

Hátrány és eredményesség?

*Kovács Melinda**

Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség



OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET

Szemerszki M. (2016, szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.*¹

„Az iskolák közötti színvonalkülönbség óriási. De, hogy lehet ez? Hogy lehet a központi felmérők, kompetenciamérések idején ekkora különbség?” (L. Ritók, 2014). Ezt az L. Ritók Nóra által felvetett kérdéskört, a hátrányos helyzetűek iskolai eredményességét vizsgálja a Szemerszki Marianna által szerkesztett, 2016-ban, az OFI kiadásában megjelent *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség tanulmánykötet*.

Közel fél évszázada, az 1960-as és '70-es évek fordulóján született ez a tudományterület, az iskolaeredményességi kutatás (school effectiveness research), mely egyre hangsúlyosabb szerepet kap az oktatáskutatásban. Definiálása azonban problémákba ütközik, nincs egyértelmű fogalom meghatározása. A legtágabban értelmezett defi-

níció szerint az eredményes iskola azt jelenti, hogy az iskola eléri a saját maga által kitűzött célokat (Madaus, Airasian, & Kellaghan, 1980), míg más értelmezések sokkal inkább a teljesítményekre koncentrálnak kognitív és nem kognitív területeken egyaránt (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010). Az eredményesség vizsgálata – mely arra a kérdésre keresi a választ, hogy a vizsgált tényezőknek van-e valamilyen pozitív hatásuk a teljesítményre, és ha igen, akkor mekkora és milyen ez a hatás (Hanushek & Lockheed, 1994). Azért is fontos, mert rávilágít az oktatási rendszerek működésére és a különböző hatásmechanizmusokra. E terület kutatása során egyre komplexebben értelmezett, egyre több tényezőt magába foglaló vizsgálatok születtek, melyek a korábbi különálló témákat (tanulói és tanári eredményesség) és diszciplínákat (szociológia, pszichológia, vezetéstudomány) összekapcsolják. Az iskolai eredményességgel kapcsolatos kutatásoknak általában három fő irányát különböztetik el: az iskolai hatások vizsgálatát (school effects research), az eredményes iskola kutatását (effective school research), valamint az iskolafejlesztési kutatásokat (school improvements research) (Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend, és Van Damme, 2000).

Jelen tanulmánykötet a felsorolt kategóriák közül leginkább az elsőbe tartozik, ugyanis számos olyan tényezőt vizsgál meg, amelyeknek hatása lehet az iskolai eredményességre.

A szakirodalom az évek során többször próbálkozott az iskolai eredményesség dimenzióinak feltárásával, melyek Scheerens és munkatársai munkája alapján a következők: teljesítményorientáció, magas elvárások, tanulásközpontú vezetés, tanári együttműködések, az oktatási tartalom minősége (módszerek, tankönyvek, extrakurrikuláris foglalkozások, motiváció), iskolai klíma, intézményi értékelési potenciál, a szülők bevonása (nyitott iskola), tantermi klíma, a tanulási idő hatékony kihasználása, strukturált tanítás. (Scheerens, Glas és Thomas, 2003). Ezek közül a tényezők közül a tanulmánykötet többel is foglalkozik, mint például az iskolai légkörrel, a tanórán kívüli tanulással, az iskolai kollektívával és a szülők bevonásával. De újdonság ebben a

* ELTE PPK neveléstudományi MA szakos hallgató, e-mail: malinde.k@gmail.com

1. A kötet elérhető a <http://ofi.hu/kiadvany/hatranynos-helyzet-es-iskolai-eredmenyesseg> weboldalon.

munkában, hogy eddig kevésbé kutatott tényezőket is bevon a vizsgálat körébe: az iskola etnikai összetétele (roma-nem roma tanulók viszonyában), a segítő szakmák jelenléte és az iskola társadalmi pozíciója.

