egyházi fenntartásban működő intézményekben alacsonyabb, addig az állami fenntartású iskolákban magasabb. Területi szempontból is többszörös eltéréseket tapasztalhatunk, Észak-Magyarország rendelkezik a legrosszabb mutatóval (15-11%) és Közép-Magyarország a legkedvezőbbel (7,8-3,6%).

A korai iskolaelhagyók arányát tekintve (1. ábra) látható, hogy míg az Unióban magasabb átlagértékről indult a korai iskolaelhagyók aránya, és folyamatos csökkenés tapasztalható, addig Magyarországon inkább az ingadozás, stagnálás jellemezte a kétezres éveket, 2010 után pedig növekedést mutat az arány. Magyarország 2013-ban lépett az Unió átlag fölé, ekkor haladta meg először a korai iskolaelhagyók aránya az uniós átlagot és azóta is fölötte van. Magyarország ezzel az aránnyal a 28 ország között a 23. helyen áll, Bulgária, Olaszország, Románia, Málta és Spanyolország zárja a sort 16%-os aránnyal. Megjegyezzük Spanyolországban 2011-ben még 26,3% volt a korai iskolaelhagyók aránya. A legjobb mutatóval Horvátország, Görögország és Szlovénia rendelkezik (2,2, 3,8 és 4,1%).

³ Egy 1996-os törvénymódosítás a tankötelezettség korhatárának 18 éves korra emelését az 1998-ban általános iskolába lépők számára tette kötelezővé.

⁴ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2009. évi XLIX. törvénnyel történő módosításával az ún. „előrehozott” szakképzés jelent meg a szakiskolai képzés rendszerében, amelyet a módosított törvény 27. §-ának (4) új bekezdése határoz meg.

⁵ 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről

⁶ 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról

⁷ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

⁸ A korai iskolaelhagyás/végzettség nélküiség rátája az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18–24 évesek arányát méri, akiknek nincsen középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben. A mutatót az Eurostat által koordinált éves, nagymintás munkaerő-felvétel alapján számítják. A mutató tulajdonképpen egy alsó becslés, hiszen a 18–24 éves, oktatásban résztvevők egy bizonyos hányada később sem fog középfokú végzettséget szerezni. Ráadásul a felmérés bármilyen, tehát nem végzettséghez vezető oktatásban való részvétel esetén sem sorol egy fiatalot a korai iskolaelhagyók közé.

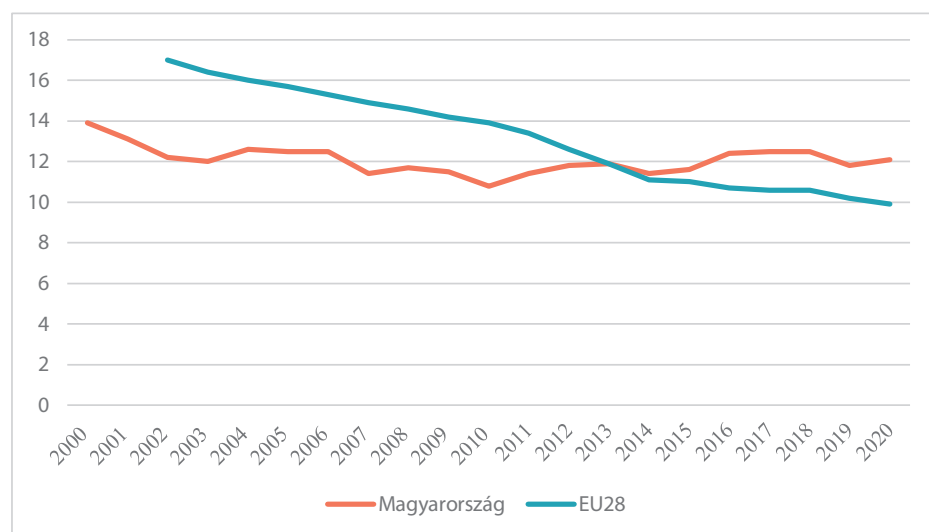
⁹ Lemorzsolódott tanulónak tekintjük azt a tanulót, aki az előző év azonos napján a tanulói nyilvántartásban szerepelt, a tárgyév október 1-én már nem volt a tanulói nyilvántartásban (megszűnt a tanulói jogviszonya), és nem szerzett középfokú végzettséget.

¹⁰ 2020/2021. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról, 44 § J A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. § 37. pontja értelmében lemorzsolódással veszélyeztetett tanulónak tekinthető az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.

¹¹ <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerIdoFeladatMegoszasban>

1. Ábra

Korai iskolaelhagyás mutatója, 2000-2020



Forrás: Eurostat 2021.

Területi szempontból hasonló jellemzőket tapasztalhatunk, mint a lemorzsolódással veszélyeztetettek esetében is, Közép-Magyarország és Nyugat-Dunántúl van a legkedvezőbb pozícióban, ott 10% alatti a korai iskolaelhagyók aránya. A legsúlyosabb helyzetben Észak-Magyarország van, ahol Közép-Magyarországhoz képest kétszeres a korai iskolaelhagyók aránya. Az Eurostat¹² készített egy olyan elemzést is, amelyben azt vizsgálja meg, hogy hogyan oszlanak meg a korai iskolaelhagyók az urbanizáció szintje szerint a különböző országokban, elkülönítve a nagyvárosokat, a városokat és a leszakadó térségeket. Az elemzés szerint az Unió országai között Magyarországon, Bulgáriában és Romániában van a legnagyobb különbség a három kategória alapján és e három országban a rurális térségeket sújtja leginkább a korai iskolaelhagyás problémája.

Az oktatásban résztvevők, az iskolai lemorzsolódók és a korai iskolaelhagyók arányainak együttes vizsgálata azt mutatja, hogy számottevően nem változott a középfokú végzettséget szerzők/nem szerzők aránya az elmúlt évtizedben, viszont az oktatásban résztvevők aránya csökken, és ezzel együtt jár a lemorzsolódással veszélyeztetettek arányának csökkenése is (Hermann, 2019). A 15-19 éves korosztályban a képzésben való részvétel 16 éves kortól zuhan nagymértékben, ami azt mutatja, hogy a tankötelezettségi korhatár eléréseivel a fiatalok végleg elhagyják az oktatási rendszert.

A középfokú végzettség megszerzésének támogatásában az európai és a hazai oktatáspolitikai ajánlások, stratégiák a prevencióra helyezik a hangsúlyt, vagyis az óvodai nevelésre és az általános iskolai oktatásra, a pedagógusok szakmai támogatására, a szakmai szolgáltatások bővítésére¹³. Így a 2016-ban az oktatásban induló Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Programok

jelentős része a preventív beavatkozásokat szolgálta, többek között a „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából a köznevelési intézményekben” program is, melyhez vizsgálatunk kapcsolódik.

Vizsgálati keret

A továbbiakban bemutatjuk annak a komplex mérésnek az elméleti, módszertani hátterét, melyre a kötet további tanulmányai alapoznak (Fehérvári et al., 2020).

Méréseink „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából a köznevelési intézményekben” című pályázati programhoz kapcsolódnak, melynek célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása. A program a pedagógiai kultúraváltáshoz járul hozzá a pedagógusok módszertani megerősítése, továbbképzése révén.

Vizsgálatunk elméleti hátterét azok a lemorzsolódás okaival foglalkozó szisztematikus elemzések adják (De Witte et al., 2013; González-Rodríguez et al., 2019; Lyche, 2010; Rumberger, 2012), melyek a lemorzsolódás főbb okait egyéni, családi és iskolai szintű tényezőkben határozzák meg (2. táblázat). Rumberger (2012) az egyéni tényezők között a tanulmányi eredményt (bukás, évfolyamisméltás, teljesítmény); a viselkedést (korai szexuális aktivitás, gyermekvállalás, drog- és alkoholfogyasztás, bűnözés, kortárskapcsolatok milyensége, munkavállalás); az attitűdöket (meggyőződések, értékek, rövid és hosszú távú célok, önismeret), valamint a szocioökonómiai hátteret (demográfiai jellemzők, fizikai és mentális egészség) emeli ki. A családi tényezők között a családszerkezet, anyagi és oktatási erőforrások, család-iskola kommunikáció, családi hozzáállás, és -gyakorlatok, az iskolai faktorok között pedig a tanulók társadalmi összetétele, erőforrások, szervezeti jellemzők, intézményi gyakorlatok és a közösségek (intézményes erőforrások, úgy mint gyermekvédelem, szülői-, társadalmi kapcsolatok stb.) szerepét hangsúlyozza. De Witte és munkatársai (2013) három évtized angol nyelvű lemorzsolódással kapcsolatos szakirodalmának áttekintése alapján a háttértényezők struktúráját kiegészítik még egy közösségi faktorról is. A közösség szerepe egyéni és iskolai szinten is értelmezhető, míg egyéni szinten a tanuló iskolához, osztályközösséghez való tartozását, addig iskolai szinten az iskola helyi közösségbe való beágyazottságát jelenti. González-Rodríguez és munkatársai (2019) szisztematikus áttekintése pedig annyiban ad újat az eddigiekhez, hogy vizsgálódásaikban erőteljesen jelen vannak a testi és lelki egészség területei (pszichológia, pszichiátria egészség-, és klinikai orvostudomány).

Ezen szisztematikus elemzések azt is kiemelik, hogy a lemorzsolódás hosszú folyamat, melyet több tényező együttesen befolyásol. Időbeni változása és komplexitása miatt nehezen vizsgálható jelenség, hiszen a statikus, valamint a kétváltozós elemzésekkel könnyen abba a hibába eshetünk, hogy csak a meglévő sztereotípiákat erősítjük, de nem tudjuk a különböző interakciós hatásokat kimutatni, illetve dinamikus jellegére rávilágítani (Smeyers, 2006).

¹² https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Analysis_by_degree_of_urbanisation

¹³ https://eslplus.eu/documents/ESL-Cselekv%C3%A9si-terv_20161109.pdf

2. Táblázat

A lemorzsolódás okai a szisztematikus elemzések szerint

Egyéni és családi tényezők	Iskolai tényezők
Nem	Iskolatípus, szerkezet, erőforrások, fenntartó, hátránykompenzációs szerep
Iskolai teljesítmény, képességek, évisméltés	Tanárok: <ul style="list-style-type: none"> – felkészültsége, – tapasztalata, – attitűdje
Viselkedés: <ul style="list-style-type: none"> - Elköteleződés (bevonódás): tanulmányi és társas - Deviancia - Hiányzás 	Iskolai (pedagógiai) gyakorlatok és szervezeti jellemzői: <ul style="list-style-type: none"> – tanulási folyamatba bevonódás – motiváció – iskolai légkör – évisméltési gyakorlat – elvárások – szülő–iskola kommunikáció
Közösséghez tartozás: <ul style="list-style-type: none"> - szomszéd/padtárs jellemzői - diszkrimináció, szegregáció 	Közösségek (intézményes erőforrások) <ul style="list-style-type: none"> – gyermekvédelem – szülői kapcsolatok – társadalmi kapcsolatok – ...
Háttér: <ul style="list-style-type: none"> - Múltbeli tapasztalatok (óvoda, iskolai sikerek, kudarcok) - Egészségi állapot (testi és lelki), fogyatékos-ság - Fiatalkori terhesség - Iskola melletti munkavégzés 	
Család: <ul style="list-style-type: none"> - szerkezet (egy szülő vagy sokgyermekes család) - hozzáállás - demográfiai tényezők - gazdasági, kapcsolati és kulturális erőforrások (szegénység, betegség, iskolázottság) 	

Forrás: Saját szerkesztés De Witte et al. (2013); González-Rodríguez et al. (2019); Lyche (2010); Rumberger (2012) alapján.

Néhány szisztematikus elemzés arra is kitér, hogy egyes okok erősebbek a többinél, így a hiányzás, az alacsony iskolai teljesítmény, a kortársak szerepe, a családszerkezet, a gazdasági státusz és az érzelmi háttér jelentősebb befolyással bír (De Witte et al., 2013; González-Rodríguez et al., 2019).

A magyar empirikus vizsgálatokra vonatkozóan nem készült szisztematikus elemzés, ugyanakkor narratív elemzésünk azt mutatja, hogy a lemorzsolódás hazai kutatási eredményei a nemzetközi szisztematikus elemzésekhez hasonló tényezőket tártak fel (Fehérvári, 2015; Fehérvári & Tomasz, 2015). A hazai kutatási eredmények is arra a megállapításra jutnak, hogy a lemorzso-

lódás egy hosszabb folyamat eredménye, amely során már az általános iskolai évek alatt láthatóvá válnak a kockázatok (Bánkúti et al., 2004; Liskó, 1986, 2003). E vizsgálatok főként a tanuló tanulmányi útjának eredményességét, szocioökonómiai háttérét és etnikai hovatartozását nevezték meg a vizsgálódásuk főbb szempontjainak.

A lemorzsolódás folyamata már az iskolába lépés előtt, illetve az általános iskolás évek alatt elindul, az iskolaelhagyás középfokon következik be, jellegzetesen az érettségit nem adó szakközépiskolákban (volt szakiskolákban). Ennek oka, hogy a magyar oktatásban a továbbhaladási esélyek jelentősen különböznek képzési típus szerint. A képesség szerinti különbségek erőteljesen összekapcsolódnak a tanuló szocioökonómiai háttérével, melyet a hazai és nemzetközi tanulói teljesítménymérések is bizonyítanak (Csapó et al., 2019; Hórich, 2019; OECD, 2019b; Széll, 2018; Szemerszki, 2015, 2016). A három középfokú képzés szelekciós szintje eltérő, a legmagasabb a gimnáziumoké, míg a legalacsonyabb az érettségit nem adó szakközépiskoláké, ami azt is jelenti, hogy a szakközépiskolákba könnyebb a bekerülés, mint a bennmaradás, vagyis magasabb a lemorzsolódás. Ez a képesség, teljesítmény és társadalmi háttér szerint elkülönített oktatás középfokon jelentős iskolák (képzési típus) közötti különbséghez vezet, míg alafokon az iskolán belüli különbségek magasak, ahol a párhuzamos osztályok között jelenik meg ez az elkülönítés (Andor, 2001; Mártonfi, 2006).

Az iskolaszervezetre visszavezethető okok miatt a jelentősebb lemorzsolódással kapcsolatos vizsgálatok közül kiemelhetjük a szakképzésre irányuló vizsgálatokat (Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2011, 2014), valamint a társadalmi, gazdasági háttér és etnikai hovatartozás alapján a roma fiatalok iskolai továbbhaladását vizsgáló kutatásokat (Kertesi & Kézdi, 2009, 2010, 2012). E kutatások megállapítják, hogy a lemorzsolódó fiatalok legfontosabb egyéni és családi jellemzői a következők: a család alacsony gazdasági, kulturális tőkéje (ezen belül is az alacsonyan iskolázott szülők), a család tanuláshoz, iskolához való viszonya, nagycsalád, roma származás, iskolai kudarcok (rossz bizonyítvány, bukás stb.), hiányzás, az átlagos tanulónál negatívabb kép az iskoláról, az átlagosnál negatívabb hozzáállás a tanuláshoz, alacsony tanulási motiváció, pályaválasztási kényszer vagy rossz pályaválasztási döntés (első helyen nem szakközépiskolába jelentkezett vagy más szakmát szeretett volna tanulni). Emellett olyan vizsgálatok is akadnak, melyek a hiányzás, munkavállalás és lemorzsolódás/tanulmányi sikeresség összefüggésére mutattak rá (Szűgyi, 2019).

Az egyéni, családi jellemzők feltárása mellett a magyar kutatásokban az iskolai tényező is megmutatkozik. Akadnak olyan vizsgálatok, melyek az iskola tárgyi, infrastrukturális feltételrendszerét vizsgálják (Szemerszki, 2016), kiemelve, hogy a kevésbé eredményes iskolákban a feltételek is kedvezőtlenebbek (például iskolaépület állapota, nyelvi és IKT labor, könyvtár, tornaterem hiánya). Más kutatásokban megjelenik a pedagógus, valamint az iskola szerepe és felelőssége (Juhász & Mihályi, 2015), melyek hangsúlyozzák az intézményi pedagógiai gyakorlatok fontosságát (Liskó, 1986; Mayer, 2008). Sok esetben ugyanis a tanulót az iskola távolítja el, tanácsolja el, nem a tanuló döntése az iskola elhagyása. Berényi (2015) kétféle cselekvési logikába sorolja a szakiskolákat: instrumentális és expresszív. Megállapítja, hogy míg az előbbi igyekszik kiszorítani a problémásabb tanulókat az iskolából, addig az utóbbi adottságként kezeli az iskola tanulói összetételét és feladatának tekinti felzárkóztatásukat. Rayman (2015) pedagógusok és iskolavezetők rejtett és nyílt előítéleteit elemző vizsgálatában kiemeli, hogy a különböző gondolkodásmódok (három ilyen klasztert azonosított: előítéletes, empatikus problémakerülő, realisztikus felelősségtudat) jelentősen befolyásolják az iskola pedagógiai gyakorlatát, illetve eredmé-

nyességét. Az intézményi hatásokat vizsgáló kutatások azt is igyekeznek felmérni, hogy vajon milyen tényezők befolyásolják azt, hogy egy iskola nagyobb megtartó erővel bír és sikerebb ugyanolyan tanulói összetételű csoportok esetében, mint a másik. Varga (2015, 2017) eredményei szerint a tanulóit sikeresebben oktató iskolákat inkluzív szemlélet, magasabb iskolázottság, szélesebb pedagógiai szolgáltatások, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati háló, nagyobb innovációs hajlandóság jellemzi más iskolákhoz képest. Széll (2015, 2018) kutatási eredményei is megerősítik azt, hogy a pedagógusok iskolázottsága, szakmai felkészültsége és tanulási hajlandósága fontos tényező, emellett rámutat arra is, hogy a tanulóikat eredményesebben oktató iskolákban kisebb a tanári fluktuáció és kedvezőbb az iskolai légkör. Vagyis nemcsak a tanulókat, hanem pedagógusaikat is képesek megtartani ezek az iskolák. Fehérvári (2016) azt is hangsúlyozza, hogy az eredményesebb, megtartó iskolák hajlamosabbak fejlesztési projektekhez kapcsolódni, illetve helyi társadalomba való beágyazottságuk, kapcsolatrendszerük is nagyobb.

Magyarországon egyetlen olyan longitudinális vizsgálat volt, amely nagyobb időtávban kíséerte nyomon a fiatalok iskolai útját. Az Életpálya-vizsgálat 2006-ban kezdődött (Kertesi & Kézdi, 2010), a kutatás 10 ezer 8. osztályos fiatal útját követi nyomon az általános iskolából a középiskolába, valamint vizsgálja későbbi pályafutásukat. A cél a tanulási út és a karrierút nyomon követése. 2012-ben zajlott a vizsgálat hatodik hulláma, amelyben hozzávetőleg hétezer fiatal vett részt. Ennek legfontosabb továbbhaladási mutatói a következők voltak:

- az általános iskolát megkezdő tanulók 99%-a fejezte be sikeresen az általános iskolát, míg a roma tanulók körében 93%.
- Az általános iskolát megkezdő tanulók 90%-a fejezte be sikeresen a középiskolát, a roma tanulók körében ez 50%.
- A középfokú iskolát megkezdő tanulók 75%-a szerzett érettségit, míg a roma tanulók körében 24% (Hajdú et al., 2014). A szerzők azt is kiemelik, hogy a roma tanulók lemorzsolódásában a családok anyagi helyzete, szegénysége, a nevelési környezet (kulturális hátrányok) mellett lényeges szerepet játszik a társadalmi izoláció is, a roma fiataloknak kevésbé vannak olyan barátaik, kortársaik, akik jól teljesítenek az iskolában.

Fontos megjegyezni, hogy e vizsgálat még akkor készült, amikor a közoktatásban 18 éves korig tartó tankötelezettség volt érvényben, 2011 óta azonban a tankötelezettségi korhatár 16 évre módosult. Így 2013-tól emelkedett a 18 év alattiak lemorzsolódása, mely az érettségit nem adó szakközépiskolai képzésből a legnagyobb, a legfrissebb adatok szerint (2017) a 17 és 18 évesek körében 12% és 27% volt a lemorzsolódás (Varga, 2019).

Megállapíthatjuk, hogy a magyar kutatási eredmények is hasonló tényezőkben látják a lemorzsolódás okait, mint a nemzetközi vizsgálatok (lásd 2. táblázat). A hazai vizsgálatokban három eltérés rajzolódik ki. Az adatforrások alapvetően meghatározzák, hogy mit tudunk elemezni, milyen rendszeres, reguláris adatgyűjtések állnak rendelkezésre a kutatók számára is. Így például Magyarországon nem ismerjük a tinédzser terhesség és a lemorzsolódás összefüggéseit, mert habár van adatgyűjtés arról, hogy a nők hány éves korukban szülik meg első gyermeküket, de ez nem kapcsolódik össze az oktatási adatokkal. Ezzel szemben más országokban, például az Amerikai Egyesült Államokban ez egy gyakran hivatkozott lemorzsolódási tényező, de ott ez része az adatgyűjtésnek is. Ugyanakkor az ebben az írásban is hivatkozott magyar tanulmányok jelentős része a kutatói célú empirikus adatfelvételek mellett az Országos kompetenciamérés (OKM) adatait elemzi, vagyis az OKM-ben szereplő mutatók jelentősen meghatározzák azt, hogy milyen adatok állnak rendelkezésünkre, hatást gyakorolva a publikációkra. A másik elté-

rés az, hogy míg a nemzetközi vizsgálatokban az utóbbi években előtérbe került a probléma interdiszciplináris megközelítése, különböző tudományterületek összekapcsolódása, addig itthon erősen a szociológiai nézőpont dominál, a társadalom és oktatás összefüggésében, az egyenlőtlenségi viszonyok felől közelítve a jelenséget. Emellett kevésbé markánsan, de jelen van a pedagógiai megközelítés is, viszont az egészségügyi, pszichológiai nézőpont nem jellemző, és az eltérő megközelítések sem kapcsolódnak össze. Ez összefügg azzal a következő jellegzetességgel is, hogy a hazai vizsgálatokban még hiányoznak a többtényezős, komplex okok felderítését célzó elemzések (Fehérvári et al., 2020).

Ezen hiányosságok megszüntetésére törekedtünk, amikor a méréseinkben alkalmazott kérdőívek összeállításakor a 2. táblázatban felsorolt tényezőket vettük alapul. Méréseink a projektben résztvevő iskolák körében zajlottak, az iskolák kiválasztása pedig elsősorban a korai jelzőrendszer adatai alapján történt. Ahogy korábban említettük, a korai jelzőrendszert 2016-ban vezették be országosan, célja a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulóira vonatkozó adatgyűjtés, amely megalapozza az iskolák számára a beavatkozást, a támogatást. A jelzőrendszerben az általános iskolások 5–8. osztályos tanulóira vonatkozóan, egy több elemi változó alapján képzett index, amely feladatellátási hely szinten mutatja a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók arányát. A projektben részt vevő iskolák kiválasztásának további szempontja volt a projektben részt vevő pedagógusok létszámának a képzések megvalósítása szempontjából való optimalizálása. A projekt 2018–2021 között valósult meg, ebben az időintervallumban összesen mintegy 550 feladatellátási hely hozzávetőleg tízezer pedagógusa vett részt különböző képzésekben. A mérések öt megyében (Vas, Zala, Győr-Moson-Sopron, Borsod-Abaúj-Zemplén és Veszprém), valamint Budapesten zajlottak.

A mérések célja az volt, hogy a projektben résztvevő iskolák körében megvizsgáljuk a tanulási környezet jellemzőit és azonosítsuk a korai iskolaelhagyás szempontjából releváns rizikó- és védőfaktorokat?

A fő kérdés mellett a mérések további alkérdései:

- A diákok egyéni és családi jellemzői milyen összefüggésben vannak az iskolai lemorzsolódással?
- Hogyan viszonyulnak, kötődnek az iskola egyes aktorai (pedagógus, diák, iskolavezető) a tanulási környezethez és ez milyen összefüggésben van a lemorzsolódás okairól alkotott tanári nézetekkel, attitűdökkel?
- A tanulási környezet milyen jellegzetességeket mutat a tanulási folyamat alapján osztálytermi és iskolai szinten és ez milyen összefüggésben van a lemorzsolódás okairól alkotott tanári nézetekkel, attitűdökkel?

Mérésünk keresztmetszeti vizsgálatok sorozata, a kérdőíves adatfelvételek időpontja minden év szeptember közepe és november vége közé esett (kivétel a 2020-as év, ahol 2021 január vége volt az adatfelvétel zárása), vagyis 2018 és 2020 között összesen három adatfelvételi szakaszban kerültek lekérdezésre az adott évben képzésbe bevont iskolák. Az említett szakaszokban az iskolák pedagógusai, iskolavezetői és tanulói egyaránt a vizsgálat célcsoportjai voltak. A tanulói adatfelvételben a 7. osztályos diákok vettek részt. Azért esett erre az évfolyamra a választás, mert a kérdések megválaszolásához életkori sajátosságaiknál fogva ez az évfolyam illeszkedett leginkább, illetve ehhez az évfolyamhoz hozzárendelhetők az Országos kompetenciamérés (OKM) előző évi – azaz 6. évfolyamosként elért – eredményei is. A terepmunkák során törekedtünk

arra, hogy az iskolán belül valamennyi 7. évfolyamos tanuló, illetve pedagógus részt vegyen a válaszadásban, így az adatokat nemcsak egyéni szintű válaszokként értékelhetjük, hanem iskolai szinten is elemezhetjük azokat.

A vizsgálat fő kérdése tehát az volt, hogy milyen tényezők segítik elő, valamint gátolják az iskolai lemorzsolódást. Az ehhez igazodó vizsgálati eszközök főbb témakörei a következők voltak: a tanuló egyéni és családi háttere, pedagógus és iskolavezető nézetei, attitűdjei, tanítási gyakorlatuk. (A vizsgált jellemzőket, témaköröket részletesen lásd a 3. táblázatban.) Fontos kiemelni, hogy bizonyos kérdésköröket (iskolai célok és elvárások, pedagóguskompetenciák, iskolai légkör, kötődés, közösséghez tartozás, szubjektív jóllét, osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat) hasonló módon kérdeztünk meg a tanulóktól és pedagógusoktól is, így lehetővé válik véleményük összevetése.

3. Táblázat

Vizsgált jellemzők, témakörök szintenként

Egyéni szint		Intézményi szint
Tanulói	Pedagógus	
Nem Iskolai teljesítmény, évisméltés Oktatási célok, elvárások Pedagóguskompetenciák értékelése Viselkedés: – Elköteleződés (bevonódás): tanulmányi és társas – Deviancia – Hiányzás Osztályközösséghez tartozás Iskolai légkörérzet Osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat Háttér: – Múltbeli tapasztalatok iskolai kudarcok) – fizikai és lelki egészség, szubjektív jóllét, bizalom, fogatékosság Család: – családszerkezet – kulturális erőforrások (szülők iskolai végzettsége) – etnikai hovatartozás – hozzáállás a tanuláshoz – gazdasági helyzet (szubjektív anyagi helyzet, deprivációs index, munkaerőpiaci státus) – devianciák	Oktatási célok, elvárások Pedagóguskompetenciák értékelése Hátránykompenzációval kapcsolatos attitűdök Integrációval, szegregációval kapcsolatos nézetek A lemorzsolódás okairól alkotott tanári nézetek A tanulási környezethez való viszony, elköteleződés (bevonódás) Közösséghez tartozás Együttműködések, kapcsolatok (szülő-iskola kommunikáció) Iskolai légkörérzet Osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat Szubjektív jóllét (élettel való elégedettség)	Feladatellátási hely szintre összesített pedagógus kérdőív: – Oktatási célok és elvárások – Pedagóguskompetenciák és attitűdök – Iskolai légkör – Osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat – Kapcsolatok Feladatellátási hely szintre összesített tanulói kérdőív: – Oktatási célok és elvárások – Pedagóguskompetenciák – Iskolai légkör – Osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat Intézményvezetői kérdésblokk KIRSTAT feladatellátási hely szintű adatai Korai jelzőrendszer adatai OKM telephelyi és osztály szintű adatai

A tanulói kérdőív 62 kérdést, míg a pedagógus kérdőív 49 – plusz 5 kifejezetten az intézményvezetőknek szóló – kérdést tartalmazott. Az adattisztítás során csak azoknak a tanulóknak, illetve pedagógusoknak a válaszait tartottuk meg, akik kitöltötték a kérdőív kérdéseinek legalább egyharmadát. A kérdőívek kitöltése önkéntes és teljesen anonim volt¹⁵, ugyanakkor az iskolák azonosítását két okból is fontosnak tartottuk. Egyrészt azért, mert azon iskolák számára,

ahol a 7. osztályos tanulók, illetve a pedagógusok legalább kétharmada kitöltötte a kérdőíveket, részletes visszajelzést adtunk az eredményeikről. Másrészt pedig azért, mert így a reguláris adatbázisok (OKM, KIRSTAT) adatait, vagyis a mélyebb elemzésekhez elengedhetetlen iskolai jellemzőket is hozzákapcsolhattuk a kérdőíves adatbázisainkhoz. Természetesen elemzéseinkben csak és kizárólag anonim és aggregált adatokat ismertettünk. Ugyanakkor az erre igényt tartó iskolák saját adataikat is megkaphatták, összevetve az adott megye többi iskoláinak aggregált adataival.

Célcsoport és minta

A mérések célcsoportjait azon iskolák pedagógusai és tanulói képezték, akik részt vettek a projekt által biztosított módszertani továbbképzéseken. Összességében több mint 400 iskola hozzávetőleg hatezer pedagógusa és tízezer 7. osztályos tanulója válaszolt kérdéseinkre (részletes adatokat lásd a 4. táblázatban, valamint a kötet következő tanulmányában) Vas, Zala, Győr-Moson-Sopron, Veszprém, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, valamint Budapesten. A projekt sajátosságaiából is adódóan – a tanulói és a pedagógusminta is hozzáférhetőségen alapult, így nem tekinthetők reprezentatív mintáknak, ugyanakkor a megvalósult mintákat így is alkalmasnak tartjuk a lemorzsolódás okainak, körülményeinek és belső összefüggéseinek vizsgálatára.

4. Táblázat

Válaszadók száma, 2018-2020

Adatfelvétel éve	feladatellátási helyek/iskolák száma	pedagógusok száma	tanulók száma
2018	71	1255	1967
2019	192	2656	4674
2020	160	2123	3251
Összesen	423	6034	9892

Módszertani jellegzetességek

A pedagógus és tanulói adatfelvételek adatbázisait más reguláris adatbázisokkal – így a köznevelési feladatot ellátó intézmények statisztikai célú adatszolgáltatás (KIRSTAT) és az Országos kompetenciamérés (OKM) adataival – is összekötöttük. Ez lehetővé teszi azt, hogy a tanulói eredményesség, a tanulói továbbhaladás más (objektív) eszközökkel is mérhető legyen, valamint akár követhető is legyen.

Az egyéni (tanulói, pedagógus) válaszok iskolai szintű aggregálására főként azokban az esetekben került sor, ahol a mögöttes tartalom elsősorban az iskolai kontextust jellemezte (például iskolai pedagógiai gyakorlatok, légkör, tanulási, osztálytermi környezet). Minden kérdéskör esetén az egyéni szintű adatok iskolai szintű aggregálásakor fő szabályként fogalmaztuk meg, hogy iskolánként legalább 2 tanuló, illetve pedagógus válaszával rendelkezünk, és az adott iskola 7. évfolyamos tanulóinak, illetve pedagógusainak legalább egyötöde esetében legyen válaszuk.

¹⁵ A vizsgálat kutatásaitikai engedélyét az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásaitikai Bizottsága jóváhagyta.

Az egyéni szintű adatok iskolai szintre történő aggregálása és a reguláris adatok hozzákapcsolása révén egyéni (tanulói és pedagógus), valamint iskolai (feladatellátási hely) szintű elemzéseket is végezhetünk.

Mivel a tanulói és a pedagógus adatfelvételek során több kérdést, kérdésblokkot is úgy alakítottunk ki, hogy bár eltérő aspektusból, de hasonló kérdésekkel ugyanarra a vizsgálati területre fókuszáljanak, így lehetőség van arra is, hogy bizonyos dimenziók mentén összevessük a tanulókat, illetve a pedagógusok válaszait.

Alkalmazott indexképzés, indexek

A kidolgozott kérdőívünkben vannak olyan – az előzőekben ismertetett elméleti és kutatási keretünkön alapuló – jelenségek, melyek jellemzésére egy-egy önálló válasz (item) szolgált, ugyanakkor jellemzőbb, hogy egy-egy dimenzió jelentéstartalmát több kérdéssel, illetve itemmel ragadtuk meg.

A vizsgálati keret bizonyos dimenzióit tehát különálló változókkal, míg más dimenziókat – vagy azok egyes részeit – főkomponens-elemzés segítségével létrehozott indexekkel vizsgáltuk. A kialakított főkomponensek mindegyike megőrizte a bevont változók által megtestesített információ (heterogenitás) legalább 40%-át. A főkomponenseket minden esetben úgy alakítottuk ki, hogy a nagyobb értékek az adott főkomponensbe tartozó itemek által mért dimenzió elfogadását, illetve nagyobb mértékű jelenlétét jelzik. A kialakított főkomponenseket (melyek átlaga alapesetben 1, szórása 0) az egymással történő szemléletesebb összehasonlíthatóság érdekében 0–100 fokú skálára transzformáltuk.

Mind a tanulói, mind a pedagógus válaszokból képzett indexek (főkomponensek) a vizsgálat elméleti és elemzési keretében körvonalazódó dimenziókhoz igazodva kerültek kialakításra. A legtöbb index tehát azért készült, hogy a vizsgálati keret komplex jellemzőkkel, változókkal leírható (al)dimenzióit egy számmal jellemezhessük, ami azt is jelenti, hogy a kialakított indexekben összegeztük, tömörítettük az indexet alkotó változók információtartalmát.

Tanulói adatbázisból képzett indexek

A tanulói adatfelvételtől számos olyan indexet (főkomponenst) hoztunk létre, amelyek mind tanulói szinten, mind iskolai szintre aggregáltan is elemezhetők. A kialakított főkomponensek az alábbi dimenziókat összegzik (1. számú melléklet):

- elköteleződés, bevonódás, kötődés: általános kötődés, interperszonális kötődés, tantárgyi/tanulási kötődés¹⁶; tanulás és iskola hasznossága; teljesítményorientált tanulás;
- pedagóguskompetenciák (felkészültség) mint a folyamatos szakmai fejlődés részei;
- iskolai légkör;

¹⁶ A kötődés indexek létrehozásához a Szabó és Virányi (2011) által alkalmazott Iskolai kötődés kérdőív kérdéssorát vettük alapul, ugyanakkor az indexképzés során eltérünk az ott bemutatott dimenzióktól.

- oktatási célok és elvárások: magas színvonal/elvárások, tanulóra fordított figyelem, tanulási kimenet;
- tanulási környezet: önszabályozás, szociális sajátosságok, motiváció-érzelem, egyéni sajátosságok, tervezettség, formatív értékelés, horizontális tanulás (Pat-El et al., 2013).

A deviancia, deviáns viselkedés jelenlétét a vizsgált deviáns/problémás magatartások (dohányzás, alkoholfogyasztás, berúgás, bántalmazó magatartás, bántalmazott magatartás) gyakoriságára vonatkozó adatokon, az adatok standardizálását követően klaszterelemzés segítségével határoztuk meg. A lelki egészség dimenziójában a 10 itemű Rosenberg-féle önértékelési skála (Rosenberg, 1965; Sallay et al., 2014) segítségével mértük a tanulók öntértékelésének mértékét.

Pedagógus adatbázisból képzett indexek

A pedagógus adatfelvétel kérdéseiből is számos – egyéni szinten és iskolai szintre aggregáltan is alkalmazható – főkomponenst képeztünk. A főkomponensek által lefedett (al)dimenziók a következők (2. számú melléklet):

- pedagóguskompetenciák (felkészültség);
- elköteleződés, bevonódás, kötődés: általános kötődés, interperszonális kötődés, tantárgyi/tanítási kötődés;
- hátránykompenzációs szerep: esélyteremtésre, szegregációra, iskola kompenzációs lehetőségeire, családi háttér és az iskoláztatás összefüggéseire, hátránykiegyenlítésre (tanuló, család, illetve pedagógus, iskola hatásaira) vonatkozó attitűdök;
- lemorzsolódás okai: tanuló jellemzői, tanuló családi hátterének jellemzői, pedagógiai tényezők, szervezeti jellemzők;
- iskolai légkör;
- oktatási célok és elvárások: magas színvonal/elvárások, tanulóra fordított figyelem, tanulási kimenet;
- tanulási környezet: önszabályozás, szociális sajátosságok, motiváció-érzelem, egyéni sajátosságok, tervezettség, formatív értékelés, horizontális tanulás (Pat-El et al., 2013);
- pedagógusok külső kapcsolatainak szorossága.

Zárógondolatok és a kötet felépítése

Bevezető írásunk bemutatta az iskolai lemorzsolódáshoz kapcsolódó főbb fogalmakat és adatokat, vizsgálatunk elméleti és ehhez kapcsolódó módszertani keretét, amelynek legfontosabb jellemzője, hogy komplexitásában kívánja megragadni a lemorzsolódás tényezőit: egyéni, családi és iskolai okait. Emellett ez a keret arra is alkalmas, hogy a lemorzsolódás jelenségét többféle (tanulói, pedagógus, iskolavezetői) nézőpontból és különböző (egyéni, szervezeti) szinten szubjektív és objektív mutatókkal egyaránt elemezhetővé váljon. A könyv további tanulmányai erre a keretre alapozott mélyebb elemzéseket mutatnak be.

Mérési eredményeink fontos értéke, hogy különböző célcsoportok véleményét vethetjük össze az iskolai tanulási környezetről, ugyanazon iskolák tanulóinak és pedagógusainak nézeteit, vélekedéseit hasonlíthatjuk össze. A Mit gondolnak a tanulók és mit a pedagógusok című tanulmány utközteti ezeket a nézőpontokat és elemzi, hogy hogyan érzékelik a diákok és a taná-

rok az iskolai célokat, elvárásokat, milyen az iskolához, a tanításhoz, tanuláshoz való viszonyuk, mit gondolnak a diákok tanáraik felkészültségéről és mit gondolnak a tanárok saját felkészültségükről. Az írás választ ad arra is, hogy milyen tényezők tekintetében vannak a legnagyobb eltérések a diák-tanár észlelésben, valamint hogy látják a tanárok a lemorzsolódás folyamatában való szerepvállalásukat, felelősségüket.

Az iskolai légkör, klíma és iskolai kötődés kiemelt szerepet kap a lemorzsolódás és az eredményesség nemzetközi vizsgálataiban, ezért könyvünk külön fejezetet szán ennek elemzésére. A fejezet értékes elméleti ismereteket ad a témában, bemutatja a főbb fogalmakat, az eltérő elnevezések mögötti megközelítéskülönbségeket. Emellett ebben a részben is arra törekedtünk, hogy ne csak a diákok, hanem a tanárok és diákok légkörérzetét együttesen vizsgáljuk, hiszen a tanárok tanításhoz, iskolához, kollégáihoz, szülőkhöz, diákokhoz való viszonya kölcsönhatásban áll a diákok tanuláshoz, tanárokhöz, diáktársaikhoz való viszonyával és mindez hat sikereségükre, eredményességükre.

A lemorzsolódás egyéni, családi és iskolai tényezőinek kapcsolata című írás a nemzetközi szisztematikus elemzések alapján felrajzolt komprehenzív megközelítés empirikus tesztelésére vállalkozik. Az elemzés először páronként vizsgálja a lemorzsolódást befolyásoló faktorok és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát, majd együttesen is méri ezen tényezők szerepét. Az elemzése arra a következtetésre jut, hogy a vizsgált iskolák körében az intézmények keveset tesznek a lemorzsolódás megakadályozásáért, a tanulmányi siker vagy kudarc inkább az egyéni tényezőkön és családi háttéren múlik.

Hogy mégis mit tehetne az iskola és mi lehetne másképp, ezzel a kötet további írásai foglalkoznak. Az optimális tanulási környezet támogatását bemutató írás az alapfogalmak értelmezése mellett kitér arra, hogy milyen jellemzőkkel írható le ez a támogató tanulási környezet, valamint a pedagógus és az intézményvezető hogy érheti el – milyen úton, milyen tevékenységek mentén – ezt a környezetet.

A kötet utolsó írása a mérések és adatok implikációs lehetőségeivel foglalkozik, bemutatva egy iskolai szintű támogatási koncepciót és annak kísérleti megvalósítását. A koncepció lényege a pedagógusok tanulási támogatása, ami az intézmény szükségleteire alapozott fenntartható pedagógiai fejlesztés motorjaként funkcionált. A folyamatba ágyazott képzés és támogatás eredménye a szakmai közösségek tanulási szervezeti szintű beágyazása, a tanulási folyamatot erősítve segíti elő az iskolafejlesztést, amely végső soron hatással van a tanulók iskolai eredményességének növelésére.

A kötet oktatási szakértőknek, elemzőknek, iskolavezetőknek, pedagógusoknak szól. Példa arra, hogy a különböző mérések, adatgyűjtések hogyan használhatók döntéshozatalra, valamint fejlesztések megalapozására és monitoringozására.

Irodalom

- Adamecz-Völgyi, A. (2018). *Increased Compulsory School Leaving Age Affects Secondary School Track Choice and Increases Dropout Rates in Vocational Training Schools* (No. BWP-2018/1). Budapest Working Papers on the Labour Market.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180. <https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Andor, M. (2001). Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, (1), 15–30.
- Bánkúti, Zs., Horváth, Zs., & Lukács, J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14(5), 3–26.
- Berényi, E. (2015). Kudarc-rutinok vagy megoldás-keresés – probléma-narratívák a szakképzésben. In Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarcok és megoldások* (pp. 89–108). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2019). Educational achievement in social and international contexts. In Tóth, I. Gy. (Ed.), *Hungarian Social Report 2019* (pp. 217–236). Társadalmi Kutató Intézet Zrt.
- De Witte, K. J., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, H.W., & Witte, M. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Fehérvári, A. (2008, Ed.). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, (3), 31–47.
- Fehérvári, A., & Tomasz, G. (2015, Ed.). *Kudarcok és megoldások*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2016). Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki, M. (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 15–27). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A., & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645–658. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.1>
- Fehérvári, A., Magyar, É., & Széll, K. (2020). A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 3–20. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.3>
- Gitschthaler, M., & Nairz-Wirth, E. (2018). The individual and economic costs of early school leaving. In Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 61–74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170404>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2020). COVID-19 and educational inequality: how school closures affect low- and high-achieving students. *CESifo Working Paper* No. 8648.
- Hajdú, T., Kertesi, G., & Kézdi, G. (2014). *Roma fiatalok a középiskolában*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek. BWP – 2014/7.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD Education Working Paper, No. 225.

- Harris, D. N., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How Teacher Evaluation Methods Matter for Accountability: A Comparative Analysis of Teacher Effectiveness Ratings by Principals and Teacher Value-Added Measures. *American educational research Journal*, 51(1), 73–112. <https://doi.org/10.3102/0002831213517130>
- Hermann, Z. (2019). A tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In Fazekas, K. (Ed.), *Munkaerőpiaci tükrök 2018*. Munkaerőpiaci Tükrök. Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont, 69–75.
- Hórich, B. (2019). Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében. *Educatio*, 28(4), 659–682. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.2>
- Juhász, J., & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány*, (3), 17–30.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009). A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. /Zárótanulmány/. MTA-KTI.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In Kolosi, T., & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Riport 2010* (pp. 371–407). Tárki.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8), 798–853.
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *PhiDelta Kappan*, 101(1), 25–29. <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>
- Liskó, I. (1986). *Kudarok középfokon*. Oktatókutató Intézet.
- Liskó, I. (2003). *Kudarok a középfokú iskolákban*. Oktatókutató Intézet.
- Loeb, S., Soland, J., & Fox, L. (2014). Is a Good Teacher a Good Teacher for All? Comparing Value-Added of Teachers With Their English Learners and Non-English Learners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4) 457–475. <https://doi.org/10.3102/0162373714527788>
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Papers, No. 53. <http://doi.org/10.1787/19939019>
- Mártonfi, Gy. (2006). Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. *Iskolakultúra*, (12), 28–42.
- Mártonfi, Gy. (2011). „Hány éves korig tartson a tankötelezettség?” Válaszkísérlet egy rossz kérdésre, Szakpolitikai javaslat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Mártonfi, Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*, 23(1), 36–49.
- Mayer, J. (2008). Iskolaelhagyók. *Taní-tani*. (1), 20–27.
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of Assessment for Learning Questionnaires for teachers and students. *The British Journal of Educational Psychology*, 83, 98–113. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02057.x>
- Rayman, J. (2015). Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és Felelősség*, 5(2), 33–46.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiénié és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7>
- Smeyers, P. (2006). The Relevance of Irrelevant Research; the Irrelevance of Relevant Research. In Smeyers, P., & Depaepe, M. (Eds.), *Educational Research: Why, What Works' Doesn't Work?* (pp. 95–108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5308-5_6
- Szabó, É., & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szell, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, (1), 140–147.
- Szell, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere.
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki, M. (Ed.), *Eredményesség az oktatásban* (pp. 52–91). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In Szemerszki, M. (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 29–50). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szűgyi, J. (2019). Munkavállalás tanulói jogviszonnal. *Opus et Educatio*, 6(1), 87–108. <http://dx.doi.org/10.3311/ope.294>
- Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarok és megoldások* (pp. 73–86). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, A. (2017). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In Zsolnai, A., & Kasik, L. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 113–141). Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Varga, J. (2018, Ed.). *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Varga, J. (2019, Ed.). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.

Széll Krisztián, Magyar Éva, Paksi Borbála és Fehérvári Anikó:

Mit gondolnak a tanulók és mit a pedagógusok? Vélemények az iskoláról

Bevezetés

Jelen elemzés fő célja, hogy összevesse a 2018-2020 közötti három adatfelvételben részt vevő iskolák tanulóinak és pedagógusainak véleményét, különösen fókuszálva az iskolai célokkal, elvárásokkal, pedagóguskompetenciákkal kapcsolatos vélekedéseikre, a szubjektív jóllétükre (bizalom és étellel való elégedettség), valamint arra, hogy mi jellemzi az iskolához való viszonyukat és miként értékelik saját iskolájuk tanulási környezetét, légkörét. Az elemzés ezen felül kitér két olyan kérdéskörre is, ami a korai iskolaelhagyás megértése szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bír, nevezetesen (1) a pedagógusok kompetenciáira, folyamatos szakmai fejlődésére és (2) a tanulók iskolai lemorzsolódásának, illetve a lemorzsolódásért való felelősségnek a megítélésére. E két utóbbi kérdéskör kapcsán csak pedagógusválaszokkal rendelkezünk, így nem kerül sor tanulói válaszokkal történő összevetésre.

Az első adatfelvételre 2018. október 11. és november 30., a másodikra 2019. október 1. és november 30., a harmadikra pedig 2020. október 5. és 2021. február 5. között került sor. Mindhárom adatfelvétel három térségben zajlott: Nyugat-Dunántúl 5 megyéjében (Győr-Moson-Sopron, Veszprém, Zala, Vas megye), Borsod-Abaúj-Zemplén megyében és Budapesten. Fontos kiemelni, hogy az adatfelvételek nem azonos iskolakörön valósultak meg, azaz minden évben különböző iskolák kerültek megkeresésre, olyan iskolák, amelyek adott évben részt vettek a projekt keretében nyújtott módszertani továbbképzések valamelyikén.

A projekt legfőbb célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, ezért a mérés főbb témakörei között szerepelt többek között a tanulási környezet feltérképezése, különösen fókuszálva az iskolai klímára, kötődésre, tanulási folyamatokra, eredményességre, pedagógus és tanulói nézetekre, attitűdökre, valamint a tanuláshoz-tanításhoz való viszonyulásra. Ezen jellemzők azok, amelyek nemzetközi és hazai vizsgálatok alapján is jelentősen befolyásolják a tanulói lemorzsolódást (erről bővebben lásd jelen kötet 1. fejezetét).

Elemzés módszertana: minta és módszerek

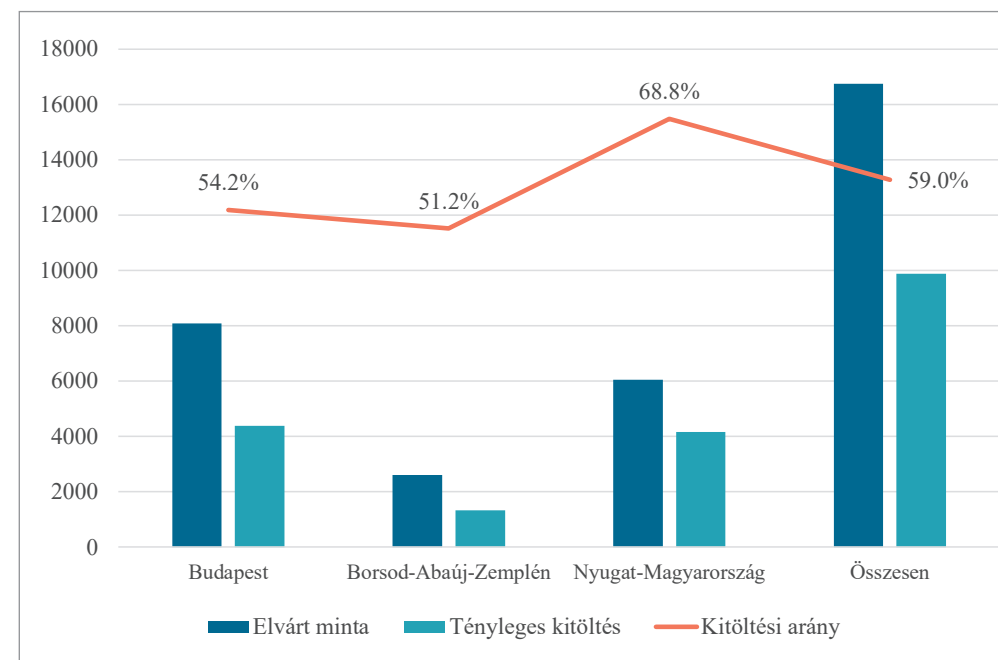
Az elemzés alapját a projekt keretében végzett tanulói és pedagógus online kérdőíves adatfelvételek eredményei adják. A tanulói adatfelvétel első hullámában 76 általános iskolai feladatellátási hely 1 953 (kitöltési arány: 56,9%), a második hullámában 156 iskola 4 674 (kitöltési arány: 63,7%), míg a harmadik hullámában 117 iskola 3 251 hetedik évfolyamos tanulója¹⁷ (kitöltési arány: 54,4%) töltötte ki a kérdőívet. A pedagógus adatfelvételben az első hullámban 75 általános iskolai feladatellátási hely 1 136 (kitöltési arány: 42,8%), a második hullámban 192 iskola 2 656 (kitöltési arány: 44,5%), a harmadik hullámban pedig 160 iskola 2 123 pedagógusa (kitöltési arány: 41,4%) vett részt.

