



Bacsikai Katinka

ISKOLÁK A TÁRSADALOM PEREMÉN

**ALACSONY STÁTUSÚ DIÁKOKAT TANÍTÓ
EREDMÉNYES TANÁROK**

Iskolák a társadalom peremén

Bacskai Katinka

ISKOLÁK A TÁRSADALOM PEREMÉN

**ALACSONY STÁTUSÚ DIÁKOKAT
TANÍTÓ EREDMÉNYES TANÁROK**

BELVEDERE
MERIDIONALE

Szeged, 2015

A kötet megjelenését támogatta:

A publikáció elkészítését a TÁMOP-4.2.2.B-15/1/KONV-2015-0001 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg



Lektorálta:

Imre Anna

Szöveget gondozta:

Mihály Emőke
Szabóné Cseh Ágnes

Borítóterv:

Majzik Andrea

Kiadta: Belvedere Meridionale, Szeged
www.belvedere.meridionale.hu
szerk@belvedere.meridionale.hu
Műszaki szerkesztő: Szuperák Attila
Nyomta: A-Színvonal Nyomdaipari Kft., Szeged

ISBN 978-615-5372-37-7 [print]
ISBN 978-615-5372-38-4 [online PDF]

© Bacskai Katinka, 2015

© Belvedere Meridionale, 2015

Családomnak

TARTALOM

Előszó	9
1. Iskola a térben, társadalom az iskolában.	13
2. Tanárok kihívást jelentő munkakörnyezetben	29
3. Tőkeforrások hatása az eredményességre.	59
4. Iskolakutatás másként	89
5. Milyenek az alacsony státusú diákok iskolái	105
6. Ökológiai hatások és iskolai eredményesség	135
7. Összegzés.	163
Irodalom.	173
Függelék	192

ELŐSZÓ

Az oktatási alrendszer, a társadalom egyéb alrendszereihez hasonlóan, négy funkciót lát el: a reprodukció, az adaptáció, az irányjelzés és az integráció funkcióit. Ezek további alfunkciókra bonthatók. A társadalom reprodukciójában az oktatás a társadalom által elfogadott értékek és normák továbbadása révén vesz részt, oly módon, hogy szocializációs és munkaerőképző szerepét betöltve újratermeli a kultúrát. A társadalmi adaptációt mozdítja elő a szocializáció és a gazdaság működésének elősegítésével, a politikai rendszer legitimációjával részt vesz a társadalom célkitűzéseinek megvalósításában. Számunkra ebben a kötetben a legfontosabb az oktatási alrendszer integrációs funkciója, amellyel segítheti a társadalmi struktúra átalakulását, a társadalmi változásokat, a leszakadó társadalmi csoportok integrálását. Ha az iskolai oktatás egyik legfontosabb szerepét tekintjük, azt, hogy befolyásolja a társadalmi mobilitást és csökkenti a társadalmi egyenlőtlenséget, akkor a tanári munka minősége kulcsszerepet játszik abban, hogy az iskolázatlan szülők gyermekei ne termeljék újra deprivált helyzetüket. Amennyiben az oktatás képesség-kibontakoztató funkcióját elemezzük, szintén azt látjuk, hogy a felelősséget leginkább a tanár viseli (Bihari–Pokol 1992; Hálasz 2001).

A tanári munka eredményessége, a tanári hatékonyság kérdése folyamatosan a neveléstudományi, a pszichológiai és az oktatáspolitikai diskurzusok középpontjában áll. Ez utóbbi szempontjai egyre nagyobb hangsúlyt kapnak napjainkban, hiszen a folyamatosan szűkülő közösségi ráfordítások megtérülését érintik. De nemcsak a kormányzat vagy a szakma számára fontos ez a téma, hanem a társadalom túlnyomó többségét is személyesen érinti, – hiszen az, hogy milyen a jó tanár, minden diák számára döntő kérdés, és minden olyan felnőtt számára is, akinek iskoláskorú hozzátartozója van.. Ebben a könyvben nem *általában* foglalkozunk az iskolai munkával. Majd' egy évtizedes kutatásunk során olyan tanárok tevékenységét vizsgáltuk, akik hátrányos helyzetű diákokat oktatnak, olyan diákokat, akiknek a szülei döntően alacsony iskolai végzettségűek.

