

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

**SZÉLLEL SZEMBEN. AZ ISKOLAI
LEMORZSOLÓDÁS ÉS PREVENCIÓ KÉRDÉSEI A
MAGYAR OKTATÁSBAN**

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS

BUDAPEST 2023.

Tartalom

Ábrák jegyzéke.....	5
Táblák jegyzéke.....	6
I. Bevezetés	8
Köszönetnyilvánítás	11
II. Iskolai lemorzsolódás: fogalmak, adatok és kutatások	12
1. Az iskolai lemorzsolódás nemzetközi kutatásai	13
2. Hazai adatok és kutatások	17
A. Az iskolai lemorzsolódás multidimenzionális modellje	26
3. A Covid-19 hatása a lemorzsolódásra	29
4. Összegzés	32
III. Az iskolai lemorzsolódás megelőzési lehetőségei. Nemzetközi kutatások ..	35
1. Preventív programok nemzetközi szisztematikus elemzései	36
2. Összegzés	44
IV. Az iskolai lemorzsolódás megelőzése. Mentorprogramok	47
1. A szisztematikus keresés kulcsfogalmai	47
2. A szisztematikus keresés módszertana.....	50
3. A szisztematikus elemzés eredményei	52
4. Diskusszió.....	71
5. A vizsgálat korlátai.....	74
6. Konklúzió	75
V. A társadalmi egyenlőtlenségek kezelése a magyar oktatáspolitikában.....	76
1. Oktatáspolitikai korszakok	77
2. 1945-1960-ig tartó időszak.....	78
3. A hatvanas évektől a rendszerváltásig	84
4. Rendszerváltástól 2010-ig	89
5. Az át- visszarendeződés időszaka, 2011-től napjainkig.....	98

6.	Összegzés.....	103
VI.	Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban.	105
1.	A szisztematikus keresés módszertana	106
2.	Az eredményesség kutatások főbb jellemzői.....	108
3.	Hátrányos helyzetű csoportok kutatása.....	111
4.	Összegzés.....	125
VII.	Roma vagy nem roma: az etnikai hovatartozást befolyásoló tényezők	130
1.	Ki a cigány?	132
A.	Önbesorolás versus mások általi besorolás meghatározói.....	134
B.	A cigány népesség száma Magyarországon	136
2.	Kisebbségi tanulók az oktatásban	137
3.	Az elemzésben használt adatok és módszerek.....	139
4.	A külső minősítés és önbevallás összefüggései.....	142
5.	Összegzés.....	149
A.	A kutatás korlátai.....	151
VIII.	Pedagógus nézetek szerepe a roma tanulók teljesítményében	153
1.	Az elemzés adatai és módszerei.....	158
2.	Eltérések a roma és nem roma tanulók között	160
3.	Tanulmányi eredményt befolyásoló tényezők a roma tanulók körében .	165
4.	Összegzés.....	169
IX.	Volt egyszer egy program	172
1.	Nemzetközi kitekintés.....	172
2.	Az Arany János Program	177
3.	A program kutatási előzményei	183
4.	Az elemzés módszerei	187
5.	Eredmények	190
A.	Tanulói teljesítmények és tanulási utak a két csoportban	190
B.	Az iskolai értékelés különbségei a két csoportban	195
C.	Mely tényezők segítik a tehetséggondozó programba kerülést?	198

6.	Összegzés	202
A.	A kutatás korlátai, további irányai	205
	Összefoglalás	206
	Irodalom	224
	Mellékletek	251

Ábrák jegyzéke

1.	ábra. Korai iskolaelhagyás mutatója, 2000-2021.....	25
2.	ábra. A szisztematikus keresés folyamatábrája.....	52
3.	ábra. A középfokú oktatás első évfolyamán tanulók a nappali tagozatos képzésben, 1960-2020, %	85
4.	ábra: A középfokú oktatásban résztvevők aránya a 15-19 éves korosztályban, %.	86
5.	ábra. Felsőoktatásban tanulók aránya 20-29 éves korcsoporthoz képest 1949- 2020, %	102
6.	ábra: A szakirodalom keresésének lépései.....	108
7.	ábra: A cikkek megoszlása a megjelenés éve szerint.....	109
8.	ábra: A külső és az önminősítés különbségét jelző mutató hisztogramja	145
9.	ábra. Az Arany János Program tevékenységei és szolgáltatásai	179
10.	ábra. Az Arany János Program intézményei	181

Táblák jegyzéke

1.	táblázat. A lemorzsolódás okai a szisztematikus elemzések szerint	14
2.	táblázat. Az adott korosztályból közép- vagy felsőfokon tanulók aránya az EU tagországokban (%), 1995, 2000, 2005, 2010 és 2018.....	18
3.	táblázat: A másodelemzések alapadatai a cikkek bemutatásának sorrendjében .	37
4.	táblázat. A tanulmányok alapadatai.....	53
5.	táblázat: A tanulmányok jellemzőinek áttekintése	63
6.	tábla: A cikkek megoszlása folyóiratok szerint (N=191)	109
7.	tábla: A cikkek típusai (N=191)	111
8.	táblázat: A kutatás főbb módszertani paramétereinek összefoglalása.....	141
9.	táblázat: Az iskolavezetők által becsült romaarány az általános iskolákban (2014–2019)	143
10.	táblázat. Az ön- és külső minősítés különbségének összefüggései a tantestület jellemzőivel	148
11.	táblázat Az ön- és külső minősítés különbségének magyarázata lineáris regresszióval.....	149
12.	táblázat. A roma és nem roma tanulók életkora, tanulmányi átlaga, Átlag.....	160
13.	táblázat. Az extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel aránya a roma és a nem roma tanulók körében a válaszolók%-ában	161
14.	táblázat. Tanulmányi elköteleződés a roma és nem roma tanulók körében, Átlag	162
15.	táblázat. Az anyagi körülmények objektív mutatóinak különbsége a roma és nem roma diákok között – a különböző életkörülmény komponensek megléte, a válaszolók %-ában.....	163
16.	táblázat. A továbbtanulás különbségei a roma és nem roma diákok között, a válaszolók %-ában.....	164
17.	táblázat. A roma és nem roma diákok jólléte, átlag	164
18.	táblázat. Az iskola megítélése a roma és nem roma diákok körében, átlag	165
19.	táblázat. A tanulmányi teljesítményt magyarázó lineáris regressziós modell magyarázó erejének változása	167
20.	táblázat. A tanulmányi eredményesség magyarázatára tanulói és iskolai változókra épülő lineáris regressziós modell paramétertáblája	168
21.	táblázat. Az Arany János Program főbb mutatói.....	182
22.	táblázat. Tanulólétszám az Arany János Programban	183

23.	táblázat. A kutatás mintája	189
24.	táblázat. A diákok standard matematika és szövegértés eredménye 6. és 10. évfolyamon, Átlag.....	191
25.	táblázat: A kontrollcsoport standard matematika és szövegértés eredménye 10. évfolyamon, Átlag.....	192
26.	táblázat. A diákok képesség szint szerinti különbségei matematika és szövegértésből 6. és 10. évfolyamon, %	193
27.	táblázat. A kontrollcsoport képességszintje 6. évfolyamon a 10. osztályos iskolatípusa szerint, %.....	195
28.	táblázat. A 6. évfolyamos kompetenciamérési eredmények nemek szerint, Átlag.	196
29.	táblázat. A kompetenciamérési eredmények és a tanulmányi eredmények, osztályzatok korrelációja, 6. évfolyamon	197
30.	táblázat. A diákok elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettsége 6. és 10. évfolyamon, %	199
31.	táblázat. Mely tényezők növelik az AJTP bekerülés esélyét	202
32.	táblázat. A tanulói adatbázisból létrehozott főkomponensek és azok tartalma.	251
33.	táblázat. A pedagógus adatbázisból létrehozott főkomponensek és azok tartalma.	255

I. Bevezetés

Az angol a headwind és a tailwind szavakat használja repüléskor, ezzel jelezve a szélirányt és utalva arra is, hogy egy kontinentális járat esetében akár órák eltérése is lehet az oda-vissza út között, a megnövekedett utazási idő többletenergiával is párosul. Hasonlatként a kifejezést az élet más területein, így az oktatásban is alkalmazzák, rámutatva arra, hogy bizonyos tanulóknak könnyebb, sikeresebb az iskolai út, másoknak pedig nehezebb, kudarcokkal teli. A széllel szemben cím erre utal, vagyis e kötet azokkal a tanulókkal foglalkozik, akik társadalmi-gazdasági, etnikai, nemi hovatartozásuk miatt kevésbé sikeresek az oktatási rendszerben, olyannyira, hogy akár iskolai végzettség nélkül hagyják el azt.

Ballantine és Hammack (2009) szisztematikus elemzésükben három szociológiai elméleti megközelítést különítenek el az oktatás kutatásával kapcsolatban. A *funkcionalista* elmélet az oktatás társadalmi funkcióit (a) a szocializáció, (b) a társadalmi integráció, (c) a társadalmi elhelyezés és (d) a társadalmi és kulturális innováció. Emellett olyan látens funkciókkal is foglalkozik, mint a gyermekgondozás, a kortárskapcsolatok kialakítása és a munkanélküliség csökkentése az oktatásban töltött évek számának kitolódásával. A *konfliktuselmélet* szerint az oktatás konzerválja, vagy növeli a társadalmi egyenlőtlenséget a standardizált tesztek, valamint a rejtett tanterv alkalmazásával. Szintén ehhez a megközelítéshez kapcsolható az iskolák finanszírozása és a tanulási feltételeik közötti nagymértékű eltérések, melyek tovább erősítik a társadalmi egyenlőtlenséget. A harmadik alkalmazott elmélet, a *szimbolikus interakcionizmus*, ami a társadalmi interakcióra összpontosít az osztályteremben és az iskolai környezetben. Ezen kutatások szerint az iskolai társadalmi interakciók hatnak a nemi szerepek kialakulására, valamint a tanároknak a tanulók kognitív képességeivel kapcsolatos elvárásai befolyásolják a tanulók tanulási képességeit.

A dolgozat az iskolai lemorzsolódás jelenségével és annak preventív lehetőségeivel foglalkozik, az oktatási egyenlőtlenségekkel való viszonyával összefüggésben. Az értekezés elsősorban nevelésszociológiai megközelítésű, de emellett igyekszünk a témát komplexebb módon bemutatni, pedagógiai, pszichológiai, közgazdasági nézőpontból is.

A szociológia markáns elméleti megközelítései közül e disszertáció főként a konfliktuselméleti modell tematikáihoz igazodik, miszerint az oktatás a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének színtere. Ugyanakkor a funkcionalista elmülethez kapcsolódó fejezetek is megjelennek, leginkább a társadalmi integráció tekintetében.

Az értekezés három fő kutatási célt tűz ki: (1) az iskolai lemorzsolódás rizikó és -védő faktorainak feltárása a magyar közoktatásban, különös tekintettel a roma tanulók oktatására; (2) a korai iskolaelhagyást megakadályozó nemzetközi preventív programok jellemzőinek szisztematikus elemzése; (3) egy magyarországi preventív program (Arany János Program) értékelése.

Az iskolai lemorzsolódás fogalmával és okaival foglalkozik a II. fejezet. Ebben a fejezetben bemutatjuk a téma fejlődését, a különböző megközelítések összekapcsolódását, nemzetközi és hazai kutatását, és kitérünk a Covid-19 okozta változásokra is.

A III. és IV. fejezet a témával foglalkozó nemzetközi szakirodalom szisztematikus feldolgozása, melyek már nem az okok feltárására, hanem a megoldási lehetőségekre fókuszálnak. Míg a III. fejezet azokat az angol nyelvű szisztematikus kutatásokat rendszerezi, melyek az iskolai lemorzsolódás preventív beavatkozásai témában születtek, addig a IV. fejezet egy általunk készített szisztematikus elemzés, ami a korábbi elemzések folytatásának is tekinthető, ugyanakkor fókusza szűkebb, csak a mentori elemet is tartalmazó programokra, beavatkozásokra koncentrál.

A további fejezetek a magyar helyzetre fókuszálnak. Az V. fejezet áttekintést ad 1945-től napjainkig a hazai oktatásirányítás oktatási egyenlőtlenséget kezelő politikáiról, az egységesítő és szelekciós elvek változásairól. Ehhez szorosan kapcsolható a VI. fejezet, ami szintén szisztematikus elemzés, de itt a hazai szakirodalmat elemezzük harminc év távlatában, arra keresve a választ, hogy hogyan tematizálhatók a kutatások a hátrányos helyzetű csoportok oktatási eredményessége szempontjából: kik ezek a csoportok, milyen szempontból hátrányos helyzetűek, mi jellemzi őket.

Az egyik ilyen megkülönböztetett hátrányos helyzetű csoport, a roma tanulók köre, akik esetében sokszor összekapcsolódik az alacsony szocioökonómiai státusz és az etnikai hátrány, amit az interszekcionalitás jelenségével írhatunk le. A VII. és VIII. fejezet a roma tanulók oktatásával foglalkozik, saját empirikus kutatásunk adatainak

felhasználásával. Mindkét fejezetben az iskolai tanulási környezet szempontjából vizsgáljuk a roma tanulókat. Míg a VII. fejezetben vizsgálódásunk tárgya a roma identitás fogalma, ki a roma kérdésre keressük a választ, és mindezt hogyan befolyásolja a tanulási környezet, az iskolavezető, a tanárok nézetei, hitei, addig a VIII. fejezet a roma tanulók oktatási eredményességét vizsgálja és ebben is kitérünk a tanulási környezet, tanárok szerepére.

A dolgozat V.-VIII. fejezetei tekinthetők helyzetfeltárásnak, az összefüggések felderítésének, a problémák tematizálásának, a IX. fejezet viszont egy beavatkozást vizsgál, ami a rendszerváltás utáni magyar oktatás meghatározó jelentőségű programja, az Arany János Program. A fejezet azt elemzi, hogy e program milyen szerepet tölt be a magyar oktatásban, mennyiben tekinthető sikeresnek az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésében.

A disszertáció összegző fejezete megkísérli megragadni a nemzetközi és hazai kutatások eredményeinek főbb csomópontjait, valamint további kutatási irányokat is kijelöl.

Közel harminc éves pályámat meghatározta az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálata, e dolgozat ezen kutatások eszenciája, bár alapvetően három főbb vizsgálat adja a fejezetek magját. Az egyik az iskolai lemorzsolódás vizsgálata, mely kutatást 2018-2021 között végeztük az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében és melynek támogatója volt az EFOP-3.1.2-16-2016-0000 projekt: A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából. Ez a kutatássorozat és az ebből megjelenő publikációk adják a dolgozat elméleti alapjait, ami a II. fejezetben, valamint a VII. és VIII. fejezetek empirikus adataiban jelenik meg. A III. és a IV. fejezet az MTA Közoktatásfejlesztési pályázatán nyertes Oktatási Esélyekért! kutatócsoporthoz kapcsolódva készült, megalapozva a pályázat kutatás-fejlesztési tevékenységének elméleti keretét, hátterét. A harmadik nagyobb kutatás az Arany János Programokhoz kapcsolódik, aminek eredményeit a IX. fejezetben közöljük. A programot 2000 óta több kutatásunkban is vizsgáltuk, legutoljára az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet és a Pécsi Tudományegyetem együttműködésében az EFOP 3.1.4. program támogatásával. Míg az első kutatásban egyedül, addig a két utóbbi kutatás esetében Varga Arankával együttesen láttuk el a kutatásvezetői teendőket.

Köszönetnyilvánítás

Az elmúlt évtizedekben sok kollégával dolgoztam együtt, akiknek ezúton szeretnék köszönetet mondani. Pályaválasztásomat Mezei Györgynek, Sarlós Katalinnak és Gróf Andrásnak köszönhetem, akik rámutattak arra, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének egyetlen útja az oktatás. Liskó Ilona volt az, aki mellett megtanulhattam a kutatói pályát, valamennyi lépcsőfokát bejárva. A Kozma Tamás vezette Oktatókutató Intézet volt az, ami mindehhez lehetőséget biztosított, és inspiráló közeget adott a kilencvenes években a Victor Hugo utcában a SZTAKI és a Tárki szomszédságában. A politikai viharok keresztüzében átalakuló (majd felszámolt) oktatáskutatást az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben számos kollégával éltem át, akik közül többekkel azóta is szoros szálak fűznek össze mind a szakmában, mind a magánéletben. Ebben az időszakban sokat tanultam az oktatáspolitikáról, valamint arról is, hogy a kutatási megközelítések, a kutatási eredmények hogyan vihetők át, hasznosíthatók a pedagógiai gyakorlatban, valamint hogyan alapozhatják meg a szakpolitikai döntéseket. Oktatói pályafutásom a Debreceni Egyetemen, majd a Pécsi Tudományegyetemen kezdődött, hálás vagyok Pusztai Gabriellának és Kéri Katalinnak a meghívásért, így az ottani, főként doktori képzésekben mutathattam be kutatási eredményeim. Azóta is mindkét egyetemhez (is) tartozónak érzem magam, Varga Arankával közös kutatásokat végzünk, a debreceni doktori iskolához és volt hallgatói(m)hoz is szoros szálak fűznek.

Szerencsésnek tartom magam, mivel pályám nagy részét mindig hihetetlenül ösztönző szakmai közegben éltem meg, ilyen az ELTE PPK is, a teljes kar az összes intézetével. Köszönettel tartozom az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozó kollégáknak és szűkebb közegemnek a Pedagógia Innováció és Társadalmi Esély (PITE) kutatócsoport tagjainak is, közülük is kiemelve Széll Krisztiánt, akivel az elmúlt tíz évben számtalan közös kutatást, publikációt jegyzünk.

Köszönöm továbbá az iskoláknak, iskolavezetőknek és pedagógusoknak, különösen az AJP-ben résztvevő iskoláknak, hogy részt vállaltak a vizsgálatokban és rendelkezésre bocsátották adataikat.

II. Iskolai lemorzsolódás: fogalmak, adatok és kutatások

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

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

Ebben a fejezetben bemutatjuk a téma fogalmi meghatározásait, valamint legfontosabb nemzetközi és hazai kutatási előzményeit, adatait².

1. Az iskolai lemorzsolódás nemzetközi kutatásai

A lemorzsolódás szóhasználatot sokan nem tartják elég pontosnak, mivel sokféleképpen érthető, értelmezhető. Jelenthet például *státuszt*, amikor az egyén nem halad tovább az iskolai útján, nem szerez végzettséget. Ha státuszként tekintünk a lemorzsolódásra, akkor olyan adatokat gyűjtünk vagy elemzéseket végzünk, amelyek e státuszt meghatározó elemeket azonosítják. Így például nemek, vagy etnikai csoportok szerinti különbségek alapján vizsgálhatjuk. A lemorzsolódás lehet *esemény* is, amikor bekövetkezik, hiszen köthető egy konkrét időponthoz, születik róla dokumentum. Harmadrészt a lemorzsolódás *folymat is egyben*, amely feltárja az attitűdök és viselkedésminták típusait, az iskolai teljesítményre vonatkozó jellemzőket, stb., azt, hogy milyen faktorok valószínűsítik a lemorzsolódást (Rumberger, 2012).

A kutatások a jellemzőn az okok felderítésén túl azt vizsgálják, hogy mely tényezők jelentenek nagyobb kockázatot, mely tényezők hatása erősebb másoknál, hogyan függenek össze ezek a tényezők, valamint milyen lemorzsolódási típusok alakíthatók ki.

Mivel e témában több ezer vizsgálat született, így csak a szisztematikus elemzésekre fókuszálunk, azok főbb megállapításait mutatjuk be. De Witte és munkatársai (2013), González-Rodríguez és munkatársai (2019), Lyche (2010) és Rumberger (2012) szisztematikus elemzései a lemorzsolódás főbb okait egyéni, családi és iskolai szintű tényezőkben határozzák meg (1. táblázat). Rumberger (2012) az egyéni tényezők között a tanulmányi eredményt (bukás, évfolyamismétlés, teljesítmény); a viselkedést (korai szexuális aktivitás, gyermekvállalás, drog- és alkoholfogyasztás, bűnözés, kortárskapcsolatok milyensége, munkavállalás); az attitűdöket (meggyőződések, értékek, rövid és hosszú távú célok, önismeret), valamint a szocioökonómiai háttérrel (demográfiai jellemzők, fizikai és mentális egészség) emeli ki. A családi tényezők között a családszerkezet, az anyagi és oktatási erőforrások, a család-

² A fejezet e kötet tanulmányai alapján készült: Fehérvári, A., Széll, K., & Paksi, B. (szerk.) (2021) *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem

iskola kommunikáció, a családi hozzáállás, és -gyakorlatok, az iskolai faktorok között pedig a tanulók társadalmi összetétele, az erőforrások, a szervezeti jellemzők, az intézményi gyakorlatok és a közösségek (intézményes erőforrások, úgy mint gyermekvédelem, szülői-, társadalmi kapcsolatok stb.) szerepét hangsúlyozza. De Witte és munkatársai (2013) három évtized angol nyelvű lemorzsolódással kapcsolatos szakirodalmának áttekintése alapján a háttértényezők struktúráját kiegészítik még egy közösségi faktorral is. A közösség szerepe egyéni és iskolai szinten is értelmezhető: míg egyéni szinten a tanuló iskola, osztályközösséghez való tartozását, addig iskolai szinten az iskola helyi közösségbe való beágyazottságát jelenti. González-Rodríguez és munkatársai (2019) szisztematikus áttekintése pedig annyiban ad újat az eddigiekhez, hogy vizsgálódásaikban erőteljesen jelen vannak a testi és lelki egészség területei, így a pszichológia, pszichiátria egészség-, és klinikai orvostudomány.

E szisztematikus elemzések azt is kiemelik, hogy a lemorzsolódás hosszú folyamat, melyet több tényező együttesen befolyásol. Időbeni változása és komplexitása miatt nehezen vizsgálható jelenség, hiszen a statikus, valamint a kétváltozós elemzésekkel könnyen abba a hibába eshetünk, hogy csak a meglévő sztereotípiákat erősítjük, de nem tudjuk a különböző interakciós hatásokat kimutatni, illetve dinamikus jellegére rávilágítani (Smeyers, 2006), így longitudinális, komplex vizsgálatát javasolják a kutatók (De Witte et. al., 2013).

1. táblázat. A lemorzsolódás okai a szisztematikus elemzések szerint

Egyéni és családi tényezők	Iskolai tényezők
Nem	Iskolatípus, szerkezet, erőforrások, fenntartó, hátránykompenzációs szerep
Iskolai teljesítmény, képességek, évisméltés	Tanárok: - felkészültsége, - tapasztalata, - attitűdje
Viselkedés: - Elköteleződés (bevonódás): tanulmányi és társas - Deviancia - Hiányzás	Iskolai (pedagógiai) gyakorlatok és szervezeti jellemzői: - tanulási folyamatba bevonódás - motiváció - iskolai légkör - évisméltési gyakorlat - elvárások - szülő-iskola kommunikáció

Közösséghez tartozás:

- szomszéd/padtárs jellemzői
- diszkrimináció, szegregáció

Közösségek (intézményes erőforrások)

- gyermekvédelem
- szülői kapcsolatok
- társadalmi kapcsolatok
- ...

Háttér:

- Múltbeli tapasztalatok (óvoda, iskolai sikerek, kudarcok)
- Egészségi állapot (testi és lelki), fogyatékoság
- Fiatalkori terhesség
- Iskola melletti munkavégzés

Család:

- szerkezet (egy szülő vagy sokgyermekes család)
- hozzáállás a tanuláshoz
- demográfiai tényezők
- gazdasági, kapcsolati és kulturális erőforrások (szegénység, betegség, iskolázottság)

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

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

Az évfolyamismétlés is a lemorzsolódás egyik jelentősen meghatározó okaként szerepel a szisztematikus elemzésekben. Itt egy kis kitérőt kell tennünk, mivel a magyar oktatási kontextusban ez fontos szempont, így külön is kell foglalkoznunk e témával. Goos, Pipa és Peixoto (2021) szisztematikus irodomelemzése és metaanalízise 84 tanulmányt dolgoz fel, melyek 2000-2019 között jelentek meg. Megállapítják, hogy az elmúlt két évtizedben jelentősen fejlődött az évismétlés hatékonyságának kutatása. Nagyobb figyelmet fordítanak erre a világ különböző országaiban, és különösen azokban az országokban, ahol a leggyakrabban alkalmazzák eszközként az évfolyamismétlést. A tanulmány szerint az évfolyamokon való visszatartás átlagosan nulla hatással jár, ami azt jelzi, hogy az ismétlők és a nem ismétlők átlagosan hasonló tanulmányi fejlődést mutatnak. Vagyis az osztályismétlésnek átlagosan nincs sem negatív, sem pozitív hatása az ismétlők és a nem ismétlők fejlődésére. A szerzők azt is kiemelik, hogy ez némileg

ellentmond a korábbi metaanalízisnek és szisztematikus áttekintésnek, amelyek szerint az osztályismétlés kevésbé hatékony, mint ahogy azt a pedagógusok általában gondolják, különösen hosszú távon (Allen et al, 2009; Xia & Kirby, 2009). Ugyanakkor azt is valószínűsítik a szerzők, hogy eredményüket befolyásolhatja, hogy csak a módszertanilag rigorózusabb tanulmányokat elemezték.

A tanulmány emellett azt is hangsúlyozza, hogy az évfolyamismétlés a szelektáló elvet követő országokban tűnik a legkevésbé hatékonynak (pl. Németország, Magyarország, Luxemburg, Belgium - Mons (2007) az évfolyamismétlés pedagógiai gyakorlata alapján csoportosította az egyes országokat), ahol a tanulók heterogenitásának kezelésére olyan stratégiákat alkalmaznak, mint a képességek szerinti csoportosítás. A szerzők azonban azt is kiemelik, hogy az évfolyamismétlés hosszú távú hatásai negatívak, mivel a nem évismétlőkhöz képest az évismétlőknél nagyobb az esélye a speciális oktatásba való bekerülésnek, az osztályok visszaminősítésének, az iskolai hiányzásoknak, az iskolai felfüggesztéseknek, az iskolából való kimaradásnak, a felsőoktatásba való be nem lépésnek, valamint a későbbi karrier során elért alacsony jövedelemnek. Vagyis az évismétlők iskolai teljesítményére gyakorolt hatása idővel halmozódik és negatív "hólabda-hatást" eredményez (Goos, Pipa & Peixoto, 2021).

Az iskola pedagógiai gyakorlatának fontosságára hívja fel a figyelmet Tomaszewska-Pękała és munkatársainak (2017)³ elemzése, akik kilenc ország – köztük Magyarország – korai iskolaelhagyással kapcsolatos oktatáspolitikai beavatkozásait vetették össze. A tanulmány arra is kitér, hogy milyen lehetséges útvai vannak a lemorzsolódással veszélyeztetett fiataloknak a különböző oktatási rendszerekben. Hat ilyen utat azonosítottak:

(1) Váratlan válság: kevés rizikó faktor figyelhető meg a fiatal életében, viszont egy hirtelen esemény, változás nyomán veszélyeztetetté válik és ennek megoldására elégtelen támogatást kap az iskolától.

(2) Lefelé haladó spirál: a fiataalt az iskolán kívüli életkörülményei teszik veszélyeztetetté, és erre az iskola nem, vagy negatívan reagál.

³ Belgium, Anglia, Svédország, Portugália, Hollandia, Lengyelország, Spanyolország, Magyarország és Ausztria

(3) Parabola pálya: egyre nő a lemorzsolódás kockázata, viszont az iskola hatékonyan beavatkozik és megfordítja a folyamatot.

(4) Bumeráng: a fiatal lemorzsolódik, de később újra visszatér az iskolarendszerbe, és ez akár többször is megtörténhet.

(5) Reziliens: a fiatal az egyéni és családi jellemzői veszélyeztetetté teszik, de az iskola ellensúlyozza ezt, hatékonyan támogatja őt.

(6) Rejtőzködő: a fiatal fokozatosan halmoz fel kisebb iskolai (teljesítmény) problémákat, amelyek észrevétlenek maradnak az iskola számára, de később már nem tolerálja azokat.

A tanulási utak azonosítása hozzájárul ahhoz is, hogy az iskola, a tanulási környezet szerepét is jobban megértsük, valamint feltérképezzük egyes elemeit.

2. Hazai adatok és kutatások

A lemorzsolódás értelmezésével szorosan összekapcsolódik az oktatásban való résztvevők arányának változása, hiszen a lemorzsolódás egy adott képzési szinten akkor növekszik, válik kritikussá, ha az érintett korosztályon belül a képzésbe belépők száma is nő. A 2. táblázat a 15-19 és 20-29 éves korosztályokon belüli képzésben résztvevők aránya olvasható le az Európai Unió országaiban. Látható, hogy mindkét korosztályban (15-19 és 20-29 évesek) jelentős a növekedés, a közoktatásban kevésbé, mint a felsőoktatásban, hiszen ott már 1995-ben is magas volt a képzésbe belépők aránya. Így az EU szintjén 1995-2018 között 11%-kal nőtt a 15-19 évesek képzésben való részvételi aránya, míg a 20-29 évesek körében átlagosan 39%-kal. Ez utóbbi arány Magyarországon 35%, az északi országokban viszont 50% vagy e feletti.

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

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

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

A magyar közoktatásban a kilencvenes évek végén akkor kezdődött az iskolai lemorzsolódásról való diskurzus, amikor megemelkedett a középfokú képzésben résztvevők aránya, vagyis amikor tömegessé vált az adott korosztályon belül az oktatásban való részvétel. Az adatokból jól látszik, hogy Magyarországon a kétezres években volt a legmagasabb a 15-19 éves korosztályon belül az oktatásban való résztvevők aránya. Ez egyrészt köszönhető annak, hogy az általános iskola befejeztével gyakorlatilag a korosztály teljes egésze középfokon tanult tovább, másrészt 1998-tól a hagyományos hároméves szakmunkásképzés átalakult: a képzési idő megnövekedésével (2+2 vagy 3 év⁴) kitolódott az oktatásban való részvétel ideje is. Az 2. táblázat azt is mutatja, hogy 2010-2018 között megtört az oktatásban való részvétel növekedése, minden korosztály esetében az EU-átlagnál alacsonyabb a részvételi arány, s ez az EU-n belül a

⁴ 1993. évi LXXIX. törvény 1996. IX. 1-től hatályos szövege

harmadik legrosszabb arány a 15-19 és a 20-29 évesek körében is. A 15-19 évesek oktatásban való részvételének szűkülése előrevetíti a 20-29 éves korosztály részvételének további csökkenését, hiszen a középfokú oktatás biztosítja a felsőoktatás rekrutációs bázisát.

Magyarországon tehát a rendszerváltástól kezdve 2009-ig a középiskolás korosztály egyre nagyobb aránya vett részt képzésben egyre hosszabb ideig. A már említett hagyományos szakmunkásképzés változása mellett számos olyan oktatási program (pl. két tanítási nyelvű képzés, nyelvi előkészítő program) született, ami a képzési idő elnyújtásával járt együtt. A képzési programok átalakulása mellett tovább növelte a képzésben résztvevők arányát az is, hogy a szakmunkásképzést egyre kevesebb fiatal választotta, vagyis egyre többen kívántak érettségít adó képzésekben tanulni. A képzési idő növekedése mellett a 18 éves korig tartó tankötelezettség⁵ is a magasabb életkor felé tolta ki a képzésben résztvevők számát. Kutatások bizonyítják, hogy főként az alacsony státuszú családok gyermekei számára jelentett megtartó erőt ez a rendelkezés (Adamecz-Völgyi, 2018). 2009-ben, az előrehozott szakképzés bevezetésével elindult⁶ egyfajta visszarendeződés. Ez volt az első lépés, ami a tanulmányi idő rövidítését jelentette. Igaz, hogy csak bizonyos szakmákra vonatkozott, de mégis 86 szakmában állította vissza a korábbi hároméves képzési időt. E lépésből már következett, hogy később a teljes szakmunkásképzésben is csökkenhet a képzési idő, ami 2013-ban be is következett⁷. 2016-tól a korábbi szakképzési rendszer teljesen megváltozott. A szakgimnáziumi (jelenleg technikumok) képzésben ugyan nem rövidült a képzési idő⁸, de átalakult a képzési tartalom, túlsúlyba kerültek a szakmai ismeretek. A szakképzés átalakulása mellett a 2011-es új köznevelési törvény⁹ számos területen hozott még változást, így például szigorította a szerkezetváltó és az ötéves képzéseket folytató iskolák működését (a képzések működését bizonyos tanulói teljesítmény eléréséhez kötötte), illetve a tankötelezettséget 16 éves korra szállította le. Mindezen változások együttesen

⁵ Egy 1996-os törvénymódosítás a tankötelezettség korhatárának 18 éves korra emelését az 1998-ban általános iskolába lépők számára tette kötelezővé.

⁶ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2009. évi XLIX. törvénnyel történő módosításával az ún. "előrehozott" szakképzés jelent meg a szakiskolai képzés rendszerében, amelyet a módosított törvény 27. §-ának (4) új bekezdése határoz meg.

⁷ 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről

⁸ 2015. évi LXXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról

⁹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

eredményezték azt, hogy a 15-19 éves korosztályon belül az évtized alatt közel egytizeddel csökkent az oktatásban résztvevők aránya, annak ellenére, hogy az érettségit adó – tehát hosszabb – képzési programokba egyre nagyobb arányban kerültek be a tanulók (Fehérvári & Szemerszki, 2019).

Az iskolai lemorzsolódás hazai empirikus vizsgálataira vonatkozóan nem készült még szisztematikus elemzés, ugyanakkor narratív elemzésünk azt mutatja, hogy a lemorzsolódás hazai kutatási eredményei a nemzetközi szisztematikus elemzésekhez hasonló tényezőket tártak fel (Fehérvári, 2015c; Fehérvári & Tomasz, 2015). A kutatási eredmények is arra a megállapításra jutnak, hogy a lemorzsolódás egy hosszabb folyamat eredménye, amelynek során már az általános iskolai évek alatt láthatóvá válnak a kockázatok (Bánkúti et.al, 2004; Liskó, 1986, 2003). E vizsgálatok főként a tanuló tanulmányi útjának eredményességét, szocioökonómiai háttérét és etnikai hovatartozását nevezték meg a vizsgálódásuk főbb szempontjainak.

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

A lemorzsolódást vizsgáló nemzetközi irodalom az intézményi okok között tartja számon az iskolaszervezetet. Ehhez kapcsolódva a hazai kutatások közül kiemelhetjük a szakképzésre irányuló vizsgálatokat (Fehérvári, 2008b; Mártonfi, 2011, 2014), valamint a társadalmi, gazdasági háttér és etnikai hovatartozás alapján a roma fiatalok iskolai továbbhaladását vizsgáló kutatásokat (Kertesi & Kézdi, 2009a,b, 2010, 2012). E

kutatások megállapítják, hogy a lemorzsolódó fiatalok legfontosabb egyéni és családi jellemzői a következők: a család alacsony gazdasági, kulturális tőkéje (ezen belül is az alacsonyan iskolázott szülők), a család tanuláshoz, iskolához való viszonya, a nagycsalád, a roma származás, az iskolai kudarcok (rossz bizonyítvány, bukás stb.), a hiányzás, az átlagos tanulónál negatívabb kép az iskoláról, az átlagosnál negatívabb hozzáállás a tanuláshoz, az alacsony tanulási motiváció, a pályaválasztási kényszer vagy a rossz pályaválasztási döntés (első helyen nem szakközépiskolába jelentkezett vagy más szakmát szeretett volna tanulni). Emellett olyan vizsgálatok is vannak, melyek a hiányzás, a munkavállalás és a lemorzsolódás/tanulmányi sikeresség összefüggésére mutattak rá (Szügyi, 2019).

Az egyéni, családi jellemzők feltárása mellett a magyarországi kutatásokban az iskolai tényező is megmutatkozik. Akadnak olyan vizsgálatok, melyek az iskola tárgyi, infrastrukturális feltételrendszerét vizsgálják (Szemerszki, 2016), kiemelve, hogy a kevésbé eredményes iskolákban a feltételek is kedvezőtlenebbek (például az iskolaépület állapota, a nyelvi és az IKT labor, a könyvtár, a tornaterem hiánya). Más kutatásokban megjelenik a pedagógus, valamint az iskola szerepe és felelőssége (Juhász & Mihályi, 2015), melyek hangsúlyozzák az intézményi pedagógiai gyakorlatok fontosságát (Liskó, 1986; Mayer, 2008). Sok esetben ugyanis a tanulót az iskola távolítja el, tanácsolja el, nem a tanuló döntése az iskola elhagyása. Berényi (2015) kétféle – instrumentális és expresszív– cselekvési logikába sorolja a szakiskolákat. Megállapítja, hogy míg az előbbi igyekszik kiszorítani a problémásabb tanulókat az iskolából, addig az utóbbi adottságként kezeli az iskola tanulói összetételét és feladatának tekinti felzárkóztatásukat. Rayman (2015) pedagógusok és iskolavezetők rejtett és nyílt előítéleteit elemző vizsgálatában kiemeli, hogy a különböző gondolkodásmódok (három ilyen klasztert azonosított: előítéletes, empatikus problémakerülő, realisztikus felelősségtudat) jelentősen befolyásolják az iskola pedagógiai gyakorlatát, illetve eredményességét. Az intézményi hatásokat vizsgáló kutatások azt is igyekeznek felmérni, hogy vajon milyen tényezők befolyásolják azt, hogy az egyik iskola nagyobb megtartó erővel bír és sikeresebb ugyanolyan tanulói összetételű csoportok esetében, mint a másik. Varga (2015, 2017) eredményei szerint a tanulóit sikeresebben oktató iskolákat inkluzív szemlélet, magasabb iskolázottság, szélesebb pedagógiai szolgáltatások, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati háló, nagyobb innovációs hajlandóság jellemzi más iskolákhoz képest. Széll (2015, 2018)

kutatási eredményei is megerősítik azt, hogy a pedagógusok iskolázottsága, szakmai felkészültsége és tanulási hajlandósága fontos tényező, s emellett rámutat arra is, hogy a tanulókat eredményesebben oktató iskolákban kisebb a tanári fluktuáció és kedvezőbb az iskolai légkör. Vagyis nemcsak a tanulókat, hanem pedagógusaikat is képesek megtartani ezek az iskolák. Fehérvári (2016) azt is hangsúlyozza, hogy az eredményesebb, megtartó iskolák hajlamosabbak fejlesztési projektekhez kapcsolódni, illetve helyi társadalomba való beágyazottságuk, kapcsolatrendszerük is nagyobb.

Magyarországon egyetlen olyan nagymintás longitudinális vizsgálat volt, amely nagyobb időtávban kísérte nyomon a tanulók/fiatalok iskolai útját. Az Életpálya-vizsgálat 2006-ban kezdődött (Kertesi & Kézdi, 2010), a kutatás 10 ezer 8. osztályos fiatal útját követte nyomon az általános iskolából a középiskolába, illetve vizsgálta későbbi pályafutásukat. A cél a tanulási út nyomon követése volt, de természetesen a többszöri panelvizsgálat lehetővé tette a karrierút követését is. 2012-ben zajlott a vizsgálat hatodik hulláma, amelyben hozzávetőleg hétezer fiatal vett részt. Ennek legfontosabb továbbhaladási mutatói a következők voltak:

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

Fontos megjegyezni, hogy e vizsgálat még akkor készült, amikor a közoktatásban 18 éves korig tartó tankötelezettség volt érvényben, 2011 óta azonban a tankötelezettségi korhatár 16 évre módosult. Ahogy utaltunk rá, kutatások kimutatták, hogy míg a 18 éves korig tartó tankötelezettség az alsó társadalmi csoportok gyermekeinek iskoláztatását elősegítette (Adamecz-Völgyi, 2018), addig a tankötelezettségi kor leszállítása növelte a nem tanulók számát, különösen a 16–18 éves korosztályban (Hermann, 2019). Így 2013-tól emelkedett a 18 év alattiak lemorzsolódása, mely az érettségit nem adó

szakközépiskolai képzésből a legnagyobb, a legfrissebb adatok szerint (2017) a 17 és 18 évesek körében 12 és 27% volt a lemorzsolódás (Varga, 2019).

Megállapíthatjuk, hogy a magyar kutatási eredmények is hasonló tényezőkben látják a lemorzsolódás okait, mint a nemzetközi vizsgálatok (lásd 1. táblázat). A hazai vizsgálatokban három eltérés rajzolódik ki. Az adatforrások alapvetően meghatározzák, hogy mit tudunk elemezni, milyen rendszeres, reguláris adatgyűjtések állnak rendelkezésre a kutatók számára is. Így például Magyarországon nem ismerjük a tinédzser terhesség és a lemorzsolódás összefüggéseit (kvantitatív szinten), mert habár van adatgyűjtés arról, hogy a nők hány éves korukban szülik meg első gyermeküket, de ez nem kapcsolódik össze az oktatási adatokkal. A magyar tanulmányok jelentős része a kutatói célú empirikus adatfelvételek mellett az Országos kompetenciamérés (OKM) adatait elemzi, vagyis az OKM-ben szereplő mutatók jelentősen meghatározzák azt, hogy milyen adatok állnak rendelkezésünkre, hatást gyakorolva a publikációkra. A másik eltérés az, hogy míg a nemzetközi vizsgálatokban az utóbbi években előtérbe került a probléma interdiszciplináris megközelítése, különböző tudományterületek összekapcsolódása, addig itthon erősen a szociológiai nézőpont dominál, a társadalom és oktatás összefüggésében, az egyenlőtlenségi viszonyok felől közelítve a jelenséget. Emellett kevésbé markánsan, de jelen van a pedagógiai megközelítés is, viszont az egészségügyi, pszichológiai nézőpont nem jellemző, illetve az eltérő megközelítések sem kapcsolódnak össze. Ez összefügg azzal a következő jellegzetességgel is, hogy a hazai vizsgálatokban még kevésbé vannak jelen a többtényezős, komplex okok felderítését célzó elemzések (Fehérvári, Magyar & Széll, 2020; Fehérvári, Paksi & Széll, 2021).

A lemorzsolódás kutatása – a középfokú képzés expanziójával együtt – tehát a kilencvenes évek óta jelen van a magyar közoktatásban, a kétezres évektől pedig összekapcsolódott a korai iskolaelhagyás vizsgálatával (Mártonfi, 2014), mivel az Európai Unió tagországországaiban kiemelt céllá vált a korai iskolaelhagyás megakadályozása. Míg a lemorzsolódás az iskolarendszeren belüli továbbhaladásra vagy éppen megtorpanásra utal, addig a korai iskolaelhagyás az oktatási rendszer kimeneti eredményesség mutatója, azt jelzi, hogy a 18-24 éves korosztályon belül mekkora azok aránya, akik nem szereznek középfokú végzettséget¹⁰. Az európai célérték 10%, vagyis

¹⁰ A korai iskolaelhagyás/végzettség nélküliség rátája az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18–24 évesek arányát méri, akiknek nincsen középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy

2020-ig e százalékos érték alá kellett volna szorítania a tagországoknak a korai iskolaelhagyók arányát. Mindkét fogalmat tekintve, a legveszélyeztetettebb képzés a szakképzés, ezen belül a szakközépiskolai képzés, hiszen – ha évvesztéssel is – míg a gimnáziumból technikumba, a technikumból szakközépiskolába kerülhet át a tanuló, ha kudarc éri, addig a szakközépiskolából már nincs hová kerülnie, általában onnan már kikerülnek a tanulók az iskolarendszerből. 2014 óta van úgynevezett lemorzsolódási mutató¹¹ (Fehérvári, 2015c), amely egy tanév változását alapul véve nézi azoknak az arányát, akiknek megszűnt a tanulói jogviszonya és nem szereztek középfokú végzettséget. Az adatok szerint (2014-2016 között) már az általános iskolások egy százaléka kiesik az iskolarendszerből, hasonló az aránya a gimnáziumból lemorzsolódóknak (Varga, 2018). Míg a (volt) szakgimnáziumokban 7-8% körüli a lemorzsolódók aránya, addig a szakközépiskolákban ennek kétszerese, 15-17% közötti. A HÍD-programokban tanulóknál háromból egy iskolaelhagyó. E magas arányokhoz a 16 éves korig tartó tankötelezettség is hozzájárul, illetve az, hogy a tanulói jogviszony megszűnése, megszüntetése könnyebbé válik 16 éves kor fölött (elegendő 30 órás igazolatlan hiányzás hozzá).

Az Unió ajánlása alapján 2016 óta korai jelzőrendszer¹² is segíti a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítását, illetve lehetőséget nyújt beavatkozások kezdeményezésére. Az Oktatási Hivatal által működtetett jelzőrendszer félévente ad arról információt¹³, hogy hogyan alakul az általános iskola felső tagozatán és a középfokú képzésben a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók aránya. A 2016/2017-es tanév II. félévében a nappali képzés összes tanulójának 10,8%-a volt veszélyeztetett, ez az arány 6,3%-ra csökkent a 2020/2021-es tanév II. félévére. Képzéstípus szerint jelentős különbségek vannak a lemorzsolódással veszélyeztetettek arányában, a szakközépiskolákban a legmagasabb, 2016/2017-ben 18% volt, 2020/2021-ben pedig 13,7%. Az általános iskolákban 2016/2017-ben 13,1% volt az arányuk, míg 2020/2021-

érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben. A mutatót az Eurostat által koordinált éves, nagymintás munkaerő-felvétel alapján számítják. A mutató tulajdonképpen egy alsó becslés, hiszen a 18–24 éves, oktatásban résztvevők egy bizonyos hányada később sem fog középfokú végzettséget szerezni. Ráadásul a felmérés bármilyen, tehát nem végzettséghez vezető oktatásban való részvétel esetén sem sorol egy fiatalt a korai iskolaelhagyók közé.

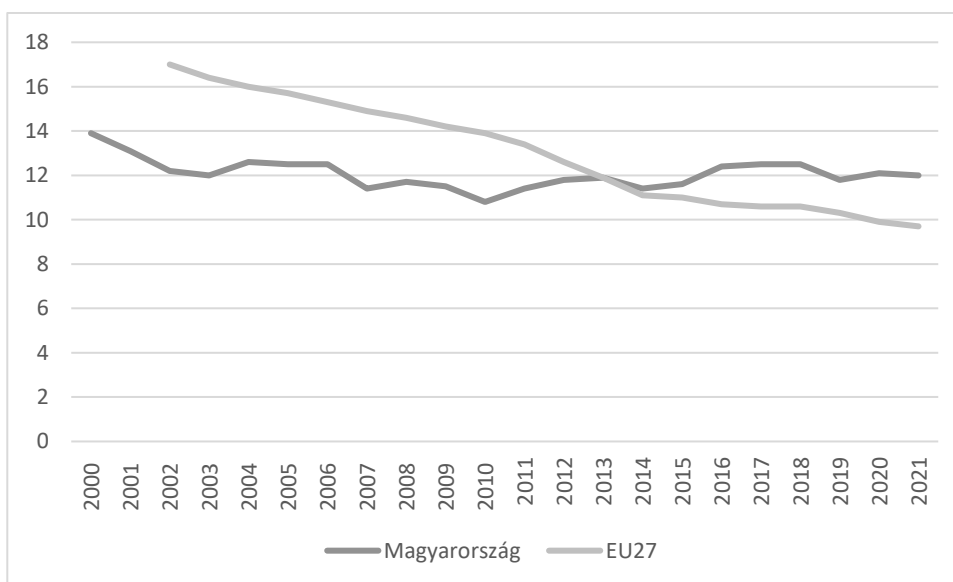
¹¹ Lemorzsolódott tanulónak tekintjük azt a tanulót, aki az előző év azonos napján a tanulói nyilvántartásban szerepelt, a tárgyév október 1-én már nem volt a tanulói nyilvántartásban (megszűnt a tanulói jogviszonya), és nem szerzett középfokú végzettséget.

¹² 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról, 44 § J

¹³ <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerIdoFeladatMegoszlásban>

ben a tanulók 9%-át azonosították. A szakgimnáziumokban és a jelenlegi technikumi képzésben volt a legnagyobb változás, ott a 2016/2017-es 12,2%-ról 5,1%-ra csökkent a veszélyeztetettek aránya. A gimnáziumi tanulók a legkevésbé veszélyeztetettek, arányuk 2016/2017-ben 2,6% volt, míg jelenleg 1%. A képzéstípus mellett iskolafenntartók szerint is változik a veszélyeztetett tanulók száma, míg a magán és alapítványi, valamint egyházi fenntartásban működő intézményekben alacsonyabb, addig az állami fenntartású iskolákban magasabb. Területi szempontból is többszörös eltéréseket tapasztalhatunk, Észak-Magyarország rendelkezik a legrosszabb mutatóval (15-11%) és Közép-Magyarország a legkedvezőbbel (7,8-3,6%).

A korai iskolaelhagyók arányát tekintve (1. ábra) látható, hogy míg az Unióban magasabb átlagértékről indult a korai iskolaelhagyók aránya, és folyamatos csökkenés tapasztalható, addig Magyarországon inkább az ingadozás, stagnálás jellemezte a kétezres éveket, 2010 után pedig növekedést mutat az arány. Magyarország 2013-ban lépett az Uniós átlag fölé, ekkor haladta meg először a korai iskolaelhagyók aránya az uniós átlagot és azóta is fölötte van. Magyarország ezzel az aránnyal a 27 ország között a 23. helyen áll, míg a lista végén Bulgária, Olaszország, Spanyolország és Románia áll, ez utóbbi országban 15,3%-os a korai iskolaelhagyók aránya. (Megjegyezzük Spanyolországban 2011-ben még 26,3% volt a korai iskolaelhagyók aránya.) A legjobb mutatóval Horvátország, Görögország és Szlovénia rendelkezik (2,4, 3,2 és 3,1%).



1. ábra. Korai iskolaelhagyás mutatója, 2000-2021

Forrás: Eurostat 2022.

Területi szempontból hasonló jellemzőket tapasztalhatunk, mint a lemorzsolódással veszélyeztetettek esetében is, Közép-Magyarország és Nyugat-Dunántúl van a legkedvezőbb helyzetben, ott 10% alatti a korai iskolaelhagyók aránya. A legsúlyosabb helyzetben Észak-Magyarország van, ahol Közép-Magyarországhoz képest kétszeres a korai iskolaelhagyók aránya. Az Eurostat¹⁴ készített egy olyan elemzést is, amelyben azt vizsgálja meg, hogy hogyan oszlanak meg a korai iskolaelhagyók az urbanizáció szintje szerint a különböző országokban, elkülönítve a nagyvárosokat, városokat és leszakadó térségeket. Az elemzés szerint az Unió országai között Magyarországon, Bulgáriában és Romániában van a legnagyobb különbség a három kategória alapján, és e három országban a rurális térségeket sújtja leginkább a korai iskolaelhagyás problémája. Az európai összehasonlítás¹⁵ azt is kiemeli, hogy a korai iskolaelhagyásnak a területi mellett, van nemi sajátossága is: inkább a fiúkat érinti, mint a lányokat. Ugyanakkor ebben is van némi magyar sajátosság, mivel csaknem azonos mindkét nem aránya, a bolgár és román adatokhoz hasonlóan. E két utóbbi országban a lányok aránya magasabb is, mint a fiúké. Ez nagy valószínűséggel összefügg a tinédzser terhességgel is, hiszen ebben az Európai Unión belül e három országban a legmagasabb azon 20 év alattiak aránya, akik első gyermeküket szülik¹⁶.

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

A. *Az iskolai lemorzsolódás multidimenzionális modellje*

A bevezetőben már említett 2018-2021 között zajló iskolai lemorzsolódás kutatásában arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők támogatják és gátolják a lemorzsolódás

¹⁴ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Analysis_by_degree_of_urbanisation

¹⁵ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

¹⁶ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190801-1>

kockázatát és ebben milyen szerepe van az iskolai tanulási környezetnek. Ez a vizsgálatsorozat azért is különleges, mert komplex módon igyekszik megragadni a lemorzsolódási kockázatokat, a különböző (egyéni, családi, iskolai) tényezők együttes elemzésével (Paksi, Széll & Fehérvári, 2023)¹⁷, a tanulói és a pedagógus válaszok összekapcsolásával. Vagyis ez a komplexitás nemcsak a különböző lemorzsolódási tényezők kockázatának vizsgálatát jelenti, hanem mindezt a kontextuális hatásokkal együttesen elemezzük, értelmezzük. A kutatás roma tanulókra vonatkozó elemzésére a VIII. fejezetben térünk ki részletesebben és abban a fejezetben olvashatunk a kutatás módszertani keretéről is részletesebben. Ebben a részben összefoglaljuk a vizsgálat legfontosabb általános eredményeit, következtetéseit. (A vizsgálatban használt indexek és ahhoz tartozó itemek felsorolása a Mellékletben található.)

A kutatási keret kialakításában a nemzetközi szisztematikus szakirodalomfeldolgozások (lásd 1. táblázat: Lyche, 2010; Rumberger, 2012; De Witte et al, 2013 nyomán) alapján létrejött tényezőket vettük figyelembe, így a lemorzsolódás okait egyéni, családi és iskolai tényezőkre osztottuk, statisztikai vizsgálatunk is ezekre a szintekre koncentrált. Az egyéni tényezők között elemeztük a nemet, a lelki és testi egészséget, a viselkedést (tanulmányi és társas elköteleződést és bevonódást, devianciát, hiányzást), valamint a közösséghez tartozást. A családi háttérrel annak szerkezetével, a tanuláshoz, az iskolához való hozzáállásával, demográfiai jellemzőivel, gazdasági, kapcsolati, kulturális erőforrásaival, és a családban előforduló devianciákkal mértük. Az iskolai tényezőknél az iskola tanulói összetételét, hátránykompenzációs szerepét, erőforrásait, a tanárok felkészültségét, tapasztalatát, attitűdjeit, nézeteit, az iskola pedagógiai kultúráját, osztálytermi gyakorlatát, illetve kapcsolatrendszerét vettük figyelembe. Mindezen tényezők bevonásával egyéni és szervezeti szintű, valamint mindkét szintet figyelembe vevő komplex hierarchikus lineáris regressziós modelleket építettünk. Egyéni szinten 11, családi szinten 17 és iskolai szinten 23 változót vontunk be a vizsgálatba.

Az eredmények közül kiemelhető, amit a nemzetközi irodalom is hangsúlyoz, hogy egyes tényezők esetében erősebb az összefüggés, mint másoknál. Egyrészt az

¹⁷ Az alfejezet a következő íráson alapul: Paksi B, Széll K, Fehérvári A. (2023). Empirical Testing of a Multidimensional Model of School Dropout Risk. *Social Sciences*. 12(2). 50.
<https://doi.org/10.3390/socsci12020050>

egyéni jellemzőknek nagyobb jelentősége van az iskolai sikerességben, mint a többinek. Másrészt az egyéni jellemzőkön belül is eltérés mutatkozik, a nem, a tanulmányi elköteleződés, a teljesítményorientált tanulás és a hiányzás a legerősebb prediktorok. Meg kell még említeni, hogy – az előző faktoroknál ugyan kisebb mértékben – a jobb testi és lelki egészség is valószínűsíti az iskolai sikerességet. Bowers, Sprott, & Taff (2013) a szerhasználat és lemorzsolódás pozitív összefüggésére hívja fel a figyelmet. Kutatásunkban több deviancia előfordulását is vizsgáltuk, többek között a szerhasználatot is, kiemelhető, hogy a deviancia léte alacsonyabb iskolai teljesítménnyel jár együtt. A nemzetközi kutatások az egyéni tényezőkön belül megerősítik a hiányzás és az alacsony iskolai teljesítmény szerepét, de emellett a közeli barátokat, társas kapcsolatokat (Acker & Wehby, 2000) is kiemelik (Bowers, Sprott, & Taff 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015; Veiga et al., 2016), amit jelen kutatás nem erősít meg, erre vonatkozóan nem találtunk bizonyítékot.

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

Ekstrand (2015) kiemeli, hogy a lemorzsolódás problémakörének feltárásában az iskola felelősségének, szerepének nagyobb teret kell kapnia. Elemzésében az iskolai légkör, az iskolai kötődés (felnőttekhez való kötődés) pozitív hatására hívja fel a figyelmet. Kutatásunk alapján azonban megállapítható, hogy az iskolai tényezők csak igen korlátozott mértékben befolyásolják a tanuló egyéni szintű tanulmányi eredményét. Ezek közül kiemelhető a tanuló és pedagógus felé támasztott egyaránt magas elvárások, követelmények, valamint a családi háttér iskolai szocializációban betöltött szerepének kisebb mértékű hangsúlyozása, azaz kvázi az iskola hátránykompenzációs

szerepvállalása. A hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó nemzetközi kutatások rendre kiemelik az alacsony elvárásokkal kapcsolatos problémákat, melyek háttérben azon meggyőződések is meghúzódnak, hogy az iskola, illetve a pedagógusok a tanulók képességeit társadalmi, gazdasági helyzetük alapján ítélik meg (Foschi, 2000), ezzel kedvezőtlenebb tanulási útra állítják a diákot, illetve erősítik a lemorzsolódás kockázatát. Mindezek mellett eredményeinkben az is kimutatható, hogy a pedagógusok által észlelt kedvezőbb iskolai légkör pozitívan hat a tanulók munkájára.

A nemzetközi irodalomban számos olyan elemzés született (Veiga et al., 2016), ami alátámasztja a tanulói eredményességben a szülő hozzáállásának, az iskola és szülő kommunikációjának a szerepét. Kutatásunkban ugyanakkor számos további iskolai tényező szerepére nem találtunk bizonyítékot, így a pedagógusok felkészültségére, tapasztalatára, osztálytermi gyakorlatára, az iskola és szülő viszonyára, kommunikációjára sem.

3. A Covid-19 hatása a lemorzsolódásra

A Covid-19 hihetetlen lökés adott e kutatási témának, hiszen az iskolabezárások és a távolléti oktatás óriási kockázati tényezővé vált az iskolai lemorzsolódás szempontjából. Az iskolabezárásokból eredeztethető tanulmányi veszteségeknek a gazdasági jólétre is hatása lehet mind az egyének, mind az országok szintjén (OECD, 2021). Az érintettek később (vagy egyáltalán nem) szereznek középiskolai vagy főiskolai diplomát (a korai iskolaelhagyók, lemorzsolódók száma nő), ami a generációk közötti mobilitás csökkenését jelzi előre, valamint akadályozó tényezője a humántőke fejlődésének (Chetty et al., 2020; Maldonado & De Witte, 2021). Hosszú távon valószínűleg jelentős negatív gazdasági hatása lesz, ami nemcsak a termelékenység, hanem az innovációk, a várható egyéni jövedelmek és a GDP növekedés visszaesésében is meg fog mutatkozni (Werner & Woessmann, 2021). Nemcsak kutatási adatok becsülik a tanulmányi veszteséget, hanem az érintett fiatalok is. Egy német kutatás szerint az érettségihez közelítő fiatalok közel fele (45%) aggódik a karanténoktatásnak a tanulmányi teljesítményére, illetve több mint negyede a jövőbeli karrierére gyakorolt hatásai miatt (Anger et al., 2020).

Az eddigi kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy a fiatalabb korosztályokat (Andrew et al., 2020; Blainey et al., 2020; European Commission, 2020; Tomasik et al., 2020) és az alacsony szocioökonómiai státuszú családokból származó tanulókat (Bacher-

Hicks et al., 2021; Blainey et al., 2020; Engzell et al., 2021; European Commission, 2020; Maldonado & De Witte, 2021, Moscoviz & Evans, 2022) érintették a legnegatívabban a Covid-19-hez kapcsolódó iskolabezárások. Ez a megállapítás összhangban van a tanulási különbségek növekedésére és a későbbi tanévekben realizálódó kumulatív tanulási veszteségekre vonatkozó előrejelzésekkel is (Grewenig et al., 2020; Haeck & Lefebvre, 2020; Kaffenberger, 2021). Összességében a Covid-19-járvány oktatással kapcsolatos kutatási eredményei arra mutatnak rá, hogy a legszegényebb körülmények között élő gyermekek nagyobb kompetenciavesztést szenvednek el, mint a legjobb anyagi körülmények körülmények között élők (Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2021), ez pedig tovább mélyíti a társadalmi egyenlőtlenségeket, akadályozza a társadalmi mobilitást és súlyos gazdasági következményekkel jár mikro- és makroszinten egyaránt.

A Covid-19 kapcsán Magyarországon is megjelentek elemzések, becslések arra vonatkozóan, hogy mekkora is a tanulási veszteség a közoktatásban. Blaskó és társai (2021) a 2019. évi TIMSS felmérés (Trends in International Mathematics and Science Study) negyedik évfolyamosokra vonatkozó adatainak feldolgozásával készítettek előrejelzést Európa 22 országában, köztük Magyarországon. Az elemzés a legkiszolgáltatottabb csoportokra koncentrált, az otthoni tárgyi feltételeket és a szülői támogatást fókuszba állítva, mint a távolléti oktatás időszakát leginkább befolyásoló tényezőket. A kutatók feltevése szerint, azok az országok, amelyek oktatásukban nem tudják ellensúlyozni a szülői háttérrel kapcsolatos egyenlőtlenségeket, kisebb valószínűséggel fognak megküzdeni e tényezők növekvő fontosságával a világjárvány idején. Az eredmények azt mutatják, hogy Európa-szerte valószínűleg jelentősen növekedni fognak az országok közötti és az országokon belüli oktatási egyenlőtlenségek. Az elemzés megállapítja, hogy Bulgária, Németország, Szlovákia, Magyarország és Málta valószínűleg jelentős mértékben fog szembesülni az átlagos teljesítmény csökkenésével és az egyenlőtlenségek növekedésével.

Lannert és Varga (2022) egy másik nemzetközi mérés, a PISA 2018 adatainak felhasználásával becsülte meg 11 közép-kelet-európai országban, köztük Magyarországon a Covid-19-járvány tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását. Az iskolabezárások hosszát is figyelembe véve négyféle scenáriót modelleztek a távolléti oktatás különböző hatékonyságát feltételezve. Az első két modellben nem érvényesültek a SES szerinti különbségek, míg a második két modellben azt is figyelembe vették, hogy

a különböző családi háttérrel rendelkező diákok különböző hatékonysággal használhatják a távoktatási módszereket. A becsült eredmények óriási mértékű tanulási veszteségeket mutatnak az összes vizsgált országban. Még a legjobb forgatókönyv szerint is a diákok átlagosan közel egy évnyi tanulási veszteséget szenvedtek el. A legrosszabb forgatókönyv pedig ennél kétszer vagy akár háromszor (országonként változó) nagyobb veszteséget jelez előre. A szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy a világjárvány nemcsak a már meglévő egyenlőtlenségeket növeli, hanem a korábban sikeresebb országok (Észtország, Lengyelország, Szlovénia) fejlődési útját is megtöri. Továbbá azt is kiemelik, hogy az iskolabezárások okozta tanulási veszteségek nem csupán a teszteredményekben mutatkoznak majd meg, hanem a lemorzsolódók számának megugrását is eredményezhetik.

Molnár és munkatársai (2021) a 2–8. évfolyamon tanulók olvasás-szövegértési, matematikai és természettudományos tudásának fejlettségi szintjének változását vizsgálta 2018-2020 között. Az eredményeik szerint mindhárom területen az évfolyamon belüli különbségek jelentősen nagyobbak voltak, mint az évfolyamok közötti átlagos fejlődés mértéke. Tehát bizonyos diákokat negatívabban érintett, mint másokat. 2018 és 2019-hez képest minden területen érzékelhető volt a teljesítményvisszaesés, ugyanakkor az alsóbb évfolyamokon erőteljesebb volt, mint felső tagozaton.

A 2003 óta évenként megvalósuló Országos kompetenciamérés szövegértés és matematika területekre vonatkozó adatfelvétele éppen a Covid-19-járvány miatti iskolabezárások eredményeként maradt el 2020-ban (Oktatási Hivatal, 2020, 2022). A 2021-es adatok azt mutatják, hogy 2019-hez képest a matematika és a szövegértés területén is rosszabb átlagos eredményeket értek el mindhárom évfolyamon a tanulók, azonban 6. évfolyamon nagyobb volt ez a különbség, mint 8. és 10. évfolyamon. Az átlagpontszámok csökkenése mellett, (7%-kal) növekedett a 2. vagy az alatti képességszintű tanulók aránya matematikából a 6. évfolyamon. A szövegértés esetében ugyanezen eltérések figyelhetők meg, a matematikához képest viszont kisebb volt mindhárom évfolyamon a veszteség. A képzéstípusok szerinti különbségek pedig azt mutatják, hogy a 6. és 8. évfolyamos gimnáziumok tanulóinál volt a legkisebb mértékű a kompetenciamérés átlagos pontszámának csökkenése 2019-hez képest (a 6. évfolyamos gimnazisták 8. évfolyamos matematika eredményében pedig nem is volt eltérés), míg a

várthoz képest nem a szakközépiskolákban, hanem a szakgimnáziumokban volt a legnagyobb.

Kende és munkatársai (2021), valamint Szilveszter és munkatársai (2021) kifejezetten hátrányos helyzetű csoportok oktatására fókuszáltak vizsgálatukban. Kendék kiemelik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók valószínű nagyobb arányban maradtak ki a távolléti oktatásból a technológiai hozzáférés hiányában és ha volt is eszköz és lehetőség, a szülők kevésbé tudtak tanulástámogatást nyújtani számukra. Míg Szilveszterék vizsgálata azt mutatta, hogy a szocioökonómiai státuszt felülírja a háztartás rendezettsége, a családi rutin és a diák tanulásban tett erőfeszítése, vagyis inkább annak van szerepe a tanulmányi sikerességben, hogy mennyiben tudtak a családok adaptálódni a kialakult helyzethez.

4. Összegzés

A kudarcos tanulási út, a korai iskolaelhagyás nagy valószínűséggel vezet sikertelen életúthoz, amelyben magas a munkanélküliség, a szegénység, a társadalmi kirekesztettség, a rossz testi és lelki egészség kockázata (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2018). A korai iskolaelhagyás az iskolarendszer eredményességét mutatja, azt, hogy a 18-24 éves korosztályban mekkora a középfokú végzettséggel nem rendelkezők aránya. Azt is lényeges kiemelni, hogy a középfokú végzettség léte vagy nem léte annak szimbóluma is egyben, hogy az egyén birtokában van az alapvető kompetenciáknak, a tanulás képességének, ami képessé teszi arra, hogy pályája során rugalmasan alkalmazkodjon a társadalmi, gazdasági kihívásokhoz. Ezt azért is fontos hangsúlyozni, mert Magyarországon ez a tudásszint inkább az érettségi, mint a szakmunkás végzettség, bár mindkettő középfokú végzettségnek számít.

A tanulási út kudarcainak számos megnyilvánulása lehetséges. Egyik ilyen az iskolai lemorzsolódás, vagyis egy adott képzésből, intézményből lemorzsolódik a tanuló, de a tovább nem tanulást is sikertelenségnek tekinthetjük, vagyis azt, ha az egyén nem kezdi meg középfokú tanulmányait. Ez utóbbiról azért is fontos említést tenni, mivel a trendadatok azt mutatják, hogy a magyarországi középfokú iskoláztatási expanzió visszaszorulóban van, és csökken a 15-19 éves korúak körében az oktatásban lévők aránya (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Ez köszönhető annak, hogy a rendszerváltást követően is megmaradt a nyolcosztályos általános iskolai szerkezet, valamint 2013-tól

kezdvé visszatért a szakképzés a hároméves szakmunkásképzésre és mindehhez még a tankötelezettségi korhatár leszállítása is párosult 2011-től. Az iskolaszervezeti okok mellett társadalompolitikai okok is közrejátszanak ebben, hiszen a középfok, és később a felsőfok expanziója olyan társadalmi környezetben jött létre, amely alapvetően az alacsony társadalmi, gazdasági háttérű családokban ösztönözte a tanulást, míg 2010 után lényegében ez megfordult.

A tanulási út kudarcainak rizikófaktorai egyéni, családi és iskolai tényezők köré csoportosíthatók. A nemzetközi szakirodalom is azonosítja és részletezi is ezeket a faktorokat (De Witte et. al, 2013; González-Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019; Lyche, 2010; Rumberger, 2012). Kiemeli, hogy egyes tényezők szerepe fontosabb, mint másoké, így a nemzetközi irodalom szerint a hiányzás, az alacsony iskolai teljesítmény, a kortársak szerepe, a családszerkezet, a gazdasági státusz és az érzelmi háttér jelentősebb befolyását emelik ki. Az is megállapítható, hogy a lemorzsolódás nem statikus, és ebbe a folyamatba az iskolai tényezők erősítő vagy gyengítő szerepet játszanak, belövik a tanulót egy lefelé tartó spirálba, vagy éppen kimozdítják és behúzzák egy olyan nyomvonalra, ami segíti a továbbhaladást, tanulást (Tomaszewska-Pękała et al. 2017).

A magyar vizsgálatok hasonló faktorokat azonosítottak, mint a nemzetköziek. Ugyanakkor kutatásaink szerint (Paksi, Széll & Fehérvári, 2023) az egyéni és a családi tényezők hatása erősebb, mint az iskolai tényezőké, gyakorlatilag az iskola nem tud érdemben beavatkozni a lemorzsolódás megelőzése érdekében. Nemi pozitív elmozdulást érhet el az iskola, ahol tanuló és pedagógus felé támasztott elvárások, követelmények egyaránt magasak, az iskola tudatosan vállal hátránykompenzációs szerepet. Az egyéni jellemzők között – csakúgy, mint a nemzetközi irodalom – kiemelkedik az alacsony iskolai teljesítmény, a hiányzás, a tanulmányi elköteleződés, a teljesítményorientált tanulás. Emellett a jobb testi és lelki egészség is valószínűsíti az iskolai sikerességet. Az egyéni jellemzők mellett a családi háttér tényezői is erős magyarázó erővel bírnak, melyek közül leginkább a kulturális erőforrások játszanak szerepet a tanulók sikerességében.

Az iskolai lemorzsolódás jelenségének vizsgálatakor ki kell térnünk arra is, hogy 2019-2021 között több iskolabezárás is történt a világban a Covid-19 járvány miatt, ami főként a fiatalabb, alsóbb évfolyamokra járókat és az alacsony társadalmi, gazdasági státuszú családok gyermekeit érintette leginkább (Andrew et al., 2020; Blainey et al.,

2020; European Commission, 2020; Tomasik et al., 2020; Bacher-Hicks et al., 2021; Blainey et al., 2020; Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2021, Moscoviz & Evans, 2022). A nemzetközi és hazai vizsgálatok is kimutatták, hogy az iskolabezárási időszakok alatt ezek a csoportok tanításhoz, tanuláshoz való hozzáférhetősége, tanulási eredményessége volt a legsérülékenyebb, melynek közép és hosszabb távon is jelentős egyéni és társadalmi hatásai várhatók. Az iskolai útiükban nagyobb a lemorzsolódás, a végzettség nélküli iskolaelhagyás, a felsőfokú tovább nem tanulás kockázata.

III. Az iskolai lemorzsolódás megelőzési lehetőségei.

Nemzetközi kutatások

Ahogy az előzőekben már bemutattuk, az európai oktatási rendszerek kiemelt célja a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás visszaszorítása, ami egyaránt jár társadalmi, gazdasági és egyéni haszonnal. Hosszú távú hatásaik megnyilvánulnak az állampolgári felelősségvállalás növekedésében, a politikában, az egészségügy, a szociális és foglalkoztatási szférában is, magasabb gazdasági növekedési rátát, magasabb adóbevételeket, alacsonyabb munkanélküliséget és jóléti kifizetéseket, valamint alacsonyabb közegészségügyi és büntetőjogi kiadásokat eredményezve (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2018).

Az előző fejezetben azt is bemutattuk, hogy a korai iskolaelhagyás okai egyéni, családi, iskolai tényezők köré szerveződnek, az egyes tényezők szerepe nem azonos súlyú (De Witte et al 2013; González-Rodríguez et al. 2019; Lyche 2010; Rumberger 2012). A magyar vizsgálati eredmények azt is kiemelik, hogy az iskolai jellemzők kevés hatást, hátránykompenzációt fejtenek ki az iskolai lemorzsolódás megakadályozására (Fehérvári, Széll & Paksi 2021).

Az okok feltárásán túl az elmúlt két évtizedben számos oktatásfejlesztés, beavatkozás történt a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében. Az Európai Unió Tanácsa 2011-ben szakpolitikai ajánlást tett közzé, melynek nemzeti politikákra tett hatását 2019-ben egy jelentésben összegezték, kiegészítve a jelentés eredményeire alapozott újabb ajánlásokkal. Az anyag kiemeli, hogy az ajánlás kulcsfontosságú szakpolitikai fókuszot jelentett, valamint az ifjúsággal, a foglalkoztathatósággal és az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos nemzeti politikákban, stratégiákban is visszaköszönt. Ugyanakkor azt is kiemeli a jelentés, hogy a politikák hatékonyságára vonatkozó bizonyítékok vegyesek, így az újabb ajánlások egyrésze a beavatkozások szisztematikusabb nyomon követésére és értékelésére fókuszál (European Commission, 2019). A jelentés azt is hangsúlyozza, hogy az uniós országok többségének sikerült jelentősen visszaszorítani az iskolai lemorzsolódást, végzettség nélküli iskolaelhagyók számát. Az adatok alapján (lásd előző fejezet) ez Magyarországon kevésbé volt sikeres. Emellett a pandémia fokozta az egyenlőtlenségeket (Spiteri, 2023),

emiatt várhatóan növekszik majd azok száma, akik középfokú végzettség nélkül hagyják el az iskolarendszert, így e téma még jobban fókuszba kerül a hazai oktatásban.

1. Preventív programok nemzetközi szisztematikus elemzései¹⁸

Ebben a fejezetben olyan angol nyelvű szisztematikus irodalomelemzéseket és metaanalíziseket mutatunk be, melyek 2010-2021 között születtek a lemorzsolódást megakadályozó preventív programok témájában, különös tekintettel a mentorok szerepére, bevonására. (A mentorprogramokra azért fókuszáltunk, mivel elemzésünket egy nagyobb kutatás-fejlesztési program előkészítésének szántuk, amely mentorok bevonásával történik¹⁹.) Három adatbázisban (Science Direct, ProQuest és Google Scholar) a következő keresőszavak alkalmazásával folyt keresésünk 2021. októberében: mentor vagy tutor vagy dropout vagy early school leaving/leaver és prevention és systematic literature review vagy meta-analyses. A keresés csak az angol nyelvű, tudományos, lektorált írások (folyóiratok és könyvek) vonatkozott. Célunk olyan programok bemutatása, amelyek hatékonyan kezelik az iskolai lemorzsolódást, korai iskolahagyást, valamint ezeken belül igyekeztünk eredményességük jellemzőinek feltárására is.

Keresésünk összesen 25 találatot hozott, az absztraktok elolvasása alapján 16 írás nem a keresési témánkhoz illeszkedett vagy nem másodlagos feldolgozás volt, így végül kilenc cikk elemzését mutatjuk be jelen írásban. A tanulmányok néhány alapadatát az 3. táblázat mutatja.

¹⁸ E fejezet a következő tanulmányra alapozva készült: Fehérvári, A., Felső, E., Benkő, B., & Varga, A. (2022). Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. *Iskolakultúra*, 32(2), 74–82. Elérés forrás

<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43607>

¹⁹ Az anyag az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjában az Oktatási Esélyekért! Pályaorientációs mentorprogram fejlesztése és értékelése megalapozásaként készült.

3. táblázat: A másodelemzések alapadatai a cikkek bemutatásának sorrendjében

tanulmány	feldolgozott időintervallum	feldolgozott tanulmányok száma	elemzési forma
Tanner-Smith és Wilson (2013)	1985-2009	74	metaanalízis
Wilson, S., Lipsey, M., Morrison, J., Steinka-Fry, K., & Tanner-Smith, E. (2011)	1980-2010	187	szisztematikus elemzés
Young (2013)	1980-2013	1	metaanalízis
Kremer, K.P., Maynard, B.R., Polanin, J.R. Vaughn, M.G. & Sarteschi C. M. (2015)	1980-2014	24	szisztematikus elemzés
Ekstrand (2015)	2001-2015	155	szisztematikus elemzés
Momo, M.S.M., Cabus, S.J., De Witte, K., Groot, W. (2019)	1999-2013	43	szisztematikus elemzés
Wood és Mayo-Wilson (2012)	1980-2011	6	metaanalízis
Figen Karaferye (2018)	2007-2017	8	
Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A., Lovegrove, P. & Nichols E. (2013)	1970-2011	46	metaanalízis

A kutatások a hiányzást tekintik az iskolai lemorzsolódás egyik legkritikusabb faktorának. Így az elemzések többsége arra fókuszált, hogy milyen beavatkozások előzhetik meg a hiányzást, amelyet a szerzők sokszor összekapcsolnak a deviáns viselkedéssel is. Így először azokat az írásokat mutatjuk be, amik általában a hiányzás visszaszorításával foglalkoznak, ezt követően pedig azokat, ahol a beavatkozások fókuszában a mentori tevékenység vizsgálata áll.

Tanner-Smith és Wilson (2013) tanulmánya azt vizsgálja, hogy milyen hatással működnek a hiányzást megakadályozó programok, és melyek tekinthetők sikeresebbnek. A metaanalízis 1985-2009 között 74 kísérleti (24), kvázi-kísérleti (50) kutatás hatásméretét szintetizálta. A szerzők külön vizsgálták a kísérleti és a kvázi-kísérleti kutatások hatásait, megállapítva, hogy a kísérleti beavatkozások esetében szignifikáns hatások mutathatók ki, vagyis a vizsgált beavatkozás csökkentette az iskolai hiányzást a

kontrollcsoporti tagokhoz képest, míg a kvázi-kísérleteknél nem kimutatható sem pozitív, sem negatív hatás. Ennek oka, hogy a kvázi-kísérleteknél az összehasonlításul szolgáló csoport kiindulási adatai nagyon hasonlóak voltak a kísérleti csoporthoz. Emellett a kvázi-kísérletek résztvevői inkább az idősebb korosztályokból kerültek ki, míg a kísérletek inkább a fiatalabbakat célozták meg, ahol még nagyobb hatékonyságú a megelőzés. A kétféle kísérleti design eltérését a publikációs torzítás is okozhatja, mivel a kísérleti kutatások inkább folyóiratcikkekben (azokat a kísérleteket nem publikálták, amelyek nem hoztak eredményt), míg a kvázi-kísérleteket pedig inkább disszertációkban jelentek meg. A tanulmány számos módszertani korlát említése mellett kiemeli, hogy a kísérleti beavatkozások hatása is csak szerény mértékben csökkentette a hiányzást, ebben nem és életkor szerint eltérések mutatkoznak. Főként a fiúk és a fiatalabbak esetében voltak hatásosabbak a beavatkozások. A nemi különбözőség háttérében az áll, hogy a lányok főként terhesség, gyermekvállalás miatt morzsolódnak le, és ezen nem segítenek a hiányzást kezelő beavatkozások. A fiatalabb korosztályok eredményességét pedig azzal magyarázzák a szerzők, hogy akkor tud egy program hatékonyabban működni, amikor még nem alakul ki a tartós/állandósuló hiányzás szokása a tanulónál. A tanulmány az egyes beavatkozásokat kilenc kategóriába sorolta, melyek a következők: 1. Tanulásszervezés: kiscsoportos foglalkozások, kisebb osztálylétszám, tömbösített órák 2. Kiegészítő foglalkozások: felzárkóztatás, korrepetálás, házi feladatokhoz nyújtott segítség 3. Mentorálás, tanácsadás 4. Alternatív iskola 5. Viselkedésre irányuló beavatkozás: önbecsülés javítása, attitűdformálás, drogfogyasztás megelőzése 6. Jelenlét, részvétel figyelése, ösztönzése jutalmazással 7. Szakképzés, foglalkozás-, gyakorlatorientált képzés 8. Egyidejűleg többféle beavatkozás, átfogóbb megelőzési program 9. Egyéb: esetkezelés, gyermekgondozási szolgáltatás, lakhatás, közösségi, szabadidős szolgáltatások. A programok szerinti vizsgálódás, kategorizáció nem mutatott szignifikáns eltérést, vagyis nem volt különbség egyik vagy másik program eredményességében, ugyanakkor némileg pozitívabb hatást fejtettek ki a kiegészítő foglalkozások, valamint a gyakorlatorientált programok.