¹⁶ Azért a hetedik évfolyamosok kerültek a mintába, mert számukra már összetettebb kérdések is feltehetőek, illetve az adatfelvételek évében részt vettek az Országos kompeteniamérésben, így adataik aggregált formában elemezhetőek, és nyomon követhetőek a mérési eredményeik és továbbtanulási mutatóik.

Az elemzésben a három adatfelvétel adatbázisait egyben kezeljük, a három hullám egyesített tanulói adatbázisa összesen 343 általános iskolai feladatellátási hely 9 878 hetedik osztályos tanulójának válaszait tartalmazza. Összességében ez azt jelenti, hogy a megkeresett iskolák hetedik évfolyamos tanulóinak 59 százalékát sikerült elérni. A válaszadási hajlandóságban jelentős területi eltérések tapasztalhatók: míg a Nyugat-Magyarországon tanulók 68,8 százaléka válaszolt a kérdőívre, addig Budapesten és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a válaszadási arány alig haladta meg az 50 százalékot (2. ábra).

2. Ábra

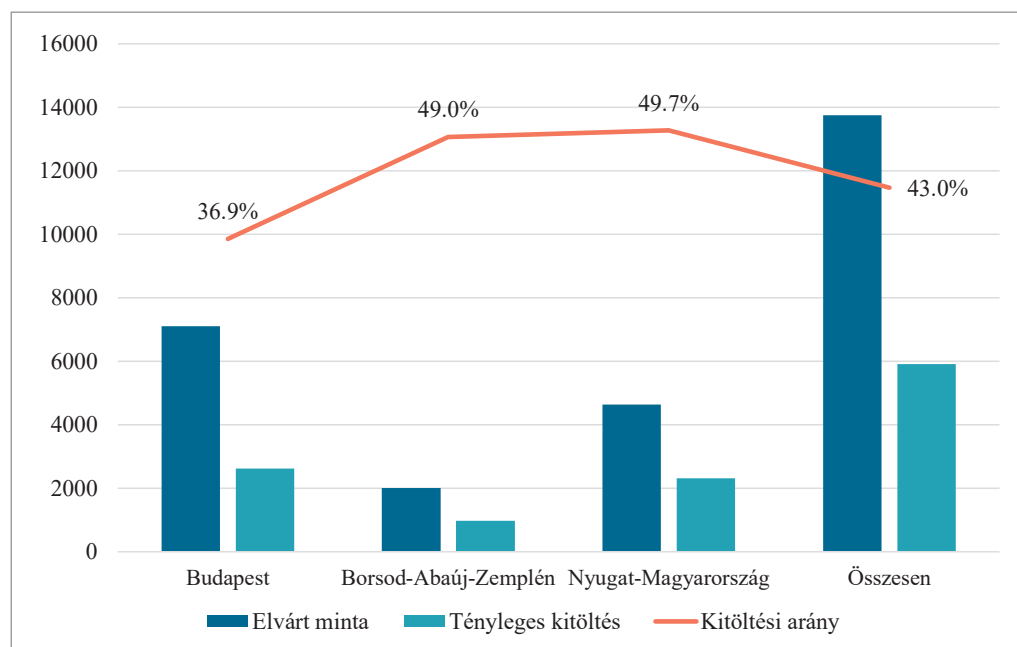
Elvárt tanulói minta és a tényleges kitöltés a három hullám összesítésében (fő)



Az egyesített pedagógus minta összesen 420 iskola 5 915 pedagógusára terjed ki, vagyis összességében a három hullámban megkeresett iskolák összes pedagógusának 43 százaléka válaszolt a kérdőívre. Ez a válaszadási arány kevesebb a tanulók esetében tapasztaltnál, továbbá a válaszadási hajlandóság területi eltéréseiben is tanulókéthől eltérő mintázat tapasztalható: míg a nyugat-magyarországi és a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei pedagógusok csaknem fele töltötte ki a kérdőívet, addig a fővárosi iskolákban tanítók alig több mint harmada (3. ábra).

3. Ábra

Elvart pedagógus minta és a tényleges kitöltés a három hullám összesítésében (fő)



Az elemzésben nem célunk az egyéni tanulói és pedagógus vélemények iskolai szintű és évenkénti összevetése, ezért az elemzésbe bevontuk valamennyi hetedik osztályos tanuló és fő munkaviszonyban dolgozó pedagógus válaszait. Vagyis elemzésünkben eltekintettünk attól, hogy a tanulói, illetve a pedagógus adatfelvételben részt vevő általános iskolai feladatellátási helyek nem teljesen fedik le egymást, valamint attól is, hogy évenként milyen különbségek fedezhetők fel a válaszokban. Utóbbi vizsgálatát azért sem tartottuk indokoltnak, mivel a három adatfelvételi hullámban eltérő iskolai kör szerepelt, így a válaszok longitudinális panelvizsgálatra nem alkalmasak, továbbá az adatok évenkénti keresztmetszeti vizsgálata és összehasonlítása is csak korlátozott információkat nyújtana (gondoljunk csak az egyes hullámokban szereplő iskolacsoportok eltérő jellegzetességeire vagy akár a harmadik hullám válaszait nagymértékben befolyásoló koronavírus világjárványra).

Az elemzett tanulói minta válaszadóinak több mint kétötöde fővárosi iskolában tanul. Nagyon hasonló a nyugat-magyarországi megyékben tanuló diákok arányai is, míg a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében tanulók aránya némivel több mint 10 százalék. Megyeszékhelyen (vagy megyei jogú városban) működő iskolába jár a mintába került tanulók több mint egynegyede, városi iskolákban csaknem ötödük, míg községi iskolában több mint tizedük tanul. Hasonlóan alakul a mintába került pedagógusok területi egységei szerinti megoszlása, ugyanakkor a vidéki iskolák településtípusa szerint sokkal kiegyenlítettebb megoszlás tapasztalható: a megyeszékhelyen működő, városi, illetve községi iskolákban a megkérdezett pedagógusok egyaránt csaknem ötöde tanít (5. táblázat).

5. Táblázat

A válaszadó tanulóinak, illetve pedagógusainak területi megoszlása a három hullám összesítésében

Iskola régiója, településtípusa	Tanulói minta		Pedagógusminta	
	Elemzés	Százalék	Elemzés	Százalék
Budapest	4 382	44,4	2 626	44,4
Borsod-Abaúj-Zemplén: megyeszékhely, megyei jogú város	423	4,3	86	1,5
Borsod-Abaúj-Zemplén: város	441	4,4	393	6,6
Borsod-Abaúj-Zemplén: község	475	4,8	503	8,5
Nyugat-Magyarország: megyeszékhely, megyei jogú város	2 214	22,4	1 025	17,3
Nyugat-Magyarország: város	1 266	12,8	709	12,0
Nyugat-Magyarország: község	677	6,9	573	9,7
Összesen	9 878	100,0	5 915	100,0

Az írás céljának megfelelően az elemzésbe elsősorban csak azokat a kérdésköröket emeltük be, amelyek mindkét célcsoport, azaz a tanulók és a pedagógusok körében is lekérdészésre kerültek. Kivételt képeznek ez alól a pedagógusok tanulási formáinak feltárását, valamint a tanulók iskolai lemorzsolódásért való felelősség feltérképezését célzó kérdések, melyeket kizárólag pedagógusoknak tettünk fel.

A tanulói és a pedagógus válaszok különbségeinek feltárásához alacsony mérési szintű válaszok (váltakozók) esetében Khí-négyzet próbát, magas mérési szint esetén pedig kétmintás t-próbát alkalmaztunk.

Iskolai célok, elvárások

A sikeres iskolát tág megközelítésben értelmezhetjük úgy is, hogy ha az adott intézmény eléri a maga elé kitűzött célokat, akkor már eredményesnek tekinthető (Madaus et al., 1980). Az, hogy a kutatások során mit, illetve milyen jellemzőket vizsgálunk, leginkább attól függ, mit tartunk az iskola, az oktatás céljának, társadalmi feladatának (De Maeyer et al., 2010), ami szintén a célok, elvárások fontosságát támasztja alá.

Az iskolákban nem ritka, hogy a tanárok és a diákok eltérő norma- és értékrendszerrel rendelkeznek, melynek következtében az oktatás, iskola céljairól, feladatairól alkotott vélemények is különbözhetnek. Ezért elemzésünkben elsőként a tanulók és a pedagógusok arról alkotott véleményét vetjük össze, hogy mit gondolnak, mi is az iskola, az oktatás célja, feladata, s hogy

milyen elvárások fogalmazódnak meg az oktatással, iskolával kapcsolatosan. Az ezt firtató kérdés két részből állt, a válaszadóknak először egy adott állítás fontosságát kellett megítélniük, ezt követően pedig azt, hogy az adott állítás mennyire jellemző iskolájukra. A vizsgált kilenc cél, elvárás – amelyeket korábbi kutatások eredményei alapján fogalmaztunk meg (erről bővebben lásd jelen kötet 1. fejezetét) – a következő volt:

- a magas szintű oktatás;
- a tanulókkal szemben támasztott magas elvárások;
- a tanárokkal szemben támasztott magas elvárások;
- a tehetséges tanulókra fordított nagy figyelem;
- a hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagy figyelem;
- a tanulókra fordított személyes figyelem;
- a tanulás megtanítása;
- a továbbtanulásra való felkészítés;
- a szakmaválasztásra való felkészítés.

A válaszokat minden esetben 1–5 fokú skálán mértük, ahol 1 azt jelentette, hogy egyáltalán nem fontos/nem jellemző, míg az 5 pedig azt, hogy teljes mértékben fontos/jellemző.

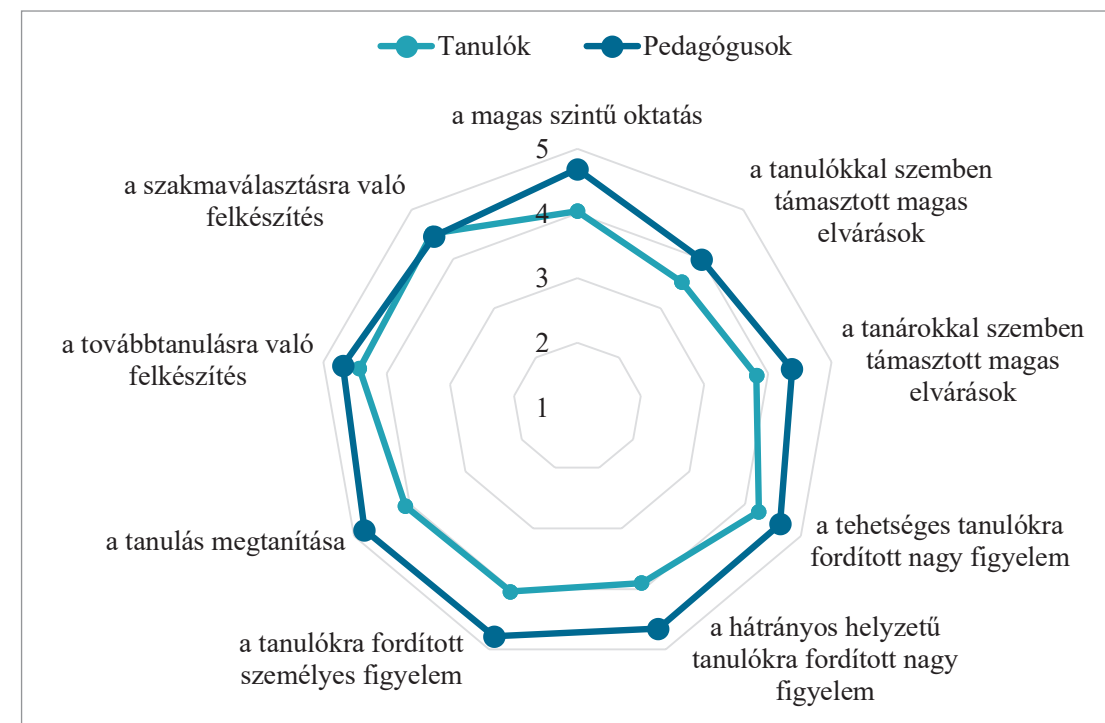
A tanulók válaszai alapján az első három legfontosabb iskolai cél, elvárás a szakmaválasztásra, illetve a továbbtanulásra való felkészítés, valamint a tehetséges tanulókra fordított nagyfokú figyelem. A pedagógusok esetében a tanulás megtanítása, a tanulókra fordított személyes figyelem, valamint a magas szintű oktatás és a továbbtanulás segítése jelenik meg a legfontosabb célok között.

A pedagógusok a vizsgált jellemzők túlnyomó többségét fontosabbnak értékelték, mint a tanulók, a legnagyobb eltérés a hátrányos helyzetű tanulókra fordított figyelem és a tanulókra fordított személyes figyelem kapcsán, valamint a tanulás megtanításának fontosságában mutatkozott meg. További lényeges eltérés látható az oktatási minőség, a tanárokkal, illetve a tanulókkal szemben támasztott magas elvárások, a tehetséges tanulókra fordított figyelem, valamint a továbbtanulásra való felkészítés fontosságának értékelésében is. A legkisebb különbség két területet – egyedül a felsoroltak közül – a tanulók valamivel fontosabbnak értékelték, mint a pedagógusok. (4. ábra). A nagy elemszám miatt valamennyi megfigyelt különbség statisztikailag is számottevő (szignifikáns) eltérést jelent ($p < 0,001$).

Az adatok egyértelműen azt mutatják, hogy elsősorban azokban a célokban, elvárásokban van a legnagyobb különbség a tanulók és a pedagógusok válaszai között, amelyeket a pedagógusok a legfontosabbnak tartanak (tanulás megtanítása, személyes figyelem, minőségi oktatás).

4. Ábra

Iskolai célok, elvárások fontossága a tanuló, illetve a pedagógusok szerint (1–5 skála, átlag)



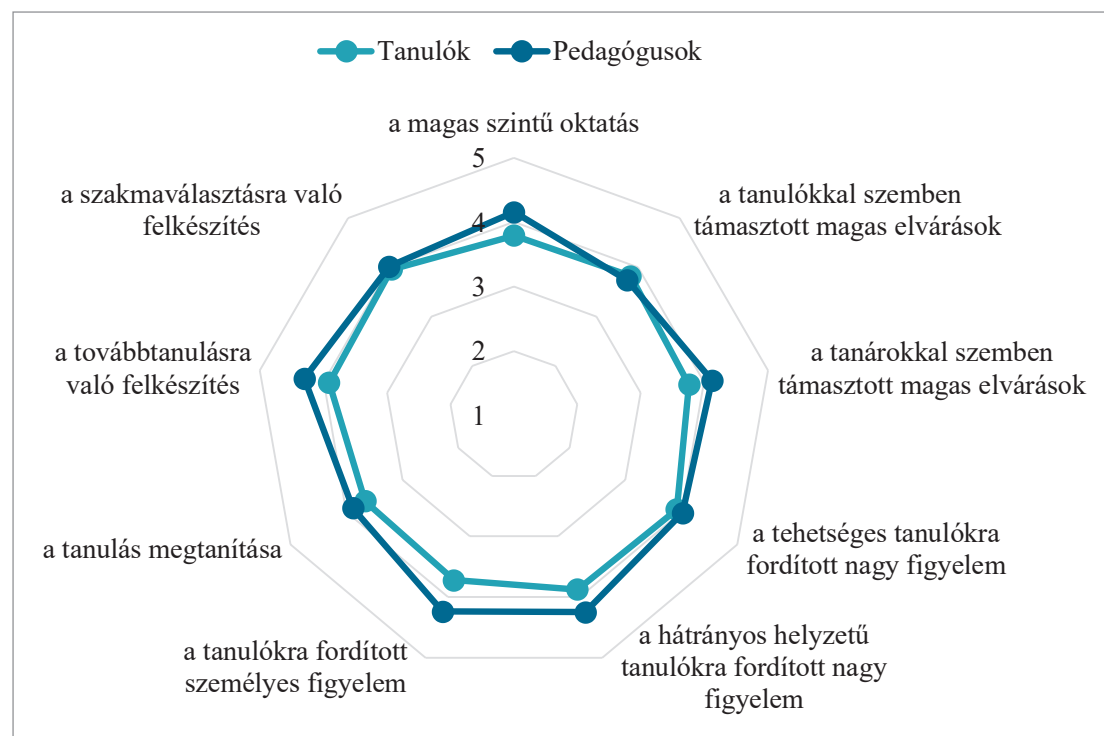
Feltett kérdés: Az alábbiak mennyire fontosak számodra/az Ön számára? Kérjük, az iskolai osztályzatok szerint, soronként osztályozd/osztályozza az alábbiakat mindkét oszlopban, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán nem fontos, az 5-ös pedig, hogy nagyon fontos!

A pedagógus és tanulói értékelések valamivel közelebb állnak egymáshoz, amikor arról kellett véleményt alkotni, hogy az adott cél, elvárás teljesülése mennyire jellemző az iskolára, ahol tanulnak/oktatnak. A tanulók a szakmaválasztásra való felkészítést, a tehetséges tanulókkal való törődést és a továbbtanulásra való felkészítést látják leginkább megvalósulni az iskolájukban. A pedagógusok szerint a továbbtanulásra való felkészítés jellemző a leginkább az iskolára, ahol tanítanak, a második legjellemzőbb dimenzióként a hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagyfokú figyelem, harmadikként pedig a tanulókra fordított személyes figyelem jelenik meg.

Hasonlóan a fontosság értékeléséhez, a pedagógusok szinte minden egyes vizsgált terület mentén pozitívabban értékelték az intézményük teljesítményét, mint a tanulók (5. ábra). A legkisebb különbség a szakmaválasztásra való felkészítéssel és a tanulókkal szembeni magas elvárásokkal kapcsolatban figyelhető meg, sőt az utóbbit a tanulók jellemzőbbnek tartják az iskolájukra, mint a pedagógusok. A legnagyobb különbség egyértelműen a személyes törődés, figyelem értékelése kapcsán látható. Vagyis míg a tanárok úgy vélik, hogy az iskola kellő figyelmet fordít a tanulókra – és köztük kifejezetten a hátrányos helyzetű tanulókra –, addig a diákok jóval kritikusabbak voltak ezzel kapcsolatosan. A kétmintás t-próbák alapján az is elmondható, hogy ezek a különbségek statisztikai értelemben is jelentősnek mondhatók ($p < 0,001$).

5. Ábra

Iskolai célok, elvárások megvalósulása az iskolában a tanulók, illetve a pedagógusok szerint (1–5 skála, átlag)



Feltett kérdés: Az alábbiak milyen mértékben jellemzőek az iskolára/iskolájára? Kérjük, az iskolai osztályzatok szerint, soronként osztályozd/osztályozza az alábbiakat mindkét oszlopban, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán nem jellemző, az 5-ös pedig, hogy teljes mértékben jellemző!

Az adatok alapján mind a tanulók, mind a pedagógusok esetében általánosságban elmondható, hogy nagyobb mértékű fontosságot tulajdonítanak a felsorolt céloknak, elvárásoknak, mint amilyen mértékben az adott cél megvalósul az iskolájukban. Ez alól kizárólag a tanulókkal szemben támasztott magas elvárások tanulók általi megítélése jelent kivételt, melynek a tanulók kisebb fontosságot tulajdonítanak, mint amennyire jellemzőnek tartják a megvalósulását az iskolájukban. A tanulók esetében a fontosság és a megvalósulás közötti legnagyobb különbség a szakmaválasztásra, illetve a továbbtanulásra való felkészítés kapcsán figyelhető meg, míg a legkisebb a tanárokkal szemben támasztott magas elvárásokkal és a hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagyfokú figyelemmel kapcsolatosan. A pedagógusokkal összevetve ebben is különbség mutatkozik, hiszen esetükben a legnagyobb különbség a tanulás megtanítása, míg a legkisebb a tanárokkal, illetve a tanulókkal szemben támasztott magas elvárások kapcsán tapasztalható (6. táblázat).

6. Táblázat

Iskolai célok, elvárások fontossága és megvalósulása az iskolában a tanulók, illetve a pedagógusok szerint (1–5 skála, átlag)

Célok, elvárások	Tanulói minta			Pedagógusminta		
	Fontosság	Megvalósulás	Különbség	Fontosság	Megvalósulás	Különbség
a magas szintű oktatás	4,04	3,79	-0,25	4,69	4,15	-0,54
a tanulókkal szemben támasztott magas elvárások	3,52	3,82	0,30	3,99	3,74	-0,25
a tanárokkal szemben támasztott magas elvárások	3,82	3,76	-0,06	4,38	4,12	-0,26
a tehetséges tanulókra fordított nagy figyelem	4,25	3,92	-0,33	4,63	4,03	-0,60
a hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagy figyelem	3,90	3,87	-0,03	4,66	4,25	-0,41
a tanulókra fordított személyes figyelem	4,04	3,72	-0,32	4,78	4,24	-0,54
a tanulás megtanítása	4,08	3,66	-0,42	4,81	3,88	-0,93
a továbbtanulásra való felkészítés	4,43	3,91	-0,52	4,69	4,30	-0,39
a szakmaválasztásra való felkészítés	4,51	3,96	-0,55	4,46	4,01	-0,45

Pedagóguskompetenciák

A következőkben olyan tanári kompetenciákat foglaltunk meg, melyeket a pedagógus minősítési rendszer is alkalmaz. A felmérés során egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok szerint mennyire jellemzi az adott kompetencia a tanáraikat, másrészt pedig arra, hogy a pedagógusok mennyire érzik magukat felkészültnek az egyes területeken.

A pedagóguskompetenciák vizsgálata során igazodtunk a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet¹⁸ előírásaihoz, amely nyolc kompetenciaterületet jelöl meg: (1) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, (2) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, (3) a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás, (4) a pedagógiai folyamat tervezése, (5) a tanulás támogatása, szervezése és irányítása, (6) a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, (7) a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás, és (8) az autonómia és a felelősségvállalás. Ezen felül kilencedik elemként bevettük a digitális kompetenciát is, vagyis, hogy milyen a pedagógusok felkészültsége a digitális technológiával támogatott tanítás és tanulás terén.

¹⁸ Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

A három adatfelvételi hullám során tehát összesen kilenc kompetenciaterületet vizsgáltunk, külön kiemelve a digitális kompetenciákat, mivel ezen kompetencia fontossága egyre inkább felértékelődött az utóbbi években. A vizsgált kompetenciaterületek tehát a következők voltak (a hetedik évfolyamos tanulóknak átfogalmaztuk a válaszokat az alábbiak szerint):

- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése. (Tanulói kérdőívben: Figyel a diákok egyéni sajátosságaira, igényeire.)
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, együttműködések támogatása. (Tanulói kérdőívben: Segíti a közösség formálódását (pl. osztályközösség).)
- A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás. (Tanulói kérdőívben: Felkészült a szaktárgya tanítására.)
- A pedagógiai folyamat tervezése. (Tanulói kérdőívben: Meg tudja tervezni minden gyerek és osztály számára, hogy miképp kell tanuljon.)
- A tanulás támogatása, szervezése és irányítása. (Tanulói kérdőívben: Segít abban, hogy a tanulók eredményesek legyenek a tanulásban.)
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, különböző értékelési módszerek használata. (Tanulói kérdőívben: Visszajelzéseivel, értékelésével segíti a tanulást.)
- A kommunikáció, a szakmai együttműködés. (Tanulói kérdőívben: Együttműködik a szülőkkel, más tanárokkal annak érdekében, hogy a tanulókat támogathassa.)
- Felelősség vállalása saját szakmai tudásáért és az iskolájának megújításáért. (Tanulói kérdőívben: Fontos neki, hogy tanárként megfogalmazza a véleményét saját szakmájáról.)
- Digitális technológiával támogatott tanítás és tanulás. (Tanulói kérdőívben: Digitális eszközökkel is segíti a tanulásukat.)

Ebben az esetben is egy 1-től 5-ig terjedő skálán történő osztályozásra kértük meg a kérdőívet kitöltőket, ahol a tanulók esetében az 1-es az egyáltalán nem jellemző, az 5-ös pedig a teljes mértékben jellemző választ jelentette, míg a pedagógusok számára feltett kérdésben az 1-es jelölte az egyáltalán nem vagyok felkészült, az 5-ös pedig a teljes mértékben felkészült vagyok választ.

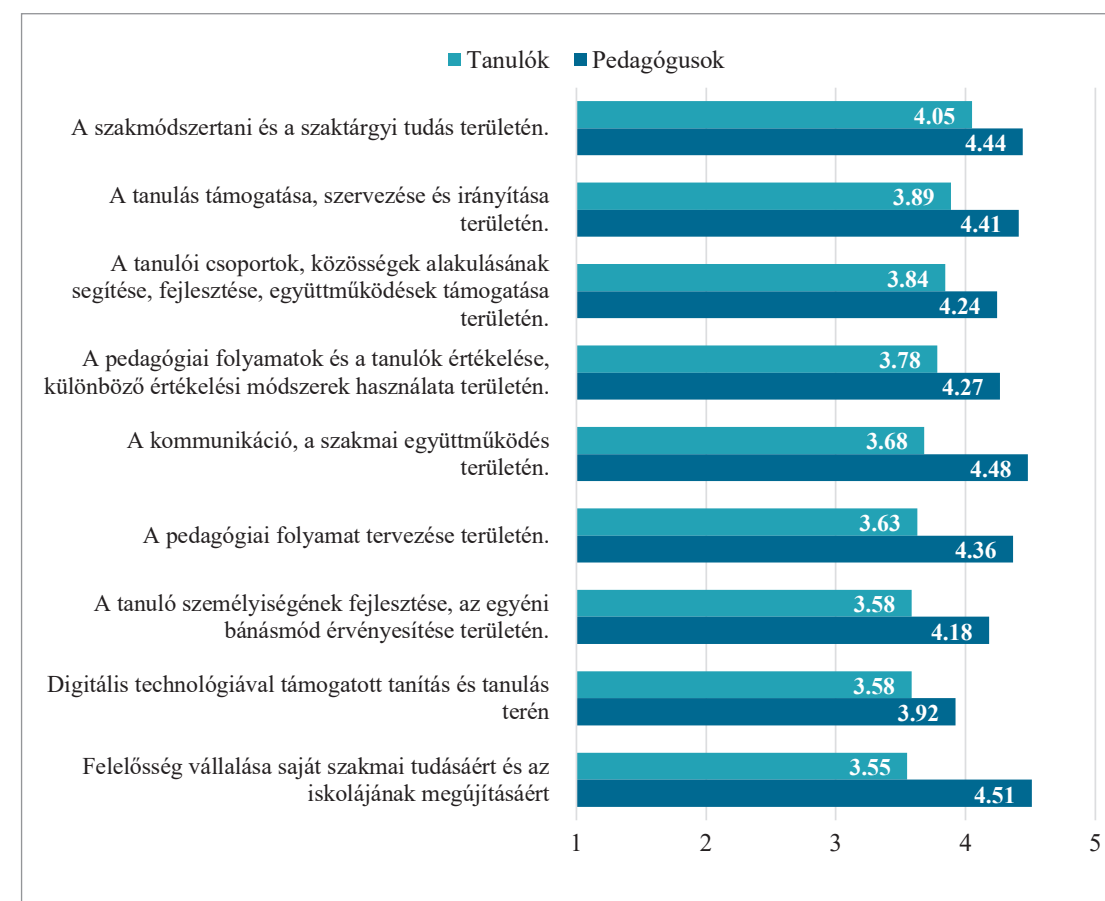
Csakúgy, mint a korábbi összehasonlítások esetében, a pedagógusok ezúttal is jóval pozitívabban értékelték saját tudásukat (6. ábra), amit a független kétmintás t-próbák eredményei is megerősítenek ($p < 0,001$). A pedagógusok körében a legpozitívabb értékelést a saját szakmai tudásért és az iskola megújításáért vállalt felelősség kapta, de magas átlagértékek szerepelnek a kommunikáció, szakmai együttműködés, a szakmódszertani és szaktárgyi tudás, a tanulás támogatása, valamint a pedagógiai folyamatok tervezése kompetenciaterületek esetében is. A pedagógusok saját bevallása szerint a személyiségfejlesztéshez, a közösségépítéshez, illetve a tanulói értékeléshez kapcsolódó kompetenciák területén némi hiányosságokkal rendelkeznek. A megkérdezett pedagógusok egyértelműen a digitális kompetenciákat értékelték a leggyengébbre.

A diákok válaszaiból ettől némiképp eltérő képet kapunk. A diákok átlagai alapján felállított rangsorban az elsők között szerepel a pedagógusok szakmódszertani és a szaktárgyi tudásának és annak megítélése, ahogyan a pedagógusok támogatják/szervezik diákjaik tanulását. Ez a két kompetenciaterület a tanárok megítélésében is elől szerepelt. A tanulói rangsorban ezt követik a tanulói közösségek, csoportok szervezése, valamint a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése kompetenciaterületek, melyeket viszont a pedagógusok relatíve kevésbé tartanak az erősségüknek. A tanári kommunikáció és együttműködés megítélése ennél is kedvezőtlenebb,

s ennél is gyengébbnek mondható a pedagógiai folyamatok tervezése, a tanuló személyiségének fejlesztése, valamint a digitális technológiával támogatott tanítás kompetenciaterületek megítélése. Utóbbi három kompetenciaterület esetében az látható, hogy a tanári válaszokhoz hasonlóan a tanulók szerint is viszonylag kevésbé jellemző az, hogy pedagógusaik módszertani eszköztárában szerepel ezen területekhez kapcsolódó kompetencia. A pedagógusok digitális kompetenciájának megítélése kapcsán pedig még az is elmondható, hogy ebben tér el a legkevésbé a tanulók és tanáraik véleménye. A tanulók épp azt a kompetenciát (saját szakmai tudásért való felelősségvállalás) értékelték a leggyengébbre, amelyet a pedagógusok saját bevallásuk szerint a legerősebbnek tartanak.

6. Ábra

Pedagóguskompetenciák megítélése a tanulók, illetve a pedagógusok körében (1–5 skála, átlag)



Feltett kérdés: A) Tanulók esetén: Mennyire jellemző az alábbiak az iskolád tanárait? (1 – egyetlen ilyen tanár sincs, 5 – minden tanár ilyen). B) Pedagógusok esetén: Véleménye szerint az alábbi kompetenciák tekintetében Ön mennyire felkészült? Kérjük, az iskolai osztályozás szerint, soronként osztályozza az alábbiakat, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán nem felkészült, az 5-ös pedig, hogy teljes mértékben felkészült!

Összességében érdemes kiemelni, hogy két olyan kompetenciaterület esetében mutatható ki a legmarkánsabb különbség a tanulók és a pedagógusok között, amit a tanárok a legnagyobb erősségüknek tartanak, vagyis míg a diákok inkább lepontozták a tanáraikat a felelősségvállalás, valamint a kommunikáció és szakmai együttműködés területén, addig a pedagógusok szerint pont ez a két kompetenciaterület az, ahol a legjobban teljesítenek. Pont fordított eset áll fenn a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, valamint a különböző értékelési módszerek használata kapcsán: míg a diákok értékelése szerint ezeken a területeken relatíve jól teljesítenek iskoláik tanárai, addig a pedagógusok a többi kompetenciához képest viszonylag rosszabbra értékelték magukat ezeken a területeken.

A pedagóguskompetenciák fejlesztéséhez alapvetően hozzájárul a folyamatos (ön)képzés, tanulás, ezért a kompetenciák értékelésén túl a pedagóguskérdőívben különböző tanulási formákat soroltunk fel és arra kértük a pedagógusokat, hogy jelöljék meg azokat, amelyek az elmúlt 12 hónapban jellemezték a tanulásukat. Legtöbben (a válaszadók közel kilenctizede) a kollégákkal folytatott informális beszélgetéseket jelölték meg fejlesztő tevékenységként. Több mint héttizedük a nevelőtestület egészének szervezett továbbképzésen vett részt, s kétharmad azon pedagógusok aránya is, akik önszorgalomból, a szakirodalmat tanulmányozva bővítik tudásukat. A pedagógusok több mint fele említette, hogy saját intézményén belül részt vesz szakmai csoportok tevékenységében, négytizedük pedig saját intézményen belüli óralátogatások segítségével szerez plusz tapasztalatokat. Az ennél tágabb szakmai közösségekben, műhelyekben történő önfejlesztés már ritkábban fordul elő, nagyjából minden harmadik tanár jelölte ezt a tanulási formát. A válaszadók több mint negyede vagy bemutató órát tart vagy látogatja kollégája óráját tapasztalatátadás, tanácsadás céljából. A saját tevékenység elemzése is hasonló gyakorisággal jelenik meg, ugyanakkor a pályakezdő pedagógusok, gyakornokok mentorálása, a hazai konferenciákon való részvétel, más intézményekben történő óralátogatás már kisebb hangsúllyal jelenik meg a pedagógusok körében. Mint korábban láttuk, nagy arányban vannak olyan pedagógusok, akik továbbképzésen vesznek részt, azonban azok aránya már jóval kevesebb, akik olyan képzésen vesznek részt, amely képesítést is ad. A szakmai fejlődés kapcsán az egyénileg vagy csoportosan végzett kutatómunka, a mentori/szaktanácsadói támogatásban való részvétel, valamint a nemzetközi konferencián való szereplés jelenik meg a legritkábban a pedagógusválaszokban (7. táblázat).

7. Táblázat

Szakmai fejlődés, tanulás formái az elmúlt 12 hónapban (pedagógusválaszok)

Tanulási forma	Jelölte (%)
Kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések, beszélgetések	86,7
A nevelőtestület egészének szervezett továbbképzés, tréning	71,2
Szakirodalom tanulmányozása	66,4
Intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétel	55,2
Óralátogatás a saját intézményében más kollégánál tapasztalatszerzés céljából	40,7
Részvétel pedagógiai szakmai közösségek, műhelyek, hálózatok munkájában, amelyek célja a szakmai továbbfejlődés elősegítése	33,0
Bemutató óra tartása	29,4
Óralátogatás a saját intézményében más kollégánál tapasztalatátadás, tanácsadás céljából	26,2
Elemzés saját tevékenységéről	23,9
Pályakezdő pedagógus (gyakornok) mentorálása, segítése	19,3
Hazai nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvétel	15,0
Óralátogatás más nevelési-oktatási intézményekben tapasztalatszerzés céljából	12,9
Részvétel valamilyen képesítéshez vezető programban/képzésben (pl. pedagógus szakvizsga)	11,8
Egyénileg, vagy munkatársakkal közösen végzett kutatás	6,5
Olyan mentori/szaktanácsadói támogatásban való részvétel, amely az Ön munkájának segítését célozza	3,7
Nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvéte	2,4

Szubjektív jóllét: bizalom, elégedettség

A gyermek jólléte, általános közérzete, elégedettsége az otthon és az iskolában átélt szubjektív élményeken keresztül hatást gyakorol a gyermek testi-lelki egészségére, fejlődésére, viselkedésére (Örkényi & Koszonits, 2004; Williams, et al., 2002), valamint pozitív kapcsolatba hozható a tanulással, iskolai teljesítménnyel is (Konu, et al., 2002; Seligman et al., 2009; Vieno et al., 2004). Hasonló mondható el a tanárok jólléte kapcsán is (Bricheno et al., 2009; Briner & Dewberry, 2007; Pillay et al., 2005). Hozzáteve, hogy a tanulói és tanári jóllét szorosan összefügg a tanár-diák kapcsolat minőségével (Spilt et al., 2011), mely arra utal, hogy a tanulók jóllétézete szempontjából kiemelten fontos a tanárok jólléte és fordítva (Roffey, 2012).

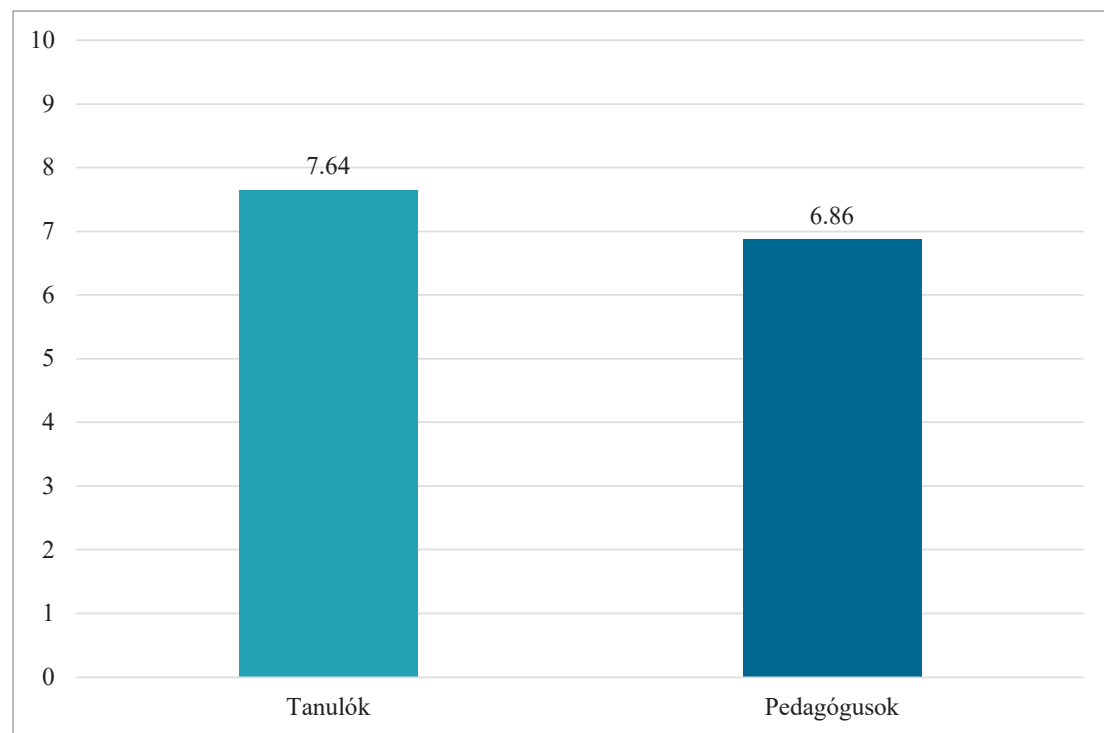
A tanulás-tanításhoz való viszonyulás tehát szorosan összefügghet az iskola szereplőinek elégedettségérzetével és bizalmi szintjével is. Az elégedettség kapcsán az étellel való elégedettséget mértük fel a 11 fokozatú Cantrill-létra (a 0 lehető legrosszabb, míg a 10 a lehető legjobb életet jelöli) segítségével (Cantrill, 1965), míg a bizalom kapcsán az osztálytársakkal/munkatársak-

kal kapcsolatos bizalmi szintet, valamint a válaszadók önmagukba, illetve a jövőbe vetett bizalmának mértékét tártuk fel (Rosenberg, 1965). Utóbbi kapcsán megjegyezzük, hogy a bizalmi szintet az első két hullámban még négyfokú skálán, a harmadik hullámban viszont már 11 fokú skálán mértük, ezért a skálát 0–100 fokúra alakítottuk át.

A tanulók a 11 fokú elégedettségi skálán átlagosan 7,64-re értékelték az élettel való elégedettségüket, ami alapján azt mondhatjuk, hogy a többség inkább elégedett a jelenlegi életével. A pedagógusokra ennél szignifikánsan alacsonyabb ($p < 0,001$), 7 pont alatti elégedettségi szint jellemző (7. ábra).

7. Ábra

Általános elégedettségérzet a tanulók, illetve a pedagógusok körében (0–10 fokú skála, átlag)



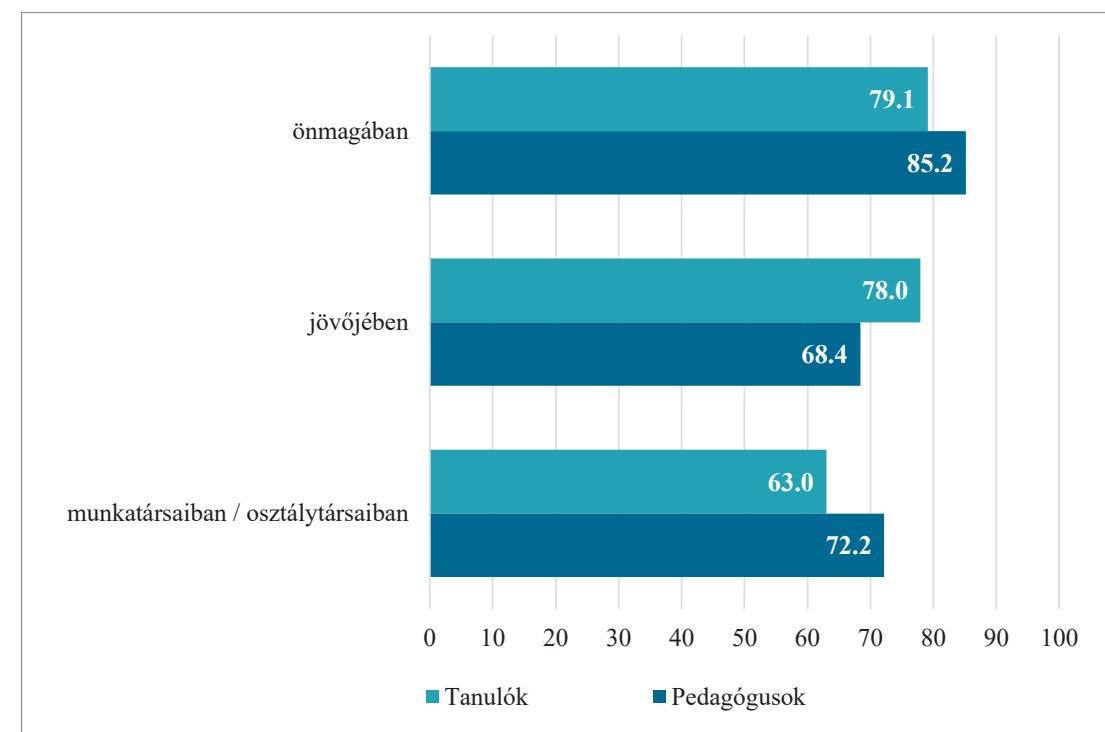
Feltett kérdés: Itt van előtted/Ön előtt egy létra. A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. Gondolj/Gondoljon magadra/magára, és jelöld/jelölje be, hol állsz/áll most a létrán!

A bizalom szintén egy nagyon fontos tényező a mindennapokban, nem csupán a privát szférában, hanem az iskolában is. A tanulók és a pedagógusok körében is az önbizalom mértéke a legmagasabb, hozzáteve, hogy a pedagógusok önbizalma magasabb a tanulókéénál. A másik két bizalmi dimenzióban, azaz a jövőbe és az osztálytársakba/munkatársakba vetett bizalom területén már eltérő képet festenek a tanulói és a pedagógusválaszok. A tanulók jövőbe vetett bizalma magasabb, mint az osztálytársakhoz köthető bizalmi szint, ugyanakkor a pedagógusok esetében ennek ellenkezője körvonalazható. Ez azt is jelenti, hogy a tanulók jövőbe vetett bizalma jelentősen meghaladja a pedagógusokét, miközben a társak iránt érzett bizalom mértéke a pedagógusok esetében magasabb (8. ábra).

Összességében tehát elmondható, hogy mind a szubjektív elégedettségérzetben, mind a bizalmi szintekben statisztikailag szignifikáns különbség ($p < 0,001$) mutatható ki a tanulók és a pedagógusok között, a szubjektív elégedettségérzetet és a jövőbe vetett bizalom szintjét tekintve a tanulók javára, míg a másik két bizalmi dimenzióban a pedagógusok javára.

8. Ábra

Bizalmi szint a tanulók és a pedagógusok körében (0–100 fokú skála, átlag)



Feltett kérdés: Általában mennyire bízol/bízok...?

Tanulási környezet, iskolai légkör

Mint azt számos kutatás igazolja, a kognitív tudás nagyon fontos tényezője az eredményességnek, azonban ugyanilyen fontos a tudáshoz vezető út és az iskola informális tanulási környezete, klímája. A kölcsönös bizalmon alapuló pedagógus-diák kapcsolatok, a közösség tagjai közötti megértő és építő kommunikáció, és az ezekből keletkező társadalmi, szociális, kapcsolati és kulturálistólke-előnyök – az uralkodó norma- és értékrendszeren, valamint elvárásokon keresztül – erős hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményességre, a tanulók sikeres előrehaladására (például Bourdieu, 1997; Bryk & Schneider, 2002; Coleman, 1988; Hargreaves & Fullan, 2012; Leana, 2010; Leana & Pil, 2006; Pusztai, 2009, 2015; Széll, 2018).

A kutatók többsége egyetért abban, hogy a légkör a különböző – műveltségi, szociális és fizikai – tényezők által meghatározott többdimenziós konstrukció (például Bacskai, 2007, 2015; Balázs, 2014; Brand et al., 2003; Cohen, 2012; Cohen et al., 2009; Collins & Parson, 2010; Creemers & Reezigt, 1999; Pickeral et al., 2009; Szabó, 2000; Thapa et al., 2013). Bár az egyes megközelítések nem egységesek a dimenziók számában és abban, hogy mely tényezőket mely dimenziókhoz sorolják, többnyire ugyanazon légkörtényezők fontosságát emelik ki: a biztonságot, a kapcsolatok minőségét, valamint a tanulás, tanítás fejlesztési folyamatához köthető jellemzőket (Széll, 2018).

A tanulási környezet, iskolai légkör tehát alapvetően meghatározza az iskolai munka minőségét, s olyan főbb dimenziókat tartalmaz, mint a tanulás/tanítás minősége, (fizikai, érzelmi) biztonság, az intézményre jellemző befogadó szellemiség, valamint az iskolai és iskolán kívüli szereplők közti kapcsolatok. Ezt a kiterjedt témakört több kérdéssel, kérdésblokkal is igyekeztünk megragadni, amelyben fontos szerepet kapott a tanár-diák, tanár-tanár, tanár-szülő viszony megítélése.

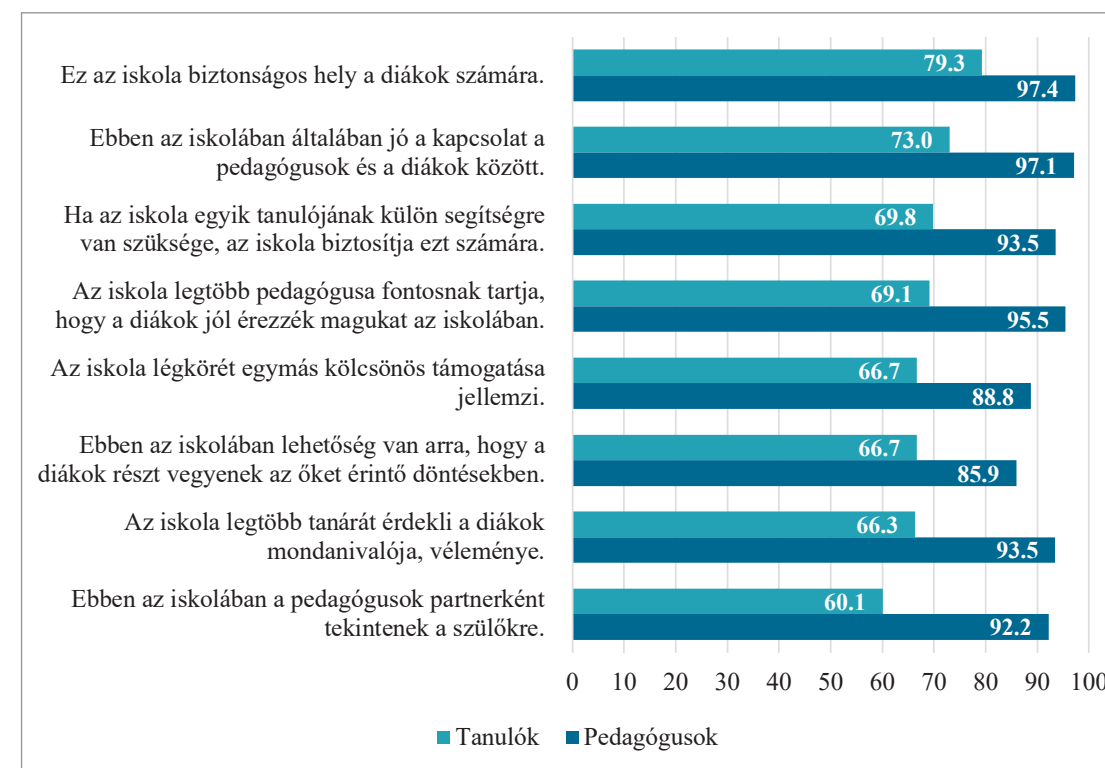
Az első kérdéssor a következő állításokat tartalmazta, melyet egy négyfokú skálán kellett értékelniük a pedagógusoknak és a tanulóknak aszerint, hogy mennyire értenek vagy nem értenek egyet velük:

- Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a diákok között.
- Az iskola légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.
- Ebben az iskolában a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.
- Az iskola legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában.
- Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.
- Az iskola legtöbb tanárát érdekli a diákok mondanivalója, véleménye.
- Ha az iskola egyik tanulójának külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára.
- Ez az iskola biztonságos hely a diákok számára.

Ahogy az előzőleg vizsgált közös kérdések esetében, itt is igaz, hogy a pedagógusok rendre kedvezőbben értékelték iskolájukat ($p < 0,001$). Hozzátevé, hogy az egyes állításokkal való egyetértés sorrendje többé-kevésbé hasonlóképpen alakult a két célcsoportban, vagyis a tanulói vélemények többségében megerősítették a tanárok által pozitívan értékelt területeket. A tanulók és a pedagógusok egyaránt az iskola biztonságát, valamint a tanárok és diákok közötti kapcsolatot értékelték a legkedvezőbbre. Mindkét célcsoportban a sorrend elején helyezkedik el az iskola által biztosított segítség elérhetősége és az, hogy a pedagógusok számára fontos a diákok jó közérzete az iskolában. A sorrendbeli különbség elsősorban a kölcsönösen támogató légkör, a diákok döntésekbe való beazolása, a diákok véleménye iránti tanári érdeklődés, valamint a szülők partnerként való kezelése kapcsán figyelhető meg. Előbbi kettő a pedagógusok körében, utóbbi kettő a diákok körében sorolódott leghátra. A tanulók és a pedagógusok véleménye közötti legnagyobb különbség a szülőkkel való partnerség, a legkisebb pedig az iskola biztonságának megítélése kapcsán mutatkozik meg.