A tanulmánykötet fontos jellemzője, hogy az iskola minőségi, eredményességi dimenzióját összekapcsolja a méltányossági dimenzióval. Ez az összekapcsolás nem egyedülálló, hiszen az iskola sikerességének megállapítása szempontjából már régóta foglalkoznak a két dimenzió közötti kapcsolat feltárásával, és azzal a kérdéssel, hogy lehet-e az oktatási rendszer vagy egy-egy intézmény sikeres mindkét területen (Creemers & Kyriakides, 2010). A dimenziók összekapcsolása ebben az esetben úgy történt, hogy olyan intézményeket választottak a vizsgálat tárgyának, amelynek tanulói összetételében magas a hátrányos helyzetűek aránya, de még nem szegregált iskola. Azért is fontos e célcsoport vizsgálata az eredményesség szempontjából, mert a korábbi eredményességi kutatások egyik legnagyobb tanulsága az volt, hogy a hátrányos helyzetű tanulók sokkal érzékenyebbek az oktatási hatásokra, a jól vagy rosszul működő oktatási rendszer az ő eredményeikhez járul hozzá a leginkább. Különösen érvényes ez az állítás a korai iskolai hatásokra, amelyek eredményes beavatkozást jelenthetnek a hátrányok csökkentése szempontjából, és amelyek a kutatások szerint erőteljesen befolyásolják a későbbi teljesítményt (Sammons, Hillman és Mortimore, 1995). Tehát az eredményességi kutatások a hátrányos helyzet megváltoztatására törekvő beavatkozások kiindulópontja lehet, hiszen olyan kérdésekre is választ keres, mint például, hogyan segítheti az iskola a hátrányos helyzetű tanulók képességeinek kibontakoztatását, esélyeik növelését.

Ezen tényezők figyelembevételével készült az a terepmunka, amely alapján a tanulmánykötet íródott. A terepmunka során a kutatók hat állami fenntartású, észak-magyarországi intézményben töltöttek két-két napot. A vizsgálat során beszélgetésre került sor minden érintettel: intézményvezetőkkel, pedagógusokkal (mind alsó, mind felső tagozaton), tankerületi vezetőkkel, tanulói csoportokkal (jobb és rosszabb eredményűekkel egyaránt), szülőkkel és más helyi szereplőkkel, például az önkormányzati munkatársakkal, segítő szakemberekkel (gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, pedagógiai/gyógypedagógiai asszisztensek, gyermekvédelmi felelősökkel) és tanodai munkatársakkal. E megfigyeléseken és interjúkon kívül a kutatók óralátogatásokon is részt vettek.

A kutatás fő célja az volt, hogy a fent említett eredményességet befolyásoló tényezők közül néhányat részletesen megvizsgáljanak, s megállapítsák, hogy melyek azok, amelyek erőteljesebben hatnak a hátrányos helyzetű tanulókat nagy arányban nevelő intézmények eredményességére. Főként olyan iskolákat választottak, amelyek romák által nagy arányban lakott területen működnek, de még nem indultak el a szegregálódás útján, mert véleményük szerint az olyan típusú iskolákban másfajta mechanizmusok működnek, és az eredményesség értelmezése is ennek megfelelően formálódik. Felhívják rá a figyelmet, hogy ezen a területen további, csak a szegregálódott iskolák eredményességére koncentrált vizsgálatok lennének szükségesek. A tanulmánykötet nem mutatja be a terepmunka során készült munkák egészét, csak a legfontosabb tematikus elemeket. A tematikát, amely alapján a tanulmányokat egy szálla fűzték fel, a cím jeleníti meg: *Hátrányos helyzet és az iskolai eredményesség*, tehát elmondhatjuk, hogy a cím pontosan tükrözi a kötet tartalmát és vezérfonalat nyújt annak értelmezéséhez.

A tanulmánykötet felépítése is az értelmezés megsegítésére épül. A szerző, Szemerszki Marianna témára való ráhangolódást segítő bevezetője kellő háttértudást nyújt a tanulmányok értelmezéséhez és egységként kezeléséhez. Az ezt követő, első három tanulmány főként kvantitatív eszközökkel mutatja be a terepmunka során szerzett tapasztalatokat, és kiegészítik azt a korábbi OFI kutatások kutatási eredményeivel. Majd az ezeket követő 6 tanulmány inkább kvalitatív módszerekkel részletez egy-egy iskolai eredményességi tényezőt a középpontba helyezve.

Fehérvári Anikó tanulmánya az iskolai eredményesség dimenzióit azonosítja a hátrányos helyzetű diákokat oktató iskolákban, építve arra a tényre, hogy Magyarországon különösen erős a családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolat (Andor & Liskó, 2000; Kertesi & Kézdi, 2010; Balácsi, Lakó, Ostorics, Szabó & Vadász, 2014), valamint, hogy az iskola növeli a társadalmi háttérből fakadó különbségeket (Balácsi & Horváth, 2011). Ennek megfelelően a vizsgálat nem talált számottevő összefüggést az iskola eredményessége és tárgyi eszközkészlete között, azonban jelentős hatást észlelt az eredményesség és a személyi feltétel között. A korábban felsorolt tényezők közül itt a szakmai fejlesztés mutatott szoros összefüggést az eredményességgel, valamint egy új dimenzió jelent meg – ami korábban nem szerepelt a kutatásokban – az iskola helyi beágyazottsága.