A bemutatott eredmények értékesek lehetnek mindazok számára, akik az oktatási rendszer bármely szintjén kapcsolatba kerülnek olyan diákokkal, akik családjukból nem, vagy kevésbé hozták azt a tudástökét, amit az iskola elvár. Ajánljuk tanárjelölteknek, akik a pályára készülnek, a tanárképző intézetek oktatóinak, hiszen egyre gyakoribb, hogy a hallgatóik olyan közegbe kerülnek, ahol az általunk is vizsgált problémák várhatóan felmerülnek majd munkájuk során. Ajánljuk iskolaigazgatóknak, fenntartóknak, döntéshozóknak, forgassák kötetünket haszonnal, amikor arra törekednek, hogy hatékonyabb, igazságosabb iskolát működtessenek. És ajánljuk természetesen azoknak a pedagógusoknak, akik a kutatott, nagyobb kihívást jelentő iskolákban dolgoznak.

*A szerző köszönettel tartozik mindenkinek, aki munkáját segítette: minde-
nekelőtt a könyv alapját képező doktori disszertáció témavezetőjének, Pusztai
Gabriellának, a Debreceni Egyetem professzorának, akinek bölcsessége és fá-
radhatatlan munkája nélkül nem született volna meg a kötet; Sági Matildnak, az
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főmunkatársának a rendelkezésünkre bocsá-
tott adatokért és a sok hasznos szakmai tanácsért; Pándy Árpádnak az adatelem-
zésben nyújtott segítségéért és szakmai tudásáért; és nem utolsósorban a könyv
alapjául szolgáló doktori disszertáció bírálóinak: Imre Annának, (egyben a kötet
lektorának) és Györgyi Zoltánnak; a bizottság elnökének: Kozma Tamásnak és
tagjainak: Fehérvári Anikónak és Fényes Hajnalkának, hogy véleményükkel, ész-
revételeikkal és tanácsaikkal segítették a monográfia szövegének megformálását.
Köszönöm a szöveg gondozását Mihály Emőkének és Szabóné Cseh Ágnesnek.*

1.
**ISKOLA A TÉRBEN,
TÁRSADALOM
AZ ISKOLÁBAN**

A tanári (és iskolai) eredményesség kutatásának múltja csaknem ötvenéves. Olyan kérdésekre kerestek választ a kutatók, mint hogy: Mikor eredményes a tanár? Mitől eredményes a tanári munka? Legtöbbször egyetértenek abban, hogy a tanári eredményességnek – amin elsősorban a diákok tanulmányi eredményességét elősegítő tanári hatást értik – nincsenek egyértelmű, könnyen megragadható mutatói. A magyarázat keresésekor a kutatások legtöbbször a *tanár*ra mint egyénre koncentrálnak, vizsgálják a végzettségét, a tapasztalatait, az alkalmazott módszereit stb. (Lásd főleg Hanushek és mások 1992, 1999; Darling-Hammond 1999, 2000; Monk 1994; Wenglinsky 2000; Nagy 1999.) A kutatások másik csoportja az *iskolai* eredményességet vizsgálja, az iskola egészére koncentrálnak, az infrastrukturális feltételeken át a tanulási környezetig, különös figyelmet szentelve a vezetőnek (Coleman 1966, 1988; Csapó és mások 2008; Varga 2011; Horn 2006; Hermann 2001; Balázsi és mások 2010; Sági 2006). Azonban kevés kutatás figyel a tanári karra mint testületre és a közösen elvégzett munkára, valamint az osztályok, az iskolaközösségek fejlődésére mint kollektív eredményre (Hargeraves 1993; Nagy 2006, 2007), pedig a tanári munka eredményességét nehezé volna önmagában, a kontextustól függetlenül értékelni.

1.1 CSOPORTSZINTŰ, ÖKOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS

Az oktatáskutatás hosszú időn keresztül az individuális teljesítményekre koncentrált. Ennek egyfelől az az oka, hogy az európai felfogás az eredményesség kapcsán elsősorban az egyénre összpontosít, és a rá ható tényezőket is szeparáltan elemzi. Az eredményesség kollektív szemlélete ezért először az Amerikai Egyesült Államokban jelent meg. Itt kezdték vizsgálni az egyéni eredményességre gyakorolt kollektív hatásokat, amelyeket iskolai hatásnak vagy iskolai kompozíciós hatásnak neveztek a kutatók („school effect” és „school composit effect”). (Raudenbush–Bryk 1986; Podgursky–Springer 2007) Ezekben a kutatásokban megkérdőjelezték az egyéni tényezők – elsősorban a diákok származásának – mindenhatóságát, és rámutattak arra, hogy az iskolai környezet, akár az osztályok jellemző kompozíciója is, hatással van az egyes eredményekre.