9. Ábra

Iskolai légkör megítélése a tanulók és a pedagógusok körében (inkább vagy teljes mértékben egyetértők aránya, %)



Feltett kérdés: Mennyire értesz/ért egyet, vagy nem értesz/ért egyet az iskoládra/Ön iskolájára vonatkozó alábbi állításokkal? (Négyfokú skála: 1 – egyáltalán nem, 4 – teljes mértékben)

Az inkluzivitást, az iskola befogadó szellemiségét a tanulói és a pedagógus kérdőívben is több állítás segítségével igyekeztünk feltérképezni, melyek közül a közös állítások a következők voltak:

- Iskolánkban mindenkit szívesen fogadunk.
- Iskolánkban a tanulók segítik egymást.
- A tantestület és a különböző testületek (szülői munkaközösség, diákönkormányzat stb.) jól együttműködnek.
- A tanárok úgy gondolják, hogy minden tanuló egyformán fontos.
- Az iskolában megtesznek mindent, hogy megakadályozzák az erőszakot.

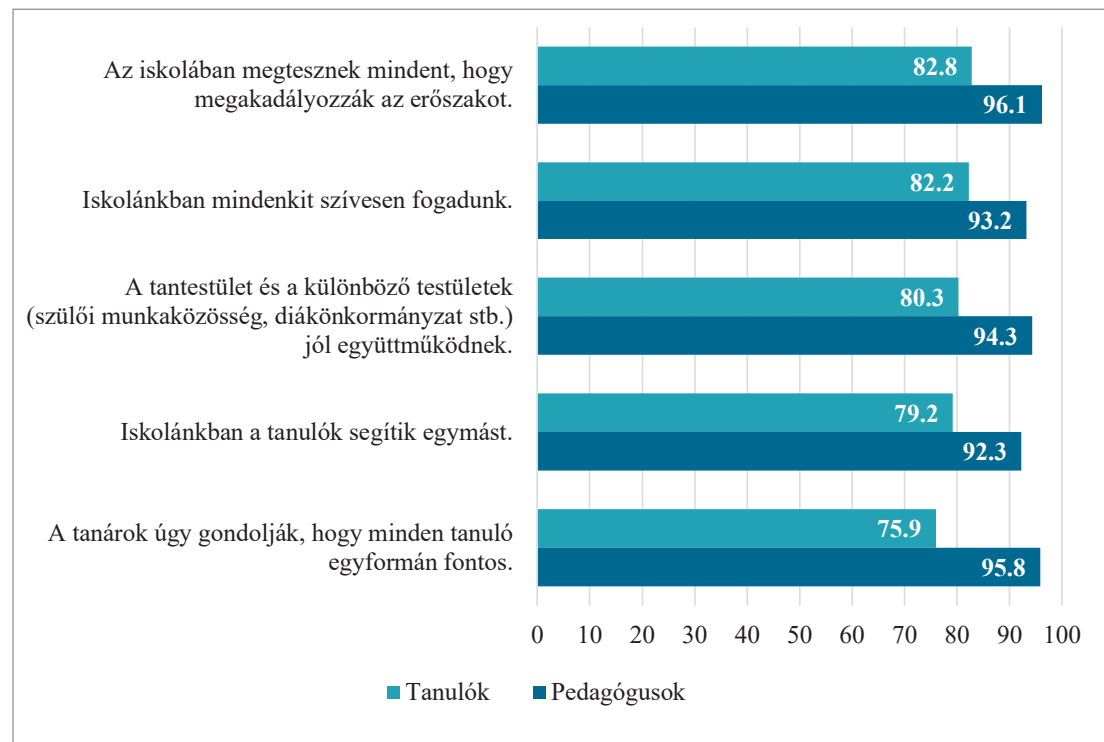
A felsorolt állításokat szintén egy négyfokú skálán kellett értékelniük a válaszadóknak aszerint, hogy mennyire értenek vagy nem értenek egyet velük.

Ebben az esetben is elmondható, hogy a tanárok minden jellemző mentén lényegesen pozitívabb képet festettek iskolájukról ($p < 0,001$), mint a tanulók, az egyetértők aránya közötti különbség minden állítás esetében 10–20 százalékpont között alakul (10. ábra). A legnagyobb különbség azzal az állítással kapcsolatban jelenik meg, mely szerint az iskola pedagógusai úgy állnak a diákokhoz, hogy minden egyes tanuló egyformán fontos az iskolában. Ami közös mindkét

csoport véleményében, hogy a legjellemzőbbnek azt tartják az iskolájukban, hogy megtesznek mindent az iskolai erőszak megakadályozása érdekében. A tanulók esetében ezt a mindenkit szívesen fogadó légkör, a jó együttműködések, valamint a tanulók közötti kölcsönös támogatás, s végül az a vélemény következik, mely szerint a tanulók egyformán fontosak az iskolában, míg a pedagógusok esetében épp ez utóbbi került a második helyre, melyet a jó együttműködések, a szívélyes légkör, valamint a tanulók közötti kölcsönös támogatás megléte követ.

10. Ábra

Iskola inkluzivitásának megítélése a tanulók és a pedagógusok körében (inkább vagy teljes mértékben egyetértők aránya, %)

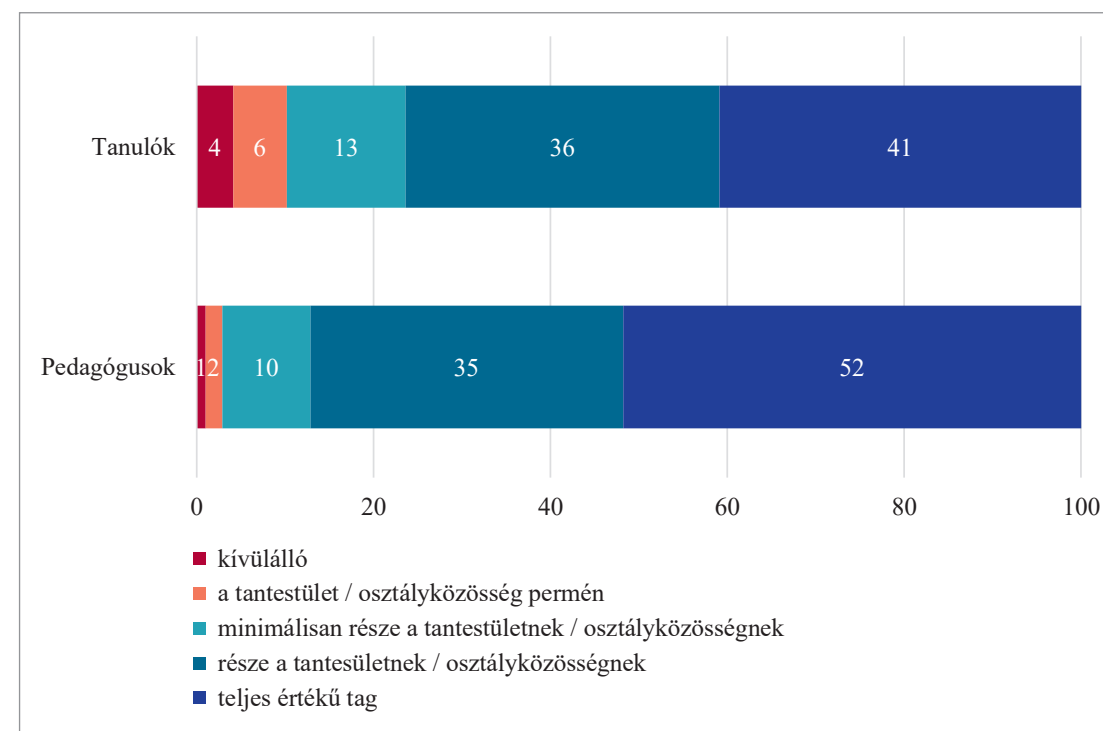


Feltett kérdés: Mennyire értesz/ért egyet, vagy nem értesz/ért egyet az iskoládra/Ön iskolájára vonatkozó alábbi állításokkal? (Négyfokú skála: 1 – egyáltalán nem, 4 – teljes mértékben)

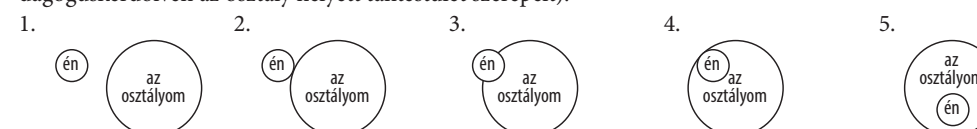
A jó iskolai légkör másik fokmérője lehet a közösségi bevonódás mértéke, vagyis az, hogy mennyire érzi magát az adott tanuló, illetve pedagógus a közösség részének. A közösségi bevonódást vizsgálva mindenképpen pozitív eredmény, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok túlnyomó többsége úgy érzi, hogy részese a közösségnek. Ugyanakkor a pedagógusok kollégáikhoz fűződő viszonya erősebb, mint a tanulók osztálytársakhoz fűződő kapcsolata, melyet jól mutat a KHI-négyzet próba eredménye is, mely szerint statisztikailag is jelentős a két csoport közötti eltérés ($p < 0,001$). Vagyis a pedagógusok sokkal inkább bevonódnak a közösség életébe, sokkal inkább érzik magukat a tantestület részének, fontos tagjának, mint a diákok a saját osztályközösségüknek. Kiemelendő, hogy a tanulók között – a pedagógusokhoz viszonyítva – kevesebben érzik a közösség teljes értékű tagjának magukat, miközben többen érzik magukat kívülállóknak, vagy az osztályközösség peremén levőnek (11. ábra).

11. Ábra

Közösségi bevonódás a tanulók és a pedagógusok körében (%)



Feltett kérdés: A) Tanulók esetén: Ha a kis kör ábrázol Téged, a nagy kör pedig az osztályodat, kérünk, jelöld meg, hogy az alábbi ábrák közül melyik mutatja a legjobban, hogy mennyire érzed Magad az osztályközösség részének! B) Pedagógusok esetén: Ha a kis kör ábrázolja Önt, a nagy kör pedig a tantestületet, kérjük, jelölje meg, hogy az alábbi ábrák közül melyik mutatja a legjobban, hogy mennyire érzi Magát a tantestület részének! Válaszlehetőségek (a pedagóguskérdőívben az osztály helyett tantestület szerepelt):



Értelmezés az elemzéshez:

1. kívülálló, 2. periférián (és kívül), 3. periférián (de belül), 4. bevonódott, 5. teljesen bevonódott.

Lemorzsolódás

Végezetül az adatfelvétel egy olyan kérdésköréről ejtünk szót, amely a lemorzsolódásról, és az ezzel kapcsolatos pedagógusvéleményekről szól. Vagyis ennek kapcsán nincs lehetőség a tanulói és a pedagógusvélemények összevetésére, ugyanakkor a projekt céljai és a téma fontossága miatt mindenképpen érdemesnek tartjuk feltárni az ezzel kapcsolatos pedagógusvéleményeket. A lemorzsolódás definiálása, valamint a lemorzsolódás okainak feltárása komplex vizsgálati terület (erről bővebben lásd jelen kötet 1. fejezetét). A szisztematikus elemzések (De Witte et al., 2013; González-Rodríguez et al., 2019; Lyche, 2010; Rumberger, 2012) a lemorzsolódás főbb okait egyéni, családi és iskolai szintű tényezőkben határozzák meg. Jelen elemzésben

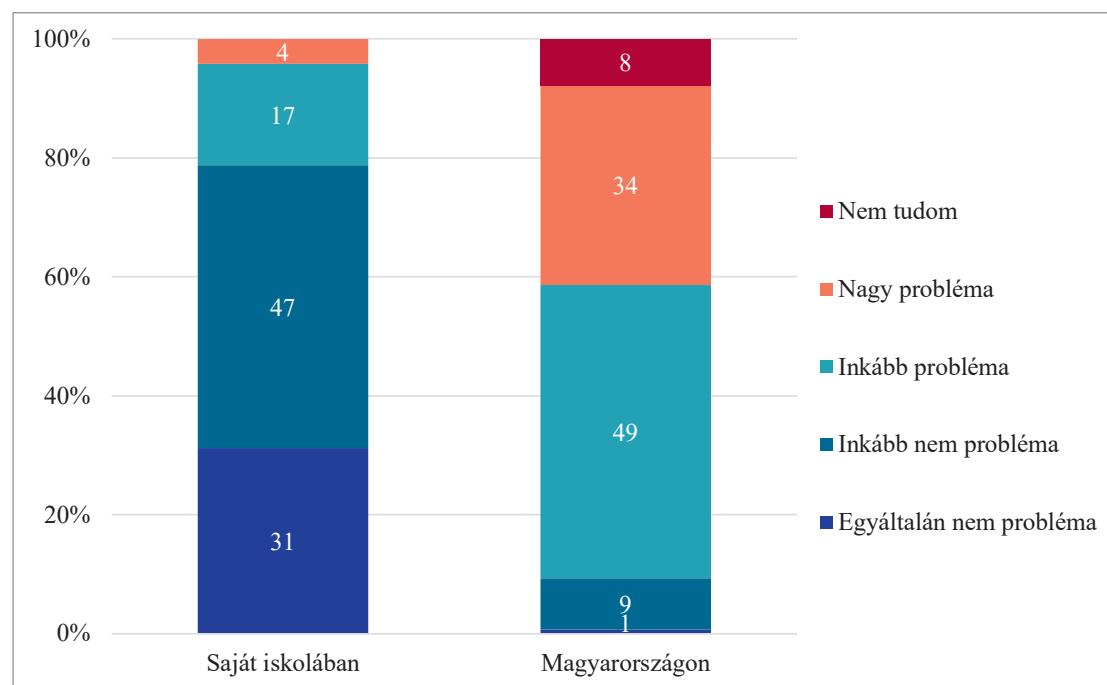
nem célunk az okok és a lehetséges hatótényezők feltárása (erről bővebben lásd jelen kötet 4. fejezetét), ugyanakkor fontosnak tartjuk feltérképezni a probléma nagyságát, valamint azt is, hogy a pedagógusok szerint mely oktatási szereplőnek van a legnagyobb felelőssége a tanulók iskolából való lemorzsolódásáért.

A kérdőívben definiáltuk a lemorzsolódás fogalmát annak érdekében, hogy minél érvényesebb válaszokat kaphassunk: „Lemorzsolódás fogalma alatt a következőt értjük: amikor egy tanuló a végzettség megszerzése előtt kikerül az iskolából, tehát megszűnik a jogviszonya az intézmény-nyel anélkül, hogy az adott képzési szinthez tartozó végzettséget megszerezte volna.”

A kérdőívben először arra kértük a pedagógusokat, hogy ítélik meg, iskolájukban, illetve Magyarországon mekkora mértékű ez a probléma (12. ábra). A válaszadók csaknem nyolctizede úgy véli, hogy a lemorzsolódás a saját iskolájában nem igazán – csaknem egyharmaduk szerint semmilyen szinten nem – jelent problémát. A válaszadók kevesebb mint ötöde gondolja azt, hogy ez inkább probléma az iskolájukban, 4 százalékuk pedig úgy véli, hogy komoly gond a tanulói lemorzsolódás. Fordítottan alakulnak az arányok, ha nem a saját iskolájukra vonatkoztatjuk a kérdést, hanem az ország egészére: a megkérdezett tanárok több mint nyolctizede szerint Magyarországon ez inkább probléma vagy nagy probléma az iskolákban, jelentős problémának tekinti a válaszoló pedagógusok több mint harmada. Hozzáteve, hogy a pedagógusok csaknem tizede nem tudja megítélni, hogy mekkora problémát is jelenthet országosan a tanulói lemorzsolódás. Összességében tehát a pedagógusok túlnyomó többsége komoly gondnak véli a lemorzsolódást, de úgy érzi, hogy ő és az iskolája közvetlenül nem érintett benne.

12. Ábra

A lemorzsolódás mint probléma megítélése a pedagógusok körében (%)

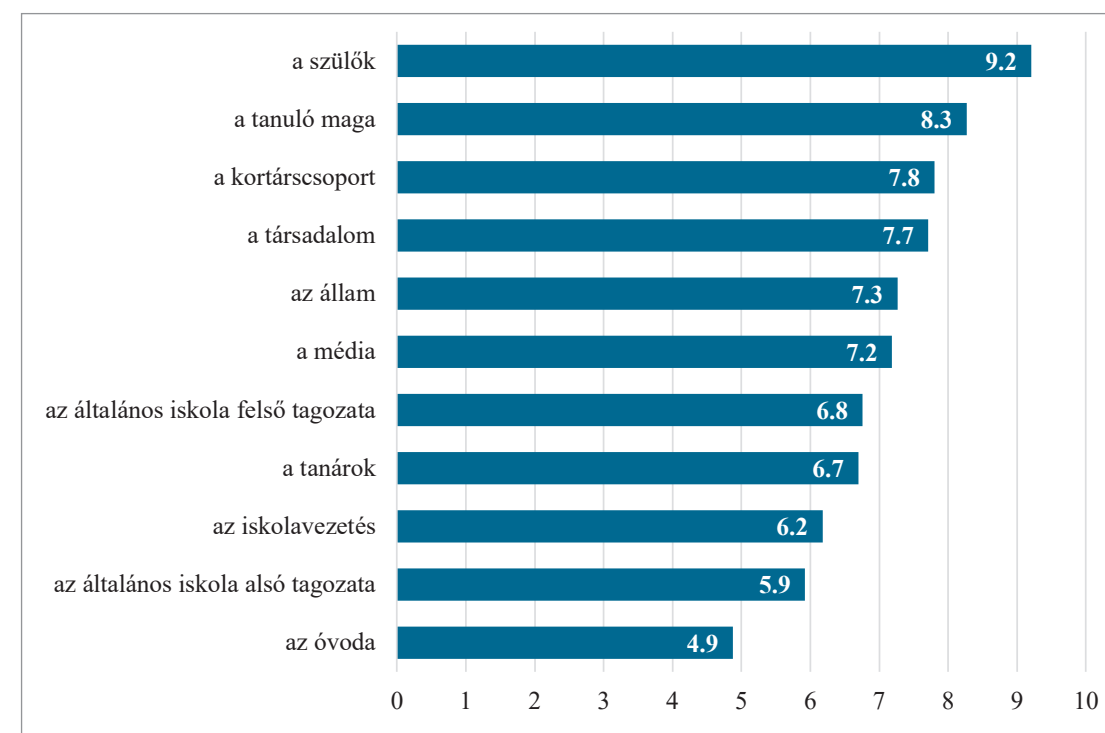


Feltett kérdések: (1) Mit gondol, mekkora probléma az Ön iskolájában a lemorzsolódás? (2) Mit gondol, mekkora probléma Magyarországon általában a lemorzsolódás?

Fontos kérdés, hogy vajon mely oktatási szereplőknek tulajdonítanak nagyobb felelősséget a pedagógusok a lemorzsolódás kezelésében. Éppen ezért megkértük a pedagógusokat arra, hogy az általunk felsorolt oktatási szereplőket osztályozzák egy 11 fokú skálán (ahol a 0 azt jelentette, hogy nincs felelőssége ebben az ügyben, a 10 pedig azt, hogy hatalmas felelőssége van ebben az ügyben) aszerint, hogy mekkora felelősségük van a tanulók iskolából való lemorzsolódásában. A pedagógusok válaszai alapján egyértelműen az a kép rajzolódik ki, hogy leginkább az iskolán kívüli tényezőknek tulajdonítanak nagyobb felelősséget, miközben a saját és az oktatási szintek, intézmények felelősségét lényegesen kisebbre értékelik. A lemorzsolódásban tehát leginkább a szülőket teszik felelőssé, melyet maga a tanuló követ. A pedagógusok jelentős felelősséget tulajdonítanak a kortárs csoportoknak, a társadalmi miliőnek, valamint az állami beavatkozásoknak és médiának is. Ezzel szemben az általános iskola felső tagozata, saját maguk és az iskolavezetés szerepe már jóval kisebb mértékben jelenik meg, s tovább haladva az alsóbb oktatási-nevelési szintek felé (alsó tagozat, óvoda) még kisebb mértékű felelősség érzékelhető. Ebből közvetve arra is következtethetünk, hogy véleményük szerint a tanulói lemorzsolódás kezelésének lehetőségei nem az iskola, a pedagógusok munkavégzésének minőségében keresendők, sokkal inkább a tanulók és szüleik, valamint a tágabb környezetük (kortárs csoportok, társadalom, állam, média) hozzáállásában, befolyásolásában (13. ábra).

13. Ábra

Az egyes oktatási szereplők felelősségének mértéke a tanulók iskolából való lemorzsolódásáért a pedagógusok szerint (0–10 skála, átlag)



Feltett kérdés: Összességében mit gondol, az alábbi szereplők közül kik, milyen mértékben felelősök a tanulók iskolából való lemorzsolódásáért? Kérjük, jelölje egy 0-10-ig terjedő skálán, ahol 0 azt jelenti: 'nincs felelőssége ebben az ügyben', 10 pedig azt jelenti: 'hatalmas a felelőssége'. Kérjük, minden sorra válaszoljon!

Összegzés

Elemzésünk „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” című pályázati program (azonosítószám: EFOP-3.1.2-16-2016-0000) keretében végzett tanulói és pedagógusok online kérdőíves adatfelvételek eredményein alapult. A vizsgálat kérdőíves adatfelvételének célcsoportjai a képzésben részt vevő iskolák valamennyi pedagógusa és hetedik évfolyamos tanulója.

Mivel a projekt alapvető célja a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, ezért elemzésünkben olyan területekkel kapcsolatos tanulói és pedagógusvéleményeket vetettünk össze, amelyek közvetlenül vagy közvetve befolyásolhatják az iskolai lemorzsolódás mértékének alakulását. Így vizsgáltuk az iskolai célok és elvárások megítélésében, a pedagóguskompetenciák értékelésében, az étellel való elégedettség és bizalom szintjében, valamint az észlelt iskolai légkör, közösségi bevonódás szintjében tapasztalható eltéréseket. Külön kitértünk arra is, hogy a pedagógusok mekkora problémának érzik a tanulói lemorzsolódást a saját iskolájukban és országosan, valamint arra is, hogy vajon mely oktatási szereplőnek tulajdonítanak nagyobb felelősséget a lemorzsolódás kezelésében.

Általánosságban valamennyi közös kérdés kapcsán elmondható, hogy a tanári értékelések rendre pozitívabbak, mint a diákoké. Az iskolai célok tekintetében az tapasztalható, hogy míg a diákok egyértelműen kimenet orientáltak, a továbbtanulásra, szakmaválasztásra felkészítést tartják a legfontosabbnak, addig a tanárok inkább a tanítás folyamatával kapcsolatos célokat tekintik fontosabbnak. A tanári kompetenciák megítélésében a diákok és tanárok véleménye között két területen igen jelentős az eltérés, ezek pedig a tanári kommunikáció és szakmai együttműködés, valamint a szaktudásért, az iskola megújításáért való felelősségvállalás megítélése. Míg a pedagógusok ezekben érzik magukat a legerősebbnek, addig a diákok jóval kritikusabbak ezek tekintetében. Mindkét csoport egyetért abban, hogy legkevésbé a digitális kompetenciák, illetve az tanuló személyiségének fejlesztése/az egyéni bánásmód érvényesítése tekintetében felkészültek a pedagógusok. Továbbá az is elmondható, hogy jelentős a különbség a tanulók és a pedagógusok között a szubjektív elégedettségérzet és a bizalmi szint mértékben is: a szubjektív elégedettségérzet és a jövőbe vetett bizalom szintje a tanulók körében magasabb, míg az önbizalom és a társakba (kollégákba) vetett bizalom dimenziókban a pedagógusok javára billen a mérleg nyelve. A tanulási környezet, iskolai légkör vonatkozásában kiemelhető, hogy mind a tanárok, mind a diákok biztonságosnak ítélik meg iskolájukat, ahol mindent megtesznek az iskolai erőszak megakadályozása érdekében és ahol jó a kapcsolat a pedagógusok és tanulók között. Hozzátevé, hogy a légkör megítélésében is jelentős a különbség a pedagógusok javára, a legnagyobb különbség a szülőkkel való partnerség megítélése kapcsán mutatkozik meg, valamint abban, hogy mennyiben tekintetnek eltérően a pedagógusok az iskola diákjaira. A közösségi bevonódás kapcsán fontos kiemelni, hogy a tanulók – a pedagógusokhoz viszonyítva – kevésbé érzik magukat a közösség teljes értékű tagjának, miközben többen tekintenek magukra kívülállóként, vagy az osztályközösség peremén levőként.

Végül megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok véleménye szerint milyen mértékű problémát okoz az iskolájukban és országosan a tanuló lemorzsolódás, valamint azt is, hogy a pedagógusok mit gondolnak az oktatási szereplők ebben való felelősségéről. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a pedagógusok szerint a korai iskolaelhagyás komoly probléma a mai Magyarországon, viszont ez a saját iskolájukban nem vagy kevésbé okoz gondot. A tanári vélemények abban is egységesek, hogy a lemorzsolódásért tipikusan a család, a szülő, a tanuló és szűkebb-tágabb környezete (kortárs csoportok, társadalom, állam, média) felelős, miközben saját maguknak és az oktatási-nevelési intézményeknek már jóval kisebb felelősséget tulajdonítanak ebben.

Irodalom

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- Bacsikai, K. (2007). Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*, 16(2), 323–330.
- Bacsikai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere Meridionale.
- Balázs, L. (2014). Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In Balázs, L., H. Tomesz, T. & H. Varga, Gy. (Eds.), *A kommunikáció(s) képességfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei* (pp. 38–54). Hungarovox Kiadó.
- Bourdieu, P. (1997). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz, R. (Ed.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156–177). Új Mandátum Kiadó.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher wellbeing: A review of the evidence*. Teacher Support Network.
- Briner, R., & Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance*. Worklife Support.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Cantrill, H. (1965). *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Cohen, J. (2012). School Climate and Culture Improvement: A Prosocial Strategy That Recognizes, Educates, and Supports the Whole Child and the Whole School Community. In Brown, P. M., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 227–252). Rowman & Littlefield Publishers.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Collins, T. N., & Parson, K. A. (2010). School Climate and Student Outcomes. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 3(1), 34–39.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. In Freiberg, J. H. (Ed.), *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 30–48). Falmer Press.
- De Maeyer, S., van den Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P., & Rijlaarsdam, G. (2010). Effectiveness Criteria in School Effectiveness Studies: Further Research on the Choice for a Multivariate Model. *Educational Research Review*, 5(1), 81–96.
- De Witte, K. J., Cabus, S., Thyssen, G., Groot H. W., & Witte, M. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

- Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002). Factors associated with school- children's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155–165.
- Leana, C. (2010). Social Capital: The Collective Component of Teaching Quality. *Voices in Urban Education* No. 27, 16–23.
- Leana, C., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191>
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53.
- Madaus, G. F., Airasian, P. W., & Kellaghan, T. (1980). *School Effectiveness: a Reassessment of the Evidence*. McGraw-Hill.
- Örkényi, Á., & Koszonits, R. (2004). Akiknek sem otthon, sem az iskolában nem jó. *Iskolakultúra*, 14(8), 43–55.
- Pickeral, T., Evans, L. A., Hughes, W., & Hutchison, D. (2009). *School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders*. Center for Social and Emotional Education.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22–33. <https://doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2015). Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In Imre Anna (Ed.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság* (pp. 23–36). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Seligman M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivicha, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29, 8–17.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Szabó, K. (2000). A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(3), 61–71.
- Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E., & Mirandola, M. (2004). School climate and well being in early adolescence: A comprehensive model. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 219–238.
- Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828–842. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.3.828>

Szabó Lilla, Fehérvári Anikó és Széll Krisztián:

Iskolai kötődés, iskolai légkör

Bevezetés

A csoporthoz tartozás – legyen az iskola, család, munkahelyi vagy bármilyen közösség – pozitívan befolyásolja az étellel való elégedettséget, az általános jóllétet, a pszichés és fizikai állapotot, valamint a kognitív teljesítményt (Allen & Bowles, 2012; Jetten et al., 2017). Az elköteleződés, a kötődés éppen ezért protektív az elidegenedés és lemorzsolódás szempontjából, olyan tényező, melynek több aspektusát különböztethetjük meg, és melyet egyéni és környezeti faktork is meghatároznak. Nem az adott személy sajátosságaként, sokkal inkább aktuális állapotaként érdemes tekintenünk rá, melyben tudatos, tervszerű beavatkozás révén változás érhető el (Reschly, 2020).

A lemorzsolódás előrejelzőinek és a folyamat egyéb iskolai kimeneti mutatókkal való kapcsolatának magyarázatával számos elméleti és empirikus modell foglalkozik, melyek többsége hangsúlyozza a különböző kontextuális tényezők szerepét a lemorzsolódás folyamatában. Mint a kutatásokból már ismert, egy tényező sem felelős önmagában a lemorzsolódásért, számos egyéni és intézményi (családi, iskolai, közösségi) faktor összhatása áll annak háttérében, ha egy tanuló végzettség nélkül elhagyja az iskolát (Rumberger & Lim, 2008). E vizsgálatok másik lényeges megállapítása az, hogy a lemorzsolódás folyamata már az általános iskolás évek kezdetén vagy azt megelőzően elkezdődhet (Reschly, 2020; Rumberger & Lim, 2008).

E fejezet elsődleges fókuszja a tanulók iskolai kötődése a lemorzsolódással összefüggésben. Továbbá, a vonatkozó elméleti háttéren alapuló, serdülők körében végzett empirikus vizsgálat eredményeit mutatjuk be, emellett a pedagógus-elköteleződés témakörében végzett feltáró vizsgálatunkról is beszámolunk.

A tanulók iskolához való kötődésének megközelítései

A család mellett legfőképp az iskola teremti meg annak lehetőségét, hogy a gyermekek megélik a csoporthoz tartozás érzését, és különböző helyzetekben tapasztalatokat szerezzenek a társas kapcsolatok működéséről. Az iskola szerepe ezért jelentős abban, hogy e tapasztalatokhoz a tanulókat hozzásegítse, hogy az eltérő háttérű és érdeklődésű gyermekek kapcsolódhassanak egymáshoz és az iskolához, a közösség aktív tagjai lehessenek.

Az iskolához és az iskolai közösséghez való viszonyulás ideális esetben, az iskolában közösen eltöltött idő és a tanulókat érő szociális-környezeti hatások nyomán az iskola, a közösség és a tanulás iránti elköteleződés mélyülhet (Fredricks et al., 2004). Ugyanakkor, ha egy tanuló tartósan nem tud az iskolához és annak közösségéhez kapcsolódni, annak végső következménye a lemorzsolódás lehet (Lyche, 2010).

Számos kutatás megerősíti, hogy a tanulók iskolához való kötődése protektív az eredményesség szempontjából; elősegíti a szociális és tanulmányi sikerességet (Green et al., 2012; Griffiths et al., 2009), szerepe jelentős a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében, intervenciójában (Catalano et al., 2004; Oelsner et al., 2011; Pino-James et al., 2019). Azáltal, hogy az iskolai kötődés az iskolai problémák kezelését és a lemorzsolódás prevencióját eredményesen támogatja, hozzájárulhat ahhoz, hogy minél kevesebb fiatal hagyja el az iskolát végzettség nélkül, így közvetve arra is hatással van, hogy minél alacsonyabb legyen a munkanélküliség

és az alacsony jövedelemért dolgozók aránya, ami végső soron a szociális ellátórendszerre és a gazdaság egészére is hatást gyakorol (Rumberger & Rotermund, 2012).

A korai iskolai kötődés-kutatásokat az unalom, az iskolától való elidegenedés és az iskolai lemorzsolódás háttérében álló tényezők megismerésének, e folyamatok megelőzésének sürgető törekvése hívta életre (Newmann, 1981, 1992; Newmann et al., 1992). Mivel az iskolai kötődés olyan tényező az iskoláztatás ideje alatt, melynek szerepe a teljesítményt, személyiségfejlődést és viselkedést befolyásoló hatása miatt jelentős a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében (Catalano et al., 2004), azóta is élénk kutatói érdeklődés övezi. Ugyanakkor, sem a nemzetközi, sem a hazai kutatásokban nem találunk egységes megnevezést és fogalomértelmezést, ami egyfelől megnehezíti a jelenség vizsgálatát, másfelől lehetőséget nyújt a differenciált vizsgálódásra. Egyes megközelítések szűkebben értelmezik a fogalmat, és csak egy-két tényező jelentőségét hangsúlyozzák az iskolai kötődés kialakulásában – például Gottfredson (2001) a pedagógus-tanuló viszonyt –, egyre több kutatásban jelenik meg azonban komplex, átfogó értelmezés, mely az iskolai kötődés több aspektusát különbözteti meg. Jenkins (1997) szerint az iskolai kötődés főbb dimenziói az intézményhez fűződő szoros érzelmi viszony, az intézménnyel szembeni elköteleződés, az aktív részvétel az iskola közösségi életében, valamint az iskola által megfogalmazott, képviselt normákba és értékekbe vetett hit. Ehhez nagyon hasonló Moody és Bearman (1998) megközelítése, akik szerint az iskolai kötődés olyan érzelmi állapot, melyben a tanuló azonosul az iskolájával, a közösség részének érzi magát, és kapcsolatokat épít ki a közösség más tagjaival. Nemzetközi térben mára elterjedt gyakorlat az iskolai kötődés többdimenziós jelenséggé való vizsgálata, megkülönböztetve annak affektív, viselkedéses és kognitív aspektusait (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004). A kurrens fogalomértelmezések számításba veszik az egyéni és környezeti tényezők hatását is az iskolával és annak közösségével való viszony alakulásában. Így az iskolai kötődés nem a tanulóra jellemző sajátosság, sokkal inkább a tanuló aktuális – és adott esetben megváltoztatható – állapotaként érdemes kezelni, mely a környezeti hatások által erősen befolyásolt, ezért csak kontextusba ágyazottan értelmezhető (Allen et al., 2018).

Értelmezésünk szerint az iskolai kötődés az iskola iránti pozitív érzelmi viszonyulás, állapot, mely magába foglalja a tanulók iskolai környezettel kapcsolatos érzelmeit, nézeteit, gondolatait, viselkedését, és nem csak egyéni, de kontextuális tényezők által is erősen meghatározott.

A pedagógus-elköteleződés megközelítései

A minőségi oktatás egyik alapvető feltétele az elkötelezett pedagógusok jelenléte és közreműködése. Számos kutatás megerősíti, hogy azok a pedagógusok, akik elkötelezettek a hivatás, a szakma és a szervezet iránt, eredményesebbek a munkájukban, és elégedettebbek is azzal (Somech & Bogler, 2002). Önmagában a pedagógusok pszichés jólléte szempontjából is fontos foglalkoznunk az elköteleződés kérdésével, azonban az elköteleződés a tanári hatékonysággal és eredményességgel, ezen keresztül pedig a tanulói eredményességgel is összefüggést mutató tényező (Bakker & Bal, 2010; Klassen et al., 2012). A pedagógus-elköteleződés összefügg a produktivitással, munkahelyi tevékenységekben való részvétellel is, ami azt jelenti, hogy az elkötelezett pedagógusok nagyobb valószínűséggel működnek közre az iskola életében a tanítási tevékenységeken kívül (Bogler & Somech, 2004), sőt a tanulók iskolai kötődésével is kapcsolatot mutat (Louis & Smith, 1992).

Akár a tanulói iskolai kötődés esetében, úgy a pedagógus-elköteleződés értelmezésekor is többféle megnevezéssel és fogalomértelmezéssel találkozunk. A pedagógusok munka iránti elkötelezettségét leggyakrabban Schaufeli és munkatársai (2006) meghatározása alapján definiálják, mely szerint a munka iránti elkötelezettség olyan pozitív, munkával kapcsolatos tudatállapot, mely megelégedést nyújt, és melyet lendület, odaadás és elmélyülés jellemez (Schaufeli et al., 2006). A munkájuk iránt elkötelezett pedagógusok energiát, időt szentelnek a feladatokra, erőfeszítéseket tesznek ezek elérésére, munkájukat fontosnak, jelentőségteljesnek látják, és teljes figyelemmel végzik. Más kutatók a pedagógus-elköteleződés megnevezést alkalmazzák, és a jelenség affektív oldalát hangsúlyozzák (Firestone & Pennell, 1993). Eszerint a pedagógus-elköteleződés az adott személy számára különleges jelentéssel és jelentőséggel bíró „tárggyal” – professzióval, szervezettel és tanulókkal – való azonosulás, érzelmi kapcsolódás. Gyakoriak a többdimenziós megközelítések, melyek rávilágítanak a pedagógus-elköteleződés összetettségére. Például Razak és munkatársai (2009) elkülönítik a tanuló, a társadalom, a professzió és az eredményesség iránti elköteleződést, míg Elliott és Crosswell (2001) az elköteleződés diákok, iskola, szaktudás, pedagógus-professzió és karrier iránti aspektusait különbözteti meg. Somech és Bogler (2002) megközelítése szerint a pedagógus-elköteleződésnek két dimenziója lehet: az egyik a szakmai elköteleződés, mely az egyén szakmájával kapcsolatos azonosulásának és bevonódásának mértéke, a másik pedig a szervezet iránti elköteleződés, mely az egyén egy adott szervezettel kapcsolatos identifikációjának és bevonódásának a relatív erőssége.

Saját megközelítésünk szerint a pedagógusok munka- és szervezeti elköteleződése (röviden pedagógus-elköteleződés) a professzió, az iskola mint szervezet, illetve a tanulók iránti pozitív érzelmi viszonyulás és a velük való azonosulás. A professzió iránti elköteleződés a pedagógusi minőséggel és szereppel való azonosulást és elégedettséget, a szervezet iránti elköteleződés a szervezet céljaival, értékeivel való azonosulást, míg a tanulók iránti elköteleződés a diákok tanulása és iskolai élete iránti felelősségvállalást és elhivatottságot jelenti (Firestone & Pennell, 1993; Mowday et al., 1979; Park, 2005).

A tanulói kötődés és a pedagógus-elköteleződés jelentősége a lemorzsolódás vonatkozásában

Empirikus előzmények

Mint arra az előbbi fejezetben már utaltunk, a kutatási előzmények szerint az erősebb elköteleződést mutató pedagógusok jobban bevonódnak az iskola életébe, és nagyobb igyekezetet, lelkesedést mutatnak a tanítási célok elérése érdekében, mint a kevésbé elkötelezett pedagógusok. A tanulók iskolai kötődése sem független attól, mennyire elkötelezettek azok a tanítók és tanárok, akikkel idejük nagy részét az iskolában töltik. A tanulók iskolai kötődésének egyik erősen meghatározó tényezője a tanári támogatás és jelenlét (Allen et al., 2018), ugyanakkor a pedagógusok hivatástól, szervezettől való elidegenedése gátló hatással bír a tanulók iskolai kötődésének kialakulására (Louis & Smith, 1992). Mivel az iskolai kötődés nem csak a tanulók aktuális teljesítményével mutat összefüggést, de a sikeres iskolabefejezés vagy lemorzsolódás előrejelzője is (Rumberger & Rotermund, 2012), minél mélyebb, több szempontból való feltérképezése fontos az iskolától való elidegenedés és a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése, valamint a hatékony beavatkozás szempontjából.

A hazai kutatások többnyire az iskolai kötődés egyéni sajátosságaival való összefüggéseit, hatásmechanizmusait vizsgálják, például kapcsolatát az iskolai aktivitással, normakövetéssel, tanulói énképpel, stresszel és teljesítménnyel (Szabó & Virányi, 2011), énképességgel, tanulmányi-felelősség-vállalással (Szabó et al., 2015) és a szándékos önszabályozással (Jámbori et al., 2019). Nemzetközi térben is kurrens téma az iskolai kötődés tanulmányi eredményességgel (Bond et al., 2007; Fleming et al., 2005; Oelsner et al., 2011) és szociális sikerességgel való összefüggéseinek (Davis, 2012; Juvonen et al., 2012), valamint viselkedéssel (Frey et al., 2008; Oelsner et al., 2011) és jólléttel való kapcsolatának (Frydenberg et al., 2009; Oldfield et al., 2016) vizsgálata. Serdülőkorú tanulók körében végzett kutatások eredményei szerint az iskolához gyengén kötődő tanulók rosszabb teszteredményeket érnek el (Oelsner et al., 2011), nagyobb eséllyel nem fejezik be az iskolát (Bond et al., 2007), az iskolához erősebben kötődők viszont jobban teljesítenek a teszteken, jobb osztályzatokat szereznek (Fleming et al., 2005), és erősebb a tanulási motivációjuk (Frey et al., 2008). A külföldi kutatásokban egyre nagyobb hangsúllyal jelenik meg a kontextuális – egyéni és környezeti – tényezők szerepének vizsgálata is az iskolai kötődés alakulásában (vö. Szabó, 2018). Eccles és munkatársai (1993) eredményei szerint az iskolai kötődés egyre alacsonyabb az életkor előrehaladásával, ugyanakkor serdülőkorban a korábbi életkorokhoz képest annak kognitív aspektusa erősebbé válhat (Keating, 2004). Mahatmya és munkatársai (2012) a serdülőkorú iskolai kötődés jellemzőit áttekintő munkájukban kifejtik, hogy serdülőkorban az érzelmi kötődés alakulásában jelentős az iskolai feladatokkal kapcsolatos érzelmek – mint félelem, szorongás, unalom, lelkesedés – és a tanulásban kapott támogatás szerepe, míg az iskolai tanulmányi és társas tevékenységekbe való bevonódás vonatkozásában a jelenlét, az órai, valamint órán kívüli iskolai programokban való aktív részvétel, és az iskolai normákhoz való viszonyulás a meghatározó. Allen és munkatársai (2018) 51 olyan tanulmány adatait végeztek metaelemzést, melyek serdülőkorú tanulók körében végzett kutatások eredményeiről számoltak be. A metaelemzés azt mutatta, hogy a kontextuális tényezők között kiemelkedő a kapcsolatok szerepe az iskolához való viszony tekintetében, különösen a pedagógusokkal való kapcsolat és a részükről megtapasztalt támogatás. Azok a tanulók, akiket pozitív kapcsolat fűz a pedagógusaikhoz, és úgy érzik, tanáraik gondoskodók, empátiusak, igazságosak, és személyes problémáikkal is fordulhatnak feléjük, nagyobb eséllyel kötődnek az iskolához, mint azok a diákok, akik rossznak ítélik tanáraikkal való kapcsolatukat.

A pedagógus személye, diákjaihoz fűződő viszonya – összefüggésben a tanítás minőségével – hatással van a tanulói eredményességre. Minőségi oktatás azonban nem valósulhat meg olyan pedagógusok nélkül, akik elkötelezettek diákjaik, iskolájuk és a professzió iránt (Razak et al., 2009). Hazánkban a pedagógus-elköteleződés jellemzően a munkával való elégedettség-gel, a kiégéssel és a mentális jólléttel összefüggésben, illetve ezen jelenségeknek az iskola mint szervezet oldaláról történő megközelítésével került a kutatások fókuszába (Mihálka & Pikó, 2018; Paksi et al., 2015; Szabó & Jagodics, 2016). A pedagógusok munkahelyi boldogságának és jóllétének vizsgálatakor Kun és Szabó (2017) több, kifejezetten a munkával és szervezettel kapcsolatos tényezőt azonosított, úgymint eredményesség és siker, a munkára vonatkozó értékelés és visszajelzés, a munkavégzés közben érzett öröm és motiváció, valamint a társas kapcsolatok. A közösen megélt élmények és sikerek a munkaközösség összetartó erejét jelentik, de az elkötelezettség és a motiváció megalapozói is (Kun & Szabó, 2017). Mihálka és Pikó (2018) pedagógusok körében végzett kutatásának eredményei szerint a hazai pedagógusok körében is valós probléma a kiégés, melynek dimenziói – az érzelmi kimerültség, az elszemélytelenedés és a személyes teljesítmény csökkenése – negatívan függnek össze az étellel való elégedettséggel, az egészségi állapot önmegítélésével, és pozitívan a pszichoszomatikus tünetek gyakoriságával. A kiégés tehát mind a fizikai, mind a mentális egészséget veszélyezteti, sőt, közvetve a mun-

kahelyi elégedettséget és elkötelezettséget is. A pedagógusok elidegenedése pedig hatással van a környezetükre is, kiváltképp a személyiségfejlődés folyamatában lévő tanulókra és iskolával, tanulókkal kapcsolatos élményeikre, viszonyulásukra (Szabó & Jagodics, 2016).

Az iskolai kötődés összetevőiként is azonosítható illetve az iskolai kötődéshez is köthető egyéni és intézményi tényezők lemorzsolódással való kapcsolatával foglalkozik Rumberger és Lim (2008) metaelemzése. A vizsgálódás körébe vont, közel 200 tanulmány középiskolás, felső és alsó tagozatos tanulók, illetve tanáraik részvételével zajlott kutatások eredményeiről számolt be. Az iskolai kötődés dimenziói közül hangsúlyosan a viselkedésbeli aspektus jelent meg a vizsgálatokban, a tanulmányi munkába való bevonódás – jelenlét, házi feladat-készítés, erőfeszítések – és a társas tevékenységbe való bevonódás – extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel – formájában. Rumberger és Lim (2008) ezeket a lemorzsolódást előreléző egyéni tényezők közé sorolta, és megállapították, hogy a hiányzás és az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel (főleg a sportfoglalkozások esetében fiúknál) középiskolában megbízhatóbban jelzik előre a lemorzsolódást, mint alsó vagy felső tagozaton. A viselkedésre vonatkozó egyéni tényezők közül kiemelték a rossz magaviseletet, mely felső tagozaton jobban előrejelezte a lemorzsolódást, mint az iskolai teljesítmény, ami viszont középiskolában volt megbízhatóbb prediktor (Rumberger & Rotermond, 2012). A metaelemzés az attitűdök, tanulmányi célok és az önértékelés (énkép, önbecsülés, külső/ belső kontroll) mint egyéni szintű tényezők lemorzsolódással való kapcsolatát is megerősítette. Rumberger és Lim (2008) az egyéni tényezők mellett intézményi – családi és iskolai – tényezők lemorzsolódással való összefüggését is vizsgálták. A metaelemzésben vizsgált kutatások különböző erősségű kapcsolatot azonosítottak a lemorzsolódás, valamint a családi tényezők (családszerkezet, szocioökonómiai státusz, szülői támogatás) és az iskolai tényezők (tanulói összetétel, iskolaméret és -típus, erőforrások, iskolai (pedagógiai) gyakorlatok, szervezeti jellemzők) között, azonban a tényezők sorából kiemelendő a tanár-diák kapcsolat minősége, mely számos kutatás szerint egyértelműen összefügg a lemorzsolódással (például Croninger & Lee, 2001). A Rumberger és Lim (2008) által készített metaelemzés fontos üzenete, hogy a lemorzsolódási ráta a támogató és biztosságot jelentő tanulási környezet, a pedagógusokkal való szoros kapcsolat és az odafigyelő, törődő tanulói közösség által csökkenthető.

De Witte és Rogge (2013) holland vizsgálata egy teljes kohorsz tanulási útját követte nyomon, elemezve, hogy milyen tényezők hatnak a lemorzsolódásra. Öt egyéni és intézményi tényezőt vizsgáltak: (1) osztály és iskolatípus, (2) tanulmányi eredményesség, (3) tanulói attitűdök, (4) szülői attitűdök és (5) szocioökonómiai státusz. Eredményeik szerint a tanulók motivációja, elképzelései, viselkedése hatnak leginkább a lemorzsolódásra, emellett a szülők és iskola szerepe sem elhanyagolható. Kiemelik, hogy azok a tanulók, akik szeretik az iskolát, akiknek kedvező véleménye van tanáraikról, akik kevesebbszer buktak meg, és akik odafigyelnek az órákon, kevésbé valószínű, hogy lemorzsolódnak.

Eredményeink a tanulói kötődés és a pedagógus-elköteleződés vizsgálatában

Az előző pontokban bemutatott elméleti háttér és empirikus előzmények alapján látható, hogy az iskolai szereplők – tanulók és pedagógusok – iskolához való viszonya, elköteleződése összefügg a tanulói eredményességgel, és hatással lehet az iskolai lemorzsolódásra is. A projekt keretein belül két elemzést végeztünk, az elsőt egyrészt abból a célból, hogy feltárjuk a projektben résztvevő iskolák 7. évfolyamos tanulóinak iskolai kötődését és az iskolákban dolgozó pedagógusok

elköteleződését, másrészt célul tűztük ki a diákok és pedagógusok kötődésében mutatkozó különbségek feltérképezését is.

Az első elemzés alapját az iskolai lemorzsolódás hazai elemzését célzó komplex kutatás keretében 2018 őszén végzett online tanulói és pedagógus kérdőíves adatfelvételek adják. Az adatfelvétel során három régió – Nyugat-Dunántúl, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Budapest – 88 általános iskolájának 7. évfolyamos tanulóinak (N=1953, 76 iskolából) és pedagógusainak (N=1136, 75 iskolából) válaszait rögzítettük. A résztvevőket online kérdőív formájában kérdeztük a lemorzsolódással összefüggő témakörökben, többek között a jelen fejezetben tárgyalt iskolai kötődés és a pedagógus-elköteleződés témájában. A tanulók iskolai kötődésének mérésére a Szabó és Virányi (2011) által kidolgozott kérdőív-tételeket alkalmaztuk, melyek alapján saját kérdőív-tételeket dolgoztunk ki a pedagógus-elköteleződés mérésére. Az adatok alapján három indexet képeztünk: általános kötődés, interperszonális kötődés és tantárgyi-tanulási (tanulók), illetve tantárgyi-tanítási kötődés (pedagógusok). További egy itemmel mértük a közösségi bevonódást (Rehbein & Baier, 2013) (lásd részletesebb 2. fejezet Tanulási környezet, iskolai légkör alfejezetét). A kutatásról, az adatfelvételek és a minták jellemzőiről, valamint az indexképzések módszeréről és eredményeiről bővebben lásd az első fejezetet, valamint az első két mellékletet. Mivel a kérdőíves adatfelvételekben hasonló kérdésekkel és az elemzés során is hasonló módszerrel (főkomponens-elemzéssel) létrehozott indexek segítségével mértük a fejezetben vizsgált kérdésköröket, össze tudjuk vetni az iskolai viszonytal, elköteleződéssel kapcsolatos tanulói és pedagógusvéleményeket.