Wilson és munkatársainak (2011) szisztematikus elemzése 187 tanulmányra terjedt ki 1980 és 2010 között, mellyel a lemorzsolódás megelőzésére és a prevenció-s-intervenció-s programok hatékonyságára vonatkozó kutatások hiányát kívánta pótolni. A vizsgált kutatások iskolai keretek között végrehajtott intervenció-s vagy prevenció-s

programokra, vagy civil szervezetek által megvalósított beavatkozásokra összpontosítottak, amelyek kifejezetten a lemorzsolódás csökkentését célozták meg 4-21 éves korúak körében (tipikusan egyébként a 15 évesek vettek részt leginkább az elemzett programokban). E programok közül a leggyakoribbak közé tartoztak a munkához kapcsolódók, például szakmai gyakorlattal, pályaorientációval, szakképzéssel, az elhelyezkedést, foglalkoztatást segítő, valamint megélhetési és jóléti támogatásokkal kapcsolatos programok. Habár Wilson átfogó képet nyújt az általa vizsgált programok hatásáról, leírásuk egyáltalán nem részletezett: milyen szolgáltatásokat tartalmaztak, milyen körülmények között kerültek kivitelezésre, ki volt a célcsoportjuk? Arról sem ad információt, hogy ezek a programok milyen körülmények között, mely résztvevők számára mennyire voltak hatásosak. A szerzők kiemelik, hogy a munkával kapcsolatos programok esetében a hatásmagyság valamivel nagyobb, mint a többi program esetében, de ez az érték is inkább alacsonynak tekinthető. A szerzők azt is kiemelik, hogy az iskolai és a közösség alapú programok között nincs számottevő különbség, valószínű a programok hatékonysága inkább a végrehajtásától függ, mint annak tartalmától.

Young metaanalízise Wilson és munkatársai elemzését bővíti, az eredeti mintához képest a vizsgálódás időtartamát 2013-ig tolja ki, továbbá az elsődleges fókusz a munkával kapcsolatos programokra helyezi, a másodlagos fókusz pedig azokra a faktorokra, amelyek növelik/növelhetik ezen programok hatékonyságát. Elemzésében arra jutott, hogy egyik vizsgált változó sem indikál szignifikáns különbséget a hatásmagyság tekintetében.

Kremer és munkatársainak (2015) szisztematikus elemzése és metaanalízise a tanórán kívüli iskolai foglalkozások hatását vizsgálja az USA-ban. Megállapítja, hogy a délutáni programok széles spektrummal, számos céllal, és kiterjedt előnyökkel rendelkeznek. Köszönhetően a 2001. évi No Child Left Behind törvénynek, számottevően megemelkedett a tanítási órák utáni programok száma, amelyek alacsony szocioökonómiai státuszú, gyenge tanulmányi eredménnyel rendelkező vagy valamilyen etnikai kisebbséghez tartozó, magatartási problémákkal küzdő (hiányzás, kábítószerhasználat) tanulóakra fókuszál. A kizárólag mentori-tutori programok kizárásra kerültek az elemzésből, mivel ezek nem nevezhetők kimondottan tanóra utáni programoknak. Viszont, ha a mentori-tutori támogatás más tevékenység kiegészítéseként jelent meg, a tanulmány bekerült az elemzettek közé.

Az Egyesült Államokban a nem tanórai programok kiemelt támogatásban és jelentős forrásban részesülnek, de ez a tanulmány nem talált igazolást arra vonatkozóan, hogy a nem tanórai programok pozitív hatással lennének a hiányzások és a deviáns viselkedésformák csökkentésére az általános és középiskola tanulók esetében. Továbbá módszertani hibák és az elfogultság magas kockázata (a vizsgálatok érdekelték voltak az eredményesség azonosításában) kimutatható a tanulmány által értékelt legtöbb területen, amelyek összhangban vannak a nem tanórai programokról készült korábbi tanulmányok megállapításaival. Tekintettel ezekre a megállapításokra, indokoltnak tűnik ezen programok céljának, tervezésének, végrehajtásának és értékelésének újragondolása.

Habár ezektől a tanórán kívüli programoktól elvárt, hogy számos kimeneti hatással rendelkezzenek, de mindezt tudatos tervezés, programfelépítés és működés nélkül próbálják elérni, torzítva a kimeneti eredményeket. Fontos volna olyan programok tanulmányozása és alkalmazása, amelyek szerkezete és elemei empirikus bizonyítékokon és elméleten alapulnak. A programok konstrukciójának és értékelésének fejlesztésével, a speciális elemek és kontextusok elemzésével, amelyek hatással lehetnek az eredményességre, értékes információt nyerhetünk a nem tanórai programokban rejlő potenciálról.

Ekstrand (2015) tanulmánya 155, a hiányzási mutatók javítására fókuszáló kutatás eredményét foglalja össze. A tanulmányok nagyrészt az Egyesült Államokból származnak, de a világ számos országából kerültek be további kutatások. Az összegyűjtött anyag földrajzi, kulturális, szociális és demográfiai változatossággal bír, de az elemzés során feltárt hasonlóságok felülmúlják ezeket a különbségeket. Az elemzés rámutat arra, hogy szükség van egy erőteljes nézőpontváltásra, mely nem az egyéni tulajdonságokra fókuszál, hanem az iskola és a közösség felelősségére. Az iskolai sikerek, amelyek a tanulókat az iskolához vonzzák, elérhetők a kulcskompetenciák erősítésével, a felnőttekkel való együttműködés (kötődés) lehetőségének kialakításával, és a pozitív iskola légkör megteremtésével.

Mit tehetnek az iskolák és közösségek, hogy stimulálják az iskolai jelenlétet, és megelőzzék a hiányzást, a lemorzsolódást? A tanulmány általános iskolákban végzett kutatásokra fókuszál, de mivel az oktatási rendszer országonként változik, az elemzés nem zárja ki azokat a tanulmányokat sem, amelyek idősebb (akár 18-19) korosztályokkal foglalkoznak. A cikkben két programot kiemelten is vizsgálnak. A Check and Connect

Intervention program azért említésre méltó, mert ez a program olyan kulcskompetenciákra fejlesztésre épít, mint a döntéshozó képesség, önszabályozás és szociális készségek. Másik hasonló példa a Positive Behavioural Intervention and Support program, amely szintén támogatja a tanulók és a mentorok között ezen kompetenciák erősítését. Emellett ez a program elősegíti az iskolai légkör és szervezet fejlesztését, amelynek hatására javulnak a tanulmányi és hiányzási mutatók.

A tanulmány a strukturális változások részeként javasolja a család, az iskola és a közösség közötti partneri viszony kialakítását, a szociális munkások és az intézmény valamennyi dolgozójának preventív munkában való részvételét. A cikk három konklúziót fogalmaz meg. (1) A kívánt eredmény akkor érhető el, ha az intervenciónak része az iskola szervezeti megújítása, a vezetés rugalmassága és a családközpontú tevékenységek. (2) Az iskolai szereplők között a tanár szerepe kétségbevonhatatlan. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik odafigyelést, bátorítást és tiszteletet kapnak a tanáraiktól, nagyobb valószínűséggel szeretnek iskolába járni. Fontosak tehát a támogató felnőttek és a pozitív iskolai légkör. A bizalom és a magabiztosság kedvező hatással van az oktatás minőségére, és meghatározó szerepet játszik az iskolakerülés csökkentésében. A tanulmány szerint a szülőkkel, tanárokkal és más felnőttekkel való kötődés lehetősége kulcsfontosságúnak tűnik, míg a kortársakkal való kötődésnek negatív és pozitív hatásai is vannak. (3) Meggyőző bizonyítékok mutatják, hogy öt kulcskompetencia kapcsolódik az iskolai sikerességhez: pozitív önértékelés, önszabályozás, döntéshozó képességek, erkölcsi és szociális stabilitás.

Momo és munkatársainak (2019) cikke a fejlődő országok gyakorlatait mutatja be. A fejlődő országokban igen magas a lemorzsolódási arány, 1999 és 2013 között Afrikában 32% és 41%, míg Ázsiában 21% és 28% között mozgott az általános iskolákban. A tanulmány 2001 és 2018 közötti időszakot öleli fel, 43 kutatást hasonlított össze.

A szakirodalom szisztematikus áttekintése alapján megállapítható, hogy a következő tényezők hatnak az iskolai lemorzsolódásra: nem, vallás (a főként vidéken jelen lévő iszlám vallásúak körében magasabb a lemorzsolódás), etnikai hovatartozás, házimunka, bér munka, gazdálkodás, lakóhely régiója (az iparra épülő területeken fontosabb a családok számára a tanulás, mint a mezőgazdaságban dolgozók körében), egészségromlás, hiányzás, fogyatékoság, terhesség, házasság, életkor, önbecsülés

hiánya, késői iskolakezdés, házasság előtti szex, szerhasználat, és a családi háttér. Emellett számos iskolai tényező is hat a lemorzsolódásra, így a nem megfelelő iskola létesítmények és minőség, nem elérhető és szakképzetlen tanárok, diák-tanár konfliktusok, nem megfelelő tanulói segítség, szabadidős tevékenység hiánya, vizsga kudarc, iskola-lakóhely földrajzi távolsága, hiányzás, évfolyamismétlés, gyenge iskolai teljesítmény. Ezenfelül a tanulmány megemlíti további egyéni tényezőket is, így azok, akik nem elkötelezettek az iskola iránt, a tanulásból származó sikert nem tartják értékesnek, és nem vesznek részt az iskolai tevékenységekben nagyobb az eséllyel morzsolódnak le. Az eredmények azt sugallják, hogy a lemorzsolódás problémája több perspektívából (egyéni és intézményi) vizsgálható mind Ázsiában, mind Afrikában, és számos különböző tényezőt igényel annak érdekében, hogy a diákokat az iskolában maradásra ösztönözzék.

A tanulmány az alábbi tevékenységeket látja szükségesnek az iskolai lemorzsolódás megakadályozására: Fel kellene mérni azt, hogy a háztartásoknak mennyi pénzt kell fordítania a gyermekek oktatására azokokon a területeken, ahol ennek finanszírozása nehézségekbe ütközik. Az iskolának rendelkeznie kell azokkal a tényezőkkel, amelyek hozzájárulnak a minőségi tanítás biztosításához és a készségfejlesztéshez. Ez alatt értve a laboratóriumokat, osztálytermeket, könyvtárakat, szakképzett tanárokat, valamint a sport és szabadidős tevékenységeket. Az is elengedhetetlen feltétel, hogy minden diák könnyen el tudjon jutni az iskolába.

A kilenc írásból három olyan volt, amely kifejezetten a mentori programok eredményességével foglalkozott az iskolai lemorzsolódás megakadályozása érdekében. Wood és Mayo-Wilson (2012) elemzésének célja az iskolai mentorálás tanulás támogatására, hiányzási mutatók javítására, a tanulók attitűdjére, viselkedésére és önbecsülésére tett hatásainak értékelése a 11-18 éves korosztályban. Valamennyi program az USA-ban valósult meg. A tanulmány 12 adatbázisban, 1980 és 2011 között végzett kutatáson alapul: a szerzők nyolc, 6072 résztvevővel lefolytatott programot tartalmazó tanulmányt vizsgáltak meg, ebből hat tanulmány szerepel a metaanalízisben. A mért hatásnagyság a legtöbb esetben nagyon alacsony és nem szignifikáns. A legmagasabb hatásnagyság a mentorálás önbecsülésre tett hatásánál volt tapasztalható, de az is a nullához közelít ($g = 0.09$). Összegezve elmondható, hogy az elemzésben vizsgált mentoráló programok nem javítottak megbízhatóan egyik megcélzott eredményen sem.

A szerzők szerint hosszabb időtartammal, jól megtervezett programokkal talán jobb eredményeket lehet elérni.

Figen Karaferye (2018) tanulmányának célja mentorálási gyakorlatok vizsgálata annak hatékonyságának növelése érdekében. A cikk a következő kutatási kérdéseket teszi fel:

- a) Hogyan tervezik a mentori folyamatokat a mentorálási modellekben?
- b) Milyen pozitív eredményei vannak a mentori modelleknek?
- c) Milyen további vizsgálatokra, fejlesztésekre van szükség a mentori modellekhez?

Az írás 2007-2017 közötti időszakra fókuszál, összesen 8 modellt elemez a közoktatástól a felsőoktatásig. Az egyes modellek bemutatásán túl a szerzők vizsgálják azokat a közös jellemzőket, amik eredményessé teszik a különböző mentorprogramokat.

Kiemelik, hogy a mentorlás jelentős javulást hoz a tanulók eredményeiben. A tanulók jobban alkalmazkodnak az iskolához, útmutatást kapnak a szakmai karrierjük kitűzéséhez, és a mentorálási folyamat megkönnyíti számukra az iskolából a munkába való átmenetet is. A tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy a hatékony mentorálási folyamat létrehozásában az alábbi alapvető tervezési elemeknek szükséges megjelenni: A mentorokat ki kell képezni a strukturált interakciós folyamatokra. A támogatás megteremtése érdekében mentori készségfejlesztő műhelyeket kell biztosítani az iskola minden alkalmazottja számára.

A mentorálási folyamatot dokumentációval is támogatnia szükséges. A személyes interakciókat online platformokon történő kommunikációval is érdemes bővíteni, a mentorálás szerkezetétől és céljaitól függően. A mentorálási modellnek struktúrája és céljai alapján együttműködési hálózatokat kell létrehozni azonos szintű tanulók, tanárok és egyéb szakemberek számára.

Tolen és munkatársainak tanulmánya (2013) a fiatalkori bűnözés és egyéb viselkedési problémák (agresszió, antiszociális viselkedés) visszaszorítása érdekében működő mentori programok hatékonyságával foglalkozik, melyek hozzájárulnak az iskolai kudarcok, lemorzsolódás csökkentéséhez. 1970-2011 közötti angol nyelvű publikációkat kerestek, végül összesen 46 kísérleti (27) vagy kvázi-kísérleti (19)

elrendezésű írást elemezték a metaanalízisben. Négyféle eredményességi mutatók használtak: bűnözési (25 cikk), tanulmányi eredményesség (25 cikk), droghasználat (6) és agresszió (7). A szerzők megállapítják, hogy a mind a négyféle mutató pozitív szignifikáns hatást mutat, az átlagos hatások a bűnözés visszaszorításában voltak a legnagyobbak. Módszertani szempontból nem volt különbség a kísérleti és a kvázi-kísérleti elrendezésű vizsgálatok hatásnagyságában. Fontos kiemelni, hogy a mentori munkát is definiálták a szerzők és egyértelműen elhatárolták az iskolai élettől, vagyis csak olyan programokat vizsgáltak, ahol felnőttek, de nem tanárok látták el a mentori feladatokat. Mentornak tekintik azt a kapcsolatot, amely hosszabb ideig áll fenn, tudásbeli különбözőség van a mentor és mentorált között, a mentorálnak lehetősége van ebből a tudásból profitálnia, és nem jellemzi más szerepegyenlőtlenségi dimenzió (pl. tanár-diák, szülő-gyermek státuszkülönбség). Azt is megvizsgálták, hogy ezeket a hatásnagyságokat milyen más tényezők befolyásolták. Így elemezték a mentorkiválasztást, a vizsgált programok egyéb elemeinek hatását – volt olyan program, aminek csak egy részeleme volt a mentorlás -, a mentor motivációját és a beavatkozás végrehajtásának minőségét. Az eredmények alapján a mentor motiváltsági szintje hat leginkább a mentorált eredményességére. Emellett erősebb hatásokat azonosítottak, ha mentorálási folyamatban az érzelmi támogatás és az érdekérvényesítés képességének fejlesztése is jelen volt.

2. Összegzés

Ebben a részben kilenc szisztematikus elemzést és metaanalízist mutattunk be, melyek a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás csökkentésére irányuló – ezen belül is a mentori – programok vizsgálatára fókuszáltak.

Megállapításainkat módszertani, publikációs és tartalmi, fejlesztési szempontból összegezhethetjük. A kilenc írás inkább a szisztematikus összegyűjtött, szelektált irodalmak kvalitatív elemzése, következtetéseiket kevésbé támasztja alá szigorú elemzési protokoll, főként tartalmi, narratív összefoglalók. Ennek oka az, hogy az elsődleges forrásul szolgáló kutatások többsége nem volt alkalmas kvantitatív vagy szisztematikusabb feldolgozásra. Olyan írás is volt, hogy a kvalitatív elemzés szempontjait is szűkíteni kellett (pl. programok összevetésének szempontjait), mert ezek nem álltak rendelkezésre a feldolgozandó írásokban. Azon vizsgálatok egyike sem tudott kimutatni igazán erős hatásnagyságot, amelyek kísérletek vagy kvázi kísérletek

eredményeinek másodfeldolgozásán alapultak. A kevés metaanalízis között akadt olyan is, ami egyáltalán nem tudott szignifikáns hatást mérni. Az erős módszertani korlátokkal bíró írások megbízhatóságát további publikációs hatások is torzítják. Egyrészt az elsődleges forrásokban kiütözik az angolszász, különösen az amerikai túlsúly, a kutatások terepe tehát eléggé beszűkült. Másrészt, amire egyes szerzők is utaltak, főként azok a publikációk (kísérletek, programok) kerültek be a folyóiratokba, így a keresésekbe is, amelyek eredményt is hoznak. (Ez nincs ellentmondással az előbbi megállapításunkkal, hiszen több kutatás összevetésekor lehet olyan eredmény, hogy azoknak nincs szignifikáns hatásnagysága.) Így a kutatómódszertani korlát és a publikációs torzítások felvetik a kérdést, hogy egyáltalán tudunk-e bármi tartalmi szempontot is mondani arról, hogy mely lemorzsolódást célzó program lehet eredményes és ennek mi állhat a hátterében.

A válasz egyértelmű nem, ugyanakkor néhány alapelv, gondolat kirajzolható ezekből az írásokból, amelyek a hazai programok tervezésekor, megvalósításakor érdemes megfontolni. Nem tudunk a kontextustól elvonatkoztatni. Amikor programot tervezünk, akkor egy adott helyi/regionális/országos adottságokkal rendelkező környezetbe helyezzük ezt bele, így amikor a programokat, kísérleteket elemezzük és azok hatásait nézzük, akkor ezeket a kontextuális hatásokat is fel kell mérnünk. Utólag nem lehet egy program hatását meghatározni anélkül, hogy a programok gondos tervezése, előkészítése, dokumentálása, monitorozása nem történt meg. Ehhez hozzátartoznak olyan tényezők is, mint a célcsoport és a cél (számszerű) és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak pontos meghatározása. Témánk szempontjából például a mentor és a mentor szerepe tisztázásra szorul, számos cikk más-más kontextusban használja a fogalmat. Akadt olyan írás, amely világosan meghatározta, hogy milyen típusú kapcsolatot tekint mentor-mentárolt viszonynak, míg mások ezt nagyon tágan értelmezték, így eredményeik nehezen értelmezhetők.

A vizsgált cikkek alapján nem egyértelmű a mentori programok hatékonysága a többi megelőző programmal szemben, ugyanakkor azok az írások, amelyek csak mentori programokkal foglalkoztak, a célváltozó tekintetében többségében eredményesnek bizonyultak, vagyis csökkentették a lemorzsolódás kockázatát. Így ezen programok kutatásakor érdemes a következő tartalmi elemekre koncentrálni: a tanuló (mentorált) iskolához való alkalmazkodásának, elköteleződésének növelése, a pályaválasztási döntés

megalapozottsága, a mentorált érzelmi támogatása, érdekérvényesítési képességének növelése. Mindezen tényezőket a mentor motiváltsági szintje befolyásolta leginkább. A kontextuális faktorok közül pedig kiemelhető az iskola mint szervezet, mint közösség, és az iskolai légkör milyensége. A hazai beavatkozások, programok tervezésekor mindezen faktorok az erősítése elősegítheti, hogy az egyéni, családi hátrányokat eredményesebben kompenzálják az iskolai, szervezeti tényezők.

IV. Az iskolai lemorzsolódás megelőzése. Mentorprogramok

Az előző fejezetben bemutattuk az iskolai lemorzsolódás megakadályozását feldolgozó szisztematikus elemzéseket és metaanalíziseket. Ebben a fejezetben egy általunk készített szisztematikus elemzést mutatunk be²⁰, amely az előző elemzések óta eltelt időszakot öleli fel, a tematikát szűkítve, csak az olyan beavatkozásokkal foglalkozik, melyekben mentor is megjelenik. Az elemzés elméleti keretét a II. és III. fejezetben bemutatott kutatások adják, melynek néhány fontosabb pontját ebben a fejezetben is kiemeljük, az összegzés és következtetések levonása érdekében.

1. A szisztematikus keresés kulcsfogalmai

Lemorzsolódás

Az előző fejezetben részletesen tárgyaltakat összegezve²¹, a lemorzsolódás egyszerre jelent státuszt, eseményt és folyamatot (Rumberger 2012). A lemorzsolódási folyamatról, okainak feltárásáról számtalan empirikus kutatás és szisztematikus elemzés született, melyek egyrészt hangsúlyozzák ennek összetettségét, pedagógiai, szociológiai, pszichológiai, egészségügyi kontextusait, másrészt az egyéni, családi, iskolai tényezőkre helyezik a hangsúlyt, megjegyezve, hogy az egyes tényezők szerepe nem azonos súlyú. A legtöbb elemzés a hiányzást és az alacsony iskolai teljesítményt emeli ki az okok közül, melyek erősen összefüggnek az iskolához, tanuláshoz való viselkedési, érzelmi és kognitív elköteleződéssel, ezek egyben előrejelzői is a lemorzsolódásnak. A folyamat komplexitását mutatja, hogy mindezekkel összefüggnek az iskolai tényezőkkel, hol felgyorsítva, hol pedig megállítva, visszafordítva a lemorzsolódást (De Witte et al 2013; González-Rodríguez et al. 2019; Lyche 2010; Rumberger 2012). Azt is ki kell emelni, hogy a korai iskolaelhagyók heterogén csoportot alkotnak, ezért a kutatások gyakran különbséget tesznek a push- és pull-hatások között. A push-elméletek az iskolán belüli okokra összpontosítanak, így például tipikus tolóhatás a fegyelmi eljárás, amely sokkal

²⁰ A fejezet alapját a következő tanulmány adja: Fehérvári, A. & Varga, A. (2023). Mentoring as Prevention of Early School Leaving: A Qualitative Systematic Literature Review 8, <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156725>. Az anyag az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjában az Oktatási Esélyekért! Pályaorientációs mentorprogram fejlesztése és értékelése megalapozásaként készült.

²¹ Ebben a pontban részben visszautalunk és összegezzük az előző fejezet fontosabb fogalmait, melyek alapját képezik a szisztematikus irodalomelemzésünknek. A részbeni átfedések az elemzés kiindulópontja miatt szükségesek.

nehezebbé teszi a tanuló számára, hogy újra integrálódjon a tanulásba és az iskolai életbe. A húzóhatások a tanulóra összpontosítanak, leginkább a tanuló családi és anyagi helyzetével kapcsolatosak, mint például az iskolán kívüli munkavállalás vagy betegségek, terhesség és szülés (Boylan & Renzulli, 2017; Doll et al., 2013; McDermott et al., 2018). E hatások elkülönítése és megértése azért is fontos, mert a tanulók iskolába való visszavezetése különböző megelőzési utakat igényel. Ezek közül kiemelhető a személyre szabott támogatás, ami fontos szerepet játszik a lemorzsolódás megelőzésében és hatékonyan alkalmazható a kompenzáló tanulói iskolai kudarcok kezelésére. A mentorprogramok jelentős hatással lehetnek mind a tanulók kognitív, mind a társadalmi-érzelmi fejlődésére. A mentori kapcsolatok segíthetnek abban, hogy a tanulókat pozitívabb és tartósabb fejlődési pályára állítsák (Werner & Woessman, 2021).

Prevenció

A lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében alkalmazott megelőző beavatkozások, melyek egyrésze általános, vagyis minden tanulóra vonatkozó, másik része csak a veszélyeztetett csoportokat célozza meg.

Freeman és Simonsen (2015) elemzése kifejezetten a kvázi és randomizált kísérleti kutatási keretű beavatkozásokat vizsgálta (mivel ezek eredményeit tekintik csak erősen megalapozottnak), megállapítva, hogy bár sok vizsgálat irányul a témára, mégis ezek közül kevés a kísérleti vizsgálat. Ezen vizsgálatok közül csak 36% mutatott ki pozitív hatást a lemorzsolódás csökkentésére. A szerzők azt is kiemelik, hogy bár a korai beavatkozások, nyomonkövetés nagyobb sikerességgel járnak, a kutatások között mégis kevés ilyen találtunk, mivel ennek vizsgálata hosszadalmas, bonyolultabb, emiatt gyakoribbak a rövidebb idejű, csupán egy-egy lemorzsolódási kockázati tényezőre fókuszáló kutatások.

Visszaulva az előző fejezetre, a fent említetten túl, 2010-2021 között még további hat angol nyelvű szisztematikus és metaanalízis összegezte a lemorzsolódást célzó prevenciós programokat, melyekben a mentorálás is szerepelt a beavatkozások között (Fehérvári et al. 2022). Wilson és munkatársai (2011), valamint Tanner-Smith és Wilson (2013) elemzéseik voltak a legszéleskörűbbek, a legtöbb tanulmányt feldolgozó vizsgálatok. A szerzők arra a megállapításra jutottak, hogy valamennyi program kedvező hatást váltott ki, de ezek a hatások csak igen szerény mértékűek voltak, a hatásnagyságot az életkor és a nem befolyásolta. Fiatalabb korban és a fiúk esetében sikeresebben

működtek a beavatkozások. Programok (programelemek) szerint nem volt különbség a hatásokban, azonban azok a programok, melyeknek végrehajtása tervezettebb volt, a hatása is nagyobb mértékű volt. Szintén az implementáció hatékonyságát javítja a helyi környezethez való adaptáció is. Ekstrand (2015) elemzése az iskola szerepére és felelősségvállalására hívja fel a figyelmet, a pozitív iskolai légkör, a vezetés, és tanárok elköteleződése elengedhetetlen feltétele a lemorzsolódás csökkentését célzó beavatkozásoknak. Az elemzés szerint a tanuló szülőikkel, tanárokkal és más felnőttekkel való kötődése kulcsfontosságúnak tűnik, míg a kortársakhoz kötődésnek negatív és pozitív hatásai is lehetnek. Néhány szisztematikus elemzés kifejezetten a mentori programokkal foglalkozott (Wood & Mayo-Wilson 2012; Karaferye, 2018; Toren et al., 2013). Wood és Mayo-Wilson (2012) elemzése szerint a vizsgált programok nem javítottak megbízhatóan egyik megcélzott eredményességi mutatón sem. A szerzők szerint hosszabb időtartammal, jól megtervezett programokkal talán sikeresebbek lehetnek ezek a programok. Karaferye (2018) viszont azt találta, hogy a mentorlás jelentős javulást hoz a tanulók eredményeiben. A szerző kiemeli, hogy a hatékony mentorálás érdekében a mentorokat ki kell képezni a strukturált interakciós folyamatokra, valamint a támogatás megteremtése érdekében mentori készségfejlesztő műhelyeket kell biztosítani. Tolen és munkatársainak tanulmánya (2013) szintén a mentori programok eredményességét dokumentálta, kiemelve, hogy a mentor motiváltsági szintje hat leginkább a mentorált eredményességére.

Tanulói eredményesség

Ahogy a fentiekben már jeleztük, a lemorzsolódás okait feltáró kutatások és így a preventív beavatkozások is főként a hiányzásra és az alacsony iskolai teljesítményre fókuszálnak. Így a megelőzés akkor eredményes, ha nő a tanuló iskolai jelenléte, iskolához kötődése, iskolai teljesítménye, hosszabb távon pedig befejezi a középiskolát, tudatos pályaválasztási döntést hoz, továbbtanul.

Mentor

A lemorzsolódás megakadályozásának egyik eszköze lehet a személyes támogatás. A mentorról kapcsolatban többféle megközelítés is létezik. DuBois és kollégái (2011) szerint a mentorprogramokban a fiatal egy önkéntessel kerül párba, azzal a céllal, amely elősegítse a fiatal pozitív fejlődését és jólétét. Tolen és társai (2013) mentornak tekintik azt a kapcsolatot, amely hosszabb ideig áll fenn, tudásbeli különbség van a

mentor és mentorált között, a mentorálnak lehetősége van ebből a tudásból profitálnia, és nem jellemzi más szerepegyenlőtlenségi dimenzió (pl. tanár-diák, szülő-gyermek, státuszkülönbség). Tanulmányunkban ez utóbbi definíciót használtuk, viszont a tanárokat is mentornak is tekintjük, vagyis a mentor különböző szerepeket is felvehet.

E fejezet átfogó célja, hogy feltérképezze, mit mondanak az elsődleges empirikus kutatások azokról az iskolai lemorzsolódást megelőző beavatkozásokról, melyek mentorálási elemet (is) tartalmaznak. Az elemzés másik célja, hogy azonosítsa ezen elemek tanulókra gyakorolt hatásait. Konkrétan a következő három kutatási kérdést vizsgáltuk:

K1: Milyen célcsoportokat, mentorszerepeket, programelemeket azonosítottak az empirikus kutatások?

K2: A mentorálás milyen (affektív és kognitív) változásokat mutatott a tanulóknál?

K3: Milyen mentori jellemzők befolyásolták a mentorálási folyamatot?

2. A szisztematikus keresés módszertana

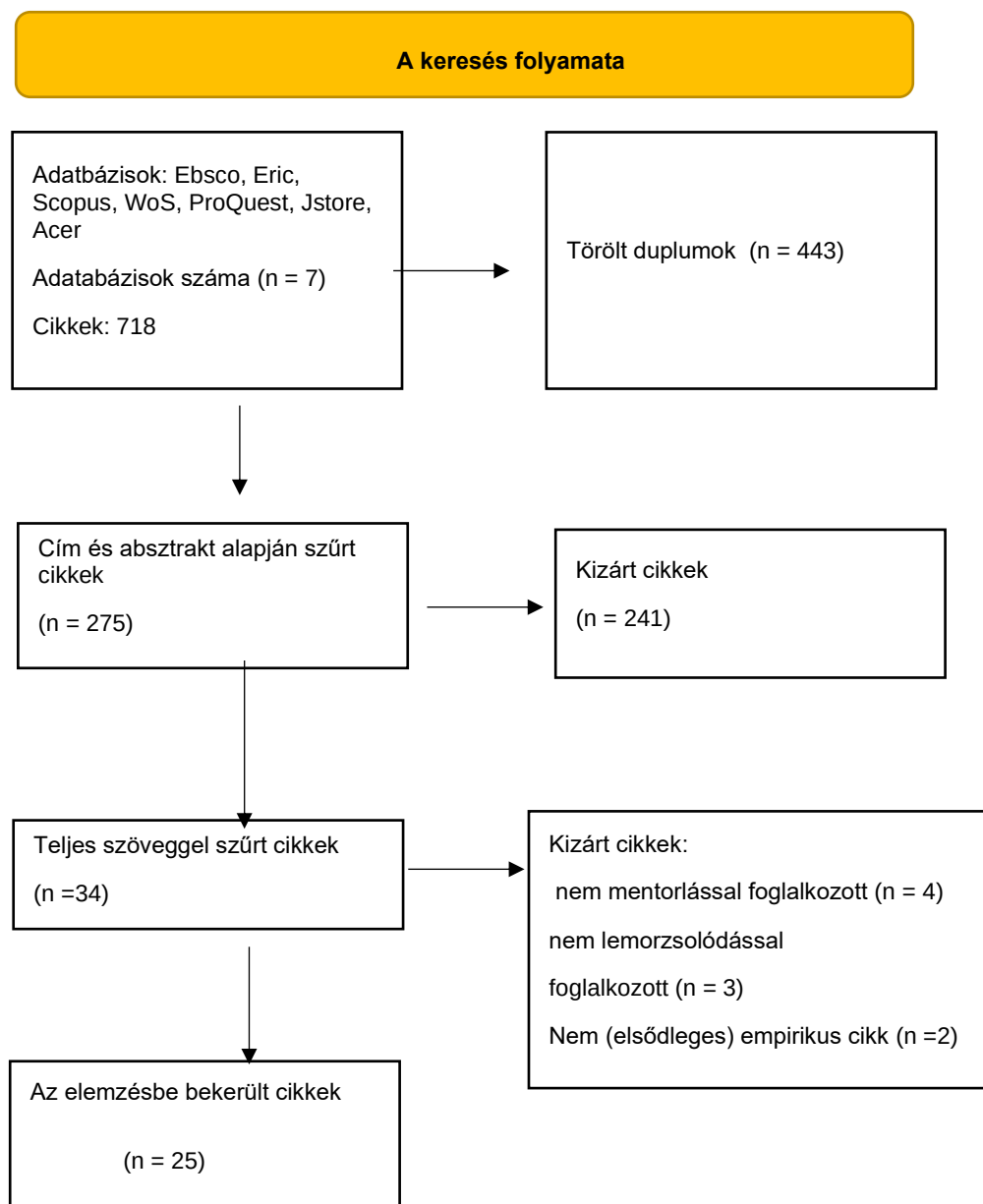
A szisztematikusan keresés a 2013-2021 közötti időszakra vonatkozott, angol nyelvű peer review folyóiratcikkekben. Az időtartamot az alapján jelöltük ki, hogy előzetes kereséseink alapján a szisztematikus elemzések és metanalízisek 2013-ban vagy korábban zárultak (Fehervári et al. 2022). A pilot keresés során az alábbi keresőszavakat alkalmaztuk: education NOT higher AND dropout or early school leav* AND prevention or intervention or program AND couns* or mentor or tutor. A találatok száma a keresés egyszerűsítésére, pontosítására ösztönöztek, (dropout és school leaver, valamint mentor és tutor teljes átfedésben volt, az intervention és a program viszont teljesen más területeket hozott be, az education NOT higher pedig túl tág halmazát jelentette az oktatásnak) ebben a ProQuest és Eric thesaurus szótára is segített. Így végül az alábbi kereső szavak használatával folyt a végleges keresés: school dropout, prevention, mentor, valamint dropout prevention, school, mentor a következő adatbázisokban: Ebsco, Eric, Scopus, WoS, ProQuest, Jstore, Acer.

A kulcsszavas keresés első szakaszában összesen 718 találtunk volt, melyből a duplumszűrés után 275 maradt. A cikkeket a kutatócsoport²² két tagja szűrte, ellenőrizte. A folyamatot a tagok egymástól függetlenül végezték. A befogadási kritériumok alapján a cím és az absztrakt ellenőrzése után 34 cikk, a teljes cikkek elolvasása után pedig 25 cikk maradt releváns a kutatási céljaink szempontjából. Kizártuk azokat a tanulmányokat, amelyek nem elsődleges empirikus tanulmányok voltak, vagy nem voltak relevánsak a témánk szempontjából, azaz sem az iskolai lemorzsolódással, sem a mentorálással nem voltak kapcsolatban.

A cikkek feldolgozásánál a Mixed-Methods Appraisal Tool (MMAT) (Hong et al., 2018) eszközt használtuk, amely egy kritikai értékelési eszköz a kvalitatív, kvantitatív és egyes módszerekkel végzett empirikus kutatások kutatómódszertani értékelésére. Az eszköz öt kérdést tesz fel a vizsgálati tervtől függően, amely lehet kvalitatív, kvantitatív RCT, kvantitatív nem randomizált, kvantitatív leíró, vegyes módszerek. Az öt kérdésre a következő válaszok adhatók: igen, nem vagy nem tudom. Egy tanulmányt magas minőségűnek értékeltünk, ha 4-5 kritérium teljesült, közepes minőségűnek, ha 2-3 kritérium teljesült, és alacsony minőségűnek, ha csupán egy kritérium teljesült. A cikkek minőségét egymástól függetlenül két bíráló értékelte, akik a tanulmányok módszerére és a főbb eredményeire összpontosítottak. Egyetlen tanulmányt sem zártunk ki az elfogultsági kockázat értékelése alapján (Hong és szerzőtársai is ezt javasolják), amelyet arra használtunk, hogy jobban megértsük az eredmények erősségeit és gyengeségeit. Erre nem is volt szükség, mivel nem volt alacsony minőségű tanulmány. A 25 tanulmány közül 4 közepes minőségű volt, a többi pedig kiváló minőségű.

Írásunk egy kvalitatív szintézis, amely az egyes tanulmányok adatait összesíti és értelmezi. A keresési stratégiaként a PRISMA-protokollt alkalmaztuk, amelynek részletes folyamatábrája (Shaffrill et al., 2019) az 2. ábrán látható. Emellett a szisztematikus irodalmi áttekintés egyéb módszertani kritériumait is felhasználtuk (Shaffril et al., 2021).

²² Oktatási Esélyekért Kutatócsoport, MTA Közoktatásfejlesztési Pályázat



2. ábra. A szisztematikus keresés folyamatábrája

Forrás: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

3. A szisztematikus elemzés eredményei

A tanulmányokat a program neve, az ország, a beavatkozás hossza és típusa és a kutatási módszer (4. táblázat) mellett a beavatkozások tartalma: célcsoport, mentor, mentori szerep, cél, valamint eredmény (5. táblázat) alapján kódoltuk.

A szisztematikus keresés a 2013-2021 közötti időszakra terjedt ki, a cikkek kronológiája azt mutatja, hogy többségük a közelmúltban jelent meg. Nyolc cikket 2020-ban, 4-4 cikket pedig 2018-ban és 2019-ben publikáltak. A 25 tanulmány földrajzi megoszlása észak-amerikai túlsúlyt mutat: 13 US, 4 Kanada, 3 Norvégia, 2 Hollandia, 1 Izrael, 1 Mexikó és 1 Portugália szerepel az országlistában. Bár meg kell jegyezzük, hogy a korábbi elemzések kifejezetten USA-ra koncentráltak, így újdonsága az elemzésnek, hogy más országok gyakorlatai is bekerültek a feldolgozásba. A tanulmányokban a kvantitatív megközelítés domináns, 15 kvantitatív, 4 kevert módszertanú és 6 kvalitatív vizsgálat van. Megjegyzendő, hogy vannak olyan programok, melyekről készült kvalitatív és kvantitatív tanulmány is. A tanulmányok között gyakori a kísérlet, 13 tanulmányban használják ezt a módszert, ebből 6 randomizált és 7 kvázi-kísérlet. Ugyanakkor a longitudinális vizsgálatok nem terjednek ki hosszabb időszakra, 4 tanulmány rövidebb mint 1 év, 8 tanulmány 1 (tan)éves periódusban vizsgálódik, míg 9 ennél hosszabb időt vizsgál, 2-3 éves időszakokat. 4 tanulmány esetében nem derül ki pontosan/vagy nem releváns a vizsgált időszak.

4. táblázat. A tanulmányok alapadatai

Cikk	A program neve	Ország	Alkalmazott módszer		A program hossza	A program típusa	
			Kvantitatív	Kvalitatív		Iskolai alapú	Közösségi alapú
Abrahamse, M. E., Jonkman, C. S., & Harting, J. (2018)	Stadsscholen020	Hollandia	X	X	2 év	x	
Bundshuh, H., Ohlson, M., & Swanson, A. (2021)	Finish Strong	USA	X		5 év	x	
Chan, W. Y., Kuperminc, G. P., Seitz, S., Wilson, C., & Khatib, N. (2020)	Project Arrive	USA	x		2 év	x	
Culpepper, D. W., Hernandez-Gantes, V. M., & Blank, W. E. (2015).	-	USA	x	x	1 év	x	
Fix, G. M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2019)	Playing for Success 15-23	Hollandia		x	18 hónap, 8-10 héten át	x	

Cikk	A program neve	Ország	Alkalmazott módszer		A program hossza	A program típusa	
			Kvantitatív	Kvalitatív		Iskolai alapú	Közösségi alapú
Gordon, J., Downey, J., & Bangert, A. (2013)	SBMP (school-based mentoring program)	USA	x		1 év	x	
Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., & Christenson, S. L. (2018)	Check & Connect	Kanada	x		2 év	x	
Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., Bélanger, J., & Christenson, S. L. (2020)	Check & Connect	Kanada		x	2 év	x	
Heppen, J. B., Zeiser, K., Holtzman, D. J., O'Cummings, M., Christenson, S., & Pohl, A. (2018)	Check & Connect	USA	x		3 év	x	
Hickman, G.; Anderson, S. (2019).	Educational Management Organizations model	USA		x	nem derül ki	x	
Hickman, Greg; Nwosu, Kingsley Chinaza; Camper, Bradley; Nelon, Jody (2020)	Educational Management Organizations model - Grand Solution program	USA	x		nem derül ki	x	
Itzhaki, Y. (2019)	-	Izrael	x		nem derül ki		x
Kuperminc, G. P., Chan, W. Y., Hale, K. E., Joseph, H. L., & Delbasso, C. A. (2020)	Project Arrive	USA	x		1 év	x	
Larose, Duchesne & Boisclair Châteauevert (2020)	ACCESS	Kanada	x		1 év	x	
Larsen, T., Urke, H. B., Holsen, I., Anvik, C. H., Olsen, T., Waldahl, R. H., Antonsen, K. M., Johnson, R., Tobro, M., Brastad, B., & Hansen, T. B. (2018)	COMPLETE (DSP: Dream school program, MHST: mental health support team)	Norvégia	x	x	2 év	x	
Lile, J. R., Weybright, E. H., & Watson, P. (2021)	4H	USA	x		-		x

Cikk	A program neve	Ország	Alkalmazott módszer		A program hossza	A program típusa	
			Kvantitatív	Kvalitatív		Iskolai alapú	Közösségi alapú
Mac Iver, M. A., Sheldon, S., Naeger, S., & Clark, E. (2017)	Check & Connect approach	USA	x		3 év		x
McCarthy, G. (2015)	-	USA		x	1 év	x	
McIntosh, R., & Curry, K. (2020).	Black Church–School Partnership	USA		x	1 év		x
Moreno-Candil, D., & Garza, M. (2017)	adapted Peraj	Mexico	x		1 év		x
Radlick, R. L., Mirkovic, J., Przedpelska, S., Brendmo, E. H., & Gammon, D. (2020a).	Reconnect/Catalyst	Norvégia		x	6 hónap		x
Radlick, R. L., Svedberg, P., Nygren, J. M., Przedpelska, S., & Gammon, D. (2020b)	Reconnect/Catalyst	Norvégia	x	x	6 hónap		x
Simões, F., & Alarcão, M. (2014)	School-Based Mentoring Program, Metodologia Tatal	Portugália	x		1 év	x	
Wallis, J. A. M., Riddell, J. K., Smith, C., Silvertown, J., & Pepler, D. J. (2015)	DreamCatcher Online Mentoring Program	Kanada	x		1 szemeszt er	x	
Weiler, L. M., Chesmore, A. A., Pryce, J., Haddock, S. A., & Rhodes, T. (2019)	Campus Connections	USA	x		12 hét		x

A programokban megjelenő célcsoportokat kétféleképpen csoportosíthatjuk. Egyrészt életkoruk alapján megállapítható, hogy az alap- és a középfokú képzésbe járó korosztályok mellett vannak olyan beavatkozások is, amelyek a tanköteles koron túli fiatal felnőtteket céloznak meg. Ugyanakkor alapvetően a középiskolai korosztály az, ami a legtöbb tanulmányban megjelent, mindössze 3 olyan tanulmány volt, ami általános iskolai korosztályra is vonatkozott. Másrészt a demográfiai szempontokon túl, a legáltalánosabb, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetettekre irányulnak a vizsgálatok,

amit vagy a helyi jelzőrendszer alapján határoznak meg, vagy az iskolaszervezeti átmeneteket tekintik veszélyeztetettségi tényezőknak (middle school-high school, lower-upper secondary school). Öt tanulmány esetében etnikai/kulturális/vallási szempontú a veszélyeztetettség meghatározása (afroamerikai, amerikai indián, aboriginal, bevándorló, ortodox zsidó) (Itzhaki, 2019; McIntosh and Curry, 2020; Radlick et al., 2020a, 2020b; Wallis et al., 2015). Egy tanulmány a szociálisan hátrányos helyzetűekre, egy pedig a fiatalkori bűnözés által veszélyeztetett fiatalokra fókuszál.

A mentorprogramok alapvetően vagy iskolai, vagy közösségi alapon szerveződnek. A tanulmányokban az iskolai alapú programok vannak többségben, 17 az iskolai és 7 a közösségi alapú program. A 25 tanulmányban csak 6 esetben tisztán professzionális tanár a mentor, emellett még 8 tanulmányban tanár és felnőtt mentorszereplő egyaránt megjelenik. A tanár mellett a felnőtt mentor általában valamilyen félprofesszionális (pl. szociális, egészségügyi, egyéb segítő diplomával rendelkezik) személy. 7 tanulmány van, ahol a mentor nem professzionális felnőtt, 2, ahol egyetemi hallgató és 1, ahol kortárs mentorszerep jelenik meg.

A mentorszerepről kevés tanulmány ír, legtöbbször nem is adnak pontos definíciót arról, hogy kik is a mentorok. Egy tanulmányban például csak annyit írnak a mentorszerepről a szerzők, hogy a mentorok különböző szerepeket töltenek be, pl. testvér, tanár, tanácsadó, barát (Hickman & Anderson, 2019). Leginkább a beavatkozások, kutatási folyamatleírások kapcsán azonosítható az, hogy ki a mentor, mennyire professzionális személy, valamint, hogy kapnak-e valamilyen felkészítést a mentorálás előtt. 15 olyan tanulmány volt, ahol megemlíti a felkészítési folyamatot, ezekből két elem a leggyakoribb: az egyik a kapcsolatfelvétel, a kommunikáció mentor és mentorált között, a másik elem pedig a program sajátosságai, mik az elérendő célok. Néhány olyan program is akad, ahol e-mentorálás zajlik és a felkészítés a digitális platform megismerésére vonatkozik. A felkészítés mellett vannak olyan mentorprogramok is, ahol a program futása alatt szupervíziót biztosítanak (Gordon et al., 2013; Larose et al., 2020; Weiler et al., 2019), vagy egyéb módon (tananyag, workshopok) biztosítják a mentorok számára a folyamatos fejlődést és a problémamegoldásban való segítségnyújtást (Moreno-Candil and Garza, 2017; Simões and Alarcão, 2014). A tanulmányokból most azokat emeljük ki, ahol részletesebben is foglalkoztak a mentorok képzésének bemutatásával.

A Check & Connect programban a mentorokat két szinten képezik. Alapszinten (ez 2 napos képzés) azt sajátítják el, hogy hogyan követheti a tanuló (hiányzás, tanulmányi teljesítmény) adatait a mentor, hogyan zajlik az adatok megosztása a tanulókkal, az iskola jelentőségének megvitatása a tanulók céljai szempontjából, az iskolai tevékenységekben való részvétel lehetőségeinek elősegítése, valamint a problémamegoldó stratégia kialakítása az iskolai célok megvalósítása érdekében. Emellett lehetőség van intenzív képzésre is, ahol a kiscsoportos oktatásban való részvétel megszervezését, a különböző rendelkezésre álló erőforrások összekapcsolását, megszervezését, intenzív problémamegoldást sajátíthatnak el a mentorok (Heppen et al. 2018, Mac Iver et al. 2017). Goulet és szerzőtársai (2018) a C&C program kanadai implementációja kapcsán megemlíti, hogy a mentorok a kétnapos felkészítő képzése mellett később a tanév során havi egyórás találkozókra vesznek részt a programkoordinátorokkal, valamint emellett csoportos mentortalálkozókra is sor kerül a tanév elején és a végén.

Az ACCES programban is kétnapos képzést kapnak a mentorok, akik egyébként professzionális mentorok, vagyis azon iskolák tanárai, ahonnan a mentoráltak is kikerülnek. A képzés első napja még a program kezdetén történik, amikor még nem is ismerik a mentoráltjaikat, míg a következő képzési nap már a mentori tevékenység megkezdése után történik. A képzéseken videókon, helyzetgyakorlatokon keresztül tanulnak a mentor-mentorált kapcsolatról, az elsajátítási célokról. A mentorok egyéni és csoportos szupervízióban vettek részt a mentorolás egy éve alatt. (Duchesne & Châteauvert, 2020).

A Projekt Arrive programban négyórás kezdő képzést kapnak a mentorok, emellett honlapon is elérhető segédanyagokkal látják el őket (Kuperminc et al. 2020). Egy másik programban a mentorok intenzív képzésben részesültek olyan témákban, mint a hatékony kapcsolatok kialakítása és fenntartása, a veszélyeztetett fiatalokkal való munka stratégiai és a személyes kompetenciák fejlesztése (Itzhaki, 2019).

Az amerikai SMBP programban az elsőéves mentorok kétszer háromórás képzésen vesznek részt. Az első alkalomra a tanév elején kerül sor, ami áttekintést nyújt a program céljairól, irányelveiről és azokról a helyzetekről, amelyekkel a mentorok találkozhatnak. A programkoordinátorok a tanév során heti szupervíziót biztosítanak a mentorok számára. A második képzésre tavasszal kerül sor, ebben a problémamegoldó

készségekre összpontosítanak (Gordon et.al, 2013). A portugál SMBP programban mind az önkéntes, mind a meghívott tanároknak két kiválasztási kritériumnak kell megfelelniük: A mentoroknak a) rendelkezniük kell valamilyen tapasztalattal az iskolai vagy közösségi informális mentorálásban; és b) lehetőleg az adott iskola állandó tantestületének tagjai legyenek. A mentorok a hivatalos tanév kezdete előtt egy 16 órás képzési programban vesznek részt. A képzés a következőket foglalja magában: (a) alapvető információk program fő jellemzőiről; b) kommunikációs és motivációs készségek gyakorlása a tanítványokkal való együttműködéshez; és c) tevékenységek tervezése a csoportos és egyéni mentorálási foglalkozások keretében. Emellett a program futamideje alatt folyamatos a kapcsolattartás a mentorokkal és program koordinátoraival (Simões & Alarcão, 2014).

Ahol az egyetemi hallgatók lépnek mentor szerepbe, ott a kezdeti felkészítés mellett kiemelten fontos a folyamat közbeni tanulás, a mentorok támogatása is. A Peraj egy központi irodán keresztül működik, ami felelős a program népszerűsítéséért, a mentorok oktatóinak képzéséért, az értékelésért, a minőségellenőrzésért. Ez a központi iroda felelős a mentorok és mentoráltak kiválasztására, szűrésére és egyeztetésére vonatkozó kézikönyvek és iránymutatások elkészítéséért és biztosításáért, valamint az évente megrendezésre kerülő nemzeti Peraj-workshop megszervezéséért a tapasztalatcseréért és a Perajért felelős egyetemek munkatársainak továbbképzéséért (Moreno-Candil & Garza, 2017).

A Campus Connections programban a mentorok szintén egyetemi hallgatók, akik jellemzően valamilyen segítő szakmát tanultak és önkéntesként már volt tapasztalatuk mentorálásban. A program kezdete előtt a mentorok 18 órás képzésen vesznek részt, amely a kapcsolatépítési készségekre, a mentorálás legjobb gyakorlataira és a mentorálás fejlődési megközelítéseire összpontosít. További képzésre és támogatásra formálisan minden egyes heti mentorálási ülés előtt és után kerül sor. Ezeken az alkalmakon a szupervízorok személyre szabott bátorítást, visszajelzést és útmutatást nyújtanak a mentori kapcsolatokhoz. A mentorok a kapcsolatra való reflektálásra is időt fordítanak a heti naplókban és a többi mentorral folytatott megbeszéléseken keresztül a szolgáltatási tanfolyamon keresztül (Weiler et al., 2019).

A mentori szerepek mellett a mentorprogramok tartalmát is elemeztük. Mivel e fejezetben olyan lemorzsolódás megelőzésére szolgáló prevenciókat vizsgálunk, ahol a

mentorálás is szerepet kap, így a program célok, programelemek nagyon hasonlóak a vizsgált tanulmányokban. Két kivételtől eltekintve, a 25 tanulmány futó programok vagy azok adaptációit értékelte. Ezek közül a leggyakoribb a C&C program volt. A lemorzsolódás megakadályozása, az iskolai jelenlét mellett a tanulmányi eredményesség jelenik meg a legtöbb tanulmányban célként, valamint az ezeket magyarázó közvetett és közvetlen tényezők, így a hiányzás és a fegyelmi ügyek csökkentése, mint a lemorzsolódáshoz közvetlenül jelentősen hozzájáruló okok, valamint - eltérő szóhasználattal, de hasonló tartalommal – a kitartás, a motiváció, az iskolai (viselkedési, érzelmi, kognitív) elköteleződés, a kötődés és a közösséghez tartozás, társas kapcsolatok. Emellett sporadikusan olyan egyéni pszichológiai jellemzők is megjelennek, mint az önismeret, önbecsülés, énhatékonyság fejlesztése. 4 tanulmányban pedig a lemorzsolódás a testi, lelki egészség kontextusában is megjelenik, vagyis a program célja a lemorzsolódás elkerülésén keresztül a testi, lelki egészség fejlesztése (Abrahamse et al., 2018; Larsen et al., 2018; McIntosh and Curry, 2020; Weiler et al., 2019).

A programokat az alapján is csoportosíthatjuk, hogy a mentorálás mellett milyen más beavatkozásokat tartalmaz, így a (iskolai) programok egyrésze komplexebb, a mentorálás csak egy elemet jelent. 4 tanulmányban jelenik meg komplex beavatkozás, ami általában a mentorálási elem mellett az teljes tantestületre, vezetésre vonatkozó további képzést, támogatást jelenti, valamint a szülői bevonódás fejlesztése nemcsak mentori szinten, de sokszor iskolai szinten is megjelenik. A szülők kulcsszerepet játszanak ezekben a komplex programokban, céljuk a szülői elkötelezettség növelése, az iskola és a szülők közötti kommunikáció javítása, a közösségépítés, valamint a szülői szerepek és készségek erősítése (Abrahamse, Jonkman & Harting, 2018; Bundshuh, Ohlson & Swanson, 2021, Gordon, Downey & Bangert, 2013; Larsen et al., 2018).

A mentorprogramokat csoportosíthatjuk úgy is, hogy egyéni vagy csoportos, valamint személyes vagy online mentorálás történik. Az elemzett tanulmányok között az egyéni mentorálás a leggyakoribb, mindössze 1 programhoz kapcsolódó (Project Arrive) 2 tanulmány volt, ahol csoportos mentorálás valósult meg (Chan et al., 2020; Kuperminc et al., 2020). A csoportos mentorálás koncepciója szerint nemcsak a mentor-mentorált áll kapcsolatban, hanem pozitív kortárskapcsolatok is kialakulhatnak, amelyek fokozhatják a mentorálás hatékonyságát. Emellett az egyéni mentori programokban akadtak olyanok is, ahol bizonyos programelemeket csoportosan valósítottak meg. 4 tanulmányban jelent

meg e-mentorprogram, de valójában ebből csak kettő volt tisztán digitális, mivel a másik két esetben egy személyes alapon zajló támogató program kiegészítéseképp jött létre a digitális platform (Radlick et al., 2020a; Radlick et al. 2020b). A digitális platformok nemcsak a mentor és a mentorált (kétoldalú), hanem a mentorok és más mentoráltak közötti kommunikációt is megkönnyítik, és lehetőséget nyújt az információk megosztására is.

A mentorálás eredményeire áttérve, a 25 tanulmányból 2 kutatási protokoll, pilot kutatásleírás volt, melyek eredményeit nem elemezzük. A további 23 tanulmányból 12-ben egyértelműen pozitív fejleményekről számoltak be a szerzők a beavatkozás hatására, 9 tanulmányban voltak ambivalensek az eredmények, vagyis nem minden vizsgált célváltozó esetében volt kedvező változás, míg 2 tanulmányban nem volt változás a mentorálás hatására. Fontos kiemelni, hogy a nem kedvező eredményekről a kísérleti módszerrel készült kutatások inkább beszámoltak, mint a más módszertani keretet alkalmazók. A 11 tanulmányból, amelyben nem volt változás, vagy nemcsak pozitív változás volt mindössze 2 cikk volt, ami nem kísérleti (randomizált vagy kvázi) elrendezésű volt. A beavatkozások összetettsége alapján a komplex és a csak mentorálást tartalmazó programok között nem fedezhető fel különbség, mindkét esetben vannak változást és változást nem mutató eredmények.

Általánosságban elmondható, hogy sikeresebbek voltak a beavatkozások a hiányzás és a fegyelmi ügyek visszaszorítása, az iskolai jelenlét, az iskolához való viszony (bevonódás, elköteleződés, kötődés), valamint a társas kapcsolatok terén. Amiben egyes tanulmányok szerint nem teljes mértékben voltak sikeresek a beavatkozások, az a tanulmányi teljesítmény és az alapvető pszichológiai szükségletek, valamint olyan egyéni pszichológiai tényezők, mint az önbecsülés, önismeret, énhatékonyság. Itt azonban azt kell megjegyeznünk, hogy ez a megállapítás főként azokra a tanulmányokra érvényes, ahol a mentorálás csoportosan valósult meg. Emellett a csoportos mentorálású program eredményeként mutatható ki, hogy a mentoráltak külső erőforrásai a kontrollcsoportéhoz képest jobban növekedtek, így az iskolához kapcsolódás mellett kedvezőbben alakultak a kortárs kapcsolataik, proszociális viselkedésük és otthoni támogatásuk is, viszont a program kevésbé segítette elő olyan egyéni tényezők fejlődését, mint az önismeret, énhatékonyság és empátia (Kuperminc et al., 2020).

Azon tanulmányok esetében, ahol nem volt változás a mentorálás eredményeképpen, főként az implementáció problémáival indokolták mindezt. Ezek között az időhiány, a mentorok nem megfelelő tudása, felkészültsége és a tanulók bevonódásának hiánya, érdektelensége merült fel leginkább. Heppen és munkatársai (2018) kiemelik, hogy egyrészt a programba kerülő újonnan felvett mentorok úgy vélték, hogy a beavatkozás kezdetén nem rendelkeztek a megfelelő kapcsolatokkal, ami lehetővé tette volna számukra az eredményes munkát, tehát a beavatkozás ideje alatt kellett kiépíteniük az iskolával, tanulóval, szülővel a kapcsolatot. Itt megjegyezzük, hogy a program kanadai adaptációjában ezt úgy oldották meg, hogy a mentorokat már az iskolát ismerő, iskola alkalmazásában álló személyek közül választották ki (Goulet et al., 2018), így próbálták kiküszöbölni azt a tényezőt, hogy a mentornak a tantestülettel és egyéb partnerekkel is új kapcsolatot kelljen felépíteni, kialakítani. Heppenék (2018) emellett arra is felhívják a figyelmet, hogy a korábbi kutatások, melyek a program kedvező hatását találták, fiatalabb korosztályokra vonatkoztak. Továbbá a tanulók iskolák közötti mozgása is nagyban nehezítette a beavatkozás végrehajtását, valószínű a program hatékonyságát gyöngítette a tanulók átjelentkezése más iskolákba, mivel a mentoroknak így nehezebb volt a nyomonkövetés, kapcsolattartás. Felvetik azt a kérdést is, hogy az iskolai, vagy a közösségi típusú mentorlás a hatékonyabb, mivel a közösségi alapú mentorálás kiküszöböli az iskolaváltással járó problémákat.

Más iskolai alapú mentorprogram viszont éppen azt emeli ki, hogy a program elősegíti az iskolához tartozást, jelenlétet és aktivitást (Kuperminc et al. 2020), amit egy közösségi mentorálás nem tudna elérni. Mac Iver és szerzőtársai (2017) tanulmányukban hangsúlyozzák, hogy még egy gondosan megtervezett és viszonylag jól megvalósított mentorprogramnak sem biztos, hogy rövid távon megvan a várt hatása a tanulók tanulmányi eredményeire. Lehet, hogy az ehhez hasonló mentorálási beavatkozások, amelyeket nagyrészt iskolán kívül, külső szervezetek végeztek, nem foglalkoznak kellőképpen a tágabb értelemben vett iskolai tényezőkkel, amelyek a tanulók sikerességével állnak kapcsolatban. Még akkor is, ha gondoskodó mentort biztosítanak, aki bátorítja a helyes viselkedést, így az iskolai jelenlétet és a házi feladatok elvégzését, nem befolyásolják a tanár-diák kapcsolatok minőségét, az osztálytermi légkört vagy a tanulói légkört. Simões és Alarcão (2014) pedig azért tekinti az iskolai/tanári mentort

hatékonyabbnak, mert a tanár tisztában van a tanulmányi követelményekkel, elvárásokkal, így jobban tudja ezeket közvetíteni, mint egy nem professzionális mentor.

A mentori jellemzőket kilenc tanulmány vizsgálta. Ebből három olyan tanulmány volt, melyek kizárólag a mentorokra fókuszáltak, valamennyi kvalitatív megközelítésű írás. Fix és társai (2019) a tanári nézeteket vizsgálta, arra az eredményre jutott, hogy a mentorálás megváltoztatta a tanuló-tanár hierarchikus viszonyt, egyenlő kapcsolat alakult ki a tanár-diákok közt, mindez pozitívan hatott vissza a tanuló tanulási tapasztalataira. McCarthy, G. (2015) kiemeli, hogy a mentorálás elősegítette a tanulók önértékesítési képességének fejlődését, valamint felelősségvállalásukat saját tanulásuk iránt, de a mentorokban is változást idézett elő, mivel amerikai indián tanulókat mentoráltak, ezáltal kulturális érzékenységük növekedett. A harmadik írás egy mentori program iskolai implementációjának sikerességét vizsgálta. Megállapította, hogy az implementáció kontextuális tényezői jelentős mértékben befolyásolják egy program eredményességét, így az iskolatanács és iskolavezetés szerepe ebben kiemelkedő. Az elemzés azt is megállapítja, hogy a végrehajtás sikerességét befolyásolja a rendelkezésre álló idő, a tanári együttműködések, valamint a mentor és az iskola együttműködése (Goulet et al., 2020). A szerzők kiemelik, hogy a program megvalósítása szempontjából a kontextus, a körülmények és az általános konkrét tapasztalatok jobban segítenek megérteni a programok hatásait, mint a programban végrehajtott tevékenységek egyszerű értékelése.

Öt kutatás a tanulók vagy tanulók és mentoraikat is megkérdezve vizsgálta azt, hogy különböző mentori jellemzők okoznak-e eltérést a mentorálás eredményességében. Hickman & Anderson (2019) tanulmánya kiemeli, hogy a mentoráltak azokat a mentorokat tartották eredményesebbnek, akik kommunikációjában egyszerre érvényesült a bátorítás, motiválás, megértés, gondoskodás. Hickmanék (2020) egy másik tanulmányában kiemelik, hogy a tanuló nagyobb valószínűséggel fejezte be a képzést, ha a mentornak tanári végzettsége is volt, így fontos, hogy a mentorok toborzásakor előnybe részesítsék azokat, akiknek oktatási tapasztalata van. Emellett a tanulmány azt is kiemeli, hogy a korábbi mentori tapasztalat is meghatározó volt a tanuló eredményességében.

Larose és munkatársai (2020) kifejezetten a mentorolás minőségének tanulói hatását kutatták. A mentorálás minőségét két szempontból vizsgálták: kölcsönös egyetértés a célokról, valamint a mentor és mentorált közti kötődés és személyes kapcsolat. Megállapították, hogy a mentorálás minősége pozitívan befolyásolja a tanuló

tanulmányi hatékonyságát, motivációját és kitartását. A tanár-diák mentori kapcsolat minősége pozitívan jelezte előre a tanulmányi alkalmazkodásban bekövetkezett változásokat, különösen akkor, ha a veszélyeztetett diákok a programba való belépéskor gyenge elsajátítási célorientációt mutattak, vagyis a mentorálás kompenzációs hatást váltott ki. Ugyanakkor a mentor-mentorált közötti kapcsolat minősége nem mutatott közvetítő hatást a tanulmányi alkalmazkodásra (ez tanulmányi hatékonyságot, motivációt, az iskolába járási általános motivációját jelentette a vizsgálatban).

Wallis és szerzőtársai (2015) eredményei között kiemelik, hogy a bevonódás sikeresebbnek tűnik azok esetében, ahol a mentor-mentorált nemcsak a tanulmányi célokat vitatták meg, hanem egymás megismerésére is szántak időt.

Weiler és munkatársai (2019) tanulmányukban három csoportba sorolták a mentorokat attól függően, hogy mennyire voltak egymásra hangolódva a mentoráltjaikkal, összehangolt, túlfókuszált és alulfókuszált mentor-mentorált párokat azonosítottak. (A párosítást alapja az volt, hogy a mentor viszonylag magas fokú tanulmányi támogatáskereső magatartása és a mentorált tanulmányi segítség iránti vágya mennyiben találkozott egymással). A tanulmány eredményei közül kiemelhető, hogy a ráhangolt mentorral összepárosított fiatalok nagyobb valószínűséggel érzékelték az iskolát fontosnak és hasznosnak, valamint magasabb akadémiai önhatékonyságról és kevesebb lógásról számoltak be, mint a többi csoport.

5. táblázat: A tanulmányok jellemzőinek áttekintése

Cikk	Célcsoport, minta	Mentor	Miért? (cél)	Mit? (beavatkozás)	Eredmény
Abrahamse, M. E., Jonkman, C. S., & Harting, J. (2018)	3-6. osztályos tanulók (n=475), 4 általános iskola	tanár	gyermek szegénység, egészség és tanulmányi teljesítmény	komplex: a mentoálás mellett interdiszciplináris komplex beavatkozás: a tantestület támogatása, szülői bevonódás, tanítás-tanulás támogatása, egészségprogram	pilot, kutatási protokoll leírása
Bundshuh, H., Ohlson, M., & Swanson, A. (2021)	középiskolások, 1 iskola (n=2291)	felnőtt	krónikus hiányzás csökkentése	komplex: mentorálás a mellett nyomonkövetés, családok bevonása, a vezetés nagyobb láthatósága az iskolában, nyílt kommunikáció ,	Az öt év alatt csökkent a hiányzás az iskolán belül és az iskolakörzet más iskoláihoz képest is, de nem vizsgálták, hogy ez melyik

				erőforrások összehangolása	programelemnek köszönhető.
Chan, W. Y., Kuperminc, G. P., Seitz, S., Wilson, C., & Khatib, N. (2020)	9-10. osztályos középiskolások (n=239)	tanár/felnőtt	tanulói eredményesség növelése, a tanítási idő, a megszerzett kreditek növelése	csoportos heti mentorálás (2-9 fő) akadémiai elköteleződés javítása, célok kitűzése érdekében	A programban résztevők nagyobb valószínűséggel fejezik be a középiskolát, mint akik nem vesznek részt a programban, kisebb a lemorzsolódási esélyük, de a tanulmányi eredményre nem volt hatása a mentorálásnak.
Culpepper, D. W., Hernandez- Gantes, V. M., & Blank, W. E. (2015).	középiskolások (n=91)	tanár/felnőtt	tanulói eredményesség, önértékelés fejlesztése, segítség a pályaválasztási döntés	e-mentor program heti rendszerességgel megbeszélések hétköznapi témákban, egymás megismerése, emellett a tanulmányi eredményekhez kapcsolódó témák, iskolai részvétel, önbecsülés, pályaválasztási döntése	Nem volt szignifikáns különbség a mentorált és a kontrollcsoportok között az önbecsülés, a pályaválasztási bizonytalanság, a jelenlét és a tanulmányi eredményei tekintetében.
Fix, G. M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2019)	4 szakképző iskola, mentorok (n=16)	tanár	a tantervek hatékonyabb adaptálása a veszélyeztetett tanulói csoportok szempontjából;	csoportos mentorálás, együttműködés sportszervezetekkel, sport aktivitás	Pozitívan változtak a tanári hitek. A tanuló- tanár hierarchikus viszony megváltoztatta, egyenlő kapcsolat alakult ki a tanár-diákok között, valamint pozitív kapcsolat alakult ki a tanterv és tanulók között, ami pozitív tanulási tapasztalatokhoz vezetett
Gordon, J., Downey, J., & Bangert, A. (2013)	6- 10.osztályos tanulók 1 iskolakörzet (n=578)	felőtt	hiányzás, fegyelmi csökkentése, iskolai kötődés növelése	komplex: a mentorálás mellett együttműködés partnerekkel és helyi közösséggel, szülők bevonása és képzése, tanárok képzése	A kontrollcsoport hoz képest a beavatkozási csoportban kisebb a hiányzás, kevesebb a fegyelmi és nőt az iskolai kötődés. A hatásnagyságok csak a fegyelmi esetében nagyobbak.

Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., & Christenson, S. L. (2018)	általános iskolai tanulók (n=145), középiskolások (n=200) 2 iskolatanácsi területéről	felntt/tanár	tanulói eredményesség, iskola befejezése, a tanuló viselkedési, érzelmi, kognitív elköteleződése	mentorálás: nyomonkövetés, iskolai teljesítmény nyomonkövetése, egyéni segítségnyújtás, szülői bevonódás elősegítése, iskolai eredményesség növelése, problémamegoldó stratégia fejlesztése	Pozitív eredményesség, de nem ugyanazok a tényezők hatnak a fiatalabb korosztályoknál, mint a középiskolaiaknál. A fiatalabbaknál a monitoring, míg az idősebbeknél a problémamegoldás eredményesebb. A kontextuális hatások is fontosak, a mentorok és az iskola szervezete.
Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., Bélanger, J., & Christenson, S. L. (2020)	mentorok (n=12) 2 iskolatanácsi területéről	felntt/tanár	tanulói eredményesség, iskola befejezése, a tanuló viselkedési, érzelmi, kognitív elköteleződése	mentorálás: nyomonkövetés, iskolai teljesítmény nyomonkövetése, egyéni segítségnyújtás, szülői bevonódás elősegítése, iskolai eredményesség növelése, problémamegoldó stratégia fejlesztése	Az implementáció kontextuális tényezőire fókuszál, így az iskolatanács és iskolavezetés szerepére. Az elemzés megállapítja, hogy a végrehajtás sikerességét befolyásolja a rendelkezésre álló idő, a tanári együttműködések és a mentor iskola együttműködése.
Heppen, J. B., Zeiser, K., Holtzman, D. J., O'Cummings, M., Christenson, S., & Pohl, A. (2018)	8,9,10. osztályos tanulók 10 középiskolából (n=553)	félprofesszionális felntt (pl. szociális munkás)	tanulói eredményesség, iskola befejezése, viselkedési, érzelmi és kognitív elköteleződés	mentorálás: iskolai teljesítmény, hiányzás nyomonkövetése, egyéni segítségnyújtás, szülői bevonódás elősegítése, a mentor az iskolával is együttműködik	A kontrollcsoporthoz képest a mentoráltak nem mutatott pozitív eredményt sem a viselkedési, sem az érzelmi, sem a kognitív elköteleződésben, sem a tanulmányi eredményességben.
Hickman, G.; Anderson, S. (2019).	18-24 éves fiatalok (n=34)	felntt/tanár	lemorzsolódás csökkentése, iskola befejezése	mentorálás: kommunikáció, tanulmányi és személyes segítségnyújtás, ösztönzés	A mentoráltak azokat a mentorokat tartották eredményesebbnek, akik kommunikációjában egyszerre érvényesült a bátorítás, motiválás,

					megértés, gondoskodás (encourage, motivate, understand, and caring)
Hickman, Greg; Nwosu, Kingsley Chinaza; Camper, Bradley; Nelon, Jody (2020)	fiatalok, átlagéletkor 21,98 év (n=3491), mentorok (n=24)	felntt/tanár	lemorzsolódás csökkentése, iskola befejezése	tanulmányi és személyes segítségnyújtás, ösztönzés	A képzés befejezését minden vizsgált független változó befolyásolta, nagyobb valószínűséggel fejezte be az a képzést, akinek a mentora tanár végzettséggel rendelkezik, a mentori tapasztalat, a belépéskori kreditszám, a hátralévő kreditérték és a diák a mentora szerinti előrehaladása szintén hatással bír.
Itzhaki, Y. (2019)	14-21 éves ortodox zsidó fiatalok (n=261)	felntt	vallásos fiatalok közösségben tartása, önbecsülés, éhhatékonyaság javítása	fiatalok vallási alapú támogatása, (személyes, társas, pszichológiai aspektusai: jóllét, magányosság)	A mentortámogatás ellentmondására hívja fel a figyelmet, azoknál, akik még benne voltak a képzésben és a lemorzsolódással veszélyeztetettek voltak enyhe pozitív hatást ért el a mentorálás, a lemorzsolódóknál viszont negatív hatást ért el a mentorálás: az önértékelés, jóllét, magányosság magasabb szintjével párosult a mentori támogatás.
Kuperminc, G. P., Chan, W. Y., Hale, K. E., Joseph, H. L., & Delbasso, C. A. (2020)	9. osztályos tanulók (n=114)	tanár/felntt	tanulmányi eredményesség	csoportos mentorálás (6-8 tanuló hetente): tanulmányi segítségnyújtás, házi feladat ellenörzés, közösséghez tartozás, iskolai kötődés	A kontrollcsoporthoz képest a programban résztvevők számára erős hatások voltak kedvezőek a külső erőforrások tekintetében, beleértve az

					iskolai támogatást, az iskolához való tartozást, az iskolai részvételt, a kortárs kapcsolatokat, a proszociális társas kapcsolatokat, kortársakat és az otthoni részvételt. Kevés a bizonyíték a program belső erőforrásra tett hatásaira, az önismeret, énhatékonyság empátia terén nincs változás, a problémamegoldó készségek javulása volt csak megfigyelhető.
Larose, Duchesne & Boisclair Châteauevert (2020)	középiskola 1. évfolyama (n=115)	tanár	iskolai lemorzsolódás megakadályozása, átmenet az általános iskolából a középiskolába	mentorálás segíti az átmenetet az általános iskolából a középiskolába, tanulmányi célok megvalósításában való segítségnyújtás: hatékonyság, motiváció, tanulmányi kitartás	A mentorálás minősége pozitívan befolyásolja az akadémiai hatékonyságot, motivációt és kitartást. a tanárdiák mentori kapcsolat minősége pozitívan jelezte előre a tanulmányi alkalmazkodásban bekövetkezett változásokat, különösen akkor, ha a veszélyeztetett diákok a programba való belépéskor gyenge elsajátítási célorientációt mutattak (azaz kompenzációs hatás). Ugyanakkor a mentor-mentorált kapcsolat minősége nem mutatott közvetítő hatást a tanulmányi alkalmazkodásra.
Larsen, T., Urke, H. B., Holsen, I.,	középiskolai tanulók 17 iskolából	kortárs	tanulmányi eredményesség, tanulmányi	komplex: tanulási környezet holisztikus	pilot és kutatás protokoll

Anvik, C. H., Olsen, T., Waldahl, R. H., Antonsen, K. M., Johnson, R., Tobro, M., Brastad, B., & Hansen, T. B. (2018)			kitartás, iskola befejezése, mentális egészség, jóllét	támogatása: a tanulói szolgáltatások szisztematikus egymásra építése, hozzáférés biztosítása, az alsó és felső középiskolába való átmenet elősegítése, veszélyeztetett tanulók és a hiányzás szoros nyomonkövetése. Kortársmentotok bevonásával a tanulók mentális egészségének, jóllétének javítása, iskolai jelenlét javítása.	
Lile, J. R., Weybright, E. H., & Watson, P. (2021)	12-19 éves tanulók (n=93)	felnőtt	hovatartozás, önállóság, függetlenség és nagylelkűség erősítése	A mentorálás során a fiatalok gyakorlatias projekteket valósítanak meg iskolai és iskolán kívüli környezetben	Az értékelés adatai megerősítik, hogy a fiatalok számára fejlődésük szempontjából a program legjobbra értékelt aspektusai: az új készségek elsajátítására, új pozitív kapcsolatok kialakítására, valamint a mások tanítása, szolgálata.
Mac Iver, M. A., Sheldon, S., Naeger, S., & Clark, E. (2017)	6-8 osztályos tanulók, 5 iskolakörzetből	felnőtt/tanár	hiányzás visszaszorítása, tanulói jelenlét biztosítása, jó magaviselet, tanulói teljesítmény, iskola befejezése	mentorálás: személyes támogatás, jelzőrendszer nyomonkövetés, együttműködés szülőkkel, partnerszervezetekkel	A felmérésekben résztvevők pozitív tapasztalatokról számoltak be a mentorálással kapcsolatban, de nincs szignifikáns hatása a programnak a diákok jelenlétére, viselkedésére és a kurzusok sikeres elvégzésére. Ennek oka lehet, hogy nem mérték az iskolai kontextuális hatásokat, amik mindezt befolyásolhatták.

McCarthy, G. (2015)	mentorok (n=4)	tanár	Amerikai indián középiskolai tanulók teljesítményének növelése	mentorálás: kulturálisan érzékeny támogató kapcsolat, iskolai közösség kialakítása: bizalom, elköteleződés, önértékelvényesítés,	A mentorokkal készült interjúk azt mutatták, hogy a tanulók nem minden esetben tudtak elérni jobb tanulmányi eredményt, de elősegítették az önértékelvényesítést, ill. a diákok felelősségvállalását saját tanulásuk iránt, emellett a mentorok/tanárok kulturális érzékenysége növekedett.
McIntosh, R., & Curry, K. (2020).	Afroamerikai középiskolások (n=7), mentorok és partnerek (n=8)	felnőtt	a középiskola sikeres befejezése	mentorálás: tanulmányi, egészséges életmód támogatás, csoportos mentorálás/támogatás: bűn/drogmegelőzés témákban	ez a mélyen a közösségbe beágyazott partnerség pozitívan befolyásolta a diákoknak az oktatási eredményeit. Az egyházi mentorok és az iskola méltányosságra való törekvése és elkötelezettsége motiválta a diákokat a kitartásra az oktatási erőfeszítésekben
Moreno-Candil, D., & Garza, M. (2017)	5-6t. osztályos általános iskolások (n=2996)	egyetemi hallgató	a tanulók önértékelésének, szociális készségeinek és motivációjának erősítése, a tanulási szokások javítása, valamint a látókörük és általános kultúrájuk bővítése az alábbiak révén	mentorálás tanulmányi és személyes támogatás: affektív, kommunikációs, tanulmányi, szociális, motivációs, kulturális területen	program csökkenti a programban részt vevő gyermekek iskolai lemorzsolódásának kockázatát, azoknál, akik nem vesznek részt a programban, a lemorzsolódás kockázata egy tanév során tovább növekszik.
Radlick, R. L., Mirkovic, J., Przedpelska, S., Brendmo, E. H., & Gammon, D. (2020a).	16-25 éves migráns fiatalok, mentorok (n=28)	felnőtt	iskola befejezése, lelki egészség támogatása	digitális platform működtetése: A digitális platform egy-egy konkrét cél, készség fejlesztését segíti elő	A program segíti a mentoráltak társadalmi tőkájének erősödését, növeli az összetartozást érzését, növeli az egyéni

					tudásépítést és a célok elérését, segíti a bizalomépítést.
Radlick, R. L., Svedberg, P., Nygren, J. M., Przedpelska, S., & Gammon, D. (2020b)	15-25 éves migráns iskolába járó fiatalok, mentorok (n=appr.40-40)	felnőtt	társadalmi tőke növelése, testi, lelki egészség támogatása	digitális platform működtetése	pilot study és kutatási protokoll leírása. A program segíti a mentoráltak társadalmi tőkéjének erősödését, és közvetett módon az egészségük fejlesztését.
Simões, F., & Alarcão, M. (2014)	5-8. osztályos tanulók 6 iskolából (n=317)	tanár	tanulói teljesítmény növelése, hiányzás csökkentése, alap pszichológiai szükségletek támogatása	mentorálás heti 1: tanulmányi, személyes, kapcsolati támogatás, jövőbeni tanulási célok, továbbtanulás kijelölése, egyéni és csoportos mentorálás kombinációja, a csoportos mentorálás az iskolai munkára és a társas kapcsolatokra, integrációra fókuszál.	A program hatékonyan javította a mentorált diákok általános iskolai teljesítményét nem mentorált diákokkal összehasonlítva, a mentorált tanulók igazolatlan hiányzásainak számának szignifikáns csökkenésével járt. De az alapvető lelki szükségletekkel, BPN-el való elégedettség általában nem volt összefüggésben a mentorált diákok javulásával.
Wallis, J. A. M., Riddell, J. K., Smith, C., Silvertown, J., & Pepler, D. J. (2015)	aboriginal középiskolai tanulók (-12. évfolyam) (n=79)	tanár	lemorzsolódás csökkentése	online mentorálás: az iskola iránti érdeklődés és elkötelezettség növelése	Összességében az elemzéseink azt mutatják, hogy mind az aboriginal, mind a nem aboriginal diákok sikeresen részt vehetnek a DCM programban. A bevonódás sikeresebbnek tűnik azok esetében, ahol a mentor-mentorált nemcsak a tanulmányi célokat vitatták meg, hanem egymás

					megismerésére is szántak időt.
Weiler, L. M., Chesmore, A. A., Pryce, J., Haddock, S. A., & Rhodes, T. (2019)	11-18 éves fiatalkori bűnözés által veszélyeztetett fiatalok (n=286), mentorok (n=204)	fiatal felnőtt, felnőtt egyetemi hallgató	tanulmányi eredményesség, lemorzsolódás megakadályozása	mentorálás: tanulmányi, pro-szociális és mentálhigiénés támogatás csoportos mentorálás: mentor-mentorált további kiscsoportokba szerveződtek	A túlságosan fókuszált vagy alulfókuszált mentorral összepárosított fiatalokhoz képest a ráhangolt mentorral összepárosított fiatalok nagyobb valószínűséggel érzékelték az iskolát fontosnak és hasznosnak. A ráhangolódott mentorral rendelkező fiatalok magasabb akadémiai önhatékonyságról és kevesebb lógásról számoltak be a túlfókuszált csoportba tartozó társaikhoz képest. A GPA tekintetében nem figyeltek meg szignifikáns különbséget a beavatkozás hatására.

