

Pedagógusok egy fejlesztési program fókuszában

A korai iskolaelhagyás a legtöbb ország, így Magyarország számára is komoly kihívást jelent (González-Rodríguez, Vieira és Vidal, 2019). A Komplex Alapprogram fő célkitűzése a nemzetközi ESL-trendekbe illeszkedően a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését támogató prevenciós célú beavatkozások megalapozása, adaptív pedagógiai kultúra kialakítása, e célokkal összefüggésben a pedagógusok módszertani továbbképzése, szakmai támogatórendszer működtetése. Kutatásunkban a programban részt vevő pedagógusok oktatásszervezési gyakorlatát, a program megítélését, a pedagógusok módszertani érzékenységét, valamint a terheléssel való megküzdést vizsgáltuk a 2019/2020-as tanév évkezdő (N = 822) és évzáró (N = 917) online kérdőíveinek segítségével. Jelen tanulmányban a kvantitatív feldolgozás eredményeit mutatjuk be, az online kérdőívek nyílt kérdéseire és a pedagógusi interjúkra támaszkodó kvalitatív elemzésekkel részletesen más munkákban foglalkozunk.

A korai iskolaelhagyás és a Komplex Alapprogram szerepe a köznevelés rendszerében

Az Európai Unió szakpolitikai dokumentumai az elmúlt évtizedben a szűkebb, kontextusfüggő, az alacsony iskolai végzettséget eredményező lemorzsolódás (*dropout*) fogalma mellett egyre gyakrabban használják a korai (végzettség nélküli) iskolaelhagyás (*early school leaving*, ESL) fogalmát (Kuusipalo és Alastalo, 2020), amely már nem csak a jelenségről, hanem annak egyéni és társadalmi következményeiről is képet ad (Paksi, Széll, Magyar és Fehérvári, 2020), így a nemzetközi összehasonlító kutatások számára is megfelelőbb (Mártonfi, 2014b, 2014a). A korai iskolaelhagyás mutatóinak számításakor a 18–24 éves korosztályban az adatfelvételt megelőző négy hétben képzésben részt nem vevő, az ISCED (International Standard Classification of Education, az oktatási programok nemzetközileg elfogadott besorolási rendszere) mutató 0–2 szintje között található középfokú végzettséggel nem rendelkezők arányát vizsgálják (Fehérvári, 2015; Imre, 2014a).

A korai iskolaelhagyás kutatásának 25 éves történetét felölelő áttekintésében Rumberger és Lim (2008) két halmazt különített el: a személyes, a tanuló attitűdjére, viselkedésére és iskolai teljesítményére vonatkozó, valamint a személyt körülvevő családi és közösségi környezetre vonatkozó faktorokat. González-Rodríguez, Vieira és Vidal (2019) ennek ellenére amellett érvelnek, hogy a korai iskolaelhagyás mértékét leggyakrabban az oktatással összefüggő tényezőkkel magyarázzák, miközben egyéb fontos jellemzőket (személyiség, egészségügyi problémák, kortársak, családi környezet) kevésbé vagy nem vesznek figyelembe.

A korai óvodáztatás minősége és az általános iskola első éveiben alkalmazott kis osztálylétszámok növelik az érettségizett tanulók arányát (Barnett és Belfield, 2006; Finn, Gerber és Boyd-Zaharias, 2005), az egyéni pszichológiai tanácsadásban részesülők kisebb százalékban hagyják el idő előtt az iskolát (Bilige és Gan, 2020; Bridgeland, 2010). A jó családi háttér és az önszabályozás magas szintje a megelőzésben ugyan csak jelentős szerepet töltenek be (Ferguson, Tilleczek, Boydell és Rummens, 2005). A pozitív iskolai klíma, az intézményvezető megfelelő vezetési stílusa növeli a szülők bevonódását, ami fokozza a diák tanulmányi eredményességét (Povey és mtsai, 2016). A korai iskolaelhagyás preventív faktorai a következők szerint azonosíthatók: gondoskodó és támogató tanárok, gondos, rugalmas és proaktív iskolai klíma (Nada, Santos, Macedo és Araújo, 2020; Nouwen és Clycq, 2019).

A legtöbb sikeres rendszerszintű beavatkozás ezért az érintett tanulók integrációjára fókuszál: a kiscsoportokban történő tanulás és a problémákkal küzdő tanulókra irányuló egyéni figyelem (az életpályája nyomon követése, aktív figyelem, konstruktív visszajelzések és motiválás) a hatékony intervenciók (González-Rodríguez és mtsai, 2019). Egy ESL-megelőző program sikeres alkalmazásához az iskolák és azok pedagógusainak körében is számos feltételnek kell teljesülnie, a kutatások szerint azok a programok lesznek hatékonyak, amelyek a helyi környezethez, valamint az iskolák lehetőségeihez és erőforrásaihoz illeszkednek (Schmitsek, 2020; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry és Morrison, 2011). A programok értékelésénél figyelembe kell venni, hogy az eredmények az EUROSTAT mérésben leghamarabb 5 év elteltével jelentkeznek (González-Rodríguez és mtsai, 2019).

A korai iskolaelhagyás már az általános iskolában elkezdődő komplex folyamat, amely az iskolával kapcsolatos tanulói attitűdökben is tükröződik (Squires, 2020). E területen a tanulókra vonatkozóan számos kockázati tényező azonosítható: az igazolatlan hiányzások megnövekedése, sorozatos iskolai kudarcok, alacsony szocioökónómiai státusz, destruktív magatartásformák, az iskolai személyzettel való negatív kapcsolat, traumatikus életesemények (Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli, Chirico és Lucidi, 2020; Bademci és mtsai, 2020; Doyle és Keane, 2019), de gyakori az iskolától és a tanulástól való elidegenedés, az iskolai tevékenységekben való

A korai iskolaelhagyás már az általános iskolában elkezdődő komplex folyamat, amely az iskolával kapcsolatos tanulói attitűdökben is tükröződik (Squires, 2020). E területen a tanulókra vonatkozóan számos kockázati tényező azonosítható: az igazolatlan hiányzások megnövekedése, sorozatos iskolai kudarcok, alacsony szocioökónómiai státusz, destruktív magatartásformák, az iskolai személyzettel való negatív kapcsolat, traumatikus életesemények (Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli, Chirico és Lucidi, 2020; Bademci és mtsai, 2020; Doyle és Keane, 2019), de gyakori az iskolától és a tanulástól való elidegenedés, az iskolai tevékenységekben való részvétel (bevonódás) jelentős csökkenése, esetleg teljes hiánya is (Rumberger és Lim, 2008). A fejlett országokban az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű tanulók kétszer nagyobb valószínűséggel lesznek az átlagnál rosszabbul teljesítők (Imre, 2014b).

részvétel (bevonódás) jelentős csökkenése, esetleg teljes hiánya is (Rumberger és Lim, 2008). A fejlett országokban az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű tanulók kétszer nagyobb valószínűséggel lesznek az átlagnál rosszabbul teljesítők (Imre, 2014b). Az alacsony iskolázottság, a szerény tanulmányi eredmények pozitívan korrelálnak az antiszociális viselkedésformákkal, a kábítószerrel való visszaéléssel, a társadalmi szolgáltatások fokozott igénybevételével (Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma és Boer, 2019). A végzettség nélküli iskolaelhagyás az érintett egyén számára továbbá azért is komoly probléma, mert a munkaerőpiacon a középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettség különösen nagy hátrányt jelent (Fehérvári, 2015; Györgyi, 2014). A magasabb iskolázottság azonban nem kizárólag az elhelyezkedés esélyét és az elérhető jövedelem nagyságát, hanem a munka örömforrás-jellegét is pozitívan befolyásolja. A magasabb iskolai végzettség hatására az egyének jobb egészségügyi, magánéleti és gyermeknevelési döntéseket hoznak, az iskolázottság erősíti az egymás iránti bizalmat, fejleszti a társadalmi interakciók színvonalát, türelmesebbé, célirányosabbá tesz, miközben a kockázatos magatartásformák megjelenésének esélyét csökkenti (Oreopoulos és Salvanes, 2011).

Mivel a korai iskolaelhagyás nem csak az érintettek életlehetőségeire gyakorol hatást, hanem negatív gazdasági és társadalmi következményekkel is jár (Degroote, Demanet és van Houtte, 2019; Nouwen és Clycq, 2019), csökkentése a 2000-es évek elejétől az Európai Unió tagállamainak és az Európán kívüli térség országainak kiemelt célja (Cabus és Witte, 2015). A cél elérésének érdekében az egyes tagországok eltérő stratégiákat alkalmaznak, például az Egyesült Államok az oktatás szervezésén változtat (alacsonyabb osztálylétszámok, személyre szabott tanulási környezetek, közösségi szolgálat bevezetése), Hollandia, Magyarország, Lengyelország és Olaszország a tankötelezettség korhatárát növeli, Szlovénia, Franciaország és Belgium egyéni tanulási környezetet alakít ki (Cabus és Witte, 2015; Imre, 2014a; Wilson és mtsai, 2011).

2019-ben az Európai Unió ESL-átlaga 10,2% volt (EUROSTAT, 2020), Horvátországtól (3%) Spanyolországig (17,3%) a régiók közötti és egyéb szempontok szerinti különbség jelentős (Bayón-Calvo, Corrales-Herrero és Witte, 2020; European Commission, 2019). Európa-szerte a roma fiatalok esetében az átlagosnál magasabb az iskolai lemorzsolódás aránya, a tanköteles korú roma gyermekek átlagosan 14%-a nem tanul (Alexiadou, Helgøy és Homme, 2019). Az Európai Bizottság jelentése (2019) alapján a korai iskolaelhagyás aránya Magyarországon, különösen a hátrányos helyzetű térségekben és a szakképzésben magas. Ezen kívül Magyarországon jelentős a családi háttér hatása a tanulói teljesítményre, és nagy az egyes iskolák közötti különbségekből adódó teljesítményszóródás is (Széll, 2014). Míg a 2000-es évek elején főként a tankötelezettség korhatárának emelésével fokozatosan csökkent, és megközelítette az Európai Bizottság 2020-as stratégiájában célként kitűzött 10%-ot, 2019-re az arány 11,8%-ra nőtt – a 17 és 18 éves tanulók középfokú oktatásban való részvétele nagy arányú csökkenést mutatott 2011 és 2016 között (98%-ról 85%-ra), miután a tankötelezettség korhatára 18-ról 16 évre csökkent 2012-ben (European Commission, 2019) –, majd az utóbbi 5 évben enyhén növekedő tendenciát mutatott, miközben az Európai Unió átlaga csökkent.

Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, *A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából* megnevezésű projekt megvalósítása érdekében létrehozott Komplex Alaprogram Országos Pedagógusképző és továbbképző Központ (KA OK) az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógusképző Központ keretein belül működik. A Komplex Alaprogram (továbbiakban KAP betűszóként is) a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését támogató prevenciók célú beavatkozások megalapozásának céljából olyan pedagógusképzési és továbbképzési tartalmakat hozott létre, amelyek segítségével széles körben elterjeszhető és megerősíthető a személyközpontú intézményes pedagógiai gyakorlat (K. Nagy, 2015). A projekt keretében hét 30 órás továbbképzés érhető el a pedagógusok számára, amelyekből kettő

kötelező: Komplex Alapprogram (Révész, K. Nagy és Falus, 2018), Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (K. Nagy, 2018a; K. Nagy és Révész, 2019), és a további ötből kettő választható: Digitális alapú alprogram (Czirfusz és mtsai, 2018; K. Nagy, 2018b), Logikaalapú alprogram (Arató és Oláhné, 2018; Oláhné, 2018), Testmozgásalapú alprogram (Barati és mtsai, 2018; Révész és Csányi, 2018), Művészetalapú alprogram (Boldizsárné és mtsai, 2018; Mező, 2018), Életgyakorlat-alapú alprogram (Czövek és mtsai, 2018).

Tanulmányunkban a korai iskolaelhagyás csökkentését szolgáló Komplex Alapprogram és a kutatás jellemzőinek bemutatását követően a programban részt vevő pedagógusok oktatásszervezési gyakorlatát, a program megítélését, a pedagógusok módszertani érzékenységét, valamint a terheléssel való megküzdést vizsgáltuk. Jelen tanulmány kutatási kérdésekre adott válaszait egyéb tanulmányokban megjelenő kvalitatív elemzéseink árnyalják (megjelenés alatt). Az eredmények bemutatását kitekintéssel, következtetésekkel zárjuk.

A módszertani repertoár és az önreflexió jelentősége a pedagógus munkájában

A tanítás-tanulás eredményességére a pedagógiai munka számos tényezője hatást gyakorol: a tevékenységek személyre szabása, a tanári attitűdök, a tananyag ismerete, a tanóra koherens felépítése, szervezettsége (Füzi, 2015). A kutatók a konkrét pedagógiai módszerek eredményességét különbözően ítélik meg. Saád (2006) a tanulók bevonása, aktivizálásának fontossága, továbbá a diákok igényeihez, sajátosságaihoz való illeszkedés mellett érvel, Falus (2006) a változatos módszerhasználat előnyét emeli ki, rámutatva arra, hogy minél inkább elfogadó a tanulóval a tanár, annál gyakrabban alkalmaz a tanulói aktivitásokon alapuló módszereket: csoportmunkát, kooperatív technikákat, projektet. Füzi (2015), valamint Ramsey és Fitzgibbons (2005) a konkrét technikák helyett a tanúlással kapcsolatos vélekedések, a tanári szerepről alkotott elképzelések, valamint a pozitív tanár-diák kapcsolatok szerepét ítélik fontosnak. Jelentősek továbbá az önreflexió fontosságát tárgyaló, az eredményes tanítás-tanulás hátterének megértéséhez hozzájáruló kutatások is (Gulya, Szivák és Fehérvári, 2020). Az önreflexió olyan, ideális esetben folyamatos önvizsgálatot és önértékelést lehetővé tevő gyakorlat, amely segíti a pedagógust végiggondolni, miért és hogyan alkalmaz bizonyos stratégiákat, tanulásszervezési módokat, illetve segít megérteni egyes döntéseit, problémahelyzeteit, egyes személyekkel (pedagógusok, diákok, szülők, stb.) való kapcsolati sajátosságait, és levonni a megfelelő következtetéseket (Mirzaei, Phang és Kashefi, 2014). Az utóbbi évtizedek – kutatásunk szempontjából is – meghatározó területe a kooperatív tanulásszervezési módszerek (D. Molnár, 2010) hatásvizsgálata. Az egyik legelismertebb módszer a kooperatív módszerek „zászlóshajójának” tekinthető mozaikmódszer, amely – bár a mai kooperatív tanulás fogalmának nem minden elemét tartalmazza – a hátrányos helyzetű tanulók tanulási és kognitív képességeinek fejlődésére kiemelkedően pozitív hatással van (Arató, 2010). A mozaikmódszert vizsgáló kutatásukban Csepeli, Szathmáry és Murányi (2020) kiemelik, hogy a kooperáció bizonyítottan javítja a tanulók iskolai eredményességét, szociális készségeit, konfliktuskezelését, toleranciáját, empátiáját, önértékelését, egymásra való odafigyelését. Ugyanakkor a tanulók életkora és a csoportkohézió az alkalmazhatóság meghatározó tényezői.

Kutatási kérdések

Empirikus, leíró stratégiájú kutatásunkban a programot alkalmazó iskolák pedagógusainak körében hat nagy területet vizsgáltunk, kutatási kérdéseink felvetését a program kiterjeszhetőségének és eredményességének vizsgálata indokolta. Kutatási kérdéseink: Hogyan alakul a pedagógusok tanulása? Mik a program bevezetésének várható eredményei? Milyen a program megítélése a pedagógusok körében? Milyen pedagógustípusok azonosíthatók a program szempontjából? Mi befolyásolja a pedagógusok módszertani érzékenységét? Hogyan alakul a pedagógusok terheléssel való megküzdése? A pedagógusok tanulását és módszertani érzékenységét, a program megítélését és a program bevezetésének várható eredményeit a program céljainak megfelelően szakmódszertani, különösen tanulásszervezési keretek között értelmeztük, összefüggésben a munkakörülmények és a neveléssel kapcsolatos problémák észlelésével. A pedagógustípusok keresésénél a módszertani megújulás támogatását és elutasítását, illetve az új módszerek alkalmazását és a változtatásra motiváló faktorokat (elvárások forrásai, támogatás) vetjük figyelembe. A terheléssel való megküzdés esetében a kapott szakmai támogatásnak, a nevelési és a munkakörülmények problémáinak, valamint a tanítás sikeressége megítélésének összefüggésrendszerét vizsgáltuk.

Minta, mérőeszközök, adatfelvétel

A végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklésének célját szolgáló Komplex Alaprogram (EFOP-3.1.2-16-2016-00001) bevezetésének, megvalósításának és beválásának nyomon követésére az Eszterházy Károly Egyetem (EKE) vezette konzorcium Mérés-értékelés Munkacsoportot (MÉM) hozott létre. A MÉM-csoport az Oktatási Hivatal adatszolgáltatására alapozottan alakította ki az intézményegységek kiválasztási szempontrendszerét az egyetem projektbeli illetékességi területén található általános iskolákra vonatkozóan. Ebben a tevékenységében kiemelt figyelmet fordított a korai iskolaelhagyás kockázatát reprezentáló mutatószámokra, különös tekintettel a korai jelzőrendszer mutatójára, amely a korai iskolaelhagyás előrejelzését célzó összetett mutatórendszernek tekinthető. A KIK-index – korai iskolaelhagyási kockázat index – százalékos arányban fejezi ki a korai iskolaelhagyás tekintetében a veszélyeztetett tanulók arányát a teljes tanulólétszámhoz viszonyítva. A kiválasztási szempontrendszer a korai jelzőrendszer adatain túlmenően figyelembe vette az Oktatási Hivatal által létrehozott, „A nevelési-oktatási munkájuk terén nehézségekkel küzdő alap- és középfokú iskolák azonosítására szolgáló mutatórendszer” nevű adatbázist is, amely az Országos Kompetenciamérés adatai alapján is képet ad az intézményi nehézségekről.

A munkacsoport mintaválasztásán kívül önkéntes jelentkezéssel és az Oktatási Hivatal felkérése alapján is csatlakoztak intézmények a programhoz. Ezek alapján a Komplex Alaprogram kipróbálási szakaszában (2018/2019-es tanév) 68 általános iskolai feladatellátási hely (intézményegység) vett részt, amelyhez a 2019/2020-as tanévben további 105 intézmény csatlakozott. A program tanulókra gyakorolt hatásának vizsgálatához a KAP által nem érintett 15 kontrollintézményt is bevontak.

Annak érdekében, hogy a minta megfelelő heterogenitást mutasson településtípus, intézményméret és KIK-index tekintetében, valamint tekintettel arra, hogy a fejlesztési források megyei szintű bontásban jelennek meg, a korai iskolaelhagyási problémakörben érintett intézmények kiválasztása is megyei elosztásban történt. A mintába történő bekerülésnél figyelembe kellett azonban venni, hogy a projekt indikátora bevont pedagógus-számra épül, ezért a jellemzően kisméretű intézményekkel rendelkező megyékből több

iskolát kellett bevonni. A projekt preventív jellegéből adódóan elsődlegesen az általános iskolai képzések kerültek fókuszba. Fenntartó szerinti differenciálás is történt, tankerületi iskola a pilot év intézményeinek 72%-a, egyházi fenntartású 25%, míg állami felsőoktatási feladatellátási hely (gyakorló iskola) 3% (1. és 2. táblázat).

1. táblázat. Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézményegységek jellemzői – tanulói adatok (2018/2019 tanév)

Intézményegység jellemzők	Adat
Intézményegység (feladatellátási hely)	68
Összes tanuló az intézményegységekben (fő)	14 774
Átlagos tanulószám (fő/intézményegység)	217
Szórás	142
Legalacsonyabb tanulószám (fő)	17
Legmagasabb tanulószám (fő)	805
KIK4 veszélyeztetett tanulók száma	1513
KIK veszélyeztetett tanulók átlagos aránya az 5–8 évfolyamon (N = 57)	27%
KIK veszélyeztetett tanulók szórása az 5–8 évfolyamon (N = 57)	19
HH tanulók száma	1563
HH arány	11%
HHH tanulók száma	2468
HHH arány	17%
Alsó tagozat összes tanuló	7097

Forrás: KAP MÉM (2020): *A Komplex Alapprogram kipróbálási szakasza (2018–19)*, OH Jelentés, 23. HH: hátrányos helyzet, HHH: halmozottan hátrányos helyzet

2. táblázat. A Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézményegységek jellemzői – pedagógus adatok (2018/2019 tanév)

Intézményegység jellemzők	Adat
Intézményegység (feladatellátási hely)	68
Összes pedagógus az intézményegységekben (fő)	1539
Átlagos pedagógusszám (fő/intézményegység)	23
Szórás	14
Legalacsonyabb pedagógusszám (fő)	2
Legmagasabb pedagógusszám (fő)	69

Forrás: KAP MÉM (2020): *A Komplex Alapprogram kipróbálási szakasza (2018–19)*, OH Jelentés, 23.

A fentiek alapján a KAP összesen 1539 pedagógus látókörében jelenhetett meg a mindennapos tanulásszervezés során a 2018/19-es tanévben bevont intézmények pedagógusai közül, ugyanakkor a tanév során képzésen vehettek részt olyan iskolák munkatársai is, akik csak a következő tanévtől csatlakoztak a Komplex Alapprogramhoz. Ezért valódi érintetteknek azokat tekinthetjük, akik a Komplex Alapprogramhoz kapcsolódó képzéseket

elvégezték. A KAP képzésszervezői által biztosított adatok alapján a MÉM által kiküldött online képzés-elégedettségi kérdőívek száma nyújt támpontot a valódi elemszámról. Ha a minden bevont pedagógus számára kötelező KAK (Komplex Alapprogram Konceptiója) képzésen történő részvételt tekintjük igazodási pontnak, akkor a program 4446 főt ért el 2019 nyaráig.

A 2019-es intézményi körbe 89 új intézményegység és további kontrollintézmények léptek be. Az új intézményi kör bevonásánál a KAP kipróbálási szakaszának fent részletezett mintaválasztási koncepciója érvényesült, azonban a koncepció szerint létrehozott kataszter alapján a fenntartók határoztak arról, hogy az önkéntes jelentkezések figyelembevételével mely intézményeik belépését támogatják. A program országos kiterjesztésének szempontjai, a mintaválasztás a következők szerint alakult: 1) konzorciumi megállapodás az Eszterházy Károly Egyetem megyei illetékessége szerint (Heves, Nógrád, Pest, Komárom-Esztergom, Fejér); 2) EFOP 3.1.5, vagy a EFOP 4.1.2 kiemelt projektben érintett intézmények (országosan); 3) az intézmény önkéntes jelentkezésének figyelembevétele (3. táblázat).

3. táblázat. A Komplex Alapprogramban résztvevő intézményegységek az EKE illetékességi területén (saját szerkesztés)

Bevezetés éve	Intézményegység	Országos arány
2018	69	1,9%
2019	89	2,5%
2020	142	3,9%
2021	147	4,1%
Összesen	447	12,4

Megj.: Intézményegység: feladatellátási hely/telephely. Az intézményegységek az általános iskolai nevelés pedagógiai feladat alapján szűrték. Forrás: Török Balázs: *A Komplex Alapprogram számokban*, XXII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia (2020. 11. 05.)

Az alapsokaság és a minta kapcsolatánál, valamint az eredmények értelmezésénél lényeges, hogy a mintába nem kizárólag a program szempontjából fontos mutatók szerint vett átlag alatti, hanem – a szórás értékeket is figyelembe véve – kedvező helyzetű iskolák is bekerültek, továbbá az Eszterházy Károly Egyetem illetékességi területébe tartozó 5 megye közül 4 esetben a program az összes tanuló megközelítően felét érinti (4. táblázat).

4. táblázat. A Komplex Alapprogram pedagógiai szakmai illeszkedése – tanulóösszetétel (saját szerkesztés)

Megye	Összes tanuló (fő)	KAP tanuló (fő)	HH és HHH arány (%)	KAP HH és HHH arány (%)
Baranya	25 350	4327	17,4	19,1
Borsod-Abaúj-Zemplén	51 835	4541	37,0	53,3
Budapest	122 032	1115	2,3	3,5
Fejér	30 951	15 634	6,6	4,9
Győr-Moson-Sopron	34 675	1204	1,9	3,7
Heves	22 308	12 058	21,9	26,8
Jász-Nagykun-Szolnok	28 139	1220	24,0	26,5
Komárom-Esztergom	22 547	12 279	5,4	6,3
Nógrád	13 355	3743	30,9	33,0
Pest	103 818	46 972	5,7	8,3
Somogy	21 053	743	20,5	42,1
Tolna	15 161	489	16,1	28,6
Vas	17 166	1730	4,7	5,8
Veszprém	24 494	375	5,0	
Zala	18 384	1795	9,7	15,0

Megj.: kiemelt háttérrel az Eszterházy Károly Egyetem illetékességi területei. Forrás: Török Balázs: *A Komplex Alapprogram számokban*, XXII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia (2020. 11. 05.)

A mintához tartozó intézményi kör tehát egy olyan projektcélcsoport részének tekinthető, ami a teljes intézményi kör 46%-át lefedi (lásd 4. táblázat összes tanuló / KAP tanuló az 5 megye vonatkozásában), továbbá ahol a program a kompenzatorikus (kockázati célcsoport) és a prevenciós (a program fejlesztő hatása érvényesül a kedvező helyzetű iskolák esetében is) hatását egyidőben fejti ki. Az adatfelvétel a 2019/2020-as tanévben a Komplex Alapprogram Mérés-Értékelés Munkacsoportjának (MÉM) szervezésében, elektronikus kérdőív kitöltésével valósult meg a 2019-es intézményi kör pedagógusai között. Az évkezdő mérés kiemelt célja a pedagógusok pedagógiai jellegű problémáinak és a program megvalósításához kapcsolódó váratkozásainak feltérképezése volt, az évzáró mérés pedig a pedagógusok pedagógiai jellegű problémáinak feltárása már a Komplex Alapprogrammal összefüggésben. Ezt egészítette ki a továbbképzések és általában a program hasznosságának, valamint a digitális átállás programra gyakorolt hatásának megítélése. Az évkezdő (N = 822) és évzáró (N = 917) anonim online pedagógusi kérdőív saját szerkesztésű, támaszkodott a program bevezetési évének tapasztalataira is. A kérdések jellemzően 4- és 5-fokú Likert-skálák, illetve feleletválasztós és nyílt kérdések voltak. A kérdőív egy-egy tematikus blokkjába 3-9 kérdés tartozott, a kérdőív kitöltése 20-30 percet vett igénybe. A vizsgált területeket az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. Az online pedagógusi kérdőív tematikája (saját szerkesztés)

Évkezdő	Évzáró
Azonosítás	Azonosítás
Problématérkép: szakma, pedagógia, szociális	Problématérkép: tanulásszervezési eljárások
Módszertani kérdések	Tanulásszervezés és észlelt támogatás
Szervezeti jellemzők	Továbbképzés hasznosulása
Gyakorlati megvalósítás	Alprogramok: szakmai szempontok és észlelt támogatás
Attitűdök, megítélés	A nevelőhatások és a program megítélése IKT-használat COVID-19 alatt

Az évkezdő és évzáró kérdőívek kérdései több helyen ugyanazok voltak, így egyes kérdéseknél a kitöltések száma magasabb, másoknál kevesebb. Az évkezdő és évzáró kérdőívet kitöltők egymástól való (részleges) függetlenségét feltételeztük. Az adattisztítás folyamán a részleges kitöltőket az adatbázisból töröltük, a hibás értékeket és outliereket kiszűrtük, a kódolásokat ellenőriztük. Az adattisztítást követően a minta demográfiai jellemzőit a 6. táblázat összesíti.

6. táblázat. A minta demográfiai jellemzői (saját szerkesztés)

	Évkezdő	Évzáró		
<i>A kitöltők szakmai tapasztalata éveiben</i>				
0–2 éve	28	44		
3–5 éve	57	61		
6–10 éve	78	93		
11–15 éve	85	120		
16–20 éve	90	117		
21–25 éve	87	90		
26–30 éve	136	125		
31–35 éve	123	134		
36–40 éve	71	84		
41–45 éve	11	9		
több mint 45 éve	2			
<i>A kitöltők munkaköri bontásban</i>				
Tanító	418	431		
Általános iskolai tanár	346	388		
Középiskolai tanár	16	13		
Gyógypedagógus, logopédus, fejlesztőpedagógus	26	27		
Egyéb	2	1		
<i>A kitöltők életpályamodell szerinti besorolása (évkezdő adat)</i>				
Gyakornok	Pedagógus I.	Pedagógus II.	Mesterpedagógus	Kutatótanár
29	405	331	59	1

Az elemzés módszerei

A kutatási kérdések megválaszolásához az elemzésbe a mintába bekerült iskolák nagysága mellett a tanulói összetétel, az iskolai lemorzsolódás és a családi háttér képzett változóit vontuk be, matematikai statisztikai módszerekkel az eredmények általánosíthatóságát vizsgáltuk. A KAP kipróbálási és kiterjesztési szakaszát pedagógus-továbbképzés előzte meg, elemzésünk a 2019-es intézményi kör (kiterjesztési szakasz) Komplex Alapprogram elemeit a tanév elején és a tanév végén is alkalmazó pedagógusokra vonatkozik. A képzett változókat az Oktatási Hivatal összes magyarországi köznevelési intézmény telephelyi adatait tartalmazó kutatói adatbázisának felhasználásával hoztuk létre a következők szerint.

TÖ-index: az Országos Kompetenciamérés 2015-től 2019-ig tartó öt tanévének átlagos matematika és szövegértés eredményei a 6. és 8. osztályok átlagában. ESL-index: a korai iskolaelhagyás szempontjából fokozott kockázatnak kitett tanulók számának aránya az 5–8. osztály létszámának arányában a 2016-tól 2018-ig tartó három tanév második félévének átlagában. CSH-index: a telephely átlagos CSH-indexe a 6. és 8. évfolyamok átlagában. Iskolanagyság (tanulóra számítva): 5 főnél kisebb telephely, 5–34 fő közötti kis iskola, 35–71 fő közötti közepes iskola, 72 fő feletti nagy iskola.

Az adatfeldolgozást SPSS 25 verziójú szoftverrel végeztük. Első lépésként főkomponens-analízissel a pedagógus-kérdőív struktúráját vizsgáltuk, valamint a további elemzésbe bevonható aggregált mutatókat hoztuk létre. A létrejövő főkomponensek közül a Kaiser-kritérium alapján azokat tartottuk meg, amelyeknek sajátértéke 1 fölött volt. A dimenziócsökkentés után ferde, *direct oblimin* forgatást használtunk. A Bartlett-teszt alapján az itemek között $p < ,001$ szinten megfelelően erősek voltak a korrelációk, a Kaiser–Mayer–Olkin-érték alapján a főkomponens-analízis eredményei minden esetben értelmezhetők voltak. A megtartott komponensek az itemek teljes varianciájának legkevesebb 49,587%-át, legfeljebb 84,961%-át, jellemzően ~65%-át magyarázták, a kapott dimenziók 2–9 tételt tartalmaztak, a skálák megbízhatósága megfelelő volt. A főkomponensek megnevezéseit a kapott dimenziók centrumai, vagyis a magas kommunalitással rendelkező kérdések közös vonásai határozták meg, ezek megnevezéseiben tükröződnek a vizsgálati síkok.

Az iskolában észlelt szakmai problémák a kitöltések alapján kettő dimenzióba sorolódtak. A nevelési problémák dimenziója négy tételt tartalmaz, centrumában a tanulók magatartásával kapcsolatos problémák állnak, a skála megbízhatósága megfelelő ($\alpha = 0,864$). A szakmódszertani problémák dimenziója szintén négy tételt foglalt magába, centrumában a pedagógus szakmai kompetenciájával kapcsolatos problémák állnak, a skála megbízhatósága megfelelő ($\alpha = 0,700$).

Az iskolában észlelt tanulászervezési problémák a kitöltések alapján kettő, egy fogalmilag nem aggregálható és egy további elemzésre alkalmas dimenzióba sorolódtak. A munkakörülmények problémáinak dimenziója két tételt tartalmaz, centrumában az eszközellátottság áll, a skála megbízhatósága elfogadható ($\alpha = 0,554$).

A módszertani kihívásokra adott válaszok a kitöltések alapján három dimenzióba sorolódtak. A módszertani megújulás általános szempontú elfogadásának dimenziója 4 tételt tartalmaz, centrumában az alkalmazott módszerek változatossága áll, a skála megbízhatósága megfelelő ($\alpha = 0,734$).

A módszertani megújulás pedagógus szakmai szükségletből fakadó elfogadásának dimenziója két tételt tartalmaz, centrumában az új módszerek, javaslatok igénye áll, a skála megbízhatósága nem megfelelő ($\alpha = 0,475$), az aggregált mutatót elvetettük. A módszertani megújulás elutasítása dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában a megszokott módszerek megváltoztatása hátrányainak, feleslegességének megítélése áll, a skála megbízhatósága elfogadható ($\alpha = 0,665$).

Az intézményi együttműködéssel kapcsolatban adott válaszok a kitöltések alapján egy dimenzióba sorolódtak. A skála kilenc tételt tartalmaz, megbízhatósága magas ($\alpha = 0,877$). A különböző tanulászervezési eljárások alkalmazására adott válaszok a kitöltések alapján kettő dimenzióba sorolódtak. A nem frontális munkaformák alkalmazásának dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában a változatos munkaformák állnak, a skála megbízhatósága elfogadható ($\alpha = 0,569$). A frontális munkaformák alkalmazásának dimenziója egyetlen tételt tartalmaz. A módszertani megoldás kiválasztására adott válaszok a kitöltések alapján három dimenzióba sorolódtak. A tanulászervezési módszerek választásának oka: külső tanácsadás dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában a KAP szakmai támogatói rendszere áll, a skála megbízhatósága megfelelő ($\alpha = 0,721$).

A tanulászervezési módszerek választásának oka: saját szakmai döntés dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában az adott óra céljának megítélése áll, a skála megbízhatósága megfelelő ($\alpha = 0,731$). A tanulászervezési módszerek választásának oka: külső elvárások dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában az iskola elvárásai áll, a skála megbízhatósága elfogadható ($\alpha = 0,699$).

A szülőkkal való együttműködés nehézségei a kitöltések alapján három dimenzióba sorolódtak. A szülőkkal való együttműködés nehézségei dimenziója hat tételt tartalmaz, centrumában a szülői támogatás hiánya áll, a skála megbízhatósága megfelelő ($\alpha = 0,863$).

A részvétel a KAP-ban a kitöltések alapján egyetlen dimenzióba sorolódtak. A részvétel a KAP-ban dimenziója hat tételt tartalmaz, centrumában az alprogramokban való részvétel áll, a skála megbízhatósága megfelelő ($\alpha = 0,796$). A KAP hasznosságának megítélése egyetlen dimenzióba sorolódtott. A KAP hasznosságának megítélése dimenziója tíz tételt tartalmaz, a skálának nincsen centruma, a programelemek között a pedagógusok nem differenciálnak, ahol a programot hasznosnak ítélik, ott minden programelemet elfogadnak. A skála megbízhatósága kimagasló ($\alpha = 0,980$). A KAP megújító erejét kereső kérdésekre adott válaszok a kitöltések alapján egyetlen dimenzióba sorolódtak. A KAP megújító ereje dimenziója tíz tételt tartalmaz, centrumában a fejlődés és együttműködés áll, a skála megbízhatósága nagyon jó ($\alpha = 0,902$).

A KAP megítélése a szakmai támogatás oldaláról egyetlen dimenzióba sorolódtott. A KAP megítélése a szakmai támogatás oldaláról dimenziója nyolc tételt tartalmaz, a dimenzióknak nincsen centruma, a lehetséges támogatások mindegyike azonos súllyal szerepel. A skála megbízhatósága kimagasló ($\alpha = 0,939$).

A tanítással kapcsolatos sikeresség okainak kérdéseire adott válaszok a kitöltések alapján kettő dimenzióba sorolódtak. „A tanítás sikeressége a tanulókon múlik” dimenzió négy tételt tartalmaz, centrumában a tanulói erőfeszítések mértéke áll, a skála megbízhatósága nagyon jó ($\alpha = 0,890$). „A tanítás sikeressége a módszereken múlik” dimenzió négy tételt tartalmaz, centrumában az újszerűséggel, változással megküzdés sikeressége áll, a skála megbízhatósága megfelelő ($\alpha = 0,803$) (7. táblázat).

7. táblázat. A mérőeszköz főkomponensei és a főkomponensek reliabilitás-mutatói (saját szerkesztés)

Alskálák (főkomponensek)	N	Cronbach-α	KMO
Probléma: nevelés	1699	0,864	0,846
Probléma: szakmódszertan	1699	0,700	0,846
Probléma: munkakörülmények	1693	0,554	0,828
Módszertan: megújulás támogatása	803	0,734	0,725
Módszertan: megújulás elutasítása	803	0,665	0,725
Módszertan: nem frontális munkaformák alkalmazása	1692	0,569	0,623
Módszertan: frontális munkaforma alkalmazása	1692	-	-
Módszertan választásának oka: külső tanácsadás	566	0,721	0,757
Módszertan választásának oka: saját szakmai döntés	566	0,731	0,757
Módszertan választásának oka: külső elvárás	566	0,699	0,757
Együttműködési nehézség: kollégákkal	816	0,877	0,899
Együttműködési nehézség: szülőkkel	818	0,863	0,821
KAP megítélése: szakmai támogatás	477	0,939	0,907
KAP megítélése: hasznosság	992	0,980	0,968
KAP megítélése: újító erő	549	0,902	0,931
Alprogramok megítélése: hasznosság	395	0,934	0,888
Alprogramok megítélése: szakmai támogatás	370	0,907	0,749
DFHT megítélése: beválás	657	0,931	0,902
Bevonódás a KAP-ba	803	0,796	0,847
Tanítás sikerességének oka: tanulók	873	0,890	0,871
Tanítás sikerességének oka: módszerek	873	0,803	0,871
DFHT sikerességének oka: pedagógus személyisége	706	0,865	0,867
DFHT sikerességének oka: pedagógus szakmai képességei	706	0,823	0,867
Továbbképzésen tanultak hasznosítása: tanórák	185	0,841	0,833
Továbbképzéseken tanultak hasznosítása: tanórán kívül	233	0,906	0,893

Megjegyzés: KMO = Kaiser–Mayer–Olkin-érték. A frontális munkaformák alkalmazásának dimenziója egyetlen tételt tartalmaz, így nincs mód sem Cronbach- α koefficiens, sem KMO számítására. $N > 1600$: a főkomponensbe aggregált kérdések az évkezdő és évzáró mérésben is megjelentek, $N < 1000$: a főkomponensbe aggregált kérdések csak az évzáró mérésben jelentek meg.

Ezt követően a nagyszámú összefüggés áttekintéséhez és a kutatási kérdésekhez leginkább igazodó elemzési módszerek meghatározásához létrehoztuk a főkomponensek, az iskolanagyság, az ESL-, TÖ- és CSH-indexek korrelációs mátrixát. A pedagógusok tanulásának, módszertani érzékenységének és a Komplex Alprogram megítélésének vizsgálatára 12 többszörös lineáris regressziós modellt alkottunk a következők szerint:

A frontális és nem frontális munkaformák alkalmazását milyen mértékben jósolja be a nevelési, szakmódszertani és munkakörülmények problémaérzékelése tanév elején és végén (modell 1–4).

1. Annak megítélését, hogy a tanítás sikerességének oka a tanuló és az alkalmazott módszer, milyen mértékben jósolja be a nevelési, szak módszertani és munkakörülmények problémaérzékelése tanév végén (modell 5–6).
2. A módszertani megújulás támogatását milyen mértékben jósolja be a nem-frontális, illetve a frontális munkaformák alkalmazása, valamint a módszertan választásának külső tanácsadás, saját szakmai döntés, külső elvárás okai tanév elején (modell 7).
3. A KAP hasznosságának megítélését tanév elején és végén milyen mértékben jósolja be a nevelési, szak módszertani és munkakörülmények problémaérzékelése, valamint az iskolanagyság, a TÖ-, CSH- és ESL-indexek (modell 8–9).
4. A KAP megújító erejének megítélését tanév elején milyen mértékben jósolja be a nevelési, szak módszertani és munkakörülmények problémaérzékelése, valamint az iskolanagyság, a TÖ-, CSH- és ESL-indexek (modell 10).
5. Az alprogramok hasznosságának és a DFHT bevalásának megítélését tanév végén milyen mértékben jósolja be a nevelési, szak módszertani és munkakörülmények problémaérzékelése, valamint az iskolanagyság, a TÖ-, CSH- és ESL-indexek (modell 11–12).

A program bevezetésének várható eredményeit a Probléma: nevelés, szak módszertan, munkakörülmények, Módszertan: nem frontális munkaformák alkalmazása, frontális munkaformák alkalmazása és KAP megítélése: hasznosság dimenziók független méréses egyszempontos ANOVA-val vizsgált tanév eleji és tanév végi változásával kerestük. Pedagógustípusokat a program szempontjából klaszteranalízissel kerestünk, a terheléssel való megküzdést korrelációs mátrixszal vizsgáltuk. A főkomponensek megnevezéseit a regressziós modellekben és a további elemzésekben rövidítve, a kutatási kérdéshez kapcsolódó problémakör (például „Probléma: nevelés” helyett „Nevelés”, „Módszertan: megújulás támogatása” helyett „Megújulás támogatása”, stb.) megnevezései nélkül tüntetjük fel.

Eredmények

A pedagógusok tanulása, módszertani érzékenysége és a Komplex Alaprogram megítélése

A pedagógusok tanulásának, módszertani érzékenységének és a Komplex Alaprogram megítélésének vizsgálatára alkotott regressziós modellekben a többdimenziós outlierek szűrésére Cook-távolságot számoltunk, az adatokat 1-es kritériumszint mellett ellenőriztük. Az adatokban többdimenziós outlier nem volt található, a kollinearitás feltételének ellenőrzésére alkalmas tesztek alapján a változók között sem kollinearitás, sem multi-kollinearitás nem állt fenn. A standardizált predikált értékeket és standardizált reziduális hibákat megjelenítő pontdiagram alapján megállapítható volt, hogy a mintán a homoszkedaszticitás és linearitás feltétele, a kikért hisztogram alapján a standardizált reziduális hibák normalitásának, függetlenségének (Durbin–Watson-érték minden esetben 1 és 3 között) feltétele teljesült. A többszörös regressziókba ENTER módszerrel léptettük be a változókat. A feltételek ellenőrzése után az első négy modellre futtatott elemzés a 8. táblázat szerinti eredményeket adta.

8. táblázat. A frontális és nem frontális munkaformák alkalmazását bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
Módszertan: nem frontális munkaformák alkalmazása	Modell 1 (Évkezdő)	Konstans		-0,112	0,911	
		Szaktudás	-0,096	-2,357	0,019	0,754
		Nevelés	-0,138	-3,399	0,001	0,756
		Munkakörülmények	0,004	0,097	0,923	0,955
	Modell 2 (Évzáró)	Konstans		0,013	0,989	
		Szaktudás	-0,183	-4,690	0,000	0,747
		Nevelés	-0,092	-2,464	0,014	0,820
		Munkakörülmények	-0,003	-0,072	0,942	0,845
Módszertan: frontális munkaforma alkalmazása	Modell 3 (Évkezdő)	Konstans		3,569	0,000	
		Szaktudás	0,036	0,873	0,383	0,754
		Nevelés	0,128	3,142	0,002	0,756
	Modell 4 (Évzáró)	Munkakörülmények	0,032	0,886	0,376	0,955
		Konstans		-2,350	0,019	
		Szaktudás	0,013	0,325	0,745	0,747
		Nevelés	0,161	4,330	0,000	0,820
		Munkakörülmények	0,119	3,247	0,001	0,845

Az első ($F [3, 772] = 10,907; p < ,001; R^2 = ,041$), a második ($F [3, 834] = 16,486; p < ,001; R^2 = ,056$), a harmadik ($F [3, 772] = 6,643; p < ,001; R^2 = ,025$) és a negyedik modell ugyan szignifikáns ($F [3, 834] = 15,442; p < ,001; R^2 = ,053$) és a magas toleranciaértékekből látszik, hogy a prediktorok közötti átfedés alacsony, de a megmagyarázott varianciák alapján a modellek magyarázóereje csekély mértékű. Figyelemre méltó, hogy a második modellpárosnál a modellek magyarázóereje nemcsak fele az első modellpárosénak, hanem a frontális munkaforma alkalmazására a munkakörülmények problémái csekély magyarázóerejű nem szignifikáns pozitív prediktor változóból szignifikáns, megnövekedett értékű pozitív prediktor változóként jelentek meg. Ez jelentheti azt, hogy aki a koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális munkarend miatti távoktatást munkakörülmény-problémaként élte meg, szemléletében elmozdult a frontális oktatás pozitív megítélésének irányába. Ezzel összefügghet, hogy a nevelési problémák nem frontális munkaformák

Ez jelentheti azt, hogy aki a koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális munkarend miatti távoktatást munkakörülmény-problémaként élte meg, szemléletében elmozdult a frontális oktatás pozitív megítélésének irányába. Ezzel összefügghet, hogy a nevelési problémák nem frontális munkaformák alkalmazására gyakorolt hatásának tanév elejéről tanév végére történő csökkenését és a szaktudásproblémák tanév elejéről tanév végére történő nem szignifikáns növekedését valószínűleg a COVID-19 miatt bevezetett digitális munkarend magyarázza.

alkalmazására gyakorolt hatásának tanév elejéről tanév végére történő csökkenését és a szakmódszertani problémák tanév elejéről tanév végére történő nem szignifikáns növekedését valószínűleg a COVID-19 miatt bevezetett digitális munkarend magyarázza. A program szempontjából tanulságos továbbá, hogy a szakmódszertani probléma nem szignifikáns a modellben, a nevelési probléma azonban igen (ez utóbbi az év elejéhez képest a tanév végén jobban magyarázta a frontális munkaforma alkalmazását is). A modellek csekély magyarázóerejére – tekintettel a két függő változóra – két másik, a „továbbképzésen tanultak hasznosítása: tanórák és tanórákon kívül” prediktor változók hatását is megvizsgáltuk, e változókkal a megmagyarázott variancia 20%-ra növekedett. Összefoglalva, az első négy regressziós modell nem erősíti meg azt a feltételezést, hogy a pedagógus szakmódszertani, nevelési és munkakörülményekkel kapcsolatos probléma-horizontjai döntően meghatároznák az alkalmazott módszertant (9. táblázat).

9. táblázat. A tanítás sikerességének okát bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
Tanítás sikerességének oka: tanulók	Modell 5 (Évzáró)	Konstans		-1,822	0,069	
		Szakmódszertan	-0,115	-3,490	0,001	0,745
		Nevelés	-0,474	-15,066	0,000	0,817
		Munkakörülmények	-0,096	-3,088	0,002	0,845
Tanítás sikerességének oka: módszerek	Modell 6 (Évzáró)	Konstans		-1,239	0,216	
		Szakmódszertan	-0,243	-7,197	0,000	0,745
		Nevelés	-0,268	-8,330	0,000	0,817
		Munkakörülmények	-0,204	-6,445	0,000	0,845

Az ötödik ($F [3, 835] = 133,191; p < ,001; R^2 = ,324$) és hatodik szignifikáns ($F [3, 835] = 114,707; p < ,001; R^2 = ,292$) modellekben a megmagyarázott variancia 32% és 29%, a toleranciaértékek alapján a prediktorok közötti átfedés alacsony. A koefficiens táblából látszik, hogy a nevelési, szakmódszertani és munkakörülmények problémáinak észlelése szignifikánsan negatívan jósolja be annak megítélését, hogy a tanítás sikerességének okai a tanulók vagy az alkalmazott módszerek. A modell alapján arra lehet következtetni, hogy ezeket a függő változókat érdemben más független változók befolyásolják. Ugyanakkor a prediktor változók közül legerősebb a nevelés problémájának változója, ami valamelyest megerősíti az első négy modell hasonló tanulságait (10. táblázat).

10. táblázat. A tanítás sikerességének okát bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
Módszertan: megújulás támogatása	Modell 7 (Évkezdő)	Konstans		-0,050	0,960	
		Külső tanácsadás*	0,335	7,825	0,000	0,800
		Saját szakmai döntések*	0,126	3,144	0,002	0,917
		Külső elvárások*	-0,128	-3,099	0,002	0,859
		Nem frontális munkaformák alkalmazása**	0,154	3,864	0,000	0,921
		Frontális munkaforma alkalmazása**	-0,091	-2,312	0,021	0,950

Megj.: *módszertan választásának oka, **alkalmazott módszertan

A hetedik szignifikáns ($F [5, 544] = 36,452; p < ,001; R^2 = ,201$) modellben a megmagyarázott variancia 20%, a toleranciaértékek alapján a prediktorok közötti átfedés nagyon alacsony. A külső elvárások alapján történő módszerválasztás és a frontális munkaforma alkalmazása csekély mértékben, de szignifikáns negatívan jósolja be a módszertani megújulás támogatását (11. táblázat).

11. táblázat. A KAP hasznosságának megítélését bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
KAP megítélése: hasznosság	Modell 8 (Évkezdő)	Konstans		0,604	0,546	
		Szaktárszertan	0,102	1,974	0,049	0,745
		Nevelés	-0,061	-1,188	0,235	0,749
		Munkakörülmények	-0,286	-6,152	0,000	0,917
		Iskolanagyság	-0,051	-1,047	0,296	0,839
		TÖ-index	0,008	0,100	0,921	0,294
		CSH-index	-0,102	-1,578	0,115	0,476
		ESL-index	-0,093	-1,242	0,215	0,351
	Modell 9 (Évzáró)	Konstans		-0,389	0,698	
		Szaktárszertan	0,023	0,368	0,713	0,708
		Nevelés	0,027	0,465	0,642	0,811
		Munkakörülmények	0,306	5,291	0,000	0,818
		Iskolanagyság	-0,060	-0,991	0,323	0,744
		TÖ-index	0,015	0,124	0,901	0,179
		CSH-index	0,126	1,533	0,126	0,406
		ESL-index	-0,057	-0,532	0,595	0,240

A nyolcadik szignifikáns ($F [7, 457] = 6,989; p < ,001; R^2 = ,097$) és kilencedik szignifikáns ($F [7, 317] = 3,462; p < ,001; R^2 = ,135$) modellben a megmagyarázott variancia 10% és 14%. A modellekben feltűnő, hogy az iskolanagyság és a TÖ-, CSH- és ESL-indexek

nem szignifikáns hatásúak a Komplex Alapprogram hasznosságának megítélésére, illetve azt érdemben csak a munkakörülmények problémaérzékelése befolyásolja, ami a tanév elején negatívan, a tanév végén pozitívan függött össze a KAP hasznosságának megítélésével. A három képzett index várhatóan nagymértékű átfedésére, ebből következően a szignifikancia elvesztésére már a kiinduló korrelációs mátrixból lehetett következtetni, tekintve, hogy az indexek egymással szignifikáns és erős korrelációban álltak, de csak néhány főkomponenssel mutatkozott szignifikáns korreláció, az is többnyire csekély mértékű. Mivel azonban a Komplex Alapprogram általános pedagógiai modell, vagyis nem kifejezett célcsoportja a HH, illetve HHH tanulók köre, nem különös az erős és szignifikáns összefüggések hiánya, ez utóbbi inkább általános és gyakorlati jellegű tapasztalattal szolgál. A koefficiens táblából látszik, hogy sem a tanév elején, sem a tanév végén nem volt szignifikáns tényező a modellben. A szakmódszertan problémaészlelése év elején ugyan szignifikáns pozitívan, de év végén nem szignifikánsan függött össze a KAP hasznosságának megítélésével (12. táblázat).

12. táblázat. A KAP megújító erejét bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
KAP megítélése: újító erő	Modell 10 (Évkezdő)	Konstans		1,657	0,098	
		Szaktudás	0,145	2,717	0,007	0,747
		Nevelés	-0,089	-1,689	0,092	0,762
		Munkakörülmények	-0,217	-4,533	0,000	0,922
		Iskolanagyság	-0,102	-2,043	0,042	0,851
		TÖ-index	-0,119	-1,514	0,131	0,340
		CSH-index	-0,003	-0,040	0,968	0,522
		ESL-index	-0,055	-0,729	0,466	0,373

A tizedik szignifikáns ($F [7, 436] = 5,327$; $p < ,001$; $R^2 = ,079$) modellben a megmagyarázott variancia az első négy modellhez hasonlóan szintén kevés. A regressziós modell újra megerősíti a három képzett index magyarázóerejének hiányát, kizárólag az iskolanagyság-prediktor magyarázza szignifikánsan a függő változót, azonban negatívan. A munkakörülmények és a szakmódszertan szignifikánsan, előbbi negatívan, utóbbi pozitívan függ össze a KAP újító erejének megítélésével. A nevelési probléma észlelése nem szignifikáns tényező a Komplex Alapprogram egy tényezőjére, konkrétan annak újító ereje pedagógusi megítélésében (13. táblázat).

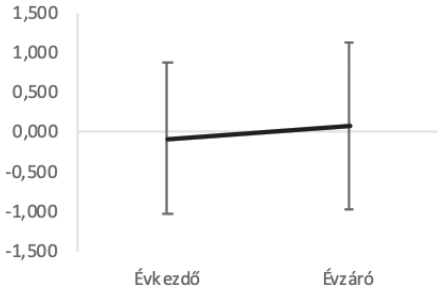
13. táblázat. A DFHT bevalásának és az alprogramok hasznosságának megítélését bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
DFHT megítélése: bevalás	Modell 11 (Évzáró)	Konstans		0,215	0,830	
		Szaktudás	0,044	0,863	0,389	0,735
		Nevelés	-0,037	-0,780	0,436	0,834
		Munkakörülmények	-0,251	-5,248	0,000	0,814
		Iskolanagyság	0,014	0,277	0,782	0,739
		TÖ-index	-0,031	-0,303	0,762	0,181
		CSH-index	-0,126	-1,900	0,058	0,427
		ESL-index	-0,043	-0,479	0,632	0,234
Alprogramok megítélése: hasznosság	Modell 12 (Évzáró)	Konstans		-2,153	0,032	
		Szaktudás	0,068	1,059	0,290	0,758
		Nevelés	-0,092	-1,518	0,130	0,851
		Munkakörülmények	-0,228	-3,711	0,000	0,822
		Iskolanagyság	0,067	1,069	0,286	0,796
		TÖ-index	0,284	2,104	0,036	0,170
		CSH-index	-0,320	-3,558	0,000	0,382
		ESL-index	0,089	0,782	0,435	0,241

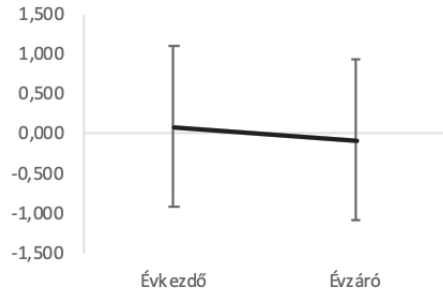
A tizenegyedik szignifikáns ($F [7, 491] = 5,923$; $p < ,001$; $R^2 = ,083$) és tizenkettedik szignifikáns ($F [7, 292] = 4,103$; $p < ,001$; $R^2 = ,097$) modellben a megmagyarázott variancia 8% és 10%, az indexek közül a tizenkettedik modellben a CSH-index szignifikáns, meghatározó negatív Beta-értékkel rendelkező prediktorként jelenik meg, ami érthető, mert az alprogramok nemcsak a délelőtti komplex tanórák keretében, hanem a délutáni foglalkozásokon is megjelennek. Ezenkívül a tizenegyedik és tizenkettedik modellben kizárólag a munkakörülmények változójának hatása szignifikáns, tehát a modellekben szereplők közül még egyedül ez a prediktor jósolja be általánosítható módon a DFHT és alprogramok bevalásának és hasznosságának megítélését.

A program bevezetésének várható eredményei

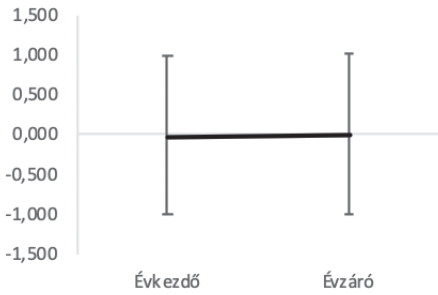
A program bevezetésének várható eredményeit független méréses egyszempontos ANOVA-val vizsgáltuk, ez az eljárás automatikusan eredményezte a hatásnagyságok számítását is. Az évkezdő és évzáró eredmények között a nevelési problémák kismértékű, de szignifikánsan ($F[1, 1662] = 11,387$; $p = ,001$; Part. $\eta^2 = ,007$) csökkenő, a szakmódszertani problémák szintén kismértékű, de szignifikánsan ($F[1, 1662] = 10,278$; $p = ,001$; Part. $\eta^2 = ,006$) megnövekedett, a munkakörülmények problémáinak szignifikánsan ($F[1, 1666] = 54,942$; $p < ,001$; Part. $\eta^2 = ,032$) csökkenő, a nem frontális munkafarmak alkalmazásának nem szignifikáns ($F[1, 1690] = 0,007$; $p = ,932$; Part. $\eta^2 = ,000$), a frontális munkafarmak alkalmazásának kis mértékű szignifikánsan ($F[1, 1690] = 31,220$; $p < ,001$; Part. $\eta^2 = ,018$) csökkenő, a KAP hasznossága megítélésének nagymértékű, jelentős hatásnagyságú szignifikánsan ($F[1, 990] = 1173,760$; $p < ,001$; Part. $\eta^2 = ,542$) csökkenő különbségét találtuk. A változásokat az átlagokat és szórásokat is megjelenítő 1–6. ábrák és a 14. táblázat szemléltetik.



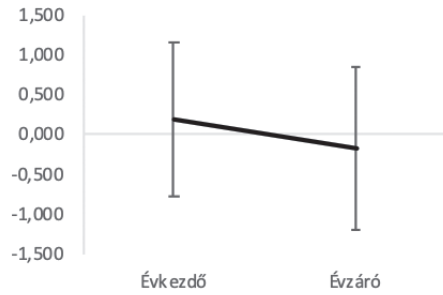
1. ábra
Nevelési problémák ($M \pm SD$)



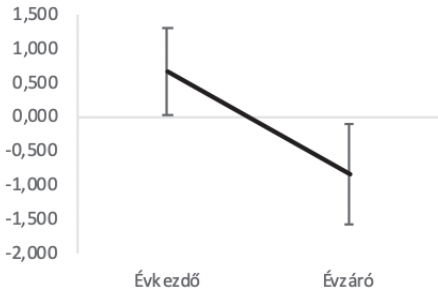
2. ábra
Módszertani problémák ($M \pm SD$)



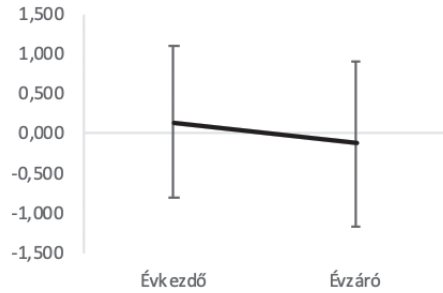
3. ábra
Munkakörülmények problémái ($M \pm SD$)



4. ábra
Nem frontális munkaformák ($M \pm SD$)



5. ábra
Frontális munkaformák ($M \pm SD$)



6. ábra
KAP megítélése ($M \pm SD$)

14. táblázat. A program bevezetésének várható eredményei (saját szerkesztés)

Alskála	Évkezdő		Évzáró		Különbség (ANOVA)		
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	Part. η^2
Nevelési problémák*	0,09	1,00	-0,08	1,00	11,39	0,001	0,007
Módszertani problémák*	-0,08	0,95	0,08	1,04	10,28	0,001	0,006
Munkakörülmények problémái*	0,18	0,96	-0,17	1,01	54,94	<,001	0,032
Nem frontális munkaformák**	0,00	0,99	0,00	1,01	0,01	0,932	<,001
Frontális munkaformák**	0,14	0,95	-0,13	1,03	31,22	<,001	0,018
KAP megítélése***	0,65	0,63	-0,84	0,73	1173,76	<,001	0,542

Megj.: *módszertan választásának oka, **alkalmazott módszertan, ***hasznosság szempontjából

A 14. táblázatban öt szignifikáns hatást találunk, amelyek közül figyelemre méltó a Komplex Alapprogram hasznossága megítélésének év végére történő erősen negatív változása. Ezt és a módszertani problémák megítélésének kisebb mértékű növekedését a kutatás kvalitatív elemei alapján a digitális munkarend körüli módszertani nehézségek, valamint a program személyes tanulói jelenlétre épülő módszertana okozza.

Pedagógustípusok a program szempontjából

Tekintve, hogy a kérdés a program értékelése és fejlesztése céljából releváns, a program szempontjából kategorizálható pedagógustípusokat kerestünk hierarchikus klaszterelemzéssel. Négyzetes euklidészi távolságokat és Ward-módszert használva képeztünk csoportokat a tanárok mintáján (N = 550) a 15. táblázatban látható változók alapján. A kikért dendrogram alapján a további elemzésbe a stabil háromcsoportos elrendezést vontuk be.

15. táblázat. Pedagógustípusok a program szempontjából (saját szerkesztés)

	1 (N = 179)	2 (N = 145)	3 (N = 226)
Megújulás támogatása**	0,621	0,293	-0,699
Megújulás elutasítása**	-0,757	0,321	0,485
Nem frontális munkaformák alkalmazása**	0,430	0,037	-0,305
Frontális munkaforma alkalmazása**	-0,181	-0,004	0,423
Külső tanácsadás*	0,168	0,641	-0,532
Saját szakmai döntés*	0,404	0,474	-0,628
Külső elvárás*	-0,370	0,898	-0,279

Megj.: *módszertan választásának oka, **alkalmazott módszertan

A 15. táblázat Z-értékei alapján látható, hogy az első csoport pedagógusai a módszertani megújulást határozottan támogatják, a módszertani megújulást a nem-frontális munkaformák alkalmazásával azonosítják, miközben szakmai döntéseiket semmiképpen nem a külső elvárások, hanem a saját döntések határozzák meg. A támogató csoportba az olyan együttműködően öntudatos tanárok tartoznak, akik a módszertani megújulást támogatják, és azt várhatóan beépítik mindennapi gyakorlatukba.

A második csoportnál a megújulás támogatása „vagy-vagy” természetű, és jellegtelen annak megítélése, hogy a megújulás kapcsolódik-e a különböző munkaformák alkalmazásához. A csoportba tartozó tanárok a módszertan választásának okával jellemezhetők: a külső elvárás a legerősebb tényező, leggyengébb a saját szakmai döntés, a kettő között helyezkedik el a külső tanácsadás elfogadása. A csoportot olyan autoritáskövető támogató csoportként lehet jellemezni, amelynek pedagógusai elfogadják ugyan a programot, de annak tartalmi elemei nem fontosak számukra, illetve azzal ellentétes tartalmú programmal is együttműködnének, ha az külső elvárásként jelenne meg.

A harmadik csoport a programot elutasító tanárok csoportja, akik a módszertani megújulást (ideértve a nem-frontális munkaformák alkalmazását is) teljes mértékben elutasítják, és támogatják a frontális munkaforma alkalmazását. E tanártípusnál figyelemre méltó, hogy a módszertan választásának nincsen pozitív eredője, miközben a legkevésbé elutasított a külső elvárás elfogadása, a legjobban elutasított a saját szakmai döntés.

A teljes minta csoportok közötti megoszlása miatt megvizsgáltuk a három csoportot pedagógus-életpályamodell (melynek része a pályán eltöltött évek száma is) szerinti bontásban. Mivel a mintában kevés kivétellel pedagógus I., II. és mesterpedagógusok vannak (lásd 4. ábra), a kereszttáblát e három esetre kértük ki. A Khí-négyzet próba alapján a három vizsgálható elemszámú életpályamodell szerint bontott csoportok szignifikánsan (χ^2 [df = 4; N = 524] = 36,815; $p < ,001$; Cramer's V = ,187) eltérnek abban a tekintetben, hogy milyen arányban jelenítik meg a támogató, autoritáskövetően támogató, illetve a programot elutasító pedagógusok csoportjait (16. táblázat).

16. táblázat. Pedagógustípusok a program szempontjából – életpályamodell szerinti megoszlásban (saját szerkesztés)

Életpályamodell szerinti besorolás	Támogatók		Autoritáskövető támogatók		Elutasítók		Teljes minta
	N	%	N	%	N	%	
Pedagógus I.	66	23,3%	77	27,2%	140	49,5%	283
Pedagógus II.	82	39,8%	56	27,2%	68	33,0%	206
Mesterpedagógus	23	65,7%	6	17,1%	6	17,1%	35
Teljes minta	171	32,6%	139	26,5%	214	40,8%	524

A 16. táblázat alapján megállapítható, hogy a fejlesztési program elfogadása a pedagógus életpályamodell növekvő fokozataival egyenesen arányos kapcsolatban van: míg a pedagógus I. kategóriába tartozó pedagógusok fele elutasító és másik fele szinte egyenlően oszlik meg a támogató és autoritáskövetően támogató csoportok között, ez az arány a mesterpedagógusoknál nemcsak megfordul, de az életpályamodell szerint meghatározott kategóriában kétharmados aránya van a fejlesztési programot támogatóknak.

A pedagógusok terheléssel való megküzdése

A pedagógusok terheléssel való megküzdésének vizsgálatára olyan korrelációs mátrixot szerkesztettünk, amelyben három problémahorizont (nevelés, munkakörülmények, szülőkkkel való együttműködés nehézségei), két probléma- (a tanítás sikerességének okai), valamint két segítségforrás (szakmai támogatások) összefüggésrendszere szerepel (17. táblázat).

17. táblázat. Pedagógusok terheléssel való megküzdése (saját szerkesztés)

	N	1	2	3	4	5	6	7
1. Probléma: nevelés	1664	1,000						
2. Probléma: munkakörülmények	1629	,211	1,000					
3. Együttműködési nehézség: szülőkkel	788	,366	,150	1,000				
4. KAP megítélése: szakmai támogatás	457	-,133	-,333	-,098	1,000			
5. Alprogramok megítélése: szakmai támogatás	362	-,149	-,328	-	-	1,000		
6. Tanítás sikerességének oka: tanulók	858	-,531	-,248	-	-	,223	1,000	
7. Tanítás sikerességének oka: módszerek	858	-,390	-,349	-	-	,232	,474	1,000

Megjegyzés: Spearman féle r.; világosszürke háttér: $p < 0,05$; üres háttér: $p < 0,01$; -: adatfelvétel csak év végén volt

A terheléssel való megküzdés vizsgálatánál lényeges a nyolcadik és kilencedik regressziós modellnél már megfogalmazott észrevétel, miszerint a kiinduló, minden főkomponenst, iskolanagyságot és képzett indexeket tartalmazó korrelációs mátrixban az indexek néhány főkomponenssel való gyenge, hanyagolható erősségű ($r < 0,1$) kapcsolatukon kívül szignifikánsan és markánsan ($r > 0,7$) csak egymással függtek össze. A pedagógusok problémaérzékelése, terheléssel való megküzdése jelen kutatásban tehát semmiképpen sem a tanulói összetétellel, a családi háttérrel vagy a lemorzsolódásra veszélyeztetett tanulók arányával függ össze. A 17. táblázat alapján azonban mégis megállapítható, hogy a nevelési probléma megítélésével leginkább a szülőkkel való együttműködés korrelál pozitívan, és a „tanítás sikerességének oka: tanulók” változó negatívan, sőt csak ez utóbbi korreláció erőssége nevezhető meghatározónak. Ez jelentheti, hogy a nevelési probléma észlelése két tényezőtől függ: a család együttműködésétől és a tanuló mindennapi viselkedésétől, vagyis egyszerűen iskolai magatartásától. Hasonló tanulságokkal szolgál a munkakörülmények megítélése is, ahol gyenge pozitív korreláció szintén csak a munkakörülmények és nevelési problémák érzékelésével van, és kissé erősebb, de még mindig nem meghatározó negatív korrelációk a szakmai támogatással és a tanítás sikerességének okaival. A korrelációs mátrixra és a kutatás kvalitatív adataira támaszkodva megállapítható, hogy a terhelés eredői a családokkal való együttműködés és a tanulók magatartása, a terheléssel való megküzdést pedig kisebb mértékben a szakmai támogatás, nagyobb mértékben az óraterhelés csökkentése segíti.

Összefoglalás

A regressziós modellek nem erősítették meg azt a feltételezést, hogy a pedagógusok szakmódszertani, nevelési és munkakörülményekkel kapcsolatos problémahorizontjai döntő mértékben határozzák meg az alkalmazott módszertant. A regressziók alapján inkább az jósolható be, hogy minél kevésbé tartja valaki meghatározónak a nevelési problémákat, a tanítás sikerességének zálogát annál inkább a tanulóknban és a módszerekben fogja látni. A nevelési problémák észlelése még a Komplex Alprogram hasznosságának megítéléséhez sem jó prediktor, eredményeink szerint a módszertani megújulást leginkább azok

fogják támogatni, akik elfogadják a külső tanácsadást szakmai döntéseikben és nem gyakran alkalmaznak frontális munkaformát – ugyanakkor a módszertan megválasztásánál saját szakmai döntést is hoznak.

Mivel a kutatás egy időszakát jelentős mértékben meghatározta a digitális munkarend, az ide vonatkozó eredmények értelmezésénél körültekintéssel kell eljárni: a program hasznossága megítélésének év végére történő erősen negatív változását a digitális munkarend körüli módszertani nehézségek, valamint a program személyes tanulói jelenlétre épülő módszertana okozza. E limitációval együtt kutatásunk jelentős, általános tapasztalattal is szolgáló eredményének tekintjük, hogy a pedagógusok munkaterhelés-érzékelése és terheléssel való megküzdése nem függ össze a tanulók családi hátterével, tanulmányi eredményeivel. Váratlan eredményként értelmeztük, hogy a pedagógus-életpályamodell szerint I. kategóriába sorolt pedagógusok 2/3 része elutasító vagy autoritáskövető módon támogató, és csak 1/3 része támogató egy módszertani újtásra irányuló programmal kapcsolatban, miközben az életpályamodellben történő előrelépés megfordítja ezt az arányt. Különösen figyelemreméltó ez a tény annak fényében, hogy a minta leíró statisztikai adatai alapján (6. táblázat) látható, hogy a kitöltők túlnyomó része 10–30 éves munkatapasztalattal rendelkezik.

A pedagógusok döntően – ahogyan a Komplex Alapprogramra irányuló kutatásunk kvalitatív elemei (intézményvezetők $N = 15$, pedagógusi $N = 50$ interjúk, online kérdőív nyílt kérdései $N = 917$) is mutatják – munkaterhelésükön, és nem szakmai problémaérzékelésükön keresztül ítélik meg a program hasznosságát. Erre utal az is, hogy a nevelési problémák észlelése nem jósolja be a program újító erejének megítélését, illetve, hogy minél kevésbé ítéli a pedagógus a munkakörülményeit problémásnak, annál inkább várható a DFHT bevalásának pozitív értékelése. Úgy tűnik tehát, hogy a Komplex Alapprogram (eséllyel bármely program) pedagógusi megítélését nem a program szakmai

tartalma, nem a heterogenitás csökkentésére alkalmazott – akár kérdéses eredményességű (Decristan, Fauth, Kunter, Büttner és Klieme, 2017) – stratégiák pozitívnak gondolt célkitűzései, hanem a programmal járó munkaterhelés-növekedés, a szakmai támogatás mértéke és az autonóm döntéshozatal lehetőségei határozzák meg.