Az iskolai kötődés három aldimenzióját (általános, interperszonális, tantárgyi-tanulási/tanítási kötődés, az egyes dimenziók leírását lásd az 1. és 2. mellékletben) és a közösségi bevonódást vizsgálva azt találtuk, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok körében az osztályközösségbe, illetve tantestületbe való bevonódás mértéke a legmagasabb, mely szorosan kapcsolódik az interperszonális kötődés indexhez¹⁹, amely szintén magas mindkét vizsgált csoportban. Az interperszonális kötődést mindkét almintán a tantárgyakhoz-tanuláshoz illetve a tantárgyakhoz-tanításhoz való kötődés, végül az általános kötődés mértéke követi.

Összehasonlítva a tanulók és a pedagógusok kötődését, megállapítható, hogy a pedagógusok kollégáikhoz fűződő viszonya (interperszonális kötődés-index) erősebb, mint a tanulók osztálytársakhoz fűződő kapcsolata. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok sokkal inkább bevonódnak a közösségük életébe, inkább érzik magukat a tantestület részének, fontos tagjának, mint a diákok a saját osztályközösségüknek (lásd részletesebb 2. fejezet Tanulási környezet, iskolai légkör alfejezetét). Hasonló mondható el a tantárgyakhoz, tanuláshoz/tanításhoz való kötődés kapcsán is: a pedagógusok több olyan tantárgyról és tantárgyi, tanítási tartalomról számoltak be, amelyeket szeretnek tanítani, mint a tanulók olyanról, amit szeretnek tanulni. Az iskola mint szervezet (munkahely) iránt érzett általános kötődés, azaz az iskolához, tanításhoz kapcsolódó viszonyulás (általános kötődés-index) a pedagógusok válaszai alapján lényegesen pozitívabb képet mutat, mint a diákok iskolába járással kapcsolatos értékítélete.

A vizsgált tanulók és pedagógusok adatai alapján végzett független kétmintás t-próbák eredményei azt mutatják, hogy a tanulók közösségi bevonódása és iskolai kötődése szignifikánsan alacsonyabb, mint a pedagógusok közösségi bevonódása és munka illetve szervezet iránti elköteleződése. A szórásértékek szerint az látszik, hogy a pedagógusok véleményében kisebb a kü-

¹⁹ tanulók esetén: $r = 0,511, p < 0,001$; pedagógusok esetén: $r = 0,475, p < 0,001$

lönbség, mint a tanulók véleményében, ez alól egyedül az általános kötődés index jelent kivételt (lásd 8. táblázat).

8. Táblázat

A közösségi bevonódás és a kötődési aldimenziók közötti korrelációs együtthatók

	Közösségi bevonódás	Interperszonális kötődés	Tantárgyi-tanulási/ tanítási kötődés	Általános kötődés
TANULÓI				
Osztályközösségbe való bevonódás	1	0,511	0,179	0,182
Interperszonális kötődés	0,511	1	0,421	0,351
Tantárgyi-tanulási kötődés	0,179	0,421	1	0,526
Általános kötődés	0,182	0,351	0,526	1
PEDAGÓGUS				
Tantestületbe való bevonódás	1	0,475	0,239	0,274
Interperszonális kötődés	0,475	1	0,544	0,488
Tantárgyi-tanítási kötődés	0,239	0,544	1	0,418
Általános kötődés	0,274	0,488	0,418	1

Megjegyzés: Pearson-féle korrelációs együtthatókhoz tartozó szignifikanciaérték minden esetben $p < 0,001$. A táblázatban a legalább közepesen erős, jelentős kapcsolatot mutató korrelációs együtthatókat ($r > 0,3$) dőlten jelöltük.

Feltáró elemzésünk eredményei azt mutatják, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok körében az interperszonális kötődés a legmagasabb, mely szignifikáns közepes erősségű összefüggést mutat a közösségi bevonódással. Ez azt jelenti, hogy azok a tanulók, akik arról számoltak be, hogy jó kapcsolatot ápolnak az osztálytársaikkal, nagyobb valószínűséggel érzik magukat az osztályközösség részének, illetve azok a pedagógusok, akik jól érzik magukat a kollégáikkal, a tantestületben, magasabb közösségi bevonódásról is számoltak be. Legalacsonyabb mindkét csoport esetében az általános kötődés mértéke, vagyis az iskolába/ munkahelyre járás, a tanulás/ tanítás iránt érzett viszonyulás mutatja a legkedvezőtlenebb képet. Általánosságban az is elmondható jelen elemzés alapján, hogy a tanulók közösségi bevonódása és iskolai kötődése jelentősen alacsonyabb, mint a pedagógusok közösségi bevonódása és munka illetve szervezet iránti elköteleződése.

Bár elemzésünkben nem volt célunk az egyéni tanulói és pedagógus-vélemények iskolai szintű összevetése, eredményeink rávilágítanak a tanulói és a pedagógus-nézőpont megismerésének szükségességére. Mint a vonatkozó elméleti háttérben bemutattuk, a kapcsolatok jelentős hatással bírnak a közösség, az intézmény és a tanulás/ tanítás iránti elköteleződésre, ami a tanulói eredményesség egyik előrejelzője (lásd részletesebben a 4. fejezetet), feltárása így kiemelt jelentőségű a lemorzsolódás megelőzése szempontjából.

Az iskolai kötődés komprehenzív megközelítése

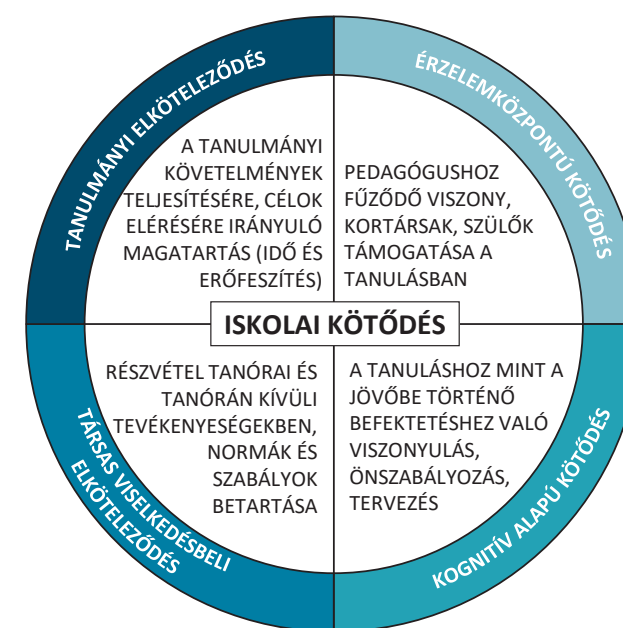
Az iskolai kötődés felöleli a tanulók iskolai környezettel kapcsolatos érzelmeit, attitűdjeit és viselkedését. A különböző iskolai kötődés-értelmezések között mára széles körben elfogadottá vált az a megközelítés, mely szerint az iskolai kötődés olyan multidimenzionális metakonstruktum, mely magában foglalja az iskolához és annak közösségéhez való viszony érzelmi, viselkedéses

és kognitív aspektusát, azokat egymás viszonylatában értelmezi. Az érzelmi aspektus az iskolai közegben jellemző társas kapcsolatokra, a viselkedéses aspektus a tanulmányi, társas, tanórai és azon kívüli tevékenységekben való aktív részvételre, míg a kognitív aspektus a tanulásra mint befektetésre és a komplex tanulmányi célokra koncentrálnak (Fredricks et al., 2004). Az iskolai kötődés dimenzióinak számában és összetevőiben nincs egyetértés a kutatók között, elterjedtek a kettő-, három- és négydimenziós modellek is (Reschly & Christenson, 2012).

A lemorzsolódás megelőzésének és intervenciójának elméleteinek köréből indul ki a jelenség négydimenziós értelmezése (Appleton, 2012), ezért az iskolai kötődés mélyebb, átfogóbb vizsgálatában erre az elméleti megközelítésre támaszkodunk. E modellt szemlélteti a 14. ábra. Az érzelmközpontú kötődés az iskola, a kortársak és a pedagógusok iránti érzelmi viszonyulást, az iskolával való azonosulást foglalja magában, indikátorai a tanárok, társak és a család támogatása a tanulásban. A kognitív alapú kötődés a tanulóhoz mint a jövőbe történő befektetéshez való viszonyulásra, a tervezésre, és az erőfeszítésre való hajlandóságra vonatkozik, és olyan indikátorokban mutatkozik meg, mint az önszabályozás és az iskola szerepének elismerése a tervek és tanulási aspirációk szempontjából. A társas viselkedésbeli elköteleződés, lojalitás és elkötelezettség az iskolai közösséggel szemben, az iskolai normákhoz, szabályokhoz való viszonyulás, és olyan indikátorokkal mérhető, mint a rendszeres iskolai jelenlét/ hiányzások, a deviáns magatartásformák jelenléte/ hiánya, és a tanórákon kívüli tevékenységekben való részvétel. A negyedik dimenzió a tanulmányi elköteleződés, mely azokban a magatartásformákban mutatkozik meg, melyek a tanulmányi követelmények és célok magas színvonalú teljesítésére irányulnak, és kifejezhetők a feladatra fordított idő, a házi feladat elvégzése, tanórai aktivitás indikátoraiban (Appleton et al., 2006, 2008).

14. Ábra

Az iskolai kötődés négydimenziós modellje (saját szerkesztés, Appleton et al. 2006, 2008 alapján)



Az elméleti modell kidolgozói szerint a dimenziók között érvényesül egyfajta hierarchia, miszerint az érzelmközpontú kötődés (vagyis az iskolához, annak közösségéhez való viszonyulás) és a kognitív alapú kötődés (azaz a tanuláshoz való viszonyulás és a cél érdekében az erőfeszítésre való hajlandóság) befolyásolja a tanulmányi és a társas viselkedésbeli elköteleződést, mely hatás e két dimenzió indikátoraiban is tükröződik (jelenlétben, részvételi hajlandóságban, osztályzatokban, teszteredményekben stb.). Vagyis, az érzelmközpontú és a kognitív alapú kötődés nem közvetlenül hat a tanuló eredményességére, hanem a tanulmányi és a társas viselkedésbeli elköteleződésre kifejtett hatásán keresztül. Skinner és munkatársainak (2008) eredményei is megerősítik ezt a feltételezést; longitudinális vizsgálatukban azt találták, hogy a tanév elején nagyobb érzelmi elköteleződést mutató serdülők egész évben nagyobb viselkedésbeli bevonódást mutattak, míg azok, akik már tanév elején sem mutattak lelkesedést, érdeklődést az iskola irányába, nem vettek részt tartósan, aktívan a tanulmányi tevékenységekben.

A dimenziók közötti hierarchia megmutatkozik azok mérésének módszertanában is: míg a tanulók tanulmányi és társas viselkedésbeli elköteleződéséről különböző dokumentációkból és megfigyelés útján, közvetlenül szerezhetünk információt, addig az érzelmközpontú és a kognitív alapú kötődés olyan belső, azaz megfigyelő számára kevésbé értékelhető dimenziók, melyekről a tanulók megkérdezése révén juthatunk információhoz (Appleton, 2012; Appleton et al., 2008).

Az iskolai kötődés komprehenzív megközelítésében a multidimenzionalitás mellett annak kontextuális meghatározottságát is figyelembe kell venni. Az iskolai kötődés ugyanis nem a tanulóra jellemző sajátosság, sokkal inkább a tanuló aktuális – és adott esetben megváltoztatható – állapota, mely a környezeti hatások által erősen befolyásolt (Allen et al., 2018). Az iskolai kötődés alakulását tehát nem egy-egy tényező befolyásolja, hanem a tanuló biológiai-pszichológiai adottságai és másokkal való társas kapcsolatainak együttese, melyet áthat az az ökológiai kontextus, amiben az adott gyermek és a vele kapcsolatban lévők élnek. Az iskolai kötődés tulajdonképpen folyamatos interakció a tanuló és környezete – család, osztály-, iskolai és tágabb közösség – között (például Allen & Kern, 2017; Reschly & Christenson, 2012).

Eredményeink az iskolai kötődés többdimenziós vizsgálatában, a lemorzsolódással összefüggésben

Mint azt az előző pontban röviden bemutattuk, a tanulók iskolai kötődésének többdimenziós, kontextuális tényezőket is figyelembe vevő megközelítése révén egyfelől átfogó, mélyebb ismereteket szerezhetünk általánosságban a jelenség, a kötődési dimenziók egymással és más tényezőkkel való viszonyáról, másrészt egyéni szintű tájékozódásra is lehetőséget biztosít, ami hasznos lehet az iskolától való elidegenedés vagy a lemorzsolódás megelőzésében. Az iskolai kötődés négydimenziós modellje ugyanis nem csak abban van segítségünkre, hogy a kötődés érzelmi, kognitív és viselkedési aspektusát differenciáltan vizsgáljuk, hanem e megközelítés a viselkedési dimenzióon belül elkülöníti a tanulmányi és a társas viselkedésbeli elköteleződést is. Ilyen módon lehetséges a tanulmányi kötelezettségek iránt kevésbé, de a társas tevékenységek iránt erősebben bevonódó tanulók megkülönböztetése azoktól, akik a tanulmányi tevékenységekben aktívak, de a társasban nem (Appleton, 2012).

Mivel az iskolai kötődés négydimenziós megközelítése a lemorzsolódás megelőzésének és intervenciójának elméleteinek köréből indul ki, differenciáltabb értelmezést tesz lehetővé (Appleton, 2012). Második elemzésünk célja a négy iskolai kötődés-dimenzió – az érzelmközpontú,

a kognitív alapú, a tanulmányi és a társas viselkedésbeli elköteleződés – feltárása, egymással való viszonyának feltérképezése, valamint a tanulói teljesítménnyel való összefüggéseik vizsgálata. Mivel Magyarországon jelentős szerepe van a családi háttér hatásának a tanulmányi eredményesség vagy kudarc terén (Fehérvári & Széll, 2014), és a 6., 8., 10. évfolyamon végzett mérések alapján a családi háttér egyre nagyobb arányt magyaráz a teljesítményből (Balácsi & Horváth, 2011), a szülők iskolázottsági mutatóinak tanulói teljesítménnyel való kapcsolatát is vizsgáltuk az iskolai kötődés-dimenziók mellett.

E második elemzés alapját az iskolai lemorzsolódás hazai elemzését célzó komplex kutatás keretében 2020 őszén megvalósult online tanulói kérdőíves adatfelvételek jelentik, melyben 117 általános iskola vett részt (a terepmunka körülményeit, módszereit, válaszadatait lásd részletesebben az 1. és 2. fejezetekben). Az online tanulói kérdőívet 3251 7. évfolyamos diák töltötte ki. Az adatfelvétel csoportos önköltéssel valósult meg. A korábbi évekhez hasonlóan a lemorzsolódással kapcsolatot mutató több témakör szerepelt a tanulói kérdőívben, azonban jelen pontban bemutatott elemzésünkben csak az iskolai kötődésre, szülők iskolai végzettségére és a tanulmányi eredményességre vonatkozó itemeket használjuk fel.

Az iskolai kötődés belső dimenzióinak, az érzelmközpontú és kognitív alapú kötődésnek a mérése céljából egy olyan külföldi mérőeszközt adaptáltunk, mely illeszkedik a vizsgálat elméleti keretéhez (Student Engagement Instrument, a továbbiakban: SEI; Appleton et al., 2006, 2008). E kérdőív 6-12. évfolyamos tanulók válaszai alapján méri az iskolai kötődés belső dimenzióit, 35 kérdőívétel segítségével. Az érzelmközpontú kötődési dimenzió három alskálája a következő: tanár-diák kapcsolat, kortársak támogatása a tanulásban, család támogatása a tanulásban. A kognitív kötődési dimenziót reprezentáló három alskála pedig: az iskolai munka jelentősége, jövőbeli tervek és célok és extrinzik motiváció. A tanulók ötfokú skálán értékelnek minden itemet aszerint, mennyire értenek egyet az adott állítással.

A 2020 őszén elvégzett próbamérést követően a fő mérésből kivettük az extrinzik motivációt mérő két itemet, mert nem bizonyultak megbízhatónak. A SEI 33 itemes magyar változata már megfelelő megbízhatósággal működött, faktorstruktúrája illeszkedett az elméleti modellhez. Az elemzések körébe ugyanakkor csak 32 itemet vontunk be, mert a jövőbeli tervek és célok-skála egyik iteme az elvártnál kisebb faktorsúllyal szerepelt a struktúrában. Az elemzésekben használatos affektív és kognitív kötődés indexeket az egyes kötődési dimenziókat alkotó faktorok átlagai alapján képeztük.

A tanulmányi és társas viselkedésbeli elköteleződés értékelése jellemzően tanári beszámolóik és a tanulók személyes iskolai dokumentációi alapján történik (Appleton et al., 2006). Mivel a tanulók személyes iskolai dokumentációhoz kutatóként nem volt hozzáférésünk, az tanulmányi és társas viselkedésbeli elköteleződés indikátorairól a tanulói online kérdőív keretében gyűjtöttünk információt (lásd 3. számú melléklet). A vonatkozó kérdőívtelemek tartalmukban megfeleltek az e kötődési dimenziókat reprezentáló mutatóknak (Appleton, 2012).

A lemorzsolódási kockázat mutatója a vizsgálatban a tanuló előző év végi teljesítményének átlaga (hogy miért ezt az eredményességi mutatót választottuk, erről lásd részletesebben a 4. fejezet 10. táblázatát). Erről és a szülők iskolázottságáról a tanulói beszámolókból, az online kérdőív révén nyertünk információt.

Eredményeink szerint a megkérdezett serdülők inkább magas érzelmi ($M = 3,83$; $SD = 0,69$) és kognitív ($M = 3,87$; $SD = 0,70$) kötődésről számoltak be. Az érzelmközpontú kötődés alkálán a család támogatását értékelték legmagasabbra, míg válaszaik alapján az rajzolódik ki, hogy pedagógusaik részéről érzékelik a legkevesebb támogatást. A kognitív alapú kötődés dimenziójában a jövőbeli tervek és célok alkála magasabb átlagot mutat, az iskolai munka jelentőségét alacsonyabbra értékelték a tanulók.

Az iskolai kötődés-dimenziók egymással való kapcsolatát is megvizsgáltuk, a korrelációs együtthatókat a 4. számú melléklet tartalmazza. Míg az érzelmközpontú és a kognitív alapú kötődés között erős kapcsolatot azonosítottunk ($r = 0,74$; $p < 0,001$), addig ezen dimenziók tanulmányi és társas viselkedésbeli elköteleződéssel való összefüggése csak néhány indikátor esetében kimutatható – habár ezek az összefüggések is inkább gyenge, legfeljebb közepes erősségűek. Általánosságban megállapítható, hogy azok a tanulók, akik jobb viszonyt ápolnak tanáraikkal, és több támogatást kapnak a tanulásban családjuktól és társaiktól, nagyobb valószínűséggel tartják be az iskolai normákat, szabályokat, és inkább felkészülten érkeznek a tanítási órákra. Ugyanez igaz az erősebb kognitív kötődést mutató diákokra is, valamint róluk elmondható, hogy több erőfeszítést tesznek a jobb tanulmányi eredmény érdekében.

A tanulmányi eredménnyel való kapcsolat vonatkozásában a korrelációs együtthatókat a 9. táblázat foglalja össze. A vizsgált 7. évfolyamosok körében az érzelmközpontú kötődéssel szinte elhanyagolható, a kognitív alapú kötődéssel pedig alacsony mértékű összefüggés mutatható ki. Az előző év végi tanulmányi átlag a legerősebb kapcsolatot az anya iskolai végzettségével és a bukással/ évismétléssel mutatja, majd az apa végzettségével, és ennél alacsonyabb az összefüggés a társas viselkedésbeli elköteleződés egyik mutatójával (iskolai magatartás) és a tanulmányi elköteleződés kettő indikátorával (házi feladat elkészítése, erőfeszítés a jó eredményért).

9. Táblázat

Az előző év végi tanulmányi átlag és a kötődési dimenziók közötti korrelációs együtthatók

Kötődési dimenzió/ indikátor	korrelációs együttható
ÉRZELMI KÖTÖDÉS INDEX	0,15
KOGNITÍV KÖTÖDÉS INDEX	0,24
TÁRSAS VISELKEDÉSBELI ELKÖTELEZŐDÉS	
Iskolai jelenlét	-0,18
Iskolai magatartás	0,23
Tanórán kívüli tevékenységekben való részvétel	-0,05
TANULMÁNYI ELKÖTELEZŐDÉS	
Feladatra fordított idő	-
Házi feladat elkészítése	0,31
Erőfeszítés	0,31
Bukás/ évismétlés	-0,46
APA ISKOLAI VÉGZETTSÉGE	0,37
ANYA ISKOLAI VÉGZETTSÉGE	0,45

Megjegyzés: Pearson-féle korrelációs együtthatóhoz tartozó szignifikanciaérték minden esetben $p < 0,001$. A táblázatban a legalább közepesen erős, jelentős kapcsolatot mutató korrelációs együtthatókat ($r > 0,4$) dőlten jelöltük. Ahol nincs adat, ott nem szignifikáns az összefüggés.

Annak érdekében, hogy feltárjuk, mely vizsgált tényezők mennyiben valószínűsítik a tanulmányi eredményt, lineáris regressziót végeztünk. Három regressziós modellt teszteltünk: az elsőben csak az érzelmközpontú és a kognitív alapú kötődés hatását vizsgáltuk, a másodikban csak a szülők iskolai végzettségét, míg a harmadik, komplex modellben mindegyik kötődési dimenziót a szülők iskolai végzettségével együtt. (A modellekre kapott részletes eredményeket a 4. számú melléklet tartalmazza.) Eredményeink azt mutatják, hogy önmagában az érzelmközpontú és a kognitív alapú kötődés kevés hatást gyakorol a megkérdezett serdülők iskolai teljesítményére, viszont a szülők iskolázottságával valamint a tanulmányi és a társas viselkedésbeli elköteleződés indikátoraival együtt már a tanulói teljesítmény közel 41%-át magyarázza.

Az iskolai kötődés többdimenziós vizsgálatán alapuló eredményeink szerint míg az érzelmközpontú és a kognitív alapú kötődés között erős, addig ezek tanulmányi és társas viselkedésbeli elköteleződéssel való kapcsolatában alacsony összefüggéseket találtunk. Összhangban a nemzetközi eredményekkel (Lei et al., 2018; Lovelance et al., 2018), az iskolai teljesítményt leginkább meghatározó tényezőkként a tanulmányi és társas viselkedésbeli elköteleződés egyes mutatóját (magatartás az iskolában, házi feladat-készítés, erőfeszítés, bukás/ évismétlés) és a kognitív alapú kötődést azonosítottuk. Ezeknél is erősebb azonban az összefüggés tanulmányi eredmény és a szülők iskolai végzettsége között.

Konklúzió és javaslat a pedagógiai gyakorlat számára

Tanulmányunkban a pedagógus-elköteleződés és a tanulók iskolai kötődésének tanulói lemorzsolódással való kapcsolatát vizsgáltuk. Jóllehet, a munkájuk, diákjaik és az iskolájuk iránt elkötelezett pedagógusok nélkül nem valósulhat meg minőségi oktatás (Razak et al., 2009), és az iskolai kötődés megbízható előrejelzője a lemorzsolódásnak (Rumberger & Rotermund, 2012), e területekkel hazánkban eddig kevés kutatás foglalkozott behatóan, különösen az iskolai lemorzsolódással összefüggésben. A magyar vizsgálatok pedagógusok körében döntően a kiegészítés és a munkahelyi elégedettség szempontjából közelítették a munka illetve szervezeti elköteleződést, a tanulók iskolai kötődésének vizsgálatára pedig mindeddig nem volt jellemző az általunk adaptált elméleti modellhez hasonló differenciált megközelítés.

Az iskolai lemorzsolódás hazai elemzését célzó komplex kutatás keretében 2018 őszén végzett online adatfelvételt alapozva vizsgáltuk a tanulók és a pedagógusok kötődését, közösségi bevonódását, majd 2020 őszén az iskolai kötődés többdimenziós vizsgálatával folytattuk feltáró munkánkat. Eredményeink felhívják a figyelmet az elköteleződés, iskolai kötődés vizsgálatának fontosságára a kiegészítés, elidegenedés és lemorzsolódás aspektusából. Mind a megelőzés, mind a beavatkozás szempontjából kulcsfontosságú területek ugyanis, melyek jelzőfunkcióval bírnak az adott tanuló vagy pedagógus, osztály vagy intézmény aktuális állapotáról, s mint ilyenek, ellentétben az iskolai sikerességet befolyásoló, ám megváltoztathatatlan tényezőkkel (például demográfiai, szocioökonómiai tényezők), sok esetben formálhatók, reaktívak a pedagógiai beavatkozás szempontjából (Reschly, 2020).

Bár a lemorzsolódást legjobban előrejelző tanulói teljesítményt nagyrészt a családi háttér és az egyéni jellemzők befolyásolják (Fehérvári, 2015), úgy gondoljuk, kiemelt jelentősége van annak, hogy a pedagógusok, iskolapszichológusok időben felismerjék a tanulók iskolához való viszonyában bekövetkező kedvezőtlen változásokat. A kötődés gyenge vagy egy korábbi szinthez képest csökkenő mértéke esetlegesen olyan negatív folyamatokra hívja fel a figyelmet, melynek megoldása a pedagógiai módszereivel is hatékony lehet.

- Allen, K.-A. & Bowles, T. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119.
- Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017). *Springer briefs in psychology. School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Appleton, J. (2012). Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention Link with the Student Engagement Instrument. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 725–741). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_35
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Balázs, I., & Horváth, Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis, M., & Vágó, I. (Eds), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 325–362). OFI.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527–1536. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.013>
- De Witte, K., & Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, 48(1), 131–149. <https://doi.org/10.1111/ejed.12001>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Elliott, B., & Crosswell, L. (2001). *Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives*. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), 31–47.
- Fehérvári, A., & Széll, K. (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In Széll, K. (Ed.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések* (pp. 41–51). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525. <https://doi.org/10.2307/1170498>
- Fleming, C., Haggerty, K., Catalano, R., Harachi, T., Mazza, J., & Gruman, D. (2005). Do Social and Behavioral Characteristics Targeted by Preventive Interventions Predict Standardized Test Scores and Grades? *Journal of School Health*, 75(9), 342–349. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00048.x>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2008). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in The Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry Human Development*, 40(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0105-x>
- Frydenberg, E., Care, E., Freeman, E., & Chan, E. (2009). Interrelationships between coping, school connectedness and wellbeing. *Australian Journal of Education*, 53(3), 261–276. <https://doi.org/10.1177/000494410905300305>
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111–1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Griffiths, A.-J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 197–211). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jámbori, Sz., Kőrössi, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75>
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 337–367. <https://doi.org/10.1177/0022427897034003003>
- Jetten, J., Haslam, S. A., Cruwys, T., Greenaway, K., Haslam, C., & Steffens, N. K. (2017). Advancing the Social Identity Approach to Health and Well-being: Progressing The Social Cure Research Agenda. *European Journal of Social Psychology*, 47(7), 789–802. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2333>

- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In Christenson, S. L., Wylie, C., & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387–401). Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. In Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 45–84). Wiley.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W., & Woods-Mcconney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *Journal of Experimental Education, 80*(4), 317–337. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle, 72*(3), 281–310. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.001>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between Student Engagement and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Social Behavior and Personality, 46*(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Lovelace, M. D., Reschly, A. L., & Appleton, J. J. (2018). Beyond school records: The value of cognitive and affective engagement in predicting dropout and on-time graduation. *Professional School Counseling, 21*(1), 1096–2409. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-21.1.70>
- Louis, K. S., & Smith, B. (1992). Cultivating teacher engagement: Breaking the iron law of social class. In Newmann, F. (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 119–152). Teachers College Press.
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53. OECD publication.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Feldman Farb, A. (2012). Engagement Across Developmental Periods. In Christenson, S. L., Wylie, C., & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45–64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok étellel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 19*(2), 140–157. <https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006>
- Moody, J., & Bearman, P. S. (1998). *Shaping School Climate: School Context Adolescent Social Networks, and Attachment to School*. Unpublished manuscript.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Newmann, F. M. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review, 51*(4), 546–564. <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In Newmann, F. M. (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–30). Teachers College Press.
- Oelsner, J., Lippold, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *Journal of Early Adolescence, 31*(3), 463–487. <https://doi.org/10.1177/0272431610366244>
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2016). The Role of Parental and Peer Attachment Relationships and School Connectedness In Predicting Adolescent Mental Health Outcomes. *Child and Adolescent Mental Health, 21*(1), 21–29. <https://doi.org/10.1111/camh.12108>
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endródi-Kovácsi, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 461–485. <https://doi.org/10.1080/13803610500146269>
- Pino-James, N., Shernoff, D. J., Bressler, D. M., Larson, S. C., & Sinha, S. (2019). Instructional Interventions That Support Student Engagement: An International Perspective. In Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 103–119). Academic Press Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00008-5>
- Razak, N. A., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2009). Teacher Commitment. In Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Springer International Handbooks of Education, 21*, 343–360. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_22
- Rehbein, F., & Baier, D. (2013). Family-, media-, and school-related risk factors of video game addiction. *Journal of Media Psychology, 25*(3), 118–128. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000093>
- Reschly, A. L. (2020). Dropout prevention and student engagement. In Reschly, A. L., Pohl, A. J., & Christenson, S. L. (Eds.), *Student Engagement – Effective Academic, Behavioral, Cognitive and Affective Interventions at School* (pp. 31–54). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_2
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In Christenson, S. L., Wylie, C., & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In Christenson, S. L., Wylie, C., & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 491–513). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–577. <https://doi.org/10.1177/001316102237672>
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények: A tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3>
- Szabó, É., & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó, É., Zsadányi, Zs., & Szabó Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.5>
- Szabó, L. (2018). Az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggései. *Educatio*, 27(4), 692–699. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.11>

Paksi Borbála, Széll Krisztián és Fehérvári Anikó:

A lemorzsolódás egyéni, családi és iskolai tényezőinek kapcsolata

Az elemzés célja

A kötet eddigi fejezetei a tanuló és tanár eltérő nézőpontjainak, attitűdjeinek bemutatására fókuszáltak, valamint az iskolai kötődés elemeire és lemorzsolódással való kapcsolatára. Ebben a fejezetben megkíséreljük a lemorzsolódás komplex vizsgálatát. Tanulmányunkban az iskolai lemorzsolódást az egyén, a család, és az iskola viszonylatában vizsgáljuk. Egyrészt arra keressük a választ, hogy a lemorzsolódás kockázata milyen kapcsolatban áll a szakirodalom alapján azonosítható, az 1. fejezetben részletesen bemutatott, illetve ott a 2. táblázatában összefoglalt teoretikus modell különböző egyéni jellemzőivel (egyéni háttérrel, az egyéni viselkedéssel, közösséghez tartozással), a családi háttérrel (családösszetétel, a család iskolához való hozzáállása, lakóhely, családi erőforrások), illetve az iskolai szintű tényezőkkel (tanulói összetétel, iskola hátránykompenzációs szerepe, tanárok felkészültsége, tapasztalatai, attitűdjei, iskolai pedagógiai gyakorlatok és szervezeti jellemzők, az iskola külső intézményes erőforrásai). Másrészt annak megválaszolására törekszünk, hogy a lemorzsolódás kockázata milyen mértékben magyarázható az egyéni és az iskolai tényezők együttesével, s az individuális és kontextuális tényezők együttesét figyelembe véve melyek a releváns szerepet kapó magyarázó tényezők. Az egyes tényezők mentén végzett elemzésekkel a kockázati mintázódások, együttjárások azonosítására törekszünk, segítséget adva a probléma felismerésére. A többváltozós magyarázó modellel, a különböző dimenziók együttes vizsgálatával pedig főként a lemorzsolódás csökkentésére irányuló programfejlesztésekhez, beavatkozásokhoz kívánunk muníciót adni.

Módszer

Jelen tanulmányunkban a projekt keretében 2018 és 2020 közötti időszakban készült adatfelvételek közül az első két adatfelvételi hullámban, a 2018/2019-es és a 2019/2020-as tanévben felvett adatok egyesített tanulói adatbázisán végzünk elemzéseket, melyekhez az intézményazonosítóval hozzákapsoltuk a pedagógus adatbázis témánk szempontjából releváns változóinak intézményre aggregált értékeit, valamint a köznevelési feladatot ellátó intézményekre vonatkozó országos statisztikai célú adatszolgáltatás és az Országos kompetenciamérés (OKM) egyes adatait.

Célcsoport és minta

A mintázódások vizsgálata során a két hullámban résztvevő 263 iskola 6641 tanulójának adatait használjuk, a többváltozós elemzést pedig 149 iskola 2649 tanulója vonatkozóan végezzük. Az elemzésbe minden esetben csak azokat az iskolákat vontuk be, ahol egyaránt volt tanulói és pedagógus adatfelvétel is, valamint, ahol a tanulók és a tantestület legalább 20%-a kitöltötte a kérdőívet. A többváltozós elemzés során további kritérium volt, hogy csak azok a tanulók kerültek az elemzésbe, akik az elemzésünkben szereplő 28 individuális magyarázó változó háttérben álló összes kérdésre válaszoltak, továbbá akiknek az iskolájára a komplex modellünkben szereplő 23 kontextuális (aggregált) változó a tanulói, illetve a pedagógus válaszok alapján megképezhető volt.

Az elemzések során alkalmazott célváltozó

Elemzéseink során az iskolára számított lemorzsolódási mutatót tekintjük a lemorzsolódás referencia indikátorának, amely a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók²⁰ arányát mutatja az adott iskolában. Egyéni szintű elemzéseink során – mint a jelen tanulmányban is – eredmény változó-

ként a – lemorzsolódást a szakirodalom alapján legnagyobb mértékben előre jelző (Lyche, 2010) – tanulmányi teljesítmény különböző mutatói közül azt alkalmazzuk, amelyiknek iskolára aggregált átlaga a legerősebb összefüggést mutatta a 7. évfolyam lemorzsolódási indexével.²¹ Mint azt a 10. táblázatban láthatjuk, az egyéni tanulmányi teljesítmény rendelkezésre álló, iskolára aggregált mutatói rendre szignifikáns korrelációt jeleztek a lemorzsolódási index értékével. A legerősebb korrelációt – a lemorzsolódási index képzésének egyik elemi változóját is jelentő – előző év végi tanulmányi átlag (-0,571) esetében kaptuk, így további elemzéseink során az előző év végi tanulmányi átlagot alkalmazzuk a lemorzsolódás egyéni szintű indikátoraként, s ennek megfelelően a modelljeink eredmény (függő) változójaként. Az alkalmazott célváltozó a lemorzsolódás kockázatának közvetett és irányultságában fordított mutatója.

10. Táblázat

Az egyéni tanulmányi teljesítmény különböző mutatóinak iskolára aggregált értékei és az iskola 7. évfolyamára jellemző lemorzsolódási index közötti kapcsolat (Pearson-féle korrelációs együtthatók)

	N	7. évfolyam lemorzsolódási indexe ⁺
Tanulmányi átlag a 6. év végén (átlag)	232	-0,571**
Magyar nyelv és irodalom osztályzat átlag 6. végén (átlag)	231	-0,417**
Matematika osztályzat a 6. év végén (átlag)	231	-0,403**
Történelem osztályzat a 6. év végén (átlag)	231	-0,394**
Valaha bukott tanulók aránya (%)	232	0,354**
Idegen nyelv osztályzat a 6. év végén (átlag)	228	-0,352**
Félévkor valaha bukott tanulók aránya (%)	232	0,231**
Valaha évet ismételt tanulók aránya (%)	232	0,228**
Év végén valaha bukott, de a pótvizsgán átmentem tanulók aránya (%)	232	0,195*
Az iskolai teljesítménnyel való tanulói elégedettség (átlag)	232	-0,184*

Megjegyzés: +A lemorzsolódással veszélyeztetett 7. évfolyamos tanulók összes 7. évfolyamos tanulóhoz viszonyított százalékos aránya az adott iskolában. Pearson-féle korrelációs együtthatóhoz tartozó szignifikancia szint: * p<0,010; **p<0,001.

Elemzési eljárás

Elemzésünk során a lemorzsolódás egyéni szintű kockázatát megjelenítő előző év végi tanulmányi átlag kapcsolatát vizsgáltuk a szakirodalom alapján felvázolt teoretikus modell (lásd 1. fejezet 2. táblázat) különböző tényezőivel, az 1. fejezet 3. táblázatában bemutatott témakörök mentén megjelenő 28 individuális (ezen belül 11 egyéni és 17 családi) valamint 23 kontextuális (iskolai) változó mentén.

- 1) Egyrészt leíróstatisztikai elemzéseket végeztünk, melynek során a lemorzsolódás kockázatának az egyes egyéni, családi, illetve iskolai tényezőkkel való kapcsolatát páronkénti lineáris regresszió elemzéssel vizsgáltuk, s a kapcsolat szorosságát hatásméret mutatókkal paramétereztük. A jelentősebb (legalább közepes erősségű) összefüggéseket eredményeket grafikus formában is megjelenítettük.
- 2) Emellett a kontextuális és individuális magyarázó változók együttes szerepét lineáris regressziós eljárással létrehozott komplex többváltozós modellel vizsgáltuk.

²⁰ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja értelmében lemorzsolódással veszélyeztetett tanulónak tekinthető az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.

²¹ A lemorzsolódási index a lemorzsolódással veszélyeztetett 7. évfolyamos tanulók összes 7. évfolyamos tanulóhoz viszonyított százalékos arányát mutatja az adott iskolában.

Eredmények

A lemorzsolódás kapcsolata különböző egyéni tényezőkkel - leíróstatistikai elemzések

Az egyéni jellemzők három fő dimenzióját vizsgáltuk, az egyéni háttér, az egyéni viselkedés, és a közösséghez tartozás dimenzióit.

Az egyéni háttér dimenziójában a tanuló neme mellett a fizikai és lelki egészsége jelenik meg. A fizikai egészséget egyrészt az egészségi állapot önminősítésével (Cavallo et al., 2015), másrészt az orvos által megállapított krónikus nem fertőző betegség jelenlétével²² mértük. A lelki egészség vizsgálatára két mutatót alkalmaztunk, a Cantril-létrával²³ (Cantril, 1965) mért étellel való elégedettséget és a Rosenberg-féle Önértékelés skálát (Rosenberg, 1965).

Az egyéni háttér dimenzióban vizsgált tényezők mindegyike esetében szignifikáns (minden esetben $p < 0,001$), de – a lelki egészség kivételével – gyenge összefüggés ($0,01 \leq r^2 < 0,06$) mutatkozott a lemorzsolódás kockázatával (11. táblázat).

11. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata az egyéni háttérrel: páronkénti, lineáris regressziós modellek

	N	β	p	r^2
Kérdezett neme (1=fiú; 2=lány)	6582	0,127	<0,001	0,016
Fizikai egészség: Egészségi állapot önminősítése (1=rossz; 4=kitűnő)	6337	0,214	<0,001	0,046
Fizikai egészség: Orvos által megállapított krónikus nem fertőző betegség jelenléte (0=nincs; 1=van)	6303	0,032	<0,001	0,001
Lelki egészség: Étellel való elégedettség (0=lehető legrosszabb élet; 10=lehető legjobb élet)	6295	0,248	<0,001	0,061
Lelki egészség: Rosenberg-féle Önértékelés skála összpontszáma	6254	0,217	<0,001	0,047

Megjegyzés: Függő változó: a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga;

N: Elemszám; β : standardizált regressziós együttható; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan; r^2 : determinációs együttható;

■ közepes hatásméretű összefüggés ($0,06 \leq r^2 \leq 0,11$)

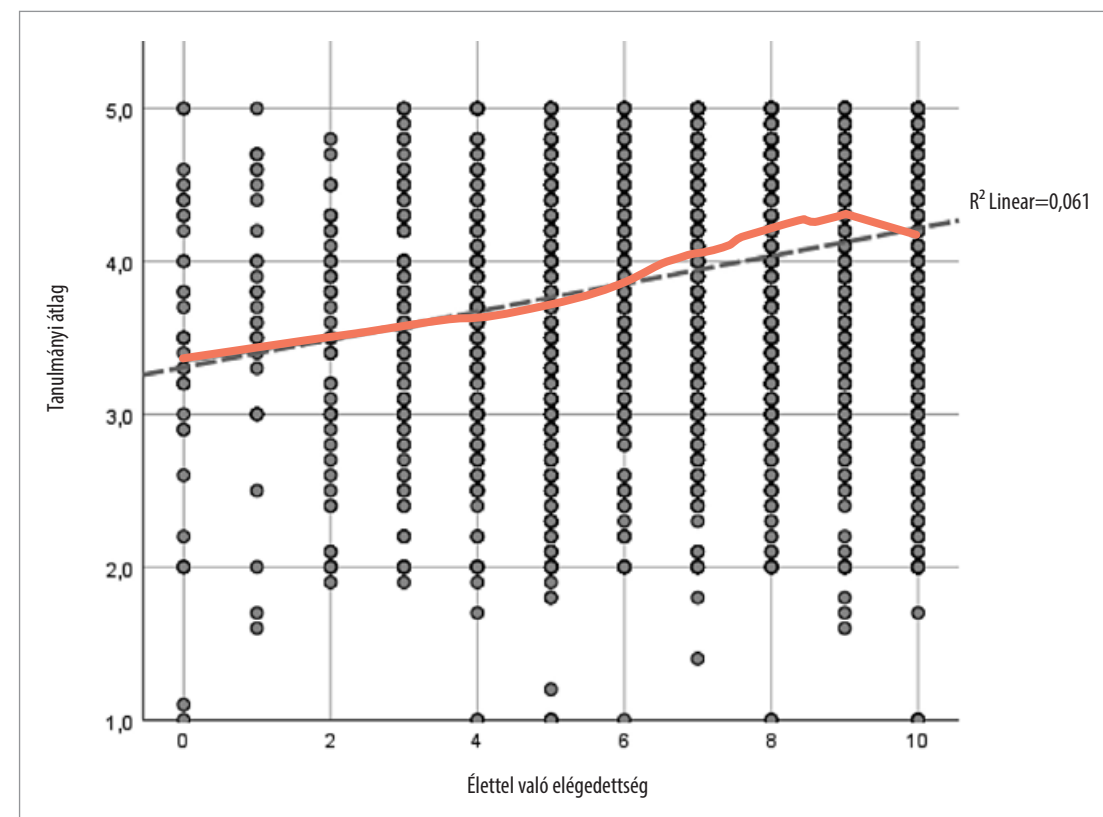
Az egyéni háttér dimenziók közül kiemelkedik a lelki egészség mutatójaként alkalmazott étellel való elégedettség, amely közepes hatásméretű ($r^2=0,061$) pozitív kapcsolatban áll a tanulmányi eredménnyel, azaz azt mondhatjuk, hogy azoknak a tanulóknak, akik elégedettebbek az életükkel, akiknek jobb a lelki egészségük, vagy jobbnak érzékelik azt, kisebb a kockázata az iskolai lemorzsolódásra. A mindkét kérdésre válaszolók (N=6295 fő) körében az átlagos tanulmányi eredmény 4,0. Ez jeleníti meg a minta átlagos lemorzsolódási kockázatát. A 15. ábrán láthatjuk, hogy ez a tanulmányi átlag a 0-10 közötti skálán mért az étellel való elégedettség mutató 7-es értékénél található, ami azt jelenti, hogy azon tanulók körében, akik az életükkel ennél kevésbé elégedettek, az átlagosnál nagyobb a lemorzsolódás kockázata (15. ábra).

²² Van-e a tanulóknak olyan tartós betegsége, fogyatékosága vagy egészségi problémája (cukorbetegség, izületi gyulladás, allergia, születés közben szerzett sérülés stb.) amit orvos állapított meg? (0=nincs; 1=van)

²³ A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli.

15. Ábra

A tanulmányi átlag és a lelki egészség kapcsolata



Megjegyzés: a piros vonal az adatokra legjobban illeszkedő görbe

Az egyéni viselkedés dimenzióján belül a tanulmányi elköteleződést öt változó/index segítségével vizsgáltuk. A „Mennyire szereted a legkedveltebb tárgyadat?” – kérdéssel²⁴, a tanulás/iskola hasznossága és teljesítmény orientált tanulás indexekkel²⁵, a dimenzióhoz tartoznak még a devianciákban való érintettség²⁶, valamint a lógás miatti hiányzás gyakorisága²⁷ változók.

Az egyéni viselkedés dimenzióban vizsgált tényezők esetében szintén mindegyik szignifikáns (minden esetben $p < 0,001$) összefüggést mutatott a lemorzsolódás kockázatával. Ezek közül a devianciákban való érintettség és a tanulás/iskola hasznosságát kifejező változó esetében a kapcsolat gyenge ($0,01 \leq r^2 < 0,06$), azonban egy egyéni viselkedéssel kapcsolatos mutató közepes ($0,06 \leq r^2 \leq 0,11$), kettő pedig kifejezetten erős ($0,11 < r^2$) kapcsolatot jelez (12. táblázat).

²⁴ Válaszkategóriák: 1=egyáltalán nem; 5=nagyon.

²⁵ A tanulás/iskola hasznossága index 5 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató, ami a bevitt változók varianciájának 45,1%-át jeleníti meg. A teljesítmény orientált tanulás index pedig 4 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató, ahol a megmagyarázott variancia 48,5%.

²⁶ A dohányzás, alkoholfogyasztás, berűgás, bántalmazó magatartás és bántalmazott magatartás előfordulási gyakorisága alapján klaszteranalízissel létrehozott, a válaszadókat két csoportba (nem érintett/érintett) soroló mutató.

²⁷ Egy átlagos hónapban azon napok száma, amikor egyszerűen nem ment be az iskolába, lógott a diák.

12. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata az egyéni viselkedéssel: páronkénti, lineáris regressziós modellek

	N	β	p	r^2
Tanulmányi elköteleződés: Mennyire szereted a legkedveltebb tárgyadat? (1=egyáltalán nem; 5=nagyon)	6527	0,371	<0,001	0,138
Tanulmányi elköteleződés: Tanulás/iskola hasznossága index*	6338	0,111	<0,001	0,012
Tanulmányi elköteleződés: Teljesítmény orientált tanulás index*	6405	0,347	<0,001	0,120
Devianciákban való érintettség (0=nem érintett; 1=érintett)	6207	-0,184	<0,001	0,034
„Lógás” miatti hiányzás gyakorisága (napok száma)	6557	-0,267	<0,001	0,071

Megjegyzés: Független változó: a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga;

*A főkomponenselemzéssel létrehozott indexek esetén a pozitív értékek az adott dimenzió jelentéstartamának nagyobb elfogadását (az indexet alkotó állításokkal való nagyobb egyetértést) jelzik;

N: Elemszám; β : standardizált regressziós együttható; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan; r^2 : determinációs együttható;

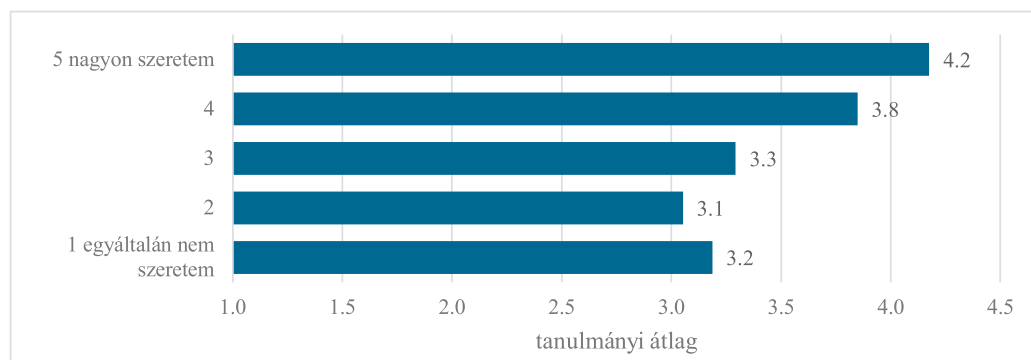
☐ közepes hatásméretű összefüggés ($0,06 \leq r^2 \leq 0,11$)

☐ erős hatásméretű összefüggés ($0,11 < r^2$)

A tanulmányi elköteleződés két mutatója, a tanuló leginkább szeretett tantárgyának kedveltsége, valamint a teljesítményorientált tanulást kifejező index erős pozitív kapcsolatban áll a tanulmányi átlaggal ($r^2=0,138$; $r^2=0,120$). Azaz azoknak a diákoknak jelentősen nagyobb a kockázata a lemorzsolódásra, akik körében a leginkább kedvelt tantárgyak esetén (is) kisebb elköteleződés figyelhető meg, illetve akikre a teljesítmény orientált tanulás kevésbé jellemző (16-17. ábrák). A mindkét kérdésre válaszoló (N=6527 fő) diákok átlagos tanulmányi átlaga (4,0) által megjelenített átlagos lemorzsolódási rizikó alapján azt mondhatjuk, hogy azon diákok esetében, akinek nincs olyan tárgya, amit „nagyon szeret” (5) vagy „legalább szeret” (4), az átlagnál nagyobb az iskolai lemorzsolódás rizikója (16. ábra).

