

Szabó Dóra Fanni¹ – Tóth Edit¹ – D. Molnár Éva²¹ MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport² Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Nevelélmélet Tanszék

A felzárkóztatás nehézségei és támogatásának lehetőségei a gyengén teljesítő iskolákban – egy kérdőíves vizsgálat eredményei

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat hívta fel a figyelmet arra, hogy a tanulók szociokulturális környezete, a megfelelő oktatási szolgáltatásokhoz és motiváló iskolai környezethez való hozzáférés jelentősen befolyásolja az iskolai eredményességüket. A különböző szempontok mentén, rendszeresen összegyűjtött információk elemzése hozzájárulhat a gyengén teljesítő intézményekben létrejövő hatásmechanizmusok megértéséhez és ezáltal a probléma megoldásához kapcsolódó intézkedési tervek és komplex cselekvéssorok kialakításához. Vizsgálatunkkal arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézmények vezetői szerint (1) milyen tanulói, családi és intézményi szintű okok vezetnek iskolájukban az alacsony eredményességhez, a felzárkóztatás sikertelenségéhez az alapfokú oktatásban, s (2) milyen területeken azonosítják a beavatkozás szükségességét.

Bevezetés

A politikai, gazdasági és társadalmi törekvések, valamint a nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményeinek nyomán az utóbbi évtizedekben fontos oktatáspolitikai kérdéskorré vált az intézmények eredményessége. Az oktatás minősége és a gazdasági teljesítmény közötti összefüggést vizsgáló kutatások eredményei alapján jól ismert az a megállapítás, hogy a minőségi oktatásba történő befektetés megalapozza a humántőke minőségét, ami hatást gyakorol a hosszú távú gazdasági és a társadalmi fejlődésre egyaránt (OECD, 2010; Hanushek és Woessmann, 2007, 2009, 2010). A minőségi nevelés, oktatás és intézményrendszer kialakítása egyértelmű haszonnal jár és a társadalom egészének érdeke, azonban ennek kapcsán hazánkban az iskola méltányosságának kérdéskörére csak nemrég kezdett egyre több figyelem irányulni, pedig az oktatáson keresztül realizálható társadalmi-gazdasági előnyök talán a leszakadó társadalmi rétegek gyermekei esetében a leginkább kiaknázhatók.

A magyar iskolarendszer a méltányosság szempontjából azonban korántsem sorolható az erős országok közé. A nemzetközi vizsgálatok elemzése alapján rendszerint a listák végére kerülünk a méltányosság indikátorainak tekinthető mutatók tekintetében (Tóth, Csapó és Székely, 2010; Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2019), mint például a szelektivitás, az iskolák közötti különbségek és a családi háttér hatásának elemzése esetében. A családi háttér és az iskolai kontextus tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását elemző hazai és nemzetközi kutatások rámutattak a családi tényezők diákok tudására gyakorolt erőteljes hatására és az iskola társadalmi különbségeket konzerváló hatására egyaránt, vagyis arra, hogy az iskola nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére (OECD, 2013; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014). A szelekciós mechanizmusok révén az intézmény inkább csak közvetíti, újratermeli az egyenlőtlenségeket (Berényi, Berkovits és Eröss, 2008) és sok esetben erősíti a kedvezőtlen szociális helyzetből eredő hátrányok hatásait.

Tanulmányunk célja, hogy bemutassuk annak a vizsgálatnak az eredményeit, amely az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézmények vezetőinek körében zajlott. Egy zárt, valamint nyílt végű kérdéseket alkalmazó kérdőív segítségével arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az intézmények vezetői szerint (1) milyen tanulói, családi és intézményi szintű okok vezetnek az alacsony eredményességhez, a felzárkóztatás sikertelenségéhez az alapfokú oktatásban, s (2) milyen területeken azonosítható a beavatkozás szükségessége.

A kutatás eredményeinek értelmezése hozzájárulhat azoknak a hatásoknak a megértéséhez, amelyek a gyengén teljesítő intézményekben jönnek létre, és ezáltal a felzárkóztatáshoz kapcsolódó intézkedési tervek kialakításához, annak figyelembevétele mellett, hogy a kutatás csupán egy szereplőnek, az intézményvezetőnek a szemszögét vizsgálja az alapfokú oktatásra vonatkozóan. A megalapozott beavatkozások kivitelezéséhez minden érintett szempontjának megismerése értékes információkat nyújthat.

A kutatás háttere – a gyengén teljesítő iskolák jellemzése néhány háttértényező mentén

A jó minőségű oktatással foglalkozó diszciplína kezdetben iskolaeredményességi kutatás néven formálódott külön kutatási területté (napjainkban a terület bővülése következtében egyre inkább oktatáseredményességi kutatásként jegyzik), és többek között az a két közismert amerikai jelentés indította útjára, amelyek azt vizsgálták, hogy az iskola milyen hatással van a tanulók teljesítményére. Bár ezek a korai kutatások azt az eredményt hozták, hogy az iskolának igen csekély a jelentősége (Coleman és mtsai, 1966; Jencks és mtsai, 1972), a kutatók azóta is számos erőfeszítést tettek, hogy ezt megcáfolják és bizonyítsák, hogy a formális oktatásnak igenis jelentős hatása van a tanulók eredményességére, és képes a társadalmi különbségek kompenzálására. Ma már a kutatások elméleti megalapozottságának és módszertanának fejlődése következtében egyre több ismerettel rendelkezünk, és tudjuk, hogy nagyobb az iskola szerepe, mint ahogyan azt a korai jelentések állították (Lannert, 2006). Az általános iskola feladata a munkaerőpiaci sikerességhez nélkülözhetetlen alapvető készségek megfelelő szintű elsajátításának biztosítása. Tehát az, hogy a tanulók milyen tudással rendelkeznek a szövegértés, a matematikai gondolkodás, a természettudományos tudás területén, mennyire képesek új tudás megszerzésére, meghatározza továbbtanulásuk irányát és lehetőségeit, valamint a középiskolai lemorzsolódás esélyeit, illetve hosszú távon munkaerőpiaci boldogulásukat.

Oktatási rendszerünkben a PISA 2018-as eredményei alapján a tanulók 25%-a (OECD-átlag: 23%) nem éri el a PISA minimumszintjének számító 2. képességszintet szövegértésből, 25,7%-uk (OECD-átlag: 24%) matematikából (OECD, 2019). Ez azt

jelenti, hogy a tanulók ekkora aránya nagy valószínűséggel nem szerez képzettséget 21 éves korára, s amennyiben rendelkezik keresettel, jövedelme alacsony (Balázi és mtsai, 2013). Az Országos kompetenciamérés (OKM) a minimumszintet a 3. képességszintben határozza meg (a PISA és az OKM képességszintjei nem feleltethetők meg egymásnak). 2015-ben a 8. évfolyamos tanulók 18%-a matematikából, 14,7%-a pedig szövegértésből nem érte el ezt (Balázi és mtsai, 2016).

Számos hazai vizsgálat (pl. Kertesi és Kézdi, 2012), hazai (OKM) és nemzetközi mérési program (pl. PISA, TIMSS) hívta fel a figyelmet arra, hogy a társadalmi meghatározottság, az oktatási környezet jelentősen befolyásolja az iskolai eredményességet. Kertesi és Kézdi (2012) rámutat arra, hogy az iskolai lemaradások háttérében három társadalmi tényező azonosítható: (1) az egészségi állapot, (2) a készségek fejlődését befolyásoló családi-otthoni környezet, (3) a megfelelő oktatási szolgáltatásokhoz és motiváló iskolai környezethez való hozzáférés elégtelensége. Papp Z. (2015) szakirodalmi összefoglalójában a lemaradások háttérében álló tényezőket az egyéni, családi, intézményi és oktatási rendszer szinten különíti el, tehát az előzőhöz képest kiemeli a rendszerszintű tényezők körét.

A 2018-as TALIS vizsgálata foglalkozott azzal, mely tényezők és milyen mértékben hátráltatják a tanítás-tanulást az oktatási intézményekben. A hazánkban megkérdezett intézményvezetők 44%-a szerint a tanulókra fordított idő hiánya közepes vagy nagy mértékben hátráltatja az eredményes tanítást, 42%-uk szerint az oktatást támogató pedagógiai személyzet hiánya nehezíti a munkát. A válaszadók jelentős aránya szerint a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához értő pedagógusok hiánya (35,2%), a szakképzett tanárok hiánya (29,2%), a nem megfelelő infrastrukturális ellátottság (33,2%), digitális eszközökkel való ellátottság (36,1%) akadályozzák a minőségi oktatást (Balázi és Vadász, 2019). Részben a TALIS vizsgálat, részben az Országos kompetenciamérés adatainak felhasználásával készített elemzéseken keresztül Bacskai (2015) rámutatott, hogy a hátrányos helyzetű diákokat tanító pedagógusok nem a legmagasabban képzettek közül kerülnek ki, és nem a legtapasztaltabbak. A problémát tovább árnyalja és a pedagógusképzés problémáira hívja fel a figyelmet a tanárok ezzel kapcsolatos véleménye.

A jó minőségű oktatással foglalkozó diszciplína kezdetben iskolai eredményességi kutatás néven formálódott külön kutatási területté (napjainkban a terület bővülése következtében egyre inkább oktatáseredményességi kutatásként jegyzik), és többek között az a két közismert amerikai jelentés indította útjára, amelyek azt vizsgálták, hogy az iskola milyen hatással van a tanulók teljesítményére. Bár ezek a korai kutatások azt az eredményt hozták, hogy az iskolának igen csekély a jelentősége (Coleman és mtsai, 1966; Jencks és mtsai, 1972), a kutatók azóta is számos erőfeszítést tettek, hogy ezt megcáfolják és bizonyítsák, hogy a formális oktatásnak igenis jelentős hatása van a tanulók eredményességére, és képes a társadalmi különbségek kompenzálására. Ma már a kutatások elméleti megalapozottságának és módszertanának fejlődése következtében egyre több ismerettel rendelkezünk, és tudjuk, hogy nagyobb az iskola szerepe, mint ahogyan azt a korai jelentések állították (Lannert, 2006).