A kontextuális kutatások elterjedésének eleinte technikai gátjai is voltak, hiszen kezdetben csak nehezen lehetett elválasztani az egyéni hatásokat a társas hatásoktól (Dawis 1961; Pusztai 2004; Fényes–Pusztai 2004; Fényes 2008). Napjainkra azonban a többszintű elemzések elterjedésével gyakorlatilag egyszerre vizsgálható az egyéni és az iskolai szint. Az újabb statisztikai programok, mint az SPSS, a HLM, a SAS, képesek olyan többváltozós regressziók futtatására,

amelyek egyértelműen bizonyítják a kontextuális megközelítés (context effect) megkerülhetetlenségét, az iskolai kontextuális hatások egyéni eredményességet befolyásoló hatását (Podgursky–Springer 2007; Dronkers–Awram 2009).

Az ökológiai elemzések vonatkozhatnak iskolán kívüli és iskolán belüli viszonyokra. Mi elsősorban ez utóbbival foglalkozunk, és az iskola intergenerációs és intragenerációs kapcsolatrendszerait vizsgáljuk. Meglátásunk szerint az iskolai kontextus jellemzőit képezik azok a tényezők, amelyek általában igazak az adott iskolára. Vizsgáljuk ezért a tanári kar kompozícióját és jellemzőit, ahogy a diákok kompozícióját és jellemzőit is. Az iskolai társas jellemzők összességét a társadalmi tőke és az iskolai légkör elmélete felől közelítjük meg, hiszen mindkét elmélet a közös értékek, normák teljesítményfokozó hatására koncentrál.

1.2. AZ ISKOLAI KOMPOZÍCIÓ JELENTŐSÉGE

Az iskolai kompozíció az iskola tanulói összetételét jelenti. Beszélhetünk tanárkompozícióról is, amennyiben a tanárokat valamilyen szempontból csoportokra osztjuk. Az iskolai kompozíció számos tényezőt érint, leggyakrabban azonban a diákok társadalmi összetételét említik. Mi is ez utóbbi alapján osztályoztuk az általunk vizsgált iskolákat, amikor is a szülők iskolai végzettsége alapján alacsony státusú, átlagos és magas státusú szülői kompozícióra osztottuk a mintánkat.

A hazai, és általában a kontinentális oktatás, leginkább tanárközpontú: a tanár és az osztály együttműködésére épül. Ez a struktúra elsősorban olyan homogén osztályokban működik zökkenőmentesen, ahol a tanár és a diákok egyformán magasra értékelik az iskolai teljesítményt. Az általunk vizsgált iskolák nagy részében ez nem így van, mivel a diákok többsége nem úgynevezett „középosztálybeli” családból származik. A nemzetközi szakirodalomban is egyre több kutatás foglalkozik a hátrányos helyzetű, többségében szegény, alacsony státusú diákokat oktató intézményekkel, pedagógusokkal. A jelenséget Burnet és Lampert szociológiai fogalomként írta le, és alacsony társadalmi-gazdasági státusú iskolaközösségeknek („Low SES School Communities”) hívja az ilyen intézményeket. (Burnet–Lampert 2011) Monográfiánkban mi az *alacsony státusú diák-kompozícióval rendelkező iskola* megnevezést használjuk, vagy néhol rövidebben *hátrányos kompozíciójú iskoláról* beszélünk. Ez a jelenség természetesen összefügg az egyéni hátrányos helyzettel, bár nem keverendő össze vele. A egyéni szinten vizsgált hátrányos helyzetnek számos összetevője lehet, többek között a lakóhely (kistélepülés), az etnikum, az anyagi helyzet (Kozma 1975). Nálunk az alacsony státus legmeghatározóbb indikátora a szülők alacsony

iskolai végzettsége, amelyet az értelmiségi szülők hiányával vagy nagyon alacsony arányával fejezünk ki. Adatainkból kiderül, hogy ezek a tényezők gyakran együtt vannak jelen, de mi nem vettük figyelembe az anyagi helyzetet vagy a lakóhelyet a vizsgálandó iskolák kiválasztásakor. Azért döntöttünk úgy, hogy a szülők iskolai végzettségét tesszük meg mutatónak, mert az empirikus kutatók többsége arra a következtetésre jutott, hogy a kulturális és társadalmi tőke sokkal inkább meghatározza a diákok későbbi társadalmi helyzetét, mint például az anyagi helyzetük, az anyagi tőke (Bourdieu 1978; Róbert 2000). A második világháború utáni kutatásokban még a szülők vagyona tűnt a döntő tényezőnek, később a szülők munkaerő-piaci státusa lett a legjobb előrejelzője a második generáció társadalmi pozíciójának (Ferge 1984). A hatvanas-hetvenes évektől viszont egyre inkább a szülők iskolai végzettsége került a kutatások előterébe (Lannert 2009). A Kozma-féle hátrányos helyzet mutatói is általában az alacsony iskolázottságú szülői háttérrel kapcsolódnak össze (Kozma 1975).