4. Diszkusszió

Elemzésünk szerint a lemorzsolódást megakadályozó mentorprogramokat vizsgáló kutatások leginkább a középiskolai korosztályra fókuszálnak és legtöbbször rövid idejűek, vagyis egy tanévre korlátozódnak, ritka a 2 évnél hosszabb vizsgálati idő. Ebben tehát hasonló eredményre jutott elemzésünk Freeman és Simonsen (2015) szisztematikus elemzésével összevetve, akik megállapítják, hogy kevés a hosszabb idejű, a korai jelekre, életkori szakaszra, kockázati tényezőkre vonatkozó kutatások; kevésbé komplexek, inkább csak egy-egy kockázati tényezőt vizsgálnak; főként az egyéni, kiscsoportos szintűek, hiányoznak a több szintű (iskolai, rendszer) kutatások. Azt is kiemelik, hogy kevés az olyan beavatkozás, ami a szegénységre vonatkozik, ezeket megváltoztathatatatlannak tekintik, nem irányul rájuk nagyobb figyelem. Véleményük szerint a beavatkozással kapcsolatos kutatásoknak át kell lépniük az iskolai határokat,

hogy közvetíteni tudják ezeket a tényezőket, valamint a helyi igényekhez, tanulói összetétel sajátosságaihoz kell, hogy adaptálódjanak. Úgy tűnik, a mentorprogramok alkalmasak lehetnek erre. Elemzésünkben a célok, célcsoportok tekintetében vannak olyan programok, amikben megjelenik a szegénység elleni küzdelem, valamint több olyan tanulmány/beavatkozás is volt, ami kifejezetten egy-egy etnikai csoportra, rasszra fókuszál. Emellett a legtöbb vizsgált mentorprogramnak éppen az a sajátossága, hogy kilépnek az iskola falai közül. Egyrészt a közösségi alapú mentorálás az iskolai falain kívül történik, de sokszor keresve a kapcsolatot az iskolával, azzal együttműködve. A mentorálásban a személyes és tanulmányi támogatás mellett fontos, hogy a mentor hidat képez, hidat épít a szülőkhöz, iskolai és nem iskolai közösségekhez. Az iskolai alapú mentorálásnak is az egyik alapvető célja a szülőkkal való kapcsolatépítés, de emellett több programnak is része a különböző partnerszervezetekkel való kapcsolatépítés, kapcsolattartás.

Több tanulmányban is felvetődik a kérdés, hogy a közösségi vagy iskolai alapú mentorálás eredményesebb-e. Korábbi metaanalízis nem talált különbséget az eredményesség terén a kétféle mentorálási típus között (Raposa et. al, 2019). Talán nem ez a jó kérdés. Ha feltételezzük azt, hogy bizonyos problémákra az iskola önmagában nem tud választ adni, akkor mindkét megközelítés (közösségi, iskolai mentorálás) elérheti a célját, ha megfelelő a mentor és megfelelő támogatást kap. A vizsgált tanulmányok között kevés volt, ami a mentorok kiválasztásával, képzésével foglalkozott, ezek is csak röviden írtak erről. Ez lehetne lényegesebb kérdés is, főleg annak fényében, hogy egyes tanulmányok viszont éppen azt igazolták, hogy bizonyos mentorok esetében eredményesebbek a tanulók, míg másoknál kevésbé. Így a mentor személye, képzése kulcseleme a mentorálásnak. Korábbi kutatások a mentorok demográfiai, végzettségbeli jellemzőit vizsgálták, megállapítva, hogy az idősebb mentorok (nem kortárs vagy egyetemista), valamint a segítő szerepekben vagy szakmákban több tapasztalattal rendelkező mentorok hatékonyabbnak (DuBois et al. 2002; Raposa et. al, 2019). Elemzésünkben nem találtunk különbséget a mentorok demográfiai jellemzői között, viszont a mentor szakmai háttere alapján a félprofesszionális (különösen a segítő szakmákban dolgozók), valamint az oktatási tapasztalattal rendelkező mentorok hatékonyabbnak bizonyultak másoknál. Emellett a vizsgált tanulmányok kevésbé a mentorok kemény változóira fókuszáltak, hanem inkább arra, hogy mennyiben tudott

kapcsolatot teremteni a mentorálttal és ezt a kapcsolatot mennyire jellemezte a kölcsönösség és egymásra hangoltság. Vagyis azok a diákok tudtak eredményesebbek lenni, akik mentoraikkal azonosan határozták meg céljaikat, hogy a mentorálás során mit akarnak elérni. Azt is fontos kiemelni, hogy a mentorálásnak nemcsak a tanulói oldalon lehet/van hatása, hanem a mentor szempontjából is. Több olyan tanulmány is volt, ami arról számolt be, hogy a mentorálási folyamat hogyan változtatta meg a tanítási gyakorlatot, a tanár-diák viszonyt, valamint az osztálytermi gyakorlatban is megjelent a kulturálisan érzékeny pedagógia.

Karaferye (2018) kiemeli, hogy a hatékony mentorálás érdekében a mentorokat képezni kell és támogatást kell adni. Elemzésünkben erre vonatkozóan kevés bizonyítékot találtunk, kevés tanulmány volt, ami részleteiben számolt be arról, hogy mi is történik a mentorokkal a mentorálás során. Több tanulmány leírja, hogy van felkészítő képzés, viszont kevés olyan akad, ami a későbbi támogatással is részleteiben foglalkozik. Néhány program esetében tervezettebb és folyamatos ez a támogatás változatos formákkal, nemcsak egyéni, hanem csoportos formát is ölt, valamint nemcsak szupervízió, hanem horizontális is, a mentorokkal egymással találkoznak, vagyis az egymástól való tanulás lehetőségét rejti. Szintén elmondható, hogy ahol fiatal felnőtt, egyetemi hallgató a mentor, ott is nagyobb fokú a tervezettség.

A korábbi szisztematikus tanulmányokban még nem jelent meg a digitális platformokon működő mentorálás. Elemzésünkben több ilyen tanulmány is volt, viszont ez nem minden esetben jelent önálló programot, kiegészítő elemként használták a személyes mentorálás mellett. Kiemelhető, hogy az e-platformok nemcsak a mentorálási folyamat részei, hanem (egyfajta nem szándékolt következményként) a horizontális tanulás formája is, mivel ezek a platformok lehetővé teszik azt is, hogy akár a mentoráltak, akár a mentorok egymással kapcsolatba kerüljenek, tanuljanak egymástól. Vagyis a digitális platformok használata a mentor/mentorálás aktív támogatóeszköze lehet.

Elemzésünkben érzékelhető volt, hogy a mentorprogramok kutatásában megjelent az erőteljes értékelési, hatásvizsgálati szemlélet, hiszen a bemutatott tanulmányok fele kísérleti elrendezésű vizsgálat volt. Ugyanakkor az is látszik, hogy ezen szigorúbb módszertannal zajló kutatások nem tudnak mindenre magyarázatot adni, legtöbbször a tanulót vizsgálják, a tanulói percepcióit, véleményét. Két olyan tényező van, ami

visszatérő problémára hívja fel a figyelmet, és össze is függenek egymással, az implementáció és a kontextus vizsgálata. Vannak olyan tanulmányok, amelyek vizsgálják az implementáció hűségét, azt, hogy mennyiben valósítják meg a mentor-mentorált a program elemeit, viszont azt már kevesen vizsgálják, hogy milyen kontextuális hatások érik a programot és mindez hogyan befolyásolja a mentorálás eredményét. Van olyan tanulmány, ami korlátként fogalmazza meg ezt és egy olyan is akad, aminek a fókusza éppen ezen kontextuális tényezők feltárása volt, rámutatva arra, hogy hiába végzi a mentor a programhoz hűen a tevékenységeket, ha a tantestület, iskolavezetés nem támogatja mindezt. Az iskola, a vezetés bevonása nélkül nem tud sikeresen működni sem az iskolai, sem a közösségi alapú program, hiszen a cél a tanuló iskolában tartása, a lemorzsolódás megakadályozása. Ez egybecseng Ekstrand (2015) megállapításával is, miszerint az iskola részvétele, felelősségvállalása nélkül nem lehet eredményes a mentorálás.

A korábbi szisztematikus elemzések (Wilson et al. 2011; Tanner-Smith & Wilson 2013; Ekstrand 2015; Karaferye 2018; Toren et al., 2013) és metaanalízisek (DuBois et al. 2011; Raposa et al., 2019) a program eredményességéről számolnak be, még akkor is, ha ezek nem mutatnak erős hatásnagyságokat. Wood és Mayo-Wilson (2012) elemzése nem talált egyértelmű bizonyítékot a mentorlás kedvező hatására. Elemzésünk sem egyértelmű ezen a téren, habár a legtöbb tanulmány kedvező változásokról számolt be, vannak olyan tanulmányok, ahol nem volt változás, vagy nem minden célterületen volt változás. A mentorálás hatékonyabban működött a hiányzások csökkentésében, az iskolai elkötelezettség és a pozitív kortárskapcsolatok növelésében, míg a tanulmányi eredményekre kevés hatást gyakorolt. Elemzésünkben több olyan tanulmánnyal is találkoztunk, ahol – a kontextuális hatások mellett – az időhiánnyal (a beavatkozás rövidegével) magyarázták a mentorálás eredménytelenségét, vagy kisebb mértékű sikerességét. Ez eltér más vizsgálati eredményektől, ahol azt találták, hogy a program hosszának nincs befolyása a mentorálás eredményességére (Raposa et. al, 2019).

5. A vizsgálat korlátai

Célunk az volt, hogy áttekintést adjunk a lemorzsolódás megakadályozó mentorprogramokról, ennek azonban néhány korlátjával is szembe kell nézzünk. Egyrészt a publikációs torzítással, mivel csak megjelent folyóiratcikket mutattunk be, és szürke

irodalmat nem vontunk be az elemzésbe (Schmucker et al., 2013). Másodszor a nyelvi torzítással is számolnunk kell, mivel csak angol nyelvű irodalmat elemeztünk.

6. Konklúzió

Elemzésünk a korábbi szisztematikus irodalom eredményeinek frissítésére törekedett olyan mentorálási gyakorlatok bemutatásával, ami az iskolai lemorzsolódás megakadályozását tűzi ki célul. A korábbi elemzések és jelen elemzés is azt találta, hogy pozitív, változó eredményességűek a mentorprogramok, nem mindig látványos eredményekkel. Azt is kiemelendő, hogy legtöbbször a rizikófaktorok gyengítéséről és a védőfaktorok erősítéséről és ennek eredményeiről írnak a tanulmányok, és nem konkrétan arról, hogy a beavatkozások hatására valóban sikeresebben fejezték-e be az iskolát a fiatalok.

A digitális platformok használata már megjelent néhány tanulmányban. A kutatás és fejlesztés további irányvonala lehet annak vizsgálata, hogy a digitalizáció és a mesterséges intelligencia hogyan befolyásolja a mentorálási folyamatot, milyen tevékenységekkel támogathatja ezt.

A kutatások láthatóan eltolódtak a szigorúbb módszertani keretek alkalmazása felé, de emellett megjelentek a komplexebb, több szinten, több komponenst vizsgáló kutatások is, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy a mentorált eredményessége nemcsak a mentor felkészültségétől, mentor-mentorált kapcsolatától függ, hanem attól a közegtől is, amelyben a mentorálási folyamat működik. Vagyis egy jól felkészült, elkötelezett mentortól és az általa megvalósított mentorálási folyamattól önmagában nem várhatjuk a lemorzsolódás megelőzését, az iskola sikeres befejezését. A mentorálás a személyre szabottság okán fontos támogató „eszköz” lehet egy komplex, egymásra épülő és egyfelé ható pedagógiai palettán.

V. A társadalmi egyenlőtlenségek kezelése a magyar oktatáspolitikában

A modern társadalmakban elvárásként fogalmazódik meg, hogy ne a származás, hanem a teljesítmény, az iskolázottság határozza meg az egyén útját, helyét a társadalomban (Meleg, 2015). Az oktatás több funkciója is kapcsolódik a társadalmi igényekhez, elvárásokhoz (Halász, 2001), mely a modern iskolaelmélet kialakulásában is megnyilvánult. Humboldt az iskola hat dimenzióját írta le, melynek egyike a társadalompolitikai. Úgy vélte, hogy az iskolát a teljesítményelvűség és az egységesség egyszerre határozza meg. Humboldt szerint a műveltség megszerzésének lehetőségét nem a származásnak, hanem az egyéni teljesítménynek kell eldöntenie el. Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az egységesség nem azonosságot jelent, egyrészt úgy vélte, hogy mindenki számára biztosítani kell a teljes emberré váláshoz szükséges műveltséget (p.52), másrészt az iskolaszervezet révén teret kell adni a differenciálódásnak is, az eltérő iskolatípusokkal (Dietrich et.al, 2003). Ez a kettőség azóta is jelen van az oktatási rendszerekben, az egységesség és szelekció nemcsak a képzéstípusokban, az iskolaszervezetben, hanem azon belül is érvényesíthető. Hopper (1968) az oktatási rendszereket az alapján tipologizálja, hogy ez a szelekció hogyan megy végbe. Ezzel kapcsolatban az alábbi kérdéseket fogalmazza meg: (1) Hogyan történik a szelekció: mikor van az első, a kezdeti kiválasztás és mennyire központosított ez az eljárás? (2) Mikor történik a szelekció és mennyire tereli speciális útra az abban résztvevőket? Hogyan/mennyiben határozza ez meg a tanuló iskolai és foglalkozási útját? (3) Miért kell a szelekció? Ez utóbbi kérdést Hopper az uralkodó elit, a fennálló hatalmi hierarchia szempontjából értelmezi, az oktatási rendszer szelekciója az alábbi célokat szolgálja: a hatalmon lévők célja önmaguk igazolása, emellett valamilyen szinten fenn kell tartani a társadalmi egyenlőség látszatát, és lehetőséget kell adni a hatalmi elit konkurens, alárendelt csoportjaiból származó alkalmas vezetők hatalmi elithez való asszimilációjára. Ezen célok elérése érdekében a hatalom legitimizáló ideológiákat alkalmaz. Hopper az oktatási szelekciót legitimalizáló ideológiákat egy mátrixba rendezi, melynek egyik tengelyén – a miért kell szelektálni kérdésre – a kollektivista és az individualista megközelítés áll, míg a másik tengelyén – ki legyen szelektálva kérdésre – az univerzalista és a partikularista megközelítés áll.

E fejezet a magyar oktatáspolitikai 1945-2015-ig tartó időszakát tekinti át a szakirodalom alapján az egységesség és szelekció kettősségének, valamint a szelekciós elvek szem előtt tartásával. A majdnem egy emberöltőnyi időszak bemutatása több kötetet is megtölthetne, így az írásban célzottan szűkítettük kutatási kérdésünket²³.

A szűkítés egyrészt rendszer-, másrészt tartalmi szintű. Az oktatási rendszer egészéből a közoktatást emeltük ki, vagyis a tanulmány nem foglalkozik részletesen sem a felsőoktatással, sem a felnőttképzéssel. Ugyanakkor, mivel ezek az alrendszerek szorosan kapcsolódnak egymáshoz, több utalás történik az anyagban ezekre is. A vizsgált időszak elemzése többféleképpen is történhet. A tanulmány az oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatos politikákat vizsgálja a közoktatásban 1945-2022 között. Ezek bemutatásához nélkülözhetetlen az adott korszak iskolarendszerének és egyenlőtlenségi viszonyainak ismertetése is.

Az írásban áttekintjük a vizsgált időszak legfontosabb oktatási törvényeit, valamint a Magyarországon megjelent tudományos igényű írásokat. Elemzésünk forrásaként négy jelentősebb oktatáskutatással foglalkozó folyóirat szolgált (Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Új Pedagógiai Szemle), valamint a Magyar Elektronikus Könyvtár, amely a tudományos igényű könyveket gyűjti össze. Emellett – a hólabda módszert követve – az említett folyóiratok és az adattár releváns írásainak hivatkozásaira is támaszkodtunk.

1. Oktatáspolitikai korszakok

A vizsgálatunkat felölelő hetven évet öt korszakra bonthatjuk. Egy-egy korszakot egy-egy oktatási törvény és annak szellemisége jelöl ki. Ez alapján a korszakokat jegyző oktatási törvények a következők: az 1945., az 1961., az 1985., az 1993. és a 2011. évi törvények. A kutatás eredményeit négy fejezetre bontottuk: 1945-1960 – az expanzió korszaka, 1960-tól a rendszerváltásig – a stagnálás időszaka. Az 1985-1993-as időszak átmeneti fázisnak tekinthető, az 1985-ös törvény már olyan intézkedéseket tartalmazott, amely az oktatáspolitikában rendszerváltásnak volt értelmezhető. Így ezt a két törvényt

²³ A fejezet alapját képezi: Fehérvári, A. (2017). Management of Social Inequalities in Hungarian Education Policy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), 25-54.
[10.14658/pupi-ijse-2017-2-3](https://doi.org/10.14658/pupi-ijse-2017-2-3)

egy korszakban mutatjuk be. A 2011 utáni időszakot külön fejezetbe tagoltuk, egyfajta visszarendeződés korszakának is tekinthetjük.

Az egyes fejezetek felépítésében három szempont érvényesül: az adott korszak iskolarendszerének bemutatása, egyenlőtlenségi politikája és a beavatkozások hatása, vagyis az adott korszak oktatási egyenlőtlenségi viszonyai, annak mértéke.

2. 1945-1960-ig tartó időszak

Míg a 19. századi magyar iskolarendszer teljes mértékben leképezte a társadalmi osztályszerkezetet, az 1920-as évektől a szelekció mellett az egyenlőség is megjelent (Dietrich, Tenorth & Németh, 2003) az oktatáspolitikában.

1945-ben a magyar közoktatásban a tömegoktatást a hat osztályos népiskola biztosította. Ugyanakkor már egy 1940-es törvénymódosítás (1940. évi XX. törvénycikk) lehetővé tette a nyolc osztályos népiskola bevezetését, amely már az egységes közoktatás irányába mutató lépésként fogható fel.

Az 1945 előtti iskolaszervezet erősen szelektív jellegű volt, habár a népiskola 6 osztályos volt, de gyakorlatilag már a 4. évfolyam után elágaztak a tanulási utak a háromféle 8 évfolyamos középiskola (gimnázium, reálgimnázium, reáliskola) és a 4 évfolyamos polgári iskola irányába. Az alapfokú szakképzés (ez szintén többféle tanonciskolát jelentetett, például iparos- és kereskedőtanonc-iskola, a mezőgazdasági szakiskolák, nem tanoncokat képző különféle ipari, kereskedelmi, bányászati iskola) ugyan a jogszabály szerint a 6 évfolyamos népiskolára épült, a tapasztalat azt mutatta, hogy gyakran alacsonyabb végzettségűek is bekerültek a képzésbe (Knausz, 1994).

A két világháború között nemcsak az iskolaszervezet volt diverzifikált, hanem annak működtetése, fenntartása is. Ezen a helyzeten próbált segíteni az 1935. évi VI. törvénycikk, amely a tanügyigazgatás egységesítését, centralizálását szolgálta. Az országban nyolc tankerület jött létre, amelyek élén a vallás- és közoktatásügyi miniszternek alárendelt tankerületi királyi főigazgató állt. Az akkori oktatásirányítás fontos jellemzője volt az egyház számottevő befolyása. Az illetékes egyházi hatóságok önállóan formálták az oktatás tartalmát (tantervet, tankönyvet stb.) (Knausz, 1994).

Ez a korán szelektáló iskolarendszer is hozzájárult ahhoz, hogy a magyar társadalomszerkezet megmerevedett a két világháború között és nagyfokú immobilitás jellemezte (Andorka, 1982).

1945-ben átfogó közoktatási reform vette kezdetét, melyben szinte valamennyi politikai párt egyetértett a 8 osztályos egységes alapiskola bevezetésével és a tankötelezettségi korhatár 12-ről 14 évre emelésével. Úgy vélték, hogy ez a demokratizálódás első lépése, az egyenlőtlenségek leküzdésének fontos eszköze. Míg az iskolaszervezet kérdésében igen egységes álláspontot képviseltek az akkori reformok tervezői, addig tartalmi kérdésekben megosztottak voltak. Vagyis nagyon eltért a vélemény arról, hogy mi az iskola feladata. Nyilván a háború hatása is érzékelhető volt azokban az álláspontokban, amely szerint az 'új ember' kialakítására, valamint a nemzeti (a némettel szemben) jellegre helyezték a hangsúlyt. A tartalmi viták mellett szinte meg sem jelent az irányítással kapcsolatos kérdéskör. Ez azonban egyben azt is jelentette, hogy az egyház szerepét is változatlanul képzelték el akkoriban (Halász, 1984).

A magyar kormány 1945 nyarán döntött végül az egységes 8 osztályos általános iskoláról (6650/1945. M. E. sz.). Az általános iskolát a korábbi népiskolákból, a polgári iskolákból és a gimnáziumok alsó tagozatából hozták létre. Az új iskola működésének számtalan akadálya volt: a megfelelő tárgyi és személyi feltételek hiányán túl a felekezeti tagoltság is nehezítette az új iskolatípus indulását. A tárgyi feltételek hiányán kívánt enyhíteni egy grandiózus tanteremépítési terv. A személyi feltételek hiányát a pedagógusképzés átalakításával igyekeztek kezelni. Az átmeneti hiány enyhítésére egy egyéves akadémiát állítottak fel. Problémát okozott az is, hogy mit is tanítsanak az iskolákban. A tartalmi szabályzók is csak az általános iskola létrehozása után készültek el, 1946-ban tették közzé a teljes tantervet (7500/1946. V. K. M. sz. rendelet). Vagyis látható, hogy az iskolaszervezet reformja a feltételek biztosítása nélkül indult el.

Az általános iskolai reform következménye a régi középiskolai rendszer felszámolása is volt. Létrejött egy rövidebb képzési idejű, 4-5 éves iskolatípus. Két alapvető változás történt még 1945-1948 között: a különböző középfokú intézményekben tanulók a korábbihoz képest rugalmasabb iskolai úton juthattak el az érettségi vizsgáig, másrészt 1947-ben létrehozták a műszaki középiskolát, amely az ipari középiskolák megreformálásához volt köthető.

Az általános iskola létrehozásának (az alapfok kiterjesztése) és az érettségihez vezető út könnyítésének háttérében az a nem titkolt társadalompolitikai cél állt, hogy növeljék a munkás- és parasztszármazásúak a társadalmi esélyeit és elősegítsék az új hatalmi elit létrejöttét. A korszakot tehát egy demokratizáló-egyenlősítő oktatáspolitikája jellemzi, amely nemcsak a felnövekvő korosztályokra vonatkozott, hanem a felnőttekre is. 1945-ben a felnőttoktatás kiterjesztése is elkezdődött. Ekkora tehető a középiskolák esti tagozatainak, a dolgozók iskoláinak a megszervezése (19 100/1946. V. K. M. sz. rendelet).

Az iskolák irányításában és tanfelügyeleti rendszerében nem sok változás volt 1945-1948 között. A legnagyobb változás az egyház és állam viszonyában következett be. 1947-ben már növekvő feszültség volt a két szervezet között, melynek következményeként először a tankönyvkiadást államosította a kormány (Horváth, 1975, 1978), majd 1948-ban az iskolákat is. Ez átmenetileg óriási tanárhiányt okozott az iskolákban, mert a papok és a szerzetesek már nem akartak a világi iskolában tanítani. Az 1949-ben bekövetkezett szocialista fordulat az államosítás mellett arra sarkallta a hatalomra került kormányt, hogy az iskola tartalmi szabályzóit is átdolgozza, eleget téve a szocialista ideológia térnyerésének.

A szocialista fordulatot követően az új kormány nem változtatott az iskolaszervezeten, de az iskolahálózaton igen. Rövid idő alatt csökkentette az általános iskolák számát (megszüntette a falusi kisiskolákat) és az esélyegyenlőségre hivatkozva, beiskolázási körzeteket határozott meg. A korszak legnagyobb problémája továbbra is a tárgyi és a személyi feltételek hiánya volt. Ugyan 1956-ig újabb több ezer tanterem megépítését tervezték, de ez sem tudta enyhíteni a tanteremhiányt. Ugyanilyen komoly probléma volt a szakos pedagógusok hiánya, az újonnan alapított nevelőképző főiskolák nem tudták kielégíteni a pedagógusigényt. A korábban különálló középfokú tanítóképzés fennmaradt, emellett hiány enyhítésére 3 éves szaktanítói tanfolyamot indítottak (Ágoston, 1950; Donáth, 2008).

Későbbi elemzések azonban azt bizonyítják, hogy az akkori kormány mégsem törekedett annyira a feltételek hiányának enyhítésére, különösen a tárgyi feltételekére nem. Ezt az úgynevezett túlfejlettség elmélet magyarázza, amely szerint a két világháború közötti Magyarországon az egyes infrastrukturális feltételek (például oktatásban, egészségügyben) az általános gazdasági fejlettséghez képest relatíve fejlettebb volt. Ez

persze nem azt jelentette, hogy az akkori magyar oktatás nagyon fejlett lett volna, inkább csak azt, hogy a gazdaság volt nagyon fejletlen (Berend T., 1978). Így aztán 1945 után a gazdaság erőteljes fejlesztése mellett csak szerényebb mértékű volt a háttérágazatok, szolgáltatások, így az oktatás fejlesztési beruházása (Polónyi, 2015; Varga, 1983). Ez egyben azt is jelenti, hogy ez a relatív fejlettség a későbbiekben már hátránnyá vált, mert azóta sem történt nagymértékű beruházás az oktatási infrastruktúrába (Polónyi, 2015).

Habár a korszak egyenlősítő politikája révén mindenki számára elérhetővé vált az általános iskolai végzettség, a mennyiségi szemlélet minőségi hiányosságokkal járt együtt, amely nemcsak abban volt érzékelhető, hogy nem megfelelő szakemberek álltak a katedrán, hanem abban is, hogy magas volt az iskolát be nem fejezők aránya, főként az alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyermekeinek körében. Az akkori elemzések elsősorban a családok anyagi helyzetét emelték ki, mint a lemorzsolódás legfőbb okát (pl. cipőhiány vagy ruhahiány, a gyerekek korai munkába állása, gyakori betegségek) (Ravasz, 1949). Emellett gyakori oknak említik a hiányzást is, amely később tanulmányi kudarchoz (évismétléshez) vezet. A lemorzsolódást csökkentő intézkedések között megjelennek anyagi ösztönzők is, így pl. ösztöndíjak (7. és 8. osztályosok számára), de ilyen intézkedés volt a tanulás támogatása is, a tanulószobák (az oktatási idő délutáni kiterjesztése) bevezetése. 1950-ben (1223-48-1/1950. III. V. K. M. sz. rendelet) vezették be az évfolyampótló osztályokat, ahol az évvesztes tanulók oktatására nyílt lehetőség. Tantervi változásokkal is igyekeztek szolgálni a lemorzsolódás csökkentését. Az 1950-ben bevezetésre kerülő tantervben jelentős tananyagcsökkentést hajtottak végre az általános iskola 5-8. évfolyamain, melynek célja szintén a lemorzsolódás visszaszorítása volt (Horváth, 1978). Emellett szankciók is megjelentek, így a hiányzásokat a szülők bírságolásával kívánták visszaszorítani. A lemorzsolódók számának csökkentését éves és ötéves tervek is rögzítették, konkrét célkitűzéseket kiszabva, de ezek nem váltak valóra.

A szocialista kormány az új hatalmi elit (munkásosztály) létrehozása miatt nemcsak az általános iskola, hanem az oktatás más szintjein is reformokba kezdett. A cél az volt, hogy minél több munkás- és parasztszármazású fiatal kerüljön középiskolába és végezze is el azt. Ez a törekvés egyszerre volt érzékelhető az iskoláskorú és a felnőtt népesség esetében. A felnőttek számára rugalmas formát teremtettek arra, hogy az érettségivel nem rendelkezők is könnyen (egy éves képzéssel) meg tudják szerezni a fokozatot (51 700/1948. V. K. M. sz. rendelet). A középfokú képzést pedig teljesen

egységessé tették 1949-ben és ez az egységes általános iskolai képzésre épült. A 4 éves gimnázium maradt az egyetlen középfokú képzési forma, ugyanakkor két altípusa volt: általános és szakgimnázium. Ez utóbbiak ipari, mezőgazdasági, közgazdasági és pedagógiai szakmákban képeztek, a szakmai képzés az utolsó két évben jelent meg (Knausz, 1994).

A munkás- és parasztszármazású fiatalok továbbtanulását számos intézkedés segítette 1949-től: így ösztöndíjat kaptak, tanulószobában tanulhattak és kollégiumi férőhelyet biztosítottak számukra. Ennek ellenére a középiskolában is volt lemorzsolódás (első évfolyamon kb. 8%, a felsőbb évfolyamokon 3-5%). Az 50-es évek elején a hatalmi elit kikövetelte, elvárta, hogy jó eredmények szülessenek az iskolai értékelésekben, vagyis a tanárok a munkás- és parasztszármazású fiataloknak jobb jegyeket adjanak. Emellett, ahogyan az általános iskolában, úgy a középiskolában is tananyagcsökkentéssel is próbálták a lemorzsolódást megakadályozni. További intézkedés volt az évvégi vizsgák bevezetése bizonyos tárgyakból (magyar, matematika), melyet később az általános iskolában is alkalmaztak.

Az egységes középiskolai rendszer nem sokáig maradt működőképes, mivel a gazdaság érdeke miatt új szakképzési rendszer bevezetése mellett döntött a kormányzat. A szakgimnáziumok helyett 11 szakmában ipari technikumokat hozott létre, amelyben megnövelte a szakképzés súlyát és 4 év helyett 5 évéssé tette a képzést. Ez az időszak a magyar történelemben az erőltetett iparosítás korszaka volt. Ugyanakkor számolni kellett azzal a problémával, hogy az oktatás aktuális átalakításának eredményei csak késleltetve jelenhetnek meg a gazdaságban. Ezt a felnőttképzésben résztvevők számának emelésével, illetve a tanoncképzéssel igyekeztek kompenzálni. Az 1949-ben elfogadott szakmunkásképzést szabályozó törvény 2 vagy 3 évben határozta meg a tanulmányi időt (a korábbiakhoz képest ez csökkentést jelent). Mindez azt szolgálta, hogy a gazdaság rövid távon is ki tudja elégíteni az igényeit.

Ebben a korszakban a munkás- és parasztszármazású fiatalok egyértelműen pozitív diszkriminációt élveztek a középfokú beiskolázás során, az értelmiségiek gyerekei viszont hátrányba kerültek. Ez a szorítás az 50-es évek elején valamelyest enyhült, mivel már nem tudtak több munkás és paraszt tanulót beiskolázni középfokon. (Andorka (1995) a társadalmi mobilitás félévszázados trendjei vizsgálatában kiemeli, hogy ezek a

társadalompolitikai beavatkozások szinte teljesen hatástalonnak voltak a társadalmi mobilitásra.)

Míg az 1948-1953-as időszak az erőltetett expanzió, a tanulási láz korszaka volt, addig 1953-1956 a revízió időszakává vált. Egyrészt ismét tananyag- és tantervi reformok kerültek előtérbe, másrészt iskolaszervezeti változások is történtek. Mindkettőben szerepet játszott a szovjet minta átvétele, a politechnikai képzés bevezetése, a tantervi reformokban pedig a tananyag további csökkentése és ideológiai jellegének és gyakorlati életre való felkészítésének erősítése.

Bár az alapfokú képzés általánossá vált, a középfokú képzésben 1953²⁴ után inkább megtorpanás mutatkozott. Egyrészt a gazdaság sem igényelte már a szakképzésben tanulók számának növelését, másrészt a felsőoktatás sem szívta fel az általános gimnáziumi képzésből kikerülőket²⁵. Így középfokon inkább a stagnálás korszaka köszöntött be. Míg 1950-ben az általános iskolákban végzetek fele tanult tovább középiskolában, addig 1954-re már egyharmad alá esett ez az arány. Megmaradt ugyan a munkás- és parasztgyerekek pozitív diszkriminációja, de eltűnt az iskolarendszerben való erőltetett benntartásuk, ennek következtében némileg csökkent is az arányuk más társadalmi származásúakhoz képest. Még így is a tanulók több mint fele volt munkás- és parasztszármazású, ami azért is fontos volt, mert ez biztosította a felsőfokú továbbtanulás meritési bázisát (Ladányi, 1986).

A stagnálás, visszaszorulás a felnőttoktatásban is megfigyelhető volt, mind az általános iskolai, mind a középiskolai esti képzés visszaszorult, és megszűnt az érettségi megszerzéséhez vezető külön, könnyített tanulási út is.

A nehézipar fejlesztésének 1953-ban érvényesülő visszafogása a szakmunkásképzésben is változást hozott. Átmenetileg ebben a képzésben is csökkent a belépő tanulók száma. A beiskolázási keretszámokat központilag, országosan tervezték meg. Emellett átstrukturálódás is végbement: oldódott a nehézipari szakmák túlsúlya. A képzés a korábbi 2-3 év helyett, 3 évéssé vált. 1957-ben megszüntették a szakmai gyakorlat kötelező vállalati jellegét, melyet később úgy módosítottak, hogy az első évben

²⁴ Ez Sztálin halálának éve, amely jelentős változást hozott a szovjet érában.

²⁵ A felsőoktatás továbbra is zárt maradt, csak egy szűk hatalmi elit képzése volt a cél, amely leginkább a munkás- és parasztszármazásúakat igyekezett támogatni. Az értelmiségi szülők gyermekeit elutasították. A Melléklet 2. ábrája mutatja a felsőoktatásban tanulók számát a releváns kohorsz viszonylatában.

vállalati tanműhelyben, majd a II. és III. évben termelőüzemben töltötték a gyakorlatukat a tanulók.

A szovjet hatalmi váltás (Sztálin halála, a diktatúra enyhülése) a magyar oktatásban úgy éreztette a hatását, hogy enyhült a pedagógusokra nehezedő ideológiai nyomás, valamint még inkább felerősödött az értelmiségiek hátrányos megkülönböztetésére (középiskolai bekerülési esélyekre) vonatkozó kritika (Knausz, 1994).

A háború utáni földreform és a szocialista politikai berendezkedés ebben a korszakban jelentős társadalmi mobilitást eredményezett, melynek hatására egyrészt a mezőgazdaságba való nagyarányú áramlás figyelhető meg, majd az ipar erőteljes expanziója révén a munkásosztályba áramlás is megindult. Az 50-es évekre ez a két osztály mind jövedelemben, mind életmódjában egyre homogénebbé vált. A felsőoktatás értelmiségiek előtti lezárása eredményeként a munkás- és parasztszármazásúak körében a generációk közötti mobilitási adatok jelentős felfelé irányuló mobilitást mutatnak, a vezetők és értelmiségiek fele származott kékgalléros családokból (Andorka, 1995).

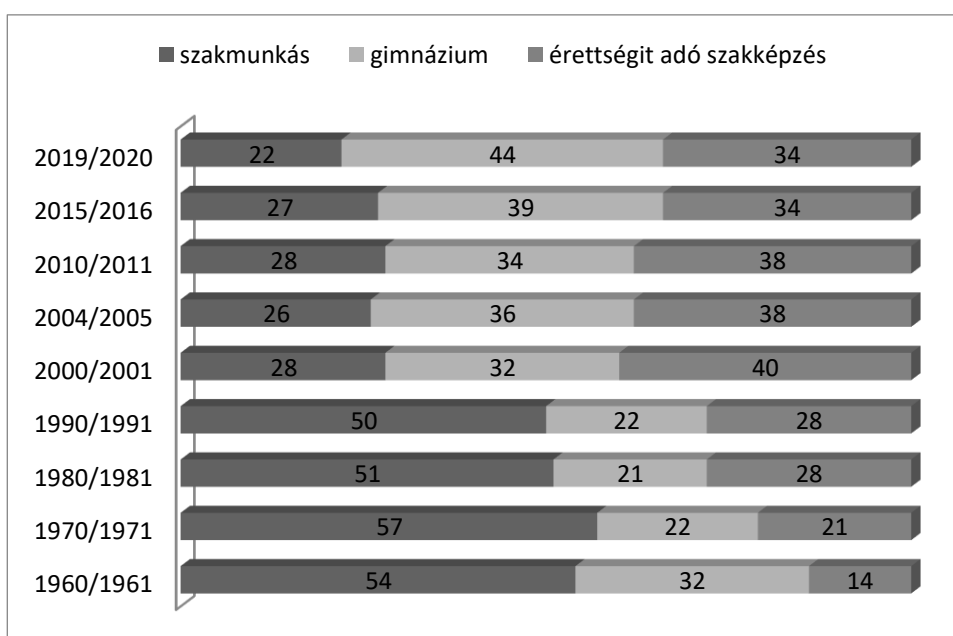
3. A hatvanas évektől a rendszerváltásig

Az ötvenes évek extenzív oktatási politikája nem volt fenntartható. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a középfokú képzés expanziója a felsőoktatásban feszültséget okoz, hiszen oda már nem kerülhet be a középfokon végzetek mindegyike, a gimnáziumban végzetek 20-25%-át szívták fel a felsőoktatás. Így az oktatási reformban előtérbe helyeződött a gyakorlati életre, a termelő munkára való felkészítés (az ötvenes években megjelenő politechnikumi képzés is ezt a célt szolgálta már).

Az 1961-es (III. tv.) oktatási törvény létrehozta a szakközépiskolát (és az erre épülő technikumot), amely ugyanúgy érettségit adó képzés volt (így felsőfokú továbbtanulásra is feljogosított), mint a gimnázium, ugyanakkor szakképzési orientációt is adott²⁶, közvetlen kilépési lehetőséggel a munkaerőpiacra. Vagyis az egységes 8 osztályos háromféle középfokú képzés épült: a gimnázium, a szakközépiskola és a

²⁶ Ugyanakkor emiatt a kettős cél (érettségi és szakmai képzés) miatt sok kritika érte a szakközépiskolát, mert egyik célnak sem sikerült megfelelnie teljes mértékben.

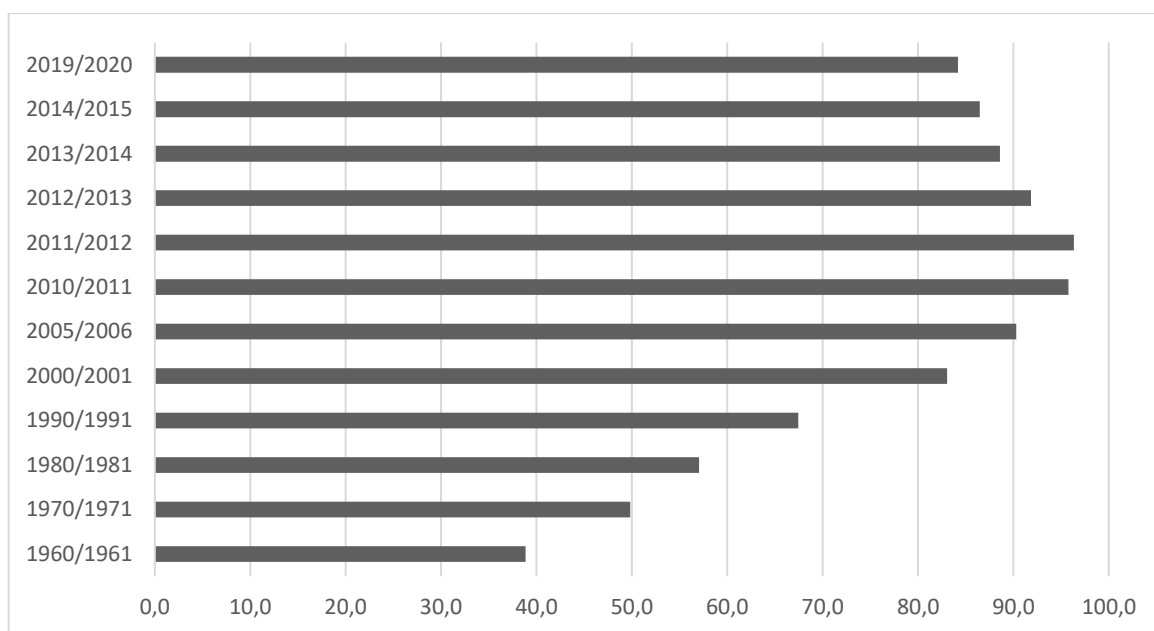
szakmunkásképző²⁷. Míg az első kettő érettségi kimenettel zárult, addig a szakmunkásképzés szakmai végzettséget nyújtott. (A szakképzés felé irányuló létszámtolódást ábrázolja a 3. ábra.) Az 1961-es törvény másik újdonsága a korábbi 14 éves kori tankötelezettség 16 évre emelése, amely az alapfokú végzettség megszerzését még inkább elősegítette. Emellett az 50-es évek tananyagcsökkentést előírányzó oktatáspolitikájában is fordulat következett be, immár a tananyagnövelés vette kezdetét az új évtizedben (Andor, 2005). Az 1961-es törvény még nem fordult el a középfokú képzés expanziójának fenntartásától. Szintén ezt a célt szolgálta a felsőfokú technikai képzés elindítása is, amelyben gimnáziumi és szakközépiskolai érettségivel lehetett továbbtanulni. A 4. ábra jól mutatja, hogy a hatvanas évektől évtizedenként tíz százalékkal nőtt a középiskolai korosztályon belül az iskolába járók aránya.



3. ábra. A középfokú oktatás első évfolyamán tanulók a nappali tagozatos képzésben, 1960-2020, %

Forrás: KSH. STADAT táblák

²⁷ Az oktatási rendszer struktúrája azóta sem változott jelentősen. A mai helyzetet az Eurydice kiadványa mutatja:
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Structure_of_the_European_Education_Systems_2015/16:_Schematic_Diagrams



4. ábra: A középfokú oktatásban résztvevők aránya a 15-19 éves korosztályban, %

Forrás: KSH. STADAT táblák

Ugyanakkor a feltételek hiánya miatt a középfokú oktatás általánossá tétele valószerűtlen vállalása volt a pártállamnak, így 1965-ben visszarendeződés következett be (Kelemen, 2003), a szakképzésen belül inkább a szakmunkásképzésre helyezve át a fókuszot. A következő változás 1972-es párthatározat nyomán történt, amely nem szerkezeti, hanem tartalmi jellegű beavatkozást jelentett. Az átalakítás kettős célt szolgált: a tananyagcsökkentést és az ideológiai megerősítést. Így született meg végül az 1978-as tantervi reform.

A hetvenes évektől kezdve egyre inkább láthatóvá váltak az egységes iskolarendszer, általános iskolai oktatás repedései. Andor dolgozatában (1987) felteszi a kérdést: vajon a mennyiségi változás miért nem csapott át minőségi változásba. Az okokat több dologban jelöli meg. Úgy véli, hogy az ötvenes évek infrastrukturális beruházásai nem folytatódtak a szükséges ütemben, így még a 70-es évekre is jellemző volt a tanteremhiány vagy a nem megfelelő termék használata (szükségtermek). Ennél sokkal fontosabb okként jelölte meg a pedagógusok minőségét. A tanulmány kiemeli, hogy a magyar iskolarendszer 1945 után folyamatosan küzdött a képesítés nélküli pedagógusok nagy számával és ez a 70-es évekre sem változott (7% feletti az arányuk).

Andor azt is kiemeli, hogy a költségvetés nagyon szűkösen költött az alapfokú iskoláztatásra.

1945 után a 8 osztályos általános iskola és a tankötelezettségi korhatár megemlése a strukturális mobilitásban nagy szerepet játszott, az iskola nyíltan felvállalta a kulturális különbségek nivellálását, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásnak (Ferge, 1972). Az 50-es években egy meglehetősen elmaradott agrár társadalom erőltetett iparosítása és modernizációja zajlott le, amelynek következtében nagymértékben csökkent a parasztszármazásúak aránya. Az extenzív iparosítás szakaszának lezárulásával, a 60-as évektől kezdve azonban a társadalmi mobilitás lelassult és a társadalom zártabbá vált (Andorka, 1995). Az iskolarendszerben pedig másfajta egyenlőtlenségeket diagnosztizáltak, amelyek kevésbé támasztják alá az iskola kulturális nivelláló funkcióját. Kimutatható volt az általános iskolai tanulmányi eredmények családi háttér szerinti meghatározottsága, emellett azt is bizonyították, hogy az általános iskola nyolc éve alatt ezek a különbségek növekedtek, vagyis a hátrányokat még inkább fokozta az iskola. A társadalmi háttér szerinti tanulmányi különbségek erőteljes településtípus szerinti eltérést is okoztak, vagyis a fővárosban sokkal eredményesebbek voltak a tanulók, mint falun. Ugyanakkor a települések urbanizáltságának növekedésével csökkent a különbség a fehér és kékgallérosok között.

A 60-as évektől kezdve induló oktatáskutatások pedig azt is bizonyítják, hogy az egységes 8 osztályos általános iskola korántsem volt egységes, osztályok szintjén különböző képességű tanulók alkották, vagyis már az iskolába lépésnél kiválasztás zajlott le, melyben képesség szerint csoportosították a gyerekeket, és ez a képesség szerinti szelekció alapvetően társadalmi meghatározottságú volt. A beiskolázási körzetek szigorúan lehatárolták egy-egy iskola meritési bázisát, ugyanakkor a párhuzamos osztályok kiváló lehetőséget biztosítottak a képesség szerinti szelekcióra. Az elemzések azt mutatták ki, hogy az osztályzatok szerinti homogenizáció egyet jelentett a társadalmi státusz szerinti homogenizációval (Ferge, 1972).

A középiskolában (gimnáziumban) már nem ennyire egyértelműek a különbségek, de ennek pusztán csak az az oka, hogy a kiválasztás már az általános iskolában lejátszódik, vagyis gimnáziumi képzésbe már be sem kerülnek a rosszabb képességű, alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyermekei. Ugyanakkor az iskolák közötti vagy azon belüli homogenizálás valamilyen formája minden iskolatípusban

megtalálható, az általános iskolától a szakközépiskoláig. Minél inkább a sikeres továbbtanulás a cél, annál inkább tanulmányi eredmény alapú a szelekció, ami azonban alapvetően társadalmi rétegek szerinti szelekció is egyben.

Középiskolai szinten jelentős különbség van a gimnáziumok és a szakközépiskolák társadalmi összetételében. A kékgallérosok gyerekei a gimnáziumokban a középiskolai átlagnál (50%) jóval kisebb, a szakközépiskolákban jóval nagyobb arányban találhatók²⁸. Ennek egyszerű a magyarázata, mivel a gimnázium az, ahonnan a legnagyobb eséllyel kerülhet a tanuló a felsőoktatásba, így a fehérgalléros réteg oda viszi gyermekét. (E döntésének hátteréről, mozgatórugóiról több elmélet született, lásd pl. Boudon racionális cselekvés, döntéselmélete (2001), valamint a rétegspecifikus szocializációs, kulturális reprodukciós elméletek (Somlai, 1992; Pusztai, 2020)²⁹.

A hetvenes és nyolcvanas évek a magyar szociológia és oktatáskutatás termékeny korszaka volt, számtalan megközelítés és elemzés született, amelynek fókuszában éppen ez a korszak állt. Gazsó (1982) esélyegyenlőtlenségekkel foglalkozó tanulmányában megállapítja, hogy a háború után lényegesen csökkentek a különböző társadalmi rétegek közötti esélykülönbségek és a nemek közötti esélykülönbségeket. Így 1945 előtt egy szakmunkás gyermekének hússzor kisebb esélye volt az értelmiségbe kerülésre, mint egy értelmiségi származásúnak; a hatvanas évek elejére azonban az esélykülönbség ötödére mérséklődött. Gazsó azt is megállapítja, hogy a hetvenes években bizonyos egyenlőtlenségek újratermelődnek, ugyan van lehetőség a felfelé irányuló mobilitásra, de a legkedvezőbb helyzetben lévők rétege zártabbá vált. A vezető és értelmiségi származású fiataloknak hozzávetőleg 17-szer nagyobb esélyük van az említett rétegbe való bejutáshoz, mint a betanított és segédmunkás szülők gyermekeinek. Az esélykülönbség a szakmunkások és az értelmiségiek gyermekei között is igen nagy (8,5-es a szorzó).

Róbert Péter (1991) a már korábban említett Andorka megállapításait tesztelte empirikus (logisztikus regressziós) módszerekkel, vagyis azt, hogy “nemzedékről

²⁸ A kékgalléros gyermekei leginkább a szakmunkásképzésben vannak jelen.

²⁹ A racionális döntéselmélet abból indul ki, hogy az egyén cselekvése célorientált, ön-érdek által motivált. Ebben a kontextusban a továbbtanulás mint beruházás értelmezhető, ami az egyén számára addig éri meg, amíg annak hozama meghaladja költségeit. E gazdasági logika mellett azonban a továbbtanulási döntéseket meghatározhatják kulturális, társadalmi tényezők is, a rétegspecifikus szocializációs elméletek középpontjában ezek feltárása áll (lásd Berstein, Bourdieu, Kohn).

nemzedékre többen jutottak el először a 8 osztályos, majd a középfokú és a felsőfokú végzettség megszerzéséig”; “a szülői társadalmi helyzet hatása minden nemzedékben erős volt, [...] az egyenlőtlenség azonban erősen csökkent az általános iskola szintjén a 8 osztályos egységes képzés bevezetésével” (Andorka and Simkus 1983:609). Róbert megállapítja, hogy a képzési expanzió, az általános iskolai végzettség megszerzése már a hetvenes évek elejére lezárult Magyarországon. Emellett a társadalmi származás hatása nem változott az iskolai esélyekre vonatkozóan. Egyetlen kohorsz tekinthető csak kivételnek, a háború utáni kohorsz, ahol a származási hatás átmenetileg csökkent. Ugyanakkor Róbert azt is megjegyzi, hogy ez nem biztos, hogy a strukturális átalakulás következménye, mert ilyen hatás más országokban is megfigyelhető volt (pl. Hollandia). Azt is megállapítja, hogy a származás hatása az alacsonyabb végzettségi szintek esetében csökkent, míg a magasabb végzettségi szintek esetében időben nem változott. A magyar iskolarendszerben a leghangsúlyosabb az érettségi megszerzésének esélye, a társadalmi származás itt fejt ki a legerősebb hatást.

Róbert elemzése (1991) és még számos vizsgálat bizonyította (Andorka, 1995, Bukodi, 2001, Ladányi, 1994), hogy a szocialista oktatáspolitikai által alkalmazott munkás és parasztszármazásúak pozitív diszkriminációja a magasabb iskolai végzettség megszerzés érdekében hatástalan volt.

4. Rendszerváltástól 2010-ig

Habár az 1985-ös oktatási törvény (I. tv.) a rendszerváltás előtt született, mégis a magyar oktatáskutatásban ezt a törvényt és időpontot jegyzik az oktatás rendszerváltásának (Báthory, 2000), melyet már európai stílusú oktatásszabályozásnak tekintettek, illetve amelyben az autonómia és alternatív személelmód dominált.

Az 1985-ös oktatási törvénynek köszönhetően még egy iskolatípus született, a 6 és 8 osztályos gimnáziumok köre, melyek révén megbomlott az egységes 8 osztályos alapoktatás, és így a 14 éves kori szelekció mellett a 10 és 12 éves kori is megjelent, lehetőséget adva az elitoktatás kialakítására. Szintén az 1985-ös törvényhez fűződik az alapítványi, magán, alternatív oktatás megjelenése. A magyar alternatív és magán oktatás alapvetően különbözött a nyugati országokétól. Egyrészt döntő többségük közhasznú, alapítványi keretben működött, nem pedig forprofit módon, másrészt ebben a szférában kaptak helyet a reformpedagógiai (Waldorf, Montessori stb.) és alternatív irányvonalat

követő iskolák, amelyek nem kifejezetten számítottak az elitoktatás színtereinek. A magániskolák az állami rendszer hiányosságaira reagálva, szabadabb, személyközpontúbb, alternatív pedagógiát alkalmaztak, sok esetben a hátrányos helyzetű vagy éppen a speciális igényű tanulók oktatási igényeikre alapoztak (Várhegyi, 1994; Várhegyi, 1997). (Ez később változik, megjelennek a forprofit és elitoktatást kínáló intézmények is Tomasz, 2009).

Az oktatáspolitikában már az 50-es években cél volt a középfokú (érettségit adó) képzés expanziója, ennek megvalósulására egészen a nyolcvanas évek végéig kellett várni. 1989-től kezdve mind a beiskolázások arányában, mind a végzettek arányában növekedés volt tapasztalható. A korosztály hozzávetőleg fele került be érettségit adó képzésbe (a szakközépiskolai képzésben tanultak a legnagyobb arányban tovább). Ennek hatására a kilencvenes évek végére már a 18 éves korosztály fele rendelkezett érettségivel. Az érettségit adó képzés expanziója egyrészt köszönhető a társadalmi és a piaci igényeknek. Az érettségi – már a kilencvenes évektől kezdve választóvonal volt a munkaerőpiacon és továbbtanulási szempontból is. (Ez egyébként ma is így van.) Vagyis részben a felsőfokú továbbtanulás iránti növekvő igénnyel magyarázhatjuk a középfok expanzióját, másrészt a másik oldalon ott áll a szakmunkásképzés válsága is. A rendszerváltást követően a nagyipari szakmunkásképzés összeomlott, a magyar gazdaság válságba került, sorra bezártak a szakmunkásképzés gyakorlati terepét adó nagyvállalatok. A gyakorlóhelyek hiánya, a munkanélküliség elkerülése is magyarázza azt, hogy beiskolázási arányokban miért növekedett annyira az érettségit adó szakközépiskolai továbbtanulás (Györgyi, 2020). (Ezt a képzések közötti átrendeződést illusztrálja a 3. ábra.)

Az 1993-as törvény (LXXIX tv.) volt az első oktatási törvény, amely már a rendszerváltás után született. Ez a törvény egyrészt teljesen decentralizálta az oktatási rendszert, az önkormányzatok fennhatósága alá utalva az oktatás ügyét (emellett teret engedett az alapítványi, magán és egyházi fenntartásnak is), másrészt szabad iskolaválasztást tett lehetővé, eltörölve az iskolakörzeteket. Emellett persze még számos más rendelkezése is figyelemre méltó (tanfelügyelet eltörlése), de a társadalmi egyenlőtlenségek szempontjából most csak ezeket emeljük ki.

A decentralizált oktatásirányítás, az önkormányzatok iskolafenntartó szerepe igazából csak a kétezres évek elején mutatták meg hátrányaikat, amelyek az új évezred

első évtizedének végére kritikus helyzetet teremtettek. Magyarországon a települések önkormányzatai iskolafenntartókká válhattak, a legkisebbtől a legnagyobbig, ez jelentős finanszírozási különbséget okozott az iskolák életében. Habár az oktatási kiadások növelése nem feltétlenül jár együtt eredményesebb oktatással, hiszen az erőforrások felhasználásának hatékonysága éppen olyan fontos, mégis a források hiánya, az alacsonyabb kiadások már az eredményesség lehetőségét is kizárják. Hermann (2007) 1992-2005 között elemezte az iskolák kiadásait. Arra a megállapításra jutott, hogy azokon a településeken, ahol magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya kevesebb az iskola fajlagos kiadása. Vagyis éppen azok számára nincs elegendő erőforrás, ahol éppen nagyobb ráfordításra lenne szükség, ez tehát jelentős esélykülönbséget jelez az oktatási rendszerben. A kilencvenes évek második felétől ezt a problémát iskolatársulások létrehozásával igyekeztek orvosolni az önkormányzatok. Jellemzően a kisebb települések önkormányzatai fogtak össze iskoláik közös fenntartása érdekében fejkvótájuk maximalizására törekedve. A társulásokat az oktatáspolitikai is erősen ösztönözte a normatív finanszírozási rendszer keretében, ugyanakkor ez érdemi változást nem tudott elérni. (E kényszerházasságokra ad példákat Györgyi (2011) tanulmánya, melyben különböző típusú települések együttműködéseit mutatja be.)

A másik reformintézkedés a szabad iskolaválasztás volt (az 1985-ös és az 1993-as törvény is biztosította a szülő ezen jogát). Ennek az intézkedésnek a hatásai is nem szándékolt következménnyel jártak. Ugyan mindenki osztotta azt a nézetet, hogy a szabad iskolaválasztás egy igen megengedő döntés volt a magyar oktatás történetében, ugyanakkor a kétezres évek közepére számos kutatás bizonyította azt is, hogy milyen nem kívánatos folyamatokat is eredményezett, növelve ezzel az iskolák közötti különbséget. A szabad iskolaválasztás elindított egy nagyfokú városokon belüli és települések közötti mozgást, melyben leginkább a középosztályhoz tartozó szülők a település jobb iskolájába kezdték vinni a gyerekeiket, a kistelepüléseken viszont települések közötti, valamint kistelepülésről a városba irányuló mozgás valósult meg. Habár a kétezres évek közepén szigorították a körzetek szerinti beiskolázást, korlátozták a szabad iskolaválasztást, az iskolák közötti különbségek tartósan megmaradtak, ráadásul a szocializmusban rögzült beidegződések ismét visszatértek. A szocializmus időszakának általános iskolájában a párhuzamos osztályok biztosítottak arra lehetőséget, hogy képesség szerint szelektálják a beiratkozó gyerekeket. Emellett a jobb érdekérvényesítési képességgel rendelkező szülők

gyakran lakcím átjelentkezéssel biztosították azt, hogy gyermekük az általuk vágyott iskolába kerülhessen. 2015 ősen egy népszerű hírportál³⁰ készített saját olvasói körében egy felmérést arról, hogy mit tartanak elfogadható csalásnak és mit nem. Több mint 17 ezren válaszoltak a kérdésekre. A válaszadók 85%-a ért egyet azzal, hogy megengedhető, ha a szülő más lakcímre jelentkezik be annak érdekében, hogy gyermeke jobb iskolába járhasson. Újabb kutatások azt is kimutatták, hogy egy más irányú mozgás is elindult, még pedig a hátrányos helyzetű vagy éppen roma tanulók mozgása, akiket a körzetükhöz tartozó iskolák burkoltan elutasítanak, és másik iskolát tanácsolnak a szülők számára (Zolnay, 2015), ahol gyermeküknek 'jobb helye lesz'. A rosszabb érdekérvényesítési képességgel rendelkező alacsonyabb státuszú családok gyermekei így nemcsak nem járhatnak jobb iskolába, de még nagyobb távolságra is kell utazniuk. Az egyre csökkenő gyereklétszám is kedvezően hat a magasabb státuszú szülők választásának realizálására, hiszen, ha egy iskola már minden körzetbe tartozó tanulót felvett (előnybe részesítve a halmozottan hátrányos tanulókat), körzeten kívülit is felvehet, ha még van rá kapacitása. Emellett az is nagy különbség a rendszerváltás előtti iskolakörzetekhez képest, hogy ma már a magán és az egyházi oktatás is fogad tanulókat, amelyekre egyáltalán nem érvényesek az állami iskolákban alkalmazott körzethatárok. A rendszerváltást után tehát fokozódott az átrendeződés, amelynek előjelei már a szocializmus időszakában megvoltak. Az egységes általános iskola korántsem volt egységes, csak ott inkább a párhuzamos osztályok közötti különbségekről beszélhettünk, míg az iskolaszervezeti változások (6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés, amely 10 éves kori szelekciót valósított meg), valamint a szabad iskolaválasztás és a decentralizált (szétaprózott) fenntartás, az állami oktatás mellett megjelenő egyházi oktatás együttesen azt eredményezte, hogy még nagyobb egyenlőtlenségek keletkeztek az alapfokú oktatásban, immár az iskolák között.

A hazai tanulói teljesítménymérések már a kilencvenes években jelezték ezt a problémát (Lannert, 2000). Vári (2000) és munkatársai kutatási eredményei alapján a szülők legalacsonyabb és legmagasabb iskolai végzettsége esetén a tanulók tudásban mért különbsége meghaladja a 20%-ot. Ez a fejlett országokhoz képest kétszer magasabb arányt jelent. A mérésekben (kognitív képesség, matematika és olvasás területén) az átlagérték felett csak azoknak a szülőknek a gyerekei tudtak teljesíteni, akik érettségivel vagy diplomával rendelkeztek. Ezek a teljesítménykülönbségek előre vetítik a középfokú

³⁰ http://index.hu/kultur/2015/10/26/kerdoiv_ertekeles_aranyelet/

továbbtanulás irányait is. Liskó és Andor (2000) 1997-ben vizsgálta az általános iskolai tanulók továbbtanulását. Megállapították, hogy a válaszadók körében az egyetemet végzett szülők gyermekeinek hozzávetőleg 80%-a jár gimnáziumba³¹, a főiskolát végzettek gyerekeinek 60%-a, az érettségizett szülők gyermekeinek már csak 40%-a, míg a szakmunkás végzettségűek esetén ez az arány már csak 20%. A helyzet 2014-re sem változott, ugyanezeket az arányokat figyelhettük meg 2014-ben az Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói adatbázisában. Az adatok szerint az egyetemet végzett anyák gyermekeinek 81%-a járt gimnáziumba, a főiskolát végzettek gyerekeinek 65%-a, az érettségizett anyák gyerekeinek 51%-a, míg a szakmunkás végzettségűek esetében ez az arány 25%.

A nemzetközi tanulói teljesítmény vizsgálatok (PISA, PIRLS, TIMSS) arra is lehetőséget adnak, hogy a magyar adatokat megnézzük nemzetközi viszonylatban is. A nemzetközi mérések láthatóvá tették, hogy Magyarországon különösen erős az iskolai teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggése (PISA 2012., 2013; Balázsi-Horváth, 2011). További tény, hogy az iskola nem csökkenti, hanem növeli a családi háttérből fakadó különbségeket (vagyis évfolyamok szerint emelkedést mutat), és az iskolaválasztás (az iskolák közötti különbségek), a képzési program kiválasztása erősen determinálja az egyén későbbi életútját. Konkrét számokkal illusztrálva, a PISA 2012 matematikai tesztpontszámában a társadalmi háttér mérő ESCS-index egységnyi változása átlagosan 47 pontnyi eltérést okoz – szemben az OECD-országok 39 pontnyi átlagával –, vagyis ennyivel jobb eredményt érhetnek volna el a hátrányos helyzetű magyar gyerekek, ha családi háttérük nem befolyásolta volna eredményeiket. A magyar tanulók teljesítményének 23%-át magyarázza a családi háttér, vagyis a teljesítmények szórásnégyzetének csaknem negyede az ESCS-index eltéréseiből származik. E tekintetben az OECD-átlag jelentősen eltér (14,8%), továbbá a mérésben részt vevő OECD-országok közül csak Szlovákiában rendelkezik a családi háttér még ennél is magasabb magyarázó erővel (24,6%).

³¹ Az egyetemet végzett szülők csaknem fele 6 és 8 osztályos gimnáziumba járattja gyermekét. Habár a szakközépiskolai és gimnáziumi érettségi is feljogosít a felsőfokú továbbtanulásra, mégis a gimnáziumban végzetteknek bekerülési esélyei jóval magasabbak. 2004- és 2005-ben (ekkor volt a magyar felsőoktatás tömegesedésének csúcspontja) a felsőoktatásban továbbtanulók 38%-a érkezett szakközépiskolából, 2013-ban már csak 26%. Forrás: felvi.hu (lásd még 5. ábra)

Az iskolázottsággal és a családi háttérrel függenek össze a településtípus szerinti, illetve területi különbségek. A nemzetközi tanulói teljesítménymérések azt jelzik, hogy más országokban is megfigyelhető a nagyobb és kisebb településeken élők teljesítménykülönbségei a nagyobb településeken élők javára, azonban ez a magyar eredményekben nagyobb eltérést eredményez, mint a nemzetközi átlag (Balázsi et al, 2012). A magyar tanulói teljesítményvizsgálatok emellett egy nagyon erős területi különbségre mutatnak rá, melyben az ország északi régióiban (Észak-Magyarország, Észak-Alföld) élők teljesítménye erőteljesen elmarad (Balázsi et al., 2015) (Mind a település, mind a területi különbségeket már a hatvanas évek vizsgálatai is regisztrálták (Ferge, 1972; Forray & Kozma, 1992, 1999; Kozma, 1975, 1987, 1997). Egy logisztikus regressziós modellbe építve a település, a területi és a családi háttér változóit megállapítható, hogy a települési hátrány (községi lakóhely) önmagában is kimutatható szignifikáns összefüggést mutat a tanulói teljesítménnyel, de a modellben a legmarkánsabb hátránynak mégis a családi háttér mutatkozik. A területi hátrány (észak-magyarországi vagy észak-alföldi lakóhely) kiesett a modellből, vagyis a két hátrány magába foglalja a területi szempontot is³².

A szabad iskolaválasztás nem szándékolt következményei, valamint a családi háttér és iskolai eredményesség kapcsolata fokozottan hatottak a roma tanulók oktatására. A szakmai közéleti diskurzusban csak a rendszerváltás után jelent meg ez a téma markánsabban, a szocializmus időszakában, mint nagyon sok más téma (pl. szegénység, munkanélküliség, alkoholizmus, öngyilkosság) tabu volt. Ennek megfelelően kutatások sem voltak e témában, kivételt jelent Kemény István 1971-72-es vizsgálata³³ (Kemény et al., 2003). A szocializmus cigány oktatáspolitikáját az 1961-es párthatározat jelölte ki, melyben kijelentik, hogy a cigányság nem nemzetiség, ezért kényszerasszimilációs intézkedéseket hoztak, amelyek a lakhatásban, a foglalkoztatásban és az oktatásban nyilvánultak meg. Az oktatásban ez azt jelentette, hogy törekedni kell a cigány gyermekek teljes körű beiskolázására (Hajnáczy, 2015; Orsós, 2020). Ezzel azonban

³² A logisztikus regressziós modellben azt vizsgáltuk, hogy mennyiben valószínűsíti az Országos kompetenciamérés 2014. évi matematika teszteredményeinek alapján az alulteljesítő kategóriába tartozást a községi lakóhely, az észak-magyarországi vagy az észak-alföldi lakóhely és a családi háttér. A családi háttér index tartalma: a szülők iskolázottsága, könyvek száma, van-e a diáknak saját könyve, van-e számítógép a családban, halmozottan hátrányos helyzetű-e.

³³ Megjegyezzük, hogy a kutatók ambivalensen viszonyultak az állami kutatási megrendelésekhez, félve attól, hogy kutatási eredményeikkel olyan politikai döntéseket alapoznak meg, melyekkel nem értenek egyet (Hajnáczy, 2015).

párhuzamosan megjelentek az elkülönített oktatás formái (cigányosztályok, indokolatlanul kisegítő iskolába/osztályba irányítás), mely formák a rendszerváltás után nemcsak tovább éltek, de meg is erősödtek további speciális osztályok létrehozása révén, melynek következménye az elcigányosodó iskolák számának növekedése volt (Havas et. al., 2002).

Forray szerint (2014) a rendszerváltás utáni oktatáspolitikában kettős szemlélet érvényesült, csakúgy, mint más közép-kelet-európai országban. Míg az egyik politika a nemzetiségi, kisebbségi hovatartozásra épít (társadalmi beilleszkedés a kulturális identitás erősítésével), addig a másik a hátrányos helyzetre koncentrál (társadalmi beilleszkedés a szociális helyzet javításával). A rendszerváltás után azok az országok erősítették a nemzetiségi identitást, amelyek a nemzeti identitást is hangsúlyozták, és azok az országok mentek el inkább a szociális helyzet javítását szolgáló politikák felé, amelyek inkább az uniós csatlakozásra készültek. Ezek a politikák jellemzően felülről lefelé építkezők voltak és ellentmondásokkal terheltek, például éppen azoknak az elveknek kellett ellentmondaniuk, amit képviselni kívántak (diszkrimináció) (Forray, 2014). Magyarországon egyszerre van jelen a megerősítő politikák között a kisebbségi, nemzetiségi politika, vagyis lehetőség nyílik cigány nemzetiségi oktatásra és a deszegregációs politika is. Ugyanakkor elmondható, hogy ez idáig egyik sem hozott markáns változást az oktatásban. Orsós (2020) a cigány nemzetiségi oktatást vizsgálva megállapítja, hogy a feltételek hiánya miatt az nem nyújt minőségi képzést. Havas és Zolnay (2011) a deszegregációs, egyenlősítő politika kapcsán írják le, hogy 2004-2010 között csak töredékesen és egyenetlenül sikerült végrehajtani az oktatáspolitikai elképzeléseket.

A II. világháborút követően a 8 osztályos általános iskolai képzés bevezetésével a népesség iskolázottsági szintje rohamosan emelkedett. Ennek köszönhetően az ötvenes-hatvanas években a roma népesség iskolázottsági szintje is gyorsan emelkedett. Ennek ellenére a roma és nem roma népesség közötti távolság nőtt (Kemény, 1996). Kemény azt is megállapítja, hogy ez nem történt másképp a hetvenes és a nyolcvanas években sem. A kilencvenes évek elején a középiskolai expanzió hatására a középfokú továbbtanulók aránya szinte teljes körűvé vált az adott korosztályon belül. A középiskolai expanzió alapvetően tehát minden társadalmi réteg iskoláztatásában pozitív szerepet játszott, így a roma származású diákokat is elérte. Ugyanakkor a roma tanulók továbbra is rendkívüli

mértékben alulreprezentáltak az oktatásban, vagyis továbbra is jelentős az iskolázottsági rés a roma és nem roma népesség között, habár kétséget kizáróan az oktatás az egyetlen út a társadalmi beilleszkedésük elősegítésében (Forray, 1999, 2011).

A középfokú iskoláztatás expanziója során főként az alacsony presztízsű szakképzés szívta fel a roma fiatalokat, akiknek szülei maguk is ambicionálják gyermekeik továbbtanulását. Ugyanakkor az adatok szerint, a továbbtanulási törekvés nagyobb a nem szegregált környezetben tanulók körében (Havas et. al., 2002). Egy 2006-os vizsgálat szerint 1000 roma 8. osztályos fiatal közül 503 szakiskolában, 332 szakközépiskolában és 87 gimnáziumban tanul tovább (a többiek nem tanultak tovább), miközben a nem romák közül 380 gimnáziumban, 419 szakközépiskolában és 193 szakiskolában tanult (Kertesi & Kézdi, 2010). A középfokra való belépés azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy végzettséget is szerez a tanuló. A középfokú oktatás expanziójával együtt járt a lemorzsolódás növekedése, amely leginkább az alacsony presztízsű képzési programokra jellemző. Vagyis éppen azokra, ahol a legnagyobb arányban találhatók meg a roma fiatalok (Havas & Liskó, 2006; Fehérvári, 2013).

A roma tanulók teljesítményére vonatkozóan nem állnak rendelkezésre idősoros adatok (1992 volt az utolsó év, amikor az iskolák adminisztratív nyilvántartásában számontartották, hogy ki a roma tanuló. Azóta nincs nyilvántartás erről, csak becslések, kutatási adatok, népszámlálási adatok állnak rendelkezésre. Lásd erről részletesebben a következő fejezeteket, melyek a roma tanulók oktatásával foglalkoznak.) Az Életpálya kutatás 2006-os keresztmetszeti vizsgálatának 8. osztályos kompetenciamérés adatai azt mutatják, hogy a roma tanulók egyötödének szövegértési teljesítménye értékelhetetlen (0. szinten áll). Ennél is rosszabb a matematika eredményük, minden második roma tanuló produkált nulla szintet (Kertesi & Kézdi, 2009b). A kutatók azt is vizsgálták, hogy mi állhat e rendkívül alacsony teszteredmény hátterében. Megvizsgálták, hogy ha a roma családok jövedelmi, vagyoni helyzetében nem lenne ilyen óriási lemaradás a nem roma népességhez képest, akkor is ekkora mértékű teljesítménykülönbség lenne-e a két csoport között. Arra a megállapításra jutottak, hogy nem etnikai sajátosságok, hanem a tartósan rossz életkörülmények, a mélyszegénység magyarázzák leginkább a teszteredményekben azonosított elmaradást (Kertesi & Kézdi, 2012).

A 2006-ban induló életpálya vizsgálat legfontosabb konzekvenciája az volt, hogy a roma fiatalok kb. 40%-a marad benn a középiskolákban úgy, hogy nem ismételi évet. A

nem roma fiatalokhoz képest a roma fiatalok körében kilencszer-tízszer nagyobb azoknak az aránya, akik nem szereznek középfokú végzettséget. Vagyis a roma népesség relatív iskolai lemaradása továbbra is fennáll (Kertesi & Kézdi, 2010).

Az oktatási egyenlőtlenségek nyomán kialakult iskolák közötti számottevő különbség nemcsak a tanulói teljesítményekben, hanem a pedagógusok minőségében is látható. Több kutatási eredmény is igazolja, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb arányban képző intézményekben nagyobb mértékben vannak jelen az alacsonyabban iskolázott pedagógusok, a nem megfelelő szakos ellátottság és több a pályakezdő tanár is (Havas et. al., 2002; Varga, 2009; Fehérvári, 2015b), vagyis a rossz szociális háttérű gyerekeket kevésbé felkészült pedagógusok oktatják.

Az oktatási rendszer egyenlőtlenségeinek megmerevedését támasztják alá a különböző társadalomszerkezeti és mobilitási vizsgálatok. Kutatási eredmények szerint a magyar társadalomban a hetvenes évekhez képest a nyolcvanas években a nemzedékek közötti mobilitás lelassult, a kilencvenes évekre pedig már csökkenés figyelhető meg (Bukodi, 2001; Róbert és Bukodi, 2004; Róbert 1986, 1991). Az elemzések arra is rámutattak, hogy a klasszikus vertikális mobilitás irányok elemzésének értelmezésében fontos szerepet játszanak a külső hatások/kényszerek és az egyén szándékainak elkülönítése is (Kolosi és Róbert, 2004). A mobilitás-kutatások közül kiemelhető még Németh (2006) vizsgálata, aki 1983-as, 1992-es, 2000-es adatfelvételeken keresztül elemezte a mobilitás változását, és annak háttérét, azt, hogy az iskolázottság vagy a származás hat-e erősebben a társadalmi mobilitásra. Azt tapasztalta, hogy a vizsgált időperiódusban az iskolai végzettség lényeges szerepet játszik az egyén státuszelérésében, ugyanakkor nem változott e hatás erőssége az évek során. *A származás* (az apa foglalkozása) ugyancsak erős hatást gyakorol az iskolázottságra.

Kolosi 2010-ben közzétett tanulmánya négy különböző időpontban mért vizsgálatait alapján közel harminc év társadalomszerkezeti változásait írja le egységes módszertani elvek alapján. A tanulmány fontos megállapítása (Kolosi és Keller, 2010), hogy a kétezres években nőtt a foglalkoztatottság és a társadalmi státusz³⁴ közötti kapcsolat erőssége, illetve nőtték a társadalmi egyenlőtlenségek.

³⁴ Vagyoni helyzet, lakáskörülmények, jövedelem

5. Az át- visszarendeződés időszaka, 2011-től napjainkig

2011-ben született új oktatási törvény (CXC tv.) deklarálta két ponton igyekezett beavatkozni ebbe az oktatás egyenlőtlenségi rendszerébe, amitől az egyenlőtlenségek csökkenését várták. (Miközben ugyanebben a törvényben a tankötelezettségi korhatárt 18 évről 16 évre csökkentették, ami nem szándékolt módon, láthatóan növelte a végzettség nélküli lemorzsolódást. lásd II. fejezetet) Az önkormányzatok, települések között finanszírozási különbségeket oly módon kívánta megoldani, hogy ismét centralizálttá tette az oktatást. A fenntartást az önkormányzatoktól visszavette és egyetlen központi intézmény alá rendelte. Ettől az intézkedéstől azt várta az oktatásirányítás, hogy egyenlőbbé válik a források elosztása, az oktatás minősége és hatékonysága javul. A centralizáció végrehajtása 2013-ban kezdődött, e változás számos nem szándékolt következménnyel járt, ami miatt újabb módosításokat hajtottak végre a tanügyigazgatásban (2016. évi törvénymódosítás). Ugyanakkor a centralizált irányítás továbbra is meghatározó irány marad. Ez a teljes centralizáció magyar közoktatásban erőteljes forráshiánnyal is párosult (Balogh, 2015). Györgyi elemzése megállapítja (2019), hogy a nemzetközi és a hazai tapasztalatok is megerősítik, hogy az oktatás hatékonysága nem feltételül hozható összefüggésbe az oktatásirányítás centralizált voltával, így a kormányzati deklarált célok (az oktatás minőségének és hatékonyságának javítása) elfedték a valóságokat, mivel ez a folyamat inkább volt tekinthető politikai-ideológiai célkitűzésnek, döntésnek, mintsem irányítási-finanszírozási problémamegoldásnak. Emellett arra is felhívja a figyelmet, hogy a jelenlegi tanügyirányítási rendszer nem kedvez a hátrányos helyzetű csoportok oktatásának, fenntartja, tovább erősíti a szelekciót, teret engedve az egyházi fenntartású oktatásnak (közvetlenül az államosítás elől számos önkormányzati az egyháznak adta át az oktatási intézményeit). Nemcsak az állami és egyházi intézmények fenntartásában érvényesül a zárttság, az átjárhatatlanság, hanem az állam a szakképzés átalakításával a közoktatás és szakképzés átjárhatóságát is lezárta, mivel a szakképzési intézmények külön (minisztériumi) fenntartás alá kerültek (a korábban általános és szakmai képzési is folytató – akár fizikailag is egy térben működő - középiskolák ebben a formában megszűntek, a szakképző intézmények közoktatási tevékenysége visszaszorult). Tehát az oktatásirányítás a közoktatás és a szakképzés államosításával, valamint az egyházi szektor megerősítésével még inkább teret engedett a szelektálásnak, differenciálásnak az

egységességgel, átjárhatósággal szemben. A szakképzés eme átalakítása mögött is a kutatók inkább sejtenek rejtett célokat, gyakran a kimondott céloknak teljesen ellentmondókat (Mártonfi, 2019), amik ráadásul nélkülözik az innovációs személetet, egyfajta visszarendeződést mutatnak.

A centralizáció, decentralizáció hatását nemzetközi szinten többen vizsgálták már (Hanushek, Link & Woessmann, 2013), kimutatva, hogy társadalmi, gazdasági fejlettségtől függően változók lehetnek a tanulmányi eredményességre tett hatásuk. A magyar vizsgálatok azt mutatják, hogy a centralizációnak negatív hatása van a tanulói teljesítményre. Lénárd (2021) 2008-2017 között vizsgálta az Országos kompetenciamérés 6., 8. és 10. évfolyamos adatait, összehasonlítva a centralizáció előtti és utáni kohorszok eredményeit ökonometriai módszerekkel, kontroll alatt tartva a tanuló nemét, családi háttérét, és korábbi teszteredményét. Lénárd megállapítja, hogy a centralizáció nem hatott a 6. és 8. évfolyamon tanulók kompetenciamérési eredményeire. Azonban 10 évfolyamon már negatív hatás mutatható ki és leginkább a szakközépiskolai (szakmunkás) diákok pontszámaiban érhetőek tetten. Vagyis a szakképzési reform és központosítás egyértelműen negatív hatással járt a tanulói teljesítményekre.

Hermann és Semjén tanulmánya (2021) szintén a központosítás hatásait vizsgálta, az Országos kompetenciamérés eredményei mellett egyéb intézményi és területi szintű oktatási adatbázisokat is felhasználtak. Elemzésük szerint a központosítás jelentős hatást gyakorolt az iskolai erőforrások elosztására. Míg a reform előtt a gazdag önkormányzatok többet költöttek, mint a szegények, addig a centralizáció megszüntette az egy tanulóra jutó kiadások jövedelemarányos különbségeit. Ugyanakkor az iskolák közötti teljesítménykülönbségek továbbra is fennmaradtak.