16. Ábra

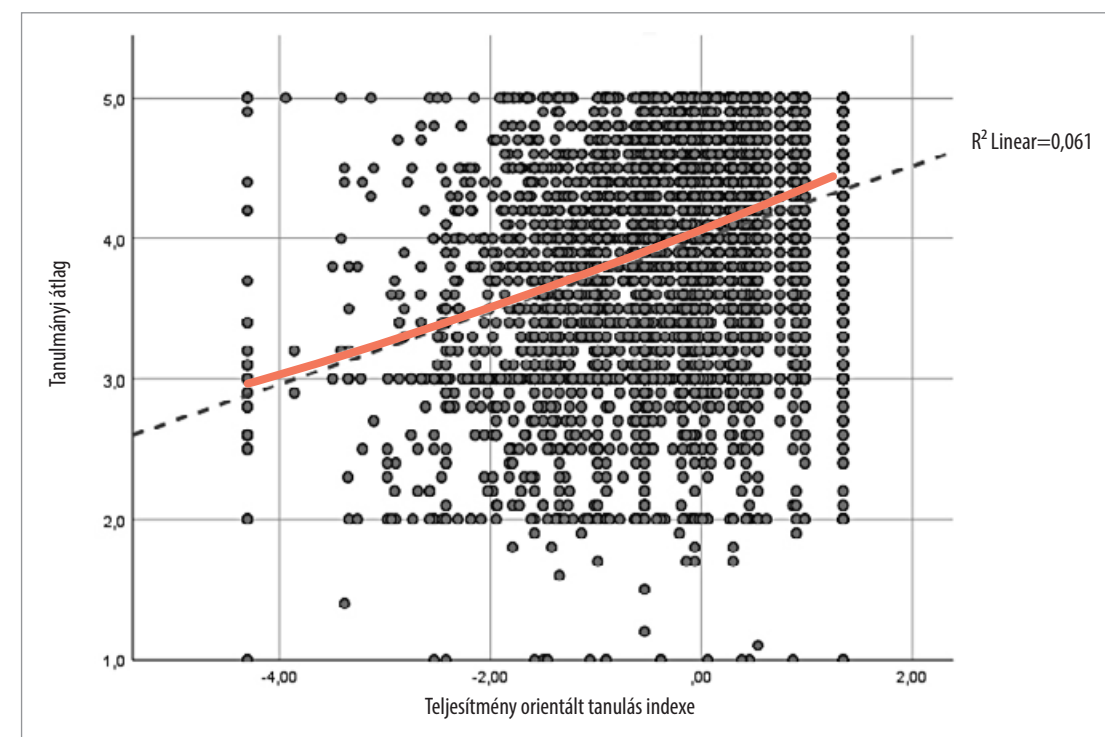
A tanulmányi átlag és a tanuló leginkább szeretett tantárgyának kedveltsége közötti kapcsolat (átlag)



A 17. ábrán láthatjuk, hogy a teljesítmény orientált tanulás index csökkenésével meredeken csökken a tanulmányi eredmény. Ugyan az ábrán jól látható, hogy a válaszolóokra átlagosan jellemző lemorzsolódási kockázatot (4,0 tanulmányi átlagot) a 0 indexértéknél veszi fel a görbe, azonban tekintettel arra, hogy az index négy változó alapján, főkomponens elemzéssel létrehozott, mesterséges mutató, így maga ez a kockázati „küszöb” a hétköznapi életben nehezen értelmezhető. Értelmezéséhez támpontot azok az elemi változók jelenthetnek, melyekből az indexet létrehoztuk (lásd 1. melléklet). Az indexet leginkább az határozza meg, hogy a tanuló számára mennyire fontos, hogy jól teljesítsen az iskolában (faktorsúlya 0,806). Ennél kicsit kisebb súllyal (0,661, ill. 0,644) jelenik meg az indexben a házi feladatok rendszeres elkészítésének, ill. a továbbtanulásnak fontossága, s jelen van még (0,570-es súllyal) az elismerés fontossága.

17. Ábra

A tanulmányi átlag és a teljesítmény orientált tanulás index kapcsolata

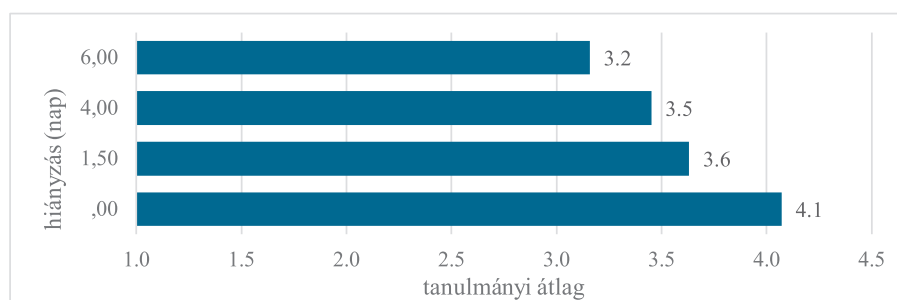


Megjegyzés: a piros vonal az adatokra legjobban illeszkedő görbe

A lógás miatti hiányzás gyakorisága a fentieknél gyengébb, de még jelentősnek tekinthető közepesen erős ($r^2=0,071$) negatív kapcsolatot mutat a tanulmányi átlaggal, azaz az iskolából lógás miatt többet hiányzó diákok között nagyobb a lemorzsolódás kockázata (18. ábra). A mindkét kérdésre válaszoló (N=6557) tanulók átlagos tanulmányi teljesítménye (4,0) által megjelenített átlagos lemorzsolódási rizikó alapján pedig azt mondhatjuk, hogy a lógás miatti hiányzás előfordulása esetén már az átlagnál nagyobb a lemorzsolódás kockázata, és a hiányzások növekedésével monoton csökken a tanulmányi átlag, azaz szintén növekszik a lemorzsolódás kockázata. Azok, akik évente több, mint egy hetet lógnak az iskolából, azoknak közel egy jeggyel rosszabb a tanulmányi átlaga.

18. Ábra

A tanulmányi átlag és „lógás” miatti hiányzás (nap) kapcsolata (átlag)



A közösséghez tartozás dimenzióját az osztályközösséghez tartozás szubjektív mutatójával²⁸ mértük (Kótyuk et al., 2021). A változó szignifikáns de gyenge kapcsolatot mutatott a lemorzsolódással, ezért ennek a kapcsolatnak a részletesebb bemutatásától eltekintünk (13. táblázat).

13. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata a közösséghez tartozással: páronkénti lineáris regressziós modell

	N	β	p	r^2
Kortárs kapcsolatok/szegregáció: Mennyire érzi magát a tanuló az osztályközösség részének? (1=teljesen kívülálló; 5=integrált)	6466	0,117	<0,001	0,013

Megjegyzés: Független változó: a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga;
N: Elemszám; β : standardizált regressziós együttható; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan;
 r^2 : determinációs együttható;

A lemorzsolódás kapcsolata különböző családi háttérrel - leíróstatistikai elemzések

A család dimenziójában a család összetételével, iskolához való hozzáállásával, lakóhelyével, családi erőforrásokkal és devianciákkal kapcsolatos mutatókat alkalmaztunk.

A családösszetételt a családszerkezet típusa (ép/teljes, újrastrukturált, egyszülős, egyéb család, intézetben élés) és a testvérek száma jelenítette meg. Ha együtt vizsgáljuk a különböző családszerkezet típusokat, azt tapasztaljuk, hogy a családszerkezet gyenge hatásméretű szignifikáns kapcsolatban áll a tanulmányi átlaggal ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,035$): az ép/teljes családban élő diákok lemorzsolódási kockázata a legkisebb (tanulmányi átlag: 4,1), és hozzájuk képest minden más családtípus kockázata valamelyest magasabb, a legnagyobb az intézetben élő diákoké (tanulmányi átlag: 3,6). Az egyes családösszetételi típusok kockázatát külön-külön vizsgálva szignifikáns, de gyakorlatilag elhanyagolható (rendre $r^2 < 0,01$) hatásméretű kapcsolat figyelhető a tanulmányi eredménnyel, egyedül az intézeti lét esetében tapasztaltunk gyenge szignifikáns összefüggést. A családösszetétel másik vizsgált mutatója a testvérek száma szignifikáns fordított kapcsolatot jelzett a tanulmányi átlaggal, tehát azoknak a diákoknak nagyobb a lemorzsolódási kockázata, akiknek több testvére van, azonban itt is csak gyenge szignifikáns összefüggést tudtunk azonosítani (14. táblázat).

²² Mennyire érzi magát a tanuló az osztályközösség részének? (1=teljesen kívülálló; 5=integrált)

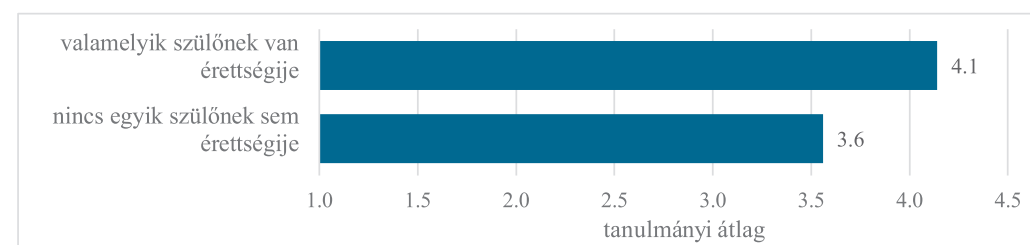
A család iskolához, tanuláshoz való hozzáállása mentén – melyet egy 4 fokú Likert skálával mértünk²⁹ – szintén szignifikáns összefüggés tapasztalható (14. táblázat): az iskolai ügyekkel kapcsolatban kisebb érdeklődést mutató családi környezet rosszabb tanulmányi átlaggal, nagyobb lemorzsolódási kockázattal jár. Azonban itt is csak gyenge kapcsolat azonosítható ($r^2 = 0,022$).

A lakóhely urbanizációs foka (főváros, megyeszékhely, egyéb város, község/falu) tekintetében (14. táblázat) összességében szintén gyenge szignifikáns ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,010$) kapcsolat jelzett a lemorzsolódás kockázatával: a legkisebb kockázat a megyeszékhelyeken (tanulmányi átlag: 4,2), a legnagyobb pedig a községekben/falvakban mutatkozott (tanulmányi átlag: 3,9), azonban nincs olyan településtípus, amely a többi típusú településhez képest jelentékeny mértékben nagyobb lemorzsolódási kockázatot hordozna, mindegyik településtípus esetében elhanyagolható hatásméretet kaptunk ($r^2 < 0,01$).

A család gazdasági, kapcsolati és kulturális erőforrásait 5 különböző változóval képeztük le. Az egyik ilyen mutató a deprivációs index, ami négy életkörülmény-komponens³⁰ alapján az anyagi okokból hiányzó életkörülmény-komponensek számát fejezi ki. Vizsgáltuk továbbá a család kulturális státusát, a munkaerőpiaci pozíciójának stabilitását, egészségi státusát és etnikai összetételét³¹. A családi erőforrásokat leképező mutatók mentén szintén rendre gyenge ($0,01 \leq r^2 < 0,06$) vagy elhanyagolható ($r^2 < 0,01$) hatásméret melletti szignifikáns kapcsolatokat találtunk (14. táblázat). Egyedül a kulturális erőforrások esetében mutatkozott közepesen erős ($r^2 = 0,088$) szignifikáns különbség: azokban a családokban élő tanulóknak, ahol van valamelyik szülőnek érettségije, egy fél jeggyel magasabb a diák tanulmányi átlaga, azaz kisebb a lemorzsolódási kockázata (19. ábra).

19. Ábra

A tanulmányi átlag és a szülők iskolai végzettségének kapcsolata (átlag)



A családon belüli devians minták³² előfordulása mentén szintén szignifikáns különbségeket találtunk (14. táblázat): azoknak a tanulóknak valamelyest alacsonyabb a tanulmányi átlaga, azaz nagyobb a lemorzsolódási kockázata, akik a családjukban többféle devians mintát is látnak. Azonban ez esetben is csak gyenge összefüggésről beszélhetünk ($r^2 = 0,025$).

²⁹ A feltett kérdés a következő volt: Szoktak-e otthon az iskolai dolgokról/életéről beszélgetni? (1=igen, rendszeresen; 4=nem igazán érdeklődnek)

³⁰ A vizsgált életkörülmény komponensek: saját szoba, számítógép/laptop/tablet, otthoni internet hozzáférés, évente legalább egy hét családi nyaralás.

³¹ Kulturális státus vizsgálatára alkalmazott mutató: az anyának és/vagy apának van-e érettségije (0=nincs; 1=van); munkaerőpiaci pozíciók stabilitásának mutatója: anya és/vagy apa állandó munkahelyen vagy saját vállalkozásában dolgozik-e, azaz stabil-e a munkaerőpiaci státusa (0=instabil; 1=stabil); egészségi státus mutatója: van-e tartós beteg a szűk családban (0=nincs; 1=van); és az etnikai összetétel vizsgálatára alkalmazott mutató: anya és/vagy apa roma származású-e (0=nem; 1=igen).

³² A családi devians mintákat a családban előforduló devians/kockázati magatartástípusok (dohányzás, rendszeres alkoholfogyasztás, börtönviselt családtag, illetve nyugtató/altató szedése közül hány fordul elő a szűk családban) számával mértük.

14. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata a családi tényezőkkel: páronkénti, lineáris regressziós modellek

	N	β	p	r ²
Családösszetétel: ép/teljes család (0=nem; 1=igen)	5976	0,166	<0,001	0,028
Családösszetétel: újrastukturált család (0=nem; 1=igen)	5976	-0,066	<0,001	0,004
Családösszetétel: egyszülős család (0=nem; 1=igen)	5976	-0,062	<0,001	0,004
Családösszetétel: egyéb család (0=nem; 1=igen)	5976	-0,081	<0,001	0,006
Családösszetétel: intézetben él (0=nem; 1=igen)	5976	-0,106	<0,001	0,011
Családösszetétel: Testvérek száma	5976	-0,230	<0,001	0,053
Hozzáállás: Szoktak-e otthon az iskolai dolgokról/életéről beszélgetni? (1=igen, rendszeresen; 4=nem igazán érdeklődnek)	6551	-0,147	<0,001	0,022
Lakóhely: Budapest (0=nem; 1=igen)	6582	0,038	0,002	0,001
Lakóhely: megyeszékhely (0=nem; 1=igen)	6582	0,074	<0,001	0,005
Lakóhely: egyéb város (0=nem; 1=igen)	6582	-0,021	0,083	0,000
Lakóhely: község, falu (0=nem; 1=igen)	6582	-0,073	<0,001	0,005
Erőforrások: Deprivációs index	5528	-0,161	<0,001	0,026
Erőforrások: Anyának és/vagy apának van-e érettségije? (0=nincs; 1=van)	4794	0,297	<0,001	0,088
Erőforrások: Apa és/vagy anya munkaerőpiaci státusa stabil-e? (0=instabil; 1=stabil)	5783	0,088	<0,001	0,008
Erőforrások: Van-e tartós beteg a családban (szülők vagy testvérek között)? (0=nincs; 1=van)	6015	-0,065	<0,001	0,004
Erőforrások: Anya és/vagy Apa roma származású (0=nem; 1=igen)	6024	-0,208	<0,001	0,043
Családon belüli deviáns minták előfordulása	6015	-0,159	<0,001	0,025

Megjegyzés: Függő változó: a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga;
N: Elemszám; β: standardizált regressziós együttható; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan;
r²: determinációs együttható;
■ közepes hatásméretű összefüggés (0,06≤r²≤0,11)

Összességben tehát azt mondhatjuk, hogy a vizsgált családi tényezők mentén rendre szignifikáns mintázódások azonosíthatók, de a különbségek egy kivételével gyenge vagy elhanyagolható hatásméretűek. Egyedül a család kulturális erőforrásai mentén mutatkozott közepes erősségű kapcsolat (14. táblázat).

Az lemorzsolódás kapcsolata különböző iskolai szintű tényezőkkel - leíróstatisztikai elemzések

Az iskolai kontextus öt dimenzióját összesen 23 iskolára aggregált változóval mértük, melyek a tanulói összetételt, az iskola hátránykompenzációs szerepét, a tanárok felkészültségét/tapasztalatait és lemorzsolódással kapcsolatos attitűdjeit, az iskolai/pedagógiai gyakorlatokat és szervezeti jellemzőket, valamint az iskola külső intézményes erőforrásait jelentették meg.

Az iskolák tanulói összetételét az Országos kompetenciamérés adatbázisában szereplő tanulóösszetétel-index-szel³³, valamint a devianciákban (dohányzás, alkoholfogyasztás, berúgás, bántalmazó magatartás és bántalmazott magatartás) érintett diákok tanulói adatbázisból aggregált arányával ragadtuk meg. Mindkét mutató esetében gyenge szignifikáns kapcsolat mutat-

kozott (15. táblázat): az iskola kedvezőbb tanulói összetétele esetén alacsonyabb, a devianciákban érintett diákok nagyobb aránya esetén magasabb az egyéni lemorzsolódás kockázata.

15. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata az iskola tanulói összetételével: páronkénti, lineáris regressziós modellek

	N	β	p	r ²
Az iskola tanulói összetétel indexe	5846	0,234	<0,001	0,055
Devianciákban érintett diákok aránya	6521	-0,171	<0,001	0,029

Megjegyzés: Függő változó: a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga;
N: Elemszám; β: standardizált regressziós együttható; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan;
r²: determinációs együttható.

Az iskolák hátránykompenzációs szerepét a pedagógus adatbázis alapján aggregált, az iskola hátránykompenzációs képességét jelző index³⁴, a szegregáció támogatását jelző index³⁵, a családi háttér iskolai szocializációt akadályozó szerepét jelző index³⁶, valamint az egyéni (pl. szorgalom) és a családi háttér (pl. életmód, kultúra) kompenzációs szerepét mérő index³⁷ mutatja. A dimenzió kapcsán további mutatóként az Országos kompetenciamérés adatbázisából bevonásra került egy az iskolában integrációs/képességkibontakoztató foglalkozás létrehozásához kapcsolódó mutató. Az iskola hátránykompenzációs szerepét megjelenítő öt mutató közül mindössze kettő jelzett szignifikáns kapcsolatot a tanulmányi átlaggal: a családi háttér iskolai szocializációt akadályozó szerepe, illetve az egyéni és családi háttér kompenzációs szerepe. Azonban a hatásméret mutató alapján a kapcsolat erőssége mindkét tényező esetében elhanyagolható mértékű (16. táblázat).

16. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata az iskola hátránykompenzációs szerepével: páronkénti, lineáris regressziós modellek

	N	β	p	r ²
Iskola hátránykompenzációs képessége index*	5763	-0,004	0,754	0,000
Szegregáció támogatása index*	5727	0,018	0,183	0,000
Családi háttér iskolai szocializációban betöltött szerepe index*	5793	-0,034	0,010	0,001
Egyéni, családi háttér kompenzációs szerepe index*	5793	-0,065	<0,001	0,004
Működik-e az iskolában integrációs/képességkibontakoztató foglalkozás? (0=nem; 1=igen)	6375	0,003	0,841	0,000

Megjegyzés: Függő változó: a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga;
*A főkompenenselemzéssel létrehozott indexek esetén a pozitív értékek az adott dimenzió jelentéstartamának nagyobb elfogadását (az indexet alkotó állításokkal való nagyobb egyetértést) jelzik;
N: Elemszám; β: standardizált regressziós együttható; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan;
r²: determinációs együttható;

³³ Az index az átlag feletti, illetve a nagyon rossz anyagi körülmények között élők és különböző támogatásokban részesülő tanulók összesített arányát fejezi ki.

³⁴ A hátránykompenzációs index 4 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató, ami a bevitt változók varianciájának 41,3%-át magyarázza.

³⁵ A szegregáció támogatását jelző index 3 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató, ami a bevitt változók varianciájának 65,93%-át magyarázza.

³⁶ A családi háttér iskolai szocializációt akadályozó szerepét jelző index 4 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 43,4%.

³⁷ Az „egyéni, családi háttér kompenzációs szerepe” index 5 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató, ami a bevitt változók varianciájának 54,1%-át magyarázza.

A *tanárok* dimenzióban a pedagógusok felkészültségét, tapasztalatait, illetve a lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdjeit megjelenítő mutatókat alkalmaztunk. A pedagógus adatbázis technológiával támogatott tanítás és tanulás terén való felkészültségére vonatkozó aggregált válaszai alapján került kialakításra a digitális kompetencia változó³⁸. A pedagógusok tapasztalatait leképező változók a pedagógusok szerzett tapasztalatait jelenítik meg a modellben³⁹. A tanárok lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdjei pedig négy különböző, a pedagógus adatbázisból aggregált index formájában kerültek beépítésre: (1) a tanuló egyéni jellemzőinek szerepét jelző index⁴⁰ (2) a tanuló családi háttérének szerepét jelző index⁴¹; (3) a pedagógiai tényezők szerepét jelző index⁴²; (4) a szervezeti tényezők szerepét jelző index⁴³. A vizsgált nyolc tanári jellemző közül öt esetében mutatkozott szignifikáns kapcsolat a tanulmányi átlaggal (17. táblázat). Ezek közül három jellemző a tanárok tapasztalatait, kettő pedig a lemorzsolódással kapcsolatos attitűdjeiket jeleníti meg, azonban egy kivételével mindegyik kapcsolat elhanyagolható hatásméretű (minden esetben $r^2 < 0,01$). Mindössze a lemorzsolódás okaival kapcsolatban a tanuló egyéni jellemzőinek tulajdonított szerep esetén mutatkozott valamelyest erősebb, de így is csak gyenge hatásméretű kapcsolat ($r^2 = 0,015$): azokban az iskolákban, ahol a pedagógusok a lemorzsolódás háttérében nagyobb szerepet tulajdonítanak a tanuló egyéni jellemzőinek, némileg alacsonyabb a diákok tanulmányi átlaga, azaz valamelyest nagyobb a lemorzsolódás esélye.

17. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata a tanárok különböző jellemzőivel: páronkénti, lineáris regressziós modellek

	N	β	p	r^2
<i>Felkészültség</i> : Digitális kompetencia (1=egyáltalán nem felkészült; 5=teljes mértékben felkészült)	5824	-0,021	0,111	0,000
<i>Tapasztalat</i> : Átlagosan hány óra továbbképzésen vettek részt átlagosan az iskolapedagógusai	6440	-0,096	<0,001	0,009
<i>Tapasztalat</i> : Egyetemi vagy PhD pedagógiai végzettséggel rendelkezők aránya az iskolában	6440	0,067	<0,001	0,004
<i>Tapasztalat</i> : Átlagosan hány évet dolgoztak pedagógusként az iskolapedagógusai	6440	0,025	0,048	0,000
<i>Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök</i> : Tanuló egyéni jellemzőinek szerepét jelző index*	5775	-0,124	<0,001	0,015
<i>Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök</i> : Tanuló családi háttér szerepét jelző index*	5836	-0,034	0,009	0,001
<i>Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök</i> : Pedagógiai tényezők szerepét jelző index*	5775	0,000	0,986	0,000
<i>Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök</i> : Szervezeti tényezők szerepét jelző index*	5649	0,015	0,249	0,000

Megjegyzés: Függő változó: a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga;

*A főkompenenselemzéssel létrehozott indexek esetén a pozitív értékek az adott dimenzió jelentéstartamának nagyobb elfogadását (az indexet alkotó állításokkal való nagyobb egyetértést) jelzik;

N: Elemszám; β : standardizált regressziós együttható; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan; r^2 : determinációs együttható; A kis hatásméretű tényezőhöz tartozó értékeket vastagítással kiemeltük.

Az *iskolai (pedagógiai) gyakorlatok és szervezeti célok* dimenzió egyrészt a tanulói adatbázis alapján aggregált mutatókat tartalmaz. Itt található az iskolai légkörrel kapcsolatos tanulói percepciókat megjelenítő tanulói légkör változó⁴⁴, az iskolára jellemző magas színvonalat/elvárásokat jelző index⁴⁵, valamint az intézményi célokat összegző két index, a tanulókra fordított fi-

gyelem⁴⁶ és a kimenetre való felkészítés⁴⁷. A dimenzióhoz a pedagógus adatbázis alapján további mutatókat is hozzárendeltünk, ezek közül a pedagógus légkörmutató az iskolai légkörrel kapcsolatos tanári percepciókat jeleníti meg⁴⁸, a másik két változó pedig a szülők és a pedagógusok közötti kommunikációt/kapcsolatot⁴⁹. Az iskolai/pedagógiai gyakorlatok vizsgált mutatóinak többsége (7-ből 6 mutató) szignifikáns, de egy kivételével elhanyagolható hatásméretű kapcsolatot jelzett a tanulmányi átlaggal (18. táblázat). Mindössze az iskolára jellemző magas színvonal és elvárások esetében mutatkozott valamivel jelentékenyebb, de így is csak gyenge összefüggés a tanulmányi átlaggal: azokban az iskolákban tanuló diákok körében valamelyest kisebb a lemorzsolódás kockázata, ahol az iskolában magas színvonal, illetve magas elvárások jellemzőek.

A *közösségek (intézményes erőforrások)* dimenzióját a pedagógus adatbázisból számolt és aggregált pedagógusok külső kapcsolatainak szorosságát jelző index⁵⁰ segítségével vizsgáltuk. A mutató szignifikáns kapcsolatot mutatott a tanulmányi átlaggal, de a kapcsolat erőssége ez esetben is elhanyagolható.

18. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata a különböző iskolai (pedagógiai) gyakorlatokkal és szervezeti jellemzőkkel: páronkénti, lineáris regressziós modellek

	N	β	p	r^2
Tanulói légkörmutató*	6533	-0,043	0,001	0,002
Pedagógus légkörmutató*	7518	0,074	<0,001	0,005
<i>Elvárások</i> : Iskolára jellemző magas színvonal és elvárások index*	6513	0,153	<0,001	0,023
<i>Szülő-iskola kommunikáció</i> : Mennyire tartja fontosnak, hogy jó kapcsolatot ápoljon a szülőkkel? (1=egyáltalán nem fontos; 4=nagyon fontos)	6440	0,027	0,031	0,001
<i>Szülő-iskola kommunikáció</i> : Milyen a kapcsolata a szülőkkel? (1=kifejezetten felszínes; 4=kifejezetten szoros)	6440	0,060	<0,001	0,003
<i>Intézményi célok</i> : Tanulókra fordított figyelem index*	6513	0,036	0,003	0,001
<i>Intézményi célok</i> : Kimenetre való felkészítés index*	6513	-0,019	0,118	0,000
<i>Közösségek (intézményes erőforrások)</i> : Pedagógusok külső kapcsolatainak szorossága index*	6440	-0,047	<0,001	0,002

Megjegyzés: Függő változó: a tanuló előző év végi tanulmányi átlaga;

*A főkompenenselemzéssel létrehozott indexek esetén a pozitív értékek az adott dimenzió jelentéstartamának nagyobb elfogadását (az indexet alkotó állításokkal való nagyobb egyetértést) jelzik;

N: Elemszám; β : standardizált regressziós együttható; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan; r^2 : determinációs együttható; A kis hatásméretű tényezőhöz tartozó értékeket vastagítással kiemeltük.

Összességben tehát azt mondhatjuk, hogy a vizsgált 23 iskolai tényező közül 16 esetében volt azonosítható szignifikáns különbség, azonban azok döntő többsége elhanyagolható hatásméretű, mindössze négy tényező esetében tapasztalhattunk gyenge hatásméretű összefüggést (15-18. táblázat).

³⁸ Válaszkategóriák: 1=egyáltalán nem felkészült; 5=teljes mértékben felkészült.

³⁹ A felhasznált kérdések: átlagosan hány óra továbbképzésen vettek részt az iskola pedagógusai; mekkora az egyetemi vagy PhD pedagógiai végzettséggel rendelkezők aránya az iskolában; átlagosan hány évet dolgoztak pedagógusként az iskola pedagógusai)

⁴⁰ 4 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 43,2%

⁴¹ 4 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 49,2%

⁴² 6 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 63%

⁴³ 4 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 54%

⁴⁴ 10 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 48,5%.

⁴⁵ 3 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 64,5%

⁴⁶ 3 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 65,2%

⁴⁷ 3 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 71,2%

⁴⁸ Főkomponens analízissel létrehozott, majd iskolai szintre aggregált pedagógus légkörmutató 15 változó információtartalmát összegzi, a megmagyarázott variancia 47,4%.

⁴⁹ Mennyire tartja fontosnak, hogy jó kapcsolatot ápoljon a szülőkkel? (1=egyáltalán nem fontos, 4=nagyon fontos); Milyen a kapcsolata a szülőkkel? (1=kifejezetten felszínes, 4=kifejezetten szoros).

⁵⁰ 5 változó alapján főkomponens analízissel létrehozott mutató: megmagyarázott variancia 48,5%.

Komplex modell

A fentiekben külön-külön vizsgált egyéni, családi és iskolai tényezőkkel kapcsolatos változók teljes körén⁵¹ többváltozós lineáris regressziós modellt⁵² hoztunk létre a lemorzsolódást befolyásoló tényezők együttes szerepének megragadása céljából (19. táblázat). A modell a tanulmányi átlag varianciájának 33,1%-át magyarázza, azaz közepesen erős modellt sikerült létrehozni.

A komplex modellt a szignifikáns változók száma és erőssége alapján is az individuális szintű változók dominálják: közülük öt-öt változó a tanulók viselkedésével, illetve egyéni háttérével kapcsolatos, nyolc változó pedig a tanulók családi háttérével, azon belül is elsősorban a család-szerkezetet és a családi erőforrásokat jeleníti meg. A modellben a legerősebb szerepet az egyéni viselkedéssel kapcsolatos tényezők kapják: a legkedveltebb tantárgy szeretete ($\beta=0,221$), a teljesítmény orientált tanulás ($\beta=0,170$), valamint a kérdezett neme ($\beta=0,129$), a hiányzás gyakorisága ($\beta=-0,120$), továbbá a szülők kulturális státusa ($\beta=0,102$) kapja. A többi 13 szignifikáns individuális tényező esetében ennél gyengébb összefüggések ($\beta<0,1$) rajzolódtak ki.

Az iskolai szintű szignifikáns változók közül kettő az iskolában érvényesülő gyakorlatokkal, egy az iskola hátránykompenzációs szerepével, egy pedig a tanárok jellemzőivel kapcsolatos. A komplex modellben szignifikáns szerepet kapó iskolai változók között erősség tekintetében a magas színvonalal és elvárásokkal kapcsolatos iskolai gyakorlat emelhető ki, a több iskolai tényező között nem mutatkozik markáns hierarchia, a standardizált együtthatók rendre 0,05 körüliek.

A többi egyéni és kontextuális tényező kontroll alatt tartása mellett az iskolához való erősebb tanulmányi elköteleződés⁵³, a jobb (vagy jobbnak érzékelt) lelki, illetve fizikai egészség, valamint a család kedvezőbb kulturális és munkaerőpiaci pozíciója jobb tanulmányi eredménnyel, kisebb lemorzsolódási kockázattal jár. A gyakoribb hiányzás, a devianciákban való nagyobb érintettség, illetve a teljes család sérülésére utaló családszerkezeti típusok, a nagyobb létszámú családok, valamint erőforráshiányos családi konstellációk esetén pedig többnyire szignifikánsan rosszabb a diákok tanulmányi eredménye, nagyobb a lemorzsolódási kockázatuk. Emellett a lányok kisebb kockázata is szignifikánsan megmutatkozik. Az individuális hatások mellett néhány gyengébb intézményi mintázat is kirajzolódik: azokban az iskolákban, ahol magasabb elvárások jellemzők, ahol a pedagógusok kedvezőbb iskolai légkört érzékelnek, ott a diákok kedvezőbb tanulmányi átlagára, kisebb lemorzsolódására számíthatunk.

⁵¹ Az eddig külön-külön vizsgált tényezők mellett most még a modellbe bekerült egy, az adatfelvételi hullámot megjelenítő változó is.
⁵² A modell létrehozása a feltáró vizsgálatoknál ajánlott ENTER módszerrel történt, azaz valamennyi független (magyarázó) változó egyszerre, válogatás nélkül beléptetésre került.
⁵³ A „Tanulás/iskola hasznossága index” az individuális modellhez hasonlóan itt is kivételt képez. Tanulás/iskola hasznossága index előjele a többi változó kontroll alatt tartása mellett – a páronkénti, nem kontrollált modellhez képest – megfordul, ami – mint említettük – interakciós hatás jelenlétére utal.

19. Táblázat

A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának becslése az individuális és iskolai szintű változók együttese alapja – komplex lineáris regressziós modell

INDIVIDUÁLIS SZINTŰ VÁLTOZÓK	β	p
Adatfelvételi hullám	0,035	0,046
Egyéni háttér		
Kérdezett neme (1=fiú; 2=lány)	0,129	<0,001
Fizikai egészség: Egészségi állapot önminősítése (1=rossz; 4=kitűnő)	0,067	<0,001
Fizikai egészség: Orvos által megállapított krónikus nem fertőző betegség jelenléte (0=nincs; 1=van)	0,042	0,012
Lelki egészség: Élettel való elégedettség (0=lehető legrosszabb élet; 10=lehető legjobb élet)	0,066	0,001
Lelki egészség: Rosenberg-féle Önértékelés skála összpontszáma	0,089	<0,001
Egyéni viselkedés		
Tanulmányi elköteleződés: Mennyire szereted a legkedveltebb tárgyadat (1=egyáltalán nem; 5=nagyon)	0,221	<0,001
Tanulmányi elköteleződés: Tanulás/iskola hasznossága index*	-0,044	<0,016
Tanulmányi elköteleződés: Teljesítmény orientált tanulás index*	0,170	<0,001
Devianciákban való érintettség (0=nem érintett; 1=érintett)	-0,056	0,001
Hiányzás gyakorisága (napok száma)	-0,120	<0,001
Közösséghez tartozás		
Kortárs kapcsolatok/szegregáció: Mennyire érzi magát a tanuló az osztályközösség részének? (1=teljesen kívülálló; 5=integrált)	-0,001	0,952
Családi háttér		
Családösszetétel: ép/teljes család (0=nem; 1=igen)**		
Családösszetétel: újrastrukturált család (0=nem; 1=igen)	-0,046	0,005
Családösszetétel: egyszülős család (0=nem; 1=igen)	-0,063	<0,001
Családösszetétel: egyéb család (0=nem; 1=igen)	-0,025	0,131
Családösszetétel: intézetben él (0=nem; 1=igen)	-0,041	0,014
Családösszetétel: Testvérek száma	-0,044	0,010
Hozzáállás: Szoktak-e otthon az iskolai dolgokról/életről beszélgetni? (1=igen, rendszeresen; 4=nem igazán érdeklődnek)	-0,012	0,497
Lakóhely: Budapest (0=nem; 1=igen)**	-	-
Lakóhely: megyeszékhely (0=nem; 1=igen)	0,031	0,122
Lakóhely: egyéb város (0=nem; 1=igen)	0,010	0,663
Lakóhely: község, falu (0=nem; 1=igen)	0,037	0,124
Erőforrások: Deprivációs index	0,015	0,366
Erőforrások: Anyának és/vagy apának van-e érettségije? (0=nincs; 1=van)	0,109	<0,001
Erőforrások: Apa és/vagy anya munkaerőpiaci státusa stabil-e? (0=instabil; 1=stabil)	0,048	0,004
Erőforrások: Van-e tartós beteg a családban (szülők vagy testvérek között)? (0=nincs; 1=van)	-0,027	0,097
Erőforrások: Anya és/vagy Apa roma származású (0=nem; 1=igen)	-0,083	<0,001
Családon belüli deviáns minták előfordulása	-0,043	0,009

ISKOLAI SZINTŰ VÁLTOZÓK	β	p
Tanulói összetétel		
Az iskola tanulói összetétel indexe	-0,041	0,072
Devianciákban érintett diákok aránya	-0,016	0,397
Iskola hátránykompenzációs szerepe		
Iskola hátránykompenzációs képessége index*	0,012	0,561
Szegregáció támogatása index*	0,026	0,246
Családi háttér iskolai szocializációban betöltött szerepe index*	-0,059	0,006
Egyéni, családi háttér kompenzációs szerepe index*	0,035	0,099
Működik-e az iskolában integrációs/képességkibontakoztató foglalkozás? (0=nem; 1=igen)	0,032	0,085
Tanárok		
Felkészültség: Digitális kompetencia (1=egyáltalán nem felkészült; 5=teljes mértékben felkészült)	-0,014	0,503
Tapasztalat: Átlagosan hány óra továbbképzésen vettek részt átlagosan az iskola pedagógusai	-0,054	0,011
Tapasztalat: Egyetemi vagy PhD pedagógiai végzettséggel rendelkezők aránya az iskolában	0,029	0,134
Tapasztalat: Átlagosan hány évet dolgoztak pedagógusként az iskola pedagógusai	0,031	0,090
Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök: Tanuló egyéni jellemzőinek szerepét jelző index*	-0,038	0,086
Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök: Tanuló családi háttér szerepét jelző index*	-0,028	0,184
Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök: Pedagógiai tényezők szerepét jelző index*	0,039	0,084
Lemorzsolódásl okaival kapcsolatos attitűdök: Szervezeti tényezők szerepét jelző index*	-0,005	0,819
Iskolai (pedagógiai) gyakorlatok és szervezeti jellemzői		
Tanulói légkörmutató*	-0,031	0,244
Pedagógus légkörmutató*	0,055	0,010
Elvárások: Iskolára jellemző magas színvonal és elvárások index*	0,099	<0,001
Szülő-iskola kommunikáció: Mennyire tartja fontosnak, hogy jó kapcsolatot ápoljon a szülőkkel? (1=egyáltalán nem fontos; 4=nagyon fontos)	0,008	0,698
Szülő-iskola kommunikáció: Milyen a kapcsolata a szülőkkel? (1=kifejezetten felszínes; 4=kifejezetten szoros)	0,001	0,947
Intézményi célok: Tanulókra fordított figyelem index*	-0,023	0,477
Intézményi célok: Kimenetre való felkészítés index*	-0,046	0,152
Közösségek (intézményes erőforrások)		
Pedagógusok külső kapcsolatainak szorossága index*	0,024	0,267
Korrigált R ²	0,331	
F (p)	27,219	(<0,001)
N	2649	

*A főkompenzenselemzéssel létrehozott indexek esetén a pozitív értékek az adott dimenzió jelentéstartamának nagyobb elfogadását (az indexet alkotó állításokkal való nagyobb egyetértést) jelzik. **Dummyszás miatt kihagyott változó; F: egyszempontos ANOVA teszt statisztikája; p: szignifikancia érték az F-statisztikához kapcsolódóan

■ A többváltozós modellekben szignifikáns (p<0,050) szerepet kapó változók.

Következtetések

Tanulmányunkban az iskolai lemorzsolódást az egyén, család, iskola viszonylatában vizsgáltuk. Egyrészt arra kerestük a választ, hogy a lemorzsolódás kockázata milyen kapcsolatban áll a szakirodalom alapján azonosítható különböző egyéni tényezőkkel, (egyéni háttérrel, az egyéni viselkedéssel, közösséghez tartozással), családi háttérrel (családösszetétel, a család iskolához való hozzáállása, lakóhely, családi erőforrások) illetve iskolai szintű tényezőkkel (tanulói összetétel, iskola hátránykompenzációs szerepe, tanárok felkészültsége, tapasztalatai, attitűdjei, iskolai pedagógiai gyakorlatok és szervezeti jellemzők, az iskola külső intézményes erőforrásai). Másrészt annak megválaszolására törekedtünk, hogy a lemorzsolódás kockázata milyen mértékben magyarázható az egyéni és az iskolai tényezők együttesével, s az individuális és kontextuális tényezők együttesét figyelembe véve melyek a releváns szerepet kapó magyarázó tényezők. Az egyes tényezők mentén külön-külön végzett elemzéseinkkel a kockázati mintázódások, együttjárások azonosítására törekedtünk, segítséget adva a probléma felismerésére. A magyarázó modellel, a különböző dimenziók együttes vizsgálatával pedig főként a lemorzsolódás csökkentésére irányuló programfejlesztésekhez, beavatkozásokhoz kívánunk muníciót adni.

Az eredmények közül kiemelhető, amit a nemzetközi irodalom is hangsúlyoz, hogy egyes tényezők esetében erősebb az összefüggés, mint mások esetében. Párunkénti elemzéseink alapján elsősorban az egyéni viselkedést, azon belül is a tanulmányi elköteleződés lemorzsolódást jelző funkcióját kell kiemelnünk, amivel kifejezetten erős kapcsolatot azonosítottunk. Azon diákok esetében, akinek nincs olyan tárgya, amit „nagyon szeret” vagy „legalább szeret”, az átlagosnál nagyobb az iskolai lemorzsolódás rizikója. A teljesítmény orientált tanulás átlagosnál kisebb jelenléte szintén átlagosnál nagyobb lemorzsolódási kockázatra figyelmeztethet. Emellett az egyéni tényezők között a lógás előfordulására, illetve a tanulók lelki egészségére, azon belül is az étellel való elégedettségükre érdemes figyelemmel lenni. Az intézményi szintű tényezőkre kevésbé tudtuk elemzéseinkkel ráirányítani a figyelmet: az iskolai jellemzők mentén mindössze néhány gyenge hatásméretű összefüggést tudtunk azonosítani, de ezek is inkább a tanulók viselkedésének és hátterének folyamányai: az iskola kedvezőbb tanulói összetétele esetén alacsonyabb, a devianciákban érintett diákok nagyobb aránya esetén magasabb az egyéni lemorzsolódás kockázata. Emellett a tanárok lemorzsolódással kapcsolatos attitűdjei, illetve az iskolára jellemző magas színvonal és elvárások lehetnek olyan tájékozási pontok, melyek felhívhatják a figyelmet az adott intézményben a problémára való odafigyelés szükségességére.

A többváltozós elemzésünk alapján egyrészt szintén azt mondhatjuk, hogy az egyéni jellemzőknek nagyobb jelentősége van az iskolai sikerességben, mint a többinek. Másrészt az egyéni jellemzőkön belül is eltérés mutatkozik, a nem, a tanulmányi elköteleződés, a teljesítményorientált tanulás és a hiányzás a legerősebb prediktorok. Meg kell még említeni, hogy – az előző faktoroknál ugyan kisebb mértékben – a jobb testi és lelki egészség és a devianciák alacsonyabb jelenléte is valószínűsíti az iskolai sikerességet. A nemzetközi kutatások az egyéni tényezőkön belül megerősítik a hiányzás és az alacsony iskolai teljesítmény szerepét, de emellett a közeli barátokat, társas kapcsolatokat (van Acker & Wehby, 2000) is kiemelik (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Veiga et al., 2016), amit jelen kutatás nem erősít meg. A párunkénti modellben látható ugyan, hogy a magasabb közösségbe integráltság magasabb tanulói teljesítménnyel jár együtt, de a komplex modellben már nem kapott helyet ez a változó, vagyis más változókkal való együttes vizsgálatban már nem játszik szerepet.

Az egyéni jellemzők mellett a családi háttér tényezői is erős magyarázó erővel bírnak. A családi jellemzők közül leginkább a kulturális erőforrások játszanak szerepet a tanulók sikerességében. Ez valószínűsíthető volt, hiszen minden korábbi vizsgálat azt mutatja, hogy nemzetközi szinten is kiemelkedően magas a családi háttér magyarázó ereje a tanuló teljesítményében. A család kulturális erőforrásai mellett a gazdasági erőforrások, a családszerkezet (egyedülálló szülő és sokgyermekes család) és a tanulói, valamint a családban megjelenő devianciák is hatással vannak a tanulók iskolai munkájára. A nemzetközi kutatások szerint a családszerkezet, valamint az érzelmi, gazdasági státusz kiemelt fontosságú (Bowers et al., 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Veiga et al., 2016), kutatásunk adatai a család kulturális erőforrásaira is ráirányítják a figyelmet.

Elemzésünk alapján megállapítható, hogy az iskolai tényezők önmagukban, de a komplex modellben is csak igen korlátozott összefüggést mutatnak a tanuló egyéni szintű tanulmányi eredményével. Ezek közül kiemelhető a tanuló és pedagógus felé támasztott egyaránt magas elvárások, követelmények, valamint a családi háttér iskolai szocializációban betöltött szerepének kisebb mértékű hangsúlyozása, azaz kvázi az iskola hátránykompenzációs szerepvállalása, magasabb tanulói teljesítménnyel jár együtt. Mindezek mellett eredményeinkben az is kimutatható, hogy a pedagógusok által észlelt kedvezőbb iskolai légkör pozitívan hat a tanulók munkájára. Kutatásunkban ugyanakkor számos további iskolai tényező szerepére nem találtunk bizonyítékot, így a pedagógusok felkészültségére, tapasztalatára, osztálytermi gyakorlatára, az iskola és szülő viszonyára, kommunikációjára sem.

Vizsgálódásunk alapján megállapítható, hogy bár az iskolai lemorzsolódás komplex, soktényezős folyamat, melyben mégis az egyéni tényezők kapnak főszerepet. A tanulmányi elköteleződés és teljesítményorientáció kialakítása, fejlesztése, a hiányzás visszaszorítása növeli az eredményességet. Bár az iskolai faktorok keveset számítanak, mégis sikerebbek azoknak az iskoláknak a tanulói, ahol a tantestületek hisznek a hátránykompenzáció eredményességében és taníthatónak, fejleszthetőnek vélik diákjaikat.

Irodalom

- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out? A Review of the Predictors of Dropping Out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 96(2), 1–16. <https://doi.org/10.7916/D86W9N4X>
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Cavallo, F., Dalmasso, P., Ottová-Jordan, V., Brooks, F., Mazur, J., Välimaa, R., Gobina, I., Gaspar de Matos, M., Raven-Sieberer, U., & the Positive Health Focus Group. (2015). Trends in self-rated health in European and North-American adolescents from 2002 to 2010 in 32 countries. *European Journal of Public Health*, 25(2), 13–15. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv011>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, (10), 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Ekstrand, B. (2015). What It Takes to Keep Children in School: A Research Review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Papers, No. 53.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Kótyuk, E., Magi, A., Eisinger, A., Király, O., Bóthe, B., Koronczai, B., Farkas, J., Kun, B., Koós, M., Kökönyei, Gy., Felvinczi, K., Griffiths, M., Potenza, N. M., Paksi, B., Urbán, R., & Demetrovics, Zs. (2021). *Methodological description of the Budapest Longitudinal Study on addictive behaviors (BLS) – adolescent sample*. Kézirat.
- van Acker, R., & Wehby, H. J. (2000). Exploring the Social Contexts Influencing Student Success or Failure: Introduction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 93–96. <https://doi.org/10.1080/10459880009599789>
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' Engagement in School and Family Variables: A Literature Review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 187–197. <https://doi:10.1590/1982-02752016000200002>

Rapos Nóra, Szivák Judit, Tókos Katalin,
T. Kárász Judit és Lénárd Sándor:

Az optimális tanulási környezet támogatásának intézményi lehetőségei vezetői és tanári nézőpontból

Bevezetés

Írásunk célja, hogy összegezze mit tehet egy iskola közössége, intézményvezetője, szakmai vezetők, pedagógusok, támogató szakemberek a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében. Megközelítésünkben tudatosan választottuk az intézményi fókuszot, mert a lemorzsolódás okai komplexek, az iskolán túlra is mutatnak, így a mérséklésére irányuló intézményi munka nem hárulhat egy-egy pedagógusra.

Ezt a megközelítést erősíti a nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint négyéves kutatásunk, amely „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából a köznevelési intézményekben” című pályázati programhoz kapcsolódik. A projekt képzéseiben 2018–2021 között mintegy 550 feladatellátási hely közel 10000 pedagógusa vett részt öt megyében (Vas, Zala, Győr-Moson-Sopron, Borsod-Abaúj-Zemplén és Veszprém), valamint Budapesten. Az itt dolgozó pedagógusok tapasztalata meghatározó, hiszen kiválasztásukra a korai jelzőrendszer adatai alapján került sor (az iskolák kiválasztásáról, jellemzőiről lásd részletesebben a kötet 1. és 2. fejezetét).

Az iskola szerepe a lemorzsolódás megelőzésében

Mindenekelőtt fontos látni, hogy az iskolai kudarcok, a lemorzsolódás hátterében legalább három tényező áll (Lyche, 2010; Rumberger, 2012). **Egyéni** okok, amelyek leggyakrabban rossz tanulmányi teljesítményhez, alacsony szocioökonómiai háttérhez kapcsolódnak, **családi** tényezők, amelyek például kisebbségi nyelvhasználathoz, szülők iskolai végzettségéhez köthetők és emellett az **iskolai** szintű okok közt említik a pedagógiai gyakorlat minőségét, a tanári nézetek tartalmát. Az iskolai kudarc, a lemorzsolódás azonban időben hosszú folyamat és több tényező együttesen befolyásolja. (A lemorzsolódás okairól lásd részletesebben az 1. fejezetet.) A továbbiakban az iskolai okok elemzésére fókuszálunk, mivel több kutatás is rávilágít arra, hogy a lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók egy része iskolai szintű, illetve a pedagógusokkal összefüggő tényezők miatt kerül a lemorzsolódás közelébe (Fehérvári, 2015; Juhász & Mihályi, 2015), az előző fejezet komplex vizsgálata pedig arra is rávilágított, hogy az iskola támogató szerepe csekély mértékű, így jó eséllyel lehetne többet tenni a tanulók megtartásáért iskolai szintű, a pedagógusok által alkalmazott eszközökkel.

A hétköznapi és szakemberként végzett tevékenységeinket is meghatározzák **nézeteink**, azok a személyes, érzelmeiktől sem mentes, tudatos vagy nem tudatos, igaznak vélt **vélekedések**, amelyek „szűrőként” szolgálnak tevékenységeink végzésében, döntéseinkben. A pedagógusok munkájában az egyik meghatározó kérdés, hogy milyen nézetekkel bírnak a tanulás-tanítás folyamatáról. Kutatások megkülönböztettek úgynevezett **tanár-** vagy **tárgyorientált** és **tanulóorientált-** (Boulton-Lewis et al., 2001; de Vries et al., 2014), vagy **tudásközvetítő** és **konstruktivista** beállítódású nézeteket (Kim, 2005), melyek alapján eltérő tanári tevékenységeket azonosítottak a mindennapi gyakorlatban. A konstruktivista beállítódású tanárok például gyakrabban alkalmaznak olyan módszereket, amelyekben a tanulók kezdeményezésének, egymás közötti interakciójának nagyobb tere van (pl. csoportmunka), valamint magát az osztálytermi légkört (például munkazajt, egymás segítése) is másképp értelmezik a különböző nézeteket valló tanárok.

Nézeteink nemcsak a tevékenységeinket határozhatják meg, hanem befolyásolhatják embertársainkhoz való viszonyunkat is. Potvin és munkatársai (2001) kutatásukban azt találták, hogy más a tanári viszonyulás, ha a tanuló veszélyeztetett a lemorzsolódás szempontjából. Fő megállapításuk szerint minél inkább veszélyeztetett egy tanuló a lemorzsolódásban, annál kedvezőtlenebb felé a tanári attitűd.

A pedagógus **tanítási stílusa** is összefüggésben van a lemorzsolódással. A tanulóközpontú/tanulásközpontú tanítási stílus, amely érzékeny, együttműködő, probléma-orientált és demokratikus, növeli a diákok tanulási motivációit, így kedvezően befolyásolja az iskolához fűződő pozitív viszonyt (pl. Walker, 2008). Lehetőséget teremt arra, hogy a diákok, köztük a lemorzsolódással veszélyeztetett diákok is olyan helynek éljék meg az iskolát, ahol lehetőségük van a sikerek elérésére, érdemes akár kisebb-nagyobb erőfeszítést is tenniük az elvárások teljesítése érdekében, mert azt észreveszik, megerősítik.

Az **értékelés** is alapvetően befolyásolja a diák saját magáról alkotott képét, énképét (Brookover et al., idézi Burns, 1982), a tanulás eredményességét (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2003) a diák motivációit, iskolához, tanuláshoz való viszonyát (Harlen, 2006; Rapos, 2003; Sarason & Sarason, 1990). Az értékelés nemcsak általában van befolyással a tanulóra, tanulásra, hanem azokra a tanárok eltérő értékelési gyakorlata is eltérő hatást gyakorolhat. A diákok tanulmányi eredményei és tanulási motivációja nő, amikor a tanárok a folyamatos, a tanulás támogatására szolgáló (formatív) értékelést és érdemi, kifejező visszajelzést adnak diákjaiknak (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2003), s ezzel párhuzamosan az összegző, döntően az osztályozást alkalmazó értékelés (szummatív), a rangsorolás és a személyes, szöveges visszajelzés hiánya pedig a szorongás növekedését okozza (Von Der Embse et al., 2013).