Török és Antal (2020) roma többségű iskolákban dolgozó pedagógusokkal készített interjúból kiderült, hogy az ott dolgozók szerint a felsőoktatásban való részvételük során kevéssé készítik fel őket az iskolai mindennapokban felhasználható technikák (pl. konfliktuskezelés) alkalmazására, és inkább csak elméleti, mintsem gyakorlati ismeretekre tehetnek szert.

Kertesi és Kézdi (2012) rámutat arra, hogy a családi-otthoni környezet a rendelkezésre álló tárgyi eszközökkel, a különböző közös tevékenységek, viselkedésminták sokaságával hat a gyermek fejlődésére, amelyek összetett mechanizmusokon keresztül hatnak a gyermekek motivációjára, érzelmi és értelmi fejlődésére. A minőségi oktatási szolgáltatások a hatékony és eredményes tanári munka, az egymást felfelé nivellálni képes kortárs közeg elérését jelentik. A kortárs csoportok, osztályok összetétele is jelentősen befolyásolja a tanulók teljesítményét. Már a korai PISA-vizsgálatok (OECD, 2004) is rámutattak, hogy az adott intézménybe járók szocioökonómiai státuszának átlagos értéke nagyobb hatással van a tanulók teljesítményére, mint az egyes tanulók családi háttere. Összességében tehát az iskolai sikerességre hatással van, hogy milyen tanulói összetételű iskolába jár a gyermek. Fejes (2013) azt írja, amennyiben a tanulóközösségekben, osztályokban a tanulók több mint negyede hátrányos helyzetű, az már az oktatás minőségének csökkenését vonja maga után, a pedagógus nehezen megugorható akadályokba ütközik a munkája során, s ezekben a csoportokban jellemzőbb a kedvezőtlenebb oktatási feltételek kialakulása.

Az oktatási környezet családi háttér hatásának ellensúlyozásában játszott szerepére hívja fel a figyelmet például Pusztai (2004). A felekezeti középiskolákat vizsgáló kutatása rámutatott, hogy bár az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei nem olyan ambiciózusak a továbbtanulás terén, mint a diplomások gyermekei, azonban a hasonló helyzetű nem felekezeti gimnáziumokban tanulókhöz viszonyítottan jóval nagyobb arányban jutnak kifejezésre továbbtanulási terveik. Széll (2018) is rámutatott, hogy az iskola és a pedagógus szerepet játszik az eltérő szocioökonómiai háttérű diákok iskolai sikerességében, illetve sikertelenségében. Eredményei szerint a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulók növekvő aránya nem feltétlenül függ össze a gyenge teljesítménnyel, hiszen vannak olyan reziliens kategóriába sorolható iskolák, ahol az összefüggés fordítottan érvényesül.

A minőségi oktatáshoz való hozzáférés esélyét befolyásolja az iskola, a tanuló lakhelyének lokációja (a település típusa és földrajzi elhelyezkedése) is. Hazánkban a

A minőségi oktatáshoz való hozzáférés esélyét befolyásolja az iskola, a tanuló lakhelyének lokációja (a település típusa és földrajzi elhelyezkedése) is. Hazánkban a települések között jelentős társadalmi összetételbeli és jövedelmi különbségek mutathatók ki, ez a települések típusa és elhelyezkedése által determinált, de a különbségek településeken belül is jelen vannak. Az Eurostat (EU-SILC-ből becsült adatok) anyagi deprivációs indikátora szerint Magyarországon a vizsgált időszakban a lakosság 35%-a élt anyagi deprivációban, s 19%-a súlyos anyagi deprivációban. Hasonló eredményeket mutatott meg Gábos, Tátrai, B. Kiss és Szívós (2016) a TÁRKI Háztartás Monitor adatait vizsgálva, ez alapján a lakosság 37%-a volt anyagilag deprivált, 23%-uk pedig anyagilag súlyosan deprivált.

települések között jelentős társadalmi összetételbeli és jövedelmi különbségek mutat-
hatók ki, ez a települések típusa és elhelyezkedése által determinált, de a különbségek
településeken belül is jelen vannak. Az Eurostat (EU-SILC-ből becslült adatok) anyagi
deprivációs indikátora szerint Magyarországon a vizsgált időszakban a lakosság 35%-a
élt anyagi deprivációban, s 19%-a súlyos anyagi deprivációban. Hasonló eredményeket
mutatott meg Gábos, Tátrai, B. Kiss és Szívós (2016) a TÁRKI Háztartás Monitor adatait
vizsgálva, ez alapján a lakosság 37%-a volt anyagilag deprivált, 23%-uk pedig anyagilag
súlyosan deprivált. A budapesti lakosság esetében a súlyos anyagi deprivációs ráta 8,7%,
a városi lakosság esetében ez 24,1%, a községek esetében 30,3%, tehát a falvakban élő
lakosság közel harmada él anyagilag súlyosan deprivált környezetben.

Az OKM eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a kisebb települések iskoláiba
járó gyerekek rendszerint gyengébben is teljesítenek, mint a nagyobb települések isko-
láiba járók. Az alapfokú képzésben részt vevők körében (ilyenkor a tanulók többsége
még a lakóhelyén tanul, bár talán az érintett iskolák településein magasabb arányú az
iskolakörzeten kívüli iskoláztatás a magasabb szociökönómiai háttérű családok köré-
ben) a településtípusok között jelentős a különbség az Országos kompetenciamérésben.
6. évfolyamon matematikából 106, szövegértésből 133 pont a különbség a községi és
a budapesti iskolák tanulói között. Balázsi és munkatársai (2016) a tanulók képességei
fejlődésének vizsgálatán keresztül (az OKM-en 6. és 8. évfolyamon elért eredmények
összehasonlításával) rámutatnak arra, hogy a különbségek háttérben a településtípusok
eltérő gazdasági és szociális jellemzői állnak, s nem az iskolában folyó oktatási munka
minősége. Nehezen mehetünk el továbbá amellet a hosszú ideje fennálló trend mellett,
hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők nem a lakóhelyükön, vagy nem a lakókör-
zetükben lévő iskolába íratják gyermekeiket, amennyiben annak társadalmi összetétele,
eredményessége, presztízse számukra nem megfelelő (ld. Havas, 2008; Kiss, 2016).

Az empirikus kutatás céljai

A kutatásunk céljai és kérdései az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt
elérő intézmények jellegzetességeinek feltárására irányultak, annak érdekében, hogy
a felzárkóztatás kérdésköréhez kapcsolódó ismeretekre tegyünk szert. Arra a kérdésre
kerestük a választ, hogy (1) a kutatásban részt vevő intézmények vezetői szerint milyen
tanulói, családi és intézményi szintű tényezők vezetnek a felzárkóztatás sikertelensé-
géhez az alapfokú képzésben, illetve (2) milyen területeken azonosítják a beavatkozás
szükségességét.

Módszerek

Mintaválasztás

A minta kiválasztásakor az Országos kompetenciamérés eredményeire hagyatkoztunk,
míg a vezetők felzárkóztatással kapcsolatos vélekedését egy külön erre a célra szer-
kesztett online kérdőív segítségével kívántuk feltárni, így felkerestük a 6. évfolyamos
matematika és szövegértés teszt összesített eredményei alapján 2013-ban és 2015-ben
egyaránt, abszolút értékben vett leggyengébb teljesítményt elért 220 telephelyet. Tanul-
mányunkban a telephely szinonimájaként értelmezzük az iskola és intézmény megneve-
zéseket. Megkeresésünkre 68 vezető válaszolt.

Az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elért iskolák jellemzői

A hazai iskolarendszer település-földrajzi szempontból jelentősen tagolt. A népesség 18%-a lakik Budapesten, 30%-uk pedig 2800-nál több községben, amelyből 128 nagy-község, s 1100 fölötti az 500 főt meg nem haladó aprófalu. A 14 éven alattiak aránya ezeken a településeken nem haladja meg a 15%-ot. Vizsgálatunk időszakában közel 3600 általános iskolai feladatot ellátó intézmény működött, ezek közül 550 olyan, amelynek tanulólétszáma nem haladta meg az 50 főt, 905 iskolában a 80 főt.

A 220 kiválasztott iskola 71,2%-a községi, 20%-a városi volt, s mindössze 4 budapesti. Az átlagteljesítmény tehát nemcsak elmarad a kistélepülések iskoláiban a városi, fővárosi iskolákhoz képest, hanem elmondhatjuk azt is, hogy a leggyengébben teljesítők között is döntő arányban vannak a községi iskolák.

Az Országos kompetenciamérés eredményei évről évre rámutatnak arra, hogy a Nyugat-Dunántúl és a Közép-Magyarország régió eredményeitől elmarad az Észak-Magyarország és az Észak-Alföld régióé. A legjobb és a leggyengébb átlagos eredményt elért régiók között matematikából 79–92 pontnyi, szövegértésből 82–101 pontnyi a különbség (Balászi és mtsai, 2016). A vizsgálatunkba került iskolák 39,5%-a tartozott az Észak-Magyarország régióba, 34,5%-a az Észak-Alföld régióba.

Társadalmi környezet, tanulási nehézség, motiváció és fegyelem jellemzői az OKM telephelyi kérdőíve alapján

Az Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőívével gyűjtött adatok (a telephelyen azon tanulók százalékos aránya, akik pl. átlag feletti körülmények között élők, veszélyeztetettek, szüleik munkanélküliek, diplomások) felhasználásával számolt társadalmi összetétel indexértékeit kvartilisekbe sorolva közli az OKM kutatói adatbázisa (Auxné Bánfi és mtsai, 2012). Ez alapján a mintánkban szereplő telephelyek 83,5%-a tartozik az első kvartilisbe, amely a hátrányos helyzetű, rossz körülmények között élő tanulók iskoláit tömöríti, 13,6%-a a kettes kvartilisbe (közepesen rossz körülmények között élő tanulók csoportja), 1,9%-a a 3., s 1%-a a 4. kvartilisbe (jó körülmények között élő tanulók iskolái).

A tanulási nehézségekkel küzdők aránya alapján képzett index a sajátos nevelési igényű, tanulási nehézségekkel küzdő, évismétlő tanulók százalékos arányából képzett index. A kiválasztott iskolák 60%-a került az első kvartilisbe, tehát tartozik a telephelyek azon 25%-ába, amelyekben a legmagasabb a tanulási nehézségekkel küzdők aránya, 20%-a a második kvartilisbe, 12,3%-a a harmadikba, s 7,7%-a a negyedikbe.