Miközben kutatások sora hangsúlyozza, hogy a diák státusát általános iskola korában jórészt a szülői státusa határozza meg, a hatvanas évek óta jelentős kutatási eredmények mutatják azt, hogy az iskola társas kompozíciója számos ponton erősen befolyásolja a tanuló teljesítményét (Coleman 1966). Az iskolai kompozíció a tanári munkát és annak eredményességét vizsgáló kutatásokban is a figyelem középpontjába került. Az angol nyelvű szakirodalom nehezen kezelhető („hard-to-staff”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond 2010), legnagyobb kihívást jelentő iskolák („most challenging schools”) (Rice 2008) vagy veszélyeztetett iskolák („at-risk schools”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond 2010) néven is hivatkozik az általunk vizsgált intézményekre, ahol többségében olyan diákok tanulnak, akiknek az átlagnál rosszabb a szociokulturális helyzetük. Az angol kifejezések arra is utalnak, hogy a tanároknak sokkal több kihívásnak kell megfelelniük munkájuk során. Felhívják a figyelmet arra, hogy a többségében alacsony státusú diák-kompozíciójú iskolákra nem lehet ugyanúgy tekinteni, mint az átlagos diák-kompozíciójú iskolákra. Meggyőződésünk, hogy az itt tanító tanárok a tanártársadalom külön rétegét alkotják, speciálisak a munkakörülményeik, más módszerekkel tudnak eredményeket elérni, és nyugodtan állíthatjuk, hogy speciális felkészítést és szakmai segítséget igényelnek. Ennek több oka is van. Egyrészt a tanárok gyakran az átlagosnál szélesebb körű szerepelvárásokkal találkoznak az intézményekben (pl. meg kell tanítaniuk a diákokat kezdet mosni; vagy túlkoros diákokat is tanítaniuk kell; vagy ki kell hagyniuk bizonyos anyagrészeket), másrészt gyakran előfordul, hogy a középosztálybeli tanár és a más szellemi és anyagi (gyakran más etnikai) háttérből érkező diák kultúrája olyan mértékben eltér, hogy az megnehezíti a tanuláshoz szükséges

légkör kialakítását (Sleeter 2008; Nagy 2002). Ugyanakkor a diákok alacsonyabb aspirációs szintje, a hiányos ismeretek és a szülői ösztönzés hiánya a pedagógiai feladatokat is megnehezítik (Nagy 2002). Úgy véljük, a hazai szakirodalom nem fogalmaz olyan határozottan ezzel a speciális réteggel kapcsolatban, mint a nemzetközi szakirodalom, vagy mint ahogy a jelenséggel összefüggő problémakör megkívánná. Ezért foglalkozunk kötetünkben kiemelten az alacsony státusú diák-kompozíciójú iskolák tanáraival.

A szülők iskolai végzettsége szerinti társadalmi kompozíció kiemelten fontos a tanulók teljesítménye, továbbtanulási tervei, tanulmányi pályafutása szempontjából (Lannert 2004, Pusztai 2009). Coleman megfigyelte, hogy ha egy iskolában vagy tanulóközösségben nagy az alacsony társadalmi státusú diákok aránya, akkor az negatívan hat az eredményességre, lévén hogy erős a tanulótársak hatása (Coleman 1966). Optimális feltételek között a magasabb társadalmi státusú családból származó diákok kulturális tőkéje mint társadalmi tőke (értékek, minta) jó hatással van az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekeire.