Szemerszki Marianna tanulmánya azt vizsgálja, hogy mi jellemzi a tanulói előrehaladást és a továbbtanulást az általános iskolai képzés egyes időszakaiban, és milyen egyéni, illetve intézményi háttértényezők befolyásolják ezt. Vizsgálatához az Országos Kompetenciamérés adatbázisát használta fel, és megállapította, hogy a vizsgált tanulók 77%-nak egyenes, zökkenőmentes az útja az iskolarendszerben, a fennmaradó részbe kerülő tanulók nagy arányban végleg kimaradnak az iskolarendszerekből. A kimaradásuk összefüggést mutat az alacsony szülői iskolázottsággal, hátrányos helyzettel, és főleg olyan intézményekben jellemző, amelyek az átlagosnál kedvezőtlenebb tanulói összetétellel és települési hátrányokkal küzdenek. Az előző kutatással összefüggésben ezek az intézmények nem az iskolai eszközök területén vannak hátrányban, hanem a minőségi pedagógusmunka és az extrakurrikuláris tevékenységek mentén tűnnek szegényesebbnek.

Széll Krisztián tanulmányában arra vállalkozik, hogy összefüggést keressen a vizsgált általános iskolákban tapasztalható légkör és az eredményesség között, illetve, hogy feltárja a reziliens (társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos, de eredményes) és a veszélyeztetett (társadalmilag-gazdaságilag hátrányos, és kevésbé eredményes) általános iskolákban tapasztalható légkör közötti különbségeket, és azok okait. Kutatási eredményei összefüggést mutatnak a pedagógusok által észlelt intézményi légkör és az iskolai eredményesség között. Ezen felül olyan eredményeket talált, mely szerint a reziliens, eredményesebb iskolákban nagyobb eséllyel vannak jelen olyan tényezők, amelyek növelhetik egy hátrányos összetételű intézmény sikeressé válását, mint például a folyamatos szakmai kommunikáció és együttműködés, az érintettek közötti jó partneri viszony, a részvétel lehetősége a döntésekben, és a változatos tanórán kívüli tevékenységek biztosítása.

A következő munkában Imre Anna éppen ezzel az utolsó eredményességet befolyásoló tényezővel foglalkozik részletesebben: a tanórán kívüli tevékenységek és a tanulói eredményességgel kapcsolatos tapasztalatokat összegzi kvalitatív módszerekkel. Megállapítja, hogy a délutáni foglalkozások jó lehetőséget jelenthetnek a hátrányos helyzetű tanulók eredményességének növelésére, amennyiben javítani tudnak a tanuláshoz való hozzáálláson, és növelik a házi feladatok elkészítésének esélyét. Az extrakurrikuláris foglalkozások kapcsán a megnövekedett pedagógusi munkaterhekre is felhívja a figyelmet, és azt az eredményt is közli, hogy a hátrányosabb összetételű iskolákban a pedagógusok munkakörülményei több szempontból is rosszabbak.

Sági Matild az iskolavezetés és az iskolai eredményesség összefüggéseivel foglalkozik, és a Széll Krisztián munkájában is alkalmazott reziliens és veszélyeztetett iskolák kategóriákat használja, hogy feltárja, hogy az iskolai célok, azok megvalósításának módjai és az iskolai kollektíva esetén mi jellemző a két kategóriára. A kvalitatív vizsgálat eredménye egyértelműen kimutatta, hogy az iskolai vezetés kollektív munkát elősegítő beállítása jelentős mértékben növeli a hátrányos helyzetű iskolák eredményességének esélyeit.

Kállai Gabriella kutatásában az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők közül a segítő szakmák jelenlétét tárgyalta, és arra az eredményre jutott, hogy a vizsgált intézményekben korlátozottan elegendő a fejlesztői kapacitás, mind a gyógypedagógus, pedagógiai vagy gyógypedagógiai asszisztens, a gyermekvédelmi fele-

lős, mind az iskolapszichológus szakemberek számát tekintve, de az ehhez szükséges finanszírozási keret nem áll rendelkezésre, és ez hátráltatja a hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményességének növekedését vagy egyáltalán lemaradásának redukálását.