Iskolai keretek közt elsősorban persze a pedagógusokra irányul a figyelem, holott az **intézmény mint szervezet működése**, értékválasztása, kultúrája is alapvetően meghatározó, elvárásaival befolyásolja a tanárok tevékenységét (pl. Creemers & Kyriakidēs, 2012; Scheerens, 2010; Townsend, 2007), továbbá azt, hogy egy intézmény milyen megtartó erővel bír a lemorzsolódás tekintetében (Berényi, 2015; Varga, 2015). Az intézményi hatásokat vizsgáló kutatások szerint a tanulóikat sikeresebben oktató iskolákat inkluzív szemlélet, magasabb iskolázottság, szélesebb pedagógiai szolgáltatások, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati háló, nagyobb innovációs hajlandóság jellemzi más iskolákhoz képest. Az intézmények tanulószervezetté, illetve inkluzív környezetté válásának kiemelkedően fontos támogató eszköze a **vezetés** (European Agency, 2015).

Az intézményvezetés és az egyes pedagógus felelőssége a fentiek értelmében olyan **tanulási környezetet** teremteni minden tanulónak, ami az egyes diákok optimális tanulását segíti. Ez a környezet nem egyforma, egyenlő kereteket kínál, hanem elfogadja a különbséget, s ehhez igazodva gondolkodik az iskola és a vezető szerepéről. Az alábbiakban a tanulási környezet általunk használt fogalmát értelmezzük, mert célunk, hogy egy olyan diagnosztikus eszközt mutassunk be, mely lehetőséget teremt arra, hogy az egyes iskolák feltárják működésüket a meghatározó szempontok szerint.

A tanulási környezet fogalma, a támogató tanulási környezet feltételei

Ebben a tanulmányban a komplex tanulási környezet elemei közül a pedagógusok tanulástámogató tevékenységét, az általuk létrehozott osztálytermi tanulási környezetet értelmezzük. Abból a megközelítésből indulunk ki, mely a tanítást, a pedagógus által létrehozott tanulási környezetet a diákok tanulásának támogatásaként értelmezi, ezt helyezi előtérbe a tervezés, tanulásszervezés és értékelés folyamatai során is (Kálmán, 2013, 2014; Rapos et al., 2011). Az intézmény és vezetőinek feladata pedig azt segíteni, hogy egy ilyen tanulási környezet működhessen az iskolán belül.

A Partnership for 21st Century Skills (2017) szerint „a tanulási környezet az a támogató környezet, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban tanuljanak. A rendszer figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz”. A tanulási környezet szóhasználat ráirányítja a figyelmet arra, hogy a **tanításról a tanulásra terelődik a hangsúly**, vagyis a tanulói tanulás támogatását, a pedagógus tanulástámogató tevékenységét, a tanulási környezet elemeinek egymásra hatását kell megérteni.

A **tanulási környezet nemcsak fizikai teret jelent**, hanem társas, technológiai és, ahogy az előbbi bekezdésben is írtuk, tanulást támogató dimenziója is van (Manninen et al., 2007). A tanulási környezet társas aspektusa a csoportban betöltött szerepekre és a tanulók közti interakciókra, a kölcsönös tisztelet, együttműködés és elfogadás légkörére hívja fel a figyelmet. A különböző technikai eszközök, új technológia oktatási alkalmazása biztosítja a technológiai aspektust, a didaktikai/tanulást támogató dimenzió pedig arra a megközelítésre utal, ahogyan a tanítási-tanulási folyamat megszervezése, támogatása végbemegy.

A meghatározás értelmében a tanulás **nemcsak iskolai tanulási környezetben valósulhat meg**, a diáknak van iskolai, iskolán kívüli és otthoni tanulási környezete. Egyrészt tudatosítani kell pedagógusként magunkban, hogy a diák ezekben a helyzetekben is tanul, s ezek a tapasztalatok hatással vannak az iskolai tanulásra. Előzetes tudásként segíthetik, de akár meg is zavarhatják azt, ha megértésükre nem szán elég időt a tanár. A legrosszabb, amit tehetünk, ha a máshol szerzett tudást el akarjuk választani az iskolai tanulástól, mert az rontja a tanulás eredményességét. Másrészt a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók esetében még fontosabb, hogy lássák a kapcsolatot az iskolai folyamatok és a mindennapi életük közt, valamint tanárként ügyeljünk arra, hogy az ő tapasztalatszerzési lehetőségük jóval korlátozottabb, mint más társaiké.

Egy ilyen átfogó tanulási környezet értelmezésén, koncepción alapult az OECD *“Innovatív tanulási környezetek”* programja (Dumont et al., 2010). Az alábbiakban bemutatjuk a tanulási környezet legfőbb feltételeiként azonosított szempontokat. E szempontok alapján építettük fel az intézmények jobb megismerésére szolgáló eszközüket is.

A tanulási környezet megismerésére használható eszköz

Az OECD vizsgálat eredményeként az eredményes tanulási környezet jellemzői alapján készített, kutatásunkban használt mérőeszköz hatékonyan alkalmazható iskolákban arra, hogy egy **intézményi diagnózist** elvégezzünk. Ennek a feltárásnak legfőbb célja lehet, hogy konkrét adataink legyenek arról, hogy az optimális tanulási környezet tekintetében az adott iskola milyen erősségekkel és milyen hiányokkal bír. A diagnózis mentén feltáruló deficit területek átgondolásával és az erre épülő tudatos fejlesztésekkel inspirálódva, biztonságosabb tanulási folyamatok, terek alakíthatók ki, melyek jelentősen csökkenthetik az intézményen belüli tanulói lemorzsolódást. A következőkben áttekintjük az optimális tanulási környezet egyes jellemzőit, hozzá kapcsolva a hiányukból eredő problémákat és javasolunk néhány olyan konkrét folyamatot, melyet a vezetői team, szakmai közösség, akár maga a tantestület elindíthat annak érdekében, hogy az adott területen látható deficit csökkenhessen.

Az optimális tanulási környezet jellemzői:

1. *Tekintse a tanulókat aktív résztvevőknek, fejlessze őket saját tanulási tevékenységük megértésében, szabályozásában (önszabályozás) – azaz a tanulókat szükséges aktívan bevonni saját tanulási folyamatuk irányításába, tervezésébe, szervezésébe, önmaguk mint tanulók megismerésébe, metakognitív készségeik fejlesztésébe, segítésébe.*

Ennek hiányában maga a tanulás nem válik belsővé, ezért a diákok egy része ezt kényszer tevékenységként éli meg, csak a tanórához, szoros tanári kontroll jelenlétéhez köti, melynek hiányában nem végez érdemi feladatot. Miután nem érti, nem tudja, hogy az adott tanórának, tanulási folyamatnak mi a valódi célja, hogyan kapcsolódik az ő fejlődéséhez, mivel lesz ő több, gazdagabb, ezért passzív túlélővé válik, illetve az aktivitása inkább a tanítási folyamat megakasztására, a pedagógus hiteltelenítésére irányul. Valójában sodródik a tanulás során az egyik óráról a másikra, érdemi fogódzók nélkül. Az elhangzó igen távoli életcélok (érettségi, szakma, diploma) nem lefordíthatók, semmilyen érdemi tanulási motivációt nem jelentenek a számára.

A tanulási környezetet éppen ezért olyanná szükséges alakítani, hogy minél több, lehetőleg minden tanulót aktívan vonjon be a tanulásba és ezzel fejlessze a diákok azon képességeit, hogy, önmagukat mint tanulókat minél jobban megismerhessék (metakognitív készségek fejlesztése). Egy másik kulcsfontosságú elem az elkötelezettség, a tanulásban való részvétel biztosítása. A részvétel minden tanuló számára fontos, nemcsak a leginkább motiváltak számára, mindez segíti az önszabályozó tanulóvá válást. Az önszabályozás nem önálló tanulási készségek halmozása a tanulásban, hanem annak szerves része. Az önszabályozott tanulók jobban menedzselik az idejüket, képesek jól körülhatárolt célok kitűzésére, elkötelezettek és énhatékonyabbak a tanulásuk során (De Corte, 2010). Ebből következően a tanulóknak képesnek kell lenniük saját tanulásuk megszervezésére és nyomon követésére, érzelmeik, motivációjuk szabályozására, és saját tanulásuk, tanulási eredményeik értékelésére (Boekaerts, 2010; De Corte, 2010). Ez azt jelenti, hogy az iskolai tanulást, a tanórákat olyan módon érdemes a tanároknak módosítani, hogy a diákoknak legyen módjuk:

- a tananyagban belül az érdekesnek tartott témák közül választani,
- javaslatot tenni feldolgozási módszerekre, választani a felajánlott feladatok közül,
- eltérő tanulási utakat bejárni,
- dönteni tanulásszervezési kérdésekben (egyéni, páros, csoportmunka),

- tanulásukat, fejlődésüket nyomon követni, arra rendszeresen reflektálni.

Az intézmény vezetése abban tudja ezt a folyamatot segíteni, hogy:

- elvárásaként fogalmazza meg a tanuló-/tanuláscentrikus pedagógusi hozzáállást,
- olyan osztálytermi tanulási környezetet biztosít, mely alkalmas a diákok párhuzamos tevékenykedtetésére, a differenciált tanulásszervezés megvalósítására.

2. *A tanulás szociális sajátosságain alapuljon, ösztönözze a csoportmunkát, a jól szervezett kooperatív tanulást* – azaz együttműködő, nyitott tanulásra lehetőséget adó tanulási helyzetek kialakítása, kooperatív tanulásszervezés alkalmazása.

Ennek hiányában a tanulás magányos tevékenységgé válik a diákok fejében, azon tanulók számára pedig, akik a feladatok többségét önállóan nem képesek sikeresen elvégezni, egy végeláthatatlan kínszenvedés forrása lesz. Nem meglepő, hogy ők leginkább arra törekednek, hogy ebből a személyes szinten frusztráló helyzetből (*mindenki érti – csak én nem; mindenki jobb nálam*), minél gyorsabban meneküljenek el, akár büntetéssel is járó destruktív magatartás felvállalásával.

A hatékony tanulás nem csupán egyéni tevékenység, hanem lényegében ‘megosztott’: az egyéni tudáskonstruálás interakciók, megegyezések, együttműködések során megy végbe (De Corte, 2010). Az interakció és együttműködés azonban nemcsak szemtől szembeni kapcsolatot, kommunikációt jelent, hanem a nyitott tanulási lehetőségeket, digitális technológia által támogatott tanulást is. Kutatások megerősítették, hogy a megfelelően tervezett, szervezett, jól strukturált csoportmunka rendkívül előnyös az elért eredmények szempontjából (Barron & Darling-Hammond, 2010; Slavin, 2013), azonban sok tanár gondolja úgy, hogy a kooperatív módszerek lényegében strukturálatlanok, rendtelenséghez vezetnek, feleslegesen sok időt vesznek el. Ez a nézet arra is magyarázatot ad, hogy sok esetben a kooperatív tanulási megközelítések miért maradnak mellőzöttek az iskolai tevékenységek során. Az iskola vezetésének azt kell átgondolnia, hogyan tudja a pedagógusokat felkészíteni arra, és folyamatában támogatni őket abban, hogy az iskolai tanulásszervezés alkalmazása nem véletlenül, spontán módon alakul, hanem mindig a tanulási elméletek alakítják, azaz a tanulóhoz kötötten milyen nézetek, érzelmek kapcsolódnak mélyen a pedagógusok fejében. A kooperatív módszerek alkalmazása önmagában nem jelenti például a szociokonstruktivista kiindulópontú tanulást, amelynek alapja, hogy a tanulást közös konstruálásként értelmezi (Vigotszkij, 2000). A tanulási környezet perspektíva alkalmazásának egyik előnye, hogy elfogadja, hogy a tanulás különböző tanulási formákban és módokon, különböző pedagógiák alkalmazásával valósítható meg, és nem egyetlen megközelítéstől függ. Ennek gyakorlati megvalósítása érdekében fontos lépéseket tehetnek a pedagógusok és az intézményvezetés egyaránt.

A pedagógus egyéni szintű lépései:

- gondolja végig, milyen tanulási formákat tart hatékonyaknak és ezek mennyire egyoldalúan határozzák meg a tanítási gyakorlatát,
- ismerje meg, hogy az egyes diákok mennyire képesek együttműködve tanulni, és ezek alapján differenciálja a tanulásszervezést,
- tudatosan tanítsa meg az együttműködésre azokat, akik erre kevésbé nyitottak.

Intézményvezetési feladatok:

- megismerni a pedagógusok fejében a tanulóhoz kötődő nézeteket,
- képezni a kollégákat a modern tanulásértelmezések, és módszerek megismerésében,
- folyamatosan támogatni a tanárokat a modern módszerek tanórai alkalmazásában,
- közösségi szintű tanulást támogató terek, tanulási környezet kialakítása,
- olyan tanmenetek, tematikus tervek vezetői elfogadása, melyben előre meghatározott arányban, egymás mellett jelennek meg a csoportos tanulás (pl. rétegmunka, kooperatív módszerek) és az egyéni tanulás (pl. differenciált egyéni munka, személyes kutatás) formái is.

3. *Olyan támogató, professzionális szakembert feltételez, aki figyelembe veszi a tanulók motivációját és a teljesítmény elérésében kulcsszerepet tulajdonít az érzelmeknek* – azaz a tanulók aktuális állapotának, érzelmeinek, motivációjának figyelembevétele, tudatosítása a tanulási folyamat során.

Amennyiben a diákok tanulása során az érzelmeinek, aktuális állapotának figyelembevétele rendszeresen elmarad, akkor nagy az esély arra, hogy a tanulók egy részénél alacsony önértékelés, a tanulási sikertelenségek miatt motivátlanság, a tanulóhoz kötődően pedig negatív érzelmek alakulnak ki. Amennyiben a pedagógus nem, vagy tudatosan nem figyel arra, hogy a tanulás nem pusztán kognitív tevékenység, hanem a tanulás érzelmi és kognitív dimenziói elválaszthatatlanul összefonódnak a tanulás során (Boekaerts, 2010; Hinton & Fischer, 2010; Schneider & Stern, 2010), akkor a diákok egy részének tanórai teljesítményét, hozzáállását nem tudja teljeskörűen értelmezni, és nem tud hozzá megfelelő módszereket illeszteni. A tanulók, ha értelmesnek és érdekesnek élik meg a tanulást, nemcsak motiváltabbak lesznek és elköteleződnek a tanulást iránt, de jobban kompetensnek érzik magukat és pozitív érzelmeket tapasztalnak a tanulás során. Kiemelendő tehát, hogy magához a tanulás élményéhez érzelmek kapcsolódnak, amit a sikeres vagy sikertelen teljesítésen túl kiválthat a közösségi élmény, az elfogadó bizalmi légkör, vagy éppen ennek a hiánya. Boekaerts szerint (2010), ha a tanulók a kihívásokkal való találkozás során nem élnek át pozitív érzelmeket, az végső soron rossz hatással lesz teljesítményükre, ami folyamatos iskolai alulteljesítéshez, lemorzsolódáshoz vezethet. De Corte szerint (2010) a mélyre hatoló megértés és az adaptív kompetencia kifejlődésének kulcskomponensei: az önmagáról mint tanulóról való pozitív elképzelések, a motiváció alapját jelentő önszabályozó készségek, a metatudás. Ennek elérése érdekében a pedagógusnak munkája során:

- nagyobb figyelmet szükséges fordítania a tanulók személyes megismerésére,
- érdemes tisztában lennie a tanulók motivációs elképzelésével,
- minél több olyan helyzetet (akár tanórán kívüli tevékenységeket) kell kialakítani, amiben a diák pozitív érzéseket élhet át, melyben sikeresnek, sikeres tanulónak látja önmagát,
- természetesnek kell tekintenie a diákok tanulási folyamatra adott érzelmi reakcióit,
- lehetőséget szükséges teremtenie arra, hogy a tanulóknak rendszeresen legyen alkalmuk tudatosan figyelni és reflektálni saját érzelmeikre, motivációjukra.

Az intézményvezetés ezt a folyamatot azzal tudja támogatni, hogy

- segít órarendbe illeszteni olyan időszavakat, melyben a diákoknak feladata a saját fejlődésükre, tanulásukra tudatosan reflektálni (szóban, írásban),
- elvárja és támogatja a tanárok önismereti és önreflexiós képzéseken való részvételét,
- ösztönzi a pedagógusok tanuló szakmai közösségeinek szervezeti működését.

4. Legyen érzékeny a tanulók egyéni sajátosságaira, beleértve előzetes ismereteiket is – azaz a tanulók egyéni tanulási sajátosságainak, tapasztalatainak, előzetes tudásának figyelembevétele, differenciált tanulásszervezés.

A tanulók számtalan módon különböznek egymástól képességeik, kompetenciáik, tanulásról alkotott elképzeléseik, tanulási stílusuk, stratégiáik, motivációjuk, érzelmeik tekintetében, de nyelvi, kulturális, társadalmi háttérüket nézve is. E különbségek jelentősen befolyásolják, hogy mi történik az osztályteremben, a tanulás során. Az egyéni sajátosságok, a multikulturalitás, a tanulók sokszínűségének figyelembevétele elengedhetetlen az egyes tanulók vagy tanuló csoportok támogatása, erősségeik vagy éppen korlátaik megértése során. Kihívást jelent, hogyan lehet érzékennyé válni a tanulók sokszínűsége, különbözősége iránt és hogyan tud hatékonyan alkalmazkodni mindezekhez a pedagógus. A tanulói sokszínűség, a tanulási utakban való jelentős eltérés elfogadásának a hiánya esetén megnőhet az értékek, a tudás, valamint a tanulás egyoldalú, szűk értelmezése az osztályon, az iskolán belül. Ezzel a folyamattal párhuzamosan, és természetesen előzetesen kiszámítható módon megerősödik a kirekesztő magatartás a közösségen belül, azaz megjelenik a klikkesedés, az osztályon belüli tanulói csoportok, vagy akár egyes diákok teljes kirekesztése. Új ismeretek tanulása esetében a diákok szocioökonómiai státusza, családi háttere, iskolai előtörténete alapján igazán változatos lehet az az előzetes tudás, amire különösen figyelni szükséges a pedagógusoknak, mert a tanulási folyamat tudatosan differenciált erre építése az egyik legnagyobb erőforrást jelentheti. A diákok eltérő előzetes tudásában való jelentős eltérés esetén tehát más lesz, ahogy megpróbálják megérteni az új információt, mivel más az, amit már tudnak, s ez jelentősen befolyásolja a tanulásukat. Amennyiben erre nincs külön figyelem, a tanítási folyamat nem adaptív, akkor egy új, kihívást jelentő tanulási feladat esetében azon diákok, akik nem tudnak ilyen kapcsolatot létesíteni az új ismeret és a régebbi tudáselemek között, ismét hátrányos helyzetbe kerülnek, és ez tovább erősíti a különbséget az egyes tanulók között. A tanulási környezetnek mindezt alkalmasnak kell lennie arra, hogy olyan tevékenységeket kínáljon fel, melyek képesek alkalmazkodni ezekhez az egyéni sajátosságokhoz. A tanulók előzetes ismereteihez való alkalmazkodás értelmesebbé teszi a tanulást és arra szolgál, hogy hidat építsen a formális és informális tanulás között (Instance & Dumont, 2010). A pedagógusoknak különösen figyelni kell arra, hogy:

- a tanulás szerves részévé tegye az eltérő értékek, kultúrák, attitűdök, magatartásminták megismerését, megértését és az elfogadásukra való törekvést,
- rendszeresen több tanulási utat kínáljon fel,
- a diákok számára váljon természetessé, hogy eltérő tanulási utakon is lehet haladni, nem kell mindenkinek azonos célokat elérni, nem is kell mindig azonos feladatot végezni,
- minél több esetben tárja fel a diákok előzetes ismereteit,
- új ismeretek közvetítése során vegye figyelembe az előzetes tudásban lévő eltéréseket, és ehhez illeszkedő differenciált tanulási utakat kínáljon fel,
- teremtsen minél több olyan szituációt, ahol a különböző előzetes tudással rendelkező diákok együtt, közösen tud új tudást létrehozni,
- az értékelés nem csupán az ismeretek reprodukív számonkérésére szolgáljon, hanem teremtsen lehetőséget a fejlesztendő kompetenciák változásának megismerésére, hiszen a cél a tudás konstruálása és nem reprodukálása.

Az intézményvezetés feladatai lehetnek ezen a téren, hogy:

- minél több tanórán kívüli, iskolai programot kínáljon fel, ahol a különböző érdeklődésű, eltérő kulturális értékekkel, hagyományokkal rendelkező fiatal meg tudja mutatni saját identitását, erősségeit, értékeit,

- támogassa a kollégákat abban, hogy adaptív módon az egyes osztályokra, közösségekre, diákokra egyedi figyelmet fordíthasson, eltérő tanulási utat járhatson be velük,
- várja el, hogy a tanári tervekbe (tematikus terv, óraterv) épüljenek be előzetes tudást feltáró módszerek, gyakorlatok, teremtsen minél változatosabb alkalmakat arra, hogy a pedagógusok tanulhassanak egymástól, megoszthassák az alkalmazott jó módszereiket, technikáikat egymás között.

5. Dolgozzon ki olyan tevékenységeket, feladatokat, melyek minden tanuló számára kihívást jelentenek, anélkül, hogy túlzottan túlterhelné őket – azaz a tanulók kompetenciáira, erőfeszítésére épülő tanulási helyzetek teremtése, a tanulási folyamat ennek megfelelő szervezése, irányítása, strukturálása.

Az, hogy a tanulási környezetek hatékonyabbak, ha érzékenyek az egyéni sajátosságokra, abból a tényből is fakad, hogy a tanulóknak állandóan át kell lépniük, meg kell haladniuk saját korlátaikat. Jelentős idővesztéséget és demotiváltságot jelent bárki számára, ha olyan munkával tölti az idejét, ami valójában túlterheli, vagy épp nem kihívás számára. Amennyiben a tanulási folyamatban nem történik érdemi differenciálás, ha mindig minden diáknak ugyanazt a feladatot, ugyanannyi idő alatt, azonos formában kell elkészíteni, akkor a diákok egy jelentős része lemarad, elkedvetlenedik, az érdemi tanulásból formálisan kizáródik. Boekaerts (2010) kulcsfontosságú elvként azonosította, hogy a tanulók sokkal motiváltabbak, ha úgy érzik, képesek arra, hogy megtegyék, amit elvárnak tőlük, azaz hisznek a képességeikben (az elvárások nem haladják meg ezeket), s ezek a tanulók sokkal hatékonyabbak is a tanulásuk szabályozása terén. Arról is beszámolt, hogy az énhatékonyság megítélése kissé „meghaladja” a tényleges teljesítményt, növelve az erőfeszítést és a csalódás nélküli tartósságot, az ismételt kudarc azonban a magasabb énhatékonyság-ítélet ellenére csökkenti a kitartást (Boekaerts, 2010). A tanulástól való elfordulás, a valóságos lemorzsolódás egyik legfőbb okozója éppen a folyamatos kudarcélmény, mely a tanórai passzivitáson túl gyakran a tanárral szembeni nyílt ellenálláshoz, látványos feladat megtagadáshoz vezet. Egyes tanárok ezt személyes szembenállásként értelmezik, noha inkább a nem átgondolt tanítási folyamat természetes velejárójának, következményének tekinthető. A differenciált, csoportos feladatok alkalmazásával kapcsolatban a pedagógusok vagy éppen szülők egy jelentős része is tartózkodóbb, mert azt gondolják, hogy például a kooperatív tanulás visszafogja a magasabb teljesítményű tanulókat. Slavin egy kutatás kapcsán (2013) arról számolt be, hogy a magas teljesítményt elérő diákok ugyanannyit profitálhatnak a kooperatív tanulásból, mint az átlagosan vagy alacsonyán teljesítő diákok, ami részben annak köszönhető, hogy a hatékony csoportmódszerek minden képességet megcélznak. Ezért a tanulási környezeteknek kemény munkát és erőfeszítést kell megkövetelniük minden egyes résztvevőtől. Ez az elv, illetve az előző is a személyre szabott tanulási környezet fontosságát hangsúlyozza, aminek az iskolai, osztálytermi eredményes érvényesüléséért a pedagógusok sokat tehetnek azzal, hogy:

- a diákokkal közösen alkotnak szabályokat a tanulási folyamatok támogatására,
- a tanulók személyiségéhez, előzetes tudásához igazítják a tanulási utakat,
- rendszeresen készülnek differenciált, az előzetes tudásra építő feladatokkal,
- a tanulási folyamatban választási lehetőségeket kínálnak (pl. módszerek, feladatok, társak),
- mindenkivel szemben magas, de eltérő elvárásokat fogalmaznak meg,
- tudatosan alkalmazzák a személyre szabott, az adott diákok számára elérhető kihívást jelentő tanulási környezetet.

Az intézményvezetés feladatai lehetnek ezen a téren, hogy:

- ösztönözze a pedagógusokat a személyre szóló, differenciált tanulásszervezés szemléletének és konkrét módszereinek elsajátítására és folyamatos alkalmazására,
- következetesen kérje számon, hogy a pedagógusok a tervezési dokumentumaikban a személyre szabott, differenciált tanulásszervezés elemei arányosan megjelenjenek,
- óralátogatásokkal kísérfje figyelemmel, és fejlesztő kritikával erősítse, hogy a tervekben megjelent differenciált tanulásszervezés hatékonyan kerüljön alkalmazásra a tanórákon,
- szervezett hospitálásokkal támogassa a szervezeten belüli tudásmegosztást,
- magas elvárásokat fogalmazzon meg a pedagógusaival szemben,
- a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásában legyen adaptív, mutasson példát a személyre szabott, differenciált elvárásokra és az igényalapú támogatásra.

6. Fogalmazzon meg világos elvárásokat, és ezekkel következetes értékelési stratégiákat alkalmazzon, nagy hangsúlyt fektetve a folyamatos visszajelzésekre a tanulás támogatása érdekében – azaz a tanulási folyamatot támogató, fejlesztő visszajelzések, értékelés változatos formáinak, módjainak alkalmazása.

A tanulási környezeteknek világosan meg kell fogalmazniuk, hogy mi az, amit elvárnak a tanulóktól, hogy a diákok tudják, mit miért tesznek, s hogy a tanulási tevékenységeket egy szélesebb tanulási keretben is el tudják helyezni. Ennek hiányában tanulásuk jobbra véletlenszerű lesz és nem válnak önszabályozó tanulókká. Amennyiben a diákokkal nincs rendszeresen megbeszélve, hogy a következő tanulási szakaszban mi fog történni, milyen kompetenciákban, tanulási eredményekben fognak fejlődni, akkor nem várható aktív tanulói részvétel. A pedagógusok ritkán gondolják végig, hogy abban az esetben, ha a tanulókat nem vonják be a saját tanulási folyamatukba, ha nem teszik őket érintetté és egyben felelőssé is a saját tanulásukért, akkor maguk is aktívan hozzájárulnak a diákok iskolával szembeni érdektelenségéhez, alul teljesítéséhez, a sikertelen tanulói életutak rendszeres újratermelődéséhez.

A hatékony tanulási környezetben kitüntetett szerepe van az értékelés folyamatának, hiszen a diákok olyan módon (módszerek, technikák, stratégiák alkalmazásával) fognak tanulni, amilyen módon értékeli őket. Általánosságban elmondható, hogy az értékelési stratégiáknak óriási következményei vannak a tanításra és annak hatékonyságára. Barron és Darling-Hammond (2010) úgy fogalmazzák, hogy az értékelések jellege meghatározza a kognitív munkát végzők igényeit. Ezért a teljesítmény-értékeléseknek hitelesnek és ambíciózusnak kell lenniük, és többdimenziós kritériumokon kell alapulniuk. Az értékelési stratégiáknak pedig összhangban kell állniuk a tanulási célokkal. A tanulóknak rendszeres, értelmes visszajelzésekre van szükségük ahhoz, hogy megértési folyamataikat, munkájukat felülvizsgálhassák. Ez a fajta visszajelzés támogatja a tanulók motivációját és segíti őket abban, hogy megőrizték a saját tanulásukba vetett hitüket. Az eredményes értékelés érdekében a fejlesztő, támogató értékelést be kell építeni a mindennapi osztálytermi gyakorlatba: a tanulók tanulásának folyamatos értékelése jelen kell, hogy legyen a tanulási környezet megszervezése, megtervezése, a tanulók igényeihez való igazításakor (William, 2010).

A pedagógusoknak ezért a munkájuk során folyamatosan törekedniük szükséges arra, hogy:

- segítsék a tanulókat abban, hogy megismerjék és megértsék a követelményeket, ezzel is segítve, hogy azok az ő céljaikká is váljanak,

- az értékelés folyamatosan kövesse és támogassa a tanulási folyamatot, s ezáltal nyisson lehetőséget a tanulóhoz igazodó továbblépés megtervezésére,
- a diák, amennyire ezt a kontextus, a diák felkészültsége lehetővé teszi, maga is aktív szereplője legyen, vegyen részt az értékelési folyamat megtervezésében, kivitelezésében,
- az osztálytársak aktív bevonására az értékelő folyamatokba, mert az elősegíti a társas helyzetek jobb megértését, a kedvezőbb osztálytermi klíma kialakulását,
- olyan helyzetekben kell az értékelésnek történnie, amely életszerű, reális, vagyis az iskolán kívüli valós problémahelyzetekre is utal.

Az intézményvezetés abban tudja támogatni ezt a folyamatot, hogy:

- folyamatosan képezi a kollégákat a tanulást támogató értékelés módszertanában,
- lehetőséget teremtenek arra, hogy a pedagógusok a tanítványaik megnyilvánulásait nem szokványos tanulási helyzetekben, értékelési szituációkban is megfigyelhessék,
- a tanulói teljesítmények értékelésében elvárásokat fogalmazzon meg az osztályzatokon túli értékelési módok rendszeres használatával kapcsolatban (pl. önértékelés, társértékelés),
- a kollégák munkájának rendszeres értékelése során mintát ad a fejlesztő értékelésre (pl. az előzetesen kitűzött célok mentén írásban készít fejlesztő visszajelzést a tanárnak).

7. Ösztönözze a horizontális kapcsolódásokat a tudásterületek és témák, iskolai és iskolán kívüli világ között – azaz építsen hidat az iskolában tanult ismeretek és a mindennapi élet gyakorlata között.

A tanulás kulcsfontosságú jellemzője, hogy a tudás, a komplex tudásstruktúrák az alapvető tudásegységek hierarchikus szerveződése által jönnek létre. Schneider és Stern szerint (2010) az optimális tanulás transzferálható tudásstruktúrákat hoz létre, vagyis a tanulás diszkrét egységei átfogóbb keretekbe, koncepciókba integrálódnak, hogy a tanulás átvihető legyen új helyzetekre. Másképpen fogalmazva: a hatékony tanulási környezet erőteljesen támogatja a horizontális kapcsolódásokat. Az ilyen összefüggések – átfogóbb keretek létrehozása – az ismeretek átvitele és felhasználása különböző kontextusokban, beleértve az ismeretlen helyzetek kezelését is – a 21. századi kompetenciák meghatározó jellemzője. A bizonyítékok azonban arra utalnak, hogy a diákok nehezen tudják egyik területről a másikra átvinni a tudásukat ugyanazon ötlet, összefüggés megértése kapcsán. Ami tehát a tanár szempontjából nyilvánvalóan összefüggést mutat, az a diákok szempontjából gyakran széttöredezett és kaotikus (Schneider & Stern, 2010). Az egyes tantárgyak által közvetített ismeretek, szabályszerűségek, összefüggések külön rekeszekbe kerülnek, a közöttük rejlő kapcsolatok és egymásra épülések örökre rejtve maradhatnak. A hátrányos szocioökonómiai státuszú diákok esetében ez fokozottan jelen van, mert a tananyag, az iskolai nyelvhasználat olyan elvont fogalmi struktúrák megértésén és aktív alkalmazásán alapul, melyet ők az iskolán kívüli életükben ritkán vagy egyáltalán nem használnak. Külön nehézséget jelent számukra az iskolában tanultak átültetése a mindennapi életükre, az elméletben elsajátítható konstrukciók gyakorlati hasznának át-/megélése. A tanítás fő célja nem kevesebb, minthogy segítse a tanulókat abban, hogy egyre hatékonyabbakká váljanak ezen tudások összekapcsolásában.

A pedagógusok ezt az összehangolást azzal tudják elősegíteni, hogy:

- tudatosan, folyamatosan és minden tantárgyban fejlesztik a diákok szövegértését,
- fokozottan és differenciáltan építenek a diákok előzetes ismereteire,
- feladatokkal segítik a tudáselemek, eltérő tantárgyi ismeretek összekapcsolását,
- példákön keresztül mutatják meg az ismeretek, elméletek gyakorlati használhatóságát,

- tantárgyakon átívelő, komplex kompetenciák fejlesztésére is törekednek,
- gyakran alkalmaznak tematikus egységeket, szerveznek témanapokat, projekteket.

Az intézményvezetés feladatai lehetnek ezen a téren, hogy:

- ösztönözze a pedagógusokat arra, hogy a tervezés során tematikus, összefüggő egységekből álló, gyakorlati elemekkel tűzdelt tématerveket készítsenek,
- lehetőséget biztosítson tantárgyak közötti integrációra, azaz törekedjen rá, hogy korszakok, azonos témakörök, fogalmak azonos időben jelenjenek meg a különböző tárgyakban,
- elvárásaként fogalmazza meg a pedagógusokkal szemben, hogy az órarendi órák egy része az iskolán kívüli helyszíneken valósuljon meg (pl. üzem, múzeum, természet),
- a tanév rendjébe szervesen beépítenek projekt napokat, témahetet, erdei iskolát.

A tanulási környezet komplex fogalmának részletes tartalmi összegzését követően a kutatásunkban használt mérőeszköz kiválasztása és alkalmazása kerül bemutatásra. A tanulási környezet mérésére már hosszabb ideje tettek kísérletet, az elsők között említhetők a *Learning Environment Inventory* (LEI) és *Classroom Environment Scale* (CES), később a *My Class Inventory* (MCI) kérdőívek, melyekkel nagy mintákon végeztek kutatásokat (Fraser, 2002). Ezek a mérőeszközök egységesen kezelték az olyan tanulási környezeteket, amelyek lényeges tanulás-szervezési és módszertani szempontokban különböztek egymástól. Az *Individualised Classroom Environment Questionnaire* (ICEQ) volt az egyik első mérőeszköz, amely a tanár- és tanulóköz-pontú környezet megkülönböztetésére alkalmas dimenziókat épített be a vizsgálatba. A tanárok és diákok számára készített kérdőívek ún. „kérdés párokat” tartalmaznak, ami lehetőséget ad a két célcsoport percepciójának összevetésére.

Az általunk kialakított eszköz arra a megközelítésre épül, mely a tanítást, a pedagógus által létrehozott tanulási környezetet a diákok tanulása, a tanulási folyamat támogatásaként értelmezi, ezt helyezi előtérbe a tervezés, tanulás-szervezés és értékelés folyamatai során is. Az eszköz összeállításakor két másik mérőeszközhöz is támaszkodtunk: az *Assessment for Learning Questionnaires for Teachers* (TAFL-Q) and *for students* (SAFL-Q) kérdőívre - melynek koncepciója közel áll az általunk is elfogadott tanulástámogatás értelmezéshez - és a TALIS 2008-as vizsgálati kérdőívre (Pat-El et al., 2013). Az előbbiből 10 itemet, az utóbbiból 2 itemet vettünk át. Eszközünk az osztálytermi tanulási környezetet a tanulástámogatás feltételeként értelmezett 7 változó mentén vizsgálja, egy 30 itemből álló, tanároknak és diákoknak kialakított, páros kérdéssorral. A kérdéssor 30 Likert-skálás itemet tartalmaz, az alábbi felosztásban: önszabályozás (4), szociális sajátosságok (4), érzelem-motiváció (4), egyéni sajátosságok (pedagógus:4, tanuló:3), tanulási folyamat irányítása és szervezése (4), formatív értékelés (5), horizontális kapcsolat (pedagógus:5, tanuló:4). Annak érdekében, hogy a tanulási folyamat két szereplőjének véleménye összevethető legyen a pedagógusoknak és tanulóknak 4 fokú Likert-skálán ugyanarra vonatkozó állításokat kellett értékelniük, hogy milyen mértékben tartják jellemzőnek tanulási környezetükre (1 – egyáltalán nem jellemző, 2 – többnyire nem jellemző, 3 – részben jellemző, 4 – leginkább jellemző). A tanár-diák összehasonlítás lehetőségét a két kérdéssor „item-párjai” biztosították. Például: Önszabályozás: „*Tanulóim számára lehetőséget biztosítok, hogy pontosan meghatározzák saját tanulási céljaikat*” – „*Tanáraim lehetőséget biztosítanak, hogy magam dönthessek a saját tanulási céljaimról, vagyis arról, mit szeretnék elérni*”.

A tanulási környezet megismerésének néhány hazai tanulsága

Az alábbiakban néhány olyan kutatási eredményt összegzünk, amelyek rámutatnak arra, hogy milyen lényeges tanulságokkal járhat a tanulási környezet megismerése. Kutatásunk, amely nem intézményi szintű, „*A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából a köznevelési intézményekben*” című pályázati program része, melynek keretében 2018-2021 között zajlottak vizsgálatok (lásd részletesebben az 1. fejezetet) (Fehérvári et al., 2020). A projektben részt vevő iskolák körét elsősorban a korai jelzőrendszer adatai jelölték ki. A hozzáférés alapú mintát összességében 473 iskolából (feladatellátási hely) 9892 tanuló és 6034 pedagógus/iskolavezető válasza alkották.

Az eszköz kapcsán fent bemutatott hét tartalmi elemet vizsgáltuk mind a tanárok, mind a tanulók által kitöltött kérdőívvel. Arra voltunk kíváncsiak, hogy 1) a pedagógusok és diákok hogyan észlelik az osztálytermi tanulási környezet sajátosságait, 2) ebben milyen különbségek láthatók a pedagógusok és diákok megítélése között. A kutatás eredményeinek, adatainak részletes közlését korábbi írásunkban összegeztük (Tókos et al., 2020).

A tanulási környezetet leíró jellemző csoportok/faktorok megítélése a tanulói és a tanári mintában eltérő.

A pedagógusok úgy látják értelmezhetőnek az általuk teremtett tanulási környezetet, hogy abban három meghatározó tényező fontos.

- Az első leginkább a **tanítási folyamat irányításához** kötődő elemeket tartalmazza, amelyekben összekapcsolódnak a tanítási folyamat tervezésének, tevékenységeinek és értékelésének elemei.

„*Tanulóim tisztában vannak a munkájukhoz tartozó pontos értékelési szempontokkal.*”

„*A tanulókat iránymutatással/többféle segítő anyaggal látom el, hogy pontosan megértsék azt, mit tanulunk.*”

- A második a **tanítás szervezésének** egy – egy jellegzetes elemét emeli ki. „*A tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, és közösen kell megoldást találniuk egy problémára vagy feladatra.*”
„*A tanulók értékelésének szempontjai közt meghatározó az, hogy milyen módon működött együtt társaival a tanulás során.*”
- Ennek a tanításközpontú megközelítésnek mintegy folytatása a tanulók saját tanulási folyamatukba történő bevonása, az **önszabályozó tanulás** támogatása. „*Tanulóim számára lehetőséget biztosítok, hogy pontosan meghatározzák saját tanulási céljaikat.*”
„*Tanulóimat bátorítom, hogy tervezzék meg saját tanulási folyamatukat.*”

A pedagógusok e három faktort kapcsolják az általuk teremtett tanulási környezethez, így fókuszba a **pedagógus tanítási folyamatát helyezik és nem a diákok tanulását.**

A diákok válaszaiban a fő faktorok: a **tanulást támogató értékelés, a tanulási folyamat irányítása, szervezése, motiváció – érzelem és az önszabályozás**. A diákok szerint meghatározó az egyéni / önálló tanulás jelentősége, ahol a diákok aktív szerepet kapnak a saját tanulási útjuk megtervezésében, beszélgethetnek az önállóan végzett tanuláshoz kötődő érzéseikről, tanulási módszereikről tanáraikkal, rendszeresen visszajelzést kapnak fejlődésükről osztálytársaiktól, tanáraiktól.

“Tanárain megvitatják velem, hogyan fejlődhetek tovább.”

“Minden elvégzett feladat után jelzik tanárain, hogy hogyan fejleszthetném gyenge pontjaimat.”

A diákok megítélésében központi szerepet kap a **személyes fejlődés, a tanulás támogatásának személyes dimenziója**. Gyakorlatilag az összes kiemelt állítás a fejlődés adott tanulóra vonatkozó didaktikai elemére vonatkozik: az egyéni tanulási szokások, módszerek kialakításának segítése, a továbblépés, fejlődés egyénre szabott javaslatai, az adott teljesítményhez kötődő személyes tanácsok, vagy a teljesítményt meghatározó érzelmek megfogalmazásának lehetőségei egyértelműen azonosítják azt a tanulási környezetet, amelyben a tanulók megismerésére, megértésére alapozva a személyes kognitív és affektív tényezők kontextusában kapnak saját maguk számára az egyént megértő és az egyénre figyelő, konkrét módon értelmezhető támogatást a diákok. *“Az egyes tárgyak keretében tanáraink külön időt szánnak arra, hogy megmutassák hogyan tanuljunk.”* *“A közös, csoportos tanuláskor mindenkinek önálló feladata is van a csoportban.”*

Egy másik meghatározó elem: olyan tanulási környezetet ír le, ahol gyakran vehetnek részt csoportos tanulási helyzetekben, ahol lehetőség van a kortársakkal való közös tevékenységre, az egymástól tanulásra, a szociális viselkedések elsajátítására (**társas tanulás**).

“A tanórákon gyakran dolgozunk kisebb csoportokban, és közösen kell megoldást találnunk egy problémára vagy feladatra.”

Alapvetően másként érzékelik a tanulók azt, ahogyan az egyéni érzelmek szerepe megjelenhet a tanulási folyamatban, támogatást kaphatnak egyéni tanulásukhoz, akár a tanulási szokásaik terén, akár abban, hogy értelmezzék saját fejlődésük céljait, lehetőségeit. A tanulás támogatásának tanulói értelmezése tehát egy **adaptív, személyre szabott, az egyéni tanulási utakat** a folyamat minden pontján fókuszba helyező (tervezés, szervezés, értékelés) tanulási környezet jelentőségét teszi egyértelművé.

Összegzés

Az ismertetett eszköz alkalmas arra, hogy megismerhetővé váljanak az adott tanulási környezet tanulástámogató jellemzői és ez alapján az intézmények számára tervezhetővé válik az a fejlesztési folyamat, amely az optimális, a tanulók tanulását segítő környezet kialakítását célozza.

A pedagógusok és a tanulók különböző véleménye arra hívja fel a figyelmet, hogy **a tanulási környezet nem objektív fogalom, a személyes észlelésen keresztül kap értelmet, szubjektív jelentést**. A pedagógus és diák vélemények eltérése pedig jelzi, hogy **a tanulási környezetről adott visszajelzések mögött alapvetően eltérő tanulás-, tanulástámogató elképzelések azonosíthatók**, melyek fókuszában a pedagógusoknál a tanulás szabályozásának és irányításának klasszikus elemei (tervezés, szervezés, értékelés), a tanulóknál viszont a tanulási szükségletek és a tanulást kísérő érzelmek meghatározó szerepe a fontos. Ez utóbbi megállapítás világosan mutatja, hogy a tanulás személyes folyamat abban az értelemben, hogy miközben döntően társas térben zajlik, személyes erőfeszítést igényel, személyes érzelmeket kelt, melyek segítik vagy gátolják a tanulást.

Az intézmény vezetője e fenti megállapításokat azonban abban a kontextusban is olvashatja, hogy neki úgy kell tekinteni kollégáira, **mint tanuló** pedagógusokra, akiknek szintén lesz személyes olvasatuk a saját tanulásuk támogatásáról, s érzelmek kísérik majd tanulásukat. A vezetőnek a pedagógusok tanulásának támogatását tehát úgy kell kialakítani, hogy a diákok minél eredményesebb tanulástámogatása érdekében ő maga is példát adjon arra. E nézőpont alapján érdemi tanulási tevékenység a személytől indul, legyen az diák, vagy pedagógus (Rapos et al., 2011).

- Barron, B., & Darling-Hammond, L. D. (2010). Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning. In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 199–226). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Berényi, E. (2015). Kudarcrutinok vagy megoldáskeresés – problémánarratívák a szakképzésben. In Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 89–108). OKI.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 91–112). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11(1), 35–51. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00014-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00014-1)
- Burns, R. (1982). *Self Concept Development and Education*. Holt Saunders.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Routledge.
- de Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 35–68). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010, Eds.). *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- European Agency, 2015 *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education Brussels.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 2015(3), 31–47.
- Fehérvári, A., Magyar, É., & Széll, K. (2020). A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata – elméleti és módszertani keretek. *Iskolakultúra*, 30(8), 3–20. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.3>
- Fraser, B. J. (2002). Learning Environments Research: Yesterday, Today and Tomorrow. In Swee Chiew Goh, S. C., & Khine, M. S. (Eds.): *Studies In Educational Learning Environments. An International Perspective*. (pp. 1-27). Nanyang Technological University. Singapore, 1-27.
- Harlen, W. (2006). Assessment for learning and assessment of learning. In: Harlen, W. (Ed) *ASE Guide to Primary Science*. Hatfield: Association for Science Education.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/.
- Hinton, Ch., & Fischer, K. W. (2010). Learning from the developmental and biological perspective. In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 113–134). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Istance, D., & Dumont, H. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 19–34). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Juhász, J., & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány*, 3, 17–30.
- Kálmán, O. (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 7(2), 15–22.
- Kálmán, O. (2014). Innovatív tanulási környezetek. In Benedek, A., & Golnhofer, E. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete* (pp. 257–280). MTA.
- Kim, J. S. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Selfconcept and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7–19.
- Lyche, C. S (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53. <http://doi.org/10.1787/19939019>
- Manninen, J., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukkanen, S., Sarkka, A., & Passi, S. (2007). *Environments that Support Learning: An Introduction to the Learning Environments Approach*. Finnish National Board of Education.
- Partnership for 21st Century Skills. (2017). The 4Cs: Skills for Today Research Series. <http://www.p21.org/our-work/4cs-research-series>
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of Assessment for Learning Questionnaires for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 83(1), 98–113. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02057.x
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Dore-Cote, A. (2001). *Teachers' attitude toward students at risk of school dropout: a longitudinal study*. Presentation, International Association of Special Education Seventh Biennial International Conference Making a World of Difference. <http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/pologne.pdf>
- Rapos, N. (2003). Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra* (5), 107–112.
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI.
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In Leitenberg H. (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475–495). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2504-6_16
- Scheerens, J. (2010, Ed.). *Teachers' professional development Europe in international comparison; an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. OECD. <https://doi.org/10.2766/63494>
- Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 69–90). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Slavin, R. (2013). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In Reynolds, W., Miller, G., & Weiner, I. (Eds.), *Handbook of psychology* (2nd ed., Vol. 7, pp. 199–212). John Wiley & Sons, Inc.
- Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S., & Kárász, J. T. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 41–61. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.41>

- Towsend, T. (2007). 20 Years of ICSEI: The Impact of School Effectiveness and School Improvement on School Reform. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 17, 3–27. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_1
- Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió? In Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 73–89). OFI.
- Vigotszkij, Sz. L. (2000). *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó.
- Von Der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57–69. <https://doi.org/10.1002/pits.21660>
- de Vries, S., van de Grift, W. J. C. M., & Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development, *Teachers and Teaching*, 20(3), 338–357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521>
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240>
- William, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 135–155). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>

Szivák Judit, Győrik Edit, Horváth Attila és Lénárd Sándor:

Folyamatba ágyazott képzés és támogatás

Bevezetés

Tanulmányunkban ismertetjük a lemorzsolódás megelőzését szolgáló projektben kidolgozott és megvalósított folyamatba ágyazott képzés és támogatás kereteit, annak érdekében, hogy értelmezhetővé váljon a pedagógusok felkészítésének egy új koncepciója, amely a szakmai közösségek tanulását szervezeti szintbe és tevékenységbe ágyazottan, a tanulás folyamat jellegét erősítve segíti. A tanulmány második felében ebben a kontextusban mutatjuk be a támogató rendszer legfontosabb elemeit, a fejlesztés eredményeit és dilemmáit, melyek reményeink szerint a projekt keretein túlmutatva, a hazai továbbképzési rendszer és iskolafejlesztés számára is releváns kérdéseket fogalmaznak meg.

Az EFOP 3.1.2 számú, *a Pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében* projekt alapkonceptiója az, hogy a pedagógusok továbbképzése, módszertani felkészítése hatékonyan hozzájárul a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójához. A projekt előrehaladtával, a képzési tapasztalatok és a szakirodalom feldolgozásával párhuzamosan egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy:

- a 30 órás képzések hagyományos rendszere, a pedagógusok módszertani kultúrájának gazdagítása nem feltétlenül elégséges ahhoz, hogy az iskolákban a lemorzsolódást hatékonyan kezelő pedagógiai cél és eszközrendszer épüljön ki (Kools & Stoll, 2016; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017),
- a végzettség nélküli iskolaelhagyás mögötti pedagógiai problémák, kihívások valójában az iskola minden tanulóját érintő adaptív tanulás támogatás szemléletével, módszertanával, végső soron a helyi szakmai közösség ez irányú jövőképével, elköteleződésével, gyakorlatával és tudásmegosztó folyamataival állnak szoros kapcsolatban (Bognár, 2011; Hopkins, 2011; Sachs, 2007).

Ezért az ELTE egy új projektet indított tizenhat iskolában, melynek célja az volt, hogy új továbbképzési formával, a képzések iskolai folyamatokat támogató szerepének megteremtésével támogassa a lemorzsolódást hatékonyabban megelőző szervezeti tanulást, együttműködést (Hargreaves, 2000). *Az eredményes tanulási folyamat megértéséhez átfogó fogalmi keretet kínált a tanulási környezet fogalom.* A tanulási környezet az a támogató környezet, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban tanuljanak. A rendszer figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz. A tanulási környezet tehát az a közeg, amelyben a tanulás történik (Opfer & Pedder, 2011). A tanulási környezet szóhasználat ráirányítja a figyelmet arra, hogy a tanításról a tanulásra terelődik a hangsúly, vagyis a prevenciónak nem csupán a pedagógus tanításának fejlesztésére kell korlátozódni, hanem a *tanuló tanulásának támogatásának módjait* kell megváltoztatni. A 2010-es jelentés a tanulási környezet legfőbb feltételeiként felsorolt elemeit a hazai neveléstudományi fogalomrendszerben *adaptivitásként* azonosított pedagógiai támogatási kultúra jellemzőiként határoztuk meg (Caena, 2011).