Legtöbb országban erősebben hat a diákok eredményeire az iskolai kompozíció, mint az egyéni háttér. Ám a hazai adatok azt mutatják, hogy nálunk ez kiemelkedően jellemző és a hazai iskolákra különösen jellemző, hogy homogén a diákok társadalmi háttere (Balázi et al. 2010b). A PISA-vizsgálatok szerint a hazai oktatási rendszerben nagyobb az eredmények szórása az iskolák között, mint az OECD átlagában. Szintén a PISA-vizsgálatok bizonyították empirikusan, hogy egy iskolán belül kevésbé van jelentősége annak, hogy milyen az adott diákok szociokulturális háttere,¹ míg az iskolákra jellemző átlagos szociokulturális háttér, a kompozíció milyensége 65%-ban előre jelzi az eredményességet. Tehát az iskolai kompozíció kiemelkedően nagy hatással van a diákok eredményeire. Magyarországon két hasonló kompozíciójú iskolában tanuló, de eltérő háttérű diák eredménye között kicsi eltérés valószínű, míg két azonos háttérű, de különböző kompozíciójú iskolában tanuló diák eredményei között akár az előbbi tízszerese is lehet a különbség² (Balázi et al. 2010b). Az iskolák kompozíciója tehát meghatározó az eredmények szempontjából. Szerepe van ebben a diákok

¹ A PISA-vizsgálatokban erre egy szociális, gazdasági és kulturális indexet használnak (ESCS), melynek része a szülők foglalkoztatási státusa, legmagasabb iskolai végzettsége és a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság.

² „Magyarországon két, hasonló iskolába járó tanuló között mindössze három képességpont a várható eredménykülönbség, ha a tanulók ESCS-indexe között félpontos különbség van. Ezzel szemben két azonos háttérű tanuló eredménye között 38 pontos különbség várható, ha iskoláik átlagos ESCS-indexe között fél pont a különbség.” (Balázi et al. 2010b: 59)

egymásra gyakorolt erős társas hatásának, amit a tanári munka nagyon kevésbé képes módosítani.

Mindezen okokból a szülők iskolai végzettsége nem egyéni szinten volt számunkra fontos, hanem az iskolai kompozíció szintjén. Ha azonban egy iskolában a diákok átlagos társadalmi státusa alacsony, akkor mindezen erőforrások hiányoznak, illetve ezek pótlása a tanárookra hárul. Kutatásaink során azokat az iskolákat vizsgáltuk, ahol a legtöbb tanuló szüleinek az átlagnál lényegesen alacsonyabb az iskolai végzettsége. Az egyéni és a kontextus-szintű megközelítést az különbözteti meg, hogy ezekben az iskolákban olyan diákok is tanulnak, akiknek szülei nem alacsonyan iskolázottak. Vagyis ezekben az iskolákban azoknak a tanulóknak az eredményeit is felhasználtuk függő változóként a tanári munka eredményességének mérése során, akik maguk nem hátrányos helyzetűek.

1.3. AZ ISKOLAI SZEGREGÁCIÓ

Hogyan alakul ki a speciális iskolai kompozíció? Ha egy iskola társadalmi – vagy bármely más szempontú – kompozíciója megegyezik azzal a kompozícióval, amely a környezetére jellemző, akkor *komprehenzív* (átfogó, egyesítő) iskoláról beszélünk. Amennyiben az iskola valamilyen szempontból szétválasztja a körzetébe tartozó tanulókat, akkor *szegregációról* (szétválasztásról) van szó. A szegregáció tehát csak térben értelmezhető fogalom, egy iskolakörzetre vagy településre vonatkozik, még ha egészen nagy is a felvételi körzet, például középiskolák esetében. Ha az iskola földrajzi terének kompozíciója megegyezik az iskoláéval, akkor *komprehenzív*, vagyis átfogja a hozzá tartozó térben lakó iskoláskorúakat, ebben az esetben nem beszélhetünk szegregációról.

Leggyakrabban a diákok szegregációjáról esik szó, és a fogalomnak erős a politikai, oktatáspolitikai felhangja. Az iskolai szegregáció, szociológiai meghatározás szerint, a különböző származású diákok (esetünkben az alacsony státusú szülők gyermekei) külön csoportokban (esetünkben intézményekben) történő oktatása (Kertesi–Kézdi 2005). Ugyanakkor létezik tanári szegregáció is, amely kevesebb figyelmet kap, és kevésbé látványos. A szegregációnak³ van alanya, tárgya, és vannak szempontjai. A szétválogatás folyhat önkéntes alapon vagy kényszerrel, spontán módon vagy szándékoltan.

A szegregáció alanyai azok, akik a szétválogatást végzik, a tárgyai, akiket szegregálnak. Az alanyok több szempont szerint végzik a válogatást.

³ *Segregatio, onis* (lat.) = 'elválaszt', 'szétválogat'.