A kiválasztott 220, leggyengébben teljesítő iskola motivációs és fegyelem indexe azt tükrözi vissza, hogy a 220 telephely jelentős része nehéz helyzetű a fegyelem szempontjából, s nagyon magas arányban előfordulnak alacsony motivációjú diákokkal dolgozó telephelyek. A fegyelem index bizonyos viselkedésformák (11 db, pl. dohányzás, rongálás, verbális agresszió, fizikai bántalmazás gyerekek között) előfordulásának gyakoriságára kérdez rá. Az index -5 és 6 között vehet fel értékeket (módszertanát ld. Auxné Bánfi és mtsai, 2012). Az érték 0, ha a telephely 5 állítás esetében tartozott a jobb helyzetben lévő telephelyekhez és 6 esetében a rosszabb helyzetben lévő telephelyekhez. Ha egy esetben sem tartozott a jobb helyzetben lévőkhöz, -5 az index értéke. Ez alapján a 220 iskola 64,5%-a vett fel -5 és 0 közötti értéket. A motivációs index változói a telephelyen tanuló diákok motiváltságát vizsgálják (pl. a tanulók motiváltak, a tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker) öt állítással. Az index -5 és 5 közötti értéket vehet fel, a tanulók annál motiváltabbak, minél magasabb az index értéke (Auxné Bánfi és mtsai, 2012). A vizsgált telephelyek 90%-ában az index értéke -5 és 0 közötti, 32,2%-ában -5, 21,3%-ában pedig -4.

A tanulók eredményességében a pedagógusok s a szakmai felkészültségük is meghatározó (Barber és Mourshed, 2007; Varga, 2007; OECD, 2007). Varga (2009) hazai elemzései a nemzetközi vizsgálatokat megerősítve megmutatták azt, hogy „a hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógus-kínálat kisebb, mint a kedvezőbb helyzetű iskolákban”, a hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógusoknak kisebb valószínűséggel van egyetemi diplomájuk, a tantestületben jelentősebb a pályakezdők, végzettséggel nem rendelkezők aránya, mint a nem hátrányos helyzetű iskolákban (Varga, 2009, 81.). A telephely tanulói összetételét vizsgáló index rámutat arra, hogy a kiválasztott 220 intézményben a hátrányos helyzetű tanulók aránya jelentős, továbbá a mintánkban meghatározó aránnyal előforduló kistelepülések iskoláiban nehezebb lehet a pedagógusokhoz való hozzáférés.

Az intézményvezetők részére kialakított kérdőív és a kutatás hipotézisei

Az általunk kialakított online kérdőív célja az intézményvezetők véleményének feltárása volt, az alapfokú oktatásban való felzárkóztatás sikertelenségének hátterében álló tanulói, családi és intézményi szintű tényezőkkel és a fejlesztés lehetőségeivel összefüggésben. A vizsgálni kívánt tényezőket és a beavatkozási lehetőségeket (1. táblázat) 10-10 db 5- és 3-fokú Likert-skálás állítás formájában jelenítettünk meg a mérőeszközben. Emellett azonban megadtuk a nyílt válasz lehetőségét is, vagyis mind a két témakörhöz kapcsolódóan nyílt végű kérdést is feltettünk, hogy az intézményvezetők korlátozások nélkül nevezhessék meg az általuk jelentősnek vélt összetevőket.

1. táblázat. A kérdőív zárt tételei esetében megjelenő témakörök és a nyílt kérdések megfogalmazása

| | A felzárkóztatás sikertelenségét befolyásoló tényezők | Beavatkozási lehetőségek |
|-----------------------------------|--|--|
| Tanulói szintű tényezők | Tanulók rész-készségeinek és rész-képességeinek fejlettsége | Tanulók rész-készségeinek és rész-képességeinek fejlesztése |
| | Tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége | Tanulók szociális kompetenciájának fejlesztése |
| | Tanulók tantárgyi felkészültsége | Tanulók tantárgyi tudásának bővítése |
| | Tanulók tanulási motivációja, attitűdje | Tanulók tanulási motivációjának növelése |
| | Tanulók tanulási technikájának fejlettsége | Tanulók tanulási technikájának fejlesztése |
| | Szülők iskolával való kapcsolata | Szülők bevonása |
| Intézményi szintű tényezők | Pedagógusok felkészültsége | Pedagógusok továbbképzése |
| | Pedagógusok, illetve megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya | Az elektronikus diagnosztikus (pl. eDia) rendszerek használatának elősegítése |
| | Segítő szakemberek száma, illetve kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének lehetőségei | Rendszeres diagnosztikus mérések, a mérési információk hasznosításának/értelmezésének elősegítése |
| | Pedagógusok leterheltsége | Infrastrukturális fejlesztés |
| Nyílt kérdések | Mely problémák jelentik a legnagyobb kihívást az intézményben a tanulók felzárkóztatásával kapcsolatban? | Mely területekhez kapcsolódó és milyen típusú fejlesztéseket találna hasznosnak a tanulók felzárkóztatásával kapcsolatban? |

Megjegyzés: A szülők iskolával való kapcsolatát mint családi, környezeti tényezőt a tanulói szintű tényezők között jeleníti meg a táblázat.

A nyílt kérdések felvetésének hátterében tehát elsősorban az a megfontolás állt, hogy szerettünk volna a vezetőknek lehetőséget biztosítani a véleménykifejtésre. A zárt kérdésekben megjelenő területek kiválasztásának alapját pedig a felzárkóztatás nehézségei, a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás témakörében folytatott kutatások (pl. Hamond, Linton, Smink és Drew, 2007; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot és van den Brink, 2013), a diákok személyiségével kapcsolatos elméletek (Nagy, 2000) adták. A témával foglalkozó kutatásokhoz hasonlóan egyéni, családi és intézményi faktorokat különböztettünk meg, mert feltételeztük, hogy a korábbiakban bemutatott mintavételi eljárás mentén a kutatásba bevont intézmények vezetőinek véleménye szerint is szerepet játszhatnak a felzárkóztatás sikertelenségében. Mindezzel párhuzamosan feltételeztük, hogy a háttérben álló okok inverzeként, a beavatkozás lehetőségeiként is megnevezhető a bevont területek többsége. Azonban mivel hasonló mintaképzési technikával, a jelenleg felhasznált módszerekkel készülő, a tényezők jelentőségét összevető és a beavatkozási lehetőségekről alkotott véleményeket vizsgáló empirikus kutatást nem találtunk, a statisztikai különbségek elemzésekor a nullhipotézis elvetésére vagy megtartására vállalkoztunk. Feltételeztük tehát, hogy sem egymáshoz, sem más tényezőkhöz viszonyítottan nincs jelentős különbség a problémák előfordulásának gyakorisága mentén a kutatásba bevont, a felzárkóztatás sikertelenségében szerepet játszó tényezők között. Emellett a beavatkozási lehetőségekként felsorolt területek hasznosságának megítélése alapján sem feltételeztünk előzetesen szignifikáns különbséget.

Az egyéni vagy más néven tanulói tényezők közé emeltük Nagy (2000) modellje mentén a képességek, a szociális kompetencia, a tantárgyi felkészültség és a motiváció területeit, valamint a tanulási technikát is. A tanulók családjával kapcsolatban számos olyan tényezőt vizsgálunk, amelyek összefüggésben állnak a lemorzsolódás jelenségével (pl. Hammond és mtsai, 2007; Jugovic és Doolan, 2013; De Witte és mtsai, 2013). A zárt kérdések között a szülők iskolával fenntartott kapcsolatát szerepeltettük. Az intézményi tényezők tekintetében a pedagógusok felkészültségéről (Faubert, 2012; Bowers, Sprott és Taff, 2013) illetve a megfelelő végzettségű pedagógusok hiányáról, továbbá a segítő szakemberek számáról, valamint a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének lehetőségeiről és a pedagógusok leterheltségéről mint az intézmény erőforrásairól (De Witte és mtsai, 2013; Jugovic és Doolan, 2013; Ekstrand, 2015) gyűjtöttünk információkat. Az utóbbi tényezők bevonását indokolták azok a kutatások, statisztikai adatok is, amelyek a magyar pedagógus-társadalom elöregedésére (Varga, Hajdú, Hermann és Horn, 2015) hívják fel a figyelmet, és ezzel párhuzamban egyre nagyobb valószínűséggel növekvő tanárihiányt vetítenek elő, valamint rámutatnak a pedagógusok munkaterhelésének mértékére (pl. Balázs, Kocsis és Vágó, 2010; Varga, 2010).

Adatfelvétel és elemzés

A kérdőíves vizsgálatot 2018 tavaszán végeztük online kiközvetítéssel, az eDia rendszer (Csapó és Molnár, 2019) segítségével. A kérdőívek kitöltésére az intézmények vezetőit kértük (N = 68). A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 15 percet vett igénybe. A nyílt válaszok kódolását manuálisan végeztük, tekintettel a válaszadók és a nyílt kérdések számára. A leíró statisztikai számítások (átlag, szórás, gyakoriság) mellett a zárt kérdések alapján keletkező változók közötti, statisztikailag jelentős különbségek vizsgálata érdekében páros t-próbát alkalmaztunk.

Eredmények

Az intézményvezetők véleménye a felzárkóztatás sikertelenségének hátteréről

A kutatáshoz kapcsolódó, általunk kialakított kérdőív segítségével azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy az intézményvezetők véleménye alapján milyen tanulói, családi és intézményi szintű tényezők azonosíthatók a nehézségek és a felzárkóztatás sikertelenségének hátterében, illetve, hogy milyen területeken jelölhető meg a beavatkozás szükségessége. A beérkező válaszok elemzése során megtartottuk a kérdőív jellegéből fakadó tartalmi egységeket, így először a felzárkóztatás sikertelenségének hátterében álló tényezőkhöz kapcsolódó zárt és nyílt kérdések elemzésének eredményeit mutatjuk be.