A másik intézkedés a kisgyermekkorai nevelés kiterjesztése. Magyarország nemzetközi szinten mindig is jó mutatókkal rendelkezett az óvodáztatás terén, a 2011-es törvény annyiban hozott változást, hogy hároméves korra szállította le a kötelező óvodáztatásba belépés életkorát, így a gyerekek legalább három évet töltenek el az óvodában az iskolába lépés előtt. Kertesi és Kézdi (2009a) elemzése megállapítja, a kisgyermekkorai fennálló kognitív hátrányok csökkentésében valóban alapvető szerepet játszik az óvoda, de az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek kisebb arányban járnak legalább három évig óvodába más társadalmi csoportok gyermekeihez képest. Míg a középrétegeinek gyermekei általánosságban

három évig járnak óvodába, addig az általános iskolát sem végzett anyák gyermekeinek csak a fele, a nyolc osztályt végzett anyák gyermekeinek pedig 70 százaléka jár három évig óvodába.

2011 után a hátránykompenzáció színtere az iskolából az óvodába került át, egyre inkább úgy vélik az oktatáspolitikusok és oktatási szakértők, hogy minél korábban avatkozik be az intézményrendszer, annál sikeresebb lehet a kompenzáció és az egyén későbbi tanulási útja. Az óvodáztatás tanulói teljesítményekre tett pozitív hatása kimutatható, az Országos kompetenciamérés adatai megerősítik, hogy mindhárom évfolyamon (6., 8. 10.) jobb azoknak a tanulóknak a szövegértési és matematikai teljesítménye is, akik három évet jártak óvodába, azokkal szemben, akik nem jártak óvodába, vagy csak 1-2 évet töltöttek el ott. Az óvodáztatás életkorának kiterjesztése mellett tartalmi változások is történtek. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet) is kiemelt hangsúlyt kapott az egyenlő hozzáférés, esélyegyenlőség, hátránykompenzáció.

Nahalka (2022) kiemeli, hogy 2010 után az oktatási egyenlőtlenségek növekedtek. Az Országos kompetenciamérés 8. osztályos szövegértés és matematika a teszteredményeit és a tanulók szociális helyzetét jellemző családháttér-index (CSHI) korrelációs együtthatóját vizsgálta, megállapítva az együttható trendszerű növekedését. A matematika területén jelentősebb mértékű a növekedés, ami annak is köszönhető, hogy a szövegértés és CSHI korrelációjának kiinduló értéke is magas volt. Az iskolai (feladatellátási hely) szintű CSHI átlagok szórása pedig az iskolák még nagyobb szintű polarizáltságát jelzi.

E polarizáltság, ahogy korábban utaltunk rá, a növekvő arányú egyházi fenntartási intézményeknek is köszönhető. Miközben Pusztai (2009, 2014) a felekezeti oktatás térnyerését a hátrányos helyzetű csoportok szempontjából kedvező folyamatnak tekinti, addig Papp Z. (2022) megállapítja, hogy a bővülő egyházi intézményrendszer akár szándékosan, vagy sem, de rendszerszinten mindenképp szegregáló hatással bír. Elemzésében az Országos kompetenciamérés idősoros adatait használta fel, mely szerint 2008-ban az iskoláknak csak negyede válogatott az általános iskolába jelentkezők közül, addig 2018-ban ez az arány már 42 százalék volt. Állami-egyházi fenntartói viszonylatban, a három legnagyobb felekezet (katolikus, református, evangélikus) jóval nagyobb mértékben válogat, mint az állami iskolák. Olyanok is akadnak, ahol kisebb ez

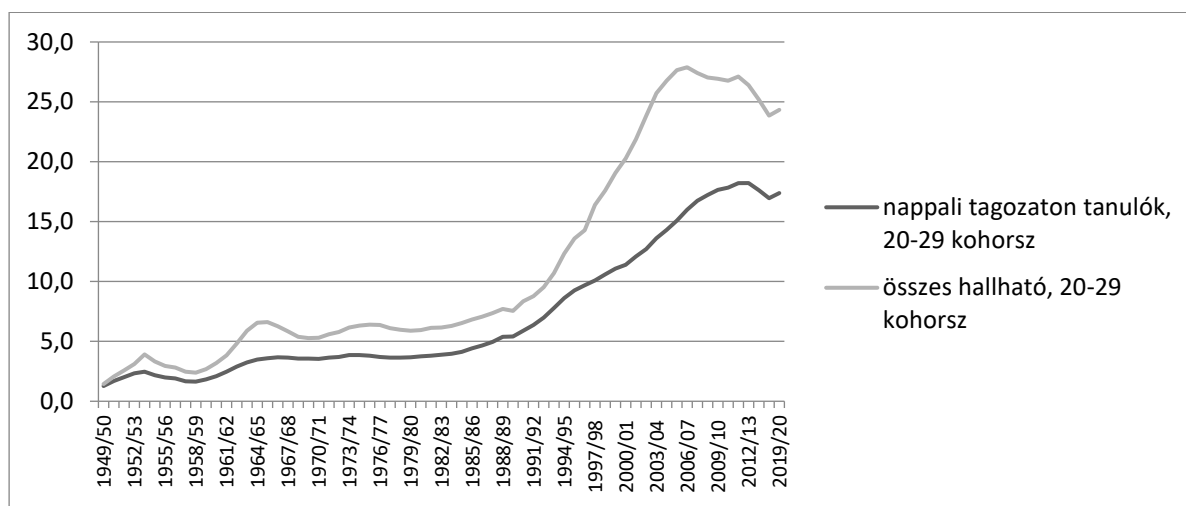
a szelekció, így pl. a baptisták esetében. Ennek hatására az iskolák tanulói összetétele homogenizálódik. Az 2018-as Országos kompetenciamérés CSH-index elemzése pedig azt mutatja, hogy a nagyobb felekezetek (a római katolikus, református, evangélikus) az átlagon felüli családi háttérű tanulókat iskolázzák be. A felekezeti oktatás sokszínűségét mutatja, hogy emellett akadnak olyan kisegyházak (szintén a baptistákat emeli ki a szerző), amelyek viszont inkább a hátrányos helyzetű gyerekek családjai felé nyitottak. Papp Z. (2022) területi elemzése alapján azt is kiemeli, hogy az egyházi iskolák megjelenése a 'white flight' jelenségét is ösztönözi, és elősegíti az etnikai alapú gettóiskolák létrejöttét, mivel a nem roma gyerekek inkább az egyházi iskolákba tanulnak tovább. Ezt erősíti Bazsalya és Hörich (2020) településszintű elemzése is, akik szerint 2010 után egyre több az olyan település, ahol a kedvezőbb családi háttérű tanulók nagyobb arányban járnak egyházi iskolákba, mint az államiakba.

Ez a polarizáltság nemcsak a tanulói, hanem a tanári összetételben ugyancsak tetten érhető. A 2010-es évtized végére súlyosodó tanárhiány, a szakos ellátottság hiánya sokkal jobban érinti azokat az iskolákat, ahol magas vagy nagyon magas a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Míg 2015-ben 2% volt az általános iskolai betöltetlen álláshelyek aránya az alacsony HHH összetételű iskolákban, addig 2020-ban 4%-ra növekedett ez az arány, ugyanezek az arányok a magasabb HHH összetételű iskolákban 4-ről 8%-ra emelkedtek a vizsgált öt év alatt (Varga, 2022).

Az egyenlőtlenségek növekedése területi szinten is jellemző. Bazsalya és Hörich (2020) vizsgálata szerint a KIR-STAT és az OKM adatbázisainak felhasználása alapján, 2010-2019 a HH/HHH tanulók körében növekedtek az egyenlőtlenségek az ország régió és megyei között, járási szinten viszont nem mutatható ki nagyobb változás. A HH tanulók jobban koncentrálnak az évtized elejéhez képest. A szerzők azt is megjegyzik, hogy járási szinten a rurális, aprófalvas térségekben kevésbé növekedtek a különbségek, inkább a városi, heterogén társadalmi, gazdasági háttérű iskolák között nőtt a differencia.

Az oktatási egyenlőtlenségek növekedése a közoktatásban nyilvánvalóan hatással volt a felsőfokra is, hiszen, ha növekszik a lemorzsolódás, növekszik a differenciálódás az iskolaszervezetben, iskolatípusok között, akkor ebben a rendszerben a hátrányos helyzetű tanulók kisebb valószínűséggel szereznek a felsőfokú továbbtanulásra alkalmas végzettséget. 2012-től egyébként is csökkent a nappali tagozatos hallgatók beiskolázási aránya a 20-29 éves kohorszhoz képest (a teljes beiskoláozottak aránya már 2006/2007-

től csökken a 20-29 éveseken belül), így nem meglepő, hogy a felsőoktatásban is fokozódó szelekció a hátrányos helyzetű tanulók bekerülési esélyét tovább gyengíti. 2010-hez képest a felére csökkent a hátrányos helyzetűek aránya a felvettek körében a felsőoktatásban. 2010-ben 8, míg 2021-ban 4% volt ez az arány (Varga, 2022).



5. ábra. Felsőoktatásban tanulók aránya 20-29 éves korcsoporthoz képest 1949-2020, %

Forrás: KSH. STADAT táblák

A társadalmi egyenlőtlenségek kezelésére szolgáló oktatáspolitikák lehetőségeit egy közép-európai elemzés feltáró (Simon et al., 2009) két fő csoportra osztotta a politikákat: fősodor és kiegészítő politikákra. A fősodor politikák csoportjába a következők tartoznak: egyenlősítő politika, területi alapú kiegészítő támogatás, iskolaszervezeti reform, szakmai elszámoltathatósági politikák, iskolafejlesztés, egyéni fejlesztés. A kiegészítő politikákba sorolhatók: a megerősítő intézkedések, kisebbségi oktatási modellek, antidiszkriminációs politikák és az SNI politikák.

A rendszerváltást követően az oktatáspolitikai az oktatási egyenlőtlenségeket kiemelt területként kezelte, ennek ellenére a bemutatott fősodor politikák egyikét sem alkalmazta rendszerszerűn vagy szisztematikusan (habár többször is felmerült az elszámoltathatósági politika, lásd Radó, 2000, Kertesi, 2008), az egyenlőtlenségeket célzó beavatkozások nem kovácsolódtak össze egyetlen oktatási reformmá (Györgyi, 2015). A kiegészítő politikák közül főként a szegregációs politika érvényesült 2010-ig a közoktatásban, igaz a szegregációkutatások szerint ennek eredményessége igen csekélymértékű volt. 2010 után a kormányváltás új oktatási törvényt hozott – ahogy erről

az előzőekben már esett szó. Alapvetően a fősodor politikák közül leginkább az egyenlősítő politika jelenik meg a kormányzati szándékokban (Györgyi, 2015). A felzárkóztatásra irányuló politikák áttekintő elemzése azt is megállapítja, hogy a fejlesztési programok elszigeteltségét az okozza, hogy valamennyi beavatkozás abból indult ki, hogy ha elegendő nagy számban vannak be a fejlesztésekbe intézményeket, akkor az automatikusan rendszerszinten is változást eredményez majd. Ez az elmélet azonban nem igazolódott be. Emellett a rendszerszintű oktatáspolitikai fejlesztést az is akadályozza, hogy a beavatkozásokról nem állnak rendelkezésre megfelelő hatásvizsgálatok, programértékelések, vagy hiányoznak azok eredményeinek visszacsatolása.

6. Összegzés

A magyar oktatáspolitiká sem mentes a globális hatásoktól. Míg a szocialista időszakban leginkább szovjet hatás volt tetten érhető az oktatáspolitikában, a párthatározatok irányvonalai (amelyeket persze jelentős mértékben befolyásolt Moszkva) képződtek le oktatáspolitikai célokká, addig a rendszerváltástól kezdve az európai, a fejlett országok és nemzetközi szervezetek hatásai érezhetők. Az UNESCO 2015-ös jelentése (Rethinking Education) szerint, ahogy az oktatás egyre inkább globális termékké vált, ennek hatására a hagyományos nemzeti kormányzás helyett, kormányközi, nemzetközi szervezet (alapítványok, civil szervezetek, think tanks) egyre nagyobb mértékű felelősségvállalása figyelhető meg. Ugyanakkor ez a folyamat ellentmondásos, mert a nemzeti oktatáspolitikákban továbbra is jelen van a nemzeti etnikai, kulturális, gazdasági, társadalmi és civil dimenzió is. A kormányzás kiszélesedése mellett, a nemzetközi hatás a fejlesztési forrásokon keresztül gyakorol jelentősebb befolyást a nemzeti oktatáspolitikákra, ahol a forrásokhoz célokat, célértékek rendelnek. Számos nemzeti kormányzat elfogadja ezeket, míg arra is akad példa, hogy ellentmondásos a nemzeti és nemzetközi oktatáspolitikai cél.

A fentebb leírt folyamatok a magyar oktatáspolitikában is megfigyelhetők. Egyrészt érzékelhető, hogy a magyar oktatáspolitikában az Európai Unióhoz való csatlakozás elindította a stratégiaalkotás folyamatát, és az egyes stratégiákban erőteljesen igazodott azokhoz az elvekhez, melyeket az Unió elvárt, mivel a fejlesztési alap nemzeti szintű felhasználásának irányait egyre célirányosabban, egyre inkább célértékekhez

kötötten ellenőrzi az Unió. Másrészt ellentmondás is felfedezhető a magyar oktatáspolitikában. Míg a stratégia-alkotásban a nemzetközi elvek, szemléletmód dominál, addig a törvénykezésben inkább a nemzeti sajátosságok. Így a 2011-es törvény számos ponton a nemzetközi trendekkel szemben megy. Összességében a 2010 utáni oktatáspolitikai sok hasonlóságot mutat a szocializmus korabeli politikával, igaz ez az oktatási egyenlőtlenségek területére is. Mindkét korszakot az egyenlősítő politika (folyamatok és ráfordítások standardizációja) jellemzi, a szocialista időszakban ezt még olyan megerősítő intézkedések egészítették ki, amelyek bizonyos társadalmi csoportokat (munkás- és parasztszármazásúakat) előnyben részesítettek közép- és felsőfokon is. Később már csak felsőfokon, amit egyébként a jelenlegi kormányzat is alkalmaz. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy ez a visszarendeződés és gyökeres fordulat nem következett volna be, ha a rendszerváltástól 2010-ig tartó időszak végére nem mélyült volna el az oktatás válsága, amelynek jellemző jegye volt az oktatási egyenlőtlenségek újratermelődése. A fejezet elején bemutatott hopperi (1968) kategóriákat alkalmazva, elmondható, hogy a magyar oktatási rendszer a II. világháború után egy kollektivista, univerzalista ideológiából a rendszerváltás után fokozatosan csúszott át az individualista, partikularista ideológia felé, mely 2010 után felgyorsult, egyértelműen az elit-orientált ideológia mellett köteleződött el az egyenlőség-központúval szemben.

A végzettségek újratermelődése, vagyis az, hogy a szülőkhöz képest gyermekek is ugyanazt a végzettséget szerzik meg, hozzájárul a magyar társadalom immobilitásához, bezáródásához. Erát, Huszár és Füzér (2022) elemzése szerint a magyar társadalom egyre inkább polarizálódik, nő a távolság az egyes társadalmi csoportok között, mely leginkább a végzettségek újratermelődésének, illetve a homogámia következménye, vagyis a párválasztásban is az azonos végzettség érvényesül.

VI. Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban.

Míg az előző fejezet az oktatáspolitikai fókuszú volt, addig ebben a fejezetben az elmúlt három évtized négy jelentős (Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Új Pedagógiai Szemle) neveléstudományi folyóiratának eredményesség és méltányosság témakörében végzett szisztematikus irodalomfeltárását mutatja be. A hazai oktatáskutatásban ez a két témakör markánsan összekapcsolódik, szisztematikus irodalomgyűjtésünk szerint a hazai empirikus kutatások közel harmada fókuszált erre a problémakörre. Az írás 45 cikk elemzéséből készült, amely három csoport: a fogyatékkal élő, a szociálisan hátrányos helyzetű és a roma tanulók eredményességével foglalkozik³⁵.

Az eredményesség kutatások félévszázados múltra tekintenek vissza. Kezdetét Coleman és munkatársainak (1966) vizsgálatához kötik, ami a tanulói teljesítmények iskolai hatását elemezte. Azóta a témában számos elmélet, modell és kutatás született, az ezredforduló óta pedig megszorodtak a témát szisztematikusan rendszerező könyvek, tanulmányok is. Közülük három személy, műhely munkáit emeljük ki, akik az elmúlt évtizedekben meghatározó kutatói voltak a témának: az angol David Reynolds (Teddle & Reynolds, 2000; Reynolds et al., 2011), a holland Bert Creemers (Creemers et al., 2008, Creemers et al., 2010) és a szintén holland Jaap Scheerens munkáit (Scheerens et al., 2003; Scheerens, 2016). Scheerens (2016) metaelemzéssel azt is megvizsgálta, hogy mely tényezőknek van a legnagyobb hatása az eredményességre. A számításai alapján a legfontosabb három terület: a tanulásra való lehetőség és idő (egyszerűen fogalmazva, azt tanítjuk, amit számonkérünk, ami összhangban van az oktatás céljaival), a pozitív légkör és a magas elvárások (teljesítményorientáció). A nemzetközi kutatásokról itthon Gyökös és Szemerkszki (2014) adott átfogó narratív szakirodalmi áttekintést.

Ez a fejezet arra vállalkozik, hogy az e témában született magyar publikációkat, kutatási eredményeket rendszerezze, mivel a téma kutatóiként úgy véltük, hogy a magyar oktatáskutatásban is széles hagyományokkal bír ez a terület. Ez az írás csak az eredményesség egyik vetületére koncentrál, a méltányossággal való összefüggésére, vagyis csak azok a tanulmányokat fogjuk részletesebben bemutatni, melyek az

³⁵ E fejezet alapját képezi: Fehérvári, A. (2021). Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban: Szisztematikus irodalomáttekintés 1990-2019. *Iskolakultúra*, 31(4), 90–108. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34344>

eredményesség és hátrányos helyzetű csoportok relációjában születtek. Az eredményesség e metszetében is készültek már nemzetközi összefoglaló munkák (Muijs et al., 2004; Sammons & Bakkm, 2011), melyek az iskolai kultúra jelentőségét emelik ki, hangsúlyozzák a tanítás, tanulás minőségét (lehetőség a tanulásra), melynek elemei: a) magas elvárásokkal párosuló pozitív iskolai kultúra b) jó tanárokat és vezetőket vonzó/megtartó támogatórendszer, c) intézményi (ön)értékelés és reflektív gyakorlat. Emellett kiemelt d) a tanulók tanulmányi előrehaladásának folyamatos nyomon követése, e) a kognitív és az affektív tényezők egyensúlyban tartása, valamint f) a szociális és érzelmi jellemzőik fejlesztése, g) a teljesítménykülönbségek csökkentése, h) a tanulói kudarcok nem (eleve) elfogadása, és mindebben i) mérési, kutatási adatok felhasználása (Sammons & Bakkm, 2011). Elemzésünkben e szempontok hazai megjelenését (is) vizsgáljuk.

Az elemzés egyben módszertani kísérlet is, azt is megvizsgáltuk, hogy a magyar adatbázisok mennyire alkalmasak egy ilyen szisztematikus keresés megvalósítására. Erre a kérdésre viszonylag egyszerű a válasz, csak korlátozottan alkalmasak. Ugyanis e fejezet megírásában a legnagyobb nehézséget a keresés jelentette.

1. A szisztematikus keresés módszertana

Első lépésként igyekeztünk megtalálni azokat az adatbázisokat, amelyek a legteljesebb gyűjteménnyel rendelkeznek, így esett a választásunk a MATARKA EPA-ra, amely a magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa, az EPA pedig a teljes szöveget tartalmazó adatbázis. Tehát keresésünk első állomása ez volt, az összetett keresőfelület használata elég nehézkesnek bizonyult. (Természetesen minden viszonylagos, hiszen a hazai adatbázisokhoz képest ez inkább a jobbak közé tartozik.) 1990-2019 között³⁶ a következő szavakra kerestünk rá: iskolai/tanulói/pedagógus eredményesség/teljesítmény, vagy teljesítménymérés, vagy hozzáadottérték, vagy kompetenciamérés és közoktatás/köznevelés. Mivel az említett adatbázis nem teljes, mert nem tartalmazza a Magyar Pedagógia és az Új Pedagógiai Szemle valamennyi évfolyamát, így az Arcanum Digitális Tudománytárával is kiegészítettük a keresést, ahol az elemi keresi egység egy oldal és nem egy cikk, ami jelentősen növelte a duplumszámot.

³⁶ A keresést 2019 december és 2020 januárjában végeztük, tehát azok a cikkek nem kerültek bele, amelyek 2020-ban később jelentek meg 2019-es dátummal.

A teljes cikk eléréséhez a folyóiratok saját honlapjait is használtuk. Az Arcanum összetett keresőfelülete igen használhatónak bizonyult, ugyanakkor ebben az esetben is problémát jelentett a találatok exportálása, lementése. Egyik felület sem tudja a szisztematikus keresések utáni adattáblákba való konvertálást, mentést. Ezt követően a találati tételeket táblázatba rendeztük és duplumszűrést végeztünk. A duplumszűrés után egyrészt azt a kutatói (szűkítési) döntést hoztuk, hogy csak azt négy tudományos folyóiratot vizsgáljuk, ami a legrégebb óta működik a neveléstudomány területén (Educatio, Iskolakultúra³⁷, Magyar Pedagógia és Új Pedagógiai Szemle), így a nem pedagógiai témájú és frissebben alapított vagy regionális lapokat kizártuk az elemzésből. Emellett még az alábbi (minőségi) szelekciós szempontokat vettük figyelembe:

- tudományos szakcikk,
- empirikus kutatás,
- a fent említett kulcsszavak valamelyike előfordul a cikkben, és az szorosan kapcsolódik a bemutatott kutatáshoz,
- a cikk leírja a kutatás módszertani részét (a korai cikkekben sokszor egyáltalán nincs ilyen leírás) és teljesül a következő módszertani kritérium: kvantitatív vizsgálat esetén legalább 100 fős mintával készült, kísérleti design esetén ennél alacsonyabb esetszámot is elfogadtunk, kvalitatív vizsgálat esetén legalább 15 fő bevonásával történt.

Összesen 191 tanulmányt elemzünk, az 6. ábra mutatja a szakirodalom keresés lépéseit, az egyes szelekciós pontok utáni esetszámokat. A keresés és szelektálás és annak ellenőrzése négy lépésben történt: 1) az első kereséseket és duplumszűréseket a kutatásvezető (e tanulmány szerzője) végezte; 2) a találatokat az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének hallgatói³⁸ átnézték szelektálták a megadott szempontok alapján és absztraktokat készítettek hozzá szintén előre meghatározott szempontok³⁹ alapján; 3) a hallgatói munkákat doktorandusz ellenőrizte, javította, 4) a végső változatot a kutatásvezető ellenőrizte⁴⁰.

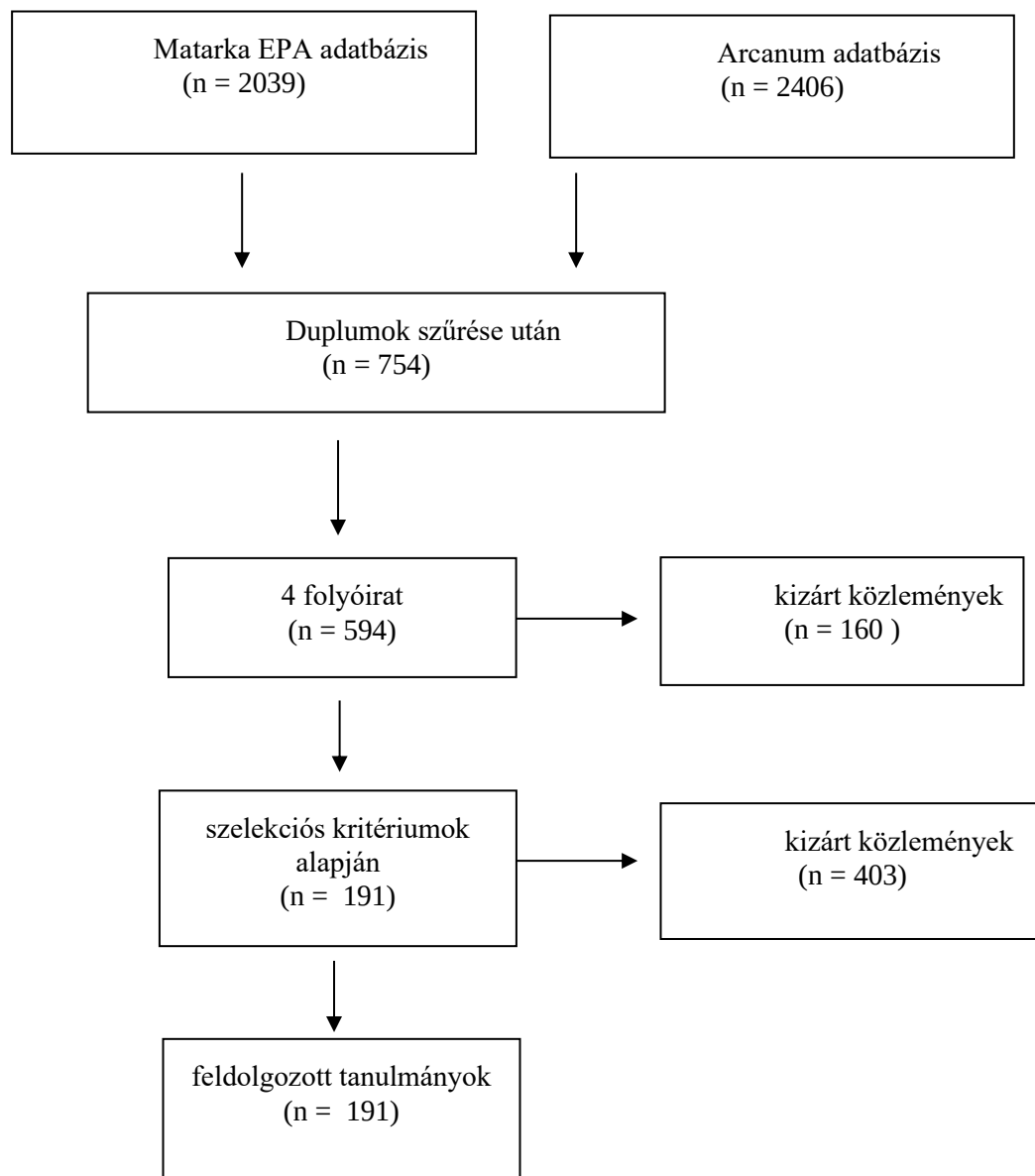
³⁷ Az Educatio 1992-ben, az Iskolakultúra 1991-ben indult.

³⁸ Ezúton is köszönöm a hallgatók lelkiismeretes munkáját.

³⁹ A kutatás célja, célcsoportjai, adatok és módszerek, főbb kutatási eredmények. Ezt a feladatot kutatómódszertan kurzus keretében végezték, ahol megvitattuk az esetleges vitás elemeket.

⁴⁰ Közreműködő kutatók: Széll Krisztián, Vajnai Viktória.

6. ábra: A szakirodalom keresésének lépései



2. Az eredményesség kutatások főbb jellemzői

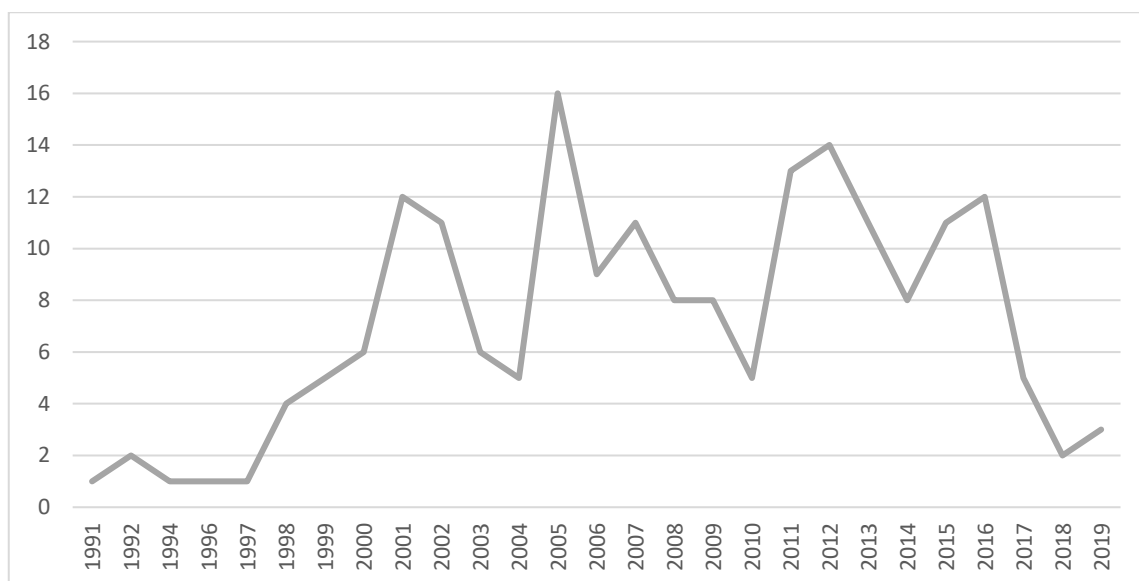
A négy neveléstudományi folyóirat cikkeinek megoszlását mutatja az 6. tábla, amelyből jól látható, hogy habár a Magyar Pedagógia csak negyedévente megjelenő lap, mégis a legnagyobb arányban ott publikáltak ilyen témájú empirikus kutatásokat az elmúlt 30 évben, míg második helyen az Iskolakultúra áll, ami évente gyakrabban, 10 lapszámmal

jelenik meg. Közel hasonló arányban foglalkozott a témával az Educatio és az Új Pedagógia Szemle, míg az előbbi negyedéves, az utóbbi havi lapszámokat közöl. Ugyanakkor az utóbbi esetében azt is fontos megjegyezni, hogy a lap struktúrájából adódóan, a tudományos cikkek mellett ez a legtöbb egyéb rovatot is jegyző lap.

6. tábla: A cikkek megoszlása folyóiratok szerint (N=191)

folyóirat	N	%
EDUCATIO	36	19
Iskolakultúra	55	29
Magyar Pedagógia	61	32
ÚPSZ	39	20
összesen	191	100

A megjelenés éve (7. ábra) alapján nem tudunk trendeket azonosítani, inkább csak az állapítható meg, hogy 1997/1998-tól folyamatosan nő a témában megjelenő cikkek száma és van néhány kiugró év, így 2005 vagy 2012, amikor a legtöbb eredményességgel foglalkozó írás jelent meg.



7. ábra: A cikkek megoszlása a megjelenés éve szerint

A cikkeket többféle szempontból is igyekeztünk tematizálni (7. tábla), így milyen célcsoportokra vonatkoznak, mit vizsgálnak, milyen adatok feldolgozásával készültek. A tanulmányok 59%-a kognitív, 29%-a affektív, míg egytizede valamilyen taneszköz, tanítási módszer eredményességét vizsgálja. A kognitív területek között is kiemelkednek

az Országos kompetenciamérés (matematika é szövegértés) és a PISA-területek (ahol az előző kettő mellett a természettudomány is megjelenik). Az említetteken kívül az idegen nyelv területén zajlott a legtöbb kutatás.

Az eredményesség kutatások célcsoportjai leginkább a tanulók, a tanulmányok közel kétharmadának fókuszában ők állnak. Szintén jelentősek az iskola egészét vizsgáló írások, míg a szülő vagy a pedagógus ritkán jelenik meg önálló célcsoportként. Az eredményesség témaköre gyakran összekapcsolódik a méltányossággal is, összességében a cikkek 30%-a foglalkozik hátrányos helyzetű csoportok tanulóival, köztük is a többség a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók eredményességével.

A tanulmányok a közoktatás mindkét szintjéhez kapcsolódnak, az általános iskolai szint valamivel gyakoribb, mint a középfoké, és az írások egy kis részében az óvoda is megjelenik a közoktatás eredményességének kontextusában.

Ugyan csekély mértékben, de 8 tanulmány az eredményesség kérdését fenntartói viszonylatban is vizsgálja, valószínű ezek száma gyarapodni fog majd a közeljövőben, köszönhetően az egyházi fenntartású iskolák és tanulók számának növekedésének.

Végezetül a cikkeket aszerint is csoportosítottuk, hogy milyen adatokkal dolgoztak a szerzőik. Megállapítható, hogy az elemzések többsége hazai, saját kutatói adatfelvételeken alapultak. 14 írásban jelent meg nemzetközi összehasonlítás, ezek közül kettő határon túli vizsgálat volt. A legtöbb kutatás keresztmetszeti vizsgálat volt, hozzávetőleg egy-egy tizede sorolható a kutatásoknak longitudinális vagy kvázi kísérletek közé.

7. tábla: A cikkek típusai (N=191)

típus	összes, N	összes, %	HHCS*, N	HHCS, %
mit vizsgál?				
kognitív, szaktárgyi vagy kompetencia terület	113	59,1	16	35,5
affektív terület	55	28,8	13	28,9
taneszköz, módszer	18	9,4	4	8,8
célcsoportok				
tanulói	125	65,4	22	48,8
szülő	18	9,4	7	15,5
pedagógus	28	14,6	8	17,7
iskola	69	36,1		44,4
hátrányos helyzetű csoportok				
fogyatékkal élők	9	4,7	-	-
szociálisan hátrányos helyzetű	33	17,2	-	-
roma	16	8,3	-	-
képzési szint				
óvoda	7	3,6	2	4,4
általános iskola	136	71,2	31	68,9
középfok	113	59,1	23	51,1
fenntartó	8	4,1	2	4,4
adatok				
nemzetközi	14	7,3	2	4,4
kutatói (saját) adatfelvétel	147	76,9	33	73,3
keresztmetszeti	168	87,9	37	82,2
longitudinális	22	11,5	9	20,0
kísérlet	19	9,9	8	17,7

HHCS=hátrányos helyzetű csoportok

Ebben az írásban csak a hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkozó cikkeket mutatjuk be részletesebben, kutatási célunk, hogy feltárjuk e kutatások jellegzetességeit, célcsoportjait, a tanulmányok kutatási kérdésköreit.

3. Hátrányos helyzetű csoportok kutatása

A hátrányos helyzetű csoportok eredményesség szempontú kutatásával összesen 45 írás foglalkozott. Több cikk átfedésben vizsgált több hátrányos helyzetű csoportot, így a

cikkekből 9 a fogyatékossgal élők, 33 a szociálisan hátrányos helyzetű diákok és 16 a roma tanulók eredményességét vizsgálta.

A 45 írás típusai (7. tábla) némileg különböznek az összes elemzésbe bevont cikkétől. Egyrészt vizsgálati területek szerint, hasonlóan alakul az affektív területek vizsgálata, viszont a kognitív mérések mértéke már jóval alacsonyabb, mint az összes elemzésbe bekerült cikknél, ezek egyébként döntő mértékben a kompetenciamérések területei. Tehát összességében nagyobb az egyensúly a kognitív és affektív területek mérése között. További sajátosságuk, hogy a mintába került cikkekhez képest kevesebb a csak tanulói szint vizsgálata, nagyobb szerepet kap az iskola szintű elemzés, ill. a szülők szerepének vizsgálata. Emellett az is kiemelhető, hogy a hátrányos helyzetű csoportok kutatásában kevesebb a nemzetközi összevetés, inkább a hazai környezetre koncentrál, némileg kisebb a saját adatfelvétel használata, viszont relatíve több a longitudinális és kísérleti jellegű vizsgálat, vagyis előtérbe kerül a (hosszú távú) hatások vizsgálata.

Fogyatékossgal élők

A fogyatékkal élőkhez kapcsolódó cikkek három csoportba sorolhatók: a) három írás a feltételrendszerrel foglalkozott, az oktatáspolitikai környezettel, tárgyi és személyi feltételekkel, b) három írás a tanulók (rész)képeségeinek vizsgálatával és c) két írás a tanulói nézetekkel, kapcsolatokkal. Az elemzések felében viszonyítási elemként jelenik meg a többségi tanulókkal való összehasonlítás.

Nahalka 1998-as írása megyei és nagyvárosi önkormányzati oktatáspolitikai fejlesztési tervek dokumentumelemzése alapján átfogó elemzést ad arról, hogy milyen esélyegyenlőségi viszonyok jellemzik a magyar közoktatást a rendszerváltást követően, a kilencvenes években, fókuszálva a településtípus/területi, nemzeti kisebbségi, etnikai kisebbségi, fogyatékossgal élők és szociálisan hátrányos helyzetű tanulók egyenlőtlenségi viszonyaira. A fogyatékossgal élők oktatása kapcsán kiemeli, hogy az oktatáspolitikai az eredményesebb oktatás érdekében előnyben részesíti a szegregált oktatást, ugyanakkor ezekben az intézményekben nem biztosítja a szakképzett gyógypedagógusokat, ami épp szakszerű/eredményes oktatásuk záloga lehetne. A tanulmány arra is kitér, hogy a vizsgálatban akadt olyan nagyvár, ahol a fogyatékossgal élők száma aránytanul magas és aránytalanul sok volt közöttük a roma tanuló.

Salné és Köpatakiné írása (2001) egy 2000/2001-ben zajló 549 intézményre és 40 505 fogyatékos tanulóra kiterjedő kutatása egyrészt azt vizsgálta, hogy milyen fizikai körülmények, tárgyi és személyi ellátottság jellemzi a fogyatékossgal élők oktatását és ezek a feltételek mennyiben járulnak hozzá vagy épp jelentik akadályát a fogyatékossgal élők eredményes oktatásának. A szerzők megállapítják, hogy az iskolák többségében nincs tornaterem és hiányoznak az olyan helyiségek, ahol rehabilitációs vagy egyéb pedagógiai fejlesztést végezhetnének, kritikus a gyógypedagógus és a társszakmákhoz tartozó, gyógyító-és mentálhigiénés szakemberek hiánya. Szabó (2015) másfél évtizeddel későbbi kvalitatív kutatása szintén a feltételek felől közelít a sajátos nevelési igényű inkluzív eredményes oktatásához, az utazó gyógypedagógus hálózat működésének hatékonyságát vizsgálva. A kutatás rámutat az intézmény tárgyi feltételeinek hiányosságára, a befogadó szemlélet hiányára, valamint a tanulásszervezési nehézségekre, melyek az eredményes oktatás gátjai.

A képességvizsgálatok sorát nyitja Horváth Dezsőné (2000) írása, aki különböző mozgássérüléssel rendelkező és egészséges óvodás gyerekek vizuális(firka) teljesítményét hasonlította össze egy panelvizsgálatban. Az eredmények szerint a gyermekek firkateljesítményében nincs szignifikáns eltérés. Egyes gyerekek között kimutatható a különbség egészséges és sérült gyermek rajzai között, de ezek az eltérések a fejlődés sokszínűségének bizonyítékai is. Perlusz (2001) az integráltan oktatott általános és középiskolás hallássérült gyermekek tanulmányi eredményességét vizsgálta a pedagógusok háromféle értékelése (osztálytársaihoz képest általánosságban és specifikusan, valamint osztályzatai) alapján. Megállapítja, hogy a tanár általános értékelésével a tanuló beszédérthetősége, beszédértése és társult fogyatékossga áll összefüggésben.

Köböl és Vidákovich (2015) a tanulásban akadályozottak olvasás-szövegértés teljesítményét vizsgálták egy regionális mintán (egy megyében) általános iskolások (3-8. osztályosok) körében. A vizsgálat célja a célcsoport olvasás-szövegértés teljesítményének reális megítélését biztosító mérési helyzetek feltárása volt három eltérő tesztelési körülmény összevetésével. A szerzők kiemelik, hogy a tanulásban akadályozottak számára a legeredményesebb tanulási és mérési helyzet a jól körülírt és meghatározott személyes segítségnyújtás, a tanulók legkevésbé az önálló feladatmegoldást kedvelik, és ebben teljesítenek a leggyengébben is. Zentai, Fazekasné,

Józsa (2013) szintén a tanulásban akadályozottakat vizsgálták. Rendszerező képességüket összevetését végezték el a többségi tanulókhoz képest öt korcsoportban, saját fejlesztésű teszt használatával (a többségi tanulók óvodás és kisiskolás korúak voltak, míg a tanulásban akadályozottak általános iskolás alsó-és felső tagozatos diákok). A kutatás megállapította, hogy tanulásban akadályozott gyerekek három év lemaradásban vannak többségi társaikhoz képest, ill. amíg a többségi tanulóknál a teljesítményt szignifikánsan befolyásolja a szülő iskolázottsága, addig a tanulásban akadályozottak esetében a családi háttér hatása nem mutatható ki.

Bathó és Fejes tanulmánya (2013) 8. osztályos tanulók három csoportjának (többségi, szociálisan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű) aspirációt veti össze egy kérdőíves adatfelvétel alapján. Kiemelik, hogy míg a vágyak szintjén a szociálisan hátrányos helyzetű és a többségi tanulók nagy hasonlóságot mutatnak (bár elmondható, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók kevésbé bíznak továbbtanulási céljaik megvalósulásában), addig a sajátos nevelési igényű tanulók, már ezen a szinten is jelentősen eltérnek társaiktól, jóval kedvezőtlenebb jövőképpel rendelkeznek, emellett kortáskapcsolataik is beszűkültebbek. Kiss és Szekeres tanulmánya (2016) a kortáskapcsolatok vizsgálja szociometria segítségével az általános iskolákban, 4., 5. és 6. osztályokban. Megállapítja, hogy a többségi társaikhoz képest az integrált osztályokban tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében sokkal magasabb a magányos tanulók előfordulása.

E tanulmányok az eredményességet kétféle módon ragadják meg. Egyrészt a tanítás, tanulás körülményeire reflektálnak, vagyis az eredményesség zálogaként tekintenek a megfelelő személyi feltételekre, bár itt kevésbé azok minőségére, inkább mennyiségére, hiányára utalnak. Másrészt a kutatási célok között a teljesítménykülönbség vizsgálata jelenik meg markánsan, a fogyatékos és nem fogyatékos gyerekek/tanulók közti szakadék elemzése, ami egyaránt jelen van a kognitív és az affektív területeken is, bár számosság tekintetében inkább az előbbi van túlsúlyban.

Szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatása

Habár 33 írás foglalkozott a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók eredményességével, ebben a részben 20 cikket mutatunk be, mivel a többi írásban egyaránt megjelent a roma tanulók eredményessége is, ezért azokat abban az alfejezetben tárgyaljuk.

A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók eredményességével foglalkozó írásokat a következőképp csoportosíthatjuk: a) a szelekció, a szegregáció és a tanulmányi eredményesség kapcsolata (5 db cikk); b) kik a lemaradók és kik a reziliensek (11 db); c) a gyermekvédelmi gondoskodásban élők eredményessége (2 db); d) az iskolafejlesztés és az eredményesség kapcsolata (1 db); e) szülői vélemények a tanulói eredményességről (1 db).

A magyar oktatási rendszer nemzetközi térben is jelentős mértékű szelektivitására a PISA-vizsgálatok mutattak rá. Balázs Ildikó és szerzőtársai (2005) a 2003-as PISA-vizsgálat matematikaeredményeit elemzik. Megállapítják, hogy a magyar tanulók matematikateljesítményében jelentősek az iskolák közötti különbségek, amit a tanulók társadalmi összetételében jelentkező nagyfokú különbséggel, valamint a rejtett vagy nyílt szegregációval indokolnak. Kiemelik, hogy Magyarországon a teljesítménykülönbségek 27%-át magyarázzák a tanulók szocioökonómiai helyzete, és ez a legmagasabb arány a vizsgálatban részt vevő országok között. Felhívják a figyelmet a szakiskolások nagymértékű lemaradására, valamint arra, hogy a magyar gimnazisták teljesítménye sem tartozik a világ élvonalába. Szintén a PISA-adatokat elemzi Nahalka (2010) tanulmánya. A 2006-os teszteredmények kapcsán vizsgálja a szelekció és tanulói családi háttére közti kapcsolatot. Megállapítja, hogy habár igen szoros a családi háttér és a teszteredmények összefüggése, a nemzetközi viszonylatban a családi háttér eredményességben játszott szerepe a legmagasabb a fejlett országok között, mégis a gyengébb magyar teszteredmény háttérében nem a gyenge tanulók gyengébb teljesítménye áll, hanem a jó tanulók nem teljesítenek elég jól. (Mivel a fejlett országok összehasonlítása azt mutatja, hogy az alacsonyabb percentilisekben lévő tanulók relatíve jobban teljesítenek a nemzetközi rangsorolásban, mint a magasabbakban elhelyezkedők.) Vagyis a szelekciós folyamatok a jobb teljesítményű tanulók teljesítményromlásához járulnak hozzá.

A következő három írás helyi szinten vizsgálta a szelekció működését és teljesítményre gyakorolt hatását. Mártonfi (2006) az Országos Közoktatási Intézet 2005-ös reprezentatív felmérésének adatait elemezte, melyhez felhasználta az Országos kompetenciamérési adatokat is. A kérdőíves felmérésben az iskolavezetők szolgáltatottak adatokat a beiskolázásról: körzetes, nem körzetes tanulók száma az iskolában, az iskolák tagozatos osztályairól, a képesség szerinti szegregációról. Az empirikus adatok alapján megállapítja, hogy gyanítható, ha teljes bizonyossággal nem is igazolható, hogy a

szegregáció az átlagos eredményességi szintet csökkenti, ezáltal a rendszer egészének hatékonyságára is negatív hatást gyakorol akkor is, ha az eredményességet csupán az elért tudásszinttel becslik.

Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2010) egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben mélyinterjúk módszerrel mérték fel a pedagógusok tapasztalatait, nézeteiket. Megállapították, hogy a válaszdó pedagógusok jelentős része nem rendelkezett világos képpel arról, hogy a szegregált oktatás hogyan járulhat hozzá a hátrányok felerősödéséhez, az oktatás minőségének csökkenéséhez, az esélyegyenlőség sérüléséhez. Tapasztalatok hiányában a kedvezőtlen tanulóösszetétel eredményességre gyakorolt hatását nem tartják meghatározónak, így valószínű nem támogatják a deszegregációs intézkedéseket. A válaszdók egy része számára világos, hogy a hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő gyerekek homogén osztályokba rendezése tanulással szembe helyezkedő szubkultúra kialakulásával, csökkentett követelményekkel járhat. Ugyanakkor a szegregáció felszámolásával, valamint az adott deszegregációs intézkedéssel kapcsolatban ez az összefüggés nem jelent meg körükben. Józsa (2011) tanulmánya szintén egyetlen településre fókuszál. Célja a körzeti és a nem körzeti iskolába beíratott gyermekek közötti társadalmi helyzet és képesség szerinti különbségek feltárása volt, melyben egy megyeszékhely összes elsős tanulója jelentette a vizsgálati populációt. Az eredmények közül kiemelhető, hogy a jobb társadalmi helyzetben levő szülők nagyobb arányban íratják be nem a körzetük iskolájába a gyermeküket, így a körzetükből elvándorló tanulók jobb gazdasági és kulturális háttérrel rendelkeznek, mint a körzeti iskolába járó társaik. Az iskolák közötti különbségeket az körzetekben lakók társadalmi helyzetén túl leginkább az okozza, hogy ahol rosszabb társadalmi helyzetű gyermekek tanulnak, a jobb helyzetben lévők elvándorolnak. A vizsgált településeken a tanulók mintegy 50%-a nem a körzeti iskolájába jár. Az iskolakörzetek és az iskolákban tanulók összetétele jelentős mértékben eltér egymástól.

A reziliencia vizsgálata több kutatásban is fókuszában volt a 2010-es évtizedben, a jelenséget többféle célcsoportra is alkalmazták, így reziliens kistérség/járás/település, reziliens iskola és reziliens tanuló vizsgálatok is születtek.

A területi vizsgálatok közé sorolható Reisz (2002) tanulmánya, aki egy régió belül, képzéstípus és településtípus szerint reprezentatív mintán vizsgálja az általános iskolások teljesítményét, iskolai tudását. Eredménye szerint az iskolai tudás egyenlőtlen

elosztása mögött lakóhelyi, települési egyenlőtlenségek is állnak. Hegedűs (2016a) területi kutatása az Országos kompetenciamérés és a felsőoktatási felvételi adatbázist használva elemzi a közép- és felsőoktatási eredményességet, a tanulók/hallgatók családi háttere és területi elhelyezkedése közötti összefüggéseket. Ez alapján három (kiemelkedő, átlagos és lemaradó) klaszterbe rendezte a kistérségeket. A lemaradó, 61 kistérségben (keleti és észak-alföldi országrész, Dél-Dunántúl határmenti kistérségei) a tanulók családi háttér indexük átlag alatti, ahogy matematika és szövegértési eredményük is. Hegedűs (2016b) másik tanulmánya szintén a kompetenciamérési adatok felhasználásával arra az eredményre jut, hogy a tanulói teljesítmények lekövetik az ország gazdasági-társadalmi fejlettségét. Polónyi (2014) írása szintén az eredményesség területi dimenzióját ragadja meg, a közoktatás és felsőoktatás átmenetét vizsgálva. A szerző 2010-es Országos kompetenciamérés kistérségi adatait összevetette a kistérségi komplex mutató értékeivel, mely alapján, a legjobb helyzetű kistérségekben tanulók eredményei jobbak, mint az átlag és jelentősen jobbak, mint a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben lakó tanulóké. Ugyanakkor a kompetencia tesztpontszámok csak a legfejlettebb kistérségeknél mutatnak szoros együttjárást a kistérségcsoport átlagos fejlettségével, a leghátrányosabb helyzetű kistérségek esetében igen jelentős az egyes kistérségek eredményei között a szórás. Garami (2014) vizsgálata szintén az Országos kompetenciamérés adatai alapján készült, megerősíti, hogy van összefüggés a tanuló családi háttere és lakóhelye között, emellett azt is vizsgálja, hogy a különböző adottságú, fejlettségű térségben ugyanúgy hat-e a gyerekek eredményességére a szülői háttér. Megállapítja, hogy a legrosszabb fejlettségi szintű térségeket vizsgálva akadnak olyanok, amelyekben mégis kedvezőbb a tanulók teljesítménye az elvártnál.

Nemcsak a kistérségek, járások, hanem az iskola is viselkedhet reziliens módon. A reziliens iskola kutatások közé sorolható Széll (2014) tanulmánya, amely az iskola pedagógiai kultúrája és pedagógiai hozzáadott értéke közötti kapcsolatát vizsgálja az Országos kompetenciamérés 2011. és 2013. évi telephelyi adatok összekapcsolásával. Rámutat arra, hogy az eddigi kutatási eredményekkel összhangban, az iskola átlagos társadalmi összetételét mutató index és a teszteredmények közötti kapcsolat igen erős, de azt is hangsúlyozza, hogy az eredményességét nem csupán egy-egy tényező befolyásolja, az iskolában folyó pedagógusmunkát, pedagógus minőséget a maga komplexitásában érdemes vizsgálni. Széll egy másik tanulmánya (2015) szintén a kompetenciamérés

telephelyi adataira alapozva, tanulóösszetételük szerint hasonló, eredményességük (hozzáadott értékük) alapján két iskolacsoportot (sikeres és sikertelen) különböztet meg. Az eredményesebb, reziliens iskolák minden tekintetben kedvezőbb és egységesebb képet mutatnak, így a motiváció, a fegyelmezettség, az iskolai légkör és a tanári kar fluktuációja terén is. Az is fontos megállapítás, hogy nem a roma tanulók aránya befolyásolja a gyenge iskolai teljesítményt.

Pusztai és Bacskai kutatásai szintén a reziliens iskola témakörét bővítik, ők fenntartók alapján vizsgálják az eredményesség összetevőit. Pusztai (2005) tanulmánya a közoktatás és felsőoktatás átmenete kapcsán vizsgálja az észak-keleti régióba érkező hallgatók közoktatási múltját és családi háttérét. Megállapítja, hogy a társadalmi háttér (szülők iskolázottsága, településtípus, anyagi helyzet, munkanélküli státusz) és tanulmányi eredményesség összefüggésben van egymással. Ugyanakkor a középiskola fenntartója szerint, az egyházi iskolák tanulói körében a társadalmi háttér negatív hatásai kevésbé érzékelhetők, így felsőoktatásba való bekerülési esélyük is nagyobb. Bacskai (2007) elemzése olyan református iskolák tanárait vizsgálja, melyek kedvező hozzáadott értékkel bírnak, ahol jellemzően alacsony társadalmi státuszú tanulókat oktatnak, de mégis sikeresek tanulmányi teljesítmény és továbbtanulás terén. Bacskai szerint e siker mögött áll a tanárok egységes érték- és normarendszere áll, amely a diákok, tanulmányi előmenetelére, valamint a tanárok szerepfelfogására is hatással van. Emellett a szerző azt is kiemeli, hogy az iskolában a tanórákon kívül eltöltött (extrakurrikuláris) idő is jelentős mértékű, ami szintén az eredményesség összetevője.

A reziliencia tanulói szintű vizsgálat áll Tóth Edit és munkatársainak (2016) fókuszában. A közoktatás minden szintjét érintő longitudinális kutatás egyik fontos megállapítása, hogy tudásterületenként a számottevően eltér reziliens tanulók aránya. Az iskola hátránykompenzáló hatása a legalacsonyabb az induktív gondolkodás, míg legmagasabb a szövegértés területén. Azt is megállapították, hogy a reziliencia kortól független, minden életkori csoportban hasonló a tanulók aránya. Településtípusok szerint sincsenek eltérések, kivételt jelent a főváros, ahol jóval magasabb a reziliens tanulók aránya, melyet a kutatók a nagyobb iskolakínálattal és iskolák közötti különbségekkel magyaráznak. Hörich (2018) cikke szintén a reziliens tanulókat vizsgálja, az elemzés alapja az Országos kompetenciamérés. Háromféle modellt épít a reziliencia különböző meghatározásai alapján, azt vizsgálja, hogy képzéstípusonként és

kompetenciaterületenként hogyan változik a reziliens tanulók aránya, valamint mennyire kapcsolódik össze a reziliens magatartás és a felfelé irányuló mobilitási szándék. Az elemzés kimutatja a két jelenség összefüggését, emellett az is jól látható, hogy a reziliens tanulók jóval nagyobb gyakorisággal törekednek társadalmi mobilitásra, ha gimnáziumba járnak, mintha a szakképzésben tanulnak.

Rácz Andrea (2013) tanulmánya a gyermekvédelmi gondoskodásban élő és onnan kikerülő fiatal felnőttek öt országban zajlott (köztük Magyarországon) nemzetközi kutatás eredményeit mutatja be, amelynek célja a továbbtanulásuk segítő és gátló tényezőiknek feltárása volt interjúk módszerekkel. Az eredmények szerint az állami gondozásban felnövő fiatalok közül a korábban feltételezettnél többen motiváltak a továbbtanulásra, ugyanakkor tanulási útjuk egyenetlen, számos megszakítással, kerülővel és újrakezdéssel. Ami egyrészt köszönhető az otthoni támogatás hiányának, alacsonyabb önértékelésnek, önbizalomnak és annak is, hogy a gyermekvédelmi szakembereknek is alacsonyak az elvárásaik a gondozottak tanulási karrierjével szemben. Rausch (2013) regionális kérdőíves elemzése szintén a gyermekvédelmi gondoskodásban felnövekvő gyermekekre irányul, célja feltárni iskolai sikerességüket hátráltató tényezőket. A szerző rávilágít arra, hogy a gyermekvédelemben élők elsajátítási motívumainak értékei alsó tagozatos korukban hasonló, mint az országos átlag, de felső tagozaton és középfokon szignifikánsan csökkenő értékeket mutatnak. Kiemelendő, hogy a tanulási motiváció nincs összefüggésben a gyermekvédelemben töltött évek számával.

Az elemzett írások között egy-egy olyan téma akadt, ami csak egy-egy cikkben jelent meg. Bognár (2005) írása egy 13 általános iskolában folyó programfejlesztés értékelésére irányul. (Megjegyezzük, hogy a következő alfejezet több olyan cikket is tartalmaz, ami programértékelést, fejlesztési értékelést tartalmaz.) A program a tanulói sikeresség, a lemorzsolódás megakadályozását tűzi célul. A vizsgálat a pedagógusra irányul, mint az eredményes iskola meghatározó szereplőjére.

Török (2008) tanulmánya az egyetlen szülői vizsgálat. Az interjúk adatfelvételre alapozott vizsgálat a hátrányos helyzetű tanulók szüleinek tapasztalatait összegzi gyermekeik iskolai teljesítményértékeléséről. Az eredmények szerint az alacsonyan iskolázott szülők többsége inkább adaptív, mint stratégiai szemlélettel tekint gyermeke iskoláztatására, nem kérdőjelezi meg az iskola értékelését, akár az irreális osztályzatokat is elfogadják. Úgy vélik, az iskola reálisan ítéli meg gyermeküket, a rossz teljesítményért

a gyermeket hibáztatják, és az iskolai értékelést inkább akkor tekintik irreálisnak, ha gyermekük jó osztályzatokat szerez.

A szociálisan hátrányos helyzetű csoportokat elemző tanulmányok döntő többségének eredményesség és méltányosság felfogásában a teljesítménykülönbség vizsgálata áll a fókuszban. Mindezt szinte kizárólag a kognitív területek mérésével (a PISA és az Országos kompetenciamérés területeivel) végzik, mindössze két olyan tanulmány van, melyben a tanulók affektív képességeire vonatkozó mérések is megjelennek. A pozitív iskolai kultúra, a légkör, a pedagógusok minősége 5 tanulmányban áll a vizsgálat középpontjában és két kutatás foglalkozik az eltérő elvárásokkal, a csökkentett követelményekkel és azok következményeivel. Vagyis rámutatnak arra, hogy a szelekció következménye a tanulás lehetőségének és az elvárások szintjének korlátozásához vezet.

Roma tanulók oktatása

A roma tanulók oktatásával, eredményességével foglalkozó 16 írás közül csupán négy olyan volt, ahol kizárólag a cigány gyerekek oktatásáról volt szó. A többi írásban a szociálisan hátrányos helyzetű vagy a többségi tanulók vizsgálatával együtt jelenik meg a roma tanulók eredményességének elemzése. A tanulmányok egy része a szegregációval foglalkozik, illetve azzal, hogy a szegregáció hogyan valósul meg, milyen tárgyi, személyi feltételek között és ennek milyen következményei vannak (4 db). A cikkek további csoportja a pedagógusokkal foglalkozik, a pedagógus hogyan viszonyul a roma gyerekek oktatásához (3 db). Három olyan írás van, amely egy-egy program eredményességre tett hatását mutatja be. További hat írás foglalkozik tanulói szintű vizsgálatokkal, amelyek az kudarcra és eredményességre ható tényezőket tárja fel.

A szelekció, szegregáció kérdéskörére fókuszál Babusik (2001ab) kutatása, azokra az általános iskolákra irányult, ahol az 1992/1993-as közoktatási statisztika alapján a roma tanulók aránya meghaladta a 8,5%-ot (ez volt az utolsó adminisztratív adatgyűjtés a roma tanulók számáról). Megállapítása szerint, minél magasabb a roma tanulók aránya egy iskolában, annál valószínűbb, hogy ott gyógypedagógiai vagy cigány etnikai program van, a cigány kisebbségi programot inkább a kisiskolák preferálják. Felzárkóztató képzés azokban az iskolákban működik, ahol az előbbi két program kevésbé van jelen. A magántanulók aránya a roma aránnyal egyenes arányban áll, tehát

minél nagyobb az iskolában a roma tanulók aránya, nagyobb a magántanulók aránya is. A kutatást összefoglaló másik tanulmány (Babusik 2001b) azt vizsgálja, hogy milyen ezen iskolák eredményessége. Az eredmények szerint a roma tanulók kevésbé férnek hozzá a jobb tárgyi feltételekhez, vagy bizonyos tárgyak oktatásához (számítástechnika, angol/német nyelv) a nem roma tanulókhoz képest.

Imre Anna (1999) kutatása 1996-ban 8 szakmunkásképzőben zajlott, a diákok kérdőíves megkeresésével. A megkérdezett 798 tanuló 12%-a vallotta magát cigánynak. Az eredmények szerint a cigány tanulók nemcsak motiváltságuk és eredményességük alapján, hanem családi háttérük, szüleik iskolázottsága és foglalkoztatottsága alapján is kedvezőbbek többségi társaiknál. Míg a többségi diákok inkább a gyengébb képességűek közül kerülnek ki, addig cigány társaik inkább kedvezőbbek.

Liskó (2002a) szintén a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minőségét vizsgálja két empirikus kutatás adatai alapján, fókuszálva a szociálisan hátrányos helyzetűekre és a cigány tanulókra. A kutatás erőteljes szegregációs tendenciákat mutat ki iskolákon belül és iskolák között is. Így a roma tanulók csupán 3%-a járt olyan iskolába, ahol rajtuk kívül csupán néhány roma gyerek tanult. Általában a települések alacsonyabb presztízsű iskoláiba jártak, ahová más szegény családok gyermekei is. Az iskolák közötti különbségek megmutatkoznak a tárgyi környezetben és a pedagógusok foglalkoztatásában is. Kiemeli, hogy az oktatás eredményessége éppen azokban az iskolákban a legalacsonyabb szintű, ahova a legtöbb hátrányos helyzetű és cigány tanuló jár. Már az általános iskolákban megfigyelhető, hogy az átlaghoz képest több mint kétszer annyi az évismétlésre bukott tanulók és háromszor annyi a sok mulasztás miatt osztályozatlanul maradt tanulók aránya azokban az iskolákban, ahol sok a hátrányos helyzetű és cigány tanuló. A középfokú iskolákat összehasonlítva pedig azt tapasztaljuk, hogy az évismétlés és a sok hiányzás is másfélszer gyakoribb a szakmunkásképzőkben, mint a szakközépiskolákban, és több mint kétszer olyan gyakran fordul elő, mint a gimnáziumokban. Vagyis az oktatás minőségét befolyásoló feltételekben mutatkozó hiányosságok szorosan összefüggenek az oktatás eredményességével. Liskó (2002b) egy másik tanulmányában a középiskolába bekerült cigány tanulók iskolai sikerességét, valamint lemorzsolódásuk okait tárta fel. A kérdőíves és interjú vizsgálat eredményei közül kiemelhető, hogy a cigány gyerekek szakmaválasztása kevésbé igazodott eredeti terveikhez. A cigány tanulóknak az átlagosnál kisebb az esélyük a lemorzsolódásra, ahol

relatíve sok cigány tanulót oktatnak, és az átlagosnál nagyobb a lemorzsolódás, ahol kevesebb a cigány tanuló. Ahol nagyobb arányban vannak jelen a cigány tanulók a szakképző iskolákban, ott gyakoribbak az alapkészségek hiányosságai, a korai felnőtté válás és a hiányos szókinész, míg azokban az iskolákban, amelyekben alacsonyabb a cigány gyerekek aránya (10% alatt) főként a beilleszkedési problémák okoznak gondot.

Nagy Mária (2002ab) két tanulmányban összegzi egy kérdőíves pedagógusvizsgálat tapasztalatait. Az egyik tanulmányban arra keresett választ, hogy a pedagógusképzésben hogyan készítik fel a leendő tanárokat a roma tanulók eredményes oktatására. A kutatás születésének apropója, hogy a kilencvenes évek oktatási expanziója révén már jóval nagyobb arányban voltak bent a közoktatásban a roma tanulók, mint korábban. Az elemzés fókuszában - a kérdőív nyitott kérdéseinek feldolgozásával - a pedagógusok siker és kudarcélményeinek feldolgozása állt. Kiemelhető, hogy a tanárok inkább a sikerekről számoltak be, mint kudarcaikról, ugyanakkor ezek is jellemzően negatív színt kaptak. Nagy Mária megállapítja, hogy a hazai pedagógiai kultúrában nincs eléggé jelen a kudarc elfogadása, feldolgozása, a kudarcból való tanulás. A kudarcélmények között gyakori volt a kultúrvakság, vagyis a pedagógus nem ismerte fel, hogy más kultúrával találkozik, sajátját tekinti kizárólag normának. Ez még inkább felerősödött, ha a többségi kultúrától jelentősen eltérő helyzettel találta szembe magát a tanár. A másik tanulmány cigány tanulók oktatásával, nevelésével foglalkozó pedagógus tapasztalatok kvantitatív részét összegzi. Az eredmények közül kiemelhető, hogy az alsós tanítók többségi társaikhoz képest a cigány tanulókról több esetben gondolták azt, hogy gyenge képességűek, magatartási problémákkal küzdenek és felsős korokra tanulási nehézségeik lesznek, kevesebb közöttük a tehetséges tanuló. A felső tagozatos tanárok is a cigány gyerekek körében több a gyengébb képességű, akik valószínűleg, vagy csak szakiskolában tanulnak tovább, vagy az általános iskolát sem tudják majd elvégezni.

A következő négy írás program, vagy fejlesztés értékelésére irányul. Liskó (2008) írása szintén a tanárokra fókuszál, egy pedagógus továbbképzési program hatását vizsgálja, amelyek fő célja a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatásának megvalósítása, valamint az ilyen tanulókat oktató intézmények fejlesztése volt. A kérdőíves és interjúkutatás eredménye szerint, hogy a pedagógusok véleménye a hátrányos helyzetűekhez és a romákhoz való viszony, a szegregáció és az integráció megítélése kapcsán a továbbképzések hatására alig változott. Kézdi és Surányi cikke

(2008) egy integrációs fejlesztési kísérlet nyomon követésével foglalkozik. Egy 30-30 iskolára kiterjedő kontrollcsoportos hatásvizsgálatot mutat be, amely a 2004/2005-ös tanévben zajlott. Célja annak feltárása volt, hogy az integrációs (inkluzív) környezet hogyan hat az általános iskolai tanulók eredményességre. Az eredmények szerint az integrációs környezet pozitívan hatott származástól függetlenül minden gyerekcsoportra, a szociálisan hátrányos helyzetű és roma tanulókra is, szövegértési teljesítményük jobb volt, mint a kontrolliskoláké. Emellett továbbtanulási mutatóik is kedvezőbben alakultak, a kontrolliskolák tanulói közül többen nem tanultak tovább és választottak érettségi nélküli szakiskolai képzést, mint az integrált környezetben tanulók. Az integrációs környezet további hatásaként azonosítható a diákok önértékelésének javulása, megküzdési képességük fejlődése.

Kárpáti Andrea és Molnár Éva (2004ab) két írása szintén egy fejlesztési kísérletet támogató vizsgálatot mutat be. A fejlesztés célja a szaktárgyi órákba integrált IKT eszközök alkalmazása olyan kevésbé fejlett régió iskoláiban, ahol ennek nem volt hagyománya. A választott iskolákban jelentős volt a roma tanulók aránya. A tanulói bemeneti és kimeneti vizsgálatok a következő területekre vonatkoztak: induktív, kombinatív, olvasási képesség, tanulási stratégia és motiváció, személyiségtesztet, valamint a szociokulturális háttér. A kutatók megállapítják, hogy minden vizsgált képességterületen vannak leszakadó gyerekek, ugyanakkor minden területen fejlődés mérhető, kiugróan magas ez a fejlődés az induktív gondolkodás, a kombinatív és olvasási képesség terén.

A tanulói szintű kutatások sorát nyitja Neményi Mária (2007) cikke, interjúk készítésével a nyolcadikos roma diákok önképét és jövőképét vizsgálta az etnikai identitás dimenziójában. megállapítja, hogy a roma tanulók már ebben az életkorban tisztában vannak azzal, hogy milyen egy kisebbségi társadalmi réteghez tartozni és ehhez milyen sztereotípiák, előítéletek, stigmák tartoznak, melyek hozzájárulnak a fiatalok etnikai önazonosságuk kialakulásához is, valamint befolyással bírnak iskolai teljesítményükre, aspirációikra, jövőképükre is.

Fejes (2007) kutatása a roma és a többségi diákok tanulási motivációjának és iskolai eredményességének eltéréseit elemezte egy regionális általános iskolai mintán. A kérdőíves vizsgálat érdekessége, hogy tanulói és tanári nézőpontból is analizálta a tanulási motivációt. Eredményei szerint a roma tanulók jegyei átlagosan egy

osztályzatnyival gyengébbek, mint többségi társaiké, ugyanakkor a két csoport tanulási motívumaiban nincs számottevő eltérés. A tanulási motiváció és az iskolai eredményesség közötti kapcsolat a roma tanulók esetében jóval gyengébb. Az óvodai évek száma kedvezően befolyásolja a roma tanulók motivációját, teljesítményét. Míg a szülő-pedagógus kapcsolat a roma tanulók, addig a tanár-diák viszony a többségi tanulók osztályzatainak alakulására gyakorol nagyobb hatást.

Varga Aranka (2017) longitudinális vizsgálata szociálisan hátrányos helyzetű, roma fiatalok életútjait dolgozza fel narratív tartalomelemzéssel. Írásából kiderül, hogy azon fiatalok, akik többszörös hátránnyal küzdenek, szegregált települési környezetben élnek, iskolaválasztásuk csak korlátozott, ami befolyással bír későbbi eredményességükre. A szerző szerint inkluzív általános iskolai közeg szükséges a tanulók kulturális tőke felhalmozásához, valamint az is, hogy a közösség elérhető és követhető mintákat adjon. Az egyén sikeréhez, rezilienciájához további támogató erőt jelent a kapcsolati/társadalmi tőke. Fehérvári (2018) tanulmánya szintén a reziliens tényezőket vizsgálja az Arany János program tanulóinak eredményessége kapcsán. A programban egyaránt jelen vannak roma és szociálisan hátrányos helyzetű tanulók is. A cikk eredményei közül kiemelhető, hogy a társadalmi, gazdasági hátrányok leküzdését többek között olyan személyes jellemzők segítik elő, mint a céltudatosság és jövőkép.

Hörich (2019) az Országos kompetenciamérés adatainak összekapcsolásával elemzi a tanulói utakat 6.-10. évfolyamok között, emellett a tanulók eredményességét befolyásoló tényezőket is számba veszi. Megállapítja, hogy a 2011-ben hatodikos tanulók 73%-halad tovább évfolyamisméltélés nélkül és végzi el a 10. évfolyamot. A tanulók 5%-a lemorzsolódott a képzésből, míg a szerző a tanulók 11%-át a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettnek azonosítja. Társadalmi státuszuk, származásuk és továbbhaladásuk alapján öt (átlagos, kedvezményezett, alulteljesítő, kárvallott, reziliens) csoportba sorolja a tanulókat és vizsgálja az egyes csoportok földrajzi elhelyezkedését, valamint teljesítményüket befolyásoló jellemzőket. Míg a kedvezményezett csoport főként a fővárosra és az agglomerációba koncentrálódik, leginkább a 6 és 8 vagy 4,5 osztályos gimnáziumokban tanulnak tovább, addig a tipikus és kárvallott tanulóira főként szakképzési út vár, az utóbbi csoport leginkább érettségi nélküli képzésbe kerül. A szerző megállapítja, hogy ha a tanuló nagy valószínűséggel roma származású, akkor nagyobb

eséllyel kerül a tovább haladás szempontjából veszélyeztetettek közé és ez a hatás a reziliens csoportban még erőteljesebben működik.

A roma/cigány tanulókat vizsgáló kutatások eredményesség felfogásában egyszerre van jelen a teljesítménykülönbségek vizsgálata a roma és a többségi csoportok között, valamint a tanítás, a tanulás, az iskola, a pedagógus minőségének elemzése. A bemutatott írások közül hat iskolai szinten vizsgálja az oktatás és oktatók minőségét, az elvárások szintjét, a tanulói kudarcral szembeni hozzáállást és ennek következményeit, így a teljesítménykülönbséget. E különbségek elemzésével további 10 tanulmány foglalkozik, melyek egyenlő számban térnek ki a kognitív és affektív területekre is.

4. Összegzés

Ebben a fejezetben az elmúlt három évtized négy jelentős (Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Új Pedagógiai Szemle) neveléstudományi folyóiratának eredményesség és méltányosság témakörében végzett szisztematikus irodalomfeltárást bemutatunk. Összességében látható, hogy ez a két jelenség markánsan összekapcsolódik a kutatásokban, az elemzett cikkek empirikus kutatásainak közel harmadának fókuszában szerepelt együttesen e két téma. Írásunk 45 cikket elemzett, ennél azonban magasabb azon cikkek száma, ahol előkerül az egyenlőtlenség, méltányosság kérdése is, de a kiválasztott cikkek teljes egészében erre a témára irányultak.

A téma kutatása hosszú múltra tekint vissza a nemzetközi térben és Magyarországon is, Coleman és munkatársai (1966) kutatására már hivatkoztunk, hasonló időpontban zajlott Magyarországon Ferge Zsuzsa (1972) kutatása, aki az 1969/1970-es tanévben vizsgálta az iskolai osztályzatokat a tanulók társadalmi háttére alapján. A témakör itthoni kutathatóságának pedig jelentős lökést adtak a különböző nemzetközi és hazai mérések, először az IEA és a Monitoring-vizsgálatok, később pedig a PISA és az Országos kompetenciamérések, valamint a mérések adatbázisainak megosztása, nyilvánossága a kutatók számára. Ezek az adatbázisok azonban egyben korlátai is a másodelemzéseknek, hiszen csak azokat változókat lehet elemezni, amiket tartalmaznak ezek az adatbázisok, így egyes kutatási irányok hiánya (vagy éppen megerősödése) ezzel is összefüggésben van.

A bemutatott írások három célcsoportra fókuszáltak: fogyatékkal élők, szociálisan hátrányos helyzetű és roma tanulók. Míg a fogyatékkal élők esetében a

társadalmi, gazdasági háttér nem, vagy csak kisebb mértékben játszik szerepet az eredményességben, és ebben sokkal inkább meghatározók az egyén (a fogyatékoság) és az iskola jellemzői, addig a másik két csoportnál a családi háttér erőteljesen determinálja az eredményességet és ebben nem történt változás az elmúlt évtizedekben. A teljesítménykülönbség tartósan fennáll.

Megállapítható, hogy a fogyatékosággal élők kutatásával foglalkozó írások alulreprezentáltak a négy folyóirat cikkei között; az elemzések többsége vagy önmagában, vagy a többségi társadalomhoz viszonyítva mutatja be a fogyatékosággal élők eredményességét, hiányzik a csoport diverzebb (eltérő fogyatékoságok szerinti) elemzése, összehasonlítása, valamint az olyan kutatások, amik a többi hátrányos helyzetű csoporthoz képesti hasonlóságokat/eltéréseket mutatják (mindössze egy ilyen írás volt). Ez utóbbi egyébként azt is mutatja, hogy az inklúziós szemlélet erőteljesen szétválik a magyar kutatásokban a fogyatékos és a szociális megközelítésre, valamint az interszekcionális nézőpont nem érvényesül ezekben a kutatásokban.

A szociálisan hátrányos helyzetű és a cigány/roma tanulók eredményességét vizsgáló írások jelentős része összekapcsolódik, vagyis az etnikai és a társadalmi/gazdasági (szegénység) szempont együttesen jelenik meg. Ez sokszor úgy tűnik fel a vizsgálati kérdések között, hogy az etnicitás vagy a társadalmi/gazdasági háttér-e a meghatározóbb az eredményesség szempontjából, vagy összekapcsolódik (interszekcionalitás) és együttesen hat a teljesítményre.

Az interszekcionalitás megközelítés azon alapul, hogy az egyén egyszerre több társadalmi csoport (nem, etnikai, fogyatékos csoport vagy éppen társadalmi osztály) tagja és ezek a csoporthatások keresztezik egymást, nem lehet egymástól függetlenül kezelni. Ezek a hatások lehetőségeket vagy korlátokat teremtenek, további előnyökhöz vagy hátrányokhoz juttatják az egyént, nem pusztán összeadódnak, hanem kölcsönhatásaik révén újfajta hatást eredményeznek (Collins, 1990; Crenshaw, 1991). Cho és Ferree (2010) az interszekcionális megközelítésen belül három gyakorlatot különböztet meg: csoport-, folyamat- és rendszerközpontú szemléletet. McCall (2005) szintén három csoportra osztja az interszekcionális kutatásokat attól függően, hogy azoknak mi áll a középpontjában: a társadalmi kategóriák, mint például a nem, az etnikai hovatartozás és az osztály dekonstrukciójára (antikategorikus komplexitás); a társadalmi kategóriákon belüli különbségek és hasonlóságok elemzésére (intrakategorikus komplexitás) vagy a

társadalmi kategóriák közötti többszörös, egymást keresztező egyenlőtlenségekre (interkategorikus komplexitás) fókuszáló kutatási irányok. Gross, Gottbursen & Pheonix (2016) kiemelik, hogy az interszekcionális megközelítés beemelésével az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálata lehetővé teszi több dimenziós és a kontextuális elemzést. Az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálatában az interszekcionalitás a következő jellemzőkben érhető tetten: a migráns háttér, kisebbségi, etnikai csoporthoz tartozás, a társadalmi nem és szexuális orientáció, sajátos nevelési igény, tehetséggondozás⁴¹; mindezeket a felsorolt faktorokat a szocioökonómiai státusz és a földrajzi elhelyezkedés – az előzőeket átszövő - dimenziók metszetében értelmezhetjük (OECD, 2023).

A magyar kutatásokban az etnikai csoporthoz tartozás és a szocioökonómiai háttér, területi elhelyezkedés multidimenzionális vizsgálatában érhető tetten az interszekcionalitás. Mindkét (roma és szociálisan hátrányos helyzetű) csoport vizsgálata esetén az is kiemelhető, hogy míg a kilencvenes években és a kétezres évek elején az írások inkább azzal foglalkoztak, hogy miként ragadhatók meg az egyenlőtlenségi viszonyok és ezek hogyan működnek, milyen hátrányokat okoznak a többségi tanulókhoz képest, addig 2010 után megsokasodtak azok a kutatások, amik arra fókuszálnak, hogy kik/mik törik meg ezt a sémát, és viselkednek reziliens módon (Meleg, 2015). Ezen vizsgálatok alanyai nemcsak a tanulók, hanem az iskolák, települések, járások (az interszekcionalitás a területi vizsgálatokban is megjelenik), vagyis több szinten, nézőpontból is értelmet kap a megküzdési képesség vizsgálata. A mai kutatási tendenciákban pedig látható az a további fejlődési irány, ami azt igyekszik megragadni, hogy ez a reziliens képesség/viselkedés mennyire tartós, holisztikus és milyen egyéb következményei vannak, van-e és mi az ára a rezilienciának (Durst & Bereményi, 2021).

Az eredmények összegzésénél arra is ki kell térnünk, hogy miről nem, vagy csak keveset olvashattunk. Az írások között kevés olyan van, ami kifejezetten a szülői vizsgálatokat mutat be, bár áttételesen sok kutatás foglalkozik a szülők szerepével gyerek-szülő és szülő-iskola viszonyát elemezve, ezek inkább tanulói vagy pedagógus vélemények alapján születtek.

⁴¹ A tehetséggondozás abból a szempontból jelenik meg itt, hogy a tehetség felismerésében, azonosításában is különböző torzítások vannak az egyén szocioökonómiai háttere alapján. Erről bővebben írunk a IX. fejezetben.

Habár az eredményesség megítélésében fontos szereplő a pedagógus, a vizsgálatok inkább tanuló fókuszúak, és ha megjelenik a tanár mint vizsgálati célcsoport, inkább attitűd- és nézetkutatások szintjén. A pedagógusok tudása vagy önbevalláson alapuló mérések, vagy olyan elemek szintjén kerültek be az elemzésekbe, mint a végzettség szintje, szakos ellátottság, (formális) továbbképzési aktivitás, fluktuáció, ezek az elemek is általában iskolai szinten értelmeződnek. Vagyis nincsenek olyan kutatások az elemzett cikkekben, melyek a pedagógus tudását, tanulását méri, és ezt közvetlenül összeköti a tanuló, vagy az iskola eredményességével.