Imre Nóra tanulmánya a szülő és az iskola kapcsolatának feltárására vállalkozott az iskolai eredményességgel összefüggésben. A témában releváns szakirodalom szerint az iskola és a szülők közötti partnerkapcsolat nemcsak a tanulmányi eredményesség növelését, de a társadalmi kohézió megteremtését is elősegítheti. Eredményei alapján azt állapította meg, hogy a szülő és iskolák közötti együttműködés alapelemei (mint például a szülők iskolai részvétele) megtalálhatók a vizsgált intézményi gyakorlatokban, de működésük nagyon eltérő, mert sok tényező befolyásolja megvalósulását.

Mártonfi György kutatásában kiemeli, hogy a vizsgált iskolák romák által nagy arányban lakott területeken találhatóak, és e tényből adódik, hogy a roma – nem roma változó mentén is elemezte az iskolai eredményesség kérdéskörét. Ehhez az iskolák célrendszerét vette górcső alá, és azt állapította meg, hogy romákat kis és nagy számban oktató iskolák célrendszere erősen eltér egymástól. A szegregálódó iskolákban a szocializációs hátrányok elkerülésére, az alpműveltség megszerzésére, korai iskolaelhagyás megelőzésére kerül a hangsúly, nem pedig a tanulmányi eredmények növelésére, így azonban a kompetenciaeredmények alacsony szinten rekednek meg.

Az utolsó tanulmányban Török Balázs azon tényezők azonosítására törekszik, melyek befolyást gyakorolnak a vizsgált intézmények lokális pozíciójára. Az azonosított tényezők közé tartozik például az intézmény térszerkezeti pozíciója (centrum-periféria), demográfiai trendek, tanulóáramlás iránya, tanulói összetétel, kulturális jellegzetességek. A kutatás továbbá rámutat arra, hogy az iskolák társadalmi és oktatási pozíciójának figyelembevételével milyen előnyökhöz jutnak az érintettek.

A tanulmányok részletesebb bemutatása is szemlélteti, hogy a hátrányos helyzet vizsgálata az eredményesség tükrében milyen soktényezős folyamatban valósul meg, és a tanulmánykötet felépítése – amely először három összefoglaló művet, majd 6, a részleteket cizelláltabban ismertető tanulmányt tár elénk – ennek az összetett folyamatnak a megértését is segíti. Talán, még teljesebb lett volna ez a kép, ha a végén a szerzők egy lezáró részben összefoglalják a legfontosabb tapasztalatokat és eredményeket. E speciális közegben keletkező adatok kiemelt jelentőséggel bírnak a téma vizsgálata szempontjából, hiszen országos, makroszintet vizsgáló kutatások már keletkeztek a témában, de az ehhez hasonló, kisebb érintett csoportra fókuszáló még inkább hozzásegít az eredményesség dimenzióinak mélyebb megértéséhez. A más térségekben, közegekben készült hasonló típusú iskolai eredményességi vizsgálatok pedig, a jelen vizsgálattal együtt, a jövőbeni fejlesztések kiindulópontját jelenthetik.

A kötetben szereplő irodalom

1. Andor, M. & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek. Budapest. 3. 202.
2. Balázi I. & Horváth Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. (pp. 325–362) Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
3. Balázi I., Lakó Á. R., Ostorics L., Szabó L. D. & Vadász Cs. (2014). *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
4. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Sammons, P. (eds.) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London, New York. Retrieved from http://rufismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research__quantitative_methodology_series_.pdf
5. Hanushek, E. A. & Lockheed, M. E. (1994). Concepts of educational efficiency and effectiveness. In: *Human Resources Development and Operations Policy Working Papers* Retrieved from http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf
6. Kertesi G. & Kézdi G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2010*. Budapest. TÁRKI. pp 371–407.
7. L. Ritók N. (2014). *Iskolai eredményesség. A nyomor széle*. Retrieved from <http://nyomorszeleblog.hvg.hu/2014/02/08/404-iskolai-eredmenyesseg/>
8. Madaus, G., Airasian, P. & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
9. Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., & Van Damme, J. (2011). *Educational Effectiveness Research (EER). A State of the Art Review. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus*.
10. Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore P. (1995). Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance. *School Effectiveness and School Improvement*, No. 4. 285–307.
11. Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.