A tényezőket lefedő kérdőívitételek átlagok alapján képzett sorrendjének (2. táblázat) értelmezése alapján az intézményvezetők szerint a tanulói szintű tényezők sikertelenségre gyakorolt befolyása jelenti a leggyakrabban előforduló problémát a felzárkóztatással összefüggésben. Válaszaik szerint a diákok rész-készségeinek, képességeinek fejlettsége és a tanulási motiváció és attitűd legalább olyan sűrűn előforduló problémát okoznak, mint a tanulók tanulási technikájának fejlettsége. E három tényező a 4-es feletti átlagértékkel jelentősen felülmúlta az olyan, szintén tanulói szintű tényezőket is, mint a diákok szociális kompetenciájának fejlettsége ($t_{\text{Kép-Szoc}} = 2,51$, $p = 0,015$; $t_{\text{Mot-Szoc}} = 2,27$, $p = 0,03$; $t_{\text{Tech-Szoc}} = 2,68$, $p = 0,01$) és tantárgyi felkészültsége ($t_{\text{Kép-Tárgy}} = 2,57$, $p = 0,013$; $t_{\text{Mot-Tárgy}} = 2,00$, $p = 0,005$; $t_{\text{Tech-Tárgy}} = 2,86$, $p = 0,006$). Ez utóbbiaknál csak a szülők iskolával való kapcsolatát lefedő tételnek bizonyult magasabbnak az átlagértéke, azonban ez a különbség nem szignifikáns. Ezek alapján arra következtethetünk, hogy az intézményvezetők szerint a tanulói szintű tényezők és a családi háttér determináló hatása jelentős.

2. táblázat. A felzárkóztatás sikertelenségének hátterében álló tényezők átlagok alapján képzett sorrendje

| Tényezők | | Átlag (szórás) |
|---|--|-------------------|
| Tanulói és családi szintű tényezők | Tanulók tanulási technikájának fejlettsége. (Tech) | 4,19 (0,74) |
| | Tanulók tanulási motivációja, attitűdje. (Mot) | 4,14 (0,93) |
| | Tanulók rész-készségeinek és rész-képességeinek fejlettsége. (Kép) | 4,14 (0,81) |
| | Szülők iskolával való kapcsolata. (Szül) | 3,95 (1,04) |
| | Tanulók tantárgyi felkészültség. (Tárgy) | 3,93 (0,88) |
| | Tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége. (Szoc) | 3,88 (0,97) |
| Intézményi szintű tényezők | Pedagógusok leterheltsége. (PL) | 3,61 (1,03) |
| | Segítő szakemberek száma (kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének lehetőségei). (SSZ) | 3,46 (1,05) |
| | Pedagógusok, illetve megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya. (PH) | 2,54 (0,97) |
| | Pedagógusok felkészültsége. (PF) | 2,04 (0,91) |

Megjegyzés: A tételekhez 5-fokú skála kapcsolódott (1 = Szinte soha nem probléma; 5 = Szinte mindig probléma). A tényezőket az átlagok mentén képzett növekvő sorrend szerint rendeztük a táblázatban. Az értelmezés könnyítése érdekében a tényezők nevét követően zárójelben szerepel a statisztikai próbák esetén való megnevezésük.

Ennek megfelelően a válaszadók a kevésbé sűrűn előforduló problémáknak az intézményi szintű tényezőket vélték. Többségük szerint a pedagógusok felkészültsége a megadott tényezők közül a legritkábban lenne akadály a hatékony felzárkóztatásnak a többi általunk megjelölt intézményi szintű tényezőhöz, a pedagógusok leterheltségéhez ($t_{PF-PL} = 11,72$, $p < 0,001$), a segítő szakemberek számához ($t_{PF-SSZ} = 10,55$, $p < 0,001$) és a megfelelő végzettségű pedagógusok hiányához ($t_{PF-PH} = 3,90$, $p < 0,001$) viszonyítva. Emellett a pedagógusok leterheltsége ($t_{PL-PH} = 7,96$, $p < 0,001$), valamint a segítő szakemberek száma ($t_{SSZ-PH} = 7,55$, $p < 0,001$) is nagyobb problémát okoz a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatás terén, mint a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya.

A teljes képet vizsgálva kirajzolódik, hogy az átlagok alapján képzett sorrendben az intézményi szintű tényezők a tanulói szintű tényezőktől elkülönülten, egy részük lényegesen alacsonyabb átlaggal jelenik meg, vagyis a felzárkóztatás sikertelenségéhez hozzájáruló tényezők nemcsak az elméletileg értelmezett szintjük mentén rendeződnek, hanem az intézményvezetők arról alkotott véleménye alapján is, hogy milyen gyakorisággal okoznak problémát a felzárkóztatás során.

Az általunk korábban bemutatott, nullhipotézisekre épülő előzetes feltevésektől való eltérésekre, a sikertelenség hátterében álló tényezők átlagértékei közötti, statisztikailag is jelentős különbségekre mutatnak rá az elvégzett páros t-próbák eredményei. Az intézményi tényezők közül a pedagógusok leterheltsége az egyetlen, amelynek átlagértéke nem alacsonyabb szignifikánsan az öt megelőző három tanulói szintű tényezőnél (tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége, tantárgyi felkészültsége és a szülők iskolával való kapcsolata). Vagyis a leterheltség mint a legkevésbé sűrűn előforduló intézményi szintű tényező is jelentősen ritkábban előforduló probléma a kérdőívet kitöltő intézményvezetők szerint, mint a tanulók részkészségeinek és képességeinek fejlettsége ($t_{Kép-PL} = 3,41$, $p = 0,001$), motivációja, attitűdje ($t_{Mot-PL} = 3,24$, $p = 0,002$) és tanulási technikájának fejlettsége ($t_{Tech-PL} = 3,71$, $p < 0,001$). A segítő szakemberek száma, a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya és a pedagógusok felkészültsége pedig már minden tanulói szintű tényezőnél szignifikánsan ritkábban előforduló problémaként jelenik meg. A tanulói tényezők tehát jelentősen sűrűbben előforduló problémát jelentenek az intézményvezetők véleménye szerint.

A felzárkóztatás sikertelenségének hátterében álló okok feltárását célzó nyílt kérdésekre adott intézményvezetői válaszok legnagyobb arányban a szülők és a családok felelősségére mutatnak rá, a diákok motivációjával és attitűdjével összefüggésben. A leggyakoribb válaszokat és azok százalékos előfordulását a 3. táblázat szemlélteti. A nyílt kérdésre választ adók (47 fő) több mint 80%-a fogalmazta meg szöveges válaszában a tanulók családi hátterének hatását, és több mint 70%-uk a diákok tanulással és iskolával kapcsolatos motivációját, attitűdjét.

3. táblázat. A sikertelenség hátterében álló tényezők feltárásához kapcsolódó nyílt kérdésre adott válaszok gyakorisága (%) (N = 47)

| | Igen |
|--|------|
| Családi háttér (pl. szülők iskolával való kapcsolata) | 80,4 |
| Tanulók tanulási motivációja, attitűdje | 72,5 |
| Pedagógusok leterheltsége | 29,4 |
| Tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége | 23,5 |
| A tanulói összetételből (és ezáltal a tanulók szociokulturális háttéréből) fakadó nehézségek | 19,6 |

| | Igen |
|---|-------------|
| Tanulók készségeinek, képességeinek fejlettsége | 19,6 |
| Segítő szakemberek száma (kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének lehetőségei) | 17,6 |
| Pedagógusok hiánya (vagy megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya) | 17,6 |
| Pedagógusok munkakörülményei | 9,8 |
| Pedagógusok szaktárgyi és módszertani felkészültsége | 7,8 |
| Hiányzások magas száma | 5,9 |
| Iskolakészültség nem megfelelő foka | 5,9 |
| Infrastruktúra fejletlensége | 5,9 |
| Tanulók tantárgyi tudása | 5,9 |
| Tanulók tanulási technikája | 5,9 |

A családi háttér hatásának intézményvezetők által vélt jelentőségére mutatnak rá azok a válaszok, amelyek kiemelik, hogy a tanulócsoportok és az iskola szociokulturális összetétele okán ütköznek nehézségekbe. Válaszaikban megjelenik a családi háttér jellemzése. Leírásuk szerint a „a tanulók többsége hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, [...] a családok évek óta mélyszegénységben élnek, magas a munkanélküliek aránya”, „alacsony [a szülők] iskolai végzettsége”. Jellemző az „elhanyagoló, ingerszegény családi környezet, a nevelés teljes hiányával”. Megfigyelhető a szülők „túlzott engedékeny nevelési attitűdje”, a „családi élet zaklatottsága”. Egy intézményvezető az alábbi módon jellemzi az iskolába járó gyerekek családjait:

[Jellemző a családokra] „...a probléma gyors, felületes megoldásának gyakorisága. Türelmetlenség, agresszió, a kitartás, küzdés hiánya. Nem távlatokban gondolkodnak a szülők, csak az azonnali eredményből szűrnék le konzekvenciát.”

A felsoroltakból kiderül, hogy több intézményvezető felismeri a diákok otthoni környezetének olyan társadalmi-gazdasági és mindennapi életvitelbeli, nevelési attitűdbeli jellemzőit, amelyek szélesebb perspektívába helyezik a problémákat, és végül kihatnak a tanulók iskolai sikerességére is. De meg is nevezik a családi háttér és az iskolai siker-telenség közötti kapcsolódási pontokat. Több intézményvezető úgy véli, hogy a családok tanuláshoz való viszonya és iskolával való kapcsolata hatással van a diákok motivációjára, iskolával kapcsolatos attitűdjére, és ennek az összefüggésnek fontos szerepe van a felzárkóztatás sikertelenségében. A leggyakrabban előforduló szófordulatok szerint a családok s így a diákok számára „nem érték a tanulás”, „a diákok és a családok is motiválatlanok”, a szülők „érdektelenek gyermekük tanulmányi munkája iránt”. Jellemző „a család és az iskola teljesen ellentétes értékrendje”, „jelentős probléma a nem megfelelő motiváltsággal és szülői támogatással iskolába érkező gyerekek száma”. Az intézményvezetők így írnak erről:

„Magyarország leghátrányosabb kistérségének egyik településén működik iskolánk, a szülői háttérrel jellemző teljes érdektelenség sajnos az iskola-gyermek-szülő hármass együttműködés minden területére negatív hatással van. A szocializálatlanság negatív hatásait nem sikerül még kielégítő mértékben sem kompenzálni. A motiválatlanság, érdektelenség jellemző gyermekeinkre, hiszen otthon csak ezt látják.”