A bevezetőben említett Sammons és Bakkum (2011) szisztematikus elemzésének eredményeire visszatérve látható, hogy a magyar kutatások a tanulók tanulmányi előrehaladására, a teljesítménykülönbségek vizsgálatára fókuszálnak, és kevesebb írás foglalkozik a pozitív iskolai kultúra, a tanítás, tanulás minőségének (lehetőség a tanulásra) elemzésével. A teljesítménykülönbségek terén főként a kognitív területek kapnak hangsúlyt, míg az iskolai kultúra vizsgálatában a pedagógus nézetek és attitűdök. Ez utóbbiak szorosan kapcsolhatók azokhoz a nemzetközi kutatásokhoz, amik a tanári elfogultság (teacher bias), sztereotípiák megjelenését vizsgálják etnikai és családi háttér relációjában (Campbell, 2015). Az intézményi értékelés, önértékelés, vagy reflektív gyakorlat, iskolai mérések és kutatások nem jelennek meg eredményességi, méltányossági szempontként ezekben az írásokban. Ennek oka lehet az is, hogy a magyar iskolai gyakorlatban, pedagógiai kultúrában sincsenek erős hagyományai ezen jellemzőknek (Szivák & Pesti, 2020; Vámos, 2016). A három hátrányos helyzetű csoport elemzése arra is rámutatott, hogy míg a szociálisan hátrányos helyzetűek és fogyatékkal élők esetében a tanulmányok leginkább a kognitív teljesítménykülönbségek vizsgálatára koncentráltak, addig a roma kutatásokban inkább egyensúlyban voltak a tanítás, tanulás minőségének komplexebb, iskolai, pedagógus, tanulói szintű, kognitív és affektív elemeket egyaránt alkalmazó írások.

E hiátusok ellenére fontos kiemelni, hogy hazai eredményességkutatások és a vizsgálatok méltányosságot célzó metszete gazdag, komplex kutatási eredményeket tartalmaz, mely az oktatáspolitikai számára a beavatkozások tervezéséhez, monitorozásához számottevő adatot biztosíthatna.

Az írás korlátja, hogy csak négy folyóíratra koncentrált, bár ezek a folyóíratok a legrégebbi és legnagyobb hagyományokkal rendelkező újságok a magyar

neveléstudományban, így mégis kizártuk az eredményesség nézőpontjának interdiszciplinárisabb megjelenését, valamint az egyéb kiadványok, kutatási jelentések sem kerültek be a vizsgált mintába.

VII. Roma vagy nem roma: az etnikai hovatartozást befolyásoló tényezők

A rasszról és az etnicitásról való gondolkodásban egyaránt jelen vannak a biológiai, genetikai és a társadalmi, kulturális tényezők is. A rassz és az etnicitás társadalmi konstrukcióként való értelmezése, társadalmi, kulturális és történeti meghatározottsága széles körben elfogadott a társadalomtudományi kutatásokban, amelyet a demográfia és a mindennapi élet is alakít (Barth, 1969; Eschbach & Gómez, 1998; Obach, 1999; Waters, 2002; Fredrikson, 2002; Eriksen, 2002; Shih et al., 2007; Rostas, 2019)⁴².

A roma a legnagyobb etnikai kisebbség Európában, becslések szerint számuk 10–12 millió (Rostas, 2019), túlnyomó többségük Kelet- és Közép-Európában él. A roma népesség nem homogén csoport⁴³, az európai szakpolitika a „Roma and Travellers” elnevezést használja, amely valójában több csoportot is magába foglal (Roma, Sinti/Manush, Calé, Kaale, Romanichals, Boyash/Rudar, Gypsies stb.) (Council of Europe 2020). A heterogén csoportösszetétel mellett a roma népesség azonosításban további dilemmát jelent a többes identitás, a többféle hovatartozás, különösen igaz ez Közép-Európában.

Az Európa Tanács a hátrányos megkülönböztetés, kirekesztés felszámolása érdekében támogatja a nemzeti roma integrációs stratégiák megvalósítását, amelynek az egészségügy, a foglalkoztatás és a lakhatás mellett kiemelt területe az oktatás is. A stratégiák megvalósítása érdekében az országok különbözőképp közelítenek a roma népesség azonosításához. Surdu és Kováts (2015) megvizsgálta, hogy ez az európai roma integrációs politika hogyan konstruálja meg a roma identitást, ki, mi alapján mondja meg, hogy ki a roma. Ötféle azonosítási gyakorlatot különböztetnek meg: az egyes közösségekről alkotott rendőri profilokat; adminisztratív (népszámlálási, mikrocenzus) felméréseket; roma szervezeteket; roma népességet célzó politikákat; kvantitatív tudományos kutatásokat. A kutatók számba vették az európai roma szakpolitika beavatkozásait és arra a következtetésre jutnak, hogy az integrációs politika ezen módja nemhogy csökkentené, hanem növeli a távolságot a többségi társadalomtól. Úgy vélik,

⁴² A fejezet az alábbi lektorálás alatt álló tanulmány alapján készült: Fehérvári, A., & Széll, K. Roma or non-Roma: How are teachers' and school heads' perceptions and self-identification of Roma students related in Hungary? Manuscript submitted for publication

⁴³ Dolgozatomban a roma és a cigány szót is használom szinonimaként.

hogy az európai roma szakpolitikai kezdeményezések hatástalansága, az elszámoltathatóság hiánya e csoport stigmatizálását eredményezi. Vagyis paradox módon még inkább elkülöníti őket a többségi társadalomtól. Catala-Oltra és munkatársai (2020) ugyanerre a következtetésre jutnak az egyes országok roma stratégiáinak elemzésében. A roma heteroidentitás összetevőit vizsgálva, három fő összetevő a stratégiák háromnegyedében volt megtalálható: etnokulturális csoport, hátrányos helyzetű és diszkriminált. Emellett egy földrajzi különbséget is igazoltak, a kelet-európai országokban inkább érvényesül az etnokulturális komponens, mint Nyugat-Európa országaiban. Az elmúlt évtizedben a roma népesség sorsa kevés változást mutat (FRA, 2020). Egy kilenc európai országot (köztük Magyarországot is) vizsgáló európai felmérés szerint növekedett a szegregált oktatásban tanulók aránya, 2011-ben 10, míg 2016-ban 15% volt. Minden ötödik romát diszkrimináció ér és a roma háztartások harmadában még mindig nincs vezetékes vízellátás (FRA, 2018). Megjegyzendő azonban, hogy a felmérés alapjául szolgáló mintavételi, azonosítási eljárások valószínű túltreprezentálják a társadalmi kirekesztettségben élő romákat (Messing, 2014). Kyuchukov és New (2016) az oktatási beavatkozások három mintázatát azonosítja a közép-kelet-európai országokban (főként horvát, bolgár és román példákon keresztül), melyek mindegyike negatív eredményt szült: jó szándékok, de rossz megvalósítás, jó szándékok és jó megvalósítás, félresikerült szándékok, de jó megvalósítás. Cikkükben ennek okait fejtik ki, melyet abban látnak, hogy az oktatási projektek megvalósításából a neoliberális állam kivonul és magán, valamint nem kormányzati (instabil, erősen külső támogatástól függő) szereplők a megvalósítók, akik a legjobb szándék ellenére, gyakran a szakértelem hiánya miatt és az érintett szereplők (közösség) bevonása nélkül, csak rövid életű és korlátozott hatású beavatkozásokat tudnak csak megvalósítani. A másik ok, hogy a többségi társadalomban és így az iskolákban is erőteljesen jelen vannak a tudattalan előítéletek, melyek hátráltatják az interkulturális oktatás megvalósulását, az állami fenntartású iskolákban pedig továbbra is szegregáltan oktatják a roma tanulókat. A roma többségű iskolákban pedig továbbra is szegregáltan oktatják a roma tanulókat. A roma többségű iskolákban nem fordítanak megfelelő figyelmet a roma kultúra oktatására, a roma nyelvre és kétnyelvű kompetenciák fejlesztésére. Kyuchukov és New (2016) szerint ez a magyarázat arra, hogy miért nem tudnak sikeresek lenni a jó szándékok és azok jó megvalósításába tartozó beavatkozások. Ha olyan közegben történik ezek megvalósítása, ahol továbbra is negatív a romákkal kapcsolatos attitűd, akkor nem tud eredményt elérni.

Az előző fejezet szisztematikus irodalomfeltárása alapján láthattuk, hogy a hátrányos helyzetű csoportok oktatásának kutatásában markánsan jelen van a roma tanulók oktatásának vizsgálata. Ez és a következő fejezet részletesebben is foglalkozik ezzel a témával. A magyar oktatáskutatás és szociológiai kutatások örökzöld témájához térünk kicsit vissza ki a cigány kérdéssel. Először azt vizsgáljuk meg, hogy az önazonosság vállalása, valamint az iskolaigazgató, mint külső szakértő véleménye mutat-e bármilyen összefüggést, van-e kapcsolat az iskolai tanulási környezet és a diák etnikai megítélése, önazonossága között. A következő fejezetben szintén az iskolai tanulási környezet, a pedagógusok nézetei, megítélései kapcsán vizsgáljuk a roma és nem roma tanulók közti különbségeket az iskolai sikeresség szempontjából. (Mindkét fejezet egy-egy már publikált nemzetközi tanulmány magyar változata.)

1. Ki a cigány?

Magyarországon a kilencvenes évek óta tudományos vita folyik arról, hogy ki is a cigány és mekkora a számuk. E diskurzus azért is keletkezhetett, mert a rendszerváltás lehetővé tette a véleményalkotás kiszélesedését (Kállai, 2014), az ilyen irányú tudományos kutatások elterjedését, valamint az újonnan alakult demokratikus kormány a cigányságot etnikumként ismerte el, illetve rendelkezett a kisebbségi jogokról, a kisebbségek védelméről, hátrányos megkülönböztetésük tiltásáról. Megjegyezzük, hogy a jogi egyenlőség ellenére jelenleg is tartósan hátrányos megkülönböztetés jellemzi a roma népességet Európa szerte, melyek a rossz azonosítási gyakorlatokból is erősítenek (Van Caeneghem, 2019).

A társadalomkutatók többféleképpen válaszolnak a ki a cigány kérdésre: cigány lehet az, aki (1) önmagát annak vallja (önbevallás anyanyelv vagy nemzetiség alapján); (2) akit (lakó)környezete annak tart; illetve (3) akit a kérdezőbiztos annak tart (adatfelvételek esetén).

Az egyik lehetséges klasszifikáció az önazonosság, önbevallás, mely szerint cigánynak tekintik azokat, akik annak tartják magukat. Ez az önminősítés, ahogy Ladányi és Szelényi (1998) is írja, változhat, időről időre módosulhat a társadalmi helyzettől, az előítéletek erősödésétől vagy gyengülésétől függően. Valaki kevésbé hajlamos cigánynak tekinteni magát, ha tart a hátrányos megkülönböztetéstől, vagy inkább felvállalja, ha büszke az identitására vagy ez számára előnyökkel járhat. Neményi (2010) mintegy 60

nyolcadik évfolyamos, magát romának tartó serdülővel készített vizsgálatot identitás-stratégiáikról. A válaszadók háromnegyede találkozott már élete során negatív megkülönböztetéssel, etnikai hovatartozásukat inkább hátránynak élik meg, mint előnynek. Négyféle stratégiájuk közül a legtöbben az egyenrangú romaként integrálódó stratégiát vallják, harmaduk a cigány hagyományokat öntudatosan felvállalók, míg kisebbséget képeznek azok, akik úgy akarnak beolvadni a többségbe, hogy közben szabadulni akarnak cigányságuktól, illetve kis számban, de vannak öngyűlölő, negatív identitással bírók is.

Simonovits és Kézdi (2013) elemzése egy longitudinális adatfelvétel alapján vizsgálja a diákok önazonosságát és azt, hogy ez milyen összefüggésben áll a válaszadók anyagi helyzetével. A 2006–2012 között futó hat hullámból álló vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az egyéni identitás változik, a cigány származású fiatalok nagyobb valószínűséggel vallották magukat romának azokban az években, amikor a családjuk anyagi nehézségekkel szembesült. Megállapítják, hogy a hátrányos helyzetű kisebbségek tagjai az elszegényesedés hatására hajlamosabbak arra, hogy felvállalják ezt az identitást, míg azok, akik kilépnek a szegénységből, megtagadják azt. Így a többségi társadalmi sztereotípiát önbeteljesítő jóslata valósággá válik, az anyagi helyzet és a származás alapján meghatározott csoportok egymásba mosódnak.

A másik lehetséges klasszifikáció, hogy az a cigány, akit a környezete annak tart (Kemény, 1976; Havas, Kemény & Kertesi, 1998; Kemény & Janky 2003; Kemény, Janky & Lengyel, 2004). A környezet megnevezés konkrétan azt jelenti, hogy azok ítélete alapján születik a besorolás, akik a mindennapi életben rendszeres interakcióba kerülnek cigány emberekkel, így például a helyi közösségekben dolgozó oktatási, egészségügyi, közigazgatási intézmények munkatársai. Ez a szakértői besorolás azon is alapulhat, hogy milyen az egyén bőrszíne, hol lakik (pl. a cigánysoron, gettóban) vagy milyen életmódot folytat.

A harmadik lehetséges klasszifikáció alapját szintén a mások véleménye formálja. E szerint cigánynak tekinthetjük azt a személyt, akit a különböző felmérésekben a kérdezőbiztos annak tekint.

Kérdés, hogy milyen szempontokat vesz figyelembe a többségi társadalom, miből, milyen identitáselemek alapján gondolja a környezet valakiről, hogy cigány. Kállai

(2014) több ilyen elemet is azonosít. Többségi társadalmi véleményként jelenik meg a cigányság és szegénység összemosódása: míg a 1990-es években az etnikai hovatartozáson, a diszkrimináció felszámolásán volt a hangsúly, később csak és kizárólag a szociális problémák, a szegénység felszámolása került előtérbe az állami támogató programokban, vagyis a szegénység etnicizálódása figyelhető meg. Fontos jellemzője még a többségi társadalom cigányképének a művészhajlam, amely a cigányzenészek több évszázadra visszamenő hagyománya révén keletkezett, és amely új formát is öltött a különböző zenei tehetségfelfedező TV showműsorok által. További erős jegye a magyarországi cigányképnek, közbeszédnek a kriminalizáció, a cigánybűnözés, mint jelenség/szóösszetétel megjelenése.

A. *Önbesorolás versus mások általi besorolás meghatározói*

Ladányi és Szelényi (2001) megvizsgálták a fentiekben bemutatott három azonosítási forma módszertanát, különbözőségét, és arra a következtetésre jutottak, hogy egyik definíció sem megbízhatóbb, tudományosabb vagy jobb a másiknál, mindegyik társadalmi tényként fogható fel. Közép-kelet-európai vizsgálatukban (román, bolgár, magyar) tesztelték a három definíció konzisztenciáját. Megállapították, hogy míg a szakértői és a kérdezőbiztosi besorolás közel áll egymáshoz, addig az önminősítés távol esik ezektől. Országoként is jelentős a különbség, míg Bulgáriában szinte egybeesik a három definíció, addig Romániában és Magyarországon széttartók. Mindezekből a kutatók arra a következtetésre jutnak, hogy Bulgáriában sokkal merevebbek az etnikai határok, illetve jóval magasabb a lakóhelyi szegregáció is, mint a másik két országban. Azt is kiemelik, hogy az etnikai klasszifikációban az antropológiai, biológiai vagy genetikai tényezőknek csekély a jelentősége, és alapvetően a társadalmi mechanizmusok határozzák meg azt.

Csepeli és Simon vizsgálata (2004) szintén e három országra vonatkozik. Megállapítják, hogy a többségi társadalom tipikusan a bőrszín, a nyelv, az életmód és a vezetéknev alapján azonosít valakit romának, de Magyarországon és Romániában igen vitatott ez az azonosítás és Magyarországon van a legnagyobb létszámbeli különbség az önminősítés és a mások általi minősítés között.

Egy másik magyarországi vizsgálat az önbevallás és a külső vélemény összevetését végezte el, azt vizsgálva, hogy azok körében, akiket a környezete cigánynak

tart, kik azok, akik cigánynak is vallják magukat. A kutatók arra jutottak, hogy a cigány nyelv ismerete, a földrajzi elhelyezkedés és településméret, valamint a vagyoni helyzet voltak azok a tényezők, amelyek alapvetően befolyásolják, hogy valaki vállalta-e cigány identitását (Csaba & Závecz, 2011). A nyelvet beszélő, bizonyos területeken (megyékben, járásokban), főként kistelepüléseken élő, kevésbé vagyonos egyének körében nagyobb valószínűséggel vállalták cigány identitásukat.

Az önbevallás és a külső minősítés összevetésével foglalkozik Tátrai és munkatársai kutatása is (2017). A népszámlálási adatokat (amely az önmagukat cigánynak vallók számát méri fel), valamint hét, 1984–2013 közötti kutatás eredményeit (amely külső minősítés alapján mérte fel a cigányok számát) vizsgálva és összevetve megállapítják, hogy mindegyik vizsgálat szerint nő a cigányság létszáma Magyarországon. A külső minősítés alapján 2,1-3,3-szoros a cigányság száma az önminősítés szerinti adatokhoz képest, amit a kutatók stabil eltérésnek tekintenek. Azt is megvizsgálták, hogy milyen változók okoznak ennél nagyobb különbséget. Az ön- és a külső minősítés közötti legnagyobb eltérést a településméret magyarázza, minél kisebb egy település, annál kisebb a különbség a cigányság becsült és népszámlálási létszáma között. A kutatók azt is kiemelik, hogy a szegénység és a marginalizálódás szintén szerepet játszik a minősítésben, a demográfiai (természetes szaporodás, 6 főnél nagyobb háztartás) mutatók inkább a népszámlálási adatokkal mutatnak szorosabb kapcsolatot, míg a társadalmi státusszal kapcsolatos (iskolázottsági, jövedelmi) mutatók inkább a külső minősítéssel becsült adatokkal vannak szorosabb összefüggésben. Ugyanakkor területi, földrajzi szabályszerűség nem rajzolódik ki az adatokból és a cigány nyelv ismerete sem befolyásolja az eltérések nagyságát. Tátrai és munkatársai (2017) az adatok változékonyságára is felhívja a figyelmet, két egymás követő évben ugyanazon a településen más-más eredményt hoztak a külső minősítés alapján született becslések, illetve az egyes szereplők becslései is eltértek egymástól (helyi és roma nemzetiségi önkormányzat). Megállapítják, hogy a külső minősítést befolyásolhatja az is, hogy hierarchikus, hatalmi viszony van a besoroló és a besorolt között, valamint a külső minősítők által becsült adatokhoz esetenként települési, intézményi, politikai érdekek is fűződhetnek.

B. *A cigány népesség száma Magyarországon*

Jelenleg Magyarországon 13 jogilag is elismert nemzetiség él⁴⁴, egyik közülük a cigányság, amely a legnagyobb népességszámmal bír a népszámlálási adatok alapján. Hozzáteve, hogy cigány népesség számára vonatkozóan nincsenek pontos vagy valós adatok, hiszen ezeket mindig az adott társadalmi helyzet befolyásolja, alsó és felső becslések vannak, melyek alapját a különböző definíciók adják.

A kilencvenes évek kutatásai 143 ezer és 500 ezer fő közé tették a cigány népesség számát, előbbi a Központi Statisztikai Hivatal 1990-es népszámlálási adata, amely önminősítésen alapult (Mészáros et al., 1994), utóbbi pedig szakértői besorolás alapján született (Kemény 1997; Havas, Kemény & Kertesi, 1998). Érdekesség, hogy a népszámlálás során a kérdezőbiztosok alkalmazták Kemény (1997) besorolási technikáját is, így az önbevallás mellett a kérdezőbiztosok megkülönböztettek cigány életvitelű közösségeket, háztartásokat, átmeneti és nem cigány életvitelű háztartásokat. Az így kapott adatok nagyon hasonló arányokat mutattak Kemény kutatási eredményeivel (Mészáros et al., 1994).

A 2001. évi népszámlálás szerint 205.720 cigány élt Magyarországon, a legutóbbi (2011) népszámlálás szerint a számuk 315.583 főre emelkedett⁴⁵. Ennél némileg alacsonyabb a 2016-os mikrocenzus adata, mely szerint 309.632 a cigányság népességszáma, ami az ország népességének 3.15%-a. A mikrocenzus felmérése szerint – ahol egyaránt kérdezték a nemzetiséghez tartozást, a többes identitást és az anyanyelvet – megállapítható, hogy a többi nemzetiséghez képest a cigányság esetében határozza meg a legkevésbé a nemzetiséghez tartozást a nyelv. Azt is fontos kiemelni, hogy a cigányság többsége kettős, magyar és cigány identitással is rendelkezik. A 2001-es népszámláláshoz képest összességében 150%-kal többen vallották magukat cigánynak Magyarországon⁴⁶.

⁴⁴ A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény alapján ezek a következők: bolgár, görög, horvát, lengyel, német, örmény, cigány (roma), román, ruszin, szlovák, szerb, szlovén, ukrán.

⁴⁵ Mindkét mérésnél többes identitás bejelölésére volt lehetőség. 2001-ben úgy szólt a kérdés, hogy mely nemzetiséghez tartozónak érzi magát (legfeljebb 3 válasz volt megjelölhető) https://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kerdoiv/hun_4.html.

2011-ben pedig szintén ez volt a kérdés, azzal a különbséggel, hogy két kérdésben tették fel ugyanazt, csak egy-egy választ megjelölve, vagyis kettős identitás megjelölésére itt is lehetőség volt <https://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/kerdoivek/szemely.pdf>

⁴⁶ A 2011-es népszámlálást megelőzően civil szervezetek és az Országos Kisebbségi Önkormányzatok Szövetsége is kampányoltak annak érdekében, hogy minél több vállalják fel identitásukat. (Ide tartozunk kampány lásd: https://index.hu/belfold/2011/09/06/miert_valljak_magukat_romanak/)

Földrajzilag a cigányság aránya két területen (Borsod- Abaúj Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében) nagyobb, ezeken a területeken él a cigányság egyharmada. A cigányság korszerkezete eltér a többi nemzetiségtől és a többségi társadalométól is, mivel körükben jóval magasabb a gyermekkorú és alacsonyabb az időskorúak aránya, ami egyaránt köszönhetően a magas születésszámnak és az alacsony várható élettartamnak, így a 0–14 éves korúak aránya 31.3%, míg a teljes népességben ez az érték csak 14.5% (KSH, 2018). Ez azt is jelenti, hogy a cigány gyerekek iskoláskorú népességben belüli aránya magasabb a cigány népesség teljes népességben belüli arányánál.

Egy 2010–2013 között külső minősítés alapján zajlott kutatás 876 ezer cigány népességet becsült Magyarországon, vagyis 2.78-szor többet, mint a népszámlálás, ami 8.8%-os népességarányt jelent. Az adatok területi szintű elemzése kiemeli, hogy a cigány népesség földrajzi elhelyezkedése nem változott, viszont korábban főként a kistelepüléseken koncentrált a cigány népesség, 1990–2011 között viszont egyértelmű elmozdulás figyelhető meg a főváros és a nagyvárosok irányába. A kistelepüléseken élő cigány népesség aránya csökkent ugyan, de a kistelepüléseken belül a nem cigány népességhez képest mégis növekedett az arányuk, ráadásul azon belül is a legkisebb településeken, a 2000 főnél alacsonyabb lakónépességű településeken a legnagyobb az arányuk. Erősödött tehát a gettósodási folyamat a többségi lakosság elvándorlása nyomán (Pénzes et al., 2018).

2. Kisebbségi tanulók az oktatásban

A kisebbségi tanulók oktatásban való részvételével számos kutatás foglalkozott, melyek a kisebbségi tanulók egyenlőtlenségi viszonyait két fő elmélethez kapcsolják. Az első szerint az egyenlőtlenségi viszonyok fő mozgatója a kisebbségi társadalom, közösség, szülők megítélése, míg a második az oktatási intézményrendszer jellemzőire teszi a hangsúlyt (Brüggemann & D’Arcy, 2017).

Mendes, Magano és Toma által szerkesztett kötet (2021) a roma fiatalok iskolai sikerességének lehetőségeit mutatja be több (főként közép-kelet) európai országban. Kiemelik, hogy a roma önazonosság nagymértékben függ a nem romákkal való interakcióktól, a többségi társadalommal való viszonyuktól, hogyan fogadja őket el a többségi társadalom.

Az iskolarendszer egyenlőtlenségi viszonyaiban számos jellegzetesség azonosítható, így a kisebbségi tanulók diszkriminációjának különböző (átfedő) formái: a társadalmi normákat alapvetően sértő izoláció és szórványos csoportos diszkrimináció, valamint a közvetlen és közvetett intézményes diszkrimináció (Feagin, 1977). Az oktatásban az intézményes diszkrimináció közvetlen és közvetett módjainak legtipikusabb megnyilvánulási módja a szegregáció. Chasman (2016) bemutatja azt a csehországi intézményes oktatási etnikai alapú szegregációs eljárást, melynek révén a roma tanulók sajátos nevelési intézménybe kerülnek be. Liskó és Havas (2005), valamint Orsós (2020) szintén kiemelik az indokolatlan sajátos nevelési igényű tanulóvá nyilvánítás szegregáló szerepét a magyar oktatásban. Plainer (2021) romániai etnográfiai kutatása arra is rávilágít, hogy a szegregáció, a gettó iskolák fenntartásához hogyan járul hozzá a nemzeti központosított oktatáspolitikai és finanszírozási diszfunkcionális működése. Araújo (2016) pedig a rejtett intézményes rasszizmus működését mutatja be a portugál rurális kistelepülések iskoláiban. Eredményeiben kiemeli, hogy a tanárok, szociális munkások, döntéshozók bár a szegregációt elutasítják, mégis a tanulók sajátosságai miatt elfogadható megoldásnak vélik. A cigány tanulók sajátosságait pedig úgy értelmezik, hogy a kulturális jellemzőket pedagógiai szempontból relevánssá teszik (például a cigány kultúrában nem értékelik a tanulást, a cigány gyerekek nem szorgalmasak, motiváltak). Széll (2015, 2018) tanári attitűdöket vizsgáló elemzéseiben arra mutat rá, hogy a magyar általános iskolák pedagógusainak többsége olyan iskolarendszert preferál, ahol a gyerekeket képességeik alapján osztják homogén iskolákba vagy osztályokba. Vagyis a pedagógusok olyan elkülönítést támogatnak, ami sok esetben rejtett diszkriminációhoz vezet, hiszen a képességek szerinti csoportosítás mögött olyan sajátosságok is megjelennek, mint a roma származás, a hátrányosabb szociális helyzet, az iskola elvárásaitól eltérő kulturális sajátosság (Bourdieu & Passeron 1977; Széll, 2015, 2018; Cviklova, 2015).

Chasman, Araújo és Plainer vizsgálatában az oktatási szereplők (döntéshozók, tanárok és iskolák) előítéleteit a kulturális elkülönülés határozza meg, a kulturális-ökológia (CE cultural–ecological) elmélete (Ogbu, 2002), ami azt hangsúlyozza, hogy a roma kultúra szemben áll az iskolai sikerességgel és a sikeres roma tanuló elhatárolódik saját kultúrájától. Brüggemann (2014) spanyolországi roma hallgatókkal folytatott kutatásában arra mutat rá, hogy míg a kulturális-ökológia elmélet alapul szolgál a

szegregációnak, addig az iskolai teljesítmény alacsony szintű elvárásai a szegregáció következménye. Hamilton (2012) az észak-ír travellerek oktatása kapcsán kiemeli, hogy az előítéletek, bántalmazás és az alacsony szintű teljesítményelvárások növelik a társadalmi kirekesztés kockázatát. Szintén az alacsony teljesítmény elvárás káros hatásáról ír Bradbury (2011), aki a hozzáadottérték elemzésében rámutat arra, hogy az angol oktatáspolitikai hogyan teszi intézményessé, hogyan legitimizálja az alacsony teljesítmény elvárást bizonyos iskolákban.

Az eddigiek során áttekintettük a cigányság etnikai besorolásának kutatási lehetőségeit és előzményeit (ön- és külső minősítés), valamint a téma szempontjából releváns oktatási vizsgálatokat is. A fejezet a továbbiakban azt vizsgálja meg egy magyarországi kutatás adatai alapján, hogy az oktatás és az iskola kontextusában milyen tényezők állnak a cigány tanulók önbevallása és külső minősítése, illetve ezek különbözősége hátterében.

3. Az elemzésben használt adatok és módszerek

Az elemzés alapját adó kutatás⁴⁷ az iskolai lemorzsolódást akadályozó és támogató tényezők feltárását tűzte ki célul Magyarország három régiójában. A három régióból kettő (Közép-Magyarország, Nyugat-Magyarország) gazdaságilag a legfejlettebb, míg a harmadik (Észak-Magyarország) Magyarország egyik legelmaradottabb régiója. A kérdőíves vizsgálatban a kiválasztott iskolák tanulói és pedagógusai, iskolavezetői vettek részt. A kiválasztás a projekt céljaihoz kötődött (ezeknek az iskoláknak a pedagógusai különböző állam által támogatott képzésekben vehettek részt), vagyis egy-egy régión belül azok az iskolák kerültek a mintába, ahol az oktatásirányítás adminisztratív adatgyűjtései szerint nagyobb a korai iskolaelhagyás kockázata. Habár a minta nem országos és nem reprezentatív a magyar közoktatás rendszerére, mégis témánk szempontjából releváns, hiszen éppen azokban az iskolákban készült a kutatás, ahol oktatási szempontból a leghátrányos helyzetű csoportok megjelennek.

A kérdőív egyes blokkjait azon jellemzők képezték, amelyek nemzetközi és magyar vizsgálatok alapján is jelentősen befolyásolják a tanulói lemorzsolódást (Fehérvári, Magyar, & Széll, 2020). A lemorzsolódásra a tanulói és családi jellemzők

⁴⁷ A kutatás az EFOP 3.1.2. „A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” – c. program keretében valósult meg.

mellett az iskolai jellemzők is alapvetően hatnak. Az iskolai jellemzőkről alkotott hiteket, nézeteket és attitűdöket a tanulótól és a pedagógustól is egyaránt megkérdeztünk, ezek az alábbi főbb témakörök voltak: iskolai/oktatási célok, pedagógus kompetenciák, iskolai klíma és kötődés, inklúzió. Emellett a pedagógus és iskolavezetői kérdőív tartalmazott további kérdéseket is, amelyeket alkalmazhatunk a közvetett és közvetlen intézményes diszkrimináció feltárására:

- (1) hátránykompenzációval, esélyteremtéssel kapcsolatos attitűdök,
- (2) a szegregációt támogató nézetek,
- (3) az iskola mint kompenzációs terep,
- (4) hitek a családi háttér és iskoláztatás kapcsolatáról,
- (5) hitek arról, hogy a hátránykompenzáció eredményességét mennyiben befolyásolja a tanuló családi háttere, kultúrája,
- (6) hitek arról, hogy a hátránykompenzáció eredményességét mennyiben befolyásolja a pedagógus munkája.

Míg az 1. kérdéskör általában szólt diverz, heterogén társadalmi csoportok oktatásáról, addig a többi kérdésblokkban roma tanulók oktatásával kapcsolatos itemeket is elhelyeztünk.

Mindezek mellett a tanulói és a pedagógus kérdőívben is voltak specifikus kérdésblokkok személyes/családi jellemzőikre vonatkozóan. A tanulóknál a családi jellemzőkben rákérdeztünk a roma származásra is az anya és/vagy apa nemzetiségi hovatartozása alapján, ez képezi elemzésünkben az önbevallás változóját.

A kutatási adatbázis mellett elemzésünkhöz felhasználtunk más adminisztratív adatokat is, így Köznevelési Információs Rendszer intézményi szintű adatait (KIR-STAT), valamint az Országos kompetenciamérés iskolai szintű, telephelyi adatbázisát is. Mindkét adatfelvételben évente valamennyi magyarországi közoktatási intézmény részt vesz. Az Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőívében minden iskolavezető megbecsüli azt, hogy iskolájában mekkora a roma tanulók aránya. Ezt az adatot hozzákapcsoltuk a kutatói adatbázisunkhoz, így lehetőség nyílik arra, hogy az ön- és a külső minősítés összevetését megtegyük, illetve más változókkal való kapcsolatát megvizsgáljuk. Habár a kutatásban 7. évfolyamos tanulókat vizsgáltunk, míg az

iskolavezető 1–8. évfolyamra vonatkozóan adott meg becsült adatot, feltételeztük, hogy ez a becslés évfolyam szerint alapvetően nem különbözik, vagyis az iskola tanulóösszetétele évfolyamok szerint homogén. Ebből kiindulva elemzésünkben a 7. évfolyamos tanulók önbesorolása alapján kapott roma arányokat iskolai szintű roma arányokként értelmeztük.

Az elemzéshez felhasznált kutatás kérdőíves adatfelvétele 2019/2020-es tanév őszi félévében készült. A kutatás bruttó mintájába 205 iskola került, közülük 194 iskola vett részt ténylegesen az adatfelvételben, tehát ennyi iskolából rendelkezünk tanulói és/vagy pedagógus válaszokkal. A tényleges (nettó) minta összesen 4674 hetedik osztályos tanuló, és 2556 pedagógus válaszait tartalmazza. Az elemzésbe csak azokat az iskolákat vontuk be, ahol egyaránt volt tanulói és pedagógus kitöltés is, valamint, ahol a tantestület legalább 20%-a (és minimum 2 fő) kitöltötte a kérdőívet. Mivel elemzésünk szempontjából kulcsfontosságú a nemzetiségi hovatartozás ismerete, ezért csak azok az iskolákat hagytuk benne az adatbázisban, ahol a tanulók legalább 20%-a (és minimum 2 fő) válaszolt az anya és/vagy apa nemzetiségi hovatartozását firtató kérdésekre. További kritérium volt, hogy az adott iskola roma arányára vonatkozóan rendelkezünk az iskolavezető becslésével. Így elemzésünk összesen 113 iskola 3.717 tanulója és 1.870 pedagógusa válaszain alapul. A kutatás főbb jellemzőit a 8. táblázat foglalja össze.

8. táblázat: A kutatás főbb módszertani paramétereinek összefoglalása

	Tanulói adatfelvétel	Pedagógus adatfelvétel
Adatfelvétel ideje	2019/2020-es tanév, őszi félév	
Célpopuláció/ bruttó minta	Három főbb régió: Közép-Magyarország (Budapest), Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj Zemplén megye), Nyugat-Magyarország (Győr-Moson-Sopron, Veszprém, Zala, Vas megye) 205 általános iskolája (a projekt résztvevői)	
	7. évfolyamos tanulói: 7.342 fő	pedagógusai: 5.968 fő
Nettó minta	156 feladatellátási hely 4.674 tanulója (elérési arány: 63,7%)	192 feladatellátási hely 2.656 pedagógusa (elérési arány: 44,5%)
Elemzett minta	113 feladatellátási hely 3.717 tanulója és 1.870 pedagógusa	
Adatgyűjtési eljárás	Online kérdőíves adatfelvétel	

Az elemzésben tehát azt vizsgáljuk, hogy mekkora eltérés van a cigány népesség arányában a vizsgált iskolákban az önbevallás és a külső minősítés alapján; és ezt a külső minősítést milyen iskolai hitek, nézetek befolyásolhatják. Elemzésünkben a Pearson-féle korrelációs együtthatók vizsgálata mellett az önbevallás és a külső minősítés különbségének magyarázatára a feltáró vizsgálatok során alkalmazható és a multikolleniaritást kiküszöbölő stepwise módszerrel építünk lineáris regressziós modellt.

4. A külső minősítés és önbevallás összefüggései

Az Országos kompetenciamérés adatai szerint 2014–2019 között⁴⁸ az összes magyarországi általános iskolában az iskolavezetők által becsült átlagos roma arány 19–20% körül alakult. Ugyanez az arány a három főbb régió általunk vizsgált területein (főváros és 5 megye) 17–18%, az elemzett mintánkban pedig 20–24% között. Látható, hogy az elemzett mintában a becsült roma arány magasabb, mint az országos átlag és a vizsgált régiós területek (főváros és 5 megye) átlagánál is magasabb, aminek hátterében az áll, hogy az elemzett iskolák a korai iskolaelhagyással leginkább veszélyeztetett iskolákat célozza meg. Összességében az is megállapítható, hogy némi növekedés érzékelhető a roma arányokban, ami a szakirodalomban is bemutatott demográfiai folyamatok alapján (KSH, 2018) valószínűsíthető, hogy az iskolába lépő korosztályok körében tapasztalható aránynövekedésnek köszönhető. (9. táblázat)

⁴⁸ Azért ezt az időszakot vizsgáljuk, mert a 7. évfolyamos diákok alapesetben a 2013/14-es tanévben kezdték meg az általános iskolai tanulmányaikat (az Országos kompetenciamérés mindig az adott tanév második félévében, májusban zajlik, azaz például a 2014-es mérés a 2013/2014-es tanév diákjainak adatait tartalmazza).

9. táblázat: Az iskolavezetők által becsült romaarány az általános iskolákban (2014–2019)

Év	Összes általános iskola			Vizsgált régiós területek (főváros és 5 megye) általános iskolái			Elemzett mintában szereplő általános iskolák		
	M	n	SD	M	n	SD	M	n	SD
2014	18.88	2.502	25.490	17.73	861	26.284	20.66	102	30.393
2015	18.83	2.531	25.638	17.23	880	26.097	20.31	104	30.527
2016	19.68	2.511	26.628	17.87	878	26.929	19.82	106	30.903
2017	19.72	2.489	26.834	17.56	866	27.124	22.57	105	32.667
2018	19.97	2.497	27.193	18.01	870	27.452	23.62	106	32.811
2019	19.97	2.345	27.759	17.60	813	27.650	22.86	113	33.433
Total	19.50	14.875	26.588	17.67	5.168	26.908	21.66	636	31.749

Megjegyzés: Az évek közötti eltérő elemszámokat egyrészt az iskolaátalakulások befolyásolják, másrészt az okozza, hogy az egyes években nem minden iskolából rendelkezünk iskolavezetői becslésekkel.

A fenti idősor azt is jelzi, hogy a 2019-ben mért iskolai szintű roma arány bizonyos esetekben némiképp magasabb lehet, mint ami a 7. évfolyamos tanulók körében tapasztalható, ugyanakkor az eltérés mértéke nem zárja ki, hogy elemzésünkben az iskolai szintű becslést a 7. évfolyamosok esetében is érvényesnek feltételezzük. Ezt támasztja alá az is, hogy általában erős az együtt mozgás más háttér adatok iskolai és évfolyam szintű átlaga között: például a 2019-20-as tanévben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók⁴⁹ iskolai szintű aránya – amely hivatalos statisztikai adat, tehát nem becslés alapú – nagyon erős korrelációt mutat az iskola 7. évfolyamosaira számolt HHH arányokkal ($r=.942$, $p<.001$), mely korreláció az általunk elemzett iskolákban még magasabb ($r=.986$, $p<.001$). Ez azt is jelenti, hogy ennek fordítottja is feltételezhető, vagyis jelentősen nem torzítja az eredményeket, ha a kérdőíves felvételben a 7. évfolyamosok körében mért roma arányt az iskola egészére értelmezzük. Fontos megjegyezni, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulói minősítés adminisztratív, hivatalos adatokból származik, ezt a mutatót abszolút szegénységi mutatóként értelmezzük és használjuk az elemzésben.

Az előzetes szakirodalom alapján vizsgáltuk a külső minősítés kapcsolatát a népességszámban kifejezett településmérettel, valamint az iskola átlagos

⁴⁹ A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény értelmében halmozottan hátrányos helyzetű az *a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult* a tanuló, aki esetében a következő három körülmény – nevezetesen szülő alacsony iskolai végzettsége (legfeljebb 8 osztály), szülő alacsony foglalkoztatottsága, valamint az elégtelen lakóközösség, illetve lakáskörülmény – közül kettő fennáll.

szocioökonómiai státuszával (amelyet a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók átlagos arányával mértünk). A 2019. évi országos adatok ($r=-.175$, $p<.001$), a vizsgált régiós adatok ($r=-.262$, $p<.001$), valamint az elemzett iskolák adatai ($r=-.337$, $p<.001$) is azt mutatják, hogy a kistépelölések iskoláiban szignifikánsan magasabb a roma tanulók becsült aránya, mint a nagyobb telepöléseken. Ezek az összefüggések végig fennálltak a 2014–2019 közötti időszakban, hozzátéve, hogy az összefüggés erőssége növekedett a vizsgált periódus végére. Ennél lényegesen erősebb összefüggés mutatható ki a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányával: az összes általános iskolában, a vizsgált régiók iskoláiban, valamint az elemzett iskolákban egyaránt 0.8 ($p<.001$) feletti korrelációs együttható érték mutatható ki, mely érték a teljes időszakot nézve állandónak tekinthető.

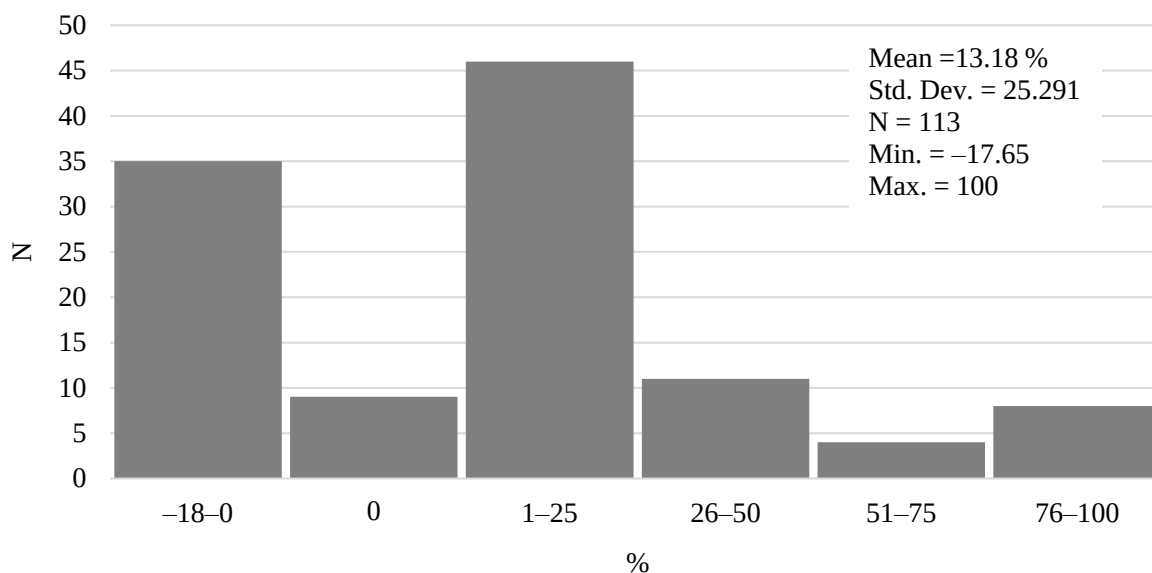
Elemzett adatbázisunkban a vizsgált régiók 113 iskolájában önminősítésük alapján összesen 294 tanuló roma származású, ez a válaszadó tanulók 8.3%-a (a kettős identitású tanulókkal együtt).⁵⁰ Mivel elemzésünk iskolai szintre fókuszál, az adatokat iskola szintre aggregáltuk és megnéztük, hogy ez mekkora arányt tesz ki a válaszadó évfolyamok szintjén. Az önbevalláson alapuló iskolai szintre aggregált 7. évfolyamos adatok alapján 9.7% ($sd=13.566$) az elemzett iskolák roma aránya. A külső és az önminősítés aránya erősen korrelál egymással ($r=.730$, $p<.001$), de az iskolavezetői becslés átlagosan több mint duplája az önbevalláson alapuló értéknek (22.9 vs 9.7%).

Az előzetes szakirodalmi feltáráson alapulva az önminősítés kapcsán is megvizsgáltuk a roma identitás vállalása és a telepölésméret, illetve az abszolút és relatív anyagi helyzet közötti kapcsolatot. Az iskolavezetői minősítéshez hasonlóan az önminősítés is azt mutatja, hogy a roma tanulók aránya magasabb a kistépelölések iskoláiban, bár az együttható értéke némileg alacsonyabb annál, mint amit az iskolavezetői becsléseknél láttunk ($r=-.276$ $p<.001$). Igen erős pozitív irányú kapcsolat mutatkozik az önminősítés és az abszolút szegénység (halmozottan hátrányos helyzet) között ($r=.603$, $p<.001$). Az adatfelvétel során 7 fokú skálán azt is mértük, hogy a tanuló másokhoz képest mit gondol családja anyagi helyzetéről (relatív szegénység). Független

⁵⁰ Megjegyezzük, hogy a teljes nettó mintában ez az arány 8,5% ($n=314$), ami lényegében nem tér el a kizárási kritériumok alapján szűkített mintában tapasztalt aránytól. Vagyis a szűkítés nem torzítja az eredményt, ugyanakkor robosztusabbá teszi.

kétmintás t-próba alapján a roma tanulók szignifikánsan szegényebbnek érzik magukat nem roma társaikhoz képest ($p < .001$).

Kérdésünk, hogy milyen összefüggés van a két minősítés (külső és önminősítés) különbsége és a tantestület (benne az iskolavezető) nézetei, attitűdjei között? Ennek vizsgálatára egy olyan iskolai szintű változó alkalmas, ami a vezetői becslés és az önbesorolás arányának különbségéből indul ki, mely mutató pozitív értékei azt jelzik, hogy a tanulók önbevallásához viszonyítva az igazgató felülbecsüli, a negatív értékei pedig azt, hogy alulbecsüli a romák arányát. A mutató egyértelműen azt jelzi, hogy az igazgatók többsége kisebb-nagyobb mértékben felülbecsüli a roma tanulók arányát az iskolájában. (8. ábra)



8. ábra: A külső és az önminősítés különbségét jelző mutató hisztogramja

Az önminősítés és a külső minősítés közti különbségből képzett változót további elemzésekbe vontuk be, megvizsgálva, hogy mutat-e összefüggést a következő mutatókkal:

- (1) az iskola halmozottan hátrányos helyzetű tanulóinak aránya (abszolút szegénységi mutató),
- (2) az iskola településének mérete (népesség alapján),
- a tantestület hogyan vélekedik az oktatási célokról: (3) mennyire érzi úgy, az iskolájában egyaránt magas szintű elvárások vannak a tanulókkal és tanárokkal

szemben, (4) mennyire jellemzi az iskoláját a tanuló-központúság, (5) mennyire jellemzi az iskoláját a kimenet orientáltság,

- (6) mennyiben érzi magát felkészültnek a pedagógus kompetenciák terén,
- (7) mennyiben érzi magát felkészültnek a digitális kompetenciák terén,
- (8) milyennek tartja az iskola légkörét,
- mi jellemzi iskolai kötődését, vizsgálva (9) a hivatásához, iskolájához, (10) a kollégáihoz, és (11) a tantárgyhoz/tanulóhoz való elköteleződését,
- mennyire érzi iskoláját befogadó szemléletűnek: (12) közösségfejlesztés, (13) értékteremtés, (14) programfejlesztés, (15) sokféleség támogatása,
- miben látja az iskolai lemorzsolódás okait: (16) tanulói, (17) családi, (18) pedagógiai, (19) szervezeti tényezőkben,
- nézeteire mennyire jellemző (20) a szegregált oktatás támogatása, (21) elköteleződés a hátránykompenzáció iránt, (22) a családi háttér okolása a sikertelenségért,
- véleménye szerint mi befolyásolja leginkább a hátránykompenzációt, (23) a család és a tanuló vagy (24) a pedagógus és az iskola,
- (25) a tantestület hogyan vélekedik iskolája esélyteremtő szerepéről.

A felsorolt mutatókat (3–25) főkomponens elemzéssel hoztuk létre 1–4 és 1–5 Likert-skálán felvett itemekből. A főkomponensek pozitív értékei minden esetben az adott dimenzió kedvezőbb megítélését jelzik. A kialakított (0 átlagú, 1 szórású) főkomponensek mindegyike megőrizte a bevont változók által megtestesített információ (heterogenitás) legalább 40%-át. (A képzett változók részletes listája, adatai a mellékletben található.)

Összesen tehát 25 mutató korrelációját elemeztük a külső és az önminősítés különbségével, közülük 12 iskolai-tantestületi jellemző mutat szignifikáns, közepesen erős összefüggést. (10. táblázat)

A legerősebb kapcsolat a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai arányával mutatható ki, vagyis minél magasabb ez az arány annál valószínűbb, hogy az igazgató felülbecsüli a romák arányát az iskolában. Megállapítható az is, hogy a kisebb településeken sokkal inkább felülbecsüli az igazgató a roma arányt, mint a nagyobb településeken.

Az eredmények azt is mutatják, hogy azokban az iskolákban becsüli felül az igazgató a romák arányát, ahol a tantestület véleménye szerint az oktatási célok között nem érvényesülnek magas elvárások a tanulók és tanárok felé, illetve nem jelenik meg a továbbtanulásra, kimenetre való felkészítés, valamint ahol a lemorzsolódás okait nem a pedagógiai tényezőkben látják (például egyénre szóló feladatok, sikerélmények biztosítása az órán, diákok erősségeinek ismerete, tanulás céljának tudatosítása) és a kompenzáció gátjaként elsősorban a családot, tanulót nevezik meg. Ez utóbbiban testesül meg a család életmódja, kultúrája, a szülő iskolához való hozzáállása, valamint a gyermek szorgalma és hozzáállása.

Emellett fontos tényezőként említhető az iskolai légkör és elköteleződés. Az általános légkör index egy olyan 15 itemből álló komplex mutató, amely egyaránt méri a vezető-tantestület, tanár-tanár, tanár-diák, tanár-szülő és diák-diák viszonyt, valamint a szülő, diák, pedagógus autonómiáját. Az iskolai kötődés három mutatója pedig a pedagógus hivatáshoz, iskolához (7 item), kollégákhoz (5 item) és oktatott tantárgyaihoz, diákjaihoz (4 item) való viszonyát, attitűdjét mutatja. Az adatokból jól látható, hogy mindezen indexek negatív kapcsolatban állnak a vizsgált változóval, vagyis minél rosszabb a tantestület megítélése saját iskolájáról, saját közösségéről, annál inkább felülbecsli az igazgató a romák arányát az iskolában. Ugyancsak negatív az összefüggés az iskola általános szemléletét, attitűdjét jelző inklúziós indexekkel, így a közösségfejlesztés és az értékteremtés mutatójával is.

Az is jól látható, hogy az összefüggések főként a tantestület általános, egymással is átfedő légkör, elköteleződés, szemlélet jellemzőivel rajzolódnak ki és kevésbé az intézményes diszkrimináció mutatóival. Ezek közül csak egy jelenik meg, igaz, az elég markánsan, a kulturális-ökológia elmélete, mely szerint a család kultúrája, életmódja, hozzáállása, szociális helyzete és a tanuló hozzáállása, szorgalma befolyásolja leginkább a hátránykompenzáció sikerességét. Hozzáteve, hogy a kedvezőtlenebb anyagi-kulturális helyzet mint iskolán kívüli adottság növeli a legegyértelműbben a külső minősítés és az önbesorolás közötti különbséget.

10. táblázat. Az ön- és külső minősítés különbségének összefüggései a tantestület jellemzőivel

Indexek	PC	Sig.	N
halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya	.836	.000	113
elköteleződés: hivatáshoz	-.520	.000	110
oktatási cél: magas szintű elvárások	-.404	.000	111
elköteleződés: tantárgyhoz/tanulóhoz	-.403	.000	108
a kompenzációt legjobban a családi háttér és a gyerek szorgalma befolyásolja	.345	.000	111
inklúzió: közösségfejlesztés szemlélete	-.310	.002	96
iskola településének mérete	-.297	.001	113
iskolai légkör	-.294	.002	110
elköteleződés: kollégákhoz	-.289	.002	108
inklúzió: értékteremtés	-.287	.005	93
oktatási cél: felkészít a kimenetre	-.249	.008	111
lemorzsolódás okai: pedagógiai tényezők	-.195	.039	113

A továbbiakban a külső és az önminősítés közötti különbség magyarázatára stepwise módszerrel (mellyel kezelni tudjuk a multikollenaritást) feltáró lineáris regressziós modellt építettünk az előzőekben felsorolt 25 mutató bevonásával (11. táblázat). Az öt lépésből felépített szignifikáns modell ($p < .001$) magyarázó ereje társadalomtudományi viszonylatban erősnek mondható, hiszen a modell a különbség varianciájának több mint 70%-át megmagyarázza ($\text{Adj.}R^2 = .707$).

A bevont változókészletből a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai aránya a legerősebb prediktora a kétféle minősítés különbségének ($\beta = .491$), vagyis minél nagyobb ez az arány annál valószínűbb, hogy az igazgató felülbecsli a roma arányt az iskolában. Továbbá az is megállapítható, hogy azokban az iskolákban, ahol a tantestület úgy érzi, hogy a család és a tanuló hozzáállása, szorgalma a legnagyobb gátja a kompenzációnak ($\beta = .241$), valamint ahol a tanárok kevésbé kötődnek oktatott tárgyukhoz és a tanulóikhoz ($\beta = -.183$) és a tantestületben csökkentett elvárások, követelmények érvényesülnek ($\beta = -.181$), valószínűsíthető, hogy az igazgató magasabbra becsüli a roma tanulók arányát, mint ami a tanulók önbesorolása alapján várható. A többi tényező kontroll alatt tartása mellett az is elmondható, hogy az igazgatók inkább azokban az iskolákban becsülik felül a roma arányt, ahol a tantestület tagjai a lemorzsolódás okait nem a szervezeti tényezőkben látják (például iskolai szintű stratégia a lemorzsolódás kezelésére, iskola által elvárt tudás igazodik a diák számára fontos tudástól) ($\beta = -.175$).

11. táblázat Az ön- és külső minősítés különbségének magyarázata lineáris regresszióval

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients (Beta)	t	Sig.
	B	Std. Error			
Costants	19.969	43.506		.459	.648
halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya	.498	.089	.491	5.594	.000
a kompenzációt legjobban a családi háttér és a gyerek szorgalma befolyásolja	1.464	.432	.241	3.392	.001
kötődés: tantárgyhoz/tanulóhoz	-.771	.336	-.183	-2.293	.025
oktatási cél: magas szintű elvárások	-.541	.209	-.181	-2.588	.012
lemorzsolódás okai: szervezeti tényezők	-.671	.240	-.175	-2.797	.007

Megjegyzés: A modellbe való belépési küszöb: $p < .05$, modellbenmaradási küszöb: $p < .05$. Függő változó: a külső és az önminősítés különbsége. A táblázatban a stepwise módszerrel épített modellbe vitt összesen 25 elemű változószettből csak azok a független változók szerepelnek, melyek a végső modellben szignifikáns szerepet ($p < .05$) kaptak. Adj. $R^2 = .607$ for Step 1; $\Delta R^2 = .100$ for Step 5. ($ps < .001$).

5. Összegzés

E fejezet a roma tanulók oktatásával összefüggésben az etnikai identitás klasszifikációját vizsgálta. Bemutatta azokat a magyar és közép-kelet-európai kutatásokat, amelyek a roma népesség klasszifikációjával foglalkoznak, hangsúlyozva, hogy az etnicitás társadalmi konstrukció.

Kutatásunk azon vizsgálatok sorába tartozik, amely összeveti a különböző klasszifikációt és elemzi, hogy azokat milyen kontextuális tényezők befolyásolják. Egy 2019-es általános iskolai vizsgálat lehetőséget adott arra, hogy összevessük az iskola tanulói körében önmagukat roma származásúnak tartók arányát az iskolavezető (mint szakértő) becslésével és megvizsgáljuk, hogy e két mutatóban milyen különbségek vannak, illetve az iskolavezető véleménye összefüggésben áll-e tantestületének (köztük önmagának is) nézeteivel, attitűdjeivel.

Eredményeink a korábbi kutatások eredményeihez hasonlóak, az országos, teljes népességre vonatkozó összevetések 2-3-szoros eltérést mutatnak, iskolai vizsgálatunk is ezt igazolta, a többségi, külső minősítői vélemények és az önminősítés között több mint

kétszeres eltérés mutatkozott. Vagyis a diákok önbevallásához képest az iskolavezetők rendre magasabbra becsülték a tanulók körében a roma tanulók arányát. Eredményeink abban is hasonlóak a korábbi kutatásokéval, hogy mind a külső minősítés, mind az önbevallás összefügg a település méretével: minél kisebb településen van az iskola, annál magasabb a roma tanulók aránya. A szegénységi helyzet (amit a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányával mértünk) esetében még erősebb összefüggést mutattunk ki: a kedvezőtlenebb szocioökonómiai státusz egyaránt növeli a külső, illetve az önminősítés alapján mért roma arányt. Az előzmény kutatásokhoz hasonlóan a szubjektív anyagi helyzet, a relatív szegénység is szignifikáns összefüggést mutat a roma identitás vállalásával. Vagyis egyértelmű a szegénység és etnicitás összefonódása mind az ön-, mind a külső minősítésben.

Az írás arra is rámutatott, hogy az iskolavezető becslése több szervezeti tényezővel is összefügg. A kutatás egyrészt iskolán kívüli adottságokat (halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, iskola településének mérete), másrészt olyan általános iskolai tényezőket vizsgált, mint az iskolai légkör, inkluzív környezet, iskolai kötődés vagy az iskolai/oktatási célok és elvárások, harmadrészt pedig olyanokat is, amelyek kifejezetten a lemorzsolódáshoz, hátránykompenzációhoz, szegregációhoz, roma tanulók oktatásához kapcsolódtak, emellett elemeztük a pedagógusok szakmai felkészültségére vonatkozó tantestületi szintre aggregált mutatóit is. Az iskolavezetők becslése azokban az iskolákban volt túlzott mértékű, ahol magasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, ahol a pedagógusok tantestületi szintű véleménye szerint alacsonyabb elvárások érvényesülnek mind a tanuló, mint a tanárok felé, valamint ahol a pedagógusok hiteiben tantestületi szinten erősen jelen van a kulturális különbségek magyarázata az iskolai sikeresség okaként. E tényeket a nemzetközi irodalom is említi. A kulturális-ökológia elmélet nemcsak a roma, hanem más etnikumok esetében is alapul szolgált a szegregációra. Míg az elkülönített oktatás egyik tartós következményeként említi az irodalom az alacsony tanulói teljesítmény elvárásokat, követelményeket. Eredményeink nemcsak megerősítik a korábbi kutatások eredményeit, hanem ki is egészítik azokat. Új eredményként kiemelhető, hogy az alacsony elvárások nemcsak a tanulói teljesítményre értendők, hanem a tantestületre is, vagyis a pedagógusokra is vonatkoznak. Emellett azt is fontos megjegyezni, hogy egy harmadik tényező is erős hatást gyakorol az etnicitás megítélésére, mégpedig a pedagógusok tantestületi szintű elköteleződése tantárgyához és

diákjaihoz. Ahol kisebb mértékű ez az elköteleződés, ott az iskolavezető nagyobb valószínűséggel becsüli felül a roma tanulók arányát. Az is eredményként írható le, hogy a szegregációt, diszkriminációt nyíltan támogató vagy éppen elutasító indexek nem mutattak összefüggést az ön- és külső megítélés különbségével. Ez annak is betudható, hogy egyébként is nagyon alacsony volt azon válaszadók aránya iskolai szinten, akik ezt felvállalták, ezekben a kérdésekben volt általában a legmagasabb a válassz megtagadók, ill. rejtőzködők aránya (volt olyan válaszlehetőség ezeknél az itemeknél, hogy „nem tudom”). Ugyanakkor az eredmények arra is rámutatnak, hogy más mutatók is alkalmasak lehetnek a látens diszkrimináció feltárására.

Kutatásunk további iránya lehet, hogy megvizsgáljuk mindennek van-e hatása a tanulói teljesítményre, hiszen számos kutatás foglalkozik azzal, hogy a diszkrimináció közvetlen és közvetett formái hogyan hatnak a roma tanulók tanulói teljesítményére, tanulási útjára, továbbtanulási esélyeire. Elemzésünk egy pillanatfelvétel, egy adott időpont igyekeztünk megragadni a külső és az önminősítést, adataink nem alkalmasak ennek változásának, dinamizmusának követésére, és valamennyi kontextuális tényezőjének megragadására. Kutatásunk további iránya lehet ezen kontextuális tényezők megragadása, így az iskola külső környezete, a helyi önkormányzat, helyi közösség társadalmi-etnikai előítéletessége (Papp Z., 2022) milyen hatással van az ön- és külső minősítésre és annak változására.

A. *A kutatás korlátai*

Egyrészt fontos kiemelni, hogy elemzésünk hozzáférési alapú mintán készült, adott régiók általános iskoláiban, ahol a lemorzsolódással veszélyeztetettek aránya felülreprezentált, vagyis nem általánosíthatók az ország egészére, illetve minden képzéstípusra és valamennyi általános iskolára. Ugyanakkor úgy véljük, hogy az elemzett minta alkalmas az összefüggések feltárására. A minta speciális jellege bizonyos szempontból előnye is az elemzésnek, mivel egy eleve nagyobb lemorzsolódási kockázatokkal jellemezhető populáción belül vizsgálja a külső minősítés, az önbesorolás, valamint ezek különbözősége mögött álló iskolai tényezőket.

Másrészt az eredmények interpretálásánál fontos figyelembe venni azt is, hogy iskolai szintre aggregált adatokkal dolgoztunk, mely aggregálás során – az elemezhető elemszám megtartása érdekében – nem törekedtünk arra, hogy az iskola minden egyes

tanulójától, illetve pedagógusától rendelkezünk adatokkal. Feltételeztük, hogy a válaszoló tanulók, illetve pedagógusok válaszai hasonló mintázatot követnek az iskola tanulói, illetve pedagógusai körében is. Továbbá feltételeztük azt is, hogy az iskolák tanulóösszetétele évfolyamok szerint homogén, mely alapján a 7. évfolyamos tanulók megkérdezése során mért roma arányokat iskolai szintű roma arányokként értelmeztük. Utóbbit feltételezésünket támasztja alá, hogy hogy általában erős az együtt mozgás más iskolai és évfolyam szintre aggregált háttéradatak között.

További korlátot jelent, hogy a külső és az önminősítés közötti különbséget nem tudjuk szétbontani, vagyis az adatok alapján nem lehet egyértelműen megmondani, hogy azért nagy a különbség a külső minősítés és az önbesorolás között, mert az igazgató alul- vagy túl becsüli a roma tanulók arányát az iskolában, vagy azért, mert a roma tanulók bizonyos körülmények között kevésbé, vagy inkább vállalják az identitásukat. Valószínűsíthető, hogy mindkét folyamat meghúzódik a kapott eredményeink mögött.

VIII. Pedagógus nézetek szerepe a roma tanulók teljesítményében

Míg az előző fejezetben a roma identitás és az iskolai tanulási környezet, iskolavezető és tantestület nézeteinek kapcsolatával foglalkoztunk, addig ebben a fejezetben továbbra is maradunk az iskolai környezet szerepének vizsgálatánál, fókuszálva a tanulói eredményességre. Azt vizsgáljuk, hogy milyen különbségek vannak a roma és nem roma tanulók iskolai eredményességében és ennek iskolai tanulási környezettel való összefüggéseire mutatunk rá⁵¹.

A romák az egyik legnagyobb és leghátrányosabb helyzetű kisebbség Európában, amelyik gyakran szenved szegénységtől és társadalmi kirekesztéstől, ami egyszerre oka és következménye az oktatásban való alacsony szintű részvételüknek és sikerességüknek (Óhidy, Riddel and Boutiuc-Kaiser, 2022).

A roma tanulók oktatására vonatkozóan több szisztematikus elemzés is megjelent az elmúlt években, köszönhetően annak is, hogy az Európai Unió kiemelt célként kezeli a roma integrációt, így számos empirikus kutatás készült e témában. Ennek a résznek a bevezetőjében három szisztematikus elemzést mutatunk be, melyek eltérő nézőpontjuk révén kiegészítik egymást. Lauritzen and Nodeland (2018) elemzése a roma tanulók oktatási problémáira, Salgado-Orellana és munkatársai (2019) az oktatási beavatkozások értékelésére, Rutigliano (2020) pedig a roma nemzeti oktatáspolitikák értékelésére fókuszált.

Lauritzen és Nodeland (2018) 151 tanulmányt feldolgozó szisztematikus szakirodalomelemzése azt vizsgálta, hogy 1997-2016 között a tudományos publikációkban milyen diskurzusok folytak a roma tanulók oktatásáról és milyen problémák jelentek meg azokban. A 151 tanulmányból az első öt helyen a következő országok szerepelnek: 44 angol, 16-16 román és spanyol, 14 magyar, 11 szerb (a többi ország 10 vagy annál kevesebb írással szerepel). Vagyis mindenképpen meg kell említeni, hogy bár jelen vannak az áttekintésben azok az országok, ahol nagyobb a roma népesség aránya (Kelet-Közép-Európa), mégis a nyelvi torzítás vitathatatlan, vagyis az angol

⁵¹ A fejezet ezen a cikkben alapul: Fehérvári, A. (2023). The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students. *Journal for Multicultural Education*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104>

helyzetre vonatkozó tanulmányok száma felülreprezentált. A szisztematikus áttekintés kilenc kulcsproblémát azonosított a roma tanulók oktatásában:

- a hiányzás, ami egyik lehetséges oka az iskolai lemorzsolódásnak
- alacsony tanulói teljesítmény, alulteljesítés
- szocioökonómiai hátrány: nagy a különbség a roma és nem roma háttérű tanulók között,
- kulturális különbségek egyrészt az értékek, normák (pl. roma nők helyzete), életstílus másrészt az oktatáshoz, tanuláshoz való hozzáállás tekintetében, ezek a kulturális különbségek az oktatás akadályai
- láthatatlanság, vagyis a roma kultúrát nem tekinti értékesnek a többségi társadalom, ezért láthatatlan marad az oktatási rendszer számára, nem jelenik meg a kurikulumban sem. A láthatatlanság abban is megnyilvánul, hogy a pedagógusok nem veszik figyelembe a roma tanulók otthoni környezetét. E láthatatlanság következménye a roma kultúra téves, egysíkú értelmezése is, a kisebbségi csoportok heterogenitásának elfedése.
- tanári kompetenciák hiánya, így a multikulturális, társadalmi igazságosság kérdéseire való felkészületlenség, valamint az egyéni bánásmód hiánya, amely gyakran ahhoz vezet, hogy fegyelmezési kérdéssé válik a roma tanuló oktatása. A tanári attitűd is ehhez a kérdéskörhöz tartozik, amelyben gyakran megfigyelhető a csökkentett elvárások közvetítése, vagy a felelősség el/átárítása a saját tanulók teljesítményével kapcsolatban, valamint a diszkrimináció, sztereotíp viselkedésminták.
- ellenségesség: negatív diszkrimináció és roma-ellenesség, stigmatizáció, marginalizáció, intézményes rasszizmus az egész társadalomban. Ehhez a témakörhöz kapcsolhatók a társas kapcsolatok vizsgálatai is, gyakoribbak a kisebbségeken belüli társas kapcsolatok, mint a kisebbség-többségi társak közöttiek, aminek egyik következménye a bullying jelensége.
- szegregáció: a roma tanulók elkülönített oktatása. Az elkülönítés egyik fajtája a speciális oktatás, gyakori, hogy nem roma társaikhoz képest a roma tanulókat értelmi fogyatékos tanulónak nyilvánítják.
- téves szakpolitika, beavatkozás: elhibázott reformok és gyakorlatok, valamint a beavatkozások implementációjának hibái. Ehhez a ponthoz kapcsolódva

kiemelhetjük Kyuchukov és New (2016) írását is, akik Bulgária és Horvátország példáján mutatják be, hogy az állam által kiszervezett (magánvállalkozásoknak, NGO-knak), az integrációt elősegítő oktatási projektek hogyan fulladtak kudarcba (erről már az előző fejezetben is írtunk). Rövid élettartamúak voltak, hatásaik csak korlátozottak, mivel gyakran a magvalósítók nem rendelkeztek megfelelő oktatási ismeretekkel, másrészt a mainstream oktatással való kapcsolatuk nem volt megfelelő. Emellett az állami iskolákban nem fogadták el/be az interkulturális oktatást, a romákkal szembeni hátrányos megkülönböztetés még mindig jelen van, ha annak formái változtak is, és a nyilvánvaló, nyílt rasszizmus helyett inkább a tudattalan, rejtett rasszizmus formái figyelhetők meg.

Lauritzen és Nodeland (2018) azt is kiemelik, hogy az elemzett írások a roma tanulókat leginkább problémaként vagy áldozatként mutatják be és kevésbé erőforrásként. A kutatások inkább azzal foglalkoznak, hogy a többségi társadalomnak mit kell tennie, mit kell feláldoznia, és kevésbé azzal, hogy mit nyerhetnének a roma integrációval. A problémák mellett a szisztematikus áttekintés foglalkozik a jó gyakorlatokat bemutató kutatási eredményekkel is, amelyek kiemelik a holisztikus megközelítést, a roma szülőkkel és közösséggel való kapcsolattartást, a pedagógiai kultúrát, a strukturális, szervezeti feltételeket (pl. iskolavezetés) és az extra tantervi támogatást, mint a bevált gyakorlatok nélkülözhetetlen elemeit.

Salgado-Orellana és munkatársainak (2019) írása már kifejezetten csak a roma diákokat célzó beavatkozásokat vizsgálta, szisztematikus keresésük révén végül 17 angol és spanyol nyelvű cikket elemeztek. Az elsődleges tanulmányok kilenc országban születtek, ebből a legtöbb spanyol (5db) volt, emellett szerb (3db), portugál (2db) és magyar (2db) elemzések voltak többségben. Az írás a beavatkozásokat négy csoportba sorolta: (1) iskolában megvalósuló, (2) iskolán kívüli extrakurrikuláris tartalom, (3) közösségi fókuszú, (4) egyidejűleg több fókuszú tartalom. Az elemzés megállapítja, hogy a legtöbb beavatkozás a kora gyermekkortól a középfokú oktatásig terjed, hiányzik a teljes iskolai útra, a felsőoktatásig vezető úthoz való támogatás. A legtöbb roma kirekesztett a középfokú és felsőfokú oktatásból. A vizsgált beavatkozások igazolják, hogy a roma kultúra osztálytermi környezetben, a tanítási-tanulási folyamatban megjelenítése elősegíti a roma tanulók oktatási inklúzióját. Ugyancsak eredményes a családokkal, roma közösségekkel való nyílt párbeszéd, kommunikáció. A szerzők azt is

kiemelik, hogy ennek a párbeszédnek a kialakításában központi szereplő lehet egy roma származású tanár, diák vagy pedagógiai asszisztens. Az elemzés arra is felhívja a figyelmet, hogy mindezek az eredmények csak akkor válnak fenntarthatóvá, ha már a tanárképzésben érvényesül a multikulturális nézőpont.

A tanári nézetek fontosságával több empirikus kutatás is foglalkozik. Macura-Milovanovic és Pecek (2012) szlovén és szerb tanárszakos hallgatók attitűdjeit vizsgálta. Azt elemezték, hogy minek tulajdonítják a roma tanulók alulteljesítését a tanárszakos hallgatók, vajon kinek a felelőssége. Eredményeik szerint a hallgatók nem tartják magukat felelősnek a roma tanulók alulteljesítéséért, inkább a szülők tanulással kapcsolatos érdektelenségével és a tanuló motivátlanságával magyarázzák azt.

A tanári nézetek jelentőségét más kutatások is alátámasztják (Symeou, Luciak & Gobbo, 2009), például az INSETRom projekt értékelései (the IN-SERVICE Training for Roma Inclusion), ami nyolc EU-s országban eredményesen valósult meg. A szerzők azt is hangsúlyozták, hogy a képzések pozitívan befolyásolták a tanárok megismerését a roma tanulókról és közösségekről, a roma tanulókkal szembeni bizalmukat növelték, fejlődtek tanári kompetenciáik, valamint az a képességük is, hogy felismerjék saját sztereotíp vagy előítéletes nézeteiket. Ugyanakkor (Symeou & Karagiorgi, 2018) a tanári nézetek megváltoztatására irányuló beavatkozások nem mindig sikeresek, vagy csak apró, alig mérhető pozitív változásokat mutatnak.

A harmadik szisztematikus elemzést Rutigliano (2020) készítette, amelynek fókuszja az Uniós országok roma szakpolitikái volt. Az elemzés nyolc fontosabb problémát hangsúlyoz:

(1) Nem egységes az adatkezelés, módszertan, így nem tudni hogy ki roma és ki nem, ki a beavatkozás célcsoportja.

(2) Uniós szinten kiemelt eredményt várnak a kora gyermekkori neveléstől, mégis kevés országban férnek hozzá a roma gyerekek a minőségi óvodáztatásához.

(3) A roma tanulók részt vesznek az alapfokú oktatásban, viszont a középfokú oktatásba vagy be sem lépnek, vagy lemorzsolódnak, így a felsőoktatási továbbhaladásuk szinte elképzelhetetlen.

(4) Akadnak olyan országok, amelyek tanterveikben megjelenítik a sokszínűséget, viszont sokszor mindezt úgy teszik, hogy inkább az adott kultúra, csoport egzotikusságát hangsúlyozzák, ami a másságukat, elkülönülésüket erősíti. (Természetesen ettől eltérő kutatási eredmények is léteznek, pl. Cefai és munkatársainak (2015) fejlesztése, mely kedvező értékelést mutat.)

(5) Azokban az országokban, ahol nagyobb a roma népesség létszáma létezik stratégia a roma tanulók inkluzív oktatására, ugyanakkor ennek végrehajtása nem elég hatékony, melynek legfőbb oka az egyes szereplők nem megfelelő együttműködése, kommunikációja.

(6) A nemzeti szakpolitikák nem kezelik a roma közösségek heterogenitását, valamint az interszekcionalitás jelenségét sem.

(7) A tanulmány kiemeli a szegregáció oktatási teljesítményre tett negatív hatását, valamint azt is, hogy az elkülönítés nemcsak a fizikai térre értendő,

(8) A roma népességet digitális kirekesztés is sújtja. Az elemzés az interkulturális nevelést látja lehetséges megoldásnak e problémák kezelésére.

Mindhárom szisztematikus elemzés és az említett elsődleges kutatások is nagy jelentőséget tulajdonítanak a pedagógiai kultúrának és a pedagógusok nézeteinek. A magyarországi kifejezetten szociálisan hátrányos helyzetű és roma tanulókat oktató iskolai vizsgálatok - hasonlóan más nemzetközi kutatásokhoz - kiemelik, hogy a pedagógusképzés, továbbképzés kedvező irányba alakítja a tanárok hiteit és nézeteit (Fehérvári, 2015b), ugyanakkor azt is hangsúlyozzák, hogy ez csak akkor marad hosszú távon fenntartható, ha a teljes iskolát jellemzi az inkluzív környezet (Varga, 2015). Az is gyakori, hogy a pedagógusok az iskola, pedagógusok szerepét le, míg a családot és tanulóét felértékelik a tanulói eredményesség megítélésében (Széll, 2015). Rayman (2015) háromféle csoportot azonosított. Míg az előítéletes csoportba tartozók egyértelműen a családot és a tanulókat tekintik az iskolai kudarcok okaként, addig az empatikus problémakerülő csoport rendszerszintű okokban látja a tanulói kudarc okait, míg a realiztikus felelősségtudattal bírók felismerik az iskola és a saját fontosságukat, felelősségüket a tanuló eredményességében.

Az elemzés célja annak vizsgálata, hogy a roma tanulók iskolai teljesítményében milyen tényezők játszanak szerepet, az egyéni és a családi háttér tényezői mellett az őket tanító pedagógusok nézetei befolyásolják-e teljesítményüket.

1. Az elemzés adatai és módszerei

Az elemzés alapját adó kutatás az iskolai lemorzsolódást akadályozó és támogató tényezők feltárását tűzte ki célul Magyarország három régiójában. A három régióból kettő (Közép-Magyarország, Nyugat-Magyarország) gazdaságilag a legfejlettebb, míg a harmadik (Észak-Magyarország) Magyarország egyik legelmaradottabb régiója. A kérdőíves vizsgálatban a kiválasztott általános iskolák tanulói és pedagógusai vettek részt. A kiválasztás a projekt céljaihoz kötődött (ezeknek az iskoláknak a pedagógusai különböző állam által támogatott képzésekben vehettek részt), vagyis egy-egy régión belül azok az iskolák kerültek a mintába, ahol az oktatásirányítás adminisztratív adatgyűjtései – korai jelzőrendszer - szerint nagyobb a korai iskolaelhagyás kockázata. Habár a minta nem országos és nem reprezentatív a magyar közoktatás egészére, mégis témánk szempontjából releváns, hiszen éppen azokban az iskolákban készült a kutatás, ahol oktatási szempontból a leghátrányos helyzetű csoportok megjelennek. A kutatás a kutatóhely etikai engedélyével valósult meg.

A kérdőív egyes blokkjait azon jellemzők képezték, amelyek nemzetközi és magyar vizsgálatok alapján is jelentősen befolyásolják a tanulói lemorzsolódást (Fehérvári, Magyar & Széll, 2020). A lemorzsolódásra a tanulói és családi jellemzők mellett az iskolai jellemzők is alapvetően hatnak. Az iskolai jellemzőkről alkotott hiteket, nézeteket és attitűdöket a tanulótól és a pedagógustól is egyaránt megkérdeztünk.

A tanulóknál a családi jellemzőkben rákérdeztünk a roma származásra is az anya és/vagy apa nemzetiségi hovatartozása alapján, ez képezi elemzésünkben az önbevallás változóját. (A vegyes jelölést is romának tekintettük, vagyis, ha csak az apát, vagy csak az anyát jelölte romának a tanuló.)

Az elemzéshez felhasznált kutatás online kérdőíves adatfelvétele 2019/2020-es tanév őszi félévében készült. Az elemzésbe csak azokat az iskolákat vontuk be, ahol egyaránt volt tanulói és pedagógus kitöltés is, valamint, ahol a tantestület legalább 20%-a (és minimum 2 fő) kitöltötte a kérdőívet. A kutatásban 194 iskola 4674 hetedik osztályos tanulója és 2656 pedagógusa vett részt, közülük 374-en roma származású.

A tanuló egyéni jellemzőiben vizsgáltuk a tanulmányi eredményességet (előző évi tanulmányi átlag), a tanulmányi kudarcot (bukás, hiányzás), az iskolai tanórán és iskolán kívüli foglalkozáson való részvételt, a tanulás iránti elköteleződés néhány affektív és kognitív tényezőit (1-4, és 1-5 fokozatú Likert-skálák), a jövőbeni terveket, aspirációkat, valamint szubjektív egészségi állapotot, jóllétet (1-4 és 1-10 fokozatú Likert-skálák) (Cantril, 1965).

A családi jellemzők esetében vizsgáltuk a szülők iskolai végzettségét, az anyagi helyzet szubjektív és objektív mutatóit (otthoni tanulás körülményeit), valamint a szülő iskolához való viszonyát.

A pedagógusok nézeteinek elemzéséhez a következő főbb összevont mutatókat használtuk: a tantestület hogyan vélekedik az oktatási célokról: (1) mennyire érzi úgy, az iskolájában egyaránt magas szintű elvárások vannak a tanulókkal és tanárokkal szemben, (2) mennyire jellemzi az iskoláját a tanuló-központúság, (3) mennyire jellemzi az iskoláját a kimenet orientáltság; (4) mennyiben érzi magát felkészültnek a pedagógus kompetenciák terén, (5) a digitális kompetenciák terén; (6) milyennek tartja az iskola légkörét; mi jellemzi iskolai kötődését: (7) a hivatásához, iskolájához, (8) a kollégáihoz, és (9) a tantárgyhoz/tanulóhoz való elköteleződését; miben látja az iskolai lemorzsolódás okait: (10) tanulói, (11) családi, (12) pedagógiai, (13) szervezeti tényezőkben; nézeteire mennyire jellemző (14) a szegregált oktatás támogatása, (15) elköteleződés a hátránykompenzáció iránt, (16) a családi háttér okolása a sikertelenségért; véleménye szerint mi befolyásolja leginkább a hátránykompenzációt: (17) a család és a tanuló vagy (18) a pedagógus és az iskola; (19) a tantestület hogyan vélekedik iskolája esélyteremtő szerepéről (Fehérvári et. al, 2020).

A felsorolt iskolai mutatókat (10–19) főkomponens elemzéssel hoztuk létre 1–4 és 1–5 fokozatú Likert-skálán felvett itemekből. A főkomponensek pozitív értékei minden esetben az adott dimenzió nagyobb mértékű jelenlétét jelzik. A kialakított (0 átlagú, 1 szórású) főkomponensek mindegyike megőrizte a bevont változók által megtestesített információ (heterogenitás) legalább 40%-át. Az 1-9 mutatókat mind a tanulók, mind a pedagógusok körében lekérdeztük, így iskolájukról alkotott véleményeik összevethetők. (A képzett változók részletes listája, adatai a mellékletben található.)

2. Eltérések a roma és nem roma tanulók között

Az eredmények első részében összegezzük a roma és nem roma tanulók közti eltéréseket a tanulmányi eredményesség, a tanulmányi elköteleződés, aspirációk mentén, valamint a családi háttér főbb különbségeinek bemutatásával. Ezt követően azokat az iskolához, tanuláshoz, tanórákhoz kapcsolódó nézeteket, attitűdöket vetjük össze.