Konfliktuselméleti megközelítés szerint a magas státusú csoportok azok, akik a rájuk ható strukturális kényszer révén, a habitus működése által tudattalanul legitimálják saját előnyös státusukat, ezért úgy szervezik az oktatást, hogy kirekesztik köreiből a kevésbé magas státusúakat. Ez az iskola esetében elsősorban a diákokra vonatkozik (Bourdieu 1978). De vonatkozhat a tanárookra is. A gyakorlóiskolák tanárai például tudatos válogatás következtében kerülnek ezekre a munkahelyekre (Holik 2007), az iskolák diák-kompozíciója vagy az iskola földrajzi elhelyezkedése befolyásolja a tanárok önszelekciónját is (Jancsák 2014; Varga 2009; Liskó 2002).

A társadalmi tőkeelmélet szerint a szülői csoportoknak az az érdekük, hogy olyan iskolát találjanak, amely támogatja saját kultúrájukat. Amennyiben az állam megfosztja őket ettől a joguktól, például körzetesítéssel, és felszámolja a jól működő funkcionális közösségeket az iskola körül, akkor a szülők tudatos döntés eredményeképpen új iskolaközösségeket hoznak létre, vagyis szándékosan szeparálódnak. Ez egy természetes értékválasztáson alapuló folyamat része, és elsősorban a világnézeti vagy a kulturális különbségek alapján szerveződő iskolák sajátja. Ugyanez igaz a tanárok speciális társadalmi, pedagógiai célok szerinti önszelekciónjára is, akár a határon túli magyar iskolákra, akár az egyházi intézményekre gondolunk.

A szelekció-szeparáció legszembetűnőbb formája a státuscsoportok, a rétegek, az osztályok szerinti elkülönülés. Ebben az esetben a különböző státuscsoportokhoz tartozó diákok különböző iskolákba kerülnek, vagy egyetlen státuscsoport (legyen ez alacsony vagy magas) diákjai különülnek el a többiektől. A tanárok esetében szintén elképzelhető a státuscsoport szerinti szelekció, különösen, ha a hátrányos helyzetű diákokat szintén alacsony származású vagy alacsony státusú intézményben végzett tanárok oktatják, illetve fordítva, ha magas státusú tanárok tanítják a magas státusú diákokat.

Az elkülönülés másik formája az etnikai alapú. Könyvtárnyi amerikai szakirodalom született a feketék elkülönítéséről, és hazánkban is gyakori, hogy etnikai alapon szerveznek iskolákat (Coleman 1966; Nagy 2002). Ugyanilyen alapon elkülönülhetnek a tanárok is, ha például több fekete pedagógust szeretnének vonzani a feketéket tanító iskolákba (Ramirez 2012).

A szegregáció létrejöhet nemzeti alapon is, többnemzetiségű területeken, ahol a nemzeti kisebbségnek igénye van arra, hogy saját oktatási intézményeket alapítson (Kozma 2005). A határon túli magyar nyelvű oktatási intézmények például tipikusan ilyenek. Itt az elkülönítés tárgya és alanya egybeesik, és nyelvi, nemzetiségi alapon szervezik meg az oktatást. A szelekció a tanárookra is vonatkozik, hiszen gyakran ők is az adott kisebbség köreiből kerülnek ki.

A szegregáció negyedik formája a vallási, világnézeti alapú elkülönülés. Ebben az esetben az iskola-felhasználók olyan iskolát választanak, amelynek értékei, normái megegyeznek a családi értékekkel, vagy legalább is nem mondanak annak ellent (Pusztai 2004). Hasonlóan működik az egyházi iskolákban a tanárok szelekciója. A tanárok önszelekcióján túl természetesen érvényesül egy fenntartói, iskolavezetői szelekció is az iskola értékrendjének megőrzése érdekében (Bacskai 2012).

Láttuk, hogy az elkülönülésnek (a szeparációnak és a szelekciónak) milyen sokféle oka lehet. Monográfiánkban mégis azt az álláspontot képviseljük, hogy a magyar oktatási rendszerben legtöbb iskolában nem tudatos szelekció, szegregáció eredményeképpen lesz homogén vagy kevésbé differenciált társadalmi státusú az iskola kompozíciója, hanem ez egy iskolarendszeren kívüli tényezőkből származó adottság. A szegregáció ugyanis, ahogy már említettük, csak térben értelmezhető fogalom, és mivel a társadalom, a népesség térbeli eloszlása meghatározott, ez alapján szerveződik az oktatás is (Enyedi 1977). A magyar oktatási rendszer ilyenfajta tagoltsága olyan adottság, melynek történelmi és településszerkezeti okai vannak (Kozma 1987; Forray R. 1998; Imre 2004a; Kopasz 2004). Olyan iskolákból, melyekkel a monográfiánk foglalkozik, nyilvánvalóan a hátrányos helyzetű településeken van több, ott, ahol csupán egyetlen oktatási intézmény van. Ez az egy intézmény pedig azért komprehenzív, mert a település lakosságának döntően alacsony a státusa, mégpedig a regionális és települési egyenlőtlenségek következtében. Tudjuk, hogy a kistépüléseken is jellemző, hogy a tehetősebb szülők más települések iskoláiba viszik tanulni a gyermekeiket a magasabb színvonalú oktatás reményében (Imre 2004; Kertesi–Kézdi 2005), ennél azonban jóval meghatározóbb jelenség a regionális, települési szegregáció.