„A legnagyobb probléma: a családok értékrendjének hiánya, nem alacsony, hanem egyszerűen tragikus; [...] a családokkal való kapcsolattartás. A legproblémásabb tanulók szüleivel nem tudunk kapcsolatot kialakítani.”

„A szülők sem mindig partnerek, sokszor nem egy nyelvet beszélünk. Más az értékrendjük, nehéz őket kimozdítani az ő komfortzónájukból. Nagyon nehéz motiválni, nem érték a tudás. Azt látják a tanulók és a szülők, hogy teljesítmény nélkül is mindent megkapnak (étkezés, könyv, segélyek... stb.).”

A válaszokban megjelenik a családi háttér jellemzőinek iskolai mindennapokra és a diákok jövőjére gyakorolt hatása is. Az intézményvezetők által érzett szülők általi magára hagyatottságot és a tanulók előmeneteli lehetőségeit illusztrálja például az alábbi idézet is:

„Iskolánkban a legnagyobb probléma a tanulók motiválatlansága, a szülők érdektelensége. Tizenhatodik életévük betöltése után rögtön munkát keresnek (köz-munkaprogram) vagy gyereket szülnek, családot alapítanak, ezért kimaradnak az iskolából – lemorzsolódásban nem jelentkezik. Nincs jövőképük, nincs igényük az iskolai végzettség megszerzésére, nem szakmában szeretnének dolgozni, hanem az állami eltartórendszerre várnak (családi pótlék, segélyek, közmunka).”

Az intézményvezetők fent idézett véleményének fontos kiegészítői azok a megfogalmazások, amelyek nemcsak megnevezik a családi háttér determináló hatását, hanem rámutatnak a tanulói összetételből fakadó nehézségekre is, ezzel érintve az integráció és szegregáció témakörét. A válaszolók expliciten megnevezik, hogy nemcsak a családi háttér jellemzőivel van probléma, hanem az egy intézményben tanuló, kedvezőtlen társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező, a kisebbségi csoportba tartozó és a tanulási problémákkal rendelkező tanulók magas arányával, vagyis a kiemelt figyelmet igénylő tanulók számával is.

„Nehezíti a helyzetet a cigány nemzetiség szegregátumban élő tagjainak fokozott jelenléte a telephelyen, ami nem teszi lehetővé az egészséges heterogén összetétel biztosítását. Magas a tanulási, beilleszkedési nehézséggel küzdők száma, az integrált neveléshez túl magas az egy osztályban lévő ilyen típusú tanuló.”

„Jelentős számban vannak a HH/HHH gyerekek. A szociális hátrány mellett nem elhanyagolható a pedagógiai hátrány (SNI/BTMN), a tanulók jelentős részét érinti.”

Az intézményvezetők szerint a felzárkóztatás sikertelenségéhez tehát a tanulói szintű tényezők közül a diákok családi háttere és az abból fakadó további nehézségek járulnak hozzá leginkább. Azonban emellett a válaszokban megjelennek az intézményi szintű tényezők is. Közülük a pedagógusok leterheltségét kiemelő válaszok fordultak elő a legmagasabb arányban, amelyek többek között összefüggésben álltak az intézmények tanulói összetételéből és a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének nehézségeiből fakadó problémákkal. Az intézményvezetők ezzel kapcsolatos véleményét illusztrálja az alábbi két idézet:

„Az egyik legfőbb problémát a pedagógusok leterheltsége jelenti. A magas óraszámok miatt gyakran szabad idejük terhére próbálják a tanulók felzárkóztatását megoldani.”

„A család nem támogatja a tanuló jó előmenetelét az iskolában, nincsenek elvárások a tanulóval szemben. 'Majd lesz valahogy.' A pedagógusoknak még ezzel is meg kell küzdeni, hiszen érdekessé kell tenni a tanítási órákat ahhoz, hogy a tanulók ne váljanak érdektelenné, ne forduljanak elő magatartási problémák a tanítási órákon.”

A pedagógusok leterheltségét más szemszögből világítják meg azok a válaszok, amelyek a „túlzott adminisztrációs és egyéb, nem a pedagógiai munkát érintő terhek”-re hívják fel a figyelmet, de leginkább e tényező pedagógushiánnyal való összefüggése ad támpontot a probléma hátterének feltárása során. Az intézményvezetők szerint problémát jelent az „egyre súlyosabban jelentkező pedagógushiány, ezzel a pedagógusok leterheltsége drasztikusan megnőtt”, „kevesen vagyunk, mindenki 28-30 órában tanít”. Egyikük így ír erről:

„A pedagógusok nagyon leterheltek. Kevesen vagyunk, többféle szakos pedagógus hiányzik. Az álláshirdetésekre nem jelentkeznek megfelelő szakember. A tantestület erejét a napi gondok lekötik. Ezeket a dolgokat csak az érzékeli, aki nap mint nap itt él és benne van ebben a helyzetben.”

A pedagógusok és főként a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya természetesen a leterheltségtől függetlenül is megjelenik a válaszokban. Az „egyre erősödő pedagógushiány” okozta problémát kiegészíti, hogy a vezetők szerint egyrészt „kevés a jelentkező, azok között elenyésző azoknak a száma, akik a hátrányos helyzetű tanulók oktatására, nevelésére megfelelően felkészültek”, másrészt „ha sikerült is pedagógust felvenni, többnyire vagy tapasztalatlan vagy olyan kollégák, akik évtizedek óta nem dolgoztak osztálytanítóként”. Ehhez kapcsolódóan problémaként jelölik meg azt is, hogy „nagyértékű a fluktuáció, az álláshely betöltéséig hetekig/hónapokig nincs szakos helyettesítés”, illetve megnevezik a tantestületek előregedéséből fakadó problémákat („Tantestületünk átlag életkora 50 körül, sajnos ez is okoz néha problémát. [hiányzó szakos, kiegészítés]”) is.

További problémát jelent, hogy több válaszadó a szakos ellátottság hiánya (pl. „tanítók, matematika szakosok”) mellett kiemeli az egyéb szakemberek, például a „pedagógiai munkát segítő, támogatók [...] (pedagógiai asszisztens, iskolai könyvtáros)”, a „pedagógiai szakszolgálatban dolgozók [...] (fejlesztő-, gyógypedagógus, pszichológus)”

A pedagógusok és főként a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya természetesen a leterheltségtől függetlenül is megjelenik a válaszokban. Az „egyre erősödő pedagógushiány” okozta problémát kiegészíti, hogy a vezetők szerint egyrészt „kevés a jelentkező, azok között elenyésző azoknak a száma, akik a hátrányos helyzetű tanulók oktatására, nevelésére megfelelően felkészültek”, másrészt „ha sikerült is pedagógust felvenni, többnyire vagy tapasztalatlan vagy olyan kollégák, akik évtizedek óta nem dolgoztak osztálytanítóként”. Ehhez kapcsolódóan problémaként jelölik meg azt is, hogy „nagyértékű a fluktuáció, az álláshely betöltéséig hetekig/hónapokig nincs szakos helyettesítés”, illetve megnevezik a tantestületek előregedéséből fakadó problémákat („Tantestületünk átlag életkora 50 körül, sajnos ez is okoz néha problémát. [hiányzó szakos, kiegészítés]”) is.

hiányát. Az alábbi két idézettel illusztráljuk a problémát:

„A pedagógushiány miatt a délutáni felzárkóztató, tehetséggondozó foglalkozásokra nincs lehetőség. Az intézmény tanulóinak 31%-a fejlesztésre szorul, 193 fejlesztőórát igényel. Ennek ellátására egyetlen nyugdíjas gyógypedagógus áll rendelkezésre.”

„A szakemberhiány csak pszichológiai területen jelent hátrányt. Ezen a területen annyira nagy a szakemberhiány, hogy az egyre gyakoribb és súlyosabb problémákat csak nagyon nehezen, vagy nem is tudjuk megoldani.”

Természetesen az intézményi tényezők között megjelennek nemcsak a hiányzó pedagógusok okozta nehézségek, hanem azok is, amelyek a leterheltség mellett a már állományban levő pedagógusok munkáját nehezítik. A személyi feltételeket kiegészítő tárgyi feltételek hiányáról (melyek között olyan egyszerű tényezők is megjelennek, mint az „iskola nyomtatási kapacitásának gyenge”-sége) így ír egy válaszadó:

„Befogadó intézmény vagyunk, autista, enyhén értelmi fogyatékos tanulókat is oktatunk a részképesség zavarral küzdők mellett, de se a személyi, se a tárgyi feltételek nem adottak a sikeres munkához.”

De az infrastrukturális ellátottságnál gyakrabban jelentek meg azok a válaszok, amelyek a pedagógusok munkakörülményeit és az azok hatására létrejövő lelkiállapotot emelik ki, egyfajta légköri összetevőként. A vezetők szerint a pedagógusoknak „megnövekedett kudarcélmény”-nyel kell számolniuk, „kiégés-közeli állapot”-ban vannak, ráadásul „a kreatív, innovatív pedagógusok támogatása, motiválása és megtartása nem, vagy nehezen oldható meg (minőségi munka ellentételezése, kiemelt megbecsültség)”.

„Az iskola, a pedagógusok sokszor érzik, hogy magukra maradtak, a problémát egyedül kell megoldaniuk, amit sem az oktatási rendszer, sem az iskolai élet nem tesz lehetővé.”