A 7. osztályos roma tanulók átlagéletkora szignifikánsabb magasabb nem roma társaikénál. Az iskolai kudarc tekintetében míg a nem roma tanulóknak csak 7,5%-a bukott vagy évet ismételt az általános iskola hat évfolyamán, addig a roma tanulóknál 27,3% ez az arány. A roma tanulók átlagos tanulmányi eredménye 3,5 volt 6. év végén, nem roma tanulóké hat tizeddel volt jobb, 4,1. Az is megvizsgáltuk, hogy az osztályátlagukhoz képest van-e eltérés a tanulói teljesítményükben. Azt tapasztaltuk, hogy míg a nem roma tanulók felfelé térnek az átlagtól, addig a roma tanulók negatív irányban (12. táblázat). Vagyis nem csak általában a nem romákhoz képest rosszabb tanulók, hanem a saját osztályuk átlagához képest is.

12. táblázat. A roma és nem roma tanulók életkora, tanulmányi átlaga, Átlag

Measure	nem roma			roma			F	η^2
	N	átlag	SD	N	átlag	SD		
életkor	4300	12,84	,602	374	13,14	,847	80,721***	,017
tanulmányi átlag	4270	4,07	,709	373	3,52	,803	204,995***	,042
eltérés az osztályon belüli tanulmányi átlagtól	4270	,022	,631	373	-,253	,772	62,670***	,013

*** $p < .001$.

A tanórán kívüli foglalkozásokról elmondható, hogy a roma tanulók a nem roma tanulókhoz képest szignifikánsan nagyobb arányban vesznek részt az iskola szervezésében nyújtott egyéb szolgáltatásokban, így tanulószobai foglalkozáson, korrepetálásokon, művészeti és sportfoglalkozásokon és egyéni vagy kiscsoportos mentoráláson. A nem roma tanulók viszont a roma tanulóhoz képest közel kétszeres arányban vesznek részt magánúton idegen nyelv, matematika oktatásban és sportfoglalkozásokon (13. táblázat). Az is megállapítható, hogy az iskolai extrakurrikuláris foglalkozások tanulók általában – a tanulószoba kivételével- nem érik el a tanulók harmadát, ez valamivel magasabb a roma tanulók körében.

A roma tanulók körében ugyancsak többeket érint a tanulószobai foglalkozás, mint nem roma társaikat. A válaszadók közel kétharmada 5. osztályban és közel fele 6. osztályban délután igénybe vette az iskolai tanulószobai szolgáltatást, míg ez a nem roma tanulók körében 5. osztályban minden második, míg 6. osztályban csak minden harmadik tanulót érintett.

13. táblázat. Az extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel aránya a roma és a nem roma tanulók körében a válaszolók%-ában

	roma		nem roma		χ^2
	N	%	N	%	
iskolán belül					
idegen nyelv oktatása	119	32,6	1174	28,0	3,57*
matematika korrepetálás	134	36,6	889	21,3	44,90***
más korrepetálás	108	29,6	635	15,4	48,92***
sportkör, szabadidős foglalkozás	139	38,3	1138	27,1	20,67***
művészeti foglalkozás	89	25,0	669	16,3	17,76***
mentorálás	50	13,8	330	8,0	14,42***
tanulószoba, 5. osztály	235	63,3	2119	49,6	25,69***
tanulószoba, 6. osztály	178	47,6	1327	31,0	43,30***
iskolán kívül					
idegen nyelv oktatása	24	6,6	609	14,5	17,65***
matematika korrepetálás	34	9,3	634	15,2	9,41***
sportkör, sportfoglalkozás	78	21,5	2026	48,3	95,53***

*** $p < .001$. * $p < .050$.

A tanulók tanulmányi elköteleződése gyenge hatásméretű szignifikáns kapcsolatot mutat a roma és nem roma tanulók körében. A roma tanulók kevésbé kedvelik az iskolai tantárgyaikat, mint nem roma társaik. Emellett a roma tanulók saját bevallásuk szerint kevesebb erőfeszítést tesznek eredményükért, és mindezzel kevésbé is elégedettek. Annak ellenére van ez így, hogy az iskolát, tanulást mindkét csoport ugyanolyan hasznosnak véli, viszont a roma tanulók kevésbé teljesítményorientáltak, mint nem roma társaik (14. táblázat). Emellett a roma tanulók jobban érintettek az igazolatlan hiányzásokban. Míg a nem roma tanulók 14%-a lógott az iskolából a választást megelőző tanévben, addig a roma tanulók körében ez az arány 33%.

14. táblázat. Tanulmányi elköteleződés a roma és nem roma tanulók körében, Átlag

Measure	nem roma			roma			F	η^2
	N	átlag	SD	N	átlag	SD		
tantárgyak kedveltsége	4273	3,61	,761	369	3,33	,833	46,880	,010
erőfeszítés a teljesítményért	4290	2,58	,793	373	2,31	,827	38,914	,008
elégedettség a teljesítménnyel	4290	2,73	,841	371	2,49	,823	27,766	,006
teljesítményorientált tanulás index	4208	,030	,983	358	-,363	1,119	51,769	,011

$p < .001$

A roma tanulók családi hátteréről elmondható, hogy szüleik iskolázottsága alacsonyabb nem roma társaikhoz képest. A roma tanulók esetében az apák 41, az anyák 46%-a alapfokú vagy az alatti végzettséggel rendelkezik, ez a nem roma tanulók esetében csak 8-8%. Az érettségi nélküliek aránya a roma tanulók esetében 67 (apa) és 63% (anya). A nem roma apák 47%-a diplomás, az anyák körében ez az arány még magasabb, 54%. A roma szülők körében 16% a diplomások aránya.

Az óriási iskolázottsági különbség az anyagi helyzet szubjektív megítélésében kevésbé érhető tetten. Gyenge hatásméretű ($\eta^2=0,006$) szignifikáns ($p < .001$) az eltérés a roma és nem roma tanulók között, de míg a nem roma tanulók 7-fokú skálán 5,0-re értékelték családjuk anyagi helyzetét másokhoz képest, addig a roma tanulók 4,8 pontra. Az anyagi helyzet objektívebb mutatói alapján szignifikáns az eltérés a roma és nem roma tanulók otthoni körülményei között. A nem roma tanulók a lakhatás, az otthoni tanulás körülményei tekintetében kedvezőbb helyzetben vannak roma társaikhoz képest (15. táblázat). A nem roma diákok 96%-a rendelkezik otthon interneteléréssel, 86%-ának van saját szobája és 79%-ának számítógépe. A roma tanulók körében 7%-kal kevesebb tanulónak van internetelérése otthon, és 16%-kal kevesebb tanulónak van saját szobája és 15%-kal kevesebb tanulónak van saját gépe. Ennél kisebb a különbség a baráti meghívás (meghívhatod-e barátod hozzátok) és az étteremlátogatás (elmentek-e a családdal legalább egyszer étterembe havonta) vonatkozásában, de mindkét esetben szignifikánsan alacsonyabbak a roma tanulók körében ezek a tevékenységek. A legnagyobb eltérés a két csoport között az utazás tekintetében van, a roma tanulók családjaiban 23%-kal kevesebben vannak azok, akik évente egyszer elutaznak pihenni a családdal valahová.

15. táblázat. Az anyagi körülmények objektív mutatóinak különbsége a roma és nem roma diákok között – a különböző életkörülmény komponensek megléte, a válaszolók %-ában

	roma		nem roma		χ^2
	N	%	N	%	
Saját szoba	245	70,4	3346	86,1	64,58
Saját számítógép, laptop, tablet	218	63,4	3036	78,6	60,90
Internet-hozzáférés	308	89,3	3763	96,2	50,27
Havonta egy éttermi látogatás	189	57,4	2220	60,5	66,06
Barátok meghívása	256	75,3	2960	80,1	37,11
Évi egy utazás	225	67,2	3481	90,2	183,79

$p < .001$.

Igen nagy különbséget mutatnak a továbbtanulási célok (16. táblázat). Míg a nem roma tanulók közel kétharmada érettségit adó képzésben szeretne továbbtanulni, addig a roma tanulók többsége szakközépiskolában (55%). Míg a nem roma diákok 1%-a nem szeretne tovább tanulni az általános iskola után, addig a roma tanulóknak 4%-a. A későbbi tanulási célokban is megmaradnak ezek a szignifikáns különbségek. Azt is megkérdeztük a tanulóktól, hogy mi az a legmagasabb iskolai végzettség, melyet életük során szeretnének elérni. Aspirációik tekintetében azt tapasztalatuk, hogy a nem roma tanulók fele diplomát vagy doktori végzettséget szeretne szerezni, a roma tanulóknak csak egynegyede. Többségük az érettségit és a szakmaszerzést preferálja, de csaknem egytizedük elegendőnek tartja az alapfokú iskolai végzettséget is. Nem roma társaik körében ez az arány alacsonyabb, csupán 6%. Szüleik végzettségeikkel összevetve, ha terveiket valóra váltják, a roma tanulók nagyobb aránya lesz iskolázottabb szüleiknél a nem roma tanulókhöz képest, ami azzal magyarázható, hogy a roma és nem roma tanulók szülei között jelentős iskolázottsági különbség van. Ugyanakkor a többségi társaikhoz képest így is jelentős szakadék áll fent.

16. táblázat. A továbbtanulás különbségei a roma és nem roma diákok között, a válaszolók %-ában

	nem roma		roma		χ^2
	N	%	N	%	
érettségit adó képzésben tanulna tovább	2557	64	150	40	84,354
legmagasabb végzettség: doktori	463	11	26	7	132,548
legmagasabb végzettség: diploma	1649	40	65	18	
legmagasabb végzettség: érettségi	1258	31	136	37	
legmagasabb végzettség: szakmunkás	503	12	109	29	
legmagasabb végzettség: alapfok az anya iskolázottságához képest	233	6	35	9	23,171
alacsonyabbat akar elérni	123	4	10	3	
ugyanolyant	1305	41	85	27	
magasabbat akar elérni	1754	55	214	69	

$p < .001$.

Nemcsak céljaikban, hanem a testi lelki egészségérzet és jövőbeni sikerességbe vetett hit tekintetében is különböznek a roma tanulók társaiknál (17. táblázat). Gyenge mértékű szignifikáns eltérés tapasztalható mindhárom mutatóban, a roma tanulók úgy érzik, hogy rosszabb egészségi állapotban vannak nem roma társaikhoz képest, valamint jövőbeni sikerességükben is kevésbé hisznek.

17. táblázat. A roma és nem roma diákok jólléte, átlag

Measure	nem roma			roma			F	η^2
	N	átlag	SD	N	átlag	SD		
egészségi állapot	4196	3,16	,772	374	2,91	,848	34,391	,007
szubjektív jóllét	4179	7,67	1,979	373	6,99	2,503	38,034	,008
sikeres lesz a jövőben	4128	7,27	2,059	368	6,74	2,644	21,225	,005

*** $p < .001$.

A következőkben a tanulók iskolájukról alkotott véleményét mutatjuk be. Az oktatási célokat három mutatóval mértük: mennyire érvényesül az iskolában a) a magas színvonal és elvárások, b) a hátrányos helyzetű, tehetséges tanulóakra fordított személyes figyelem, valamint c) felkészítés a kimenetre. A nem roma tanulók véleménye szerint iskolájukban jobban érvényesülnek a magasabb elvárások a roma tanulókhöz képest (18. táblázat). Ezzel szemben, a roma tanulók inkább érzik úgy, hogy iskolájuk a kimenetre

koncentrál, mint nem roma társaik. Mindkét esetben szignifikáns gyenge hatásnagyságú a válaszok különbsége, míg a harmadik cél esetében nincs eltérés a válaszokban, vagyis mindkét csoport hasonlóan látja iskolája hozzáállását a hátrányos helyzetű, illetve tehetséges diákokra fordított figyelem terén. Az is megfigyelhető –etnikai hovatartozástól függetlenül-, hogy a kimenetorientáltság inkább jellemzi az iskolákat a tanulói vélemények alapján, mint magas elvárások, vagy a személyes figyelem.

18. táblázat. Az iskola megítélése a roma és nem roma diákok körében, átlag

iskola megítélése	nem roma			roma			F	η^2
	N	átlag	SD	N	átlag	SD		
magas elvárás	407	69,8	19,7	345	67,1	22,1	5,992	,001**
személyes figyelem	4048	69,0	21,6	343	70,4	22,5	1,383	-
kimenetorientált	4056	71,9	23,2	349	75,2	24,6	6,360	,001**
pedagógus- kompetenciák	3948	68,4	20,5	334	71,2	21,9	5,461	,001*
pedagógus digitális kompetenciája	4158	63,1	30,6	358	66,7	29,5	4,475	,001*
iskolai légkör	3941	59,6	20,1	341	62,9	21,4	8,402	,002**
iskolához kötődés	4016	52,1	21,4	339	55,8	21,6	9,736	,002**

* $p > .05$ ** $p < .01$.

Gyenge hatásnagyságú szignifikáns eltérés mutatkozik az iskolai légkör és az iskolához való általános kötődés megítélésében. Mindkét változócsoporthoz elmondható, hogy a roma tanulók kedvezőbb véleménnyel vannak iskolájukról. A roma tanulók nemcsak jobban szeretnek iskolába járni nem roma társaiknál, de tanáraik pedagógiai képességeiről is kedvezőbb a véleményük. Mind az általános pedagógiai képességeket, mind a digitális kompetenciákat magasabbra értékelték, mint nem roma társaik. Megjegyezzük, hogy mindkét csoport ez utóbbit értékelte alacsonyabbra.

3. Tanulmányi eredményt befolyásoló tényezők a roma tanulók körében

A roma és nem roma tanulói összehasonlítás mellett azt is megvizsgáltuk, hogy mindezek a pedagógus attitűdök és nézetek vajon befolyásolják-e a roma tanulók tanulmányi eredményességét (tanulmányi átlagát).

Az enter módszerrel készült hierarchikus lineáris regresszió elemzés függő változója a roma tanuló tanulmányi átlaga, míg a független változókat blokkonként vontuk be az elemzésbe, így látható a modell magyarázó erejének változása. A páronkénti regressziószámítások mellett egy tanulói és egy kontextuális modellt építettünk. Ez utóbbiba kerültek a pedagógusok nézetei és attitűdjei.

A tanulói modell első blokkjába a tanulmányi előzmények kerültek (5 változó): bukás, igazolatlan hiányzás, valamint az iskolai tanórán kívüli tevékenységek (korrepetálás és szabadidős vagy tehetséggondozó foglalkozás), illetve az a viselkedési jellemző, hogy mekkora erőfeszítést tett az elért tanulmányi eredményéért. A második blokkba (6 változó) a tanulással kapcsolatos nézetek kerültek, vagyis mit gondol a tanuló az iskolai tudásról, a tanulás hasznosságáról, mennyire szereti a tantárgyait és milyen továbbtanulási célja van. A harmadik blokkban (5 változó) kerültek bevonásra az iskolájáról alkotott nézetek, valamint az, hogy mennyire kötődik az iskolájához, tanuló társaihoz. A negyedik blokkban (8 változó) az olyan személyes jellemzők kaptak helyet, mint a bizalom, önbizalom, szubjektív jóllét megítélése, míg az ötödik blokkban (4 változó) a szülői jellemzők, iskolázottság, szubjektív anyagi helyzet, valamint szülői támogatás (a tanulmányok nyomon követése) kerültek.

A kontextuális modellben az első blokk (12 változó) a pedagógusok iskolai szintre aggregált nézeteit tartalmazta az oktatási célokra, esélyegyenlőségről, hátránykompenzációról, lemorzsolódásról és az osztálytermi tanulási környezet megítéléséről, ezért elsőként léptettük a modellbe, hogy az iskola szerepét jól láthatóvá tegyük. Multikolleniaritás miatt (a VIF értéke a határértéknél magasabb volt) kizárásra került az iskolai célok között a kimenet-orientáltság, valamint az iskolai légkör és a pedagógus kompetenciák változói.

A tanulói modell közepesen erős magyarázó erővel bír ($\text{Adj.}R^2=,580$), a magyarázó erejének változása (19. tábla) alapján jól látható, hogy a tanulmányi előzmények változócsoportha az, ami leginkább magyarázzák a tanulmányi átlagot. A családi háttér jellemzői alig okoznak változást a modellben, ne feledjük, itt csak a magukat romának valló tanulókról van szó, vagyis viszonylag homogén jegyekkel bírnak a családi jellemzők. A páronkénti regressziós modellekben csak az anya iskolai végzettsége mutat szignifikáns különbséget, a magasabb végzettség valószínűsíti a jobb tanulói eredményességet.

A kontextuális modell esetében is egy közepes erős modell jött létre ($\text{Adj.}R^2=.614$), látható a táblázat adataiból, hogy a pedagógus, iskolai jellemzők, nézetek csak kis mértékben magyarázzák a tanulók tanulmányi eredményességét.

19. táblázat. A tanulmányi teljesítményt magyarázó lineáris regressziós modell magyarázó erejének változása

Változó blokkok	Tanulói modell Adjusted R Square	Kontextuális Adjusted R Square
1. változó blokk		,099
2. változó blokk	,437	,515
3. változó blokk	,518	,584
4. változó blokk	,544	,594
5. változó blokk	,568	,606
6. változó blokk	,580	,614

A tanulói jellemzők alapján épített regressziós modellben a 30 bevont változóból 11 szignifikáns (IX. táblázat). A bukás, az igazolatlan hiányzás, az iskolai korrepetálásban, mentorálásban való részvétel, a túlzott önbizalom, valamint az iskolai kötődés rontja a tanulmányi eredményességi esélyeket, míg a tanulmányi erőfeszítésre való hajlandóság, a tantárgyak szeretete, az iskolai oktatástól való magas elvárások növelik a sikeresség esélyét. A pozitív jövőkép három változóban is megjelenik: a jövőbe vetett bizalom, a sikeres jövőkép és a magasabb iskolai végzettség elérésének célja növelik a jobb tanulmányi eredmény esélyét. Az iskolai korrepetálás, mentorálás és iskolai kötődés negatív előjele furcsának tűnhet, ugyanakkor tudjuk azt is, hogy inkább azok szorulnak korrepetálásra és mentorálásra, akiknek rosszabb a tanulmányi eredményük, másrészt az iskolába járás szeretete nem feltétlenül jár együtt nagyobb eredményességgel, ha ott nem érvényesülnek magas elvárások.

A kontextuális modellben a 42 bevont változó közül 8 szignifikáns (IX. táblázat). A pedagógusok nézetei közül a hátránykompenzációban való hit, valamint a gyermek szorgalmára alapozott kompenzáció a tanulók nagyobb eredményességi esélyét valószínűsíti. A bukás és az iskolai korrepetálás, valamint az iskolához való kötődés negatívan hatnak a tanulmányi eredményre, míg nagyobb az esély a jobb eredményre, ha a tanuló inkább hajlandó erőfeszítést tenni ezért, ha jobban kedveli a tantárgyait, és bízik abban, hogy a jövőben sikeres lesz.

20. táblázat. A tanulmányi eredményesség magyarázatára tanulói és iskolai változókra épülő lineáris regressziós modell paramétertáblája

	páronkénti		tanulói modell		komplex modell	
	β	p	β	p	Standardized β	p
(Constant)				<,001		,343
Pedagógus hitek, nézetek						
Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök: Tanuló jellemzői index	-,020	,709			,015	,865
Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök: Tanuló családi hátterének jellemzői index	,076	,154			,106	,196
Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök: Pedagógiai tényezők index	-,093	,081			-,106	,268
Lemorzsolódás okaival kapcsolatos attitűdök: Szervezeti tényezők index	-,085	,115			-,018	,815
Szegregáció támogatása index	,026	,632			,040	,560
Az iskola képes a szociális hátrányok kompenzálására index	,011	,839			,265	,026
A családi háttér mint az iskolai szocializáció gátja index	,103	,053			-,071	,317
Kompenzációt legjobban befolyásolja: családi háttér, gyerek szorgalma index	,138	,010			,212	,025
Kompenzációt legjobban befolyásolja: pedagógus, iskola felszereltsége index	,001	,990			-,095	,284
A pedagógus iskola iránt érzett általános kötődés index	-,008	,885			,029	,755
A pedagógus kötődése a kollégákhoz index	,058	,282			-,113	,249
A pedagógus kötődése a tantárgyakhoz/tanulókhöz index	-,050	,355			-,018	,842
Tanulói jellemzők						
Bukás	-,462	,000	-,272	<,001	-,236	<,001
Iskolai korrepetálás, mentorálás (0-nem, 1-igen)	-,232	,000	-,154	,008	-,159	,014
Iskolai szabadidős, tehetség (0-nem, 1-igen)	-,046	,380	,026	,626	,005	,935
erőfeszítés mértéke a tanulásban (1-5)	,394	,000	,263	,001	,294	<,001
hiányzás gyakorisága (napok)	-,293	,000	-,121	,040	-,105	,115
tantárgyak kedveltsége, átlag	,442	,000	,229	,001	,202	,004

Mennyire vagy elégedett az iskolai teljesítményeddel? (1-4)	,280	,000	,056	,335	,041	,492
Az általános iskola befejezése után milyen képzésben szeretnél továbbtanulni?	,314	,000	,077	,216	,110	,107
Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit életed során szeretnél elérni?	,335	,000	,134	,046	,095	,171
Tanulás, iskola hasznossága index	,097	,069	-,003	,971	-,005	,944
Teljesítményorientált index	,294	,001	,111	,134	,143	,098
Intézményi célok: magas színvonalú oktatás index	,153	,004	,146	,037	-,105	,197
Intézményi célok: figyelem a hátrányos helyzetű tanulóakra index	,097	,072	,023	,777	,056	,528
Kötődés az iskolához index	,115	,034	-,177	,009	-,159	,031
Kötődés a társakhoz index	,144	,006	-,036	,586	,033	,638
Kötődés a tanárhoz, tanrágyhoz index	,173	,001	-,145	,076	-,163	,081
bizalom az osztálytársakban (1-4)	,025	,637	-,048	,421	-,038	,535
bizalom a tanároknakban (1-4)	,096	,071	,040	,562	,027	,713
önbizalom (1-4)	,041	,447	-,192	,007	-,107	,144
jövőbe vetett bizalom (1-4)	,048	,156	,158	,020	,085	,241
Szerinted milyen az egészséged?	,198	,000	,075	,230	-,013	,849
élettel való elégedettség (0-10)	,195	,000	,034	,654	,079	,334
Sikeres jövőkép (0-10)	,204	,000	,160	,038	,202	,019
Jövőbeni anyagi jóllét (0-10)	,138	,000	-,049	,547	-,101	,268
apa iskolai végzettsége	,094	,116	-,131	,118	-,151	,084
anya iskolai végzettsége	,163	,004	,002	,984	,094	,298
szubjektív anyagi helyzet (1-7)	,048	,365	,018	,773	,020	,758
Szokatok-e otthon az iskolai dolgokról/életéről beszélgetni? (1-igen 4-nem érdeklődnek)	-,087	,095	,102	,088	,126	,057
Adjusted R2				,580		,614
F				9,615		7,409
				(<,001)		(<,001)

*A főkompenenselemzéssel létrehozott indexek: a pozitív értékek az adott dimenzió jelentéstartamának nagyobb elfogadását jelzik.

4. Összegzés

Elemzésünk megerősíti azokat a korábbi kutatási eredményeket, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy a roma tanulók esetében nagyobb az esélye a hiányzásnak, az alulteljesítésnek (Lauritzen & Nodeland, 2018). Adataink szerint a roma tanulók tanulmányi eredménye elmarad nem roma társaikhoz képest, emellett iskolai útjukban

nagyobb arányban kellett kudarccal megbirkózniuk, mint nem roma társaiknak. Mindezt az eredményt saját bevallásuk alapján a roma tanulók kisebb erőfeszítéssel érik el. Mindezek ellenére a tanulást mindkét csoport hasznosnak véli, de a teljesítményorientáció tekintetében a többségi diákok eltökéltebbek.

A szisztematikus elemzések azt is kiemelik, hogy a roma tanulók szocioökonómiai hátránya jelentős és a többségi tanulókhoz képest (Lauritzen & Nodeland, 2018). Eredményeink is komoly iskolázottsági különbséget azonosított a roma és nem roma tanulók szülei esetében. A roma tanulók szülei körében tízből négy alapfokú vagy az alatti végzettséggel rendelkezik, ez a nem roma tanulók esetében csak tízből egy. A roma szülők körében 16% a diplomások aránya, a nem roma szülők esetében csaknem minden második szülő diplomás. Ez az iskolázottsági szakadék gyerekeik továbbtanulási terveiben látványosan érvényesül. Míg a nem roma tanulók közel fele érettségit adó gimnáziumi képzésben akar továbbtanulni, addig a roma tanulók több mint fele az érettségit nem adó szakközépiskolában. Vagyis szüleikhez képest ugyan a roma tanulók többsége lép egy iskolafokot, mégis a többségi tanulókhoz képest jelentős különbség továbbra is fennmarad, mivel az érettségi adja a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét.

A tanulmányi teljesítmény terén végzett elemzés azt mutatja, hogy a roma tanulók teljesítményét legnagyobb mértékben az egyéni jellemzők magyarázzák, az iskola szerepe csekély mértékben érhető tetten. Az egyéni tényezők között is a korábbi iskolai út, a kudarc, valamint a tanulmányi elköteleződés, az, hogy mekkora erőfeszítést hajlandó tenni és a pozitív jövőkép befolyásolja a tanulmányi eredményt.

Az iskolai eredményességgel foglalkozó kutatások az extrakurrikuláris tartalmak oktatását kiemelt jelentőségűnek tartják. Eredményeink szerint a roma tanulók iskolán belüli extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétele nagyobb arányú, mint nem roma társaiké, akik viszont inkább az iskolán kívül, a fizetős magánoktatásban vesznek részt ilyen foglalkozásokon (itt kiemelhető az idegen nyelvi oktatás). Ugyanakkor az is megállapítható, hogy az iskola által szervezett tevékenységekben való részvétel az országos átlag szerint alakul, vagyis nem kínálnak több ilyen programot, mint más iskolák. Az országos adatok azt mutatják, hogy a vizsgált évfolyamon (7. osztály) háromból egy tanuló vesz részt az iskolában valamilyen sport és szabadidős foglalkozásokon, vagy korrepetálás és fejlesztő foglalkozáson, és ötből egy tanuló vesz részt tehetséggondozó foglalkozáson (Imre, 2020). Vagyis a nem roma tanulók körében

az országos átlagnál alacsonyabb a részvétel az extrakurrikuláris foglalkozásokban, a roma tanulóknál pedig az országos átlaghoz hasonlóan alakul. A regressziós modellben a korrepetálás, a mentorálás negatív kapcsolatban áll a jobb tanulmányi eredménnyel, míg az egyéb szabadidős, illetve tehetséggondozó foglalkozásoknak egyáltalán nincs szignifikáns szerepe a tanulmányi eredményben. Ez a fordított kapcsolat azzal magyarázható, hogy a legrosszabb tanulmányi eredményű tanulók részesülnek korrepetálásban, mentorálásban.

A kutatásunk eredményei alapján a pedagógusok nézetei között két tényező szerepe emelhető ki. Egyrészt a hátránykompenzációba vetett hit, vagyis az a pedagógus, aki elhiszi, hogy az iskola képes a hátránykompenzációra, ott a tanulók sikeressége is valószínűbb. A másik tényező, hogy a pedagógusok szerint a kompenzáció mégiscsak a gyerek szorgalmán múlik, az ebben való hit szintén növeli az esélyét a jobb tanulói eredményességnek. Vagyis egyszerre jelenik meg két olyan nézet, ami a pedagógus felelősségét, iskola szerepét felül és alul értékeli.

Lauritzen and Nodeland (2018) és Salgado-Orellana és munkatársai (2019) is kiemelik a pedagógiai kultúra, tanári nézetek fontosságát, valamint az extrakurrikuláris tartalmakat, mint a roma tanulók eredményességét fokozó tényezőket. Kutatásunk bizonyítja, hogy a pedagógus nézeteknek valóban van hatása, de az is látható, hogy magyarázó ereje jóval csekélyebb mértékű, mint az egyéni tényezőké. Önmagában az iskolai tanórán kívüli foglalkozások nem feltétlenül növelik a tanulói eredményességet, igaz azok minőségét nem vizsgálatuk. Kutatásunk azt mutatja, hogy a többségi tanulók inkább az iskolán kívül, a magánoktatásban vesznek meg szolgáltatásokat (pl. idegennyelv oktatása vagy sport tevékenység), persze ez még nem jelenti feltétlenül azt, hogy az jobb minőségű is, de azt mindenképp jelzi, hogy a többségi tanulók számára van választási lehetőség, hozzáférhetők a kiegészítő szolgáltatások a magánoktatásból is.

Az iskolai, pedagógiai tényezők gyenge magyarázóereje arra is felhívja a figyelmet, hogy az oktatás, a pedagógiai nézetek, az interkulturális szemlélet fontos, de önmagában nem elégséges. Kutatásunk anyagi, digitális és egészségügyi helyzetre vonatkozó mutatói is megerősítik azt, hogy a többségi és a roma tanulók között továbbra is jelentős az egyenlőtlenség, így az ágazati együttműködések, holisztikus megközelítés elengedhetetlen az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésében.

IX. Volt egyszer egy program

Az eddigi hazai oktatási viszonyokra vonatkozó fejezetek inkább problémafókuszúak voltak, bemutattuk az oktatási egyenlőtlenségek kezelésére vonatkozó politikákat, kutatásokat. Ez az utolsó nagyobb fejezet a megoldásokra keresi a választ egy oktatási nevelési program bemutatásával⁵².

1. Nemzetközi kitekintés

Az iskola és a társadalmi egyenlőtlenségek összefüggéseiről két nagy elmélet született: a kulturális reprodukciós elmélet és a kulturális mobilitás elmélet. Míg a reprodukciós elmélet (Bourdieu & Passeron, 1977) szerint az iskola átörökíti a társadalmi különbségeket, addig a kulturális mobilitás elmélet (Alexander et. al, 2001; Downey et. al, 2004) szerint az iskola képes kompenzálni, csökkenti a társadalmi osztályok közötti különbségeket.

Az oktatási egyenlőtlenségek kutatása igen gazdag múltra tekint vissza, csak az elmúlt öt évben az ERIC (a legnagyobb oktatási fókuszú) adatbázis szerint 271 ilyen írás jelent meg, közülük azokra fókuszálunk, melyek a közoktatási programok értékelésével, iskolai eredményességgel, egyenlőtlenségek kapcsolatával foglalkoznak. Ezen írások egyrésze konkrét program, beavatkozás értékelését, az oktatási eredményességre tett hatását, valamint költséghatékonyágát mutatja be, más része mindezt oktatáspolitikai kontextusba is helyezi. Már az öt év irodalma is igen gazdag ahhoz, hogy mindezt részleteiben bemutathassuk, így e tematikák szerint emelünk ki néhányat.

Ganimian és Murnane írása (2016) a metaelemzések közé tartozik. 56 fejlődő ország 223 oktatáspolitikai beavatkozásának értékelő elemzését végezték el. Megállapították, hogy a feldolgozott kutatások látszólag ellentmondó eredményre vezettek az oktatás eredményessége tekintetében. A szerzők kiemelik, hogy az iskoláztatási lehetőségek bővítése emeli ugyan a részvételi arányt, de nem feltétlenül növeli a tanulói teljesítményt. A megfelelő szülői hozzáállás és a szülők bevonása, tájékoztatása pozitív irányba befolyásolják a tanulók iskolai eredményességét. A több és

⁵² A fejezet az alábbi cikken alapul: Fehérvári, A. (2021). An education programme for the elimination of inequalities in Hungary, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2021.1879957](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879957)

jobb erőforrás bevonása szintén hatással van a tanulói teljesítményre, de csak abban az esetben, ha az a tanuló iskolai életének mindennapi gyakorlatába beépülő változásokat eredményez. A kutatók azt is kiemelik, hogy a különböző ösztönzőrendszerek alkalmazása is hatással van a tanári munkára és a tanulói teljesítményre, de csak akkor, ha emellett az alacsonyan képzett tanárok speciális tanácsadásban is részesülnek. Vagyis a forrásbevonás mellett a személyes támogatás is nélkülözhetetlen.

Jelentős mennyiségű írás született az amerikai No Child Left Behind programról. Volt olyan tanulmány, amely a program elszámoltathatósága és eredményessége kapcsolatát vizsgálta (Jenning-Lauen, 2016), megállapítva, hogy az elszámoltathatósági nyomás különbözőképpen hatott az eltérő rasszokra. Míg a fekete tanulók teszteredményeiben nem hozott eltérést, addig a spanyol ajkúak esetében számottevő volt a változás. Akadnak olyan tanulmányok is, melyek a tanári munka hatékonyságát vizsgálják az oktatási egyenlőtlenségek relációjában. Chetty és társai (2014) a tanári minőség tanulói eredményességre tett hatását elemezték. Hozzáadottérték-modellre alapuló vizsgálatuk során azt állapították meg, hogy a tanári munka minősége ok-okozati kapcsolatban áll a diákok teljesítményével (tesztpontszámaival). A kutatók a hozzáadottérték modell alapján a tanári minőség hosszú távú hatásait is vizsgálták. Megállapították, hogy a magasabb hozzáadott értéket produkáló tanárok diákjai később nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább a felsőoktatásban, magasabb fizetést kapnak, és körükben tinédzserként kevésbé valószínű a gyermekvállalás esélye. Becslésük szerint, ha a hozzáadottérték alapján az alsó 5%-ba tartozó tanárokat átlagosra cserélnék, akkor ezzel az adott osztályokba járó gyerekek majdani jövedelemszintjét 250 ezer dollárral növelhetnék. Egy másik tanulmány (Jennings 2015) a középiskolások eredményessége, a családi háttér és az etnikai hovatartozás összefüggéseit vizsgálja. A szerzők megállapítják, hogy a tanulói teljesítményt (tesztpontszámokat) az iskolán belüli és az iskolán kívüli különbségek egyaránt meghatározzák. E különbségek kialakulásában erőteljes szerepe van a tanuló háttérének. Ugyanakkor az alacsony családi jövedelem hatása sokkal erősebb, mint az etnikai hovatartozásé. Egy másik kutatás (Hanselman, 2018), ami a tanári hatékonyság egyenlőtlenségekben játszott szerepét vizsgálta, arra a következtetésre jutott, hogy a kisebbségi tanulók helyzete rosszabb, mint az alacsony jövedelmű családok gyermekeié. (A szegény és kisebbségi tanuló helyzete a legbizonytalanabb.) Azt is megállapította, hogy a gyengén teljesítő kisebbségi tanulók

hozzáférési esélye a magas szintű oktatáshoz alacsonyabb mértékű. Szintén a kisebbségi tanulók hátrányára hívták fel a figyelmet Write és munkatársai (2017), az amerikai iskolarendszer tehetséggondozó programjaiban mind a feketék, mind a spanyol ajkúak alulreprezentáltak (az előbbiek jobban, mint az utóbbiak) a fehér származásúakhoz képest és a trendadatok nem is mutatnak elmozdulást. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tehetségek azonosításában a tanárok észlelései pontatlanok, negatív sztereotípiákkal terheltek. Ballam és Moltzen (2017) kutatása szintén arra hívja fel a figyelmet, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú tanulók alulreprezentáltak a tehetséggondozó programokban, melynek egyik oka azonosításuk hiánya, a támogató iskolai környezet hiánya. Az amerikai irodalom kiválósági szakadék (*excellence gap*) fogalommal írja le a minőségi oktatáshoz, tehetséggondozó programokhoz való egyenlőtlen hozzáférés eme jelenségét, vagyis a kiválóan teljesítők közti aránykülönbséget az alacsony és magas jövedelmű családok gyermekei között.⁵³

Az angol Pupil Premium (PP) programról is több elemzés készült, melyek inkább oktatáspolitikai kontextusban vizsgálják a beavatkozás hatását. A program az alapfokú és alsóközépfokú iskoláknak ad plusz támogatás az alacsony jövedelmű hátrányos helyzetű tanulók száma alapján. Lupton és Thomson (2015) a program öt éves működését vizsgálta, megállapítva, hogy a program hatása csak igen szerény mértékű volt. Craske (2018) elemzése pedig arra mutat rá, hogy a program nyomán hogyan változott az iskolák, iskolavezetők és pedagógusok hozzáállása a hátrányos helyzet megítéléséhez. Az iskolák egyszerre akartak megfelelni (korábbi) gondoskodó és (és a PP által támogatott) teljesítményorientált szerepüknek, mely sokszor konfliktushoz vezetett a szervezetben, ezzel is rámutatva az elszámoltathatósági rendszer visszas hatásaira.

A School-wide Positive Behavior Interventions and Supports program értékelésében (Freeman et al., 2015) a kutatók azt vizsgálták, hogy a programnak milyen a hatása az iskolai lemorzsolódásra. Megállapították, hogy rövidtávon nincs közvetlen hatása, ugyanakkor hosszú távon csökkentheti a lemorzsolódást. Szintén a lemorzsolódás csökkentését célzó programok áttekintésével foglalkozik Halvorsrud tanulmánya (2017). Írása számba veszi azokat a norvég oktatási beavatkozásokat, amelyek a lemorzsolódás

⁵³ Plucker és Peters (2020) könyvük bevezetőjében Kloé és Kevin esetével szemléltetik a tehetséggondozó programokban fennálló etnikai, szocioökonómiai és nemi torzításokat, valamint a tanári észlelések, hitek elfogultságainak következményeit. Kevin dislexiás, ugyanakkor páratlan a térérzékelése, ugyanakkor az osztályfőnöke szerint Kevinnek tanulási nehézségei vannak, így ő nem lehet tehetséges tanuló.

csökkentésére vezettek be a 2000-es évek óta. Megállapítja, hogy Norvégiában 1994 óta biztosított mindenki számára a középfokú képzéshez való hozzáférés, ugyanakkor az inkluzív oktatási rendszer mégsem garanciája a sikeres kimenetnek, mivel a lemorzsolódási ráta változatlan maradt.

Austin és munkatársai (2019a) az indianai Choise Scholarship Program (voucher program⁵⁴) értékelését végezték el. Azt vizsgálták, hogy hogyan változott az diákok iskolai útja és teljesítménye 2009 és 2016 között, a tanulók 3. és 8. évfolyamos eredményeinek összevetésével. Eredményeik között kiemelik, hogy a tanulói eredmények nem abban mutatnak nagyobb különbséget, hogy egy tanuló részesült-e támogatásban vagy sem (kapott-e vouchert), hanem abban, hogy váltott-e iskolát az évek során. Aki végig magániskolában tanult, nem mutatkozott a teljesítményében különbség a voucherrel rendelkező és nem rendelkezők között. Az állami iskolából magániskolába váltóknál azonban teljesítményromlás következett be. A legnagyobb veszteséget azok könyvelhetik el, akik állami iskolából magániskolába mentek, majd újra állami iskolára váltottak. A kvalitatív vizsgálatok azt mutatják, hogy a teljesítményromlás mögött az áll, hogy a diákok nehezen tudnak alkalmazkodni a különböző típusú iskolák elvárásaihoz (Austin, 2019b).

Shager és munkatársai (2013) egy a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket megcélzó amerikai iskolakezdési program (Head Start) 30 éves eredményeinek metaanalízését végezték el, rámutatva a program sikerességére, kimutatva a programnak a gyerekek kognitív eredményességére tett hatását. Emellett arra is felhívták a figyelmet, hogy más-más csoportokkal összevetve, a program különböző mértékű hatást gyakorol: nagyobb a kimutatható hatás az olyan kontrollcsoportokkal szemben, akik semmilyen egyéb támogatásban nem részesültek, de kisebb azoknál, akik más iskolakezdést segítő támogatást is igénybe vettek. Míg az elemzett program holisztikus, többféle támogatási rendszert is magába foglal, addig léteznek más, kevésbé széleskörű beavatkozást megcélzó programok is. Ezzel az elemzéssel azonban arra mutattak rá a kutatók, hogy ezen programok hatása sem elhanyagolható, vagyis még a kisebb mértékű támogató programoknak is van jótékony hatása. Egy kanadai elemzés (Nguyen, 2011) szintén egy iskolakezdést segítő program eredményességét elemezte az őslakosok és a nem őslakosok

⁵⁴ A voucher/ösztöndíj program olyan oktatási támogatás, amelyet az alacsony jövedelmű családok gyermekei kaphatnak iskoláztatásuk finanszírozására a tandíjas magán- és egyházi iskolákban.

közötti oktatási szakadék mértékét vizsgálva. A szerző megállapítja, hogy az empirikus adatok csak korlátozott mértékben támasztják alá a kilencvenes évek közepe óta futó program sikerességét. Ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy nincs más út az őslakosok felzárkóztatására, mint az oktatásba való bevonásuk.

Végezetül egy olyan munkát mutatunk be, amely egy hátrányos helyzetű és átlagos gyerek esélyeit mutatja be az iskolai- és életút különböző állomásain (SGM = Social Genome Model)⁵⁵. Sawhill, Winship és Grannis (2012) azt vizsgálták, hogy mekkora a szakadék a két csoport között, az adott populáción belül a gyerekek mekkora hányada lép tovább sikeresen életútja következő állomására⁵⁶. Öt életszakaszt különböztettek meg (0-5, 6-11, 12-19, 20-29, 30-40). Átlagos gyerekeknek tekintették, aki normál súllyal született házasságban, akinek legalább középiskolai végzettsége van. Minden életszakaszra vonatkozóan definiálták a sikeresség kritériumait⁵⁷. Míg az átlagos gyerekcsoport 66-71%-a lépett tovább sikeresen a következő életszakaszba, addig a hátrányos helyzetűek esetében csak 37-49% között alakult ez az arány. Vagyis minden életszakaszban megmaradt a kb. 20%-os különbség a két csoport között. A legnagyobb különbség az alsó- és felsőközépiskola szakaszában detektálható (12-19 év között), ahol a hátrányos helyzetű gyerekeknek csak 37%-a lépett át sikeresen a következő életszakaszba. Sawhill és Karpilow (2014) azt vizsgálták, hogy a különböző beavatkozások (öt ilyen beavatkozási csomagot elemeztek) az egyes életszakaszokban mennyiben tudják növelni a sikeres átlépést a hátrányos helyzetű csoportoknál. Megállapították, hogy a legnagyobb arányban a 0-5 éves korúak esetében volt ez hatásos, gyakorlatilag a beavatkozás által ugyanakkora arányt ért el a hátrányos helyzetű csoportok sikeressége, mint az átlagos csoporté. Míg az életkor előrehaladtával csökkent a beavatkozások által generált sikerességi arány. Ugyanakkor a költséghaszon elemzés azt mutatja, hogy minden vizsgált programot megéri fenntartani, mert az egyes

⁵⁵ Az SGM (Social Genome Model), a társadalmi mobilitás (intergenerációs mobilitás) mérésére szolgáló módszer.

⁵⁶ Az adatok a nemzeti statisztikai hivatal longitudinális adatfelvételeiből származnak, két adatbázist használtak a szerzők: az 1980 és 1990 között születettek, illetve az 1971-2009 közötti születésűek követéses vizsgálatának adatait.

⁵⁷ 0-5 éves korúak sikerkritériuma az iskolaérettség, az 5-11 éves korúaké az alapkompétenciák és szociális-érzelmi képességek elsajátítása, a 11-19 éves korúaké a középfokú végzettség megszerzése, illetve nem ítélik el bűncselekmény miatt, nem válik szülővé, a 20-29 éves korúaké függetlenül él, felsőfokú végzettséget szerez, vagy jövedelme 250%-kal felette van a szegénységi küszöbnek, 30-40 éves korúaké a középosztály tagja, jövedelme 350%-kal felette van a szegénységi küszöbnek.

programok költsége gyerekenként kb. 20 ezer dollár, míg a várható jövedelemhaszon összességében 200 ezer dollár körül alakul (Sawhill & Reeves, 2014).

A bemutatott kutatási eredmények mind a társadalmi reprodukciós, mind a kulturális mobilitás elméletet is megerősítő empirikus tapasztalatokat adtak. Egyes kutatások arra is rámutattak (Jennings et al. 2015), hogy az iskolák közötti különbségekből is fakad, hogy éppen melyik elmélet érvényesül. Egy erősen szegregált iskolában, ahol nagyon magas az alacsony társadalmi csoportból érkező tanulók aránya, az egyéni társadalmi, családi hátrányokon túli negatív iskolai hatás is kimutatható a tanulói teljesítményekben (Borman & Dowling, 2010).

2. Az Arany János Program

A kilencvenes években a felsőoktatás tömegesedésétől sokan azt várták, hogy ezzel minden társadalmi csoport számára növekednek majd a bejutási esélyek. Egy teljes érettségiző korosztály átmenetét vizsgálta a középfokról a felsőoktatásba egy 1998-ban végzett átfogó vizsgálat (Csákó et al, 1998). A teljes körű adatfelvételben valamennyi szakközépiskolás és gimnazista önkéntes kérdőívet töltött ki még az érettségi vizsga előtt, melyben családi hátterüket, iskolai útjukat, továbbtanulási ambíciójukat vizsgálták a kutatók. A kutatás második fázisában a kérdőíves adatokat összekapcsolták a felsőfokú felvételi eredményekkel. Így pontos kép rajzolódott ki arról, hogy kik azok, akik bekerülnek a felsőoktatásba. A vizsgálat egyik fontos megállapítása volt, hogy a szelekció már korábban, a középfokra lépésnél megtörténik. A gimnáziumi képzésből nagyobb eséllyel kerülnek be a diákok a felsőoktatásba. A kutatás azt is kimutatta, hogy a kistélepközségekben élők bekerülési esélyei jóval alacsonyabbak városi társaikéhoz képest. Más kutatások is bizonyították, hogy már a középfokú oktatásban is jelentős szelekciós, illetve önszelekciós mechanizmus érvényesül (Liskó & Fehérvári, 1998; Róbert, 2000, 2010; Nagy, 2010). Emellett elemzések arra is rámutattak, hogy a lemorzsolódás miatt a képzésbe való bekerülés még nem jelenti a magasabb iskolai végzettség megszerzését (Gazsó & Laki, 2004), így az expanzióknak önmagában nincs esélykiegyenlítő hatása.

Alapvetően ezek a tények ösztönözték az akkori oktatási minisztert a program elindítására. A kistélepközségekben élő tehetséges, hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatási esélyeit azzal kívánta növelni, hogy kiemelkedően teljesítő középiskolákba juttatja be őket.

Az Arany János Tehetséggondozó Program indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak, ezért olyan tanulók jelentkezését várták, akik 5000 fő alatti településen élnek. Később a program célcsoportja kibővült, a kistelepülési hátrány mellett már olyan tanulókat is vártak a programba, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek vagy kiegészítő családi pótlékot kapnak. A program célja a tehetséges gyermekek továbbtanulásának elősegítése, felsőfokra juttatása, emellett olyan korszerű, munkapiacra fontos ismeretek nyújtása, mint informatika (ECDL vizsga), idegennyelv (nyelvvizsga) és autóvezetés (jogosítvány).

A 2000-ben induló tehetséggondozó program 2004-ben a kollégiumi, 2007-ben pedig a kollégiumi szakiskolai (későbbi elnevezése kollégiumi szakközépiskolai) programmal bővült. A később induló kollégiumi és kollégiumi szakiskolai programok célja hasonlóan alakult: a kollégiumi program esetében az érettségi, míg a kollégiumi szakiskolai program esetében a szakmaszerzés a cél. Vagyis mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt hátrányos helyzetű csoportok számára, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra. (A 9. és 10. ábra és a 22. táblázat mutatja a programban résztvevő intézmények földrajzi elhelyezkedését és a program fontosabb szolgáltatásait, tartalmi elemeit⁵⁸.)

⁵⁸ A program ismertetése az alábbi íráson alapul: Fehérvári, A. & Varga, A. (2023). Resilience and inclusion. Evaluation of an educational support programme, *Educational Studies*, 49(1), 147-165, DOI: [10.1080/03055698.2020.1835614](https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835614)

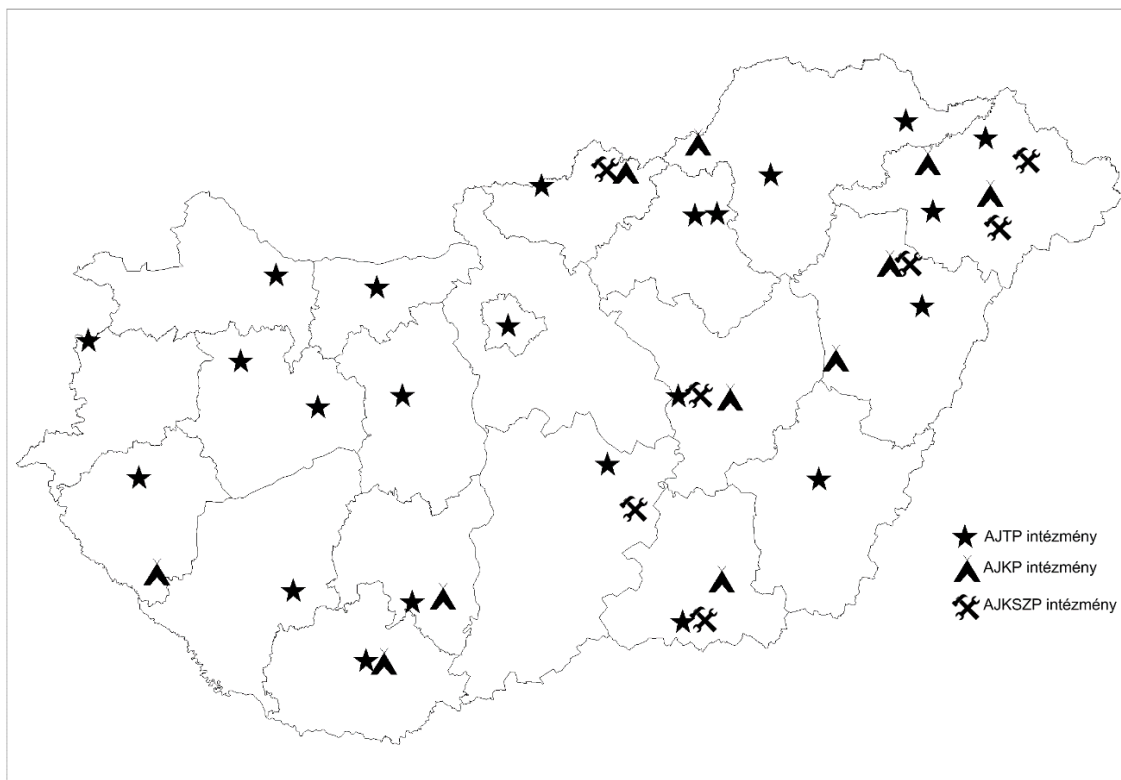
Hálózat •Tanulói programok(versenyek, táborok, kulturális, sport és szabadidős események) •Tanári együttműködések (konferenciák, tréningek, workshopok) •Szakmai támogatás (EMMI, Tanácsadó Testület, mentorok, monitoring jelentés)
Intézmények •Helyi környezet lehetőségei (helyi közösségek, iskola és kollégium kapcsolata) •Tanári együttműködések (AJP és a tantestület már tanárai között) •Jó gyakorlatok (helyi fejlesztések)
Tanulók •Anyagi támogatás (utazás, étkezés, eszközök, ruházat, ösztöndíj, stb.) •Kulturális tőke (kulturális, szabadidős kirándulások, ECDL, nyelvvizsga, jogosítvány, mérés alapú fejlesztések) •Társas tőke (a tanulók sikeres előrehaladása és a tanári támogatás)

9. ábra. Az Arany János Program tevékenységei és szolgáltatásai

Ahogy az alprogramok céljai, úgy a célcsoportok is eltérnek egymástól. A tehetséggondozó programba való bekerüléshez az alábbi feltételek közül legalább egynek kell teljesülnie: a fiatal hátrányos helyzetű (a törvényi feltételeknek megfelelően), vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül (átmeneti nevelésbe vett vagy ideiglenes hatállyal elhelyezett), vagy a gyerekjóléti szolgálat javaslata alapján rászorult (ebben az esetben is a gyermekvédelmi törvény az iránymutató). A családi státusz vizsgálata mellett minden pályázónak felvételi eljáráson is keresztül kell esnie. A kollégiumi programban a családi státuszra vonatkozóan szigorúbbak a feltételek. Az a középiskolába jelentkező tanuló vehet részt a programban, aki az alábbi négy szempont közül valamelyiknek megfelel: vagy halmozottan hátrányos helyzetű, vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül, vagy alacsonyan iskolázottak (8 általános) a szülei, vagy rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő családban él, ahol az egyik szülő alacsonyan iskolázott, de a másik is legfeljebb szakképesítéssel rendelkezik. A kollégiumi szakiskolai programba az a szakiskolában továbbtanulni szándékozó tanuló jelentkezhet, aki felzárkóztató oktatásban kíván részt venni, vagy az alábbi feltételek közül valamelyiknek megfelel: vagy halmozottan hátrányos helyzetű, vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül. A kollégiumi és a kollégiumi szakiskolai programba az állami gondozásban lévők is bekerülhetnek.

A programot a másfél évtizedig programiroda koordinálta, ami eredetileg az oktatási tárca része volt, majd később a minisztérium háttérintézményeihez került, először a SuliNova Kht.-hoz, majd Oktatáskutató és Fejlesztő Intézethez. 2015-től ismét változott a helye és újra az oktatási tárca szervezetébe integrálódott a koordinációs feladat, de már programirodáról nem beszélhetünk.

A tehetséggondozó és a kollégiumi ötéves program lényege az előkészítő évfolyam, amelynek célja a felzárkóztatás. A tantárgyi modulok mellett fontos szerep jut az idegennyelvi és számítástechnikai képzésnek, valamint a készségek fejlesztésének, az önismeret/drámapedagógia, illetve a tanulásmódszertan/kommunikáció tárgyaknak. A programba bekerülők az előkészítő év után a hagyományos képzési program szerint haladnak tovább, de az egyéni fejlesztés mellett a tanulásmódszertan, önismeret és kommunikáció tárgyak végigkísérik középiskolai pályafutásukat. Emellett fontos szerepet kapnak a programban a kulturális és szabadidős foglalkozások, melyek jó része a kollégiumban szerveződik. A kollégiumi elhelyezés minden tanuló számára kötelező. A kollégiumi szakiskolai program némileg eltér ettől, ott vagy felzárkóztató, vagy kilencedik évfolyamon kezdi meg a tanuló a tanulmányait, vagyis nincs feltétlenül előkészítő év.



10. ábra. Az Arany János Program intézményei (Forrás: EMMI, Híves, 2018)

A program pályázati finanszírozással indult, később (2002) a normatívát beépítették a finanszírozási rendszerbe, így biztosítva annak stabilitását. A középiskolák a közoktatási normatíva kétszeresében részesülnek a programban részt vevő tanulóik után, míg a kollégiumok háromszoros normatívát kapnak. A program finanszírozását minden évben rendelet szabályozza, melyben az iskolai és a kollégiumi normatíva is meghatározásra kerül.

A program tartalmát miniszteri közleményként hirdették meg. Ez a kollégiumi szakiskolai program esetében jelenleg is így van, míg a tehetség- és a kollégiumi program önálló kerettantervvel rendelkezik 2010 óta. Mivel a program szakmai részében ugyanakkora jelentőséggel bírnak a kollégiumok, mint a középiskolák, ezért a kollégiumban zajló szakmai munka meghatározása is feltétlenül szükséges. Mindhárom program esetében miniszteri rendelet szabályozza a kollégiumok szakmai programját.

A következő táblázatok (21. és 22. táblázat) a program monitoring jelentései alapján mutatnak néhány alapadatot. Jól látszik például, hogy program létszáma

folyamatos csökkenést mutat, a 2010-es évek elején közel 5000 diák vett részt benne, ez szám több mint ezer fővel csökkent az évtized végére.

21. táblázat. Az Arany János Program főbb mutatói

	Arany János Tehetséggondozó Program	Arany János Kollégiumi Program	Arany János Kollégiumi Szakközépiskolai Program
Induló tanév	2000/2001	2004/2005	2006/2007
Programok száma	23	11	7
Intézmények száma	36	16	18
Tanulók száma (2018. október 1.)	2445	902	400
A tanulók összetétele a programban	16% hátrányos helyzetű, 9% halmozottan hátrányos helyzetű 71% rászoruló	41% halmozottan hátrányos helyzetű, 32% hátrányos helyzetű 11% rászoruló	67% halmozottan hátrányos helyzetű, 23% hátrányos helyzetű
Belépési feltétel	mérés alapján	delegálás alapján (szocioökonómia háttér)	
Tanulói támogatás	előkészítő év		nincs előkészítő év
	4 éves középiskolai tanulmányok és kollégium ugyanazon csoportban, középiskolában	4 éves integráló középiskolai képzés, a kollégium azonos	Ugyanaz a kollégium, eltérő szakmai képzéssel párosul
Intézményi támogatás forrása	Középiskola és kollégium	Az előkészítő évet szervező intézmény és a kollégium	szakképző iskola és kollégium
Kimenet: a 2018-ban végzetek eredményessége	Felsőoktatásban továbbtanuló 77%, szakképzésben továbbtanuló 11%, munkába állt 11%	szakképzésben továbbtanuló 56%, felsőoktatásban továbbtanuló 16%, munkába állt 28%	továbbtanuló (érettségi/másik szakma) 31%, munkába állt 64%

(Forrás: EKE-OFI AJP monitoring report 2019)

22. táblázat. Tanulólétszám az Arany János Programban

Program típusa	2013	2014	2015	2016	2017	2018
	(tanulók száma)					
Arany János Tehetséggondozó Program	2872	2885	2828	2705	2577	2445
Arany János Kollégiumi Program	887	943	1005	979	921	902
Arany János Kollégiumi Szakközépiskolai Program	609	577	515	448	433	400
Arany János Program összesen	4868	4405	4348	4132	3931	3747

(Forrás: EKE-OFI – AJP monitoring report 2017, 2018, 2019)

A létszámcsökkenés oka főként a szakképzési rendszer átalakulásában és az ehhez kapcsolódó kommunikációban kereshető, egyrészt jelentősen megemelkedett a szakképzésben adható ösztöndíjak mértéke (az Arany János program ösztöndíjaihoz képest mindenképp), másrészt a kormányzati és a gazdasági kamara részéről is a szakképzést, különösen a szakmunkásképzést preferáló kampány volt jellemző, az általános képzéssel, a felsőoktatásban való továbbtanulással szemben, ami az alacsony jövedelmű társadalmi csoportokat egyértelműen eltérítette a közép- vagy csak hosszabb távon megtérülő továbbtanulástól. (Itt visszautalok az V. fejezet összegzésére, a végzettségek újratermelődésére).

A volt egyszer egy program fejezetcím pedig arra utal, hogy ez tanulólétszámcsökkenés a 2020-as években is folytatódott, mivel a közoktatás és szakképzés irányítási rendszerének szétválásával a szakképzés nem kívánta tovább fenntartani az általa működtetett intézményekben a programot, így a kollégiumi szakközépiskolai program felmenő rendszerben megszűnt. A kollégiumi program is lefeleződött, mert a nem szakképzés által fenntartott intézményekben működhet tovább.

3. A program kutatási előzményei

Magyarországon kevés olyan oktatási program van, amely évtizedes múlttal rendelkezik, ezek között van az Arany János Program (mint az előzőekben jeleztük, ez a program is csak megcsónkítva működik már). Nem véletlen tehát, hogy a legtöbb hatásvizsgálat, programértékelés ehhez a programhoz kapcsolódik (Andl, 2018). A három program közül a legkorábban induló tehetséggondozó programról készült a legtöbb elemzés. Az Expanzió Kft. 2001-ben és 2009-ben, míg a Felsőoktatási Kutatóintézet (később Oktáskutató és Fejlesztő Intézet) 2003-ban és 2005-ben készített hatásvizsgálatot a programról. A 2001-es és 2005-ös vizsgálatok a program célcsoportjának feltárására irányultak, ugyanakkor csak a 2005-ös és 2009-es elemzéseket tekinthetjük átfogónak,

empirikus adatokkal megalapozottnak. Mindegyik vizsgálat eredményeinek révén konkrét szakpolitikai beavatkozások történtek.

A program első hatásvizsgálatát a Felsőoktatási Kutatóintézet kutatói végezték el 2005-ben (Fehérvári & Liskó, 2006a, 2006b). A kutatás egyik célja az volt, hogy elemezze a tanulók összetételét, családi háttérét, és megválaszolja azt a kérdést, hogy a programba bekerülő tanulók kiválasztásánál a tehetség mellett mennyire érvényesült a hátrányos helyzet szempontja. A vizsgálat teljes körű volt, tehát minden AJTP iskola és az összes AJTP tanuló részt vett benne. A kutatás során kérdőíves adatfelvétel történt valamennyi iskolaigazgatóval és az összes diákkal, valamint strukturált mélyinterjú készült a programvezetőkkel. A vizsgálat tehát kvalitatív és kvantitatív elemeket is alkalmazott, az adatok megbízhatóságát, hitelességét növelte a teljeskörűség, ugyanakkor nem tekinthető klasszikus hatásvizsgálatnak, mivel a kontrollcsoportos mintavétel megvalósíthatatlan volt. Azért nem volt mód erre, mert a jelentkezők, de fel nem vett tanulók csoportja kis létszáma miatt mérési célra alkalmatlan volt, a nem jelentkezők (de azonos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulók) kiválasztása és nyomon követése viszont túlságosan költségesnek bizonyult.

Ugyanakkor egy másik, közvetett módszerrel mégis meg lehet vizsgálni, hogy vajon mi történne e beavatkozás nélkül a tanulókkal. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet minden évben kérdőíves adatfelvételt készített kilencedikesek körében. A vizsgálatban valamennyi középiskola és középiskolás részt vesz, az összehasonlítás évében (2008-ban) összesen 3776 kilencedikes osztály 95 860 diákja. Ez az adatbázis lehetőséget ad arra is, hogy az AJP tanulók jellemzői, tanulmányi eredményei, családi háttere összehasonlíthatóvá váljanak a többi középiskolás jellemzőivel (Fehérvári, 2008a). Ennek segítségével megállapítottuk, hogy a tehetséggondozó programban tanulók társadalmi státusza leginkább a szakiskolásokéhoz, szakközépiskolásokéhoz hasonlít, vagyis a program nélkül valószínű ezek a diákok nem jutottak volna be a nagyobb továbbtanulási esélyt adó jobb gimnáziumokba.

Nemcsak az AJTP tanulók családi háttere, hanem tanulói teljesítménye is összevethető a többi középiskoláséval. Az országos kompetenciamérésekben sajnos nem tartják nyilván külön a programot, de a tehetséggondozó program esetében a 2009-es mérés adataiban (a programban résztvevő iskolák segítségével) beazonosításra kerültek a

programban részt vevők. A 10. osztályos mérés azt mutatja, hogy a tehetséggondozó programban részt vevők mindkét területen, matematikából (560 pont) és szövegértésből (574 pont) is jobban teljesítettek, mint az országos átlag (489 és 496 pont). Képzési programok szerint ez a teljesítmény elmarad ugyan a 6 és 8 osztályos gimnáziumok tanulóinak eredményeitől, de meghaladja a 4 osztályos gimnáziumok átlagpontszámát matematikából és szövegértésből is. A 4 osztályos gimnazistákkal összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy a tehetséggondozó programra járó tanulók körében az első alatti és az első képességszinten álló tanulók aránya jóval kevesebb. Ugyanakkor a legkiválóbb szinten már nincs ilyen eltérés, sőt a 4 osztályos gimnazisták között árnyalatnyival magasabbak az idetartozók aránya (Fehérvári & Széll, 2014).

Az Expanzió Kft. hatásvizsgálata 2008–2009-ben történt (2009). A vizsgálat célja annak értékelése, hogy a program az első nyolc évben elérte-e a kitűzött céljait, illetve mi jellemzi az állami források felhasználását. A módszerek itt is sokrétűek voltak: interjú készült a korábbi és a mostani programvezetéssel, fókuszcsoportos interjúk készültek a kollégiumok vezetőivel; kérdőíves vizsgálatok valósultak meg a végzős és a végzett tanulókkal, a középiskolák vezetőivel és pedagógusaival, illetve a küldő általános iskolák tanáraival. Az empirikus vizsgálatokat dokumentumelemzés egészítette ki.

A Debreceni Egyetem 2013-as vizsgálata nem konkrétan az AJP-re irányult, hanem általában a tehetséggondozást és azon belül is a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai tényezőit vizsgálta (Páskuné, 2013a), továbbá a tanórán kívüli tevékenységek szerepét a tehetséggondozásban. A kutatás Gagné tehetségfejlődésére vonatkozó modelljét vette alapul, ezek közül is az intraperszonális jegyekre koncentrált.

Szintén 2013-ban született az a vizsgálat, amely az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságokról készült, melynek célcsoportját az AJTP tanulók képezték. Az elemzés megállapítja, hogy a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók esetében a képességeik jelentik a tanulmányi eredményességük legfőbb fedezetét (Páskuné, 2013b). Ugyanakkor ez csak abban az esetben jelent a hozadékot, ha összekapcsolódik az érdeklődésükkel.

A pszichológiai megközelítésű vizsgálatokat gazdagította Harsányiné és szerzőtársai (2017) elemzése is. Az AJTP tanulók szociális és érzelmi kompetenciáikat vizsgálva megállapítják, hogy az AJTP tanulók és a kontrollcsoport között ugyan minimális a különbség, mégis a programban résztvevők sikeresebbek a kapcsolatok építésében, nyitottabbak, együttműködőbbek.

E vizsgálatok alapján megállapítható, hogy az Arany János Program sikeres kísérlet, amely megmutatta, hogy az erősen szelektív és a társadalmi esélyegyenlőséget nem támogató iskolarendszerben is lehetséges az esélyteremtés egy néhány ezer főt számláló csoport számára. A program leginkább csak a közvetlen környezetére gyakorolt hatást, vagyis a résztvevőkre. A tanulók átestek a családi szocializációtól eltérő szocializáción, és olyan ismeretekkel vértéződtek fel, melyek jobb esélyt biztosítanak pályájukon és a munkapiacra. Emellett a középiskolák és a kollégiumok tanárainak szemlélete is megváltozott: egyrészt a hátrányos helyzetű gyerekekről alkotott véleményük pozitívabbá vált, másrészt pedagógiai kultúrájuk is gazdagodott, melyet már nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók oktatása során kamatoztatnak. Az AJP hatásvizsgálatok és programértékelések az oktatáspolitikára számára fontos fejlesztési alapot jelentettek (Fehérvári, 2013).

Két 2015-ös vizsgálat a program kimeneti eredményességével foglalkozott. Az egyik elemzés az AJTP-ből kikerülők további útját követte nyomom, megállapítva, hogy azok a fiatalok tudtak sikeresebb felsőoktatási utat befutni, akiknek nem pusztán az AJTP-be kerülés volt a céljuk, hanem az AJTP csak egy eszköz volt a nagyon erős továbbtanulási szándékuk beteljesítéséhez, és ez az erős belső motiváció eredményesebbé tette őket a középiskolában is, és később a felsőoktatásba bejutáskor is. Mindemellett az is megállapítható, hogy a jelentősen differenciált felsőoktatásban az AJTP-ből csak kevesen jutnak el a mesterképzésig vagy az osztatlan képzésbe, viszont számukra az alapképzés és a felsőfokú szakképzettség megszerzése is legalább egy vagy két lépcsőfokkal magasabb iskolázottsági szintet jelent szüleikhez képest (Fehérvári, 2015a). A másik vizsgálat a program költséghaszon-elemzése volt (Csengődi, 2015). A szerző számításai szerint bár a központi költségvetés számára jelentős közvetlen és közvetett terhet jelent a program finanszírozása, ugyanakkor már akkor megtérül az állam számára a programba való beruházás, ha legalább minden ötödik érettségit szerzett tanuló esetében

igaz, hogy a támogató program nélkül nem jutottak volna be felsőoktatási intézménybe, és nem tudtak volna diplomát szerezni.

2017-2018-ban egy újabb átfogó vizsgálat készült a programról, valamennyi szerepelője (mindhárom program összes tanulója és programfelelőse) megkérdezésével (Fehérvári & Varga, 2018). A kutatás az inklúzió és a reziliencia fogalomkörében helyezte a vizsgálódás szempontjait. Az inklúzió szervezeti szinten, mint az AJP intézményi tanulási környezete, a reziliencia egyéni szinten, mint tanulói sikeresség értelmeződött. A kutatás megállapította, hogy a program erős szervezeti és hálózati alapokon működik, ahol a pedagógusok egyéni tudásán, felkészültségén túl nagyfokú a szervezeten belüli és szervezetek közötti horizontális tanulás. Mindez, valamint a program tartalma (extrakurrikális tartalmak és szolgáltatások) hozzájárulnak a tanulói életutak sikerességéhez (befejezett középfokú végzettséghez és továbbtanuláshoz), melyek mind a képzésben még bent lévő tanulói vizsgálatok, mind az életút interjúk megerősítettek (Pápai & Varga, 2018). Ugyanakkor az elemzés arra is felhívta a figyelmet, hogy a tanulói kör bevonása (erre a szempontra még a későbbiekben visszatérek) és megtartása, valamint az intézményhálózat regionális kiterjedtsége fejlesztendő terület. Ez utóbbi ponttal kapcsolatban Híves (2018) elemzése kimutatja, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetű tanulók száma és az AJP intézmények földrajzi elhelyezkedése, beiskolázott létszáma között néhány térségben diszkrépancia van. Bizonyos megyékben (Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy) több a rászoruló tanuló, mint az intézmények száma, befogadó képessége, vagy hiába van sok intézmény (Szabolcs-Szatmár-Bereg) mégsem fogad be arányaiban több hátrányos helyzetű diákot.

4. Az elemzés módszerei

A magyar iskolarendszerben is tesztelték a már említett a két elméletet, és arra a megállapításra jutottak, hogy míg korábban – a 70-es, 80-as években – a magyar iskolarendszer 'egyenlősített', addig jelenleg inkább az egyenlőtlenségek átörökítése tapasztalható (Blaskó, 2002). Nemzetközi és magyar vizsgálatok is megállapítják, hogy a magyar iskolarendszerben jelentős az iskolák közötti különbségek. Vannak olyan iskolák, amelyek képesek a hátránykompenzációra, azonban rendszerszinten az egyenlőtlenségek fennmaradása, elmélyülése figyelhető meg, melyben az elmúlt húsz év nem hozott változást. Ez köszönhető annak is, hogy a magyar iskolarendszerben nagyon

korán szétválnak a tanulási utak, 4., 6. és 8. évfolyamon vannak a szelekciós pontok, valamint három nagyon eltérő képzéstípusban tanulhatnak a diákok a középiskolában. Az Európai Unió fejlesztési források több beavatkozást is elindítottak Magyarországon, melynek célja az esélyegyenlőség, méltányosság növelése volt. Ezek azonban az egyes finanszírozási szakaszok lezárásával elhaltak, vagy éppen kormányváltás miatt szűntek meg. Ráadásul egyik beavatkozást sem követte módszeres elemzés, mellyel hatásai kimutathatók lettek volna. Kivételt jelent ez alól az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), amely 2000 óta működik Magyarországon, ez a leghosszabb idő óta működő program.

A programról eddig számtalan elemzés készült (lásd bevezető részek), jelen írás egy újabb szempontot vet fel: Milyen különbségek vannak az iskolai továbbhaladásban, a tanulói teljesítményben az Arany János Tehetséggondozó Programban tanuló és nem tanuló hátrányos helyzetű diákok között? Ez egyfajta programértékelés, hiszen azt mutatja meg, hogy mi történik azokkal a hátrányos helyzetű diákokkal, akik ugyanolyan családi háttérrel rendelkeznek, mint az AJTP diákok, de nem kerültek be a programba.

A vizsgálat retrospektív. Kiinduló pontját a 2016-ban 10. évfolyamos diákok jelentik. Ezeknek a diákoknak vizsgáljuk meg a 6. évfolyamos adatait is és hasonlítjuk össze két csoport adatait, azokét, akik az AJTP-be járnak és akik nem. Az elemzés forrását az Országos kompetenciamérés adja.

Az Országos kompetenciamérés 2001 óta működik, 2008 óta valamennyi 6., 8. és 10. évfolyamos diákra kiterjed. A mérés a szövegértés és a matematika képzési területre vonatkozik, mivel a mérési skála azonos a három évfolyamon így az adatok összevethetők, az eredmények összekapcsolhatók a tanuló azonosítója alapján. A kompetenciamérés mellett tanulói és iskolai háttérkérdőívek is készülnek, melyek a mérési eredményekkel együtt kutatói adatbázisokban érhetőek el a mérést követő évtől. Az elemzés alapját a tanulói mérési eredmények és a tanulói háttérkérdőív adatai adják. A tanulói háttérkérdőív tartalmazza a tanuló szocioökonómiai háttérére (ebből készül a családháttér-index), terveire, tanulmányi útjára vonatkozó adatokat. Az elemzéshez összesen három év adatbázisát használtuk fel, melyek a következők: 2016, 2012, 2011.

Az Országos kompetenciamérés adatbázisai nem jelölik, hogy melyik tanuló jár az Arany János Programba, ugyanakkor a tehetséggondozó program esetében az iskolák

elkülönülten kezelik a tanulókat, vagyis külön osztályban tanulnak, így az osztály nevének, betűjelének megjelenítése beazonosíthatóvá teszi a programba járókat. Így minden tehetséggondozó programot folytató iskolától bekértük az osztály nevére vonatkozó adatot, és a 2016. évi 10. évfolyamos kompetenciamérési tanulói adatbázisban azonosítottuk az AJTP osztályokat. Ahol nem volt egyértelmű a beazonosítás, van egy-két olyan iskola, ahol csak az osztály fele jár a programba, azokat kihagytuk az elemzésből. Ezt követően összekapcsoltuk a 10. évfolyamos adatokat a tanulók 6. évfolyamos adataival. Ez döntően a 2012-es évet jelenti, életkoruk alapján a legtöbben ekkor voltak 6. osztályosok, de kontrollként a 2011-es évet is megnéztük és ebben is akadt még programba járó diák. Így a teljes összekapcsolt adatbázisban 79469 tanuló van, ezeknek a tanulóknak van meg a 10. és a 6. osztályos kompetenciamérési eredménye, valamint a tanulói háttér adatsora. Ebből 488 a tehetséggondozó programba járó tanuló. Mindössze egy tanulónak nem sikerült megtalálni az adatbázisban a 6. osztályos eredményét (23. táblázat).

23. táblázat. A kutatás mintája

Év	Tanulólétszám	ebből AJTP
2016. évi 10 osztály teljes adatsor	85016	489
2012. évi 6. osztály, aki a 10. osztályos adatbázisban is megtalálható	71097	484
2011. évi 6. osztály, aki a 10. osztályos adatbázisban is megtalálható	8372	4
összekapcsolt adatbázis	79469	488

Ezt követően megnéztük, hogy hány tanulónak van családháttér-index (CSH-index⁵⁹) adata (a tanulói háttérkérdőív kitöltése nem kötelező) és ez milyen eloszlást mutat. Összesen 422 tanuló rendelkezett ezzel az adattal. Az eloszlások alapján sorbarendeztük az adatbázist, majd minden egyes tanulónak választottunk egy azonos családháttér indexszel rendelkező párt a teljes adatbázisból⁶⁰. Az azonos indexű csoporton belül minden tizediket választottuk ki. Így két azonos családi háttérű csoportot

⁵⁹ a CSH-indexet tartalmazza a kutatói adatbázis, a mérést végző Oktatási Hivatal számolja ki. Az index a következő változókat tartalmazza: az otthon található könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, található-e a család birtokában legalább egy számítógép, vannak-e a diáknak saját könyvei. Forrás: OKM Technikai leírása:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf

⁶⁰ A két csoport családi háttér indexének átlaga: - 0,0015, míg az országos átlag: 0,8199

alakítottunk ki, 422 fő a tehetséggondozó programba járó és ugyanennyi a nem a programba járók létszáma. Az elemzésben azt vizsgáltuk meg, hogy a) milyen tanulói teljesítménykülönbség van a két csoport között 6. évfolyamon, amikor is még nem járt az AJTP csoport a tehetséggondozó programba; és b) 10. évfolyamon milyen eltérések vannak a két csoport között.

5. Eredmények

A. *Tanulói teljesítmények és tanulási utak a két csoportban*

A kompetenciamérési eredmények összehasonlítását Anova analízissel végeztük el. A két csoport 6. évfolyamos eredménye szignifikánsan eltérő volt, az AJTP matematikából átlagosan 1580, szövegértésből átlagosan 1560 pontot ért el, míg a kontrollcsoport ennél átlagosan 76 és 68 ponttal ért el kevesebbet (matematika 1504, szövegértés 1492) (24. táblázat).

10. évfolyamra mindkét csoport teljesítménye növekedett, az AJTP matematika eredménye 157, szövegértésé pedig 154 ponttal emelkedett, míg a kontrollcsoporté 147 és 133 pontot, vagyis az utóbbiak változása kisebb mértékű volt. Ennek köszönhetően 10. évfolyamra – 10 és 11 ponttal –, növekedett a különbség a két csoport között (86, 89 pontkülönbség a két területen). Mindkét évben megfigyelhető, hogy az AJTP tesztpontszámainak szórása alacsonyabb volt mindkét képzési területen, homogénebb a csoport teljesítménye. A szórás 10. évfolyam a kontrollcsoport esetében növekedett is mindkét területen, ami köszönhető annak is, hogy míg az AJTP diákok valamennyien gimnáziumi képzésben tanulhattak tovább, a kontrollcsoport tagjai tanulási útjai elváltak háromfelé (gimnázium, szakközépiskola és szakiskola⁶¹).

Az országos átlagokhoz képest elmondható, hogy a kontrollcsoport teljesítménye mindkét évfolyamon hasonló, mint az országos átlag, az AJTP diákoké pedig átlag felettiak voltak.

⁶¹ Az adatelemzés időpontjában a szakközépiskola az érettségig adó szakképzés volt, jelenleg technikum, a szakiskola pedig a szakmunkásképzés helye, jelenleg szakközépiskola.

24. táblázat. A diákok standard matematika és szövegértés eredménye
6. és 10. évfolyamon, Átlag

Csoportok	A diák standard matematika pontszáma, 6. évf.	A diák standard szövegértés pontszáma, 6. évf.	A diák standard matematika pontszáma, 10. évf.	A diák standard szövegértés pontszáma, 10. évf.
AJTP, Mean	1580,7504	1560,3812	1737,7278	1714,4020
n	422	422	403	403
SD	132,24206	139,04292	150,05597	124,63917
Control, Mean	1504,9215	1492,7085	1651,8860	1625,4596
n	422	422	387	387
SD	167,33092	176,79397	182,98172	181,71921
Total	1504, 6361	1487,1705	1648, 5027	1616,7483
n	76448	76465	72580	72636

$p < 0,001$

A magyar iskolarendszer rendkívül szelektív, három szelekciós pontja van: 4. évfolyamon, 10 éves korban van az első szelekciós pont, majd 12 éves korban, 6. évfolyam, ennél a két pontnál vagy alapfokú képzésben maradnak a diákok vagy 6 és 8 osztályos gimnáziumban folytatják képzésüket. Végül 14 éves korban, 8. évfolyamon van az utolsó szelekciós pont, a 8 évfolyamos alapfokú képzésből gimnáziumban, szakközépiskolában vagy szakiskolában tanulnak tovább a diákok. Mindhárom ponton központi írásbeli felvételi teszt alapján haladnak tovább a diákok a képzésükben. Az AJTP diákok valamennyien 8 évfolyamos általános iskolába jártak, ezt követően pedig 4+1 évfolyamos gimnáziumi képzésbe kerültek, amelyből az első évfolyam előkészítő/felzárkóztató év. De mi történt a kontrollcsoporttal? A kontrollcsoport tagjainak 2%-a már 6. évfolyamon is 8 osztályos gimnáziumban tanult, további 5%-uk lépett a következő évfolyamon 6 osztályos gimnáziumba. Az alapfokú iskola után 49%-uk került gimnáziumi képzésbe (vagyis oda, ahova az AJTP diákok is), 31%-uk tanult tovább szintén érettségit adó szakközépiskolában, és 13%-uk szakiskolában.