Ha hátrányos helyzetű, kistépülésen működő iskolákról beszélünk, nem lehet megkerülni a cigány tanulók tanításának érzékeny problémáját. Szeretnénk leszögezni, hogy a kötetnek nem célja kiemelni a cigány tanulók oktatásával kapcsolatos problémákat, hiszen alacsony státusú diák-kompozíciójú iskolák a népszámlálási statisztikák szerint nem kizárólag csak olyan településeken működnek, ahol magasabb a cigánylakosság aránya. Ahogy azt korábban említettük, elsősorban az alacsonyan iskolázott szülői háttérű iskolák pedagógusaira koncentrálnak, és nem elemezzük külön a cigánytanulók oktatásának kérdéskörét. Ezt a jelenség egy részterületének tartjuk csupán, ráadásul az elemzett adatbázisok nem tartalmaznak erre vonatkozó adatokat. Ugyanígy nem foglalkozunk az interkulturális nevelés problémáival sem: a kifejezetten etnikai programokkal vagy a cigány kultúra (vissza)tanításával. Ebben a munkában a családi háttérre

helyezzük a hangsúlyt és nem az etnikumra. Döntésünk helyességét a tanárok véleményét feltáró kutatások eredményei is alátámasztják (Nagy 2002).

A társadalmi szegregációt bonyolult jelenség-együttesnek tartjuk, amely szerintünk nem szüntethető meg az oktatás eszközeivel. De a szegregáció kihat az oktatás rendszerére is: ezt a jelenséget akadémiai szegregációnak nevezik (OECD 2009), ami a diákok eredményeinek iskolán belüli kiegyenlítődését jelenti, azaz az egy iskolába járó diákok teljesítménye között kisebb a különbség, mint a különböző iskolába járók között. Tehát a diákok teljesítményét erősen meghatározza, hogy melyik iskolában tanulnak, és ha ez a hatás nagyobb, mint a diákok egyéni társadalmi háttérének hatása, akkor ez már oktatási probléma. A monográfiánkban azt vizsgáljuk, hogyan kerülhető el, hogy az iskola maga tovább növelje vagy változatlanul fenntartsa a diák-kompozícióból eredő hátrányokat. Arra keressük a választ, hogy ez a hátrány milyen körülmények, adottságok megváltoztatása által csökkenthető.

1.4. TŐKEFORRÁSOK ÉS EREDMÉNYESSÉG

A tanári munka minőségének, hatékonyságának megítélése, mérése fontos a társadalom számára, hiszen nem mindegy, hogy milyen színvonalú oktatásban részesülnek a felnövekvő diákok. A hazai és nemzetközi szakirodalomból lépten-nyomon visszaköszön a „minőség és méltányosság” jelszava. Az oktatási rendszer célja az, hogy a társadalom tagjaiban rejlő képességek, tehetségek ne vesszenek el, hanem az oktatás segítse őket kibontakoztatni és a társadalom hasznára fordítani. Ehhez megfelelő tanári munka szükséges. Hasonlóan fontos, hogy az iskolaigazgatók, az iskolafenntartók, az iskolafinanszírozók is elszámoltathatók legyenek (Kozma 2006). A minőségi munkát továbbra is fokozottan elvárják a tanároktól, jóllehet, elsősorban a diáklétszám csökkenése miatt, túlkínálat jelentkezik a szakmában, és nem feltétlenül a legrátermettebb tanárok maradnak a pályán (Nagy 1999). Angliában az 1980-as években, az akkori oktatási reformok nyomán, fontossá vált az önmenedzselés, a kliensekre odafigyelő oktatáspolitikai (Riley–Nutall 1994; Imre 1999). Közép-Európába, így hazánkba is, a 2000-es évek elejére, közepére gyűrűzött át a közfeladatokat ellátó intézményekbe az ipari világ minőségbiztosítás iránti igénye – a korábban idegenül csengő kontrolling, TQM és hasonló jelszavakkal. Így a közoktatásban, a felsőoktatásban és a felnőttoktatásban is egyre nagyobb szerepet kapott a teljesítményértékelés mint a minőség egyik fontos biztosítéka (Chrappán 2011).