Az adaptivitás koncepció háttere

Az adaptív tanulásszervezés fő célja, hogy minden gyereknek joga van ahhoz, hogy sikereket elérve, örömmel járjon a saját lakókörnyezetében élő többi gyerekkel iskolába. Hogyan próbálja felelősen fejleszteni egy iskola a lehető legtöbb tanulója tanulását? Elvben három lehetséges út kínálkozik: a tehetséggondozás, a felzárkóztatás és a megelőzés. A gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolákban az első két megoldást alkalmazzák a leggyakrabban. Mind a felzárkóztatás, mind a tehetséggondozás

korrigáló („megjavító – gyógyító”, illetve kiegészítő) tevékenységnek tekinthető. Ezekben a megoldásokban az a közös, hogy alapvetően egy elképzelt norma alapján a gyerekeket akarják megváltoztatni, s nem az iskola akar alkalmazkodni a diák tulajdonságaihoz, szükségleteihez (Rapos et al., 2011).

Létezik egy, a gyakorlat által kevésbé alkalmazott, harmadik lehetőség is: a megelőzés. Ezt a tanítást „alkalmazkodó” tanulásszervezésnek nevezzük. Alapja az, hogy a tanulók közti különbségeket a pedagógusok természetesnek tekintik, és a tanulók három alapvető szükségletére összpontosítanak (Lénárd & Rapos, 2004):

- tartozzon valahova, fontos legyen –, számítson valakiknek (kapcsolat);
- képes legyen megcsinálni valamit, hihessen magában (kompetencia);
- önálló legyen, tudja szabályozni, irányítani saját cselekedeteit (autonómia).

Az adaptivitás e három jellemzője mentén dolgoztuk ki a folyamatba ágyazott képzés és támogatás koncepcióját, amely az iskolai képzési-tanulási folyamatok alapvető fókuszává vált és amelyet az iskolák támogatásának alapelveként is rögzítettünk.

A folyamatba ágyazott képzés/támogatás rendszere olyan szemlélet és kompetenciák fejlődését kívánja támogatni a pedagógusok körében, amelyek képessé teszik a résztvevő iskolákat az adaptív iskolai gyakorlat irányába történő elmozdulásra. A hagyományos továbbképzési alkalmakkal szemben, amelyek rendszere az egyéni tanulásra és az egyes területekhez kínált felkészítésre épülnek, a képzés és támogatás azt preferálja, hogy miként fejlesszék a szakmai közösség tagjai közösen a helyi pedagógiai gyakorlatot, a tanulás támogató környezetét.

A folyamatba ágyazott képzés és támogatás célja, hogy a résztvevő intézmények megtervezzék és megkezdjék fejleszteni azt a folyamatot, hogy az általános iskolákat minden gyermek számára az eredményes tanulás helyszínévé fejlesszék, különös tekintettel a végzettség nélküli iskolaelhagyásban várhatóan érintett diákokra. Ennek érdekében a képzések és támogatások az adaptív tanulási környezet megteremtését szolgálják: a kapcsolat, kompetencia és autonómia tanulási szükségletek figyelembevételével. Az adaptív tanulástámogatás elemei közül az intézmények a saját helyi adottságaik és igényeik figyelembevételével választották ki a beavatkozások konkrét területeit, melyek fejlesztésére cselekvési tervet készítettek. A képzés - fejlesztés és támogatás hármas eszközrendszer maga is adaptív megoldásokat kínál az egyes intézmények számára (Szabó, 2008).

A célokra való fókuszálás érdekében olyan pilléreket (lásd alább felsorolva) határozzuk meg a fejlesztésben, melyek minden résztvevő intézmény számára meghatározzák a fejlődési folyamatokat, miközben egyéni megvalósítási utakat tesz lehetővé a támogatási formák, a képzések kiválasztása, vagy a módszertani megoldások terén.

A folyamat pillérei az intézményi tanulás érdekében:

- a vezető és a fejlesztők támogatása;
- helyi fejlesztő teamek működtetése, szakmai csoportok bevonása és a belső tudásmegosztás rendszerének kialakítása;
- helyzetelemzés készítése: (a végzettség nélküli iskolaelhagyás) szempontjából jelentős erősségek, deficitek, veszélyforrások helyi azonosítása;
- helyi fejlesztési tervek kidolgozása a választott tématerületen;
- szakmai képzéseken való részvétel, kipróbálás;
- a tanulás támogató környezet megteremtéséért együttműködés a mentorokkal;
- a fejlesztés nyomon követésében való részvétel (interjúk, kérdőívek);
- fenntarthatóság elemeinek kialakítása.

A fejlesztés folyamata

Az adaptív tanuló- és tanulástámogatás egyes intézmények által kiválasztott elemeihez rendelődnek a támogatás formái, ezzel is példát adva a szükségleteket figyelembe vevő pedagógiai fejlesztés gyakorlatára. A támogatás rögzített elemei a vezetők képzése és folyamatos támogatása, az intézményi fejlesztő pedagógus team folyamatos támogatása, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásának változatos formái, tudásmegosztó hálózati működés kiépítése, ezt egészíti ki az intézmények igényei, céljai alapján szükséges szakértői, tanácsadói támogatás biztosítása (Bognár, 2011).

A fejlesztés tevékenységei, lépései

A fejlesztési folyamat szakaszokban zajlott, ezt szemlélteti az alábbi táblázat (20. táblázat).

20. Táblázat

A fejlesztés szakaszai

2020. április–augusztus
– team alakulás, építés
– helyzetelemzés
– fejlesztési terv
2020. szeptember–december
– képzés
– képzési feladatok - kipróbálás
– fejlesztési terv megvalósítás
2021. január–május vége
– képzés
– képzési feladatok - kipróbálás
– fejlesztési terv megvalósítás
2021. június–szeptember
– reflektálás
– fenntarthatósági terv

A fejlődési terv volt az a meghatározó dokumentum, a vezérfonal, melynek elkészítésében, majd megvalósításában a iskola fejlesztő teamjét kellett a mentornak támogatnia. Ehhez első lépésként meg kellett alakuljon a fejlesztő team és tanulni kellett a team munkát, mert sok esetben ez önmagában is újdonság volt a pedagógusok számára. A koordinálás, feladatelosztás, időütemezés, egy team ülés hatékony levezetése a legtöbb esetben a mentor feladata volt, hogy aztán ezeket folyamatosan átvegye a team vezető. A team munka tanulásában a mentornak mintaadó szerepe volt.

A fejlesztési terv elkészítése is nagy kihívásnak bizonyult, az pedig egyenesen kuriózum volt, hogy ez azért terv, mert azt a megvalósítás során változtatni lehet. Ezért annak támogatása volt

a mentorok egyik legfontosabb feladata, hogy kialakuljon a teamben a közös munka, az együttműködés és gondolkodás módszere és megtapasztalják annak erejét és varázsát. Más szavakkal: Támogatni először magát a tervezést, a megvalósítás során az önellenőrzést, majd újra tervezést. A fejlődési terv megvalósításának fontos lépése a folyamatba ágyazott képzés volt. A mentoroknak ennek kivitelezésében is fontos szerepe volt. Segíteni kellett a teamet egy, a fejlesztési tervhez szervesen igazodó képzés kiválasztásában. Konzultálni kellett a képzővel a fejlesztési tervről, hogy a képzés tartalma a lehető legjobban igazodjon a fejlődési tervben vállalt feladatokhoz. S végül segíteni kellett a teamet abban, hogy a képzési alkalmak között kipróbálásra kerüljenek azok a módszerek az iskolában, melyeket a képzésen tanultak, s egyben a lehető legtöbb pedagógus vonódjon be a fejlesztési terv megvalósításába. Végül a projekt záró szakaszában a mentornak abban kellett támogatnia a teamet, hogy értékelni tudják elért eredményeiket, reflektáljanak a megvalósítás folyamatára, elkészítsenek egy fenntarthatósági tervet, melyben az iskola megtervezi, hogyan működteti tovább a megkezdett fejlesztést.

A fejlesztés tevékenységei, lépései

– Helyzetelemzés

A folyamat elején kérdőíves felmérés zajlott azzal a céllal, hogy az intézmény rendelkezzen helyzetelemzéssel, amely az adaptivitás szempontjai alapján elemzi az iskola működését, és fogalmaz meg jövőképet. Az adaptivitás szempontjából azonosított elemzési területen adatgyűjtésre került sor a tanulók, a pedagógusok és a szülők körében, majd az elemzés után, erre alapozva az intézmények megfogalmazták, hogy milyen fejlesztési célokat vállalnak, és ezekből melyek megvalósítását segítheti ez a program a választott képzési-támogatási csomag segítségével.

– Helyi fejlesztő pedagógus teamek kialakítása

Minden résztvevő iskolában 4-5 fős fejlesztő pedagógus team szerveződött a projekt megvalósítására, amelynek tagja az intézményvezető vagy helyettese is. A mentor havi két alkalommal támogatja a team munkáját.

– Pedagógus fejlesztő team támogatása

A teamek munkarendjüket maguk alakítják ki, minden team havi 10 óra mentorálási támogatást kap, melynek konkrét időbeosztását, a találkozások sűrűségét és időtartamát mentorokkal közösen alakítják ki a helyi igényeknek megfelelően. A mentor feladata a team harmonikus működésének támogatása, a team működéshez szükséges kompetenciák fejlesztése. A pedagógus team mentori támogatásától azt vártuk, hogy a helyi teamek eredményesek legyenek a változási folyamat megtervezésében és megvalósításában, a helyi tanulás és tudásmegosztás koordinálásában.

– Fejlesztési terv készítés

A program abban szeretné segíteni a résztvevő iskolákat, hogy olyan pedagógiai kultúrát sikerüljön kialakítani, illetve megerősíteni az intézményben, mely képes az intézményt adaptívá tenni, mellyel eredményesen megelőzhető a tanulói lemorzsolódás az általános iskolákban. Ehhez különböző fejlesztési utak képzelhetők el, melyek közül az iskolának kell kiválasztani a számára leginkább járhatót. A fejlesztési terv túlmutat a program futam idején, megmutatja az intézmény fejlesztésének irányát, amelybe a lemorzsolódás megelőzését támogató program fejlesztései is integrálódnak. A fejlesztési terv tartalmazza az iskola vezetése és a pedagógus team által készített és megfogalmazott fejlesztési célokat, az elérni kívánt eredményeket és tanulási tevékenységeket.

– Tudásmegosztás

A fejlesztés egész folyamatát képzési alkalmak, tudásmegosztó vezetői és pedagógusi work-sho-pok, találkozások kísérték. A tudásmegosztó alkalmak lehetőséget adtak a tervek, módszerek, problémák és jó megoldások megvitatására, értelmezésére, reflektálására, a szakmai közösségekben történő disszeminálására, a vezetők tapasztalatcseréjére, együttműködésre, az eredményes operatív menedzsment kialakítására.

– A fenntarthatóság elemeinek kiépítése

Minden intézményfejlesztési projekt célja, hogy folyamatai megismételhetők legyenek az intézmény életében, azaz az egyszeri, pilot jellegű tevékenységek rutinná váljanak. Az eredmények fenntarthatósága az intézményesítés folyamatainak keresztül lehetséges: az iskola kultúrájának átalakításával, a szervezeti keretek újragondolásával, a megfelelő kompetenciák kialakításával és a fizikai környezet újraformálásával. További feladat a fenntarthatóság terén, hogy a résztvevő intézmények képesek legyenek saját gyakorlatuk továbbadására, a tudásmegosztásra környezetük más iskoláiban is.

Az intézményi tanulás támogatásának elemei:

- mentori támogatás (havi 10 óra)
- vezetői támogatás (havi rendszerességgel)
- folyamatba ágyazott tantestületi képzés (30-60 óra)
- tudásmegosztó workshopok (kéthavonta)

– A mentori támogatás

A mentorok feladata az egyes iskolákban kialakított pedagógus fejlesztő teamek munkájának, a helyi fejlesztési tervek megvalósításának támogatása, a projekt helyi szintű irányítása, követése, valamint az adott iskola fejlesztő munkáját bemutató esettanulmány készítése. A projekt fő célkitűzése - az adaptív pedagógia bevezetése és/vagy fejlesztése - révén a mentoroknak és a fejlesztő teameknek is azt kellett tapasztalniuk, hogy ez a fejlesztés több tekintetben is eltér a megszokott projektektől. Az egyik ilyen meghatározó eltérés, hogy az előre meghatározott és rigid kimeneti indikátorok helyett ebben a projektben a fő cél - az adaptivitás bevezetése/fejlesztése - megvalósításán kívül csak olyan egységesen kötelező elvárások voltak megfogalmazva, amik valójában a fejlesztés megvalósításának eszközei: fejlesztő team alakítása, az adaptivitás aktuális megjelenését feltérképező helyzetelemzés készítése, majd ennek alapján fejlesztési terv készítése és a folyamatba ágyazott képzés. Ez volt az a négy pillér, amelynek megvalósítása minden, a programban résztvevő iskola számára kötelező elem volt. A fejlesztés tartalmát, a kimeneti eredményeket azonban minden egyes iskola maga alakította ki. Maguk számára fogalmazták meg, a helyi lehetőségekhez és igényekhez igazodva a saját fejlesztésük indikátorait. A mentorálás jellegének és módszerének is alkalmazkodnia kellett az iskolák sajátosságaihoz, illetve a fejlesztési tervben vállalt feladatokhoz. Az adaptivitás fejlesztése az iskolában a projekt vezetéstől és a mentoroktól is adaptív szemléletet és eljárásokat követelt meg (Vogt et al., 2015). A kezdeti időszakban úgy a fejlesztő teamek, mint a mentorok számára az egyik legnagyobb kihívás az volt, hogy megértsék, elfogadják és alkalmazni tudják ezt az egyéni utat, a fejlesztés szabadságát. Dolgozni tudjanak abban a rendszerben, ahol senki nem mondja meg kívülről mit és hogyan kell fejleszteni, elérni. Valójában az adaptív szemlélet megértésének próbatétele volt ez az időszak. Ez volt az első, minden iskolánál más-más időtartamot igénybe vevő feladat. „A fejlesztési folyamat elején nehéz volt értelmezni, hogy hogyan fogjuk meg a dolgot, nem a szokásos pályázati gondolkodásmódot igényelte” - mondta az egyik pedagógus a teammel folytatott fókuszcsoporthoz tartozó interjúján.

A mentorok felkészítésénél, támogatásánál is az adaptivitás értelmezése volt az első kulcsfontosságú feladat. Azt, hogy a projekt egyéni fejlesztési utakban gondolkodik nem volt egyszerű megérteni és alkalmazni a mentoroknak sem. Ez a fejlődés alapú gondolkodás a mentorok számára is újdonság volt. Felkészítésüket és támogatásukat ezért ehhez a helyzethez, szükség-lethez kellett igazítani. A mentorok támogatását 2 fő vezette, akik a mentorok mentorai voltak, támogató módszereikkel, viselkedésükkel mintázva a mentori munkát. Már a projekt indulása előtti felkészítő napon kiderült, hogy ez az egy alkalom messze nem elegendő a projekt megértésére, átlátására. Folyamatos felkészítő, konzultáló alkalmakat szerveztünk átlagosan havi 1 alkalommal 3 óra időtartamban. Ezeket a találkozókat a projekt első szakaszában információátadás, projekt elemek értelmezése, gyakorlása jellemezte, mert ekkor viszonylag rövid idő alatt nagyon sok feladatot kellett elvégeznie az iskolai fejlesztő teameknek és ezeket a feladatokat a mentoroknak is tanulniuk, értelmezniük volt szükséges, valamint megtalálni azokat a mentoralási módszereket, amelyekkel az adott iskolában e feladatok elvégzését hatékonyan tudják támogatni. A mentor találkozókat egyéni konzultációs lehetőség egészítette ki, amelyet bármelyik mentor kérhetett. Az esettanulmány elkészítéséhez pedig külön támogató alkalom járult, havi 1 órában, melyen önkéntes alapon lehetett részt venni.

A csoportos találkozók esetében mindig sorra kerültek a projekt éppen aktuális feladatai, és visszatérés az adaptivitás értelmezéséhez, sok szó esett a reflektív gondolkodásról, és legfontosabb célja volt ezen alkalmaknak, hogy a mentoroknak legyen lehetőségük az egymástól tanulásra, tudásmegosztásra. Az egyéni segítő alkalmak adtak arra módot, hogy alkalmazkodva az egyéni fejlődési utakhoz az egyes mentorok a saját teamjükben éppen felmerülő kérdésekben tudjanak konzultálni. Fontos volt ez, mert a fejlődési tervek iskolánként nem csak tartalmukban voltak egyediek, de a megvalósítás üteme, a szemléletformálásra szükséges idő is minden teamben, iskolában eltérő volt.

– Vezetői támogatás

A projektben kiemelt szerepet szántunk a bevont intézmények vezetőinek, mert eddigi tapasztalataink szerint egy fejlesztés elsősorban a vezető elkötelezettségétől és személyes kvalitásaitól függ (Evans, 2014). Ennek megfelelően a projektbe belépő intézmények „rekrutálását” úgy terveztük, hogy nem intézményeket vonunk be, hanem iskolaigazgatókat. Eredeti elképzelésünk szerint egy kétnapos tréning során választottuk volna ki a legmotiváltabb és a csoportos feladatmegoldásban legkiválóbb igazgatókat, s az ő intézményeik lettek volna a programban. A feltételes módokból sejthető, hogy a valóságban nem sikerült megvalósítani az elképzelést. Egyrészt az országos felhívásra alig néhány intézmény jelentkezett. A másik ok pedig a toborzásba elke-rülhetetlenül bevont tankerületi központok szerepében keresendő: több esetben az iskolák erős nyomásra, kvázi utasításra vettek részt a programban. Így egy olyan vezetői gárdával kezdtünk dolgozni, akik egy része oktrojált feladatnak tekintette a projektben való részvételt.

A nem túl biztató előjelek ellenére fontosnak tartottuk a személyes kapcsolattartást és ennek megfelelően az összes potenciális résztvevő iskola vezetőjével személyesen találkoztunk. Ez a taktikai lépés igen hasznosnak bizonyult, mert több igazgató, későbbi vallomása alapján, ennek hatására vett részt a projektben (eleinte erre nem érzett hajlandóságot). Ugyanakkor azt is meg kell említeni, hogy 3-4 esetben a személyes találkozás sem segített és az iskolák nemet mondtak a meghívásra.

A projekt során a vezetők támogatását két pillérre terveztük: a projekthez tartozó tematikájú csoportos találkozások, valamint az igazgatók egyéni, személyes segítése elakadásaik esetében. Az előbbit rendszeresen megtartandó vezetői műhelyek, az utóbbit egyéni tanácsadások, coaching keretében képzeltük el. A vezetőkkel, való rendszeres találkozást azért tartottuk fontosnak, hogy fenn lehessen tartani a projekttel való elköteleződést, hogy érezzék a vezetők, hogy a projekt vezetése fontosnak tartja a velük való kommunikációt. A vezetői műhelyek gyakoriságát az egyes projekt szakaszokhoz igazítva néhány alkalomra terveztük. Az első két, közös csoportos személyes találkozás után azonnal jelentkezett az igény a további programokra így azok havi rendszerességűek lettek.

A COVID-19 járvány miatt kialakult helyzet folytán a találkozók az online térbe szorultak és új stratégiára volt szükség a vezetők támogatását illetően. A program összeállítása során az adaptivitást tettük a találkozások középpontjába, így állítottunk össze egy öt alkalomból álló programot, amely havonta egyszer, visszatérően azonos időpontban került megrendezésre. A tematikus találkozók után változott a projektvezetés stratégiája: az aktívabb bevonódás érdekében a résztvevők vezetői dilemmái, problémái kerültek a középpontba. A projekt előrehaladtával látható lett, hogy a résztvevő intézmények vezetői közül nagyjából harmada igényelte ezeket a találkozásokat és rendszeres résztvevői voltak még az online tartott megbeszéléseknek is, mintegy további egy harmad alkalomként vett részt és a maradék harmad csak a kevés számú személyes találkozásokon volt jelen.

A vezetők számára szervezett műhelyek egyértelmű hozadéka, hogy segítette a projekt vezetés és az intézményvezetők közös feladatértelmezésében és erősítette az igazgatók elköteleződését. Ugyanakkor nyilvánvalóvá vált az az egyébként sejthető tény is, hogy a projektbe bevont intézményvezetők igen heterogén csoportot képeznek mind pedagógiai, mind pedig vezetési filozófiájukat tekintve. Ez számunkra is külön feladatot jelentett, mert a vezetőkkel szemben nekünk is adaptív módon kellett viselkednünk. A projekt tervezésekor azt is feltételeztük, hogy a vezetők szívesen fordulnak kívülállókhöz inkább problémáik megbeszélésére és inkább lesz igényük a személyes törődésre. A gyakorlat azonban, legalább is ebben a projektben, nem igazolta előfeltevéseinket. Alig-alig volt igény az egyéni, személyes találkozásra, azok is inkább a projektvezetés részéről kezdeményezett alkalmak voltak. A projekt egyik lényegi eredménye annak megláttatása, hogy az intézményvezetők jelentős része igényli a valamilyen formában történő rendszeres külső vezetéselméleti értelemben szakmai támogatást, amely segíti őket más szemszögből látni napi rutinjaikat.

– Folyamatba ágyazott képzések

A komplex folyamatban a képzésekre a szakmai fejlődés formális alkalmaként tekintettünk. Célunk volt, hogy a beavatkozás három szintjének szereplői (vezető, támogató team, pedagógusok szakmai közössége) együtt kapjanak támogatást a fejlesztésekhez szükséges kompetenciák tekintetében. A kompetenciafejlesztésben lényeges szempont volt az egyes elemek (ismeret, képesség, attitűd) egyensúlya és a képzési fókuszok igazítása a helyi szükségletekhez. A képzési tartalmak egységesek (tanulástámogatáshoz kötődő képzések a képzési portfólióból), részben a fejlesztési tervhez illeszkedően kerültek kialakításra.

A fejlődési tervekben rögzített céloknak megfelelően a következő témákban kértek képzést az iskolák: tevékenységközpontú pedagógia, tanulás támogató értékelés, szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése, játékpédagógia, digitális kompetenciák fejlesztése. A képzések a fo-

lyamat több pontján, elnyújtva kerültek megszervezésre, annak érdekében, hogy két képzési alkalom között lehetőség legyen a kipróbálásra. A követő képzési alkalmak nem csak a tudást gazdagították, de reflektáltak a kipróbálás tanulságaira és a jelen lévő pedagógusok (többnyire az egész tantestület) tudásmegosztásának színterévé is váltak. A képzések végső szerkezetének (a folyamat mely pontjain kerül sor képzésre) és tartalmának kialakításának legfontosabb inputjai az iskola helyi diagnózisának eredményei, az erre épülő fejlődési tervek, valamint a mentorokkal és a vezetővel folytatott egyeztetések voltak. A folyamatba ágyazott képzések adaptív alapelveiként a következőket határoztuk meg:

- szervezeti diagnózis és fejlődési terv meghatározó jellege a tartalom kiválasztásában;
- az egyéni és a gyakorlatközösségek tanulását támogató segédanyag gyűjtemény;
- szemléletformáló és a gyakorlat fejlesztését közvetlenül támogató módszertan;
- a tanulási folyamat támogatást igénylő pontjain megjelenő képzési alkalmak;
- a képzési alkalmak között a tanultak kipróbálása, majd a következő képzési alkalommal azok közös reflektálása;
- inspirálás a kipróbálás során a közös (páros, kiscsoportos) munkára és megbeszélésre;
- a tudásmegosztás beépítése a képzésbe;
- alkalmazást és reflektálást igénylő feladatok a képzés teljesítéséhez.

A projekt eredmény felfogása

Általános cél volt a projektben, hogy a résztvevő intézmények megtervezzék és megkezdjék megvalósítani azt a folyamatot, hogy az általános iskolákat minden gyermek számára az eredményes tanulás helyszínévé fejlesszék, különös tekintettel a végzettség nélküli iskolaelhagyásban várhatóan érintett diákokra. Ennek érdekében a képzések és támogatások az adaptív tanulási környezet megteremtését szolgálják: a kapcsolat, kompetencia és autonómia tanulási szükségletek figyelembevételével. Az adaptív tanulástámogatás elemei közül az intézmények a saját helyi adottságaik és igényeik figyelembevételével választják ki a beavatkozások konkrét területeit, melyek fejlesztésére cselekvési tervet készítenek. A gondolkodás és tervezés egy helyzetelemzésből indult el, melyhez a projekt biztosított egy, az adaptivitás meglétének mértékét felmérő kérdőívet a tanulók, szülők és pedagógusok részére.

A projekt eredményelvárásai a fejlesztési/fejlődési folyamat olyan pillérei, melyek révén az iskola el tud indítani egy tanulási, fejlődési folyamatot. Fontos megemlíteni, hogy a projekt futamidejének rövidege miatt nem tekintettük elvárásnak, hogy a fejlesztési folyamat lezárultával létrejöjjön az adaptív iskola. Azt tűztük ki célul, hogy megkezdődjenek olyan elemek kipróbálásai és bevezetései az iskolai munkába, melyek elindítják az adaptivitás szemléletét és gyakorlatát. Az egységes kimeneti indikátorok helyett az eredmény elvárásokat maguk az iskolák határozták meg, a saját helyzetükhöz, fejlődési céljaikhoz igazított fejlődési tervükben. Fontos volt, hogy ez így legyen, mert nyilván minden iskola máshol tart az adaptivitás alkalmazásában, más lépések, tartalmak és időütemezés volt szükséges az előre lépésben. A projekt eredményei így iskolánként teljesen egyedi úton alakultak, viszont így egy szerves fejlődés tudott megvalósulni, melyben minden iskola pont azon a területen kezdte meg és végezte el a fejlesztést, amire igénye és lehetősége volt. Úgy is mondhatjuk, hogy minden iskola azon a területen kezdett fejlődni, amire a legnagyobb szüksége volt ahhoz, hogy adaptívabban tudjon működni. Reményeink szerint az így elért eredmények hosszú távon is fenntarthatók, beépülnek az iskola munkájába és nem mulandóak a projekt zárultával.

A fejlődési tervek megvalósításához kapcsolódó eredmények

Az elért eredményeket a mentorok beszámolóiból, a szakaszonkénti team interjúkból és az iskolai produktumokból tudjuk megállapítani. Látható, hogy vannak a pedagógusok diákokkal végzett munkájában és gondolkodásmódjában történő és vannak a szervezet egészét érintő eredmények, olyan változások, amik a projekt megvalósítása során indultak el. Az alábbiakban a fenti forrásokból gyűjtött, a team tagok által megfogalmazott eredményeket mutatjuk be.

– A gondolkodásmódban bekövetkezett változás

21. Táblázat

Eredmények 1.

	szemlélet	aktivitás	tanulók
pedagógus	nincs előre adott recept, magunknak kell alakítani	fásult kollégák beindultak	az az óra nem lehet jó, ami a gyerekeknek nem jó
team	minden apró lépésnek örülni kell	az újszerűség nem elutasítandó, az új dolog lehet jó is	mit is jelent valójában és mennyire fontos a gyermekközpontúság,
szervezeti	az egymással való kapcsolatunkat kell megváltoztatni	újfajta együttműködés a kollégák között	ismerni kell őket, hogy megértsük, hogyan tudjuk támogatni őket

A gondolkodásmód változása az adaptivitás egyre mélyebb megértésében jelent meg. Fontos eredmény az a felismerés, hogy a pedagógusok egymás közti együttműködésükön, kapcsolatainkon, is változtatni kell, valamint, hogy a tanulóknak bízni szükséges ahhoz, hogy a pedagógiai munka hatékony legyen.

Az egyik iskolában az első folyamatba ágyazott képzési napon a teremben elkülönülve foglaltak helyet a pedagógusok, az U alakú padosor egyik oldalán a tanítók a másik oldalon a tanárok. A képzés során hamar kiderült, hogy nagyon eltérő pedagógiai módszereket alkalmaznak az órákon és valójában szinte egyáltalán nem ismerik egymás munkáját. Az intézmény fejlesztési céljai között megjelent, hogy gyakorló szakmai közösségeket hoznak létre, melyben eltérő előzetes tudással és szemlélettel rendelkező kollégák dolgoznak együtt közösen feladatokon, próbálnak ki együtt a képzésen megismert módszereket. Ennek során rendszeresen találkoztak a pedagógusok ezekben a kis közösségekben, dolgoztak ki együtt feladatokat, osztottak meg egymás között módszereket, hospitáltak egymás óráin, közösen írtak reflexiót, melyben a szemléletük is egyre közelebb került. Az utolsó képzési alkalommal már nem lehetett tudni, hogy ki a tanító, ki a felsős tanár, mert a térbeli elhelyezkedést más szempontok vezérelték.

– Új módszerek kipróbálása, megvalósulása

22. Táblázat

Eredmények 2.

	módszerek	együttműködés	tanulókkal
pedagógus	órávázlat, értékelő lapok, digitális platformok, játékok a tanórákon	egymás módszereire reflektálás	közös szabályalkotás, önálló döntéshozatal
szervezeti	közös feladatbank, operatív technika, kilépő kártya alkalmazása, differenciálás	hospitálás reflektív szempontsoral, közös tervezés	Egyéni Fejlődési Terv mentén a diákokkal való fokozott törődés, mentorálás

Minden iskola kipróbált és bevezetett olyan számára új módszert, amit eddig nem alkalmazott és amely lépés az adaptív pedagógia bevezetésében.

A fejlesztést megvalósító iskolák egyikében azt a célt fogalmazták meg, hogy minden tanuló számára egyéni fejlődési tervet készítsenek. Az első képzési alkalom után azt a feladatot kapták, hogy a bemutatott fejlesztési tervek alapján készítsék el az iskola saját fejlődési tervét és kezdjék el azt alkalmazni. Gyorsan kiderült, hogy minden tanuló számára egyéni fejlődési tervet készíteni lehetetlen vállalkozás, hiszen a fejlődési terv követése folyamatos kapcsolattartást igényel a tanulóval, valamint a pedagógusok között is. Világossá vált, hogy az egyéni fejlődési terv alkalmazása új, személyre szabottabb kapcsolatot eredményez tanár és diák között és közös gondolkodást igényel a pedagógusok részéről. A második képzési alkalom már ennek a kapcsolatnak a fenntartását, az egyéni fejlődési terv mint támogató folyamat működtetését tárgyalta. Az egyéni fejlődési terv bevezetése kapcsán erősödött az iskolában a tanulók szükségleteinek figyelembevétele és a tanulók személyre szabott támogatása.

– Önismeret, együttműködés

23. Táblázat

Eredmények 3.

	önismeret	együttműködés
pedagógus	folyamatos reflexió a munkára, kívülről látni önmagam	a tapasztalatmegosztás élménye, egymással kommunikálás, egymásra figyelés,
team	a problémát több szempontból, a másik nézőpontjából is vizsgálni kell	értjük egymást, tudunk kapcsolódni egymás gondolataira, valaki mindig „tovább gurítja a labdát”, megtanultuk a közös munka sikerét és megéltük annak jó ízét
vezetői	konkrétan meg kell fogalmazni az elvárásokat, ahhoz lehet igazodni	az együtt végzett munka tovább erősítette az összetartásunkat
szervezeti	a diagnózis tükröt állított, a csupán ösztönből való cselekvés nem mindig elég	szervezettebbek lettünk, megszaporodtak a „mini műhelyek” (több beszélgetés, kapcsolatépítés, kommunikáció)

A fejlesztő teamben való dolgozás hozta azt az eredményt, hogy a pedagógusok megérették az együttműködés, közös gondolkodás, egymásra való reflektálás pozitívumait. Több intézményben a fejlesztő team tagok vezetésével ún. mini teamek jöttek létre, akik rendszeresen dolgoztak egy-egy részfeladaton. A pedagógusok közti belső kapcsolatrendszer ezáltal megváltozott, képessé váltak egy érdemi közös munkára, ami alapja az adaptív pedagógiai rendszernek.

Budapest egyik intézményében a tevékenységközpontú módszerekhez kapcsolódó képzés során azt a feladatot kapták, hogy a képzésen megismert módszereket kipróbálják, gyakorlataikat megosszák és megbeszéljék egymással. A vírushelyzet megnehezítette egymás óráinak hospitálását, ezért az online működés kényszerűségét átterelve új megosztási lehetőséget találtak ki. A kipróbáló tanórákat videóra rögzítették, az órát tartó pedagógus prezentációt készített az óra kontextusát meghatározó információkról, a tervezés során hozott döntéseiről, a megvalósítás tapasztalatairól, pedagógiai reflexióiról. Az elkészült felvételt és a hozzá tartozó prezentációt elhelyezték a szakmai közösség online platformján, ahol mindenki az egyéni időbeosztása függvényében megtekinthette azt. A képzés következő alkalmán a felvételek és prezentációk mentén került sor az adaptivitás szempontjaira fókuszáló szakmai megbeszélésre.

Tanulóiban megjelenő változások

24. Táblázat

Eredmények 4.

	módszerek	együttműködés	tanulókkal
egyéni	kinyíltak a gyerekek, szívesen beszélgetnek, sok dolgot elmesélnek magukról, csökken a periférián lévő tanulók száma	fontossá vált a tanuló sikeres oldalainak a megismerése, segítőkészebbek lettek	gyakori a reflexió, feladatok választása, megkedvelték az önértékelést, a tanulók elkezdtek felelősséget vállalni a tanulásért
csoporthoz	nyitottak az iskolára, a projekt növelte a bizalom elmélyülését, őszintébbek és elfogadóbbak lettek	motiváltabbak, mert érzik, hogy aktív szereplői az iskolának	vélemények elmondása, a tanulók jelen voltak és együttműködtek egymással a csoport foglalkozásokon

A tanár-diák kapcsolatban megjelent a személyre figyelés, a partneri kommunikáció, a diákok bevonása saját tanulási folyamatukba, a diákok mélyebb megismerése, az egyéni igényekre figyelés. Őszintébb, bizalommal telibb együttműködőbb kapcsolatok alakultak ki, mint megelőzőleg és ez erőteljesen motiválni kezdte úgy a diákokat, mint a tanárokat.

Ennek kiváló példája annak az iskolának a gyakorlata, ahol a tanulók saját tanulásuk iránti felelősségét erősítették egy olyan, a kényszer szülte online innovációval, amely során minden tanuló egy táblázatban feladatokat, "kihívásokat" kapott, melyek egy része kötelező volt, más részük pedig önként vállalt. A feladatok elvégzése, a táblázat követése a tanulók feladata volt. Fontos része volt a gyakorlatnak, hogy minden tanuló szinte azonnali visszajelzést kapott munkájára és a számonkérés során az online tesztek saját döntésük szerint javíthaták korlátozás nélkül.

Az iskolák többségében a fejlődési terv megvalósítása során rájöttek, hogy az adaptív működéshez paradigmaváltás szükséges, azaz az iskola életében több mindent, szinte mindent meg kell változtatni ahhoz, hogy a bevezetett újítások hatékonyan működjenek. Ez azért tekinthető fontos eredménynek, mert a projekt rövid futamideje miatt az eredetileg kitűzött cél az volt, hogy megkezdődjön az adaptív iskola kialakítása. Annak felfedezése, hogy ehhez az iskola működésének minden területén változtatás szükséges azt jelzi, hogy sikerült megérteni az adaptivitás lényegét, azt, hogy a projekt ideje egy elindulás volt az adaptív iskola felé. Kialakultak a fejlesztés alapvető feltételei: az együttműködés, a tudásmegosztás, az értelmezés és a kipróbálás.

Dilemmák a fejlesztés során

Annak ellenére, hogy a fejlesztést gondos tervezés előzte meg, a megvalósítás során számos olyan esemény történt, olyan helyzet jött létre, amelyet vagy nem lehetett eleve előre látni, vagy pedig egyszerűen előzetesen nem vetődött fel a probléma. A fejlesztés során felmerült váratlan akadályok, nehézségek, sőt esetenként krízisek döntési helyzetbe hozták (kényszerítették?) a projekt vezetését. Ezeknek a nem tervezett eseményeknek a megfelelő kezelése azonnali beavatkozásokat követelt meg, tipikusan krízismenedzsmentre volt szükség. Ilyen esemény volt a COVID-19 járvány miatti iskolabezárások két köre, a digitális oktatás bevezetése vagy egyes mentorok különböző okokból való kiesése a projektből és azok helyettesítése. Azt is lehet mondani, hogy a helyzetek megoldása nehéz és gyors döntéseket igényelt, miközben viszonylag egyszerű válaszokra volt szükség. Ennél komplexebb választási, döntési helyzeteket hozott létre néhány szakmai dilemma. A dilemma ebben az értelemben nem határozatlanságot vagy hezitálást jelentett, hanem hogy szakmai kérdésekben sokszor vannak elágazási pontok, amelyek mentén két vagy több opció közül kell választani, dönteni és a döntés után több megoldás is lehet megfelelő. Mégis, egy projekt egészét tekintve koherens filozófia mentén kell döntéseket hozni és elfogadtatni azokat a projektben résztvevőkkel.

A fejlesztési terv a projekt dokumentálását vagy a megvalósítást támogató eszköz?

A „terv” a hazai közoktatási gyakorlatban az elszámoltatás egyik eszköze, az ellenőrzések kedvenc területe. Az éves munkaterv, a továbbképzési terv vagy a beiskolázási terv olyan dokumentumok, amelyeket a legtöbb, jogkövető iskolában rendszeresen elkészítenek. A tervezés célja, hogy az intézmény (vezetése) végig gondolja az adott időszakra vonatkozó elképzeléseit és azt a fenntartó felé is prezentálja. A tervek megvalósulásának követése ugyanakkor már kevésbé lényeges terület, hiszen mindenki tudja, hogy semmi nem történik pontosan úgy, ahogy a tervekben az szerepel. Ennek megfelelően a tervektől való eltérés, megfelelő indoklással megengedhető. Talán kivételek ez alól a szigorúbb pályázati rendszerek, ahol viszont mindennek a terv szerint kell mennie, ezzel nehéz helyzetbe hozva a résztvevőket.

A projekt tervezésének kezdeti fázisában felmerült az a megoldás, hogy olyan terveket kérjünk az iskoláktól, amelyek a projekt céljaira épülnek, jól azonosíthatóak és a későbbiekben nem változtatható eredmény indikátorokat fogalmaznak meg, és ezek adják meg az intézményi munka irányát. Ebben az esetben minden megszületett dokumentum és produktum az előre meghatározott célok, indikátorok teljesülését lett volna hivatott igazolni. Ebben a logikában az egy projektben résztvevő intézmények teljesítménye könnyebben összehasonlítható, rangsorolható és megfelelő háttértényezők bevonásával értelmezhető a siker, illetve a kudarc.

A projekt vezetése egy másik utat választott és a tervezést támogató eszközként kezelte. A programban elvárásaként fogalmazódott meg, hogy minden intézmény készítsen egy olyan fejlesztési tervet, melyben megtervezi, hogy a következő tanévben hogyan próbálja adaptívabbá tenni iskoláját. Ezt a tervet egy iskolai jövőképre alapuló helyzetelemzés - tanárokkal, diákokkal, szülőkkel történt adatgyűjtés - eredményeire kellett építeni úgy, hogy a kitűzött fejlesztési célok igazodjanak az intézményi jövőképhez. A fejlesztés folyamatát ennek érdekében lépésekké, konkrét feladatok szintjére bontották, melyekhez felelősöket és teljesítési kritériumokat rendeltek. E folyamatba ágyazódott a pedagógusok képzése is. A fejlesztési terv készítésének a célja nem egyszerűen egy adminisztratív dokumentum létrehozása volt, hanem egy olyan, a fejlesztést kísérő tervező, újratervező, dinamikus változó, tervezési sablon kialakítása, mely lehetővé

teszi a fejlesztési folyamat megvalósulásának ellenőrzését, a szükséges módosítások, változtatások végrehajtását, a dokumentum rendszeres frissítését és a valóságnak megfelelő korrekcióját. Esetünkben tehát a módosítás, változtatás nem deviáció, hiba a tervezésben, hanem a projekt szellemének megfelelő alkalmazkodás a változó körülményekhez. Így nem csak 16 féle fejlesztési tervvel indultunk el a startnál, hanem még ezek, az egymástól különböző tervek is sokszor változtak - átütemeződtek, kevesebb vagy épp több feladattal jártak. Esetünkben az intézményi teljesítmények nem hasonlíthatók össze, hiszen célrendszerük és az erre alapuló tervezésük is divergens mintát mutatott, eredményeik pedig nem azonos mércével mérhetők. Ugyanakkor a saját tervekben meghatározott konkrét célok elérésének mértéke jól értékelhető.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy a pedagógusok nem szoktak, nem tudnak ilyen célú, típusú fejlesztési tervet készíteni, ezeket a dokumentumokat kezdetben nem is tekintették a fejlesztés eredményes megvalósítását támogató eszköznek, sokkal inkább statikus, nem változó munkatervnek, a projektben való részvétel adminisztrálásának, az elszámolás produktumának. A teamülések központi témája volt a tervezett célok érdekében megvalósított lépések áttekintése, átervezése, mely ezt a dokumentumot felértékelte, sok team esetében a lépésre bontott tervezés állandó ellenőrzése és a szükséges változtatás gyakorlata élővé, a fejlesztést támogató eszközzé tette a fejlesztési tervet. A projekt előrehaladtával a fejlesztő teamek egyre inkább ilyen eszközként tekintettek a tervekre és néhány esetben már a harmadik szakaszban is a 4.-5. verziót használták.

Az intézménytől független vagy az intézményhez igazított képzés?

A hagyományos akkreditált tanártovábbképzések is próbálnak valamennyire alkalmazkodni, és differenciálni a képzésen résztvevő személyek előzetes tudása és érdeklődése alapján, ami valódi rugalmasságot követel a képzőktől is. Amikor „valódi rugalmasságot” említünk, akkor némi eufemizmussal arra utalunk, hogy valószínűleg még egyetlen akkreditált képzést sem sikerült teljes mértékben az akkreditációban foglaltaknak megfelelően megtartani. Miközben az akkreditáció létrejöttét a képzések minőségbiztosítása indokolta és az egyre szigorodó szabályrendszer célja a minél egyenletesebb minőség létrehozása volt, a szabályok egyre nehezebbé tették az egyébként kötelező alkalmazkodást a helyi igényekhez, a résztvevők előzetes tudásához, illetve a gyorsan változó tudományos kutatásokhoz és napi gyakorlathoz való adaptációt. Így a képző döntési helyzete, mondjuk dilemmája minden esetben az, hogy mennyire ragaszkodjon a szabályokhoz (amelyek távoliak és személytelenek) és mennyire alkalmazkodjon a résztvevőkhöz (akik viszont nagyon is személyesek és jelen levők).

Intézményi oldalról a legtöbbször a pedagógusok érdeklődésüknek, saját szakmai fejlődésüknek megfelelő továbbképzést választanak. Ennek azonban egyik hátránya, hogy egy tantestületből csak egy-két kolléga szokott részt venni egy továbbképzésen. A fejlesztői előfeltevés az, hogy több kolléga, többféle új tudást szerez és a következőkben azt megosztják majd a többi pedagógussal és ilyen módon lehetséges a tervezett innováció bevezetése. Ez a gyakorlat azonban az új módszer, pedagógiai tudás szervezeti elterjedését kevéssé teszi lehetővé. Tapasztalataink alapján úgy láttuk, hogy a képzéseken egyénenként megszerzett tudás ritkán válik intézményi szintű változássá, így e projektben a képzések tantestületekben zajlottak, a tantestület igényeire szabottan.

Az akkreditált 30-60 órás képzések szűk mozgásteret hagynak a képzőknek arra, hogy a képzés felépítését, tartalmát, alkalmazott módszereit az adott testület igényeire, a kitűzött fejlesztési cél eléréséhez leginkább célravezetőnek tekintett tanulási út mentén alakítsák át. A folyamatba

ágyazott képzés sarkalatos pontja, hogy a felmerült pedagógiai dilemmák megoldásához adjon muníciót egy konkrét tantestületi közösségnek, kiemelten fókuszáljon a fejlesztési tervben kitűzött célok megvalósításának elősegítésére. Ennek érdekében a képzés tartalma, a képzési alkalomok hossza, időpontja próbál rugalmasan alkalmazkodni az adott tanári közösség elvárásaihoz, ezzel motiválttá teszi a résztvevőket, mert a saját gyakorlatukra reflektál, erőteljesen alakíthatják a tartalmi fókuszokat, az alkalmazott módszereket, mindezzel magukénak érezhetik a képzést.

A jelenlegi továbbképzési szabályrendszer kevéssé teszi lehetővé, hogy érdemben intézményhez igazított képzések valósuljanak meg, de rendszerszinten kellene megtalálni az intézményi szinthez igazítás határait, az elvárási kereteket, a minőséget biztosító sztenderd elemeit.

Mi az intézményvezető – teamvezető – mentor – képző szerepe és kapcsolata a fejlesztési folyamatban?

A komplex folyamatba ágyazott pilot programban a négy szereplő együttes munkája támogatja a fejlesztési tervben foglalt célok intézményi megvalósulását:

- *intézményvezető*: támogatja a team munkáját, feltételeket biztosít a működéshez, ellenőriz, felelősséget vállal a folyamatért, leggyakrabban maga is tagja a fejlesztő teamnek, sok esetben vezeti is.
- *teamvezető*: a fejlesztési team munkáját vezeti, koordinálja
- *mentor*: szorosan a fejlesztő teammel dolgozik, munkájukat támogatja
- *képző*: a teljes testülettel dolgozik, a team által kiválasztott, az intézményre alakított képzési alkalomok során képez

Az intézményvezető és teamvezető kapcsolata nagyon szoros és partneri együttműködés kell legyen, mert a team munkája során előkerülő döntések többsége intézményi döntési szintet igényel. Nem feltétlenül, de működési nehézséget jelenthet, ha a vezető nem tagja a teamnek, mert nem lesznek első kézből információi, esetleg nem látja tisztán a fejlesztő team dilemmáit, nem tudja eredményesen támogatni. Különösen zavaró lehet, ha a két szereplő között nem harmonikus a kapcsolat, amely abból is fakadhat, hogy az iskolavezetők (és beosztottaik) csak a lineáris vezetési modellben tudnak gondolkodni, jelenleg még a mátrixos elrendezés, amelyben például a teamvezető vezetői szerepet kap akár a tag intézményvezető „felett” is, nehezen elképzelhető egy iskolában. Így a projektben elvélve fordult elő, hogy az intézményvezető nem a teamvezető is egyben.

A mentor a legszorosabban a team és a teamvezető munkáját segíti, velük rendszeresen találkozik személyesen és tartja a kapcsolatot telefonon és emailben. De mivel az intézményvezető és a teamvezető (nem tervezetten) sok esetben azonos személy volt projektünkben ez a mentort új szerepbe, kvázi vezetéstámogató helyzetbe hozta.

A folyamatba ágyazott képzést tartó személynek szoros kapcsolatot kell tartani az iskola vezetésével, a fejlesztő teammel és a mentorral is, hiszen a képzést az adott intézmény (akár folyamatosan is formálódó) fejlesztési tervében rögzített célokhoz és a lebontott feladatokhoz szükséges igazítania. Az intézményre szabott képzés rendszeres, szakaszonként igen intenzív kapcsolattartást igényel a teammel, hiszen a képzési alkalomok közös meg- és átervezésén kívül kifejezetten hasznos a képzési alkalomot követő résztvevői reflexiók tudatos feldolgozása, valamint a képzési alkalomok közötti otthoni feladatok eredményeinek visszajelzése a fejlesztési team tagjainak, illetve a mentornak. A képző és a mentor szoros együttműködésének hiányában több

konfliktus is kialakulhat közöttük a feladat, hatáskört illetően, sőt a tantestület előtti hitelesség kérdésében is.

A „szereplők” valójában „szerepeket” jelentenek és a fejlesztői dilemma az, hogy ezek a szerepek hány személyt igényelnek optimálisan. Ha egy személy csak egy szerepet visz, akkor a koordinációs igény magas, nagyobb a veszélye a kommunikációs zavarnak és az esetleg eltérő érdekek, szakmai elképzelések összesimítása sok időt és munkát igényel. Ugyanakkor a fejlesztés nem egy-két személy kezében összpontosul és pont a konszenzusok kidolgozása jelentheti a megfelelő hatásosságot a tantestület irányában. Ha több szerepet visz egy személy, akkor egyszerűsödnek a kommunikációs csatornák és koherensebb lehet a fejlesztés, ugyanakkor ez óhatatlanul egyfajta „dobozba” zárná a fejlesztő(ke)t. Némileg cinikusan azt is mondhatnánk, hogy ha egy személy látja el az összes szerepet, akkor minimálisak lesznek a viták. Mindazonáltal projektünkben sok intézményvezető nem csak teamtag, de teamvezető is volt, így rövidre zárva a lehetséges konfliktusok kialakulásának veszélyét. Így jelenléte a teamben, mint teamvezető biztosította a fontoság és elköteleződés érzetét és a teamtagok is tudhatták, fontos a munkájuk a vezető számára. Ugyanakkor nem egy esetben a tényleges teamvezető a tantestület legaktívabb, kreatívabb, energikusabb tagja volt (szemben a formális teamvezetővel). Ez arra is utal, hogy a vezetői funkciók diverzifikálása, több kompetens személyre való kiosztása valójában kiváló vezetői kvalitásokról is árulkodhat: a vezető ne forgácsolja szét figyelmét és energiáját projektszinteken (különösen, ha több, párhuzamos projekt fut az intézményben). Mondhatnánk, az adaptív vezető minél több kollégának biztosítja a vezetői kompetencia, autonóm döntéshozás érzését.

A fejlesztés során felmerült annak kérdése, hogy szükséges-e két külön személy a képzésre és a mentorálásra, azaz lehet-e a képző egyben a team mentora is? A két szerep ellátása egy személy által több előnyt is jelenthet:

- a képzést és a team mentorálást is azonos szereplő végzi, ami koherenssé tudja tenni a fejlesztési folyamatba ágyazott képzést,
- kevesebb a külső személy, így kevesebb a kommunikációs probléma felület,
- több időt tölt a képző az intézményben, ezáltal realisabb képe lesz a folyamatról,
- a képzőt is többen és jobban ismerik, a tantestületen belül őt azonosítják a fejlesztés támogójaként, ami csökkentheti az ellenállást a képzéssel szemben is.