A kontrollcsoport iskolatípus szerinti 10. évfolyamos eredményeit Anova analízissel megvizsgáltuk. Az iskolatípus szerinti szignifikáns ($p < 0,001$) eredmények olyan létra alakzatot mutatnak, amit a magyar országos eredmények is. A legjobb teljesítményt a 8 évfolyamos gimnazisták mutatják, őket követik 6 évfolyamos

gimnazisták, majd a 4 évfolyamosak. A következő csoport a szakközépiskolásoké, akiknek eredménye az országos átlaghoz hasonló, és végül, leszakadva a szakiskolák állnak a létra alján. A távolság a létra teteje és alja között több mint 400 pont (matematikából 428, szövegértésből 405), de a legnagyobb a távolság a két utolsó fok között, vagyis a szakközépiskola és szakiskola között. Az is látható az előző elemzéssel összevetve, hogy a 10. évfolyamba szakiskolába járó kontrollcsoport tagok átlagos tesztpontszámai alulmúlják a csoport 6. évfolyamos átlageredményét is.

Az AJTP diákok átlagos eredményével összehasonlítva, a kontrollcsoport ugyanolyan (4-5 évfolyamos gimnáziumokba) iskolatípusba járó tanulóit, az AJTP diákok eredményesebbek (25-26. táblázat). Matematikából átlagosan 47 szövegértésből átlagosan 28 ponttal jobb a teljesítményük. Ugyanakkor a kontrollcsoport 7%-a olyan iskolatípusban (6 és 8 osztályos gimnáziumban) folytatta tanulmányait, amely magasabb presztízsű az AJTP diákok iskoláinál.

25. táblázat: A kontrollcsoport standard matematika és szövegértés
eredménye 10. évfolyamon, Átlag

Az iskola típusa		A diák standard matematika pontszáma	A diák standard szövegértés pontszáma
8 évfolyamos gimnázium	M	1878,8579	1769,1898
	n	9	9
	SD	135,88852	97,15445
6 évfolyamos gimnázium	M	1791,6882	1700,1460
	n	20	20
	SD	140,54365	139,97479
4 évfolyamos gimnázium	M	1690,7321	1686,5489
	n	191	191
	SD	157,41285	159,13736
szakközépiskola (jelenleg technikum)	M	1624,2322	1601,3637
	n	123	123
	SD	166,80254	145,67137
szakiskola (jelenleg szakközépiskola)	M	1450,5915	1364,2883
	n	44	44
	SD	172,47030	137,68519
Total	M	1651,8860	1625,4596
	n	387	387
	SD	182,98172	181,71921

p<0,001

Az Országos kompetenciamérés nemcsak a tanuló tesztpontszámát mutatja, hanem - a PISA-méréshez hasonlóan - képességi szintjét is, az OKM 0-7 skálán mér, ahol 6. évfolyamon 3-5. szint, 10. évfolyamon pedig 4-5. szint az átlagos tartomány. Így arról is ad információt, hogy mekkora a gyengén teljesítők és a kiválók aránya.

Keresztábra elemzéssel vizsgáltuk a képességszint szerinti különbségeit, a két csoport szignifikánsan eltérő szinteket mutat ($p < 0,001$, $\phi = 0,247-0,305$). A 6. évfolyamos eredményeket tekintve, a kiválók aránya mindkét mért területen hasonló mindkét csoportban, szövegértésből magasabb a kiválók aránya, mint matematikából. A gyengén teljesítők arányát tekintve megállapítható, hogy a kontrollcsoportban egyharmad a matematikából gyengén teljesítő, 19%-kal több, mint az AJTP csoporté (14,7%). A szövegértés területén is háromszoros a különbség, ennyivel több az alulteljesítő a kontrollcsoportban (23,2% és 7,6%).

10. évfolyamra nemcsak a gyengén, hanem a kiválóan teljesítők arányában is számottevő az eltérés a két csoport között. Azonban míg az AJTP csoportban csak kevés diák tartozik ebbe a csoportba – szövegértésből 2,2%, matematikából 12,7% – addig a kontrollcsoportban matematikából 32 és szövegértésből 21,5% az arányuk. A kiválók aránya a kontrollcsoportban matematikából 15%, az AJTP csoportban 21,4%. Szövegértésből pedig még nagyobb a különbség a két csoport között (21,1 és 31,8%).

26. táblázat. A diákok képesség szint szerinti különbségei matematika és szövegértésből 6. és 10. évfolyamon, %

Képességszint	AJTP, matematika 6.évf.,%	Control group, matematika 6. évf.,%	AJTP,szövegértés 6.évf.,%	Control group, szövegértés,6. évf.,%
első alatti szinten	0,0%	2,8%	0,0	0,5
első szinten	2,1%	8,8%	0,5	4,5
második szinten	12,6%	22,3%	7,1	18,2
harmadik szinten	32,2%	32,0%	23,0	27,3
negyedik szinten	38,9%	23,2%	37,9	28,0
ötödik szinten	11,8%	9,2%	25,6	15,6
hatodik szinten	2,4%	1,7%	5,7	5,5
hetedik szinten	0	0	0,2	0,5
n	422	422	422	422
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Képességszint	AJTP, matematika 10.évf.,%	Control group, matematika 10. évf.,%	AJTP,szövegértés 10.évf.,%	Control group, szövegértés,10. évf.,%
első alatti szinten	0,0	1,0	0,0	0,0
első szinten	0,5	2,1	0,0	1,0
második szinten	2,0	10,6	0,2	7,8
harmadik szinten	10,2	18,3	2,0	12,7
negyedik szinten	31,3	28,7	23,6	27,1
ötödik szinten	34,7	24,3	42,4	30,0
hatodik szinten	15,9	12,7	25,8	17,6
hetedik szinten	5,5	2,3	6,0	3,9
n	403	387	403	387
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Keresztábra elemzéssel megvizsgáltuk a diákok 6. évfolyamos képességszintjeit és későbbi tanulási útját ($p < 0,001$; $\phi = ,422$,515). A kontrollcsoportban azok a diákok kerültek később a szakiskolákba, akik 6. évfolyamon szövegértésből a gyengén teljesítők csoportjába tartoztak. Míg matematikából iskolatípusonként laposabb a teszteredmények görbéje, addig szövegértésből hegyesebb és látványosabban jobbra vagy balra csúszik. A hatodikos szövegértési kompetenciamérési eredmények alapján a későbbi szakiskolások a képességszintek között a legtöbben 2. szinten, a későbbi szakközépiskolások 3. szinten, a későbbi 4. osztályos gimnazisták 4. szinten és a 6 és 8 osztályos gimnazisták többsége 5. szinten állt. Vagyis a tanulási útban iskolatípusonként egy-egy képességszint különbség figyelhető meg szövegértésből. Matematikából a 6. évfolyamos képességszinteken belüli eloszlások jobbra tolódnak a későbbi gimnazisták és balra a szakképzésben tanulók körében, de több képességszint hasonló nagyságban dominál egy-egy iskolatípust. A későbbi szakképzésben tanulók esetében matematikából vannak kiválóan teljesítők, szövegértésből viszont nincsenek. Ugyanakkor a vannak olyan diákok is, akik gimnáziumban folytatják tanulmányaikat, de az alulteljesítők csoportjába tartoznak.

27. táblázat. A kontrollcsoport képességszintje 6. évfolyamon a 10. osztályos iskolatípusa szerint, %

Képességszint, matematika	6 és 8 osztályos gimnázium	4 osztályos gimnázium	szakközépiskola	szakiskola
első alatti szinten	0,0	0,5	4,5	9,4
első szinten	0,0	6,3	6,8	28,3
második szinten	12,5	18,0	28,8	28,3
harmadik szinten	34,3	34,1	32,6	20,8
negyedik szinten	18,7	29,3	19,7	11,3
ötödik szinten	28,1	10,2	6,8	0,0
hatodik szinten	6,1	1,5	0,8	1,9
hetedik szinten	0	0	0	0
n	32	205	132	53
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Képességszint, szövegértés	6 és 8 osztályos gimnázium	4 osztályos gimnázium	szakközépiskola	szakiskola
első alatti szinten	0,0	0,0	0,0	3,8
első szinten	0,0	1,5	3,8	20,8
második szinten	9,3	12,2	18,2	47,2
harmadik szinten	12,5	23,9	37,1	24,5
negyedik szinten	21,8	35,6	27,3	3,8
ötödik szinten	37,5	17,6	13,6	0,0
hatodik szinten	18,7	8,3	0,0	0,0
hetedik szinten	0,0	1,0	0,0	0,0
n	32	205	132	53
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

B. Az iskolai értékelés különbségei a két csoportban

A kontrollcsoport mintaválasztási szempontjai között nem volt külön szempont a nem, hiszen a programba ugyanolyan eséllyel kerülhetnek be lányok, mint fiúk, ugyanakkor az AJTP diákjai között mégis szignifikánsan ($p < 0,001$, $\phi = 0,122$) többen vannak a lányok (65%), mint a fiúk (35%). A kontrollcsoportban viszont hozzávetőleg fele-fele a nemek aránya (53-47%). Emiatt azt is megvizsgáltuk, hogy a 6. évfolyamos kompetenciamérési eredmények mutatnak-e nemek szerinti eltérést. Főként a szövegértésre voltunk kíváncsiak, mivel az eredmények alapján ez a terület jobban befolyásolja az iskolatípus választást, mint a matematika. A varianciaelemzés eredménye azt mutatja, hogy 6. évfolyamon a kontrollcsoportban és az AJTP diákjai között sincs szignifikáns eltérés a szövegértés képességterületen elért eredmények átlagában. Matematikából pedig mindkét csoportban a fiúk jobb teljesítményt nyújtottak, mint a

lányok. A kontrollcsoportban ez az eltérés 45 pont, míg az AJTP diákok között alacsonyabb, 23 pont.

28. táblázat. A 6. évfolyamos kompetenciamérési eredmények nemek szerint,

Átlag

A tanuló neme a központi adatbázis alapján, Control	A diák standard matematika pontszáma	A diák standard szövegértés pontszáma
lány, Mean	1483,7698	1505,4903
N	224	224
SD	159,60560	163,79253
fiú, Mean	1528,8507	1478,2484
n	198	198
SD	172,96408	189,81934
Total	1504,9215	1492,7085
n	422	422
SD	167,33092	176,79397
A tanuló neme a központi adatbázis alapján, AJTP	A diák standard matematika pontszáma, 6. évf.	A diák standard szövegértés pontszáma, 6.évf.
lány, Mean	1557,5920	1554,8565
n	275	275
SD	130,02113	137,05514
fiú, Mean	1624,0738	1570,7167
n	147	147
SD	125,70171	142,58433
Total	1580,7504	1560,3812
n	422	422
SD	132,24206	139,04292

p<0,001

A tanári értékelésben, osztályozásban azonban már tapasztalható eltérés a két csoport között. Míg az AJTP csoporton belül nemek szerint nincs különbség a tesztírást megelőző év végi átlagos tanulmányi eredményekben (4,6), addig a kontrollcsoporton belül 2 tizeddel szignifikánsan ($p<0,001$) jobb eredményt értek el a lányok (4,3), mint a fiúk (4,1).

Korábbi kutatások felhívták a figyelmet az osztályzatok relativitására, amely egyrészt fakadhat az egyes iskolák eltérő értékrendjére, normáira, másrészt a tanári észlelés bizonytalanságaira (Csapó, 2002), hibáira (Rosenthal, Robert & Jacobson, 1992). Emellett kutatások azt is bizonyítják, hogy a tanári percepciót a tanuló családi háttere vagy etnikai hovatartozása is befolyásolhatja (Foschi, 2000), a hátrányos helyzetű tanulót vagy roma tanulót kevésbé tartja okosnak a tanár.

A 5. osztályos év végi átlag, valamint bizonyos tárgyak 6. osztályos félévi eredménye szignifikáns összefüggést mutat a kompetenciamérési eredményekkel. Ugyanakkor a két csoport Pearson-féle korrelációs együtthatói eltérnek, mivel a kontrollcsoport iskolai eredményei közepesen erős összefüggést mutatnak, még a magatartás és szorgalom jegyekkel is, míg az AJTP diákok év végi eredményei gyengébb kapcsolatot jeleznek. Az AJTP diákjai körében csak a két teszterület mutat erősebb kapcsolatot. Az AJTP diákok jobb osztályzatokat kaptak mindenből, mint a kontrollcsoport tanulói 5. osztályban év végén és 6. osztályban félévkor. Varianciaelemzéssel képességszintek szerint is megnéztük az iskolai osztályzatok átlagának eltéréseit ($p < 0,001$).

29. táblázat. A kompetenciamérési eredmények és a tanulmányi eredmények, osztályzatok korrelációja, 6. évfolyamon

Control	Év végi tanulmányi átlageredmény	Osztályzat: Magatartás	Osztályzat: Szorgalom	Osztályzat: Magyar nyelv	Osztályzat: Irodalom	Osztályzat: Matematika	OKM matematika pontszáma	OKM szövegértés pontszáma
OKM matematika pont	r ,530	,227	,409	,469	,458	,545	1	,658
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	n 352	413	410	410	409	411	422	422
OKM szövegértés pont	r ,583	,336	,474	,528	,541	,494	,658	1
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	n 352	413	410	410	409	411	422	422
AJTP	Év végi tanulmányi átlageredmény	Osztályzat: Magatartás	Osztályzat: Szorgalom	Osztályzat: Magyar nyelv	Osztályzat: Irodalom	Osztályzat: Matematika	OKM matematika pontszáma	OKM szövegértés pontszáma
OKM matematika pont	r ,328	,021	,237	,263	,250	,358	1	,512
	p ,000	,663	,000	,000	,000	,000		,000
	n 358	414	412	413	414	414	422	422
OKM szövegértés pont	r ,305	,010	,207	,350	,324	,216	,512	1
	p ,000	,834	,000	,000	,000	,000	,000	
	n 358	414	412	413	414	414	422	422

Mindkét csoportra igaz az, hogy a jobb kompetenciaszintet elérők jobb osztályzatokat is kapnak, de míg az AJTP diákok még ha első szinten is írták meg a kompetenciatesztet, akkor is jó vagy annál jobb osztályzatot kaptak, addig a kontrollcsoporton belül csak a 4. képességszinten állók osztályzatának átlagai 4 felettiek. Vagyis az AJTP diákok esetében a kontrollcsoporttal összehasonlítva, kompetenciaeredményeikhez képest a tanári értékelés jóval kedvezőbb.

C. Mely tényezők segítik a tehetséggondozó programba kerülést?

Az Országos kompetenciamérés tanulói adatbázisa a teszteredmények mellett egyéb háttér tényezőkre vonatkozó adatot is tartalmaz. Ezen jellemzők eltéréseit kerestük az AJTP és a kontrollcsoport diákjai között.

Anova elemzéssel megvizsgáltuk, hogy az óvodáztatásban van-e különbség a két csoport között, mivel korábbi kutatási eredmények azt támasztották alá, hogy a 3 évig tartó óvodáztatás pozitív hatással van a későbbi tanulmányi eredményességre. Nem tapasztaltunk különbséget a két csoport között. A korábbi kudarcok sem mutattak eltérést, a két csoportban hasonlóan alacsony arányban voltak azok, akik alsó tagozatban vagy felső tagozatban megbuktak.

Az Országos kompetenciamérés háttérkérdőíve tartalmaz egy olyan kérdést is, ami a jövőképre, a legmagasabb iskolai végzettségre kérdez rá, amit a tanuló meg szeretne szerezni. Az AJTP diákok nagyobb arányban kívántak már 6. évfolyamon is magasabb végzettséget elérni, mint a kontrollcsoport tagjai. A keresztábla elemzés azt mutatta ($p < 0,001$, $\phi = 0,265$), hogy habár mindkét csoporton belül a diplomát szerezni kívánók vannak többségben, a kontrollcsoporton belül nagyobb azoknak az aránya, akik csak középfokú végzettséget szeretnének szerezni (44%-uk és ebből is 11% érettségizni sem akar), míg az AJTP diákoknak csak 24%-a állna meg az érettségénél. Vagyis a pályaválasztási döntés megelőzően az AJTP 77,4%-ban, a kontrollcsoport 55,6%-akban szeretett volna diplomához jutni. A pályaválasztási döntés utáni, 10. évfolyamos eredmények is szignifikáns különbséget mutatnak a két csoport között ($p < 0,001$, $\phi = 0,281$), de mindkét csoportban növekedett azok aránya, akik diplomát szeretnének szerezni, a kontrollcsoportban 63%-ra, az AJTP-sek körében 85%-ra. Emellett a kontrollcsoportban egy olyan átrendeződés is megfigyelhető, hogy azok, akik nem

akarnak diplomát szerezni, érettségi és szakmaszerzést (24,3%) fontolgtatnak és nem pusztán szakmunkás végzettséget (7,7%) vagy érettségit (4,6%).

30. táblázat. A diákok elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettsége 6. és 10. évfolyamon, %

végzettség	AJTP, 6 évf, %	Control group, 6. évf., %	AJTP, 10 évf., %	Control group, 10 évf, %
alapfok	0	0,7	0,0	0,6
szakmunkás	1,4	10,9	0,0	7,7
érettségi	3,6	8,0	0,8	4,6
érettségi és szakmaszerzés	17,6	24,8	13,9	24,3
alapképzés	31,6	21,1	31,0	24,3
Mesterképzés	27,0	23,1	38,8	28,0
PhD	18,8	11,4	15,2	10,6
n	415	412	381	350
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A családi háttér társadalmi, gazdasági jellemzői mellett a szülő-iskola viszony, a szülői hozzáállás is a szakirodalom szerint tanulási eredményességet befolyásoló tényező. A tanulói kérdőív erre vonatkozóan számos kérdést tartalmaz, melyek egy része azt firtatja, hogy a szülő ad-e segítséget az iskolai feladatokhoz (házi feladat megoldásában segít-e), valamint mennyire követi nyomon az iskolában történeteket (megbeszéljük-e azt otthon), mennyire vannak közös tevékenységeik a gyerekekkel (pl. közösen végzett munka, házi munka), illetve milyen az iskolával a kapcsolattartás (jár-e szülői értekezletre). A 6. évfolyamos adatok keresztábra elemzései és Chi Square próbái azt mutatják, hogy ezen jellemzők mentén nincs különbség a kontrollcsoport és az AJTP diákok között. Mindössze egyetlen változó mutat szignifikáns, gyenge eltérést ($p < 0,035$, $\phi = 0,110$). A kontrollcsoport tagjainak gyakrabban segítettek otthon a házi feladatok megoldásában, mint az AJTP diákoknak. Míg a kontrollcsoporti diákok 34%-a jelezte azt, hogy szinte mindennap kapott segítséget a házi feladatához, az AJTP diákok körében ez az arány 28%. A 10. évfolyamos válaszokban több eltérést tapasztalhatunk ($p < 0,018$, $\phi = 0,127-0,280$), melynek hátterében az lényeges különbség áll, hogy az AJTP diákok mindegyike kollégista, hiszen magának a programnak lényegi eleme a kollégiumban szervezett programok, extrakurrikuláris foglalkozások. Ezt tudva kell értelmeznünk, azt az eredményt, miszerint a kontrollcsoport körében magasabb azok aránya, akik naponta kapnak segítséget otthon a házi feladat elkészítésében (7,3 és 2,6%), akik rendszeresen

megbeszéljük az iskolában történeteket (64,7 és 34,6%), és akik együtt végeznek szüleikkel valamilyen házi munkát (26,6 és 17,3%). Ugyanakkor nincs különbség a két csoport között abban, hogy a szülők milyen gyakran mentek el szülői értekezletre.

A háttérkérdőív az olvasási kedvet is méri (Mikor olvastál utoljára saját szórakozásodra? kérdéssel). A kereszttábla elemzés szignifikáns eltérést mutat a két csoport között ($p < 0,012$, $\phi = 0,123$), míg az AJTP diákok 35%-a 6.évfolyamos korukban is rendszeresen olvasott, és mindössze 3%-uk nem olvasott még soha könyvet saját szórakozásból, addig a kontrollcsoportban kevesebb a rendszeres olvasó, 29% és 6% voltak ugyanezek az arányok. A 10. évfolyamos mérésre nagyobbak lettek a különbségek a két csoport között ($p < 0,001$, $\phi = 0,171$), a kontrollcsoportban maradt a 29%-os rendszeresen olvasók aránya, az AJTP diákok körében viszont 43%-ra növekedett.

Az adatbázis az extrakurrikuláris foglalkozásokról is tartalmaz adatokat. Az iskolában szervezett rendszeres foglalkozások három csoportját különíti el a korrepetáló/fejlesztő és tehetséggondozó és szabadidős sport foglalkozásokat. Emellett az adatbázis tartalmazza az iskolán kívüli magánórákat, különórákat a matematika, az idegen nyelv, a zene és sport területén. Az adatokból megállapítható, hogy az iskolai rendszeres foglalkozások közül a korrepetálás/fejlesztő és szabadidős foglalkozás nem mutat különbséget a két csoport között, míg a tehetséggondozó foglalkozásokon ($p < 0,001$, $\phi = 0,233$) közel kétszer (45%) több AJTP diák vett részt 6. osztályban, mint a kontrollcsoport tagjai (23%). Az AJTP diákok tehát több iskolai támogatást kaptak, mint a kontrollcsoport, ami nemcsak abban nyilvánult meg, hogy nagyobb mértékű a bevonásuk a tehetséggondozó foglalkozásokba, hanem abban is, hogy nem alacsonyabb a részvételük a korrepetáló/fejlesztő foglalkozásokban. A magánórák, különórák közül a zenei foglalkozások mutatnak ($p < 0,008$, $\phi = 0,107$) eltérést, míg a kontrollcsoport tagjainak 13%-a járt valamilyen zeneórára 6. évfolyamon, addig az AJTP diákok 19%-a. (Megjegyezzük, hogy Magyarországon a zeneoktatásnak saját iskolahálózata van, vagyis míg a többi iskolán kívüli óra/foglalkozás valóban magánoktatásként definiálható, addig a zeneoktatás is az iskolarendszeren belül zajlik.) A 10. évfolyamos adatokban még nagyobb az iskolai foglalkozásokon való részvétel különbsége az AJTP diákok javára ($p < 0,008$, $\phi = 0,197$). A korrepetálás/fejlesztő foglalkozásban nincs eltérés, míg a rendszeres tehetséggondozó foglalkozásokon az AJTP diákok 25%-a vesz részt, a kontrollcsoportban csak 10% ez az arány. Az iskolai szabadidős sportfoglalkozásoknál is

hasznos nagyságrendű a különbség ($p < 0,008$, $\phi = 0,193$), az AJTP diákok 35%-a vesz részt rendszeresen ilyeneken, a kontrollcsoportban csak 18% ez az arány. Az iskolán kívüli magánórák esetében a zenei foglalkozások eltérése a 10. évfolyamon is megmaradt az AJTP diákok javára ($p < 0,003$, $\phi = 0,96$), igaz a különbség csak kisebb mértékű. Míg az AJTP diákok 10%-a jár zenei különórára, addig a kontrollcsoportban csak 6%. Akad még egy különbség a magánórákban, ez pedig a matematika korrepetálás ($p < 0,026$, $\phi = 0,100$), a kontrollcsoport tagjai (15,5%) nagyobb arányban járnak matematika különórákra az iskolán kívül, mint az AJTP diákjai (9,7%). Az AJTP diákjainak iskolai támogatása 10. évfolyamra tovább növekedett, itt megfigyelhető, hogy nagyobb mértékben vesznek részt tehetséggondozó foglalkozásokon, és nem alacsonyabb a részvételük a korrepetáló/fejlesztő foglalkozásokban, mint a kontrollcsoportban. Valószínű, hogy ezt a kontrollcsoport egyes tagjai úgy kompenzálják, hogy a magánoktatásban, iskolán kívül vesznek igénybe plusz szolgáltatásokat (matematika órát).

A 6. évfolyamos adatokon bináris logisztikus regressziót végeztünk annak felderítésére, hogy a tanuló rendelkezésre álló általános iskolai adatai alapján mely változók valószínűsítik azt, hogy a kontrollcsoportba vagy az AJTP csoportba kerül (függő változó). Az elemzésbe bevont (26) független változók a fentiekben ismertetett változók voltak (kompetenciamérés teszteredményei, képességszintjei, iskolai tanulmányi eredmények (osztályzatok) a tanuló neme, szülői-tanuló viszony jellemzői, iskolai és iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel, olvasási szokások, jövőben elérni kívánt iskolai végzettség). Az elemzést a multikollinearitás kiküszöbölése miatt Backward módszerrel végeztük ($CI \text{ for } \exp\beta = 95\%$).

A 26 változó közül 9 hatása szignifikáns a modellben és 6 változó $\exp\beta$ értéke 1 fölötti. Megállapítható, hogy a tanulmányi teljesítmény tekintetében kompetenciamérési eredményeknek és az összesített év végi, félévi eredmények nem növelik annak esélyét, hogy a tanuló az AJTP csoportba kerüljön (a kontrollcsoport=0, AJTP csoport=1). A tanulmányi eredményen belül legnagyobb eséllyel a jó magatartás jegy növeli az AJTP csoportba kerülést, emellett a matematika és magyar nyelv (a magyar irodalomé nem) hatása számottevő. A tanulmányi eredményességnél is nagyobb esélyhányadossal rendelkezik, ha a tanuló rendszeresen részt vesz az általános iskolája által szervezett tehetséggondozó foglalkozásokon. Szintén növeli az AJTP csoportba kerülés esélyét az iskolában szervezett egyéb extrakurrikuláris szabadidős sport foglalkozás. Az iskolán

kívüli sportfoglalkozáson való rendszeres részvétel viszont csökkenti az esélyét a programba kerülésnek, csakúgy, mint az, ha a szülő rendszeresen jár szülői értekezletre vagy a szülő és gyermeke olvasmányélményeiről beszélget. A szülői háttér tényezők közül a közösen végzett szülő-gyermek tevékenység (pl. házimunka), amely esélynövelő hatást fejt ki.

31. táblázat. Mely tényezők növelik az AJTP bekerülés esélyét, bináris logisztikus regresszió⁶²

Változók	B	SE	WALD	df	Sig.	ExpB	95%CI Lower	95%CI Upper
iskolai tehetséggondozás (1-részt vesz, 0- nem vesz részt)	,728	,222	10,750	1	,001	2,072	1,340	3,202
magatartás félévi osztályzat (1-5)	,537	,196	7,476	1	,006	1,710	1,164	2,512
iskolai szabadidős sport (1-részt vesz, 0- nem vesz részt)	,512	,223	5,246	1	,022	1,668	1,077	2,584
matematika félévi osztályzat (1-5)	,417	,151	7,574	1	,006	1,517	1,127	2,040
magyar nyelv félévi osztályzat (1-5)	,372	,161	5,352	1	,021	1,451	1,058	1,989
szülő-tanuló együtt végzett munka (1-soha, 4-minden nap)	,346	,130	7,127	1	,008	1,414	1,096	1,823
olvasmányokról beszélget szülő-tanuló (1-soha, 4-minden nap)	-,193	,101	3,664	1	,056	,825	,677	1,005
szülői értekezlet (1-soha, 4-mindig elmennek)	-,279	,157	3,153	1	,076	,757	,557	1,029
iskolán kívüli sport foglalkozás (1-részt vesz, 0-nem vesz részt)	-,642	,246	6,798	1	,009	,526	,325	,853
Constant	-5,617	1,059	28,149	1	,000	,004		

6. Összegzés

Az elemzés célja egy magyarországi hátrányos helyzetű tanulókat célzó esélynövelő tehetséggondozó nevelési-oktatási program értékelése volt. Retrospektív módon azt vizsgálta egy korcsoporton belül, hogy milyen különbség van tanulmányi eredményesség és tanulási út tekintetében azon tanulók között, akik részt vesznek a tehetséggondozó programban és akik nem vesznek részt. Az elemzés alapját az Országos kompetenciamérés adatai adták, amely 6., 8. és 10. osztályban méri a tanulók matematika

⁶² Nagelkerke R Square: ,248, Overall Percentage 68,3%

Variables in the Equation, Step 19 (-2LogLi step1=560,374, step19=576,917)

és szövegértés tudását. A mérések azonos skálán történnek, a tanulói adatok összekapcsolhatók. A kompetenciamérési tesztek mellett a tanulók háttérkérdőívet is kitöltenek. A 10. évfolyamos kompetenciamérési adatbázisban azonosítottuk az AJTP diákjait, családi háttérük alapján minden tanulóhoz párosítottunk egy ugyanolyan háttérrel rendelkező tanulót, aki nem vett részt ebben az adott oktatási programban. Az AJTP és a kontrollcsoport eredményességét vetettük össze 6. és 10. évfolyamon, illetve azt vizsgáltuk meg a kontrollcsoport tanulói milyen tanulási utat jártak be 6. és 10. osztály között, milyen egyéb tényezőkben különbözik a két csoport, valamint ezen tényezők mekkora eséllyel befolyásolták azt, hogy a tanuló bekerült-e a tehetséggondozó nevelési-oktatási programba.

Az elemzés megállapította, hogy (1) az AJTP diákjainak a tanulmányi eredményessége jobb, mint a kontrollcsoporté. Tanulmányi teljesítményük, kompetenciamérési teszteredményük és iskolai osztályzataik is jobbak voltak már 6. évfolyamon is és 10. évfolyamra – ha kisebb mértékben is - növekedett a különbség a két csoport között. Fontos kiemelni, hogy képességszintek szerint 6. évfolyamon a kiválón teljesítők aránya hasonló volt a két csoportban, a kontrollcsoportban magasabb volt a gyengén teljesítők aránya, míg 10. évfolyamra a kiválók szintjén is a különbözött a két csoport.

További eredmény, hogy (2) az AJTP diákjaihoz képest az azonos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező kontrollcsoport tagjai nagyobb arányban kerültek továbbhaladást nem biztosító képzéstípusokba: 44%-a került szakképzésbe, 13%-a nem érettségit adó szakképzésbe. Vagyis míg az AJTP tanulók valamennyien általános képzésben tanulhatnak és van esélyük továbblépni a felsőoktatásba, a kontrollcsoport tagjai közel hasonló eséllyel kerültek a szakképzésbe, mint az általános képzésbe. Ez későbbi tanulási útjukat megnehezíti, mivel szakmunkás végzettséggel nem léphetnek a felsőoktatásba, illetve az érettségit adó szakmai végzettséggel is csak szakirányú felsőfokú tanulás érhető el.

Mivel a tehetséggondozó programba lépés csak az általános iskola ajánlásával történhet, megvizsgáltuk az adatbázisban rendelkezésre álló egyéb háttértényezőket is. Kiemelhető, hogy (3) a programba kerülés esélyét növeli, ha a tanuló már az általános iskolában részt vesz az iskolája által szervezett tehetséggondozó, szabadidős sport foglalkozáson. Fontos eredmény, hogy habár a kompetenciamérési és az iskolai

osztályzatok szignifikáns összefüggést mutatnak, az AJTP diákjai esetében kevésbé erős ez a kapcsolat, az AJTP diákok általános iskolai osztályzatai – kompetenciamérési teszteredményüktől függetlenül - általában jobbak, mint a kontrollcsoporté. A regresszió elemzés pedig azt is kimutatta, hogy különösen a magatartás osztályzatokban van különbség a két csoport között: a jobb magatartási osztályzat számottevő módon növeli az esélyét a programba kerülésnek. Ez utóbbi tény rávilágít arra, hogy habár a programba kerüléskor felvételi, tehetségazonosító tesztet íratnak, az általános iskolai tanárokon (észleléseiken, sztereotípiáikon) múlik az, hogy mennyire támogatják és hogyan értékelik a tanulót és úgy tűnik, hogy ebben a tanulók tudása mellett (helyett), inkább viselkedésüket veszik figyelembe.

A vizsgálat eredményei összhangban állnak a nemzetközi kutatási eredményekkel. A bevezetőben bemutatott két versengő elmélet közül ez az elemzés a kulturális mobilitás (Alexander, Entwisle, & Olsen, 2001; Downey, von Hippel, & Broh, 2004) elméletét erősíti a reprodukciós (Bourdieu & Passeron, 1977) elmélettel szemben, vagyis azt, hogy az AJTP csoport esetében az iskola képes a társadalmi, gazdasági hátrányok kompenzálására és megnyitja az utat a felfelé irányuló társadalmi mobilitás felé. Az oktatáspolitikának tehát érdemes támogató programokat fenntartania, mert ez az egyén és a társadalom számára is haszonnal jár. Ugyanakkor e vizsgálat eredményei arra is rámutatnak, amik szintén összeesengenek a már említett nemzetközi kutatások eredményeivel, hogy a programba kerülés, a kiválasztás nagyon fontos tényező. Mindezek a gazdag kutatási előzmények rámutattak arra, mint ahogy ez a kutatás is, hogy a támogató programokba való bekerülésnél gyakran érvényesül egyfajta tanári észlelési hiba, torzítás, mely negatív sztereotípiákat is hordoz (Foschi, 2000). Mindez felhívja a figyelmet a tanári érzékenyítő és tanárképzési programokra, melyek lehetséges útjai a tanári percepciók befolyásolásának, a negatív sztereotípiák lebontásának.

Meyer, Shen és Plucker (2023) szisztematikus elemzésükben 80 amerikai tanulmány és oktatási stratégia feldolgozásával vizsgálták a kiválósági szakadék (excellence gap) felszámolásának eszközeit. Korábban (Plucker & Peters, 2016) hét ilyen tényezőt azonosítottak: iskolai elszámoltathatósági támogatás, tanári szakmai tanulás, kibővített továbbtanulási lehetőségek, általános (tehetség) szűrés helyi normákkal, a

tanulók támogatása (frontloading⁶³), rugalmas képességszoportosítás, pszichoszociális beavatkozások. A szisztematikus elemzések alapján e tanulmány egy négy elemű folyamatmodellt alkotott: az előkészítés, vagy vertikális összehangolás szakasza, a tehetségfelismerés, a tanulók támogatása, a pszichoszociális készségek erősítése; a helyi igényeken alapuló rugalmas utak biztosítása iskolán belül és kívül; a támogató osztálytermi kultúrán alapuló értékelés; valamint a kontextuális tudatosság, ami nem más, mint a szervezeti/iskolai és a tanulói célok egyensúlya, összehangolása⁶⁴. Ez a modell láthatóan erős szemléletváltást és folyamatos szakmai tanulást igényel a tanároktól.

A. *A kutatás korlátai, további irányai*

Az elemzés egyetlen korcsoportra vonatkozott, így érdemes volna más korosztályok adatait is megvizsgálni. További kutatási irány az etnikai szempontú vizsgálódás, mivel a használt kompetenciamérés adatbázisokai csak korlátozott mértékben tartalmaznak háttérváltozókat. Az adatbázis nem tartalmazza a tanuló etnikai hovatartozást, így nem volt vizsgálható a roma/nem roma populáció programba kerülési esélye. Az elemzés az AJTP kiválasztás szempontjából rámutatott az általános iskolák jelentőségére, így érdemes volna feltárni, hogy milyen pedagógiai kultúra, főként tanári percepció áll az eltérő pedagógiai gyakorlatok mögött, melyek azok a mechanizmusok, amelyek alapján a tanár javasol vagy nem javasol egy diákot a programba.

⁶³ A frontloading olyan stratégia, amellyel a tanár előre meghatározott útmutatást ad a tanulóknak a napi tanulás sikerességéhez szükséges készségek, stratégiák és viselkedésmódok alkalmazásához.

⁶⁴ Ennek háttérében az áll, hogy az amerikai iskolarendszer erősen elszámoltathatósági alapon működik, ez a tényező arra utal, hogy ha az iskoláktól számonkért eredményekben nem jelenik meg a kiválóság szakadék csökkentése célként, akkor ez az iskolavezetés, tanárok számára nem lesz fontos, teljesítendő cél.

Összefoglalás

A kudarcos tanulási út, az iskolai lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás nagy valószínűséggel vezet sikertelen életúthoz, amelyben magas a munkanélküliség, a szegénység, a társadalmi kirekesztettség, a rossz testi és lelki egészség kockázata (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2018). A korai iskolaelhagyás mutatója egyben az iskolarendszer eredményességi (vagy inkább eredménytelenségi) jelzője is az alapján, hogy a 18-24 éves korosztályban mekkora a középfokú végzettséggel nem rendelkezők aránya. Azt is lényeges kiemelni, hogy a középfokú végzettség léte vagy nem léte annak szimbóluma is egyben, hogy az egyén birtokában van az alapvető kompetenciáknak, a tanulás képességének, ami felvértezi arra, hogy pályája során rugalmasan alkalmazkodjon a társadalmi, gazdasági kihívásokhoz. Ezt azért is fontos hangsúlyozni, mert Magyarországon ez a tudásszint inkább az érettségi, mint a szakmunkás végzettség, bár mindkettő középfokú végzettségnek számít (Hajdú et al., 2015).

A tanulási út kudarcainak számos megnyilvánulása lehetséges. Egyike az iskolai lemorzsolódás, vagyis egy adott képzésből, intézményből végzettség nélkül lép ki a tanuló. De a tovább nem tanulást is sikertelenségnek tekinthetjük, vagyis azt, ha az egyén nem kezdi meg középfokú tanulmányait. Ez utóbbiról azért is fontos említést tenni, mivel a trendadatok azt mutatják, hogy a magyarországi középfokú iskoláztatási expanzió visszaszorulóban van, és csökken a 15-19 éves korúak körében az oktatásban lévők aránya (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Ez köszönhető annak, hogy a rendszerváltást követően is megmaradt a nyolcosztályos általános iskolai szerkezet, valamint 2013-tól kezdve visszatért a szakképzés a hároméves szakmunkásképzésre és mindehhez még a tankötelezettségi korhatár leszállítása is párosult 2011-től. Az iskolaszervezeti okok mellett társadalompolitikai okok is közrejátszanak ebben, hiszen a középfok, és később a felsőfok expanziója egy olyan társadalmi környezetben jött létre, amely alapvetően az alacsony társadalmi, gazdasági háttérű családokban ösztönözte a tanulást, míg 2010 után lényegében ez megfordult. Olyan társadalom-és gazdaságpolitikai érvényesült, melynek fő üzenete, hogy nem érdemes magasabb végzettséget szerezni, a munkaerőpiacon enélkül is lehet érvényesülni. Mindezt erősítette, hogy a munkaerőpiac felszívta még az alacsonyabban iskolázott csoportokat is, a foglalkoztatási ráta 2010-2021 között látványosan növekedett (Szabó-Morvai & Lengyel, 2022).

A tanulási út kudarcainak rizikó faktorai egyéni, családi és iskolai tényezők köré csoportosíthatók. A nemzetközi szakirodalom is azonosítja és részletezi is ezeket a faktorokat (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & Witte, 2013; González-Rodríguez et al., 2019; Lyche, 2010; Rumberger, 2012). Az egyéni tényezők között a hiányzást, a tanulmányi eredményt; a deviáns viselkedést, a testi és lelki egészséget, a kortárskapcsolatokat; az attitűdöket (meggyőződések, értékek, rövid és hosszú távú célok, önismeret), valamint a szocioökonómiai háttérrel emelik ki. A családi tényezők között a családszerkezet, az anyagi és oktatási erőforrások, a család-iskola kommunikáció, a családi hozzáállás, és -gyakorlatok játszanak szerepet. Míg az iskolai faktorokban a tanulók társadalmi összetétele, az erőforrások, a szervezeti jellemzők, az intézményi gyakorlatok és a közösségek szerepét hangsúlyozzák. Kiemelik, hogy egyes tényezők szerepe fontosabb, mint másoké, így a nemzetközi irodalom szerint a hiányzás, az alacsony iskolai teljesítmény, a kortársak szerepe, a családszerkezet, a gazdasági státusz és az érzelmi háttér jelentősebb befolyását emelik ki. Az is megállapítható, hogy a lemorzsolódás nem statikus, és ebbe a folyamatba az iskolai tényezők erősítő vagy gyengítő szerepet játszanak, belöki a tanulót egy lefelé tartó spirálba, vagy éppen kimozdítják és behúzzák egy olyan nyomvonalra, ami segíti a továbbhaladást, a tanulást (Tomaszewska-Pękała et al. 2017).

Az iskolai lemorzsolódás jelenségének vizsgálatakor ki kell térnünk a Covid-19 világjárvány miatt 2019-2021 között számos országban történt átmeneti iskolabezárásokra is, ami a fiatalabb, alsóbb évfolyamokra járókat és az alacsony társadalmi, gazdasági státuszú családok gyermekeit érintette leginkább kedvezőtlenül (Andrew et al., 2020; Blainey et al., 2020; European Commission, 2020; Tomasik et al., 2020; Bacher-Hicks et al., 2021; Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2021, Moscoviz & Evans, 2022). A nemzetközi és hazai vizsgálatok is kimutatták az iskolabezárási időszakok alatt ezen csoportok fokozott sérülékenységet a tanításhoz, tanuláshoz való hozzáférhetőség terén, a tanulási eredményesség tekintetében, melynek közép és hosszabb távon is jelentős egyéni és társadalmi hatásai várhatók. Az iskolai útjukban nagyobb a lemorzsolódás, a végzettség nélküli iskolaelhagyás, felsőfokú tovább nem tanulás kockázata (Maldonado & De Witte, 2021).

Magyar vizsgálataink a lemorzsolódás hátterében hasonló kockázati faktorokat azonosítottak, mint a nemzetközi kutatások. Ugyanakkor kutatásaink szerint (Paksi, Széll

& Fehérvári, 2023) az egyéni és a családi tényezők hatása erősebb, mint az iskolai tényezőké, gyakorlatilag az iskola nem tud érdemben beavatkozni a lemorzsolódás megelőzés érdekében. Némiképp pozitív elmozdulást érhet el az iskola, ahol a tanulók és a pedagógusok felé támasztott elvárások, követelmények egyaránt magasak, illetve ahol az iskola tudatosan vállal hátránykompenzációs szerepet. Az egyéni jellemzők között – csakúgy, mint a nemzetközi irodalom esetében – kiemelkedik, a hiányzás kockázati, valamint a tanulmányi elköteleződés, ezen belül is a teljesítményorientált tanulás megóvó szerepe. Emellett a jobb testi és lelki egészség is valószínűsíti az iskolai sikerességet. Az egyéni jellemzők mellett a családi háttér tényezői is erős magyarázó erővel bírnak, melyek közül leginkább a kulturális erőforrások játszanak szerepet a tanulók sikerességében.

A lemorzsolódás iskolai tényezői között a nemzetközi irodalom az elsők között említi az iskolatípusokat, iskolaszervezetet, és iskolafenntartást, ami összekapcsolódik az oktatási rendszer szelekciós jellegével. A modern oktatási rendszereket egyaránt jellemzi az egységesség és szelekció elve (Dietrich, Tenorth & Németh, 2003). Hopper (1968) az oktatási rendszereket az alapján tipologizálja, hogy ez a szelekció hogyan megy végbe, az egységesség és differenciálás mennyire van egysúlyban és milyen elvek szervezik. Hopper olyan kérdéseket tesz fel, hogy mikor történik a szelekció és mennyire tereli speciális útra az abban résztvevőket? Mennyiben határozza ez meg a tanuló iskolai és foglalkozási útját? Milyen értékek érvényesülnek a szelekció révén? A magyar oktatási rendszer a II. világháború után egy kollektivistá, univerzalista ideológiából a rendszerváltás után fokozatosan csúszott át az individualista, partikularista ideológia felé, mely 2010 után felgyorsult, egyértelműen az elit-orientált ideológia mellett köteleződött el az egyenlőség-központúval szemben. A jelenlegi iskolaszervezet a háború előttihez kezd hasonlatossá válni, melyben az iskolaszervezet a társadalomszerkezet leképeződése, ezt a szegmentáltságot a fenntartók szerinti különbségek tovább erősítik. Így az iskola, mint társadalmi mobilitási csatorna egyre kevésbé működik, inkább újratermeli a származási családra jellemző végzettségeket, ezáltal stabilizálja a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Azt is ki kell emelnünk, hogy a magyar oktatáspolitikai nem mentes a globális hatásokról. Míg a szocialista időszakban leginkább szovjet hatás volt tetten érhető az oktatáspolitikában, a párhathatározatok irányvonalai képződtek le oktatáspolitikai célokká,

addig a rendszerváltástól kezdve az európai, a fejlett országok és nemzetközi szervezetek (Európai Unió, OECD, UNESCO, Világbank) hatásai érezhetők. Ugyanakkor ez a folyamat ellentmondásos, mert a nemzeti oktatáspolitikákban továbbra is jelen van a nemzeti, etnikai, kulturális, gazdasági, társadalmi és civil dimenzió is. A kormányzás kiszélesedése mellett, a nemzetközi trendek a fejlesztési forrásokon keresztül gyakorolnak jelentősebb hatást a nemzeti oktatáspolitikákra, ahol a forrásokhoz célokat, célértékeket rendelnek (ilyen például a végzettség nélküli iskolaelhagyás célértéke is). Számos nemzeti kormányzat elfogadja ezeket, míg arra is akad példa, hogy ellentmondásos a nemzeti és nemzetközi oktatáspolitikai cél. Ezek a folyamatok a magyar oktatáspolitikában is megfigyelhetők. Egyrészt érzékelhető, hogy a magyar oktatáspolitikában az Európai Unióhoz való csatlakozás elindította a stratégiaalkotás folyamatát, és az egyes stratégiák erőteljesen igazodtak azokhoz az elvekhez, melyeket az Unió elvárt, mivel a fejlesztési alap nemzeti szintű felhasználásának irányait egyre célirányosabban, egyre inkább célértékekhez kötötte ellenőrizni az Unió. Másrészt ellentmondás is felfedezhető a magyar oktatáspolitikában. Míg a stratégia-alkotásban a nemzetközi elvek, szemléletmód dominál, addig a törvénykezésben inkább a nemzeti sajátosságok. Így a 2011-es törvény számos ponton a nemzetközi trendekkel szemben megy, ennek látványos példája a decentralizált rendszer felszámolása. Összességében a 2010 utáni oktatáspolitikai sok hasonlóságot mutat a szocializmus korabeli politikával, igaz ez az oktatási egyenlőtlenségek területére is. Mindkét korszakot az egyenlősítő politika (folyamatok és ráfordítások standardizációja) jellemzi. A szocialista időszakban ezt még olyan megerősítő intézkedések egészítették ki, amelyek bizonyos társadalmi csoportokat (munkás- és parasztszármazásúakat) előnyben részesítettek közép- és felsőfokon is. Később már csak felsőfokon, amit egyébként a jelenlegi kormányzat is alkalmaz. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy ez a visszarendeződés és gyökeres fordulat nem következett volna be, ha a rendszerváltástól 2010-ig tartó időszak végére nem mélyült volna el az oktatás válsága, amelynek jellemző jegye volt az oktatási egyenlőtlenségek újratermelődése.

A magyar oktatási rendszerre jellemző szelekciós elvek determinálják azt, hogy a tanuló társadalmi, gazdasági háttere befolyásolja iskolai útjának eredményességét. A magyar oktatáskutatás (Fehérvári, 2021a) jellemzően három hátrányos helyzetű csoportot vizsgál: a fogyatékkal élőket, szociálisan hátrányos helyzetűeket és roma tanulókat.

Míg a fogyatékossgal élők esetében a társadalmi, gazdasági háttér nem, vagy csak kisebb mértékben játszik szerepet az eredményességben, és ebben sokkal inkább meghatározók az egyén (a fogyatékossgal) és az iskola jellemzői, addig a másik két csoportnál a családi háttér, és a szelektív, diszkriminatív oktatás erőteljesen determinálja az eredményességet és ebben nem történt változás az elmúlt évtizedekben. A teljesítménykülönbség tartósan fennáll.

Szisztematikus elemzésünk (Fehérvári, 2021a) alapján megállapítható, hogy a vizsgálatok többsége vagy önmagában, vagy a többségi társadalomhoz viszonyítva mutatja be a fogyatékossgal élők eredményességét, kevés az olyan kutatás, ami a csoport diverzebb (eltérő fogyatékossgalok szerinti) elemzésére, összehasonlítására vállalkozik, vagy a többi hátrányos helyzetű csoporthoz képesti hasonlóságokat/eltéréseket vizsgálja. Ez utóbbi egyébként azt is jelzi, hogy az inklúziós szemlélet erőteljesen szétválk egy fogyatékos és egy szociális megközelítésre.

A szociálisan hátrányos helyzetű és a roma tanulók eredményességét vizsgáló írások jelentős részében ugyanakkor összekapcsolódik a két szempont, vagyis az etnikai és a társadalmi/gazdasági (szegénység) jellemző együttesen jelenik meg. Ez sokszor úgy tűnik fel a vizsgálati kérdések között, hogy az etnicitás vagy a társadalmi/gazdasági háttér-e a meghatározóbb az eredményesség szempontjából, vagy összefonódik (interszekcionalitás) és együttesen hat a teljesítményre. Az interszekcionális megközelítés azon alapul, hogy az egyén egyszerre több társadalmi csoport (nem, etnikai, fogyatékos csoport vagy éppen társadalmi osztály) tagja és ezek a csoporthatások keresztezik egymást, vagyis nem lehet egymástól függetlenül kezelni (Collins, 1990; Crenshaw, 1991). Az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálatában az interszekcionalitás a következő jellemzőkben érhetők tetten: a migráns háttér, a kisebbségi, etnikai csoporthoz tartozás, a társadalmi nem és a szexuális orientáció, a sajátos nevelési igény, a tehetséggondozás; mindezeket a felsorolt faktorokat a szocioökonómiai státusz és a földrajzi elhelyezkedés – az előzőeket átszövő - dimenziók metszetében értelmezhetjük (OECD, 2023).

A magyar kutatásokban az etnikai csoporthoz tartozás és a szocioökonómiai háttér multidimenzionális vizsgálatában van jelen az interszekcionalitás. Mindkét csoport analízise esetén az is kiemelhető, hogy míg a kilencvenes években és a kétezres évek elején a hazai elemzések inkább azzal foglalkoztak, hogy miként ragadhatók meg az

egyenlőtlenségi viszonyok és ezek hogyan működnek, milyen hátrányokat okoznak a többségi tanulókhoz képest, addig közeledve a jelenhez, megsokasodtak azok a kutatások, amik arra fókuszálnak, hogy kik/mik törik meg ezt a sémát, és viselkednek reziliens módon. Ezen vizsgálatok alanyai nemcsak a tanulók, hanem az iskolák, települések, járások (az interszekcionalitás a területi vizsgálatokban is megjelenik), vagyis több szinten, nézőpontból is értelmet kap a megküzdési képesség vizsgálata. A mai kutatási tendenciákban pedig látható az a további fejlődési irány, ami azt igyekszik megragadni, hogy ez a reziliens képesség/viselkedés mennyire tartós, holisztikus és milyen egyéb következményei vannak.

A roma tanulókkal foglalkozó kutatásokban az is egy fontos kutatói kérdés, hogy ki a roma vagy kit tekintünk romának. A rasszról és az etnicitásról való gondolkodásban egyaránt jelen vannak a biológiai, genetikai és a társadalmi, kulturális tényezők is. A rassz és az etnicitás társadalmi konstrukcióként való értelmezése, társadalmi, kulturális és történeti meghatározottsága széles körben elfogadott a társadalomtudományi kutatásokban, amelyet a demográfia és a mindennapi élet is alakít (Barth, 1969, Eschbach & Gómez, 1998, Obach, 1999, Waters, 2002, Fredrikson, 2002, Eriksen, 2002, Shih et al 2007, Rostas, 2019). A roma a legnagyobb etnikai kisebbség Európában, becslések szerint számuk 10–12 millió (Rostas, 2019), túlnyomó többségük Kelet- és Közép-Európában él. A roma népesség nem homogén csoport, az európai szakpolitika a Roma and Travellers elnevezést használja, amely valójában több csoportot is magába foglal (Council of Europe 2020). A heterogén csoportösszetétel mellett a roma népesség azonosításában további dilemmát jelent a többes identitás, a többféle hovatartozás, különösen igaz ez Közép-Európában. Magyarországon a kilencvenes évek óta tudományos vita folyik arról, hogy ki is a cigány és mekkora a számuk. A társadalomkutatók többféleképpen válaszolnak a ki a cigány kérdésre: cigány lehet az, aki (1) önmagát annak vallja (önbevallás anyanyelv vagy nemzetiség alapján); (2) akit (lakó)környezete annak tart; illetve (3) akit a kérdezőbiztos annak tart (adatfelvételek esetén). Ladányi és Szelényi (2001) megvizsgálták a fentiekben bemutatott három azonosítási forma módszertanát, különbözőségét, és arra a következtetésre jutottak, hogy egyik definíció sem megbízhatóbb, tudományosabb vagy jobb a másiknál, mindegyik egy társadalmi tényként fogható fel. Megállapították, hogy míg a szakértői és a kérdezőbiztosi besorolás közel áll egymáshoz, addig az önminősítés távol esik ezekről. Simonovits és

Kézdi (2013) elemzése egy longitudinális adatfelvétel alapján vizsgálja a diákok önazonosságát és azt, hogy ez milyen összefüggésben áll a válaszadók anyagi helyzetével. Megállapítják, hogy a hátrányos helyzetű kisebbségek tagjai az elszegényesedés hatására hajlamosabbak arra, hogy felvállalják ezt az identitást, míg azok, akik kilépnek a szegénységből, megtagadják azt.

A kisebbségi tanulók oktatásban való részvételével számos kutatás foglalkozott, melyek a kisebbségi tanulók egyenlőtlenségi viszonyait két fő elmélethez kapcsolják. Az első szerint az egyenlőtlenségi viszonyok fő mozgatója a kisebbségi társadalom, közösség, szülők megítélése, míg a második az oktatási intézményrendszer jellemzőire teszi a hangsúlyt (Brüggemann és D'Arcy 2017). Az iskolarendszer egyenlőtlenségi viszonyaiban számos jellegzetesség azonosítható, így a kisebbségi tanulók diszkriminációjának különböző (átfedő) formái: a társadalmi normákat alapvetően sértő izoláció és szórványos csoportos diszkrimináció, valamint a közvetlen és közvetett intézményes diszkrimináció (Feagin 1977).

Ehhez kapcsolódó empirikus kutatásunk (VII. fejezet) azon vizsgálatok sorába tartozik, amely összeveti a különböző klasszifikációkat és elemzi, hogy azokat milyen kontextuális tényezők befolyásolják (Fehérvári & Széll, forthcoming). A 2019/2020-as tanulókra és tanárookra egyaránt kiterjedő általános iskolai vizsgálatunk lehetőséget adott arra, hogy összevessük az iskola tanulói körében önmagukat roma származásúnak tartók arányát az iskolavezető (mint szakértő) becslésével és megvizsgáljuk, hogy e két mutatóban milyen különbségek vannak, illetve az iskolavezető véleménye összefüggésben áll-e tantestületének (köztük önmagának is) nézeteivel, attitűdjével. Eredményeink a korábbi kutatások eredményeihez hasonlóak, az országos, teljes népességre vonatkozó összevetések 2-3-szoros eltérést mutatnak, iskolai vizsgálatunk is ezt igazolta, a többségi, külső minősítői vélemények és az önminősítés között több mint kétszeres eltérés mutatkozott. Vagyis a diákok önbevallásához képest az iskolavezetők rendre magasabbra becsülték a tanulók körében a roma tanulók arányát. Eredményeink abban is hasonlóak a korábbi kutatásokéval, hogy mind a külső minősítés, mind az önbevallás összefügg a település méretével: minél kisebb településen van az iskola, annál magasabb a roma tanulók aránya. A szegénységi helyzet - amit a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányával mértünk - esetében még erősebb összefüggést mutattunk ki: a kedvezőtlenebb szocioökonómiai státusz esetén egyaránt magasabb a külső, illetve az

önminősítés alapján mért roma arány. Az előzmény kutatásokhoz hasonlóan a szubjektív anyagi helyzet, a relatív szegénység is szignifikáns összefüggést mutat a roma identitás vállalásával. Vagyis egyértelmű a szegénység és etnicitás összefonódása mind az ön-, mind a külső minősítésben.

Kutatásunk arra is rámutatott, hogy az iskolavezető becslése több szervezeti tényezővel is összefügg. A kutatás egyrészt iskolán kívüli adottságokat (halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, iskola településének mérete), másrészt olyan általános iskolai tényezőket vizsgált, mint az iskolai légkör, inkluzív környezet, iskolai kötődés vagy az iskolai/oktatási célok és elvárások, harmadrészt pedig olyanokat is, amelyek kifejezetten a lemorzsolódáshoz, hátránykompenzációhoz, szegregációhoz, roma tanulók oktatásához kapcsolódtak, emellett elemeztük a pedagógusok szakmai felkészültségére vonatkozó tantestületi szintre aggregált mutatóit is. Az iskolavezetők becslése azokban az iskolákban volt túlzóbb mértékű, ahol magasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, ahol a pedagógusok tantestületi szintű véleménye szerint alacsonyabb elvárások érvényesülnek mind a tanuló, mind a tanárok felé, valamint ahol a pedagógusok hiteiben tantestületi szinten erősen jelen van a kulturális különbségek magyarázata az iskolai sikeresség okaként. E tényeket a nemzetközi irodalom is említi. A kulturális-ökológia elmélet (Ogbu, 2002) nemcsak a roma, hanem más etnikumok esetében is alapul szolgált a szegregációra, és azt is hangsúlyozza, hogy a roma kultúra szemben áll az iskolai sikerességgel és a sikeres roma tanuló elhatárolódik saját kultúrájától. Az elkülönített oktatás egyik tartós következményeként említi az irodalom (Brüggemann, 2014; Bradbury, 2011) az alacsony tanulói teljesítmény elvárásokat, követelményeket. Eredményeink nemcsak megerősítik a korábbi kutatások eredményeit, hanem ki is egészítik azokat. Új eredményként emelhető ki, hogy az alacsony elvárások nemcsak a tanulói teljesítményre értendők, hanem a tantestületre is, vagyis a pedagógusokra is vonatkoznak. Emellett azt is fontos megjegyezni, hogy egy harmadik tényező is erős hatást gyakorol az etnicitás megítélésére, mégpedig a pedagógusok tantestületi szintű elköteleződése tantárgyához és diákjaihoz. Ahol kisebb mértékű ez az elköteleződés, ott az iskolavezető nagyobb valószínűséggel becsüli felül a roma tanulók arányát.

Egy másik kutatásunk (VIII. fejezet) emellett azt is vizsgálta, hogy a roma tanulók iskolai útjában, tanulmányi teljesítményében mekkora szerepet játszanak az egyéni, családi, etnikai és iskolai tényezők (Fehérvári, 2023). Ahogy az előzőekben utaltunk már

rá, a kisebbségi tanulók diszkriminációjának különböző (átfedő) formái vannak jelen az iskolarendszer egyenlőtlenségi viszonyaiban: a társadalmi normákat alapvetően sértő izoláció és szórványos csoportos diszkrimináció, valamint a közvetlen és közvetett intézményes diszkrimináció. A szegregáció és az ellenségesség mellett egy szisztematikus áttekintés még további hét (hiányzás, alacsony teljesítmény, szocioökonómiai hátrány, kulturális különbségek és láthatatlanság, tanári kompetenciák hiánya, téves szakpolitika) kulcsproblémát azonosított a roma tanulók oktatásában Európában (Lauritzen & Nodeland 2018), melyek közül kutatásunkban az egyéni és szocioökonómiai tényezők mellett a tanári felkészültséget és nézeteket állítottuk középpontba.

A 2019/2020-as tanévben végzett pedagógus és tanulói kérdőíves vizsgálatunk adatai szerint a roma tanulók tanulmányi eredménye elmarad nem roma társaikhoz képest, emellett iskolai útjukban nagyobb arányban kellett kudarccal megbirkózniuk, mint nem roma társaiknak. A tanulmányi teljesítmény terén végzett elemzés azt mutatja, hogy a roma tanulók teljesítményét legnagyobb mértékben az egyéni jellemzők magyarázzák, az iskola szerepe csekély mértékben érthető tetten. Az egyéni tényezők között is a korábbi iskolai út, a kudarc (évismétlés, bukás), a teljesítményorientáció, valamint a tanulmányi elköteleződés, az, hogy mekkora erőfeszítést hajlandó tenni és a pozitív jövőkép befolyásolja a tanulmányi eredményt.

A szisztematikus elemzések kiemelik, hogy a roma tanulók szocioökonómiai hátránya jelentős a többségi tanulókhoz képest (Lauritzen & Nodeland, 2018). Eredményeink is komoly iskolázottsági különbséget azonosított a roma és nem roma tanulók szülei esetében. A roma tanulók szülei körében tízből négy alapfokú vagy az alatti végzettséggel rendelkezik, ez a nem roma tanulók esetében csak tízből egy. A roma szülők körében 16% a diplomások aránya, a nem roma szülők esetében csaknem minden második szülő diplomás. Ez az iskolázottsági szakadék gyerekeik továbbtanulási terveiben látványosan érvényesül. Míg a nem roma tanulók közel fele érettségit adó gimnáziumi képzésben akar továbbtanulni, addig a roma tanulók több mint fele az érettségit nem adó szakközépiskolában. Vagyis szüleikhez képest ugyan a roma tanulók többsége lép egy iskolafokot, mégis a többségi tanulókhoz képest jelentős különbség továbbra is fennmarad, mivel az érettségi adja a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét.

A VIII. fejezetben bemutatott regressziós elemzésünkben vizsgáltuk az iskola és a tanári nézetek szerepét is a roma tanulók eredményességében. Eredményeink szerint a pedagógusok nézetei közül két tényező szerepe emelhető ki. Egyrészt a hátránykompenzációba vetett hit, vagyis az a pedagógus, aki elhiszi, hogy az iskola képes a hátránykompenzációra, ott a tanulók sikeressége is valószínűbb. A másik tényező, hogy a pedagógusok szerint a kompenzáció mégiscsak a gyerek szorgalmán múlik, az ebben való hit jelenléte szintén jobb tanulói eredményességgel jár együtt. Vagyis egyszerre jelenik meg két olyan nézet, ami a pedagógus felelősségét, iskola szerepét felül és alul is értékeli.

Az iskolai eredményességgel foglalkozó kutatások az extrakurrikuláris tartalmak oktatását kiemelt jelentőségűnek tartják. Eredményeink szerint a roma tanulók iskolán belüli extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétele nagyobb arányú, mint nem roma társaiké, akik viszont inkább az iskolán kívül, a fizetős magánoktatásban vesznek részt ilyen foglalkozásokon (itt kiemelhető az idegen nyelvi oktatás). Vagyis a nem roma tanulók körében az országos átlagnál alacsonyabb a részvétel az iskolán belüli extrakurrikuláris foglalkozásokban, a roma tanulóknál pedig az országos átlaghoz hasonlóan alakul. A regressziós elemzésünk szerint a gyakoribb korrepetálás, mentorálás alacsonyabb tanulmányi eredménnyel jár együtt, míg az egyéb szabadidős, illetve tehetséggondozó foglalkozásoknak egyáltalán nincs szignifikáns szerepe a tanulmányi eredményben. Ez a fordított kapcsolat azzal magyarázható, hogy a legrosszabb tanulmányi eredményű tanulók részesülnek leginkább korrepetálásban, mentorálásban.

Lauritzen and Nodeland (2018) és Salgado-Orellana és munkatársai (2019) is kiemelik a pedagógiai kultúra, tanári nézetek fontosságát, valamint az extrakurrikuláris tartalmakat, mint a roma tanulók eredményességét fokozó tényezőket. Kutatásunk bizonyítja, hogy a pedagógus nézeteknek valóban van szerepe, de az is látható, hogy magyarázó ereje jóval csekélyebb mértékű, mint az egyéni tényezőké. Kutatásunk azt is jelzi, hogy önmagában az iskolai tanórán kívüli foglalkozások nem járnak együtt a tanulói eredményességgel. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az ezeken való részvételnek nincs kedvező hatása a résztvevők eredményességére (ez csak hatásvizsgálati elrendezésben lenne megállapítható), csak azt, hogy az egyébként is jobb tanulmányi eredményt felmutató többségi tanulók inkább az iskolán kívül, a magánoktatásban vásárolják meg ezeket a tartalmakat.

Az iskolai, pedagógiai tényezők gyenge magyarázóereje arra is felhívja a figyelmet, hogy az oktatás, a pedagógiai nézetek, az interkulturális szemlélet fontos, de önmagában nem elégséges. Kutatásunk anyagi, digitális és egészségügyi helyzetre vonatkozó mutatói is megerősítik azt, hogy a többségi és a roma tanulók között továbbra is jelentős az egyenlőtlenség, így az ágazati együttműködések, holisztikus megközelítés elengedhetetlen az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésében.

Az okok feltárásán túl az elmúlt két évtizedben számos oktatásfejlesztés, beavatkozás történt a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében a fejlett országokban, így Magyarországon is. Kutatómunkánk során összegeztük azokat a bizonyítékokat, melyek e beavatkozások eredményességét vizsgálták. Egyrészt számba vettük azokat a szisztematikus elemzéseket, melyek a preventív programokra, különös tekintettel a mentorprogramokra fókuszáltak, valamint saját szisztematikus elemzést is készítettünk, ami időben és térben is kiegészíti az eddig elkészült elemzéseket.

A kilenc szisztematikus írás inkább tekinthető kvalitatív elemzésnek, mivel az elsődleges forrásul szolgáló kutatások többsége nem volt alkalmas kvantitatív vagy szisztematikusabb feldolgozásra. Azt is fontos kiemelni, hogy mit is tekintenek ezek a vizsgálatok, illetve programok célváltozónak. Mivel az iskolai lemorzsolódás hosszabb folyamat, a korai iskolaelhagyás pedig már csak akkor azonosítható, ha az egyén elhagyta az iskolarendszert, így a vizsgálatok és programok fókuszában is a veszélyeztetettséget jelző változók vannak, és nem a lemorzsolódás, vagy végzettség nélküli iskolaelhagyás. Az általunk vizsgált szisztematikus elemzések elsődleges kutatásaiban is ezek jelentek meg. A kutatások a hiányzást tekintik az iskolai lemorzsolódás egyik legkritikusabb faktorának, így az elemzések többsége arra fókuszált, hogy milyen beavatkozások előzhetik meg a hiányzást, amelyet a szerzők sokszor összekapcsolnak a deviáns viselkedéssel is. A kvantitatív elemzések esetében, vagyis a kísérletek vagy kvázi kísérletek eredményeinek másodfeldolgozása alapján elmondható, hogy csak kevés mutatott szignifikáns pozitív hatást a beavatkozási céllal (Tanner-Smith & Wilson 2013, Wilson et al., 2011). A fiatalabb korosztályoknál, valamint a kiegészítő (felzárkóztatás, korrepetálás, házi feladatokhoz nyújtott segítség) foglalkozások és a gyakorlatorientált programok némileg kedvezőbb eredményességet mutatnak, mint mások. Szintén a hiányzás visszaszorítását szolgálják az olyan, az iskola megtartó képességének növelésére

irányuló beavatkozások, mint az iskolai légkör, az iskolai közösségek, iskolai kötődés, melyek stimuláló szerepével foglalkozik Ekstrand (2015) elemzése.

A vizsgált cikkek alapján nem egyértelmű a mentori programok hatékonysága a többi megelőző programmal szemben (Wood & Mayo-Wilson, 2012; Karaferye, 2018; Tolen et al., 2013), ugyanakkor azok az írások, amelyek csak mentori programokkal foglalkoztak, a célváltozók - mint a tanuló (mentorált) iskolához való alkalmazkodásának, elköteleződésének növelése, a pályaválasztási döntés megalapozottsága, a mentorált érzelmi támogatása, érdekérvényesítési képességének növelése - tekintetében többségében eredményesnek bizonyultak. Mindezen tényezőket a mentor motiváltsági szintje befolyásolta leginkább. A kontextuális faktorok közül az elemzések kiemelték az iskola mint szervezet, mint közösség, és az iskolai légkör milyenségének szerepét (Tolen et al., 2013).

Folytatva a korábbi elemzéseket, az általunk végzett szisztematikus elemzés 2013-2021-es időszakra terjedt ki. Elemzésünk szerint a lemorzsolódás csökkentésére irányuló mentorprogramokat vizsgáló kutatások leginkább a középiskolai korosztályra fókuszálnak és legtöbbször rövid idejűek, vagyis egy tanévre korlátozódnak, ritka a 2 évnél hosszabb vizsgálati idő. Hasonló eredményre jutott Freeman és Simonsen (2015) szisztematikus elemzése is, akik megállapítják, hogy kevés a hosszabb idejű, a korai jelekre, életkori szakaszra, kockázati tényezőkre vonatkozó beavatkozás eredményességére irányuló kutatás; többségük kevésbé komplex, inkább csak egy-egy kockázati tényezőt vizsgálnak; főként egyéni vagy kiscsoportos szinten, hiányoznak a több szintű (iskolai, rendszer) kutatások. Véleményük szerint a beavatkozással kapcsolatos kutatásoknak túl kell lépniük az iskolai határokat, hogy közvetíteni tudják ezeket a tényezőket, valamint a helyi igényekhez, tanulói összetétel sajátosságaihoz kell, hogy adaptálódjanak. Úgy tűnik, a mentorprogramok alkalmasak lehetnek erre. A legtöbb vizsgált mentorprogramnak éppen az a sajátossága, hogy kilépnek az iskola falai közül. Egyrészt a közösségi alapú mentorálás az iskolai falain kívül történik, de sokszor keresve a kapcsolatot az iskolával, azzal együttműködve. A mentorálásban a személyes és tanulmányi támogatás mellett fontos, hogy a mentor hidat képez, hidat épít a szülőkhöz, iskolai és nem iskolai közösségekhez. Az iskolai alapú mentorálásnak is az egyik alapvető célja a szülőkkel való kapcsolatépítés, de emellett több programnak is része a különböző partnerszervezetekkel való kapcsolatépítés, kapcsolattartás.

Ezeknek a programoknak kulcseleme a mentor, így kiválasztásuk, képzésük és támogatásuk meghatározó jelentőségű. A vizsgált tanulmányok csak keveset és röviden foglalkoztak a mentorok kiválasztásával, képzésével. Korábbi kutatások a mentorok demográfiai, végzettségbeli jellemzőit vizsgálták, megállapítva, hogy az idősebb mentorok (nem kortárs vagy egyetemista), valamint a segítő szerepekben vagy szakmákban több tapasztalattal rendelkező mentorok hatékonyabbnak (DuBois et al., 2002; Raposa, Rhodes & Stams, 2019). Elemzésünkben nem találtunk különbséget a mentorok demográfiai jellemzői között, viszont a mentor szakmai háttere alapján a félprofesszionális (különösen a segítő szakmákban dolgozók), valamint az oktatási tapasztalattal rendelkező mentorok hatékonyabbnak bizonyultak másoknál. Emellett a vizsgált tanulmányok kevésbé a mentorok kemény változóira fókuszáltak, hanem inkább arra, hogy mennyiben tudott kapcsolatot teremteni a mentorálttal és ezt a kapcsolatot mennyire jellemezte a kölcsönösség és egymásra hangoltság. Vagyis azok a diákok tudtak eredményesebbek lenni, akik mentoraikkal azonosnak látták céljaikat, azt, hogy a mentorálás során mit akarnak elérni. Azt is fontos kiemelni, hogy a mentorálásnak nemcsak a tanulói oldalon lehet/van hatása, hanem a mentor szempontjából is. A mentorálási folyamat visszahatott a tanárok tanítási gyakorlatára, a tanár-diák viszonyra.

A korábbi szisztematikus tanulmányokban még nem jelent meg a digitális platformokon működő mentorálás. Elemzésünkben több ilyen tanulmány is volt, viszont ez nem minden esetben jelent önálló programot, kiegészítő elemként használták a személyes mentorálás mellett. Kiemelhető, hogy az e-platformok nemcsak a mentorálási folyamat részei, hanem (egyfajta nem szándékolt következményként) a horizontális tanulás formáját is jelentik, mivel ezek a platformok lehetővé teszik azt is, hogy akár a mentoráltak, akár a mentorok egymással kapcsolatba kerüljenek, tanuljanak egymástól. Vagyis a digitális platformok használata a mentor/mentorálás aktív támogatóeszköze lehet.

Elemzésünkben érzékelhető volt, hogy a mentorprogramok kutatásában megjelent az erőteljes értékelési, hatásvizsgálati szemlélet, hiszen a bemutatott tanulmányok fele kísérleti elrendezésű vizsgálat volt. Ugyanakkor ezen szigorúbb módszertannal zajló kutatások óhatatlanul is lecsupaszítanak, egyszerűsítene, legtöbbször a tanulót vizsgálják a tanuló tanulmányi eredményességét, a tanulói percepcióit, véleményét. Két olyan tényező van, ami visszatérő problémára hívja fel a figyelmet, amik össze is

függenek egymással, az implementáció és a kontextus vizsgálata. Vannak olyan tanulmányok, amelyek vizsgálják az implementáció hűségét, azt, hogy mennyiben valósítják meg a mentor-mentorált a program elemeit, viszont azt már kevesen vizsgálják, hogy milyen kontextuális hatások érik a programot és mindez hogyan befolyásolja a mentorálás eredményét. Van olyan tanulmány, ami korlátként fogalmazza meg ezt és egy olyan is akad, aminek a fókusza éppen ezen kontextuális tényezők feltárása volt, rámutatva arra, hogy hiába végzi a mentor a programhoz hűen a tevékenységeket, ha a tantestület, iskolavezetés nem támogatja mindezt. Ez egybecseng Ekstrand (2015) megállapításával is, miszerint az iskola részvétele, felelősségvállalása nélkül nem lehet eredményes a mentorálás.

A korábbi szisztematikus elemzések (Wilson et al. 2011; Tanner-Smith & Wilson 2013; Ekstrand 2015; Karaferye 2018; Toren et al., 2013) és metaanalízisek (DuBois et al. 2011; Raposa et al., 2019) a programok eredményességéről, a lemorzsolódási kockázat csökkentéséről számolnak be, még akkor is, ha ezek nem mutatnak erős hatásnagyságokat. Wood és Mayo-Wilson (2012) elemzése nem talált egyértelmű bizonyítékot a mentorlás kedvező hatására. Elemzésünk sem egyértelmű ezen a téren, habár a legtöbb tanulmány kedvező változásokról számolt be, vannak olyan tanulmányok, ahol nem volt változás, vagy nem minden célterületen volt változás. Azok a beavatkozások voltak sikeresebbek, melyek a hiányzás és a fegyelmi ügyek visszaszorítására, az iskolai jelenlétre, az iskolához való viszonyra, valamint a társas kapcsolatokra fókuszáltak. Kevésbé voltak sikeresek azok a beavatkozások, melyek a tanulmányi teljesítmény növelését és az egyéni pszichológiai tényezők fejlesztését tűzték ki célul. Elemzésünkben több olyan tanulmánnyal is találkoztunk, ahol – a kontextuális hatások mellett – a beavatkozás rövidségével magyarázták a mentorálás eredménytelenségét, vagy kisebb mértékű sikerességét. Ez eltér más vizsgálati eredményektől, ahol azt találták, hogy a program hosszának nincs befolyása a mentorálás eredményességére (Raposa, Rhodes & Stams, 2019).

A magyarországi programok közül dolgozatukban egyet emeltünk ki, az Arany János Programot, amit az iskolai lemorzsolódás, a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzését célzó programok közé sorolunk. E program vizsgálatával részletesen is foglalkozunk, többek között azért, mert ez az egyetlen olyan program van Magyarországon, ami több mint két évtizede működik.

Az Arany János Tehetséggondozó Program 2000-es indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak, ezért olyan tanulók jelentkezését várták, akik 5000 fő alatti településen élnek. Később a program célcsoportja kibővült, a kistelepülési hátrány mellett már olyan tanulókat is vártak a programba, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek vagy kiegészítő családi pótlékot kapnak. A program célja a tehetséges gyermekek továbbtanulásának elősegítése, felsőfokra juttatása, emellett olyan korszerű, munkapiacon fontos ismeretek nyújtása, mint informatika (ECDL vizsga), idegennyelv (nyelvvizsga) és autóvezetés (jogosítvány). A tehetséggondozó program 2004-ben a kollégiumi, 2007-ben pedig a kollégiumi szakiskolai (későbbi elnevezése kollégiumi szakközépiskolai) programmal bővült. A később induló kollégiumi és kollégiumi szakiskolai programok célja hasonlóan alakult: a kollégiumi program esetében az érettségi, míg a kollégiumi szakiskolai program esetében a szakmaszerzés a cél. Vagyis mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt hátrányos helyzetű csoportok számára. A programot sokan kutatták, szociológiai, pszichológiai, pedagógiai és közgazdasági szempontú megközelítéseket alkalmazva (Andl, 2018). Mindegyik kutatás kiemeli a programban tanulók sikerességét, eredményességét. E vizsgálatok alapján megállapítható, hogy az Arany János Program sikeres kísérlet, amely megmutatta, hogy az erősen szelektív és a társadalmi esélyegyenlőséget nem támogató iskolarendszerben is lehetséges az esélyteremtés egy néhány ezer főt számláló csoport számára. A program tartalma (extrakurrikális tartalmak és szolgáltatások) hozzájárulnak a tanulói életutak sikerességéhez, a befejezett középfokú végzettséghez és a felsőfokú továbbtanuláshoz. Emellett a középiskolák és a kollégiumok tanárainak szemlélete is megváltozott: egyrészt a hátrányos helyzetű gyerekekről alkotott véleményük pozitívabbá vált, másrészt pedagógiai kultúrájuk is gazdagodott, melyet már nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók oktatása során kamatoztatnak. A program erős szervezeti és hálózati alapokon működik, ahol a pedagógusok egyéni tudásán, felkészültségén túl nagyfokú a szervezeten belüli és szervezetek közötti horizontális tanulás. Ugyanakkor az elemzésünk arra is felhívta a figyelmet, hogy a tanulói kör bevonása és megtartása, valamint az intézményhálózat regionális kiterjedtsége fejlesztendő terület (Fehérvári & Varga, 2018).

A disszertációban bemutatott elemzés (IX. fejezet) egy kiválasztott kohorsz retrospektív elemzése volt az Országos kompetenciamérés adatainak felhasználásával. A

10. évfolyamos kompetenciamérési adatbázisban azonosítottuk az AJTP diákjait, családi háttérük alapján minden tanulóhoz párosítottunk egy ugyanolyan háttérrel rendelkező tanulót, aki nem vett részt ebben az oktatási programban. Az AJTP és a kontrollcsoport eredményességét vetettük össze 6. és 10. évfolyamon, illetve azt vizsgáltuk meg, hogy az egyes csoportok tanulói milyen tanulási utat jártak be 6. és 10. osztály között, milyen egyéb tényezőkben különbözik a két csoport, valamint ezen tényezők mekkora eséllyel befolyásolták azt, hogy a tanuló bekerült-e a tehetséggondozó nevelési-oktatási programba.

Az elemzés megállapította, hogy az AJTP diákjainak a tanulmányi eredményessége jobb, mint a kontrollcsoporté. Tanulmányi teljesítményük, kompetenciamérési teszteredményük és iskolai osztályzataik is jobbak voltak már 6. évfolyamon is és 10. évfolyamra – ha kisebb mértékben is - növekedett a különbség a két csoport között. Fontos kiemelni, hogy képességszintek szerint 6. évfolyamon a kiválón teljesítők aránya hasonló volt a két csoportban, a kontrollcsoportban magasabb volt a gyengén teljesítők aránya, míg 10. évfolyamra a kiválók szintjén is a különbözött a két csoport.

További eredmény a tanulási utak összehasonlítása. Az AJTP diákjaihoz képest az azonos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező kontrollcsoport tagjai nagyobb arányban kerültek továbbhaladást nem biztosító képzéstípusokba: 44%-a került szakképzésbe, 13%-a nem érettségit adó szakképzésbe. Vagyis míg az AJTP tanulók valamennyien általános képzésben tanulhatnak és van esélyük továbblépni a felsőoktatásba, a kontrollcsoport tagjai közel hasonló eséllyel kerültek a szakképzésbe, mint az általános képzésbe. Ez későbbi tanulási útjukat megnehezíti, mivel szakiskolai végzettséggel nem léphetnek a felsőoktatásba, illetve a szakközépiskolai végzettséggel is csak szakirányú felsőfokú tanulás érhető el.

Mivel a tehetséggondozó programba lépés csak az általános iskola ajánlásával történhet, megvizsgáltuk az adatbázisban rendelkezésre álló egyéb háttértényezőket is. Kiemelhető, hogy a programba kerülés esélyét növeli, ha a tanuló már az általános iskolában részt vesz az iskolája által szervezett tehetséggondozó, szabadidős sport foglalkozáson. Fontos eredmény, hogy habár a kompetenciamérési és az iskolai osztályzatok szignifikáns összefüggést mutatnak, az AJTP diákjai esetében kevésbé erős ez a kapcsolat, az AJTP diákok általános iskolai osztályzatai – kompetenciamérési

teszteredményüktől függetlenül - általában jobbak, mint a kontrollcsoporté. A regresszió elemzés pedig azt is kimutatta, hogy különösen a magatartás osztályzatokban van különbség a két csoport között: a jobb magatartási osztályzat számottevő módon növeli az esélyét a programba kerülésnek. Ez utóbbi tény rávilágít arra, hogy habár a programba kerüléskor felvételi, tehetségazonosító tesztet íratnak, mégis az általános iskolai tanárokon (észleléseiken, sztereotípiáikon) múlik az, hogy mennyire támogatják és hogyan értékelik a tanulót és úgy tűnik, hogy ebben a tanulók tudása mellett (helyett), inkább viselkedésüket veszik figyelembe.