Összességében elmondható, hogy a nyílt válaszokban is kiemelkedően magas számban fogalmazták meg az intézményvezetők nehézségként a tanulók tanulási motivációját (72,5%), illetve a diákok családjainak iskolával való kapcsolatát (80,4%). Ennél

Összességében elmondható, hogy a nyílt válaszokban is kiemelkedően magas számban fogalmazták meg az intézményvezetők nehézségként a tanulók tanulási motivációját (72,5%), illetve a diákok családjainak iskolával való kapcsolatát (80,4%). Ennél lényegesen kevesebben voltak azok (29,4%), akik a pedagógusok leterheltségét is megjelölték mint a felzárkóztatást nehezítő körülményt. Azonban maguknak a pedagógusoknak a hiányát, a segítő szakemberek számát és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztési lehetőségeinek nehézségeit már a válaszadók 17,6%-a tartotta problémának. A pedagógusok munkakörülményeit a válaszadók 9,8%-a emelte ki. A korábbiakkal egybeeseng, hogy igen kevés esetben (7,8%) értékelték problémaként a pedagógusok felkészültségét.

lényegesen kevesebben voltak azok (29,4%), akik a pedagógusok leterheltségét is megjelölték mint a felzárkóztatást nehezítő körülményt. Azonban maguknak a pedagógusoknak a hiányát, a segítő szakemberek számát és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztési lehetőségeinek nehézségeit már a válaszadók 17,6%-a tartotta problémának. A pedagógusok munkakörülményeit a válaszadók 9,8%-a emelte ki. A korábbiakkal egybecseng, hogy igen kevés esetben (7,8%) értékelték problémaként a pedagógusok felkészültségét.

Míg a zárt kérdésekre adott válaszok átlagainak elemzéséből az derült ki, hogy a leggyakrabban problémát okozó tényező a tanulók tanulási technikájának fejlettségi szintje, addig a felmérésben résztvevő intézményvezetők csupán 5,9%-a jelölte meg ezt a tényezőt a nyílt kérdés esetében. Szintén ugyanennyi válaszadó jelölte meg problémaként a tanulók tantárgyi tudásának szintjét, illetve több olyan tényezőt, melyek az általunk megadott tételek között nem szerepeltek (pl. hiányzások magas száma, iskolakészültség foka, infrastruktúra fejletlensége). Vagyis ezeket a tanulói szintű tényezőket már korántsem tekinthetnénk ugyanolyan jelentőségűnek, mintha csak a zárt végű kérdésre adott válaszokat vennénk alapul.

Az intézményvezetők véleménye a beavatkozási lehetőségekről

A felzárkóztatás sikertelenségének háttérében álló tényezőkhez kapcsolódó zárt és nyílt kérdések eredményeit egészítik ki azoknak a kérdőívrészeknek az eredményei, melyek a beavatkozás lehetőségeit állították középpontba. Célunk az volt, hogy az intézményvezetők véleményét a megoldási lehetőségekkel kapcsolatban is megismerjük. A nullhipotézisre épülő feltételezéseinkkel ellentétben a megkérdezett intézményvezetők a felsorolt beavatkozási lehetőségeket közül a tanulók tantárgyi tudásának bővítésén kívül a tanulókra fókuszáló lehetőségeket ítélték jelentősen hasznosabbnak a pedagógusokat és intézményt célzó fejlesztésekhez képest. Az átlagok mentén képzett sortrendet a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat. A beavatkozási lehetőségekre vonatkozó tételek átlagai

| Beavatkozási lehetőségek | Átlag (szórás) |
|--|---------------------------|
| Pedagógusok továbbképzése | 2,27 (0,59) |
| Tanulók tantárgyi tudásának bővítése | 2,34 (0,55) |
| Infrastrukturális fejlesztés | 2,53 (0,57) |
| Az elektronikus diagnosztikus (pl. eDia) rendszerek használatának elősegítése | 2,54 (0,50) |
| Diagnosztikus rendszeres szűrőmérések bevezetése és az eredmények értelmezésének elősegítése | 2,58 (0,50) |
| Szülők bevonása | 2,65 (0,56) |
| Tanulók szociális kompetenciájának fejlesztése | 2,78 (0,46) |
| Tanulók tanulási technikájának fejlesztése | 2,89 (0,32) |
| Tanulók képességeinek fejlesztése | 2,89 (0,32) |
| Tanulók tanulási motivációjának növelése | 2,96 (0,19) |

Megjegyzés: A tételekhez 3-fokú skála kapcsolódott (1 = Nem hasznos; 2 = Részben hasznos; 3 = Nagyon hasznos). A tényezőket az átlagok mentén képzett növekvő sorrend szerint rendeztük a táblázatban.

A tanulók szociális kompetenciájának fejlesztését a válaszadók 78,2%-a, a képességeik fejlesztését 87,3%-a, a tanulási technikájuk fejlesztését 89,1%-a, tanulási motivációjuk fejlesztését mintegy 96,4%-a nagyon hasznosnak ítélte. Az elvégzett páros t-próbák eredményei alapján az átlagokból képzett sorrend szerint is első helyre kerülő, a tanulók tanulási motivációjának fejlesztését célzó programokat minden egyéb opciónál szignifikánsan hasznosabbnak találnák az intézményvezetők.

Az eredmények alapján elmondható, hogy bár a szülők bevonását célzó beavatkozási lehetőségeket legalább olyan hasznosnak látják, mint a tanulók szociális kompetenciájának fejlesztését, azonban az egyéb tanulókat célzó programokhoz viszonyítva jelentősen alacsonyabb hasznosíthatóságot látnak bennük. Ez alól csak a tanulók tantárgyi tudásának bővítése jelent kivételt.

A pedagógusokat és az intézményt célzó, általunk megnevezett fejlesztési lehetőségek közül az intézményvezetők szerint a pedagógusok továbbképzése lenne a legkevésbé hasznos. A területet lefedő tétel átlaga szignifikánsan alacsonyabb a többi, intézményi fejlesztésre vonatkozó tételhez viszonyítva. Tehát az infrastrukturális fejlesztést, a rendszeres diagnosztikus szűrőmérések bevezetését és az elektronikus diagnosztikus rendszerek (pl. eDia) bevezetését is jelentősen hasznosabbnak látják a továbbképzésekhez viszonyítottan.

A zárt kérdésekre adott válaszokat a beavatkozási lehetőségek esetében is tovább árnyalják a nyílt kérdésekre adott válaszok. Az egyik legszembeütőbb különbséget az okozza, hogy míg a zárt kérdések esetében, az átlagok alapján képzett sorrendet alapul véve a pedagógusok továbbképzése rendelkezett a legalacsonyabb átlaggal, addig a nyílt válaszok között a leggyakrabban említettként jelenik meg (5. táblázat). Az intézményvezetők több mint 40%-a írta meg valamilyen formában, hogy a felzárkóztatáshoz kapcsolódó nehézségek orvoslása során a továbbképzéseket találná hasznosnak.

5. táblázat. A beavatkozási lehetőségekhez kapcsolódó nyílt kérdésre adott válaszok gyakorisága (%) (N = 47)

| | Igen |
|---|------|
| Pedagógusok továbbképzése, fejlesztése | 40,4 |
| Tanulók készségeinek, képességeinek fejlesztése | 36,2 |
| Tanulók tanulási motivációjának növelése | 31,9 |
| Tanulók tanulási technikájának fejlesztése | 27,7 |
| Szülők bevonása | 27,7 |
| Infrastruktúra fejlesztése | 23,4 |
| Tanulók szociális kompetenciájának fejlesztése | 19,1 |
| Diagnosztikus mérések fejlesztése | 19,1 |
| Felzárkóztatáshoz kapcsolódó órakeret és humán erőforrás-kapacitás növelése | 12,8 |
| Elektronikus diagnosztikus mérések fejlesztése | 8,5 |
| Tanulók tantárgyi tudásának fejlesztése | 6,4 |

Az ezt a területet megjelölő válaszok egy része azt fogalmazta meg, hogy milyen típusú továbbképzésekre volna szükség. Ezek között megjelent a „pedagógusok konfliktuskezelő technikájának fejlesztése”, a „digitális eszközök használatának fejlesztése”, „a pedagógusok mérés-értékelés területén történő fejlesztése”, de több intézményvezető megjelölte a „módszertani képzések” fontosságát, köztük a „pl. tanulói motiváció,

képességfejlesztés módszertana, olvasási stratégiák fejlesztésének módszerei” felé irányulóakét. A mérés-értékelés területén történő továbbképzésekhez kapcsolódóan a válaszadók kiemelik, hogy az ezirányú képzések hasznosíthatóságát a ráépülő „differenciált, személyre szabott képességfejlesztés”-ben látják. Egyes intézményvezetők a továbbképzésekkel kapcsolatban kiemelik a „szemléletváltás megújítása”-nak szükségességét és a „pozitív pedagógiát”-t. Azonban volt olyan intézményvezető is, aki hangsúlyozásra érdemesnek találta a képzések hasznosíthatóságának problémáját.

„A pedagógusok rengeteg továbbképzésen vettek részt az elmúlt években. Használható ezek között azonban nagyon kevés volt.”

A továbbképzések után az infrastruktúrális felszereltség fejlesztésének fontosságát nevezték meg a kérdőívünket kitöltő intézményvezetők. A válaszok között előfordult olyan, amely pontos fejlesztési területeket adott meg, és a „fejlesztőmunka háttérének, a munkafeltételek biztosítása (fejlesztő eszközök, fejlesztési helyszínek)”-t látta hasznosnak. A pontos területet megjelölő válaszolók egy másik csoportja az információs és kommunikációs technológiával összefüggő fejlesztéseket tartja fontosnak: „Digitális infrastruktúra fejlesztése (internet elérhetőség kiterjesztése, sávszélesség bővítése); Informatikai eszközök (tanulói használatú) számának bővítése, hordozható eszközök beszerzése”, „további infokommunikációs eszközök bevonása (tabletek)”. E válaszadók között volt, aki a pedagógusok előtt álló kihívásokra mutatott rá, felhívva a figyelmet az iskola feladatára a digitális eszközök tudatos használatának támogatása, a digitális kompetencia fejlesztése terén:

„A digitalizáció folyamatos fejlesztését tudomásul kell venni, a mai kor követelményei messze túlhaladnak, ha ezen a területen nem vagyunk naprakészek. A tanulók digitális kompetenciáit megfelelő irányba kell fejleszteni, és el kell távolítani őket a közösségi média világtól, a tudatos célirányos, tudásmegosztást szolgáló internethasználat felé, ami azonban fejlett háttértechnika nélkül nem megvalósítható.”