Ebben az esetben olyan segítő szereplőket kell a feladatra keresni, akik mindkét területen (képzés, mentorálás) egyaránt képzettek, gyakorlottak. Felmerülnek annak a lehetőségei is, hogy az intézményen, tantestületen belül lehetne olyan személyeket találni, külön arra a feladatra felkészíteni, akik képzések, intézményi fejlesztések helyi mentorai lehetnének. Így akár négy szerep is egy személyhez kerülhetne: teamtag (vagy teamvezető és iskolaigazgató), képző és mentor. Megvalósítható lehetne ez több formában is:

- egyrészt a teamvezetőket előre fel lehetne készíteni a mentori szerepre és ebben a feladatban lenne szükséges őket a projekt időszaka alatt folyamatosan erősíteni,
- másrészt a pedagógus szakvizsgás képzésben egy olyan specializációt lehetne kialakítani, mely során intézményi fejlesztéseket támogató teamvezetői, mentori szerepre készítene fel pedagógusokat, akikből a tantestületen belüli képzéseket, innovációkat támogató, intézményfejlesztő mentorok válnának.

Korábban ugyanakkor jeleztük ennek a megoldásnak veszélyeit is: ha minden egy kézbe kerül, megszűnik az egyeztetés, a néha nehéz, de szükséges érdekegyeztetés, kommunikáció

úgy, hogy az egy személy a négy szereppel végig abban a tudatban dolgozik (sokkal többet, mint egyébként), hogy jót csinál. Vagy igen, vagy nem...

Míg más dilemmákra határozott válaszokat adtunk a projekt során, ebben az esetben csak arra a megoldásra tudtunk jutni, hogy a döntés a személyek és szerepek kérdésében nagyban függ az adott szervezet vezetőjének és tagjainak aktuális helyzetétől. Lehet, hogy egy bizonytalan, szétesőfélben levő intézmény fejlesztési projektjében sokkal jobb egy erősen centralizált és határozott vezetés/képzés/mentorálás, ugyanakkor egy jól összeszokott, egymás gondolatát is jól ismerő és harmonikusan együtt dolgozni tudó közösségben kiválóan működhet egy sokszereplős támogató rendszer.

Hogyan mérhető a fejlesztés eredményessége?

Minden fejlesztés esetében elvárás az eredmények mérhetősége, mivel a források hatékony felhasználása az eredmények és a ráfordítások (megléhetősen technokrata, de átlátható) arányával igazolható. De még ha nem is fontos a hatékonyság, a fejlesztés szempontjából a hatásosság (a célérés foka, vagy az eredmény) akkor is lényeges indikátor. Azt is mondhatnánk, hogy ami nem mérhető, az nincs.

A másik oldalon viszont az is igaz, hogy részint egy humán fejlesztési projekt eredményei a legtöbb esetben jóval egy fejlesztési programot követően, néha évekkel később jelentkeznek, „érnek be”. Így például egy tantestület innovációs nyitottságának, attitűdjének fejlesztése nem azonnali produktum. Másrészt egy-egy mért eredmény közel sem biztos, hogy egy fejlesztés közvetlen okozata, az számos más, a projekten kívül eső ok miatt vagy akár véletlenül is bekövetkezhet. Nem beszélve a kísérleti programok esetében sokszor előforduló Hawthorn effektusról, amikor is merőben csak a tény, hogy „kísérlet van”, változásokat, fokozott aktivitást vált ki a dolgozókból, pedagógusokból és diákokból.

A nagy kérdés tehát az, hogy ha sikerül is mérnünk valamit egy projekt folyamán/végén, akkor mit is kezdhetünk az eredményekkel, milyen következtetéseket vonhatunk le. A saját fejlesztési projekt során a hatékonyság kérdése állandóan felmerült és mivel az egyes fejlesztési projektek nem voltak összehasonlíthatók, megnyugtató és tudományos válaszokat nem tudtunk adni, hanem a „jó gazda” attitűdjével próbáltunk arra választ adni, hogy mi fizetnénk-e azért az eredményért, amit az iskolák ígértek és teljesítettek. Hamar rájöttünk ugyanis, hogy a pedagógusok, az intézmények által létrehozott produktumoknak nincs piaci árú és annak sincs értelme, hogy ráfordított órákat számoljunk. Azt is felismertük, hogy az intézmények által célként megjelölt eredmények még összehasonlíthatóságuk esetében sem eshetnek azonos elbírálás alá. Minden iskola tekintetében ugyanis van egy fejleszthetőségi határ, ameddig el tud jutni egy adott tantestület, adott vezetővel, mint ahogyan egy sportoló is hiába edz még többet, képességei megálljt parancsolnak eredményei javulásának. Ettől kezdve vagy nem lehet több, nagyobb eredményt elérni, vagy csak olyan erőfeszítéssel, ami nem arányos a javulással.

Ennek megfelelően azt a stratégiát választottuk, hogy eredménynek a kiinduló állapottól való „elmozdulást” tekintettük - ennek iránya és mértéke nagy eltéréseket mutatott intézményenként, de ezt nem jobb és rosszabb dimenzióban értékeltük, hanem hogy hol tartanak az általuk kívánatosnak tekintett cél elérésében.

Irodalom

- Bognár, M., Czékmány, I., Duray, M., Gál, F., Kerékgyártó, L., & Szabó, M. (2011). A Dobbantó projekt, eredményei és intézményesülési lehetőségei In Bognár, M. (Ed.), *Dobbantó az FSZK Dobbantó projektje* (pp. 21–90). FSZK.
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Hopkins, D. (2011). *Minden iskola kiváló iskola – A rendszervezés lehetőségeinek kiaknázása*. OFI.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/19939019>
- Lénárd, S., & Rapos, N. (2004, Eds.). *MAGtár – Ötletek az adaptív oktatáshoz*. OFI.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI.
- Sachs, J. (2007). *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*. ICSEI Congress.
- Szabó, M. (2008). *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára*. 31–74. OFI.
- Voogt, J., Laferriere, T., Breuleux, A., Itow, R.C., Hickey, D.T., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional science*, 43(2), 259–282. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>

Fogalomtár

Aggregált adat: valamilyen elemi adatból valamilyen aggregálási művelet eredményeként előállt összesített/összevont adat. Az aggregációs művelet lehet pl. átlagolás, medián-, móduszszámítás, összeadás stb. Jelen tanulmányban végzett aggregálások során a pedagógus, illetve a tanuló kérdőívekben kapott egyéni szintű válaszokat többnyire átlagolással aggregáltuk intézményi szintre, azaz olyan változókat hoztunk létre, ami valamilyen vizsgált kérdés mentén kapott válaszok iskolára átlagosan jellemző értékét fejezik ki. Az aggregált adatokkal így már nem a megkérdezett pedagógusokat, ill. tanulókat, hanem az intézményeket tudjuk jellemezni.

Aránymérő szint: az aránymérő mérési szintű változók olyan változók, melyek a nominális (\rightarrow nominális szint), az ordinális (\rightarrow ordinális szint) és *intervallumszintű* (\rightarrow) változók összes tulajdonságával bírnak, de emellett abszolút zérus pontjuk is van. A társadalomtudományok tipikus példái a jövedelem vagy az életkor, a népességszám vagy a halálesetek számát kifejező mutatók. (Andorka, 1997; Babbie, 1999)

Cantril-létra: egy egytétéles vizuális megjelenítési formát alkalmazó mérőeszköz, melynek lényege, hogy a válaszadónak egy 10 fokból álló létrát kell maguk elé képzelniük. A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. A válaszadónak ezen a létrán kell önmagát elhelyeznie (Cantril, 1965).

Deprivációs index: a többdimenziós hátrányos helyzet Townsend-féle koncepcióján (Townsend, 1979) alapuló mutatószám, mely az egyének és a családok anyagi státusát az életkörülmények komplex együttesével méri.

Determinációs együttható (r^2): a hatásméret (\rightarrow) mutatók egyike, értéke mindig pozitív, így nem mutatja meg a két változó kapcsolatának irányát. Elhanyagolható hatásméretéről beszélünk, ha $r^2 < 0,01$; kicsi vagy gyenge hatásról ha $0,01 \leq r^2 < 0,06$; közepes hatásméretű összefüggésről ha $0,06 \leq r^2 \leq 0,11$; erős hatásméretű összefüggés esetén pedig $0,11 < r^2$.

Dichotóm változó: a dichotóm változó egy olyan változó, amely csak két értéket vehet fel. (Babbie, 1999)

Érvényesség (validitás): azt jelenti, hogy a mért változó tartalmilag megegyezik-e a kutatás konceptualizált fogalmával, azaz valóban azt a dolgot mérjük, amit mérni szeretnénk. Az érvényességnek több fajtáját különböztetjük meg. A tartalmi vagy terjedelmi érvényesség (content validity) azt fejezi ki, hogy mennyire fogja át a mérőeszköz a mérendő fogalom jelentéstartományát. A konstrukciós vagy szerkezeti érvényesség (construct validity) azon alapul, hogy milyen kapcsolatban van a mérőeszköz a többi változóval. Az egyeztetésen alapuló érvényesség (current validity) pedig azt jelenti, hogy a mérőeszközzel kapott eredmény milyen mértékben egyezik meg más, már igazolt mérési eszközök eredményeivel. Az érvényesség a megbízhatóság (\rightarrow) fogalmával együtt a mérés minőségének – sokszor egymással ellentmondásba kerülő – mutatója (Babbie, 1999).

Éta-négyzetet (η^2): a hatásméret (\rightarrow) mutatók egyike, melyet átlagok összehasonlítása és varianciaanalízis során alkalmazunk. Elhanyagolható hatásméretéről beszélünk, ha $\eta^2 < 0,01$; kicsi vagy

gyenge hatásról ha $0,01 \leq \eta^2 < 0,06$; közepes hatásméretű összefüggésről ha $0,06 \leq \eta^2 \leq 0,11$; erős hatásméretű összefüggés esetén pedig $0,11 < \eta^2$.

Faktorelemzés: olyan többváltozós statisztikai eljárás, melynek elsődleges célja a mért változók közötti kapcsolatrendszer alapján a változók mögötti látens struktúra feltárása, illetve a változók redukciója. Két alaptípusát különböztethetjük meg: a feltáró vagy exploratív és a megerősítő, vagy konfirmatív faktorelemzést (Rózsa et al., 2006; Székelyi & Barna, 2002).

Feladatellátási hely: az a cím, ahol a köznevelési intézmény alapító okiratában, szakmai alapdokumentumában foglalt feladat ellátása történik (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

Főkomponens-elemzés: a statisztikai eljárások azon fajtája, ahol egy változó szettet alakítanak át lineáris transzformáció segítségével az eredetinel kisebb számú új változó szetté. A létrejött új változókat főkomponenseknek nevezzük, jellemzőjük, hogy korrelálatlanok egymással és a kiinduló változó szett által megjelenített információtömeg legnagyobb részét lehetőség szerint megőrzik (Székelyi & Barna, 2002).

Független változó: statisztikai elemzések során két vagy több változó közötti kapcsolat vizsgálatakor független változónak tekintjük azt a változót, amely várakozásaink szerint megmagyarázza a *függő változót* (\rightarrow) (Babbie, 1999).

Függő változó: statisztikai elemzések során két vagy több változó közötti kapcsolat vizsgálatakor függő változónak tekintjük a megmagyarázandó változót (Babbie, 1999).

Hatásméret (effect size): két változó közötti kapcsolat erősségét számszerűen kifejező mutató. Többféle hatásméret mutató létezik, jelen tanulmányban a korrelációs együtthatót (\rightarrow), Determinációs együtthatót (\rightarrow), és Eta-négyzetet (\rightarrow) használunk.

Indikátor: egy olyan „jelzőszám”, mutató, amely információt vagy leírást nyújt valamilyen jelenségről. Az indikátorok egy adott jelenségre vonatkozóan, legtöbbször összegezve mutatják be a jelenség legfontosabb jellemzőit. Sommás, azaz olyan összefoglaló mérőszámok, amelyek a vizsgálni kívánt jelenség kulcskérdéseire kapcsolódnak (Havasi, 2007). Az indikátorokat többféle módon csoportosíthatjuk, pl. megkülönböztetünk közvetlen és közvetett indikátorokat. Az utóbbi esetben az indikátor nem a mérni kívánt jelenséget méri, hanem valamilyen azzal – jó esetben meghatározható – kapcsolatban álló jelenséget. Jelen tanulmányunkban pl. a lemorzsolódást egy közvetett, a lemorzsolódással erős korrelációt mutató indikátor, a tanulmányi átlag segítségével ragadjuk meg.

Iskolai légkör: A szervezeti légkör, szervezeti klíma fogalmát a szervezetpszichológiában általában olyan érzésként írják le, amely egy csoport tagjaiban alakul ki a fizikai környezettel, valamint a szervezet tagjaival való interakciók során. Az a mód, ahogyan a dolgozók egymással, a vezetővel és a külső partnerekkel kapcsolatot tartanak. Az iskolára mint szervezetre ezt a fogalmat először A. W. Halpin alkalmazta 1963-ban. Nézete szerint az iskola klímája olyan, mint az ember személyisége: sok tényező határozza meg, de végül – mint egy arculat – tartósan jellemző lesz az adott intézményre (Halász, 1980).

Keresztmetszeti vizsgálat: a vizsgálatok azon típusa, amikor egy mintán csak egyszeri alkalommal történik adatfelvétel. Tekintettel arra, hogy a vizsgálat egy adott időpontra korlátozódik, így annak eredményei valamilyen jelenség, illetve különböző kockázati tényezők meglétére vagy hiányára, azok adott pillanatban való együttjárására vonatkozó információkkal szolgálnak, ok-okozati összefüggésekre vagy fejlődési folyamatokra vonatkozó megállapításokra nem adnak lehetőséget.

Khi-négyzet próba: két nominális vagy megnevezéses (\rightarrow nominális szint), illetve ordinális vagy rendezési (\rightarrow ordinális szint) változó eloszlása közötti kapcsolat elemzésére alkalmazható statisztikai próba. Arra ad választ, hogy a két változó között van-e szignifikáns (\rightarrow szignifikancia szint) kapcsolat.

KIR-adatbázis: a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) elektronikus formában létrehozott nyilvántartási és adatszolgáltatási rendszer, melyet az Oktatási Hivatal működtet. A köznevelési feladatokat ellátó közreműködők éves adatszolgáltatásán alapul (2011. évi CXCV. törvény 41. § (1) és 44; 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 1. és 2. §).

Klaszterelemzés: a klaszterelemzés egy dimenziócsökkentő eljárás. A megfigyelési egységekhez rendelt változók jelentik azokat az eredeti dimenziókat, amelyek mentén a megfigyeltet csoportosítani kívánjuk oly módon, hogy az egy csoportba tartozók minden változó mentén közel legyenek egymáshoz, és mindegyik más csoporttól, klasztertől távol essenek. A klaszterelemzés kulcsfogalma a távolság. A távolságot valamilyen asszociációs mérőszámmal (\rightarrow) mérjük. (Székelyi & Barna, 2002)

Korai iskolaelhagyók: az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18–24 évesek, akiknek nincsen középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben.

Korrelációs együttható (r): Két magas mérési szintű (\rightarrow) változó közötti kapcsolat szorosságát, kifejező hatásméret (\rightarrow) mutató. Értéke -1 és $+1$ között mozoghat. A korrelációs együttható abszolút értéke a kapcsolat szorosságát, előjele a kapcsolat irányát mutatja. A társadalomtudományokban a korreláció mértékét általában elhanyagolhatónak tekintjük, ha $r < 0,10$, kicsinek, ha $0,1 \leq r < 0,3$, közepesnek, ha $0,3 \leq r < 0,5$, és nagyknak $0,5 \leq r$ esetén. A korrelációs együttható ok-okozati viszonyt nem feltételez. (Köves & Párniczky, 1981)

Lelki egészség: Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) definíciója szerint a lelki egészség „a jóllét olyan állapota, amelynek révén minden egyén felismeri saját lehetőségeit, meg tud küzdeni a mindennapi élet kihívásaival, képes az eredményes munkavégzésre, és hozzá tud járulni közössége fejlődéséhez. A lelkiileg egészséges dolgozók jobban teljesítenek munkájuk során” (WHO, 2005, XVII. és 2. o.).

Lemorzsolódás: a tanuló iskolai útja, továbbhaladása megtorpan vagy megszakad. A lemorzsolódási mutató egy tanév változását alapul véve nézi azoknak az arányát, akiknek megszűnt a tanulói jogviszonya és nem szereztek középfokú végzettséget.

Lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző-és pedagógiai támogató rendszer: az Oktatási Hivatal által működtetett, a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítására szolgáló

gáló –félévente frissülő – információsrendszer. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja értelmében lemorzsolódással veszélyeztetett tanulónak tekinthető az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.

Likert-skála: Rensis Likert által 1932-ben kifejlesztett, róla elnevezett skála, melynél az előre megfogalmazott állításokat a résztvevők egy többfokozatú (leggyakrabban öt- vagy hétfokozatú) skálán ítélik meg, ahol a legalacsonyabb érték az egyet nem értés, a legmagasabb érték pedig a teljes mértékű egyetértés jelzésére szolgál. Előnye, hogy a válaszkategóriák egyértelműen sorbarendezettek és egymástól azonos távolságra helyezkednek el, ezáltal kiválóan használható olyan elemzések során, melyek *csak magas mérési szintű változók* (→) esetén alkalmazhatók. (Babbie, 1999)

Lineáris regresszió: két vagy több változó közötti kapcsolat modellezésére szolgáló eljárás, melyet akkor alkalmaznak, ha a függő változók (→) és a független változók (→) egyaránt magas mérési szintű változók (→). (Székelyi & Barna, 2002)

Logisztikus regresszió: két vagy több változó közötti kapcsolat modellezésére szolgáló eljárás, melyet akkor alkalmaznak, ha a *függő változó* dichotóm, a *független változók* pedig magas mérési szintű vagy kategóriális változók (Székelyi & Barna, 2002).

Magas mérési szintű változó: Stanley Smith Stevens skálaelmélete (1946) szerint a változónak különböző matematikai műveletek hajthatók végre a változó mérésének szintjétől függően. Négyféle mérési szintet különböztetünk meg: nominális vagy megnevezéses (→nominális szint), ordinális vagy rendezési (→ordinális szint), intervallum- (→intervallumszint) és aránymérő (→aránymérő szint) szintet. Az utóbbi két szinten mért változókat magas mérési szintű változóknak szokás tekinteni. A magas mérési szinteken lényegesen többféle elemzési módszer alkalmazható, éppen ezért a kutatók különböző módszerekkel, például indexek szerkesztésével törekednek arra, hogy az alacsony (nominális vagy ordinális) mérési szintű változókat magas mérési szintű változókká alakítsák. (Andorka, 1997; Babbie, 1999)

Megbízhatóság (reliabilitás): a mérés, illetve a mérőeszköz stabilitását jelenti, vagyis azt, hogy ismételt mérések alkalmával – az egyéb körülmények változatlansága mellett – ugyanazokat az eredményeket kapjuk. A megbízhatóság az érvényesség (→) fogalmával együtt a mérés minőségének – sokszor egymással ellentmondásba kerülő – mutatója (Babbie, 1999).

Mintavétel: az az eljárás, mellyel kiválasztjuk a kutatásba bevont egységeket (→mintavételi egység). Két alaptípusát különíthetjük el: a valószínűségi (→véletlen mintavétel), valamint a nem valószínűségi mintavételi eljárásokat. Az alapsokaságra általánosítható eredményeket csak a valószínűségi mintavételi eljárások eredményeznek (Babbie, 1999; Falus & Ollé, 2008; Rudas, 2006).

Mintavételi egység: azok az elemek vagy elemek azon csoportjai, melyeket a *mintavétel* (→) valamely fázisánál (a kiválasztáskor) tekintetbe veszünk. Többlépcsős mintavételek során az egyes lépcsőkben különböző mintavételi egységek lehetnek: ilyen esetekben az egyes lépésekben elsődleges, másodlagos, illetve végső mintavételi egységeket különböztethetünk meg. Például, ha

a mintaválasztás első lépcsőjében kiválasztjuk a városokat, második lépcsőjében a már kiválasztott városokban a kutatásba bevont iskolákat, végül az ott tanító pedagógusok köréből veszünk mintát, akkor az elsődleges mintavételi egységek a városok, a másodlagos egységek az iskolák, a végső mintavételi egységet pedig a tanárok jelentik (Babbie, 1999).

Nominális szint: Nominális mérési szintűek azok a változók, melyek változókatörési csak megkülönböztetésre szolgálnak, és sem sorrendjük, sem távolságuk, sem arányuk nem értelmezhető. Ilyenek például a vallási hovatartozást, a nemzet vagy a hajszínt kifejező változók (Andorka, 1997; Babbie, 1999).

Ordinális szint: olyan változók, melyek esetében a változókatörési nemcsak az egyes csoportok elkülönítésére szolgálnak, hanem az azok mentén elkülönített elemek sorba is rendezhetők, azonban sem az egyes csoportok távolsága, sem hányadosa nem értelmezhető. A természettudományokban az ordinális mérési szint szemléltetésére a leggyakrabban felhozott példa a keménység: azt mondjuk, hogy az egyik anyag keményebb, mint a másik, ha azt meg tudja karcolni. A társadalomtudományok egyik tipikus példája pedig az iskolai végzettségeket kifejező változó (Andorka, 1997; Babbie, 1999).

Országos kompetenciamérés (OKM): a kompetenciamérések 2001-től a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók szövegértési képességeit és matematikai eszköztudását mérik fel. A vizsgálat során a diákok elsősorban korábban megszerzett ismereteik alkalmazásáról adnak számot a mindennapi életből vett feladatok megoldásával.

Regresszió elemzés: olyan két vagy több változó között fennálló kapcsolat modellezésére szolgáló eljárás, melyben a függő változó (→) viselkedését magas mérési szintű független változóval/változókkal (→) magyarázzuk, az összefüggés bemutatásához lineáris (→lineáris regresszió) és nem lineáris, logisztikus (→logisztikus regresszió) függvényeket használhatunk (Székelyi & Barna, 2002).

Szignifikancia szint: valószínűségi mutató, amely megmutatja, hogy az állítás a véletlennek vagy a vizsgált szisztematikus hatásnak tulajdonítható-e. Egy eredményt akkor nevezünk szignifikánsnak, ha a véletlen befolyásoló hatása kicsi. A mutató értéke 0 és 1 között változik, statisztikai szempontból szignifikánsnak a 0,001, illetve a 0,05 alatti értékeket tekintjük, a 0,05 és 0,1 közötti értékek esetében pedig tendenciáról beszélünk (Rózsa et al., 2006).

Szórás: a minta egyes elemeinek a minta átlagától való eltérését kifejező egyik legfontosabb mérőszám. Az egyes értékek számtani átlagtól való eltéréseinek négyzetes átlaga, azaz a variancia négyzetgyöke (Köves & Párnicsky, 1981).

Többváltozós elemzés: a kettőnél több változó közötti kapcsolat vizsgálatára szolgáló statisztikai módszerek összefoglaló elnevezése (Székelyi & Barna, 2002).

t-próba: egy nominális vagy megnevezéses (→nominális szint) változó és egy magas mérési szintű (→) változó közötti kapcsolat szorosságának jellemzésére alkalmazható, az átlagok közötti eltérések vizsgálatára szolgáló statisztikai próba. Arra a kérdésre ad választ, hogy a vizsgált részsokaságokban az átlagok közötti különbség valós, szignifikáns (→szignifikancia szint) különbség-e, vagy csak a véletlen műve.

Irodalom

- Andorka, R. (1997). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
- Babbie, E. (1999). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Falus I., & Ollé J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Halász, G. (1980). *Az iskolai szervezet elemzése*. 1–35. Kézirat, MTA PKCS.
- Köves, P., & Párniczky, G. (1981). *Általános statisztika I–II*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Havasi, É. (2007). Az indikátorok, indikátorrendszerek jellemzői és statisztikai követelményei. *Statisztikai Szemle*, 85(8), 677–689.
- Rózsa, S., Nagybányai, N. O., & Oláh, A. (2006, Eds.). *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Bölcsész Konzorcium. <http://mek.oszk.hu/05500/05536/05536.pdf>
- Rudas, T. (2006). *Közvéleménykutatás. Értelmezés és kritika*. Corvina Kiadó.
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103(2684), 677–680.
- Székelyi, M., & Barna, I. (2002). *Többváltozós elemzési technikák*. Typotex Kiadó.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: a survey of household resources and standards of living*. Harmondsworth, Penguin Books.
- World Health Organization. (2005). *Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice: A Report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in Collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. World Health Organization. http://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf

Mellékletek

1. számú melléklet:

A tanulói adatbázisból létrehozott főkomponensek és azok tartalma

OKTATÁSI CÉLOK, ELVÁRÁSOK

(1=egyáltalán nem jellemző; 5=teljes mértékben jellemző)

Magas színvonal/elvárások

- Tanárokkal szemben támasztott magas elvárások
- Tanulókkal szemben támasztott magas elvárások
- Magas szintű oktatás

Tanulóra fordított figyelem

- Tanulókra fordított személyes figyelem
- Hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagy figyelem
- Tehetséges tanulókra fordított nagy figyelem

Tanulás kimenete

- Továbbtanulásra való felkészítés
- Szakmaválasztásra való felkészítés
- Tanulás megtanítása

PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK

(1=egyetlen ilyen tanár sincs; 5=minden tanár ilyen)

Pedagógusok felkészültsége

- A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén.
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, különböző értékelési módszerek használata területén.
- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén.
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, együttműködések támogatása területén.
- A kommunikáció, a szakmai együttműködés területén.
- A pedagógiai folyamat tervezése területén.
- A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén.
- Felelősség vállalása saját szakmai tudásáért és az iskolájának megújításáért.

ELKÖTELEZŐDÉS (BEVONÓDÁS, KÖTŐDÉS)

(1=egyáltalán nem jellemző/ért egyet; 4=teljes mértékben jellemző/egyért)

Általános kötődés

- Szerintem az iskola unalmas.
- Szeretek iskolába járni.
- Szoktam arra gondolni, hogy bárcsak soha többet ne kéne iskolába jönni.
- Több olyan nap van, amikor szívesen jövök iskolába, mint amikor nem.
- Úgy gondolom az iskolába járás időpocsékolás.
- Inkább otthon maradok betegen, mint hogy iskolába kelljen menni.
- Rossz lenne, ha nem járhatnék iskolába.

Interperszonális kötődés

Általában otthonosan érzem magam az osztályteremben.
Jól érzem magam az osztálytársaim között.
Sok barátom van az iskolában.
Szeretem az osztálykirándulásokat, azokon mindig jól érzem magam.
Vannak olyan gyerekek az iskolában, akikkel szívesen találkoznék az iskola elvégzése után is.

Tantárgyi/tanulási kötődés

Több olyan tantárgy van, amit szeretek, mint amit nem.
Több olyan tanárom van, akit kedvelek, mint akit nem.
A legtöbb tantárgyat érdekesnek találom.
Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a tanárain.

Tanulás, iskola hasznossága

Az iskolában megtanult dolgok többsége felesleges tudás.
Az iskolába járás felesleges időpazarlás.
Az iskola nem igazán segít abban, hogy felkészítsen a későbbi életre.
Az iskola olyan dolgokra tanít, amelyek hasznosak lesznek a későbbiekben.
A tanulással jobban érvényesülhetek az életben.

Teljesítményorientált tanulás

Fontos számomra, hogy jól teljesítsek az iskolában.
Az iskolában kapott házi feladatokat rendszeresen elkészítem.
Az osztályzatok elsősorban a továbbtanulás miatt fontosak számomra.
Növeli tanulási kedvemet, ha tanárain, osztálytársaim, szüleim elismerik az erőfeszítéseimet.

ISKOLAI LÉGKÖR, OSZTÁLYTERMI TANULÁSI KÖRNYEZET ÉS GYAKORLAT

Iskolai légkörmutató (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)

Az iskola legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában.
Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a diákok között.
Az iskola legtöbb tanárát érdekli a diákok mondanivalója, véleménye.
Az iskola légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.
Ha az iskola egyik tanulójának külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára.
Az iskola pedagógusai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan.
Ez az iskola biztonságos hely a diákok számára.
Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.
Ebben az iskolában a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.
A szülők a legtöbb esetben kikérik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét

Önszabályozás (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Tanáraink bátorítanak arra, hogy tervezzem meg saját tanulásomat.
Tanáraink bátorítanak, hogy elemezzem, beszéljek arról, hogyan tanultam és arról, hogy hogyan javíthatnék azon a jövőben.
Tanáraink lehetőséget biztosítanak, hogy magam dönthessek a saját tanulási céljaimról, vagyis arról mit szeretnék elérni.
Az egyes tárgyak keretében tanáraink külön időt szánnak arra, hogyan megmutassák hogyan tanuljunk.

Szociális sajátosságok (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Gyakran kell közösen (csoportban, vagy párban) megvitatnunk egy megadott témát és érvelni egy-egy álláspont mellett.
A tanórákon gyakran dolgozunk kisebb csoportokban, és közösen kell megoldást találnunk egy problémára vagy feladatra.
A közös, csoportos tanuláskor mindenkinek önálló feladata is van a csoportban.
Amikor tanáraink értékelnek (elmondják mi volt jó és kevésbé jó), fontos szempont, hogy milyen módon működünk együtt a csoporttársakkal.

Motiváció-érzelem (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Tanáraink figyelnek az aktuális fizikai, érzelmi/lelki állapotunkra és igyekeznek ehhez alkalmazkodni a tanítás, tanulás során.
Tanáraink lehetőséget biztosítanak, hogy a tanulás során átélt érzelmeinkről is beszéljünk, és azokat feldolgozzuk az órán.
Lehetőségünk van arra, hogy megválasszuk, mi iránt érdeklődünk, mit tanuljunk.
Tanáraink lehetőséget adnak arra, hogy az iskolán kívüli tapasztalatainkat, személyes élményeinket is elmondjuk, vagy abból kiindulva tanuljunk stb. az órákon.

Egyéni sajátosságok (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Tanáraink figyelnek arra, hogy képességeimnek, haladási tempómnak megfelelő feladatokat adjon.
Tanáraink érdeklődnek otthoni tanulásommal, tanulási szokásaimmal kapcsolatban.
Tanáraink kíváncsiak rá, hogy már mit tudunk, korábban mit tapasztaltunk az órai témákkal kapcsolatban.

Tervezettség (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Tanáraink megbeszélnek velünk, hogyan tanulhatjuk a legtöbbet az adott feladatokból.
Tanáraink iránymutatást/többféle segítő anyagot biztosítanak számunkra a tanulás során, hogy pontosabban megértsük azt, amit tanulunk.
Tanáraink átbeszélnek velem a megoldott feladatokat, hogy jobban megértsem azok célját és tartalmát.
Tanáraink beszélnek velem arról, hogy mely területeket kell fejlesztenem a jobb tanulási eredmények elérése érdekében.

Formatív értékelés (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Minden elvégzett feladat után jelzik tanáraink, hogy hogyan fejleszhetném gyenge pontjaimat.
Tanáraink megvitatják velem, hogyan fejlődhetek tovább.
Egy-egy feladat elvégzése után tanáraink megkérdezik, hogy mi állhat a sikeres vagy sikertelen teljesítményem hátterében.
A tanulási közben is kapok visszajelzést vagy szöveges értékelést (szóban vagy írásban) a munkámra.
Ismerem a feladataim, dolgozataim értékelésének szempontjait.

Horizontális tanulás (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Tartunk olyan beszélgetéseket az osztályban, mely kapcsán a tanár arra kíváncsi, mit tanultunk az iskolán kívül.
Az órákon lehetőségünk van, hogy párban dolgozzunk.
Kapunk olyan feladatokat, melyeket tanórán nem osztályteremben kell megoldanunk.
Informatika órán kívül is kapunk olyan feladatokat, amiket online, vagy valamilyen digitális eszközzel kell megoldani.

2. számú melléklet:

A pedagógus adatbázisból létrehozott főkomponensek és azok tartalma

OKTATÁSI CÉLOK, ELVÁRÁSOK

(1=egyáltalán nem jellemző; 5=teljes mértékben jellemző)

Magas színvonal/elvárások

- a magas szintű oktatás
- a tanulókkal szemben támasztott magas elvárások
- a tanárokkal szemben támasztott magas elvárások

Tanulóra fordított figyelem

- a hátrányos helyzetű tanulóakra fordított nagy figyelem
- a tanulóakra fordított személyes figyelem
- a tehetséges tanulóakra fordított nagy figyelem

Tanulás kimenete

- a továbbtanulásra való felkészítés
- a szakmaválasztásra való felkészítés
- a tanulás megtanítása

PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK

(1=egyáltalán nem felkészült; 5=teljes mértékben felkészült)

Pedagógusok felkészültsége

- A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén.
- A pedagógiai folyamat tervezése területén.
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, együttműködések támogatása területén.
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, különböző értékelési módszerek használata területén.
- A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén.
- Felelősség vállalása saját szakmai tudásáért és az iskolájának megújításáért.
- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén.
- A kommunikáció, a szakmai együttműködés területén.

ELKÖTELEZŐDÉS (BEVONÓDÁS, KÖTŐDÉS)

(1=egyáltalán nem jellemző; 4=teljes mértékben jellemző)

Általános kötődés

- Néha arra gondolok, bárcsak ne kellene többet bejőnnöm dolgozni.
- Néha azt érzem, bármit szívesebben csinálnék tanítás helyett.
- Munkámat nem találom érdekesnek, izgalmasnak.
- Nem látom a munkám értelmét, eredményét.
- Örömmel járok dolgozni az iskolánkba.
- Több olyan nap van, amikor szívesen jövök dolgozni, mint amikor nem.
- Kevés kihívást találok a tanításban.

Interperszonális kötődés

- Általában otthonosan érzem magam a munkahelyemen.

Jól érzem magam az iskolai rendezvényeken, tanulókkal és kollégákkal közösen.

Jól érzem magam a tantestületben.

Több kollégával baráti viszonyban vagyok.

Vannak olyan kollégáim a tantestületben, akikkel szívesen találkozom munkaidőn kívül is.

Tantárgy, tanítási kötődés

Az általam tanított tananyag nagyobb részét magam is érdekesnek találom.

Több olyan osztályom van, ahol a tanulókkal jó a kapcsolatom, mit ahol nem.

Az általam tanított tantárgyakban több olyan tartalmi elem van, amit szeretek, mint amit nem.

Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a diákjaim.

HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓS SZEREP

Esélyteremtés (1=egyáltalán nem valósul meg; 5=teljes mértékben megvalósul)

Híd építése a családok és az iskola értékvilága, kultúrája között.

Az egyéni képességek személyre szabott, differenciált fejlesztése.

Az egyedi kulturális és szociális jellemzők figyelembe vétele.

Partneri együttműködés a szülőkkel a gyerekek nevelése során.

A pedagógusok együttműködése a problémák megoldása érdekében.

Segítségnyújtás a családoknak a problémáik megoldásához.

A különféle típusú tehetségek korai felismerése és hatékony támogatása.

A tanulók otthoni életkörülményeinek, szokásainak megismerése.

Az iskolai közösségek erősítése különféle rendezvények keretében.

Szocializációs feladatok átvállalása a családoktól a gyerekek érdekében.

Képesség szempontjából vegyes összetételű, heterogén csoportok szervezése.

Szegregáció támogatása (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)

A roma gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.

A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyerekek.

Minden roma gyerekeknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös iskolai osztályban tanuljon.

Iskola mint kompenzációs terep (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)

Az iskola sokat tehet azért, hogy a különböző szociális háttérű gyerekek jobban elfogadják egymást.

Megfelelő pedagógiai módszerekkel a roma gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában.

A pedagógusnak maximálisan figyelembe kell vennie azokat a különbségeket, amelyek a tanulók családjának eltérő társadalmi helyzetéből adódnak.

Ön szerint a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait optimális esetben milyen mértékig kompenzálhatja az iskola?

Családi háttér és iskoláztatás (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)

Ha a család nem működik együtt az iskolával, az oktatás nem lehet igazán eredményes.

Nem várható el, hogy az iskola bepótolja mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott.

Minden eszközzel jobb belátásra kell bírni azokat a szülőket, akik nem törődnek gyerekeik iskoláztatásával.

A roma gyerekek esetében az a legfontosabb, hogy megtanulják a szabályokat, és alkalmazkodjanak az iskola által elvárt magatartási normákhoz

Tanuló, család hatása (1=kompenzációt egyáltalán nem befolyásolja; 5=teljes mértékben befolyásolja)

A család életmódja

A család kultúrája

A szülők hozzáállása

A család szociális helyzete

A gyerek szorgalma, hozzáállása

Pedagógus, iskola hatása (1=kompenzációt egyáltalán nem befolyásolja; 5=teljes mértékben befolyásolja)

Az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek

A pedagógusok türelme

A pedagógusképzés tartalma

Az iskola felszereltsége, eszközellátottsága

LEMORZSOLÓDÁS OKAI: EGYÉNI, CSALÁDI ÉS ISKOLAI TÉNYEZŐK

(1=egyáltalán nem ez okozza; 5=teljes mértékben ez okozza)

Tanuló jellemzői

a diák nem tanul eleget

nem elég jók a képességei

a tanuló nem szeret iskolába járni

a tanuló deviánsan, agresszíven viselkedik

Tanuló családi háttere jellemzői

nyelvi hátránya van

komoly lemaradással érkezik az iskolába

otthon nem támogatják a tanulását

otthon nincs internet, és más modern tanulási eszköz

Pedagógiai tényezők

a tanuló nem kap elég visszajelzést

a pedagógus nem ismeri eléggé a diák erősségeit

nem jó a tanár-diák kapcsolat

a tanuló nem kap rendszeresen egyénre szóló feladatokat az órákon

a tanulónak nincs sikerélménye az órákon

a tanuló nem ismeri a tanulás céljait

Szervezeti jellemzők

az iskolának nincs erre külön stratégiája

az iskola által elvárt tudás nagyon messze van a diák számára fontos tudástól

az iskolában túl nagyok az osztálylétszámok

nem lehet a lemorzsolódásban veszélyeztetetteket külön csoportban tanítani

ISKOLAI LÉGKÖR, OSZTÁLYTERMI TANULÁSI KÖRNYEZET ÉS GYAKORLAT

Légkörmutató 1. (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)

Az iskola legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában.

Az iskolában a pedagógusok rendszeresen megbeszélnek a neveléssel-tanítással kapcsolatos problémáikat, nehézségeiket.

Az iskola légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.

Az iskola legtöbb tanárát érdekli a diákok mondanivalója, véleménye.

Ebben az iskolában a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.

Ha az iskola egyik tanulójának külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára.

Az iskola igazgatója mindig megvitatja az iskola pedagógiai célkitűzéseit a nevelőtestülettel, és rendszerint figyelembe veszi a nevelőtestület véleményét.

Az iskola munkatársai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan.

Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a pedagógusok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.

Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.

Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a diákok között.

Ez az iskola biztonságos hely a diákok számára.

Az iskola megfelelő lehetőségeket biztosít a gyerekek számára a tanórán kívüli tevékenységekben is.

Az iskola és a helyi közösség között magas szintű az együttműködés.

A szülők a legtöbb esetben kikérik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét

Légkörmutató 2. (5 fokozatú skála)

visszahúzó (1) – ösztönző (5)

merev (1) – rugalmas (5)

kicsinyes (1) – nagyvonalú (5)

feszült (1) – oldott (5)

kevésbé innovatív (1) – haladó szellemű (5)

Önszabályozás (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Tanulóim számára lehetőséget biztosítok, hogy pontosan meghatározzák saját tanulási céljaikat.

Tanulóimat bátorítom, hogy tervezzék meg saját tanulási folyamatukat.

Tanulóimat arra kérem, hogy reflektáljanak a teljes tanulási folyamatukra, illetve annak lehetséges fejlesztésére.

A tantárgyam tanításának része a tárgy tanulmányának tanítása/tanulásmódszertan.

Szociális sajátosságok (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

A tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, és közösen kell megoldást találniuk egy problémára vagy feladatra.

A tanulók értékelésének szempontjai közt meghatározó az, hogy milyen módon működött együtt társaival a tanulás során.

A közös, együttműködésre épülő tanuláskor mindenkinek van önálló feladata a csoportban.

A tanulók megvitatnak egy megadott témát és érvelnek egy megadott álláspont mellett, amely nem feltétlenül azonos a saját álláspontjukkal.

Motiváció-érzelem (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Figyelek a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotára s a tanulás támogatásában igyekszem ehhez alkalmazkodni.

Töreksem arra, hogy a tanulást kísérő érzelmeket is értelmezzük, megbeszéljük, feldolgozzuk az órán.

Teret adok annak, hogy a tanulók iskolán kívüli tapasztalatai, személyes élményei megjelenjenek az óráimon.

A tanulás témáinak kiválasztásában meghatározó szerepű, hogy diákok mi iránt érdeklődnek.

Egyéni sajátosságok (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Egy nagyobb tanulási folyamat tervezésénél tervezek eltérő tanulói tevékenységeket egy-egy kisebb tanulócsoportnak, egyénnek.

Tájékozodom a diákok otthoni tanulásáról, tanulási szokásairól.

Az adott diákok előzetes tudása alapján építem fel terveimet.

Órák után jegyzeteket készítek, arra nézve, hogy mely diákomnak milyen sajátosságai befolyásolhatják a tanulását.

Tervezettség (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Ügyelek rá, hogy a tanulók tisztában legyenek azzal, hogy mit tanulhatnak az elvégzett feladatokról.

A feladatok célját megvitatom a tanulókkal, hogy azok tartalmát pontosabban megértsék.

A tanulókat iránymutatással/többféle segítő anyaggal látom el, hogy pontosan megértsék azt, mit tanulunk.

Ügyelek rá, hogy a tanulók pontosan tudják, mely területeken van szükségük eredményességük javítására.

Formatív értékelés (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Egy adott feladat elvégzését követően jelzem a tanulók számára, hogy hogyan fejleszthetik gyenge pontjaikat.

Tanulóimmal megvitatom saját fejlődésüket.

A tanulás közben is értékelem a tanulók munkájának részeredményeit.

Tanulóim tisztában vannak a munkájukhoz tartozó pontos értékelési szempontokkal.

Egy adott feladat elvégzését követően kérem a tanulókat, hogy jelezzék vissza sikeres és sikertelen teljesítményük okait.

Horizontális tanulás (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)

Egyeztetem kollégáimmal terveimet annak érdekében, hogy kapcsolatot teremtsék a témák közt.

Együttműködöm más kollégákkal, szakmabeliekkel a saját gyakorlatom fejlesztéséért.

Tartunk olyan beszélgetéseket az osztályaimban, ahol megismerhetem a gyerekek iskolán kívül szerzett tudását.

Óráimon lehetőséget adok pármunkára.

Adok olyan feladatokat, ahol online feladatvégezést kérek a diákoktól.

KÜLSŐ KÖZÖSSÉGEK, KAPCSOLATOK

(0=nincs kapcsolat; 4=kifejezetten szoros a kapcsolat)

Külső kapcsolatok

A tankerület/járás középiskolaival

A tankerület/járás iskoláival, pedagógusaival

A tankerület/járás óvodáival

A szakmai segítőkkel

A más iskolából érkező utazó pedagógusokkal

3. számú melléklet:

Az iskolai kötődés dimenziói/ indikátorai közötti korreláció

Dimenziók/ indikátorok	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Érzelmi kötődés index								
2. Kognitív kötődés index	0,74							
TÁRSAS VISELKEDÉSBELI ELKÖTELEZŐDÉS	3. Iskolai jelenlét	-0,09	-0,11					
	4. Iskolai magatartás	0,25	0,30	-0,16				
	5. Tanórán kívüli részvétel	0,05	0,05	ns.	ns.			
TANULMÁNYI ELKÖTELEZŐDÉS	6. Feladatra fordított idő	ns.	ns.	ns.	0,05	ns.		
	7. Házi feladat elkészítése	0,30	0,41	-0,18	0,34	ns.	ns.	
	8. Erőfeszítés	0,18	0,29	-0,12	0,25	ns.	ns.	0,30
	9. Bukás / évismétlés	-0,08	-0,11	0,19	-0,16	ns.	ns.	-0,18

4. számú melléklet:

Lineáris regressziós modellek a vizsgált változók tanulói teljesítményre tett hatásának feltárására

	B	SE	β	p	95% C.I.	R	Total R ²	Adjusted R ²
Model 1						.247	.061	.060
AEI	-.061	.027	-.064	.021	[-.113; -.009]			
CEI	.278	.027	.290	.001	[.226; .330]			
Model 2						.457	.209	.208
FEI	.043	.011	.113	.001	[.021; 0.65]			
MEI	.141	.011	.368	.001	[.119; .164]			
Model 3						.641	.411	.407
AEI	-.043	.027	-.045	.112	[-.097; .010]			
CEI	.091	.029	.095	.002	[.034; .148]			
FEI	.024	.011	.063	.026	[.003; .044]			
MEI	.099	.011	.263	.001	[.078; .120]			
AT	-.019	.026	-.015	.460	[-.071; .032]			
BS	.090	.017	.114	.001	[.058; .123]			
PEA	-.008	.026	-.006	.761	[-.059; .043]			
HC	.106	.020	.119	.001	[.067; .145]			
E	.086	.018	.102	.001	[.052; .121]			
F	-.794	.053	-.308	.001	[-.899; -.690]			

Táblázatok jegyzéke

1. Táblázat: Az adott korosztályból közép- vagy felsőfokon tanulók aránya az EU tagországokban (%), 1995, 2000, 2005, 2010 és 2018.	7
2. Táblázat: A lemorzsolódás okai a szisztematikus elemzések szerint	12
3. Táblázat: Vizsgált jellemzők, témakörök szintenként	16
4. Táblázat: Válaszadók száma, 2018-2020	17
5. Táblázat: A válaszadó tanulóinak, illetve pedagógusainak területi megoszlása a három hullám összesítésében	29
6. Táblázat: Iskolai célok, elvárások fontossága és megvalósulása az iskolában a tanulók, illetve a pedagógusok szerint (1-5 skála, átlag)	33
7. Táblázat: Szakmai fejlődés, tanulás formái az elmúlt 12 hónapban (pedagógusválaszok)	37
8. Táblázat: A közösségi bevonódás és a kötődési aldimenziók közötti korrelációs együtthatók	56
9. Táblázat: Az előző évvégi tanulmányi átlag és a kötődési dimenziók közötti korrelációs együtthatók	60
10. Táblázat: Az egyéni tanulmányi teljesítmény különböző mutatóinak iskolára aggregált értékei és az iskola 7. évfolyamára jellemző lemorzsolódási index közötti kapcsolat (Pearson-féle korrelációs együtthatók)	69
11. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata az egyéni háttérrel: páronkénti, lineáris regressziós modellek	70
12. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata az egyéni viselkedéssel: páronkénti, lineáris regressziós modellek	72
13. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata a közösséghez tartozással: páronkénti lineáris regressziós modell	70
14. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata a családi tényezőkkel: páronkénti, lineáris regressziós modellek	76
15. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata iskola tanulói összetételével: páronkénti, lineáris regressziós modellek	77
16. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata az iskola hátránykompenzációs szerepével: páronkénti, lineáris regressziós modellek	77
17. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata a tanárok különböző jellemzőivel: páronkénti, lineáris regressziós modellek	78
18. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának kapcsolata a különböző iskolai (pedagógiai) gyakorlatokkal és szervezeti jellemzőkkel: páronkénti, lineáris regressziós modellek	79
19. Táblázat: A lemorzsolódás egyéni szintű kockázatának becslése az individuális és iskolai szintű változók együttese alapja – komplex lineáris regressziós modell	81
20. Táblázat: A fejlesztés szakaszai	108
21. Táblázat: Eredmények 1.	114
22. Táblázat: Eredmények 2.	115
23. Táblázat: Eredmények 3.	115
24. Táblázat: Eredmények 4. – a tanulóknál megjelenő változások	116
Az iskolai kötődés dimenziói/ indikátorai közötti korreláció	137
Lineáris regressziós modellek a vizsgált változók tanulói teljesítményre tett hatásának feltárására	137

Ábrák jegyzéke

1. Ábra: Korai iskolaelhagyás mutatója, 2000-2020	10
2. Ábra: Elvárt tanulói minta és a tényleges kitöltés a három hullám összesítésében (fő)	27
3. Ábra: Elvárt pedagógus minta és a tényleges kitöltés a három hullám összesítésében (fő)	28
4. Ábra: Iskolai célok, elvárások fontossága a tanulók, illetve a pedagógusok szerint (1-5 skála, átlag)	31
5. Ábra: Iskolai célok, elvárások megvalósulása az iskolában a tanulók, illetve a pedagógusok szerint (1-5 skála, átlag)	32
6. Ábra: Pedagóguskompetenciák megítélése a tanulók, illetve a pedagógusok körében (1-5 skála, átlag)	35
7. Ábra: Általános elégedettségérzet a tanulók, illetve a pedagógusok körében (0-10 fokú skála, átlag)	38
8. Ábra: Bizalmi szint a tanulók és a pedagógusok körében (0-100 fokú skála, átlag)	39
9. Ábra: Iskolai légkör megítélése a tanulók és a pedagógusok körében (inkább vagy teljes mértékben egyetértők aránya, %)	41
10. Ábra: Iskola inkluzivitásának megítélése a tanulók és a pedagógusok körében (inkább vagy teljes mértékben egyetértők aránya, %)	42
11. Ábra: Közösségi bevonódás a tanulók és a pedagógusok körében (%)	43
12. Ábra: A lemorzsolódás mint probléma megítélése a pedagógusok körében (%)	44
13. Ábra: Az egyes oktatási szereplők felelősségének mértéke a tanulók iskolából való lemorzsolódásáért a pedagógusok szerint (0-10 skála, átlag)	45
14. Ábra: Az iskolai kötődés négydimenziós modellje (saját szerkesztés, Appleton et al. 2006, 2008 alapján)	57
15. Ábra: A tanulmányi átlag és a lelki egészség kapcsolata	71
16. Ábra: A tanulmányi átlag és a tanuló leginkább szeretett tantárgyának kedveltsége kapcsolat (átlag)	72
17. Ábra: A tanulmányi átlag és a teljesítmény orientált tanulás index kapcsolata	73
18. Ábra: A tanulmányi átlag és „lógás” miatti hiányzás (nap) kapcsolata (átlag)	74
19. Ábra: A tanulmányi átlag és a szülők iskolai végzettségének kapcsolata (átlag)	75





MINDENKI ISKOLÁJA