A vizsgálat eredményei összhangban állnak a nemzetközi kutatási eredményekkel. A program a kulturális mobilitás (Alexander, Entwisle & Olsen, 2001; Downey, von Hippel & Broh, 2004) elméletét erősíti a reprodukciós (Bourdieu & Passeron, 1977) elmélettel szemben, vagyis azt, hogy az iskola képes a társadalmi, gazdasági hátrányok kompenzálására és megnyitja az utat a felfelé irányuló társadalmi mobilitás felé. Az oktatáspolitikának tehát érdemes támogató programokat fenntartania, mert ez az egyén és a társadalom számára is haszonnal jár. Ugyanakkor e vizsgálat eredményei arra a fontos tényre is felhívják a figyelmet, melyek szintén összecsengenek nemzetközi kutatások eredményeivel, hogy a programba kerülés, a kiválasztás kritikus tényező. Mindezek a gazdag kutatási előzmények rámutattak arra, mint ahogy ez a kutatás is, hogy a támogató programokba való bekerülésnél gyakran érvényesül egyfajta tanári észlelési hiba, torzítás, mely negatív sztereotípiákat is hordoz (Foschi, 2000). A tehetséggondozó programok bekerülési, azonosítási torzításaira számos publikáció ad bizonyítékot (Write et al., 2017; Ballam & Moltzen, 2017; Gaias et al., 2020), amely csak növeli a tanulók közt fennálló kiválósági szakadékot, vagyis a kiválóan teljesítők közti aránykülönbséget az alacsony és magas jövedelmű családok gyermekei között. Ezen torzítások elkerülésére inkább az osztálytermi környezeten belüli tehetségtámogatást (Plucker & Peters, 2016; Meyer, Shen & Plucker, 2023) ösztönzik az elkülönített, elit-orientált tehetséggondozással szemben (Rasmussen & Lingard, 2018). Ugyanakkor ez a modell erős szemléletváltást és folyamatos szakmai tanulást igényel a tanároktól, melynek a tanárképzésben és tanártovábbképzésekben is meg kell jelenniük.

A dolgozat az iskolai lemorzsolódás, végzettség nélküli iskolaelhagyás problémakörét járta körbe Magyarországon a rendszerváltás utáni oktatáspolitikai környezet és a hazai kutatások kontextusába ágyazva, fókuszálva a 2010-es évekre. A disszertáció címére visszautalva, repüléskor az ellenszél nemcsak az utazási idő meghosszabbodásával jár együtt, hanem nagyobb üzemanyagfogyasztással is, így az üzemeltetők alternatív (akár hosszabb, de ellenszél nélküli, vagy alacsonyabb utazó magasságú) útvonalak segítségével igyekeznek elkerülni azt. A hazai közoktatásnak egyelőre még nem sikerült megterveznie ezeket az alternatív utakat, így bizonyos társadalmi csoportok tanulási útjukat továbbra is tartósan széllel szemben teszik meg.

Irodalom

- Abrahamse, M. E., Jonkman, C. S., & Harting, J. (2018). A school-based interdisciplinary approach to promote health and academic achievement among children in a deprived neighborhood: study protocol for a mixed-methods evaluation. *BMC Public Health*, 18.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1186/s12889-018-5309-9>
- van Acker, R., & Wehby, J.H. (2000). Exploring the Social Contexts Influencing Student Success or Failure: Introduction, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 93-96. DOI: [10.1080/10459880009599789](https://doi.org/10.1080/10459880009599789)
- Adamecz-Völgyi, A. (2018). Increased Compulsory School Leaving Age Affects Secondary School Track Choice and Increases Dropout Rates in Vocational Training Schools. *BWP*, 1.
- Ágoston, Gy. (1950). Újjászervezzük pedagógiai főiskoláinkat. *Köznevelés*, 6(1), 460–461.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180.
<https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Allen, C.S., Chen, Q., Willson, V.L., & Hughes J.N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multi-level analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4) 480-499, [10.3102/0162373709352239](https://doi.org/10.3102/0162373709352239)
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261– 271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Andl, H. (2018). Az Arany János Program vizsgálata – Kutatástörténeti vázlat. In: Fehérvári, A. & Varga, A. (eds) Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban. pp.65-87. Pécs: PTE
- Andor, M. (1987). *Dolgozatok az iskoláról*. Budapest: Művelődéskutató Intézet
- Andor, M. (2001). Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 10(1), 15–30.
- Andor, M. (2005). Lépéskényszer. *Iskolakultúra*, 15(3), 57-70.
- Andor, M., Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra
- Andorka, R. (1982). *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest: Gondolat
- Andorka, R. (1995). *A társadalmi mobilitás félévszázados trendjei Magyarországon*. In: Andorka (szerk): Társadalmi rétegződés. Budapest: Aula Kiadó
- Andorka, R., Simkus, A. (1983). Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statistikai Szemle*, 61(6), 592-611.

- Andrew, A., Cattan, S., Dias, M. C., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children's Experiences of Home Learning During the COVID-19 Lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683.
- Araújo, M. (2016). A very 'prudent integration': white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racism. *Race, Ethnicity and Education*, 19(2), 300-323. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.969225>
- Austin, M. J. (2019b). Organizational and Social Costs of Participating in a Voucher Program. In *School Choice at the Crossroads*, (Eds.) Berends, M.R., Waddington, J. & Schoenig, J. New York: Routledge.
- Austin, M.J., Waddington, R.J., & Berends, M. (2019a) Voucher Pathways and Student Achievement in Indiana's Choice Scholarship Program. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(3), 20-40.
- Babusik, F. (2001a). Roma gyerekeket képző általános iskolák speciális kínálata. *Új Pedagógiai szemle*, 51(2), 39-55.
- Babusik, F. (2001b). Az iskolai hatékonyság kulcstényezői a roma fiatalok oktatásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(7-8), 157-170.
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks: COVID-Induced Online Learning Engagement in Real Time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345.
- Bacsikai, K. (2008). Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 359-378.
- Balázs, I., Szabó, V., & Szalay Balázs (2005). A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(11), 3-21.
- Balázsi, I., & Horváth Zs. (2011). *A közoktatás minősége és eredményessége*. In: Balázs Éva –Kocsis, M. & Vágó, I. (szerk): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. pp. 325-362. Budapest: OFI
- Balázsi, I., Lak Á., Ostorics L., Szabó L., & Vadász Cs. (2011). *Országos kompetenciamérés 2014 Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal
- Balázsi, I., Balkányi, P., Bánfi I., Szalay B., & Szepesi I. (2012). *PIRLS és TIMSS 2011 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal
- Ballam, N., & Moltzen, R., (Eds.) (2017). *Giftedness and Talent Australasian Perspectives*. Singapore: Springer
- Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2009). *The sociology of education: A systematic analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Balogh, M. (2015). A hazai közoktatás finanszírozása az ezredfordulót követően. In: Györgyi-Simon-Vadász (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. pp. 93-114. Budapest: OFI
- Bánkúti, Zs., Horváth, Zs., & Lukács, J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14 (5), 3–26.

- Barth, F. (Ed.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Bathó, E., & Fejes, J. (2013). Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe. *Iskolakultúra*, 23(7-8), 3-16.
- Bazsalya, B., & Hörich, B. (2020). Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása. *Educatio*, 29(3), 425-448. DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.7
- Báthory, Z. (2000). A maratoni reform. *Iskolakultúra*, (10-11), 45-60., 3-26.
- Bereczky, K., & Fejes, J.B. (2010). Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110(4), 329–354.
- Berend, T. I. (1978). *Öt előadás gazdaságról és oktatásról*. Gyorsuló idő sorozat Budapest: Magvető Kiadó
- Berényi, E. (2015). Kudarcrutinok vagy megoldás-keresés – probléma-narratívák a szakképzésben. In: Fehérvári Anikó & Tomasz Gábor (szerk.), *Kudarcok és megoldások*. pp. 89–108. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Blainey, K., Hiorns, C., & Hannay, T. (2020). *The Impact of Lockdown on Children's Education: A Nationwide Analysis*. RS Assessment from Hodder Education and SchoolDash.
- Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 12(2), 3-27.
- Blaskó, Z.; de Costa, P., & Schnepf, S.V. (2021). *Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis*; IZA Discussion Paper No. 14298; Institute of Labor Economics (IZA), doi: [10.2139/ssrn.3833230](https://doi.org/10.2139/ssrn.3833230)
- Bognár, M. (2005). Félúton a MAG-program (Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára). *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7-8), 75-90.
- Borman, G., & Dowling, M. (2010). Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, 112(5), 1201–1246.
- Boudon, R. (2001). *The Origin of Values. Sociology and Philosophy of Beliefs*. New Brunswick and London: Transaction Publishers
- Bourdieu, P., & Passeron, J., C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage
- Boylan, RL. & Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: The influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth & Society*, 49, 46–71. doi: 10.1177/0044118X14522078
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff. S. (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.

- Bradbury, A. (2011). Equity, ethnicity and the hidden dangers of ‘contextual’ measures of school performance. *Race, Ethnicity and Education*, 14(3), 277-291. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543388>
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*. 25(6), 439-452. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990229>
- Brüggemann, C., & D’Arcy, K. (2017). Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students *Race, Ethnicity and Education*, 20(5), 575-578. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191741>
- Bukodi, E. (2001). *A nemzedékek közötti mobilitás alakulása 1983 és 2000 között*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal
- Bundshuh, H., Ohlson, M., & Swanson, A. (2021). Finding Support & Significance at School- Program Evaluation of a Chronic Absenteeism Reduction Initiative. *National Youth Advocacy and Resilience Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.20429/nyarj.2021.050104>
- Campbell, T. (2015) Stereotyped at Seven? Biases in Teacher Judgement of Pupils’ Ability and Attainment. *Journal of Social Policy*, 44(3), 517-547. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047279415000227>
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic, *Race, Ethnicity and Education*, 20(5), 595-608. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191698>
- Català-Oltra, L., Arza-Porras, J.; & La Parra-Casado, D. (2021). Roma heteroidentification in the National Roma Integration Strategies of the European Union countries. *Ethnicities*, 21 (4), 730-750. <https://doi.org/10.1177/1468796820971129>
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Galea, K., Lebre, P., Kimber, B., & Eriksson, C. (2015). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2015-0002>
- Chan, W. Y., Kuperminc, G. P., Seitz, S., Wilson, C., & Khatib, N. (2020). School-Based Group Mentoring and Academic Outcomes in Vulnerable High-School Students. *Youth and Society*, 52(7), 1220–1237. <https://doi.org/10.1177/0044118X19864834>
- Chetty, R., Friedman, J.N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *The American Economic Review*, 104(9), 2593-2632.

- Chetty, R., Friedman, J.N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood *The American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M., & the Opportunity Insights Team (2020). How Did COVID-19 and Stabilization Policies Affect Spending and Employment? A New Real-Time Economic Tracker Based on Private Sector Data. *NBER Working Paper*, 27431. National Bureau of Economic Research.
- Choo, H. Y., & Ferree, M. M. (2010). Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129-149.
- 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*. Washington, DC: US Government Printing Office
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Council of Europe (2020). *Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion*, Strasbourg: Council of Europe
- Craske, J. (2018). You can't show impact with a new pair of shoes': negotiating disadvantage through Pupil Premium, *Journal of Education Policy*, 33(4), 526-557. DOI:10.1080/02680939.2018.1435908
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge
- Creemers, B.P.M, Kyriakides, L., & Sammons, P. (eds.) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London, New York: Routledge
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, (43), 1241-99.
- Culpepper, D. W., Hernandez-Gantes, V. M., & Blank, W. E. (2015). Determining the Quality and Impact of an E-Mentoring Program on At-Risk Youth. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 6(2), 13–26. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2015040102>
- Cviklova, L. (2015). Direct and indirect racial discrimination of Roma people in Bulgaria, the Czech Republic and the Russian Federation. *Ethnic and Racial Studies*, 38(12), 2140-2155.
- Csaba, Z. L., & Závecz, G. (2011). Milyen tényezők hatnak a magyarországi cigány népesség nemzeti önbesorolására? In Kurucz, E. (szerk.) *Roma kutatások, 2010. Élethelyzetek a társadalom peremén*. pp. 17–44. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet

- Csákó, M. (et al) (1998). *A felsőfokú továbbtanulást meghatározó tényezők vizsgálata*. Bp: ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet. (Kutatási jelentés.)
- Csapó, B. (Ed.) (2002). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris
- Csapó, B., Fejes, J., Kinyó, L., & Tóth, E. (2019). Educational achievement in social and international contexts. In. Tóth, István György (szerk.), *Hungarian Social Report 2019*. pp. 217–236. Budapest: Társadalomkutatási Intézet Zrt.
- Csengődi, S. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program költség-haszon elemzése in. Kállai, G. (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. pp. 49-73. Budapest: OFI
- Csepeli, Gy., & Simon, D. (2004). Construction of Roma identity in Eastern and Central Europe: Perception and Self-Identification. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 129–150.
- De Witte, K. J., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, H.W., & Witte, M. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dietrich, J., Tenorth, H.E., & Németh, A. (2003). *A modern iskola kialakulása és működése*. Budapest: Műszaki Kiadó
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. *SAGE Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945–1960*. Budapest: Trezor
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>.
- Durst, J.; & Bereményi, Á. (2021). "I felt I arrived home": The minority trajectory of mobility for first-in-family Hungarian Roma graduates. In T. M. M. Mendes, T. M. M.; Magano, O.; Toma, S. (Eds.) *Social and economic vulnerability of Roma people*, pp. 229-249. New York: Springer.
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459-482.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>

- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118(17), e2022376118. doi:[10.1073/pnas.2022376118](https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118).
- Erát, D., Huszár, Á., & Füzér, K. (2022). Társadalmi mobilitás és partnerszelekció. In: Kolosi, T., Szelényi, I., & Tóth, I. (Eds). *Társadalmi Riport 2022*. pp. 193-205. Budapest: TÁRKI,
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.
- Eschbach, K., & Gómez, C. (1998). Choosing Hispanic identity: Ethnic identity switching among respondents to high school and beyond. *Social Science Quarterly*, 79(1), 74–90.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M., et al., *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving: final report*, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/88044>
- European Commission (2020). Educational Inequalities in Europe and Physical School Closures During COVID-19. *Fairness Policy Brief Series*, 2020(4).
- EXPANZIÓ (2009). A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése. Budapest. Expanzió Kft. (Kézirat)
- Feagin, J. R. (1977). Indirect Institutionalized Discrimination: A Typological and Policy Analysis. *American Politics Quarterly*, 5(2), 177–200. doi:10.1177/1532673X7700500204.
- Fehérvári, A., & Liskó, I. (2006a). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Budapest: FKI. /Kutatás Közben 275./
- Fehérvári, A., & Liskó, I. (2006b): Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*, 16(7–8), 63–76.
- Fehérvári, A. (2008a). Az Arany János Programban részt vevő diákok, *Educatio*, 17(4), 512–525.
- Fehérvári, A. (Ed.) (2008b). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2013). Romani Students in Vocational Education and Training, *Hungarian Educational Research Journal*, 4(2), 9-22.
- Fehérvári, A., & Széll, K. (2014). Hatásvizsgálatok az oktatáskutatásban. In: Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia (Eds.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2013*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem
- Fehérvári, A. (2015a). Az Arany János program tanulójának eredményessége. in. Kállai, G. (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. pp. 20-48. Budapest: OFI
- Fehérvári, A. (2015b). Hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, 2006-2016. In: Fehérvári Anikó & Tomasz Gábor (Eds.) (2015): *Kudarok és megoldások*:

- Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés.* pp. 31-52. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Fehérvári, A. (2015c). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, (3), 31–47.
- Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.) (2015). *Kudarok és megoldások* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2016). Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki, M. (Ed.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 15–27.
- Fehérvári, A. (2017). Management of Social Inequalities in Hungarian Education Policy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), 25-54. 10.14658/pupj-ijse-2017-2-3
- Fehérvári, A., & Varga, A. (Eds.) (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécs: PTE BTK
- Fehérvári, A. (2018). Méltányosságot támogató oktatási programok értékelése. Az Arany János program esete. *Educatio*, 27(2), 265–277. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.8>
- Fehérvári, A., & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645–658. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.1>
- Fehérvári, A., Magyar, É., & Széll, K. (2020). A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 3–20. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.3>
- Fehérvári, A., Paksi, B., & Széll, K. (2021). Az iskolai lemorzsolódás komprehenzív vizsgálata. In Fehérvári, A., Paksi, B. & Széll, K. (szerk.) *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. pp. 5-21. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Fehérvári, A., Széll, K., & Paksi, B. (Eds.) (2021) *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Fehérvári, A. (2021a). Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban: Szisztematikus irodalomáttekintés 1990-2019. *Iskolakultúra*, 31(4), 90–108.
- Fehérvári, A. (2021b). An education programme for the elimination of inequalities in Hungary. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1879957
- Fehérvári, A., Felső, E., Benkő, B., & Varga, A. (2022). Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. *Iskolakultúra*, 32(2), 74–82.

- Fehérvári, A. (2023). The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students. *Journal for Multicultural Education*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104>
- Fehérvári, A., & Széll, K. Roma or non-Roma: How are teachers' and school heads' perceptions and self-identification of Roma students related in Hungary? [Manuscript submitted for publication]
- Fehérvári, A. & Varga, A. (2023). Mentoring as Prevention of Early School Leaving: A Qualitative Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 8, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1156725>.
- Fejes, J.B., & Józsa, K. (2007). Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 83-96.
- Felvégi, E. (2005). Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(1), 63-86.
- Ferge, Zs. (1972). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1(1), 10-35.
- Fix, G. M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2019). Effective curricula for at-risk students in vocational education: a study of teachers' practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 1. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1186/s40461-018-0076-5>
- Forray, R. K. (1999). Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. *Educatio*, 8(2), 223-234.
- Forray, R. K. (2011). Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, 20(1), 62-73.
- Forray, R. K. (2014). Az idő fogságától szabadon Budapest: ÚMK
- Forray, R. K., & Kozma, T. (1992). *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Foschi, M. (2000). Double standards for competence: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 26, 21–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.21>
- FRA (2018). *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion. Fundamental RightsReport 2019*. European Union Agency for Fundamental Rights. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2811/752870
- FRA (2020). *Fundamental RightsReport 2020*. European Union Agency for Fundamental Rights. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2811/570216
- Frederikson, G. (2002). *Racism: A short history*. Princeton. NJ: Princeton University Press
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D.B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2015). An Analysis of the Relationship Between Implementation of School-

- wide Positive Behavior Interventions and Supports and High School Dropout Rates *The High School Journal*, 98(4), 290-315. DOI: [10.1353/hsj.2015.0009](https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0009)
- Gaias, L. M., Duong, M. T., Pullmann, M. D., Brewer, S. K., Smilansky, M., Halbert, M., Carey, C. M., & Jones, J. (2020). Race and ethnicity in educational intervention research: A systematic review and recommendations for sampling, reporting, and analysis. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100356>
- Ganimian, A.J, & Murnane, R.J. (2016). Improving Education in Developing Countries: Lessons From Rigorous Impact Evaluations *Review of Educational Research*, 86 (3), 719 – 755. <https://doi.org/10.3102/0034654315627499>
- Garami, E. (2014). Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio*, 23(3), 424.-437.
- Gazsó, F., & Laki, L. (2004). *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Gazsó, F. (1982). Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. *Társadalmi Szemle*, (37)11,
- Gitschthaler, M. & Nairz-Wirth, E. (2018). The individual and economic costs of early school leaving. In. *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. London: Routledge
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model, *Educational Research*, 61(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis, *Educational Research Review*, 34, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>.
- Gordon, J., Downey, J., & Bangert, A. (2013). Effects of a School-Based Mentoring Program on School Behavior and Measures of Adolescent Connectedness. *School Community Journal*, 23(2), 227–249.
- Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., & Christenson, S. L. (2018). Evaluating the implementation of Check & Connect in various school settings: Is intervention fidelity necessarily associated with positive outcomes? *Evaluation and Program Planning*, 68, 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.02.004>
- Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., Bélanger, J., & Christenson, S. L. (2020). Understanding the dynamic interinfluences of implementation processes: An illustration by multiple case studies. *Evaluation and Program Planning*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101798>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2020). COVID-19 and educational inequality: how school closures affect low-and high-achieving students, *CESifo Working Paper* 8648.

- Gross, C., Gottburgsen, A. & Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality, in: A. Hadjar & C. Gross (Eds) *Education systems and inequalities* Bristol: Policy Press.
- Gyökös, E., & Szemerszki, M. (2014). Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, (1-2.) 43-64.
- Györgyi, Z. (2011). Helyi oktatáspolitikák az ezredfordulót követően1. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(6), 35-56.
- Györgyi, Z. (2015). Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben. In: Györgyi (szerk.). *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. pp. 9-30. Budapest: OFI
- Györgyi, Z. (2019). Célok és következmények: A tanügyirányításunk átalakítása. *Educatio*, 28(2) 211-227. DOI: 10.1556/2063.28.2019.2.1
- Györgyi, Z. (2020). *A Képzés és a Munkaerőpiac: Találkozások és töréspontok*. Új Mandátum Könyvkiadó
- Haeck, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. *Canad. Pub. Policy* 46, S82–S87. doi: 10.3138/cpp.2020-055
- Hajdú, T., Kertesi, G., & Kézdi, G. (2014). *Roma fiatalok a középiskolában*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek. BWP – 2014/7.
- Hajdú, T., Hermann, Z., Horn, D., Kertesi, G., Kézdi, G., Köllő, J., & Varga, J. (2015). Az érettségi védelmében, Budapest Working Papers on the Labour Market, No. BWP - 2015/1, ISBN 978-615-5447-58-7, Hungarian Academy of Sciences, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Budapest
- Halász, G. (1984). *Felügyelet és oktatásirányítás: történeti-szociológiai elemzés 1945-től napjainkig*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Halász, G. (2001). *Oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Hajnáczy, T. (2015). A pártállam cigánypolitikája. *Esély*, 27(5), 54-92.
- Halvorsrud, K. (2017). Student dropout in upper secondary education in Norway: A challenge to the principles of the welfare state? *London Review of Education*, 15(2), 302-316. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.12>
- Hamilton, J. (2012). The adequacy of Traveller education in Northern Ireland. *Race, Ethnicity and Education*, 15(4), 501-524. <https://doi.org/10.1080/13613324.2011.645574>
- Hanselman, P. (2018). Do School Learning Opportunities Compound or Compensate for Background Inequalities? Evidence from the Case of Assignment to Effective Teachers *Sociology of Education*, 91(2), 132–158. DOI: 10.1177/0038040718761127
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104. 212–232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD. <https://doi.org/10.1787/21908d74-e>

- Harris, D. N., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How Teacher Evaluation Methods Matter for Accountability: A Comparative Analysis of Teacher Effectiveness Ratings by Principals and Teacher Value-Added Measures. *American educational research Journal*, 51(1) 73–112. <https://doi.org/10.3102/0002831213517130>
- Harsányiné Petneházy, Á., Páskuné Kiss, J., Lestyán, E., Kós, N., & Szabóné Balogh Á. (2017). Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János Tehetséggondozó Programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4), 463-489.
- Havas, G., Kemény, I., & Kertesi, G. (1998). A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtérén. *Kritika*, (3)
- Havas, G., Kemény, I., & Liskó, I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó
- Havas, G., & Liskó, I. (2006). *Óvodától a szakmáig*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó
- Havas, G., & Zolnay, J. (2011). Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, 16(6),
- Hegedűs, R. (2016a). A LeaRn index és a tanulói teljesítmény területi összefüggése. *Educatio*, 25(2), 268-277.
- Hegedűs, R. (2016b). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, 26(12), 16-30. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.12.16>.
- Heppen, J. B., Zeiser, K., Holtzman, D. J., O’Cummings, M., Christenson, S., & Pohl, A. (2018). Efficacy of the Check & Connect Mentoring Program for At-Risk General Education High School Students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(1), 56–82. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1318990>
- Hermann, Z. (2007). *Iskolai kiadási egyenlőtlenségek, 1992-2005 Műhelytanulmányok*. MT-DP – 2007/8
- Hermann, Z. (2019). A tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In *Munkaerőpiaci tükrök 2018*. Munkaerőpiaci Tükrök. pp. 69–75. Budapest: Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont
- Hermann, Z., & Semjén, A. (2021). *The effects of centralisation of school governance and funding on inequalities in education Lessons from a policy reform in Hungary*. KRTK-KTI WP – 2021/38. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2021/10/CERSIEWP202138.pdf>
- Hickman, G.; & Anderson, S. (2019). The Perceived Impact of Educational Management Organization Mentors among Former High School Dropouts Who Subsequently Graduated High School *Journal of At-Risk Issues*, 22(1), 1-8.
- Hickman, G.; Nwosu, K.C., Camper, B., & Nelson, J. (2020): The Predictive Nature of Mentoring Student Academic Progress, Mentor Educational Background, and Mentor Tenure among High School Dropouts Who Graduated from an Educational Management Organization, *Journal of At-Risk Issues*, 23(1), 15-24.

- Híves, T. (2018). Arany János Programok és térségi összefüggéseik. In: Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.) *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. pp. 89-117. Pécs: PTE BTK
- Hong QN, Pluye P, Fàbregues S, Bartlett G, Boardman F, Cargo M, Dagenais P, Gagnon M-P, Griffiths F, Nicolau B, O’Cathain A, Rousseau M-C, Vedel I. Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018. Registration of Copyright (#1148552), Canadian Intellectual Property Office, Industry Canada.
- Hopper, E., I. (1968). A Typology for the Classification of Education Systems, *Sociology*, 2(1), 29-64.
- Horváth, Dezsőné (2000). Mozgássérült óvodások firkatevékenységének megfigyelése. (Összehasonlító kísérlet óvodai kiscsoportban) *Magyar Pedagógia*, 101(1), 47-62.
- Horváth, M. (1975). *A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945–1948*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Horváth, M. (1978). *Közoktatás-politika és általános iskola*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Horváth, M. (1985). *Beszélgetések a közoktatásról*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Hörich, B. (2018). Mobilitási szándékok és reziliencia. *Educatio*, 27(4), 711-723. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.13>
- Hörich, B. (2019). Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében. *Educatio*, 28(4), 659-682. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.2>
- Imre, A. (1999). Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolákban. *Educatio*, 8(2), 286-296.
- Imre, A. (2020). Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. *Educatio*, 29(2), 222-242. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.4>
- Itzhaki, Y. (2019). The Different Role of Mentor Support Along the High-School Dropout Process. *Youth and Society*, 51(7), 981–1008. <https://doi.org/10.1177/0044118X18803260>
- Jennings, J.L., Deming, D., Jencks, C., Lopuch, M., & Schueler B.F. (2015) Do Differences in School Quality Matter More Than We Thought? New Evidence on Educational Opportunity in the Twenty-first Century *Sociology of Education*, 88(1), 56-82. DOI: [10.1177/0038040714562006](https://doi.org/10.1177/0038040714562006)
- Józsa, K., & Hricsovinyi, J. (2011). A családi háttér szerepe az óvodaiskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21(6-7), 12-29.
- Juhász, J., & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány*, (3), 17–30.

- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the Long-Run Learning Impact of the Covid-19 Learning Shock: Actions to (More than) Mitigate Loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326, doi:[10.1016/j.ijedudev.2020.102326](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326).
- Kállai, E. (2014). Vannak-e cigányok, és ha nincsenek, kik azok? *Regio*, 22(2), 114-146.
- Karaferye, F. (2018). Student mentoring models: a systematic review Conference: III. Ines International Education and Social Science Congress
- Kárpáti, A., & Molnár, É. (2004b). Képességfejlesztés az oktatási informatika eszközeivel. *Magyar Pedagógia*, 104(3), 293-317.
- Kárpáti, A., & Molnár, É. (2004a). Esélyteremtés az oktatási informatika eszközeivel: a Roma Oktatási Informatikai projekt első tanéve. *Iskolakultúra*, 14(12), 111-122.
- Kelemen, E. (2003). Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 25-32.
- Kemény, I. (1976). *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet
- Kemény, I. (1996). A romák és az iskola. *Educatio*, 5(1), 71-83.
- Kemény, I. (1997). A magyarországi roma (cigány) népességről (két felmérés tükrében). *Magyar Tudomány*, 42 (6), 644-655.
- Kemény, I., & Janky, B. (2003). A cigány nemzetiségi adatokról. *Kisebbségkutatás*, 12(2), 309–315.
- Kemény, I., Janky, B., & Lengyel, G. (2004). *Magyarországi cigányság 1971–2003*. Budapest: Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Kende, Á., Messing, V., & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76>
- Kertesi, G. (2008). A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.). *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. pp. 167-190. Budapest: Ecostat
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009a). Iskoláskor előtti egyenlőtlenségek. Megjelent: Fazekas K. (szerk.). *Oktatás és foglalkoztatás*. pp. 107- 121. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009b). *A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. /Zárótanulmány/*. Budapest: MTA–KTI.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In. Kolosi Tamás & Tóth István György (Eds.), *Társadalmi Riport*. pp. 371–407. Budapest: TÁRKI

- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók tesztteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8), 798–853.
- Kézdi, G. & Surányi, É. (2008). Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. *Educatio*, 17(4), 467-479.
- Kiss, D., & Szekeres, Á. (2016). Egy és két enyhén értelmi fogyatékos tanulót integráló osztályközösségek összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 26(12), 3-15. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.12.3>.
- Knausz, I. (1994). A közoktatás Magyarországon 1945–1956. Kandidátusi disszertáció <http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf>
- Kolosi, T. (2000). *A terhes babapiskóta*. Budapest: Osiris Zsebkönyvtár
- Kolosi, T., Keller, T. (2010). Kikristályosodó társadalomszerkezet in: *Társadalmi Riport*, pp. 105-138. Budapest: TÁRKI. 11.
- Kolosi, T., & Róbert, P. (2004). A magyar társadalom szerkezeti átalakulásának és mobilitásának fő folyamatai a rendszerváltás óta. In: Kolosi, T., Tóth, I., Gy., & Vukovich, Gy. (Eds). *Társadalmi Riport 2004*. pp. 48-74. Budapest: TÁRKI, 8.
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kozma, T. (1987). *Iskola és település*. Budapest: Akadémia Kiadó
- Kozma, T. (1997). Túlélés vagy felzárkózás? *Educatio*, 6(3),
- Kozma, T., & Forray, R. K. (1999). Az oktatáspolitikai regionális hatásai. *Magyar Pedagógia*, 99(2), 123-139.
- Köböl, E., & Vidákovich, T. (2015). A mérési körülmények hatása a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményére. *Iskolakultúra*, 25(4), 3-17. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.3>.
- Kremer, K.P., Maynard, B.R., Polanin, J.R. Vaughn, M.G. & Sarteschi C. M. (2015). Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Youth Adolescence*, 44. 616–636. doi: [10.1007/s10964-014-0226-4](https://doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4)
- KSH (2018). Mikrocenzus 2016. 12. Nemzetiségi adatok. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *PhiDelta Kappan*, 101(1) 25–29. <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>
- Kuperminc, G. P., Chan, W. Y., Hale, K. E., Joseph, H. L., & Delbasso, C. A. (2020). The Role of School-based Group Mentoring in Promoting Resilience among Vulnerable High School Students. *American Journal of Community Psychology*, 65(1–2), 136–148. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12347>
- Kyuchukov, H., & New, W. (2016). Diversity vs. equality: Why the education of Roma children does not work. *Intercultural Education*, 27(6), 629-634. DOI: 10.1080/14675986.2016.1259093
- Ladányi, A. (1986). *Felsőoktatási politika 1949–1958*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Ladányi, J., & Szelényi, I. (1998). Ki a cigány? *Kritika*, (3)

- Ladányi, J., & Szelényi, I. (2001). The social construction of roma ethnicity in Bulgaria, Romania and Hungary during market transition *Review of Sociology*, (2), 79-89.
- Ladányi, J. (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio
- Lannert, J. (2000). Továbbhaladás a magyar iskolarendszerben. in: Kolosi, T., Tóth I., Gy., & Vukovich, Gy. (Eds.). *Társadalmi riport 2000*. pp. 205–222. Budapest: TÁRKI
- Lannert, J. & Varga, J. (2022). Public Education. In *Emerging European Economies after the Pandemic: Stuck in the Middle Income Trap?*; Mátyás, L., Ed.; pp. 465–514. Springer International Publishing: Cham
- Larose, D., & Châteauvert, B. (2020). How does mentoring by teachers improve the adjustment of academically at-risk students in high school?, *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(1), 36-49. DOI: [10.1080/21683603.2018.1509035](https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1509035)
- Larsen, T., Urke, H. B., Holsen, I., Anvik, C. H., Olsen, T., Waldahl, R. H., Antonsen, K. M., Johnson, R., Tobro, M., Brastad, B., & Hansen, T. B. (2018). COMPLETE – a school-based intervention project to increase completion of upper secondary school in Norway: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1186/s12889-018-5241-z>
- Lauritzen, S., M., & Nodeland, T., S. (2018). What is the problem represented to be? Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, 24(1), 148-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002>
- Lénárd, T. (2021). A közoktatási centralizáció hatása a diákok teljesítményére Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 58(5), 457-489. DOI:10.18414/KSZ.2021.5.457
- Lile, J. R., Weybright, E. H., & Watson, P. (2021). Using the 4-H Essential Elements to Evaluate Teen Programming. *Journal of Youth Development*, 16(1), 55–73. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5195/jyd.2021.906>
- Liskó, I. (1986). *Kudarok középfokon*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Liskó, I., & Fehérvári, A. (1998). *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Budapest. Oktatókutató Intézet /Kutatás Közben 219./
- Liskó, I. (2002a). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 56-69.
- Liskó, I. (2002b). Cigány tanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 157-170.
- Liskó, I. (2003). *Kudarok a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Liskó, I., & Havas, G. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet
- Liskó, I. (2008). A továbbképzések hatása a pedagógusok szemléletére. *Educatio*, 17(4), 495-511.

- Loeb, S., Soland, J., & Fox, L. (2014). Is a Good Teacher a Good Teacher for All? Comparing Value-Added of Teachers With Their English Learners and Non-English Learners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4) 457–475. <https://doi.org/10.3102/0162373714527788>
- Lupton, R., & Thomson, S. (2015). Socio-economic inequalities in English schooling under the Coalition Government 2010–15. *London Review of Education*, 13(2), 4–20. DOI: 10.18546/LRE.13.2.02
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper, No. 53. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Mac Iver, M. A., Sheldon, S., Naeger, S., & Clark, E. (2017). Mentoring Students Back On-Track to Graduation: Program Results From Five Communities. *Education and Urban Society*, 49(7), 643–675. <https://doi.org/10.1177/0013124516645164>
- Macura-Milovanović, S., & Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian Student Teachers Towards Causes of Learning Underachievement Amongst Roma Pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.703247>
- Maldonado, E. J., & De Witte, K. (2021). The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes. *British Educational Research Journal*, <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Mártonfi, Gy. (2006). Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. *Iskolakultúra*, (12), 28–42.
- Mártonfi, Gy. (2011). „Hány éves korig tartson a tankötelezettség?” Válaszkísérlet egy rossz kérdésre, Szakpolitikai javaslat, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Mártonfi, Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás – Hullámszó trendek *Educatio*, (1), 36–49.
- Mártonfi, Gy. (2019). Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio*, (28)2, 240–254. DOI: 10.1556/2063.28.2019.2.3
- Mayer, J. (2008). Iskolaelhagyók. *Tanít-tani*, 44(1),
- McCall, L. (2005) The complexity of intersectionality, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771– 1800.
- McCarthy, G. (2015). Mentoring American Indian Students in an Urban High School. *Journal of American Indian Education*, 54(3), 98–112.
- McDermott, E.R., Anderson, S. & Zaff, J.F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement, *Applied Developmental Science*, 22(3), 217–232, doi: 10.1080/10888691.2016.1270764
- McIntosh, R., & Curry, K. (2020). The Role of a Black Church–School Partnership in Supporting the Educational Achievement of African American Students. *School Community Journal*, 30(1), 161–189.

- Meleg, Cs. (2015). Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga, A. (Ed). *A nevelésszociológia alapjai*. pp. 19-47. Pécs: PTE BTK
- Mendes, M.M., Magano, O., & Toma, S. (eds) (2021). *Social and Economic Vulnerability of Roma People Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Levels*. Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0>
- Messing, V. (2014). Methodological puzzles of surveying Roma/Gypsy populations. *Ethnicities*, 14(6), 811–829. <https://doi.org/10.1177/1468796814542180>
- Mészáros, Á., Czibulka, Z., Fóti, J., Nagy, O., & Szűcs, Z. (1994). *A cigányság helyzete, életkörülményei 1993*. Budapest: KSH
- Meyer, M. S., Shen, Y., & Plucker, J. A. (2023). Reducing Excellence Gaps: A Systematic Review of Research on Equity in Advanced Education. *Review of Educational Research*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/00346543221148461>
- Molnár, G., Hódi, Á., Ökördi, R., & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasásszövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, 31(2), 3–22. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3>
- Momo, M.S.M., Cabus, S.J., De Witte, K., & Groot, W. (2019). A systematic review of the literature on the causes of early school leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7(3), 496-522. DOI:10.1002/REV3.3134
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives [New educational policies]*. Presses Universitaires de France, Paris, France
- Moreno-Candil, D., & Garza, M. (2017). A pilot study of the impact of the PERAJ mentoring program on school dropout risk of Mexican children. *Journal of Community Psychology*, 45(3), 315–332. <https://doi.org/10.1002/jcop.21849>
- Moscoviz, L., & Evans, D.K. (2022). *Learning Loss and Student Dropouts during the COVID-19 Pandemic: A Review of the Evidence Two Years after Schools Shut Down*. CGD Working Paper 609. Washington, DC: Center for Global Development.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149 — 175.
- Nagy, M. (2002a). Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 301-331.
- Nagy, M. (2002b). A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák a pedagógusképzésben és a fiatal pedagógusok munkájában. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 157-170.
- Nagy, P., T. (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Társadalom és oktatás. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Nahalka, I. (1998). A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új pedagógiai szemle*, 48(5), 3-19.

- Nahalka, I. (2010). Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3-4), 3-27.
- Nahalka, I. (2022). Közoktatáspolitikai 2018-2022. *Educatio*, 31(1), 14-29. DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.
- Neményi, M. (2007). Serdülő roma gyerekek identitás stratégiái. *Educatio*, 26(1) 84-98.
- Neményi, M. (2010). A kisebbségi identitás kialakulása. Roma származásúgyerekek identitásstratégiái. Feischmidt, M. (Ed.) *Etnicitás: Különbőségteremtő társadalom*. Budapest: Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet
- Németh, R. (2006). A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon a rendszerváltás folyamán. *Szociológiai Szemle*, (4), 19-35.
- Nguyen, M. (2011) Closing the Education Gap: A Case for Aboriginal Early Childhood Education in Canada, A Look at the Aboriginal Headstart Program *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 34(3), 229-248.
- Obach, B.K. (1999). Demonstrating the Social Construction of Race. *Teaching Sociology*, 27(3), 252–257. <https://doi.org/10.2307/1319325>
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, Paris: OECD
- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/201d8e84-en>
- OECD (2023). Equity and Inclusion in Education. Finding Strength through Diversity. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Ogbu, J. U. (2002). Black-American Students and the Academic Achievement Gap: What Else You Need to Know. *Journal of Thought*, 37(4), 9–33.
- Óhidy, A., Riddel, S., & Boutiuc-Kaiser, A. (2022). Children's rights in European education. Dilemmas, challenges and implementation regarding Roma children in selected European countries – An introduction. *HERJ*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00086>
- Oktatási Hivatal (2020). Országos kompetenciamérés. Országos Jelentés
- Oktatási Hivatal (2022). Országos kompetenciamérés. Országos Jelentés
- Orsós, A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók–avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29(3), 394-408.
- Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

- Paksi B., Széll K., Fehérvári A. (2023). Empirical Testing of a Multidimensional Model of School Dropout Risk. *Social Sciences*, 12(2), 50. <https://doi.org/10.3390/socsci12020050>
- Pápai, B., & Varga, A. (2018). Életutak – az Arany János programok sorsfordító ereje. Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.) *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. pp. 209-228. Pécs: PTE BTK
- Papp Z. A. (2022). Közösségi és iskolai reziliencia hiánya: siker és sikertelenség együttjárása Atelepen. *Régió*, 30(2), 41-66. DOI: <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v30i2.41>
- Papp, Z.A. (2022). Az egyházi iskolák néhány oktatásstatisztikai jellemzője. *Educatio*, 31(3), 353-373. DOI: 10.1556/2063.31.2022.3.2
- Páskuné Kiss, J. (2013a) *A tehetség gondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási Beszámoló. Debrecen.
- Pásku, J. (2013b). Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekkel. *Életpálya-tanácsadás*, (2), 52–60.
- Pénzes, J., Tátrai, P., & Pásztor, I.Z. (2018). A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 58(1), 3–26; DOI: 10.15196/TS580101
- Perlusz, A. (2001). Az integrált hallássérült gyermekek sikeres iskolai teljesítményét befolyásoló. *Educatio*, 10(2) 395-400.
- PISA 2012 Results: *Excellence Through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed* (volume II). Page:334, Párizs: OECD
- Plainer, Z. (2021). Segregated Schools, “Slow Minds” and “Must Be Done Jobs”: Experiences About Formal Education and Labour Market in a Roma Community in Romania. In: Mendes, M.M., Magano, O., Toma, S. (Eds.) *Social and Economic Vulnerability of Roma People*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_3
- Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016). *Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2020). *Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students*. Harvard Education Press.
- Polónyi, I. (2014). Felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, 24 (5) 3-17.
- Polónyi, I. (2015). Az általános iskola történetének néhány gazdasági aspektusa *Educatio*, (24)4, 48-64.
- Pusztai, G. (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 14(3), 534-553.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Pusztai, G. (2014). Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 23(1), 50–66.
- Pusztai, G. (2020) (szerk). *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó

- Rácz, A. (2013). Tankötelezettségi kor utáni továbbtanulás gyermekvédelmi perspektívából. *Educatio*, 22(1) 101 -109.
- Radlick, R. L., Mirkovic, J., Przedpelska, S., Brendmo, E. H., & Gammon, D. (2020a). Experiences and Needs of Multicultural Youth and Their Mentors, and Implications for Digital Mentoring Platforms: Qualitative Exploratory Study. *JMIR Formative Research*, 4(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2196/15500>
- Radlick, R. L., Svedberg, P., Nygren, J. M., Przedpelska, S., & Gammon, D. (2020b). Digitally Enhanced Mentoring for Immigrant Youth Social Capital: Protocol for a Mixed Methods Pilot Study and a Randomized Controlled Trial. *JMIR Research Protocols*, 9(3). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2196/16472>
- Radó, P. (2000). Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(1), 33-48.
- Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring programs: A review of the research. *Children & Schools*, 30(3), 177–185. <https://doi.org/10.1093/cs/30.3.177>
- Raposa, E.B., Rhodes, J., Stams, Card, N., Burton, S., Sykes, L.A., Kanchewa,S., Kupersmidt,J., & Hussain, S. (2019).The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth Adolescence* 48, 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rasmussen, A., & Lingard, B. (2018). Excellence in education policies: Catering to the needs of gifted and talented or those of self-interest? *European Educational Research Journal*, 17(6), 877–897. <https://doi.org/10.1177/1474904118771466>
- Rausch, A. (2013). Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemző iskolai problémája. *Iskolakultúra*, 23(11), 101-116
- Ravasz, J. (1949). Az általános iskolai lemorzsolódás okainak vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, (57-58), 4-27.
- Rayman, J. (2015). Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és Felelősség*, 5(2), 33-46.
- Reisz, T. (2002). A tanulók tanulmányi eredményességének területi összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 102(4), 475-489.
- 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.
- Róbert, P. (1986). *Származás és mobilitás*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Róbert, P. (1991). Educational transition in Hungary from the post-war period to the end of the 1980's. *European Sociological Review*, 7(3), 213-236.
- Róbert, P. (1991). Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. *Szociológiai Szemle*, 1, 59-84.

- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*. 9(1), 79–94.
- Róbert, P., & Bukodi, E. (2004). Changes in Intergenerational Class Mobility in Hungary 1973-2000. In: Richard Breen (Eds.) *Social mobility in Europe*. pp. 287-314. Oxford: Oxford University Press
- Róbert, P. (2010): The Influence of Educational Segregation on Educational Achievement. In: Dronkers, J. (Ed.): *Quality and Inequality of Education. Cross-national Perspectives*. pp. 205–236. Springer Press
- Rosenberg, M. (1965). *Society an the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Lenore Pygmalion in the classroom*. Expanded edition. New York: Irvington
- Rostas, I. (2019). *A Task for Sisyphus: Why Europe's Roma Policies Fail*. Budapest; New York: Central European University Press.
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Shaffril, H.A.M., Abu Samah, A., Samsuddin, S.F., & Ali, Z. (2019). Mirror-mirror on the wall, what climate change adaptation strategies are practiced by the Asian's fishermen of all? *J. Clean. Prod.* 232, 104–117.
- Shaffril, M.H.A., Samsuddin, S.F. & Abu Samah, A. (2021), The ABC of systematic literature review: the basic methodological guidance for beginners. *Qual Quant* 55, 1319–1346. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01059-6>
- Salgado-Orellana, N., Berrocal de Luna, E., & Sánchez-Núñez, C., A. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(12), 3238.
<https://doi.org/10.3390/su11123238>
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275.
<https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7>
- Salné Lengyel, M., & Köpatakiné Mészáros, M. (2001). Fogyatékos gyermekek és tanulók helyzete az ezredfordulón. *Educatio*, 10(2) 394-401.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado* 15(3), 9-26.
- Sawhill, I. V., Winship, S., & Grannis, K., S. (2012). *Pathways to the Middle Class: Balancing Personal and Public Responsibilities*. Social Genome Project Paper. Washington, D.C.: Brookings Institution
- Sawhill, I.V., Karpilow, Q., & Venator, J. (2014). *The Impact of Unintended Childbearing on Future Generations*. Center on Children and Families paper. Washington, D.C.: Brookings Institution.

- Sawhill, I. V., & Karpilow, Q. (2014). *How Much Could We Improve Children's Life Chances by Intervening Early and Often?* CCF brief no. 54. Washington, D.C.: Brookings Institution
- Sawhill, I.V., & Reeves, R.V. (2016). Modeling Equal Opportunity. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(2), 60-97.
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*, Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness*. Springer
- Schmucker C., Bluemle A., Briel M., Portalupi S., Lang B., Motschall E., Schwarzer G., Bassler D., Mueller K. F., von Elm E., & Meerpohl J. J. (2013). A protocol for a systematic review on the impact of unpublished studies and studies published in the gray literature in meta-analyses. *Systematic Reviews*, 2(24). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-2-24>
- Shager, H.M., Schindler, H.S., Magnuson, K.A., Duncan, G.J., Yoshikawa, H. & Hart, C.M.D. (2013). Can Research Design Explain Variation in Head Start Research Results? A Meta-Analysis of Cognitive and Achievement Outcomes *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1), 76-95.
- Shih, M., Bonam, C., Sanchez, D., & Peck, C. (2007). The social construction of race: Biracial identity and vulnerability to stereotypes. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(2), 125–133. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.2.125>
- Simon, P., Němečková, M. S., Keller, J., Štěpánková, J., & Radó, P. (2009). Equity and Education Country Notes of a Central-European Project 2009. Budapest: Tempus Public Foundation
http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/equity_education_tpf_17.pdf
- Simões, F., & Alarcão, M. (2014). Mentors and teachers: testing the effectiveness of simultaneous roles on school performance from a basic psychological needs perspective. *Instructional Science*, 42(3), 465–483.
<http://www.jstor.org/stable/43575239>
- Simonovits, G., & Kezdi, G. (2013). *The sorting into ethnic identities: Social status and Roma identification in Hungary*. Budapest: Hungarian Academy of Sciences. Retrieved from <http://www.mtaki.hu>
- Smeyers, P. (2006). The Relevance of Irrelevant Research; the Irrelevance of Relevant Research. In: Smeyers, P., & Depaepe, M. (Eds.), *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work?* pp. 95–108. Springer.
- Spiteri, P., M. (2023). Widening Inequality gap. In. Proyer, M., Veck, W., Dovigo, F., & Seiting, E. (Eds). *Education in an Altered World*. Blomsbury Publishing
- Somlai, P. (1992). Elméletek a szocializációról. Somlai Péter (szerk.): *Értékrendek és társadalmi-kulturális változások./Válogatott tanulmányok*. TS, 3(2).
- Surdu, M., & Kovats, M. (2015). Roma Identity as an Expert-Political Construction. *Social Inclusion*, 3(5), 5-18. Doi: 10.17645/si.v3i5.245

- Symeou, L. & Karagiorgi, Y. (2018). Culturally aware but not yet ready to teach the “others”: Reflections on a Roma education teacher training programme. *Journal for Multicultural Education*, 12(4), 314-329. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2017-0012>
- Symeou, L., Luciak, M., & Gobbo, F. (2009). Teacher training for Roma inclusion: implementation, outcomes and reflections of the INSETRom project. *Intercultural Education*, 20(6) 493-496. DOI: [10.1080/14675980903448528](https://doi.org/10.1080/14675980903448528)
- Szabó, D. (2015). Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról A Közép-magyarországi régióban végzett interjú vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 25(5-6), 74-92. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.5-6.74>
- Szabó, É. & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó-Morvai, Á., & Lengyel, B. (Eds.) (2022). *Munkaerőpiaci tükrök*, 2021: adminisztratív adatok a gyakorlatban. KRTK KTI
- Széll, K. (2014). Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), 336-343.
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140-147.
- Széll, K. (2015). Szegregáció és hátránykompenzáció – pedagógusattitűdök. In: Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.). *Kudarok és megoldások*. Budapest: OFI 53-71.
- Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere.
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki M. (Ed.), *Eredményesség az oktatásban*. pp. 52–91. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In Szemerszki, M. (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. pp. 29–50. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Szilveszter, Á., Kassai, R., Takács, Zs., & Futó, J. (2021). Az otthoni tanulás sikerességét befolyásoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómia helyzetű családok esetében. *Educatio*, 30(1), 88-102. DOI: [10.1556/2063.2021.99](https://doi.org/10.1556/2063.2021.99)
- Szivák, J., & Pesti, Cs. (Eds.) (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. Budapest: L'Harmattan Kiadó
- Szügyi, J. (2019). Munkavállalás tanulói jogviszonnyal. *Opus et Educatio*, 6(1), 87–108.
- Tanner-Smith E., & Wilson S.J. (2013). A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism. *Prev Sci* 14:468–478 DOI [10.1007/s11121-012-0330-1](https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1)

- Tátrai, P., Pálóczi, Á., Pásztor, I. Z., & Péntes, J. (2017). Etnikai besorolási gyakorlatok. A cigányság külső kategorizálását befolyásoló tényezők. *Socio*, 7(2), 45-65. DOI: 10.18030/socio.hu.2017.2.45
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A., Lovegrove, P. & Nichols E. (2013). Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*. 2013:10 DOI: 10.4073/csr.2013.10
- Tomasik, M., Helbling, L., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the Covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Tomasz, G. (2009). A sokszínű magániskolák. *Iskolakultúra* 12, 35-50.
- Tomaszewska-Pękała H, Marchlik P., & Wrona A. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement: Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Warsaw: Faculty of Education, University of Warsaw.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J. & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363. DOI: 10.17670/MPed.2016.3.339
- Török, B. (2008). Az iskolai teljesítményértékelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(10), 66-79.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Toward a global common good?* Printed in France <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- Vámos, Á. (Ed.) (2016). *Tanuló pedagógusok és az iskolai szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Van Caeneghem J. (2019). Final Conclusions and Recommendations. In: *Legal Aspects of Ethnic Data Collection and Positive Action*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23668-7_12
- Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarok és megoldások*. pp. 73–86. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Varga, A. (2017). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Zsolnai, A. & Kasik, L. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. pp. 113–141. Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága,
- Varga, A. (2017). Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio* 26(3), 418-430. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.8>

- Varga, J. (1983). Osztályteremhiány és beruházások az általános 123 iskolában. In: *Társadalom, oktatáspolitikai, általános iskola*. Várhegyi, Gy. (Ed.) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Varga, J. (2009). A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas, K. (Ed.). *Oktatás és foglalkoztatás*. pp. 65-82. Budapest: MTA KTI
- Varga, J. (Ed.) (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Varga, J. (Ed.) (2022). *Szemelvények „A közoktatás indikátorrendszere 2021” című kiadványból*. Budapest: Közgazdaság-tudományi Intézet
- Varga, J. (Ed.) (2018). *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Várhegyi, Gy. (1994). *A magániskolák almanachja 1995-1996*. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete
- Várhegyi, Gy. (1997). Alapítványi és magániskolák a törvénymódosítások után. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 72-79.
- Vári, P., Bánfi, I., Felvégi, E., Krolopp, J., Rózsa, Cs., & Szalay, B. (2000). A tanulók tudásának változása. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7-8.), 15-26.
- Veiga, F. H., V. Robu, J. Conboy, A. Ortiz, C. Carvalho, & D. Galvão. (2016). Students' Engagement in School and Family Variables: A Literature Review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 187– 197. doi:10.1590/1982-02752016000200002
- Wallis, J. A. M., Riddell, J. K., Smith, C., Silvertown, J., & Pepler, D. J. (2015). Investigating Patterns of Participation and Conversation Content in an Online Mentoring Program for Northern Canadian Youth. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 23(3), 228–247. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1072395>
- Waters, M. (1999). The social construction of race and ethnicity – Some examples from demography. *American Diversity: A Demographic Challenge for the Twenty-First Century*, Tolnay, S. & Denton, N. (Eds.) 25-50. Albany: SUNY Press.
- Weiler, L. M., Chesmore, A. A., Pryce, J., Haddock, S. A., & Rhodes, T. (2019). Mentor Response to Youth Academic Support–Seeking Behavior: Does Attunement Matter? *Youth and Society*, 51(4), 548–569. <https://doi.org/10.1177/0044118X17697235>
- Werner, K., & Woessmann, L. (2021). The Legacy of Covid-19 in Education. CESifo Working Paper No. 9358
- Wilson, S., Lipsey, M., Morrison, J., Steinka-Fry, K., & Tanner-Smith, E. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects of school completion and dropout among school-aged children and youth. The Campbell Collaboration
- Wilson, S.J., & Tanner-Smith, E.E. (2013). Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and

- Youth: *A Systematic Review Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357–372 DOI:10.5243/jsswr.2013.22
- Wood, S., & Mayo-Wilson, E. (2012). School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sage Journals*, 22(3), 257-269. DOI: 10.1177/1049731511430836
- Wright, B.L., Ford, D. Y., & Young, J. L. (2017). Ignorance or indifference? Seeking excellence and equity for under-represented students of color in gifted education. *Global Education Review*, 4(1), 45-60.
- Xia,N., & Kirby, S.N. (2009). Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on students. RAND Corporation http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf
- Young, J.Y. (2013). The effect of work-related programs on dropout rates: A meta-analysis. Master's Theses. 1858.
- Zentai, G., Fazekasné Fenyvesi, M., & Józsa, K. (2013). Tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének fejlődése. *Iskolakultúra*, 23(11), 131-145.
- Zolnai, J. (2010). Olvashatatlan város. Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély*, 32(6), 41-65.
- Zolnai, J. (2015). *Tanulói migráció egy nagyvárosban*. OKTATÁSI ESÉLYEGYENLŐSÉG – MAGYARORSZÁG 2015. Konferencia, Budapest

Mellékletek

32. táblázat. A tanulói adatbázisból létrehozott főkomponensek és azok tartalma⁶⁵

OKTATÁSI CÉLOK, ELVÁRÁSOK (1=egyáltalán nem jellemző; 5=teljes mértékben jellemző)	
Magas színvonal/elvárások (megmagyarázott hányad: 65,1%; Cronbach α : 0,732)	Faktorsúlyok
Tanárokkal szemben támasztott magas elvárások	0,825
Tanulókkal szemben támasztott magas elvárások	0,808
Magas szintű oktatás	0,788
Tanulóra fordított figyelem (megmagyarázott hányad: 66,1%; Cronbach α : 0,743)	Faktorsúlyok
Tanulókra fordított személyes figyelem	0,828
Hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagy figyelem	0,827
Tehetséges tanulókra fordított nagy figyelem	0,782
Tanulás kimenete (megmagyarázott hányad: 71,6%; Cronbach α : 0,798)	Faktorsúlyok
Továbbtanulásra való felkészítés	0,872
Szakmaválasztásra való felkészítés	0,854
Tanulás megtanítása	0,812
PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK (1=egyetlen ilyen tanár sincs; 5=minden tanár ilyen)	
Pedagógusok felkészültsége (megmagyarázott hányad: 61,1%; Cronbach α : 0,908)	Faktorsúlyok
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén.	0,827
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, különböző értékelési módszerek használata területén.	0,817
A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén.	0,805
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, együttműködések támogatása területén.	0,793
A kommunikáció, a szakmai együttműködés területén.	0,790
A pedagógiai folyamat tervezése területén.	0,788
A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén.	0,729
Felelősség vállalása saját szakmai tudásáért és az iskolájának megújításáért.	0,697
ELKÖTELEZŐDÉS (BEVONÓDÁS, KÖTŐDÉS) (1=egyáltalán nem jellemző/ért egyet; 4=teljes mértékben jellemző/egyért)	

⁶⁵ Forrás: Fehérvári, A., Magyar, Éva, & Széll, K. (2020). A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 3-20. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.3>

Általános kötődés (megmagyarázott hányad: 42,7%; Cronbach α : 0,772)	Faktorsúlyok
Szerintem az iskola unalmas.	-0,739
Szeretek iskolába járni.	0,718
Szoktam arra gondolni, hogy bárcsak soha többet ne kéne iskolába jönni.	-0,653
Több olyan nap van, amikor szívesen jövök iskolába, mint amikor nem.	0,642
Úgy gondolom az iskolába járás időpocsékolás.	-0,632
Inkább otthon maradok betegen, mint, hogy iskolába kelljen menni.	-0,594
Rossz lenne, ha nem járhatnék iskolába.	0,582
Interperszonális kötődés (megmagyarázott hányad: 48,5%; Cronbach α : 0,727)	Faktorsúlyok
Általában otthonosan érzem magam az osztálytermekben.	0,799
Jól érzem magam az osztálytársaim között.	0,712
Sok barátom van az iskolában.	0,676
Szeretem az osztálykirándulásokat, azokon mindig jól érzem magam.	0,597
Vannak olyan gyerekek az iskolában, akikkel szívesen találkoznék az iskola elvégzése után is.	0,562
Tantárgyi/tanulási kötődés (megmagyarázott hányad: 56,2%; Cronbach α : 0,736)	Faktorsúlyok
Több olyan tantárgy van, amit szeretek, mint amit nem.	0,803
Több olyan tanárom van, akit kedvelek, mint akit nem.	0,776
A legtöbb tantárgyat érdekesnek találom.	0,775
Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a tanárain.	0,635
Tanulás, iskola hasznossága (megmagyarázott hányad: 45,0%; Cronbach α : 0,692)	Faktorsúlyok
Az iskolában megtanult dolgok többsége felesleges tudás.	-0,717
Az iskolába járás felesleges időpazarlás.	-0,700
Az iskola nem igazán segít abban, hogy felkészítsen a későbbi életre.	-0,685
Az iskola olyan dolgokra tanít, amelyek hasznosak lesznek a későbbiekben.	0,683
A tanulással jobban érvényesülhetek az életben.	0,559
Teljesítményorientált tanulás (megmagyarázott hányad: 45,7%; Cronbach α : 0,585)	Faktorsúlyok
Fontos számomra, hogy jól teljesítsek az iskolában.	0,806
Az iskolában kapott házi feladatokat rendszeresen elkészítem.	0,661
Az osztályzatok elsősorban a továbbtanulás miatt fontosak számomra.	0,644
Növeli tanulási kedvemet, ha tanárain, osztálytársaim, szüleim elismerik az erőfeszítéseimet.	0,570
ISKOLAI LÉGKÖR, OSZTÁLYTERMI TANULÁSI KÖRNYEZET ÉS GYAKORLAT	
Iskolai légkörmutató (megmagyarázott hányad: 48,3%; Cronbach α : 0,880) (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok

Az iskola legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában.	0,762
Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a diákok között.	0,742
Az iskola legtöbb tanárát érdekli a diákok mondanivalója, véleménye.	0,742
Az iskola légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.	0,703
Ha az iskola egyik tanulójának külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára.	0,697
Az iskola pedagógusai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelés-retanításra vonatkozóan.	0,693
Ez az iskola biztonságos hely a diákok számára.	0,684
Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.	0,682
Ebben az iskolában a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.	0,655
A szülők a legtöbb esetben kikérlik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét	0,573
Önszabályozás (megmagyarázott hányad: 59,9%; Cronbach α : 0,776) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanáraim bátorítanak arra, hogy tervezzem meg saját tanulásomat.	0,830
Tanáraim bátorítanak, hogy elemezzem, beszéljek arról, hogyan tanultam és arról, hogy hogyan javíthatnák azon a jövőben.	0,813
Tanáraim lehetőséget biztosítanak, hogy magam dönthessek a saját tanulási céljaimról, vagyis arról mit szeretnék elérni.	0,733
Az egyes tárgyak keretében tanáraink külön időt szánnak arra, hogyan megmutassák hogyan tanuljunk.	0,714
Szociális sajátosságok (megmagyarázott hányad: 56,7%; Cronbach α : 0,742) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Gyakran kell közösen (csoportban, vagy párban) megvitatnunk egy megadott témát és érvelni egy-egy álláspont mellett.	0,793
A tanórákon gyakran dolgozunk kisebb csoportokban, és közösen kell megoldást találnunk egy problémára vagy feladatra.	0,779
A közös, csoportos tanuláskor mindenkinek önálló feladata is van a csoportban.	0,735
Amikor tanáraink értékelnek (elmondják mi volt jó és kevésbé jó), fontos szempont, hogy milyen módon működtünk együtt a csoporttársakkal.	0,700
Motiváció-érzelem (megmagyarázott hányad: 60,8%; Cronbach α : 0,785) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanáraim figyelnek az aktuális fizikai, érzelmi/lelki állapotunkra és igyekeznek ehhez alkalmazkodni a tanítás, tanulás során.	0,816
Tanáraim lehetőséget biztosítanak, hogy a tanulás során átéltem érzelmeinkről is beszéljünk, és azokat feldolgozzuk az órán.	0,810
Lehetőségünk van arra, hogy megválasszuk, mi iránt érdeklődünk, mit tanuljunk.	0,769

Tanáraim lehetőséget adnak arra, hogy az iskolán kívüli tapasztalatainkat, személyes élményeinket is elmondjuk, vagy abból kiindulva tanuljunk stb. az órákon.	0,721
Egyéni sajátosságok (megmagyarázott hányad: 62,8%; Cronbach α : 0,704) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanáraim figyelnek arra, hogy képességeimnek, haladási tempómnak megfelelő feladatokat adjon.	0,809
Tanáraim érdeklődnek otthoni tanulásommal, tanulási szokásaimmal kapcsolatban.	0,797
Tanáraim kíváncsiak rá, hogy már mit tudunk, korábban mit tapasztaltunk az órai témákkal kapcsolatban.	0,772
Tervezettség (megmagyarázott hányad: 63,7%; Cronbach α : 0,809) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanáraim megbeszélnek velünk, hogyan tanulhatjuk a legtöbbet az adott feladatokból.	0,818
Tanáraim iránymutatást/többféle segítő anyagot biztosítanak számunkra a tanulás során, hogy pontosabban megértsük azt, amit tanulunk.	0,808
Tanáraim átbeszélnek velem a megoldott feladatokat, hogy jobban megértem azok célját és tartalmát.	0,792
Tanáraim beszélnek velem arról, hogy mely területeket kell fejlesztenem a jobb tanulási eredmények elérése érdekében.	0,774
Formatív értékelés (megmagyarázott hányad: 59,2%; Cronbach α : 0,826) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Minden elvégzett feladat után jelzik tanáraink, hogy hogyan fejleszthetném gyenge pontjaimat.	0,818
Tanáraim megvitatják velem, hogyan fejlődhetek tovább.	0,818
Egy-egy feladat elvégzése után tanáraink megkérdezik, hogy mi állhat a sikeres vagy sikertelen teljesítményem hátterében.	0,801
A tanulási közben is kapok visszajelzést vagy szóveges értékelést (szóban vagy írásban) a munkámra.	0,769
Ismerem a feladataim, dolgozataim értékelésének szempontjait.	0,624
Horizontális tanulás (megmagyarázott hányad: 54,3%; Cronbach α : 0,718) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tartunk olyan beszélgetéseket az osztályban, mely kapcsán a tanár arra kíváncsi, mit tanultunk az iskolán kívül.	0,762
Az órákon lehetőségünk van, hogy párban dolgozzunk.	0,737
Kapunk olyan feladatokat, melyeket tanórán nem osztályteremben kell megoldanunk.	0,733
Informatika órán kívül is kapunk olyan feladatokat, amiket online, vagy valamilyen digitális eszközzel kell megoldani.	0,716

33. táblázat. A pedagógus adatbázisból létrehozott főkomponensek és azok tartalma

OKTATÁSI CÉLOK, ELVÁRÁSOK (1=egyáltalán nem jellemző; 5=teljes mértékben jellemző)	
Magas színvonal/elvárások (megmagyarázott hányad: 69,1%; Cronbach α : 0,775)	Faktorsúlyok
a magas szintű oktatás	0,854
a tanulókkal szemben támasztott magas elvárások	0,843
a tanárokkal szemben támasztott magas elvárások	0,796
Tanulóra fordított figyelem (megmagyarázott hányad: 69,0%; Cronbach α : 0,773)	Faktorsúlyok
a hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagy figyelem	0,842
a tanulókra fordított személyes figyelem	0,828
a tehetséges tanulókra fordított nagy figyelem	0,822
Tanulás kimenete (megmagyarázott hányad: 70,5%; Cronbach α : 0,785)	Faktorsúlyok
a továbbtanulásra való felkészítés	0,883
a szakmaválasztásra való felkészítés	0,866
a tanulás megtanítása	0,766
PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK (1=egyáltalán nem felkészült; 5=teljes mértékben felkészült)	
Pedagógusok felkészültsége (megmagyarázott hányad: 52,8%; Cronbach α : 0,859)	Faktorsúlyok
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén.	0,777
A pedagógiai folyamat tervezése területén.	0,763
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, együttműködések támogatása területén.	0,735
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, különböző értékelési módszerek használata területén.	0,727
A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén.	0,723
Felelősség vállalása saját szakmai tudásáért és az iskolájának megújításáért.	0,723
A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén.	0,696
A kommunikáció, a szakmai együttműködés területén.	0,680
ELKÖTELEZŐDÉS (BEVONÓDÁS, KÖTŐDÉS) (1=egyáltalán nem jellemző; 4=teljes mértékben jellemző)	
Általános kötődés (megmagyarázott hányad: 52,8%; Cronbach α : 0,849)	Faktorsúlyok
Néha arra gondolok, bárcsak ne kellene többet bejönnöm dolgozni.	-0,797
Néha azt érzem, bármit szívesebben csinálnék tanítás helyett.	-0,789
Munkámat nem találom érdekesnek, izgalmasnak.	-0,751
Nem látom a munkám értelmét, eredményét.	-0,749

Örömmel járok dolgozni az iskolánkba.	0,687
Több olyan nap van, amikor szívesen jövök dolgozni, mint amikor nem.	0,657
Kevés kihívást találok a tanításban.	–0,642
Interperszonális kötődés (megmagyarázott hányad: 61,5%; Cronbach α : 0,822)	Faktorsúlyok
Általában otthonosan érzem magam a munkahelyemen.	0,894
Jól érzem magam az iskolai rendezvényeken, tanulókkal és kollégákkal közösen.	0,808
Jól érzem magam a tantestületben.	0,760
Több kollégával baráti viszonyban vagyok.	0,704
Vannak olyan kollégáim a tantestületben, akikkel szívesen találkozom munkaidőn kívül is.	0,605
Tantárgy, tanítási kötődés (megmagyarázott hányad: 54,3%; Cronbach α : 0,715)	Faktorsúlyok
Az általam tanított tananyag nagyobb részét magam is érdekesnek találom.	0,784
Több olyan osztályom van, ahol a tanulókkal jó a kapcsolatom, mit ahol nem.	0,757
Az általam tanított tantárgyakban több olyan tartalmi elem van, amit szeretek, mint amit nem.	0,738
Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a diákjaim.	0,664
HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓS SZEREP	
Esélyteremtés (megmagyarázott hányad: 43,1%; Cronbach α : 0,866) (1=egyáltalán nem valósul meg; 5=teljes mértékben megvalósul)	Faktorsúlyok
Híd építése a családok és az iskola értékvilága, kultúrája között.	0,737
Az egyéni képességek személyre szabott, differenciált fejlesztése.	0,698
Az egyedi kulturális és szociális jellemzők figyelembe vétele.	0,693
Partneri együttműködés a szülőkkel a gyerekek nevelése során.	0,689
A pedagógusok együttműködése a problémák megoldása érdekében.	0,677
Segítségnyújtás a családoknak a problémáik megoldásához.	0,675
A különféle típusú tehetségek korai felismerése és hatékony támogatása.	0,663
A tanulók otthoni életkörülményeinek, szokásainak megismerése.	0,645
Az iskolai közösségek erősítése különféle rendezvények keretében.	0,633
Szocializációs feladatok átvállalása a családoktól a gyerekek érdekében.	0,588
Képesség szempontjából vegyes összetételű, heterogén csoportok szervezése.	0,493
Szegregáció támogatása (megmagyarázott hányad: 66,1%; Cronbach α : 0,740) (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok
A roma gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.	0,879

A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyerekek.	0,839
Minden roma gyereknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös iskolai osztályban tanuljon.	-0,710
Iskola mint kompenzációs terep (megmagyarázott hányad: 46,4%; Cronbach α : 0,605) (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok
Az iskola sokat tehet azért, hogy a különböző szociális háttérű gyerekek jobban elfogadják egymást.	0,759
Megfelelő pedagógiai módszerekkel a roma gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában.	0,705
A pedagógusnak maximálisan figyelembe kell vennie azokat a különbségeket, amelyek a tanulók családjának eltérő társadalmi helyzetéből adódnak.	0,688
Ön szerint a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait optimális esetben milyen mértékig kompenzálhatja az iskola?	0,557
Családi háttér és iskoláztatás (megmagyarázott hányad: 44,8%; Cronbach α : 0,576) (1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok
Ha a család nem működik együtt az iskolával, az oktatás nem lehet igazán eredményes.	0,722
Nem várható el, hogy az iskola bepótolja mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott.	0,666
Minden eszközzel jobb belátásra kell bírni azokat a szülőket, akik nem törődnek gyerekeik iskoláztatásával.	0,652
A roma gyerekek esetében az a legfontosabb, hogy megtanulják a szabályokat, és alkalmazkodjanak az iskola által elvárt magatartási normákhoz	0,633
Tanuló, család hatása (megmagyarázott hányad: 53,5%; Cronbach α : 0,768) (1=kompenzációt egyáltalán nem befolyásolja; 5=teljes mértékben befolyásolja)	Faktorsúlyok
A család életmódja	0,844
A család kultúrája	0,813
A szülők hozzáállása	0,718
A család szociális helyzete	0,632
A gyerek szorgalma, hozzáállása	0,624
Pedagógus, iskola hatása (megmagyarázott hányad: 60,9%; Cronbach α : 0,779) (1=kompenzációt egyáltalán nem befolyásolja; 5=teljes mértékben befolyásolja)	Faktorsúlyok
Az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	0,813
A pedagógusok türelme	0,788
A pedagógusképzés tartalma	0,777
Az iskola felszereltsége, eszközellátottsága	0,743

LEMORZSOLÓDÁS OKAI	
<i>(1=egyáltalán nem ez okozza; 5=teljes mértékben ez okozza)</i>	
Tanuló jellemzői <i>(megmagyarázott hányad: 42,7%; Cronbach α: 0,549)</i>	Faktorsúlyok
a diák nem tanul eleget	0,709
nem elég jók a képességei	0,707
a tanuló nem szeret iskolába járni	0,613
a tanuló deviánsan, agresszíven viselkedik	0,575
Tanuló családi háttere jellemzői <i>(megmagyarázott hányad: 47,9%; Cronbach α: 0,628)</i>	Faktorsúlyok
nyelvi hátránya van	0,781
komoly lemaradással érkezik az iskolába	0,738
otthon nem támogatják a tanulását	0,693
otthon nincs internet, és más modern tanulási eszköz	0,532
Pedagógiai tényezők <i>(megmagyarázott hányad: 62,4%; Cronbach α: 0,879)</i>	Faktorsúlyok
a tanuló nem kap elég visszajelzést	0,861
a pedagógus nem ismeri eléggé a diák erősségeit	0,858
nem jó a tanár-diák kapcsolat	0,791
a tanuló nem kap rendszeresen egyénre szóló feladatokat az órákon	0,770
a tanulónak nincs sikerélménye az órákon	0,748
a tanuló nem ismeri a tanulás céljait	0,700
Szervezeti jellemzők <i>(megmagyarázott hányad: 53,5%; Cronbach α: 0,706)</i>	Faktorsúlyok
az iskolának nincs erre külön stratégiája	0,798
az iskola által elvárt tudás nagyon messze van a diák számára fontos tudástól	0,730
az iskolában túl nagyok az osztálylétszámok	0,708
nem lehet a lemorzsolódásban veszélyeztetetteket külön csoportban tanítani	0,684
ISKOLAI LÉGKÖR, OSZTÁLYTERMI TANULÁSI KÖRNYEZET ÉS GYAKORLAT	
Léggörmutató 1. <i>(megmagyarázott hányad: 47,4%; Cronbach α: 0,917)</i> <i>(1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért)</i>	Faktorsúlyok
Az iskola legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában.	0,766
Az iskolában a pedagógusok rendszeresen megbeszélik a neveléssel-tanítással kapcsolatos problémáikat, nehézségeiket.	0,750
Az iskola légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.	0,748
Az iskola legtöbb tanárát érdekli a diákok mondanivalója, véleménye.	0,728
Ebben az iskolában a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.	0,716
Ha az iskola egyik tanulójának külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára.	0,715

Az iskola igazgatója mindig megvitatja az iskola pedagógiai célkitűzéseit a nevelőtestülettel, és rendszerint figyelembe veszi a nevelőtestület véleményét.	0,715
Az iskola munkatársai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan.	0,710
Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a pedagógusok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.	0,697
Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.	0,685
Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a diákok között.	0,655
Ez az iskola biztonságos hely a diákok számára.	0,654
Az iskola megfelelő lehetőségeket biztosít a gyerekek számára a tanórán kívüli tevékenységekben is.	0,632
Az iskola és a helyi közösség között magas szintű az együttműködés.	0,615
A szülők a legtöbb esetben kikérlik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét	0,488
Léghőrmutató 2. (megmagyarázott hányad: 70,3%; Cronbach α : 0,892) (5 fokozatú skála)	Faktorsúlyok
visszahúzó (1) – ösztönző (5)	0,889
merev (1) – rugalmas (5)	0,884
kicsinyes (1) – nagyvonalú (5)	0,834
feszült (1) – oldott (5)	0,797
kevésbé innovatív (1) – haladó szellemű (5)	0,784
Önszabályozás (megmagyarázott hányad: 63,7%; Cronbach α : 0,807) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanulóim számára lehetőséget biztosítok, hogy pontosan meghatározzák saját tanulási céljaikat.	0,825
Tanulóimat bátorítom, hogy tervezzék meg saját tanulási folyamatukat.	0,844
Tanulóimat arra kérem, hogy reflektáljanak a teljes tanulási folyamatukra, illetve annak lehetséges fejlesztésére.	0,808
A tantárgyam tanításának része a tárgy tanulásának tanítása/tanulásmódszertan.	0,708
Szociális sajátosságok (megmagyarázott hányad: 57,1%; Cronbach α : 0,747) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
A tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, és közösen kell megoldást találniuk egy problémára vagy feladatra.	0,770
A tanulók értékelésének szempontjai közt meghatározó az, hogy milyen módon működött együtt társaival a tanulás során.	0,788
A közös, együttműködésre épülő tanuláskor mindenkinek van önálló feladata a csoportban.	0,762
A tanulók megvitatnak egy megadott témát és érvelnek egy megadott álláspont mellett, amely nem feltétlenül azonos a saját álláspontjukkal.	0,700

Motiváció-érzelem (megmagyarázott hányad: 58,9%; Cronbach α : 0,765) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Figyelek a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotára s a tanulás támogatásában igyekszem ehhez alkalmazkodni.	0,806
Töreksem arra, hogy a tanulást kísérő érzelmeket is értelmezzük, megbeszéljük, feldolgozzuk az órán.	0,792
Teret adok annak, hogy a tanulók iskolán kívüli tapasztalatai, személyes élményei megjelenjenek az óráimon.	0,748
A tanulás témáinak kiválasztásban meghatározó szerepű, hogy diákok mi iránt érdeklődnek.	0,721
Egyéni sajátosságok (megmagyarázott hányad: 51,6%; Cronbach α : 0,677) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Egy nagyobb tanulási folyamat tervezésénél tervezek eltérő tanulói tevékenységeket egy-egy kisebb tanulócsoportnak, egyénnek.	0,785
Tájékozódok a diákok otthoni tanulásáról, tanulási szokásairól.	0,749
Az adott diákok előzetes tudása alapján építem fel terveimet.	0,693
Órák után jegyzeteket készítek, arra nézve, hogy mely diákomnak milyen sajátosságai befolyásolhatják a tanulását.	0,636
Tervezettség (megmagyarázott hányad: 68,3%; Cronbach α : 0,844) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Ügyelek rá, hogy a tanulók tisztában legyenek azzal, hogy mit tanulhatnak az elvégzett feladatokból.	0,868
A feladatok célját megvitatom a tanulókkal, hogy azok tartalmát pontosabban megértsék.	0,841
A tanulókat iránymutatással/többféle segítő anyaggal látom el, hogy pontosan megértsék azt, mit tanulunk.	0,803
Ügyelek rá, hogy a tanulók pontosan tudják, mely területeken van szükségük eredményességük javítására.	0,791
Formatív értékelés (megmagyarázott hányad: 59,6%; Cronbach α : 0,828) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Egy adott feladat elvégzését követően jelzem a tanulók számára, hogy hogyan fejleszthetik gyenge pontjaikat.	0,826
Tanulóimmal megvitatom saját fejlődésüket.	0,797
A tanulás közben is értékelem a tanulók munkájának részeredményeit.	0,775
Tanulóim tisztában vannak a munkájukhoz tartozó pontos értékelési szempontokkal.	0,749
Egy adott feladat elvégzését követően kérem a tanulókat, hogy jelezzék vissza sikeres és sikertelen teljesítményük okait.	0,709
Horizontális tanulás (megmagyarázott hányad: 48,3%; Cronbach α : 0,719) (1=szinte soha; 4=szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Egyeztetem kollégáimmal terveimet annak érdekében, hogy kapcsolatot teremtsék a témák közt.	0,776

Együttműködöm más kollégákkal, szakmabeliekkel a saját gyakorlatom fejlesztéséért.	0,752
Tartunk olyan beszélgetéseket az osztályaimban, ahol megismerhetem a gyerekek iskolán kívül szerzett tudását.	0,731
Óráimon lehetőséget adok pármunkára.	0,651
Adok olyan feladatokat, ahol online feladatvégezést kérek a diákoktól.	0,539
KÜLSŐ KÖZÖSSÉGEK, KAPCSOLATOK (0=nincs kapcsolat; 4=kifejezetten szoros a kapcsolat)	
Külső kapcsolatok (megmagyarázott hányad: 49,7%; Cronbach α : 0,738)	Faktorsúlyok
A tankerület/járás középiskolaival	0,795
A tankerület/járás iskoláival, pedagógusaival	0,771
A tankerület/járás óvodaival	0,760
A szakmai segítőkkel	0,609
A más iskolából érkező utazó pedagógusokkal	0,557