Az iskolai eredményesség-kutatások irodalma végtelenül szerteágazó. Az eredményességet egyéni és kollektív szinten vizsgálták, és a tanári eredményességet leggyakrabban a diákok eredményeivel jellemezték. A kutatások során számtalan kérdés felmerült. Egyfelől, hogy mivel mérhető a tanári eredményesség, mi lesz a kutatás függő változója? Mit jelent az, hogy a tanár jól végzi a munkáját? Lemérhető-e a diákok eredményességén? És a diákok milyen típusú eredményein? Azon, hogy milyenek a jegyeik, vagy hogyan teljesítenek a tanulmányi versenyeken? A legfőbb problémát a magyarázó változók megtalálása jelentette. Mi befolyásolja a tanár eredményességét? De további kérdések is nyitva maradtak. Mennyiben egyéni teljesítmény a tanítás? Befolyásolják-e ezt a teljesítményt a tantestületben tanító kollégák? Hogyan árnyalják ezt a képet a különleges helyzetű diákok, sőt iskolák?

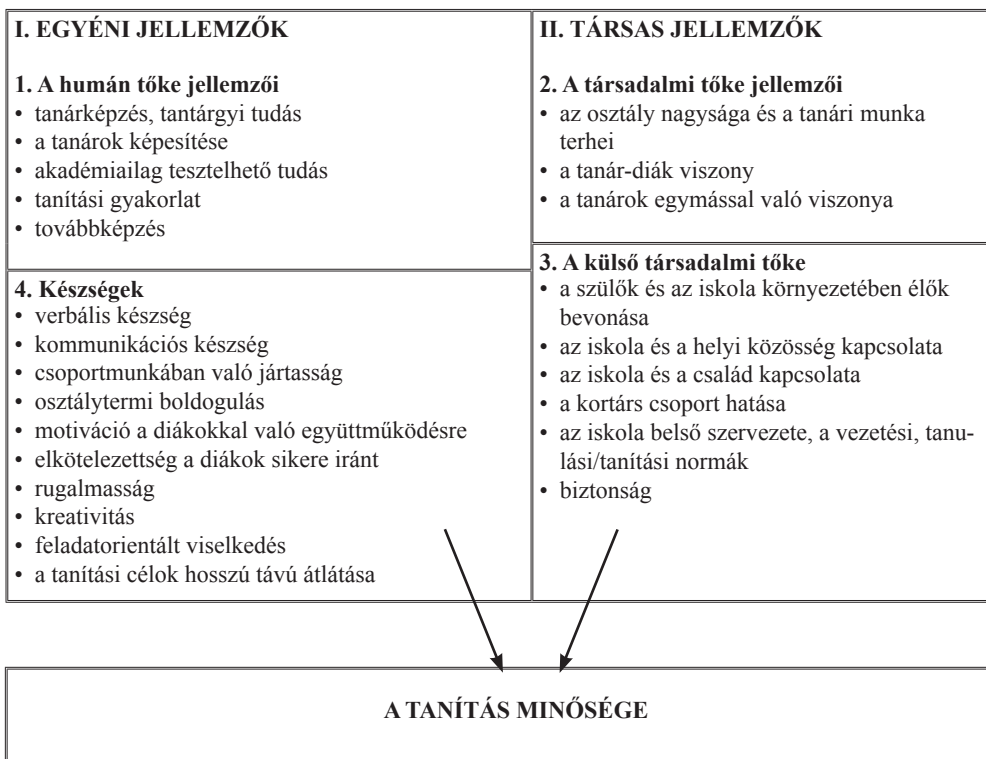
Mi ebben a monográfiában az általunk alkalmazott ökológiai megközelítés révén a tantestület tagjainak egyéni humán tökeforrásait egységesen, kollektív tantestületi jellemzőkként értelmezzük. Vizsgáljuk továbbá az iskola társadalmi tőkén alapuló jellemzőit is, amelyek szintén kollektív mutatók. A tanárok eredményességét a diákok eredményeivel és tanári mutatókkal is mérjük a minél sokoldalúbb megközelítés érdekében.

A tanári eredményességnek számos mutatója van. Több tudományág vizsgálja ezt a kérdést. A pszichológiai kutatások olyan személyiségjegyeket tartanak fontosnak, mint például a humor vagy az empátia (Suplicz–Füzi 2007). A neveléstudományi