Az ezt a területet megjelölő válaszok egy része azt fogalmazta meg, hogy milyen típusú továbbképzésekre volna szükség. Ezek között megjelent a „pedagógusok konfliktuskezelő technikájának fejlesztése”, a „digitális eszközök használatának fejlesztése”, „a pedagógusok mérés-értékelés területén történő fejlesztése”, de több intézményvezető megjelölte a „módszertani képzések” fontosságát, köztük a „pl. tanulói motiváció, képességfejlesztés módszertana, olvasási stratégiák fejlesztésének módszerei” felé irányulóakét. A mérés-értékelés területén történő továbbképzésekhez kapcsolódóan a válaszadók kiemelik, hogy az ezirányú képzések hasznosíthatóságát a ráépülő „differenciált, személyre szabott képességfejlesztés”-ben látják. Egyes intézményvezetők a továbbképzésekkel kapcsolatban kiemelik a „szemléletváltás megújítása”-nak szükségességét és a „pozitív pedagógiát”-t. Azonban volt olyan intézményvezető is, aki hangsúlyozásra érdemesnek találta a képzések hasznosíthatóságának problémáját.

A válaszadók a továbbképzések, az infrastrukturális fejlesztések és a diagnosztikus mérések fejlesztése mellett egy, a zárt tételek között nem szereplő intézményi területet is megneveztek: a „felzárkóztatáshoz felhasználható órakeret bővítését” és az ahhoz kapcsolódó „megfelelő humánerőforrás” növelését.

„Hasznosnak tartanánk, ha a tanulóink felzárkóztatására órakeret állna rendelkezésre. Jelenleg ez nem biztosított tagintézményünkben. Eredményes lenne a kiscsoportos, gyakran egyéni megsegítő forma.”

Természetesen ez utóbb felsorolt intézményi területeken történő fejlesztés mellett az intézményvezetők a tanulók és szülők körében megvalósuló programokat is hasznosnak tartanának. A tanulók készségeinek és képességeinek fejlesztésére irányuló programok előfordulási gyakoriságát (36,2%) csak a pedagógusok továbbképzése előzi meg. A válaszok között megjelenik a tanulók „szövegértési képességének fejlesztése” és a „matematikai-logikai készségek szintjének fejlesztése”, valamint a „tantárgyaktól független, azokon átívelő képességfejlesztő programok” is.

A további tanulói szintű fejlesztési lehetőségek (motiváció és tanulási technikák) mellett az intézményvezetői válaszokban a szülők támogatása is megjelent. A kérdőívet kitöltők 27,7%-a jelölt meg valamely, a szülők attitűdjének, a tanuláshoz, iskolához való viszonyának formálását célzó beavatkozást mint általa hasznosnak vélt lehetőséget. A szülők „érzékenyítésé”-nek hasznosságára vonatkozó javaslatokhoz képest egyfajta ellenpontként szolgáltak azok a válaszok, amelyek a hasonló programok reménytelenségét emelték ki.

„Mindenképpen a szülői érzékenyítés fontosságát érzem elsődlegesnek. A kollégák módszertanilag képzettek, felkészültségük, hozzáállásuk a tanulói felzárkóztatás témájához jó.”

„A szülői szocializálatlanság nem biztos, hogy néhány közösségi program hatására változna, ez egy olyan mélyen gyökerező társadalmi probléma, aminek megoldására nem csak helyi szintű programokra van szükség.”

E fenti véleményből is jól látszik, hogy az intézményvezetők véleménye nem egységes a témában. Az is megfigyelhető volt, hogy a kitöltők intervenciós lehetőségekkel kapcsolatos kérdésre adott válaszai összességükben kevésbé voltak összetettek, kevesebb területre terjedtek ki és kevés indoklást tartalmaztak a sikertelenség hátterét firtató kérdésekhez képest. Több olyan választ is kaptunk, amelyekben nem fogalmaztak meg beavatkozási lehetőséget, ugyanakkor a probléma nehézségét, a tanácsolanságot igen. Ezek a válaszok talán azt magyarázzák, miért tekintenek bármiféle beavatkozást eleve kudarcra ítéltnek az intézményvezetők.

„A szülők nem bevonhatók a képzésbe, motiválásba, mert nem látják értelmét, hasznát (nincs belőle pénzük). A tanulók fejlesztése a motiválatlanság miatt nem működik. A pedagógusok továbbképzése a leterheltségük miatt csak nehezíti a képzéseken való részvételt, eredményességet.”

Mindemellett a teljesség kedvéért elmondható, hogy előfordultak olyan válaszok is, amelyek több oldalról közelítették meg a fejlesztés kulcspontjait, s igyekeztek többértű javaslatokat megfogalmazni.

„Első lépésben a szülők bevonását tartanánk hasznosnak, mert ez a kulcsa a tanulói motiváció erősítésének, a hiányzások csökkentésének. Második lépésben pedig a tanulási technikák fejlesztését, a gondolkodási készség erősítését tartanánk hasznosnak. Mindezekkel párhuzamosan szükség van a pedagógusok módszertani, de szemléleti megújítására is.”

„Nagyon fontos lenne a pedagógusok módszertani továbbképzése. A tanulóknál a tárgyi tudásnál is talán fontosabb a képességfejlesztés. Ha a szülőket is be tudnánk vonni ebbe a munkába, ez már-már egy álom megvalósulása lenne.”

Összegzés

Kutatásunk a 2013-as és 2015-ös Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézményeket, illetve ezen intézmények vezetőinek véleményét állította közép-pontba a felzárkóztatás okainak és kezelési lehetőségeinek hazai közoktatási környezetben való vizsgálatával összefüggésben, annak érdekében, hogy e speciális mintán végzett elemzésekkel és a létrejövő eredményekkel tartsuk fent a területről szerzett ismeretek folyamatos naprakészségét. A különböző szempontok mentén összegyűjtött információk elemzése hozzájárulhat a gyengén teljesítő intézményekben létrejövő hatásmechanizmusok megértéséhez és ezáltal a probléma megoldásához kapcsolódó intézkedési tervek és komplex cselekvéssorok kialakításához.

Bár a terület kutatása nem új, s a felzárkóztatás háttérében álló okok vizsgálata is elterjedt, s így végső soron a jelen tanulmányban bemutatotthoz hasonló kutatások a sikertelenség háttérben álló tényezők körének feltárása terén kevés eséllyel mutatnak fel új eredményeket, azonban elvégzésük az okok iskolai mindennapokban gyakorolt hatásának megismerése miatt is szükséges. Az intézmények helyzetének diagnózisa és az arra épülő, felzárkóztatáshoz kapcsolódó differenciált feladatok meghatározása és sikeres végrehajtása érdekében a kvantitatív mellett az e kutatáshoz hasonlóan kvalitatív adatokat gyűjtő kutatások rendszeres kivitelezése is szükséges. Az intézményvezetők bevonása hozzájárul ahhoz, hogy közvetlen tapasztalatokat gyűjtsünk a jelenségről, mindemellett biztosítja az iskola aktorai és a kutatói közösség közötti kapcsolatot, ami a kutatásokra alapozott beavatkozások megvalósításának és sikerességének egyik katalizátora lehet.

A kutatásunkban való részvételre felkért 220 legalacsonyabb teljesítményt elérő intézménynek kiküldött online kérdőívvel, a kevert módszerű kutatások előnyeit felhasználva gyűjtöttünk információkat, vagyis alkalmunk nyílt a zárt és a nyílt kérdésekre adott válaszok vizsgálatára, az eredmények integrálására.

Kutatásunk eredményei arra mutattak rá, hogy az intézményvezetők szerint a tanulói szintű tényezők sikertelenségre gyakorolt befolyása jelenti a leggyakrabban előforduló problémát a felzárkóztatással összefüggésben. A tanulók tanulási módszereinek elégtelen volta, a diákok alacsony motivációja, valamint a családi tényezők közül a szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyulása jelent meg kiemelkedő problémaként. Az olyan intézményi szintű tényezők, mint a pedagógusok felkészültsége vagy túlterheltsége, illetve a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya, a tanulói szintű tényezőktől elkülönülten jelentek meg, az intézményvezetők arról alkotott véleménye alapján, hogy milyen gyakorisággal okoznak problémát a felzárkóztatás során. Ezek alapján arra következtethetünk, hogy az intézményvezetők szerint a tanulói szintű tényezők és a családi háttér determináló hatása jelentős, míg az intézményi szintű tényezők a legritkábban lennének akadályai a hatékony felzárkóztatásnak.

Az nyílt kérdésre választ adóknak a többsége is problémaként jelölte meg a tanulók családi hátterének hatását és a diákok szocioökonómiai hátteréből fakadó, tanulással és iskolával kapcsolatos motivációját, attitűdjét, melyből kiderült, hogy több intézményvezető felismeri a diákok otthoni környezetének olyan társadalmi-gazdasági és mindennapi életvitelbeli, nevelési attitűdbeli jellemzőit, amelyek szélesebb perspektívába helyezik a problémákat, és végül kihatnak a tanulók iskolai sikerességére is.

Azonban összességében elmondható, hogy a nyílt kérdésekre adott válaszok elemzése mentén árnyaltabb képet kapunk a probléma hátteréről. Míg a zárt tételek elemzésének eredményei kifejezetten a tanulók és családjaik felelősségére mutatnak rá, addig a szöveges válaszok egy sor további összetevő jelentőségét emelik, amelyek szerepet játszanak a felzárkóztatás sikertelenségének létrejöttében. Többek között rámutatnak a pedagógusok leterheltségének és a felzárkóztatást, fejlesztést segítő szakemberek hiányának problematikájára. De felhívják a figyelmet az intézményekben együtt tanuló, hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, valamint kiemelt figyelmet igénylő tanulók magas arányából fakadó nehézségekre is.

A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatos zárt kérdések elemzése alapján elmondható, hogy a megkérdezett intézményvezetők a felsorolt beavatkozási lehetőségek közül a tanulókra fókuszáló lehetőségeket ítélték jelentősen hasznosabbnak a pedagógusokat és intézményt célzó fejlesztésekhez képest. Vagyis a beavatkozás szükségességét az általuk leginkább problémásnak ítélt területeken látják a vezetők.