A pedagógusok döntően – ahogyan a Komplex Alapprogramra irányuló kutatásunk kvalitatív elemei (intézményvezetők $N = 15$, pedagógusi $N = 50$ interjúk, online kérdőív nyílt kérdései $N = 917$) is mutatják – munkaterhelésükön, és nem szakmai problémaérzékelésükön keresztül ítélik meg a program hasznosságát. Erre utal az is, hogy a nevelési problémák észlelése nem jósolja be a program újító erejének megítélését, illetve, hogy minél kevésbé ítéli a pedagógus a munkakörülményeit problémásnak, annál inkább várható a DFHT bevalásának pozitív értékelése. Úgy tűnik tehát, hogy a Komplex Alapprogram (eséllyel bármely program) pedagógusi megítélését nem a program szakmai tartalma, nem a heterogenitás csökkentésére alkalmazott – akár kérdéses eredményességű (Decristan, Fauth, Kunter, Büttner és Klieme, 2017) – stratégiák pozitívnak gondolt célkitűzései, hanem a programmal járó munkaterhelés-növekedés, a szakmai támogatás mértéke és az autonóm döntéshozatal lehetőségei határozzák meg.

Ezzel együtt a Komplex Alprogram megítélése alapvetően pozitív. Bár várhatóan ez is a munkaterhelés nagyságával függ össze, további elemzést igényel, hogy a továbbképzésekről alkotott kiváló pedagógusi véleményeket a program hasznosságának megítélése miért nem követi lineárisan. További kérdéseket vet fel az is, hogy a nevelési problémák észlelése miért nem jósolja be a Komplex Alprogram hasznosságának megítélését, illetve, hogy a regressziós modellek miért nem erősítették meg, hogy a pedagógus szakmódszertani, nevelési és munkakörülményekkel kapcsolatos problémahorizontjai döntően meghatároznák az alkalmazott módszertant.

Turós Máttyás

*Eszterházy Károly Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Dorner László

*Eszterházy Károly Egyetem,
Pszichológia Intézet*

Köszönetnyilvánítás

A szerzők köszönetet mondanak a Mérés-értékelés Munkacsoport vezetőjének, Török Balázs Gyözőnek értékes megjegyzéseiért, támogatásáért.

Irodalom

- Alexiadou, N., Helgøy, I. & Homme, A. (2019). Lost in transition – policies to reduce early school leaving and encourage further studying in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 297–307. DOI: 10.1080/03050068.2019.1619327
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A. & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172–191. DOI: 10.1080/09243453.2019.1642214
- Arató Ferenc (2010). Egy általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 20(1), 106–115.
- Arató Ferenc & Oláhné Téglási Ilona (2018). *A logikaalapú alprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Bademci, H. Ö., Sakmar-Balkan, E., Karadayı, E. F., Cefai, C., Alkan, C. & Warfa, N. (2020). Inclusive education and early school leaving in Bulgaria, Italy, Malta, Romania and Turkey comparative study. *Pastoral Care in Education*, 38(2), 174–186. DOI: 10.1080/02643944.2020.1725907
- Barati Krisztina, Boda Eszter, Bognár József, Boruzs Norbert, Csáki István, Fügedi Balázs & Varga Attila (2018). *A tesztmozgásalapú alprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Barnett, W. S. & Belfield, C. R. (2006). Early childhood development and social mobility. *The Future of Children*, 16(2), 73–98. DOI: 10.1353/foc.2006.0011
- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H. & Witte, K. de (2020). Assessing regional performance against early school leaving in Spain. *International Journal of Educational Research*, 99, 101515. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.101515
- Bilige, S. & Gan, Y. (2020). Hidden School Dropout Among Adolescents in Rural China: Individual, Parental, Peer, and School Correlates. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(3), 213–225. DOI: 10.1007/s40299-019-00471-3
- Boldizsárné Kovács Gizella, Dudás Anna, Hanák Zsuzsanna, Kecskeméti-Székely Katalin Zsuzsanna, Kusper Judit, Szabó János & Mező Ferenc (2018). *A művészetalapú alprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Bridgeland, J. M. (2010). The new dropout challenge: bridging gaps among students, parents, and teachers. *New Directions for Youth Development*, 2010(127), 101–110. DOI: 10.1002/yd.366
- Cabus, S. J. & Witte, K. de (2015). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics*, 49(1), 65–80. DOI: 10.1007/s00181-014-0865-z

- Czifrusz Dóra, Király Sándor, Komló Csaba, Habók Lilla, Lanszki Anita, Papp-Danka Adrienn & Racsko Réka (2018). *A digitális alapú alprogram koncepciója*. Eger: Liceum.
- Czövek Andrea, Fazekas Ida, Fűrné Mosoni Anita, Kaló Anikó, Krivarics Éva, Magyar István & Vinczéné Sós Tünde (2018). *Az életgyakorlat-alapú alprogram koncepciója*. Eger: Liceum.
- Csepeli György, Szathmáry Eörs & Murányi István (2020). Kooperációs tanulási kísérlet iskolai osztályteremben. *Educatio*, 29(1), 108–115. DOI: 10.1556/2063.29.2020.1.8
- D. Molnár Éva (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16.
- Decristan, J., Fauth, B., Kunter, M., Büttner, G. & Klieme, E. (2017). The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*, 86, 109–121. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.09.004
- Degroote, E., Demanet, J. & van Houtte, M. (2019). The influence of school mobility and dropout rates on non-mobile students' school engagement: a chicken-and-egg situation? *Research Papers in Education*, 1–24. DOI: 10.1080/02671522.2019.1601755
- Doyle, G. & Keane, E. (2019). 'Education comes second to surviving': parental perspectives on their child/ren's early school leaving in an area challenged by marginalisation. *Irish Educational Studies*, 38(1), 71–88. DOI: 10.1080/03323315.2018.1512888
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019 Hungary*. Luxembourg. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary_en.pdf
- EUROSTAT (2020). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. Retrieved from https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_14&lang=en
- Falus Iván (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), 31–47.
- Ferguson, B., Tillecsek, K., Boydell, K. & Rummens, J. A. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Canada: Ontario. Retrieved from https://www.bwdsb.on.ca/about_us/Reports/Early_School_Leavers
- Finn, J. D., Gerber, S. B. & Boyd-Zaharias, J. (2005). Small Classes in the Early Grades, Academic Achievement, and Graduating From High School. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 214–223. DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.214
- Füzi Beatrix (2015). A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, 3(4), 39–57.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J. & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596034
- Gulya Nikoletta, Szivák Judit & Fehérvári Anikó (2020). A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30(9), 45–63. DOI: 10.14232/iskult.2020.9.45
- Györgyi Zoltán (2014). Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In Széll Krisztián (szerk.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 29–40.
- Imre Anna (2014a). Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24(5), 65–76.
- Imre Anna (2014b). Iskolázás: tanulók, tanárok, iskolavezetők. In Széll Krisztián (szerk.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 53–58.
- K. Nagy Emese (2015). A Komplex Instruációs Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 33–46. DOI: 10.17543/iskult.2015.5-6.33
- K. Nagy Emese (2018a). *Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*. Eger: Liceum.
- K. Nagy Emese (2018b). A digitális eszközök helye a Komplex Instruációs Program szerint szervezett tanórákon. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 86–97. DOI: 10.17543/iskult.2017.1-12.86
- K. Nagy Emese & Révész László (2019). *Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportokban (DFHT)*. Eger: Liceum.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruninsma, M. & Boer, H. de (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 1–40. DOI: 10.1080/02671522.2019.1615116
- Kuusipalo, P. & Alastalo, M. (2020). The early school leaver count as a policy instrument in EU governance: the un/intended effects of an indicator. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1–2), 61–84. DOI: 10.1080/09620214.2019.1624592
- Mártonfi György (2014a). Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*, 23(1), 36–49.
- Mártonfi György (2014b). A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*, 24(5), 77–90.
- Mező Ferenc (2018). *Megalapozó tanulmány a művészetalapú iskolai programok fejlesztéséhez*. Eger: Liceum.
- Mirzaei, F., Phang, F. A. & Kashefi, H. (2014). Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 640–647. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.112

- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E. & Araújo, H. C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365–385. DOI: 10.1080/00131911.2018.1508127
- Nouwen, W. & Clycq, N. (2019). The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1215–1238. DOI: 10.1007/s11218-019-09521-6
- Oláhné Téglási Ilona (2018). *Megalapozó tanulmány a logikaalapú iskolai programok fejlesztéséhez*. Eger: Líceum.
- Oreopoulos, P. & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159–184. DOI: 10.1257/jep.25.1.159
- Paksi Borbála, Széll Krisztián, Magyar Éva & Fehérvári Anikó (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. 10.14232/iskkult.2020.8.62
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L.-D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S. & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128–141. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.07.005
- Ramsey, V. J. & Fitzgibbons, D. E. (2005). Being in the Classroom. *Journal of Management Education*, 29(2), 333–356. DOI: 10.1177/1052562904271144
- Révész László & Csányi Tamás (2018). *Megalapozó tanulmány a tesztvizsgálatú iskolai programok fejlesztéséhez*. Eger: Líceum.
- Révész László, K. Nagy Emese & Falus Iván (2018). *A komplex alapprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Rumberger, R. W. & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project Report #15 October 2008. Retrieved from <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Saad Judit (2006). A tanítás minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(12), 55–77.
- Schmitsek, S. (2020). ‘Who are you to know who I am?’ Comparing the experiences of youth at risk of dropping out in England, Denmark and Hungary. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–19. DOI: 10.1080/03057925.2020.1747984
- Squires, G. (2020). A European consideration of early school leaving as a process running through childhood: a model for inclusive action. *Education 3–13*, 48(3), 332–343. DOI: 10.1080/03004279.2019.1664412
- Széll Krisztián (2014, szerk.). *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–61. DOI: 10.4073/csr.2011.8

Absztrakt

A korai iskolaelhagyás (*early school leaving*) a legtöbb ország, így Magyarország számára is komoly kihívást jelent (González-Rodríguez, Vieira és Vidal, 2019). A Komplex Alapprogram fő célkitűzése a nemzetközi ESL-trendekbe illeszkedően a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését támogató prevenció célú beavatkozások megalapozása, adaptív pedagógiai kultúra kialakítása, e célokkal összefüggésben a pedagógusok módszertani továbbképzése, szakmai támogatórendszer működtetése. Kutatásunkban a programban részt vevő pedagógusok oktatásszervezési gyakorlatát, a program megítélését, a pedagógusok módszertani érzékenységét, valamint a terheléssel való megküzdést vizsgáltuk a 2019/2020-as tanév évkezdő (N = 822) és évzáró (N = 917) online kérdőíveinek segítségével. Jelen tanulmányban a kvantitatív feldolgozás eredményeit mutatjuk be, az online kérdőívek nyílt kérdéseire és a pedagógusi interjúkra támaszkodó kvalitatív elemzésekkel részletesen más munkákban foglalkozunk.