A nyílt kérdésekre adott válaszok alapján ugyanakkor a legnagyobb erőforrást mégis a pedagógusok továbbképzése jelenti számukra. Míg a zárt kérdések elemzése alapján a fejlesztési lehetőségek közül a pedagógusok továbbképzése lenne a legkevésbé hasznos a válaszadók szerint, addig a nyílt kérdésekben legtöbbször ezt a területet nevezik meg fejlesztési lehetőségként, miközben a nehézségek között kevésbé jelentősként szerepeltették. Eszerint elmondható, hogy egyfajta ellentmondás feszül az eredmények között, hiszen értelmezhetjük úgy is, hogy a

Az nyílt kérdésre választ adóknak a többsége is problémaként jelölte meg a tanulók családi hátterének hatását és a diákok szocioökonómiai hátteréből fakadó, tanulással és iskolával kapcsolatos motivációját, attitűdjét, melyből kiderült, hogy több intézményvezető felismeri a diákok otthoni környezetének olyan társadalmi-gazdasági és mindennapi életvitelbeli, nevelési attitűdbeli jellemzőit, amelyek szélesebb perspektívába helyezik a problémákat, és végül kihatnak a tanulók iskolai sikerességére is.

Azonban összességében elmondható, hogy a nyílt kérdésekre adott válaszok elemzése mentén árnyaltabb képet kapunk a probléma hátteréről. Míg a zárt tételek elemzésének eredményei kifejezetten a tanulók és családjaik felelősségére mutatnak rá, addig a szöveges válaszok egy sor további összetevő jelentőségét emelik, amelyek szerepet játszanak a felzárkóztatás sikertelenségének létrejöttében. Többek között rámutatnak a pedagógusok leterheltségének és a felzárkóztatást, fejlesztést segítő szakemberek hiányának problematikájára.

pedagógusok felkészültségének fokát megfelelőnek látó vezetők leggyakrabban mégis a továbbképzésekben látják vagy keresik a megoldást.

A jelenség hátterében álló okok feltárása kutatásunk jövőbeli irányainak egyikét jelentheti. Azonban a problémákhoz és a beavatkozási lehetőségekhez kapcsolódó nyílt válaszok összetettsége közötti különbségek alapján következtethetünk arra is, hogy talán a sikeres beavatkozási módok ismeretének hiányában igyekeznek az általuk befolyásolhatóknak vélt módszerekhez nyúlni, és a pedagógusok képzésén keresztül hatást elérni. Az is elképzelhető, hogy a hátrányok kompenzálásával és a lemorzsolódás megelőzésével kapcsolatos rendszerszintű összefüggések felismerésének hiányosságai állnak a háttérben. De ez az eredmény rámutathat arra is, hogy míg a felzárkóztatás sikertelenségének hátterét vizsgáló kérdésekre adott válaszok alapján feltételezhetnénk, hogy az intézményvezetők főként a diákoknak és családi hátterük determináló hatásának tulajdonítják a sikertelenséget, addig a beavatkozási lehetőségeket vizsgáló kérdésekre adott válaszok az intézményvezetők felelősségvállalására mutathatnak rá. De mindenképpen a felzárkóztatás és a lemorzsolódás megelőzésének részeseiként tekintenek az intézményi humán erőforrásokra, és kulcsfigurának vélik a pedagógusokat.

Mivel a fejlesztési lehetőségekhez kapcsolódó válaszok kevésbé voltak árnyaltak és részletesek a felzárkóztatás nehézségeinek hátterében álló okokra vonatkozó válaszokhoz viszonyítva, így kutatásunk további iránya lehet az intézményvezetők beavatkozási lehetőségekkel és azok megvalósításával kapcsolatos véleményének mélyebb feltárása. Mindemellett a kutatás folytatása lehet a korlátainak kiküszöbölése, melyek közül a minta elemszáma és összetétele a legszembetűnőbb. A vizsgálatok jövőbeli irányát megadhatja a kutatás nagyobb mintára való kiterjesztése és kiemelt fókusz helyezése azokra az iskolákra, amelyekben rendre gyenge teljesítményt érnek el a diákok, nemcsak az abszolút teljesítményt, hanem a hozzáadott értéket figyelembe véve is. Emellett további viszonyítási pontokkal szolgálhat a gyengén teljesítő intézmények eredményeinek összevetése a jól teljesítőkkel, valamint a rizikó ellenére jól teljesítőkkel, az úgynevezett reziliens iskolákkal. Az intézmények jelen tanulmányban való kiválasztásának módja által lehetőség nyílik a felzárkóztatás sikertelensége szempontjából veszélyeztetett minta vizsgálatára. Azonban szükséges lehet a vezetők érintettségét és a kérdőív formájából adódó, a vizsgált tényezők tematizálásából fakadó torzító hatásokat kiküszöbölő kutatások kivitelezése. Az új szempontú és módszertanú (pl. kvantitatív interjúk, további háttér adatok gyűjtése, intézményvezető helyettesek és pedagógusok véleményének feltárása) vizsgálatok hozzájárulhatnak további, akár tágabb társadalmi vagy oktatásirányításbéli tényezők feltárásához is.

Irodalom

- Auxné Bánfi Ilona, Balázsi Ildikó, Balkányi Péter, Balogh Virág Katalin, Gyapay Judit, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László István, Palincsár Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Rózsa Csaba, Szabó Ágnes, Szabó Lívია Dóra, Szepesi Ildikó, Szipőcsné Krolopp Judit & Vadász Csaba (2012). *Országos kompetenciamérés – Technikai Leírás*. Oktatási Hivatal.
- Bacska Katinka (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale. DOI: 10.14232/belv-book.2015.58513
- Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén (2010, szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Balázsi Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Lívია Dóra & Vadász Csaba (2016). *Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó, Ostorics, László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba & Lakatos István (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó & Vadász Csaba (2019). *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company.

- Berényi Eszter, Berkovits Balázs & Eröss Gábor (2008). *Iskolarend: Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó.
- 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. DOI: 10.1353/hsj.2013.0000
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László & Tóth Edit (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.), *Társadalmi Riport, 2014*. TÁRKI. 110–136.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019). Educational achievement in social and international contexts. In Tóth, I. Gy. (szerk.), *Hungarian Social Report 2019*. TÁRKI. 217–236.
- Csapó, B. & Molnár, Gy. (2019). Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01522
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér & Kinyó László (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. DOI: 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. DOI: 10.1080/00131911.2015.1008406
- Faubert, B. (2012). *A literature review of school practices to overcome school failure*. OECD Education Working Papers No. 68. OECD Publishing. DOI: 10.1787/5k9f1cwwv9tk-en
- Fejes József Balázs (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. 15–35. DOI: 10.14232/belvbook.2013.58504.a
- Gábos András, Tátrai Annamária, B. Kis Anna & Szívós Péter (2016). Anyagi depriváció Magyarországon, 2009–2015. In Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.), *Társadalmi Riport, 2016*. TÁRKI. 130–150.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). Dropout risk factors and exemplary programs. National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). *Education quality and economic growth*. The World Bank.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2009). *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. NBER Working Paper No. 14633. National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w14633
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. NBER Working Paper No. 15949. National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w15949
- Havas Gábor (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.), *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat. 121–139.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books.
- Jugovic, I. & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363–377. DOI: 10.1111/ejed.12041
- Kertesi Gábor & Kézdi Gábor (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7), 798–853.
- Kiss Márta (2016). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Socio.hu*, 6(4), 46–72. DOI: 10.18030/socio.hu.2016.4.46
- Lannert Judit (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.), *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264006416-en
- OECD (2007). *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán tartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264077485-en
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.

- Oktatási Hivatal (2018). *OKM-fit jelentés. Útmutató a Tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez*. Oktatási Hivatal.
- Papp Z. Attila (2015). Integrációs kihívások és lemorzsolódás az oktatásban nemzetközi és hazai indikátorok alapján. *Szellem és Tudomány*, 6(3-4), 246–279.
- Pusztai Gabriella (2004). *Iskola és közösség*. Gondolat Kiadó.
- Széll Krisztián (2018). *Iskolai légkör és eredményesség*. Belvedere Meridionale. DOI: 10.14232/belvbook.2018.58536
- Tóth Edit, Csapó Benő & Székely László (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57(9), 798–814.
- Török Péter & Antal István (2020). Kulturális közvetítők: a roma többségű iskolák tantestületei. *Kapocs*, 3(1), 66–84.
- Varga Júlia (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.
- Varga Júlia (2010). *A pedagógusok munka- és munkaidőterhelése életkori kohorszok mentén*. Társki-Tudok Zrt.
- Varga Júlia, Hajdú Tamás, Hermann Zoltán & Horn Dániel (2015). *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. MTA KRTK KTI.

Absztrakt

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat hívta fel a figyelmet arra, hogy a tanulók szociokulturális környezete, a megfelelő oktatási szolgáltatásokhoz és motiváló iskolai környezethez való hozzáférés jelentősen befolyásolja az iskolai eredményességüket. A különböző szempontok mentén, rendszeresen összegyűjtött információk elemzése hozzájárulhat a gyengén teljesítő intézményekben létrejövő hatásmechanizmusok megértéséhez és ezáltal a probléma megoldásához kapcsolódó intézkedési tervek és komplex cselekvéssorok kialakításához.

Vizsgálatunkkal arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézmények vezetői szerint (1) milyen tanulói, családi és intézményi szintű okok vezetnek iskolájukban az alacsony eredményességhez, a felzárkóztatás sikertelenségéhez az alapfokú oktatásban, s (2) milyen területeken azonosítják a beavatkozás szükségességét.

Zárt és nyílt végű kérdésekkel gyűjtött eredményeink szerint a tanulói szintű tényezőket gyakrabban előforduló nehézségként ítélik meg az intézményvezetők (N = 68), mint az intézményi szintűeket. A leggyakrabban előforduló nehézségek között jelent meg a tanulók tanulási módszereinek elégtelen volta, alacsony motivációja, valamint a szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyulása. Az intézményi szintű hátráltató tényezők között meghatározó a pedagógusok leterheltsége, a felzárkóztatást, fejlesztést segítő szakemberek hiánya. A fejlesztés lehetőségeit, a beavatkozás szükségességét a leginkább problémásnak ítélt területeken látják az intézményvezetők. A nyílt kérdésekre adott válaszok alapján ugyanakkor a legnagyobb erőforrásnak a pedagógusok továbbképzését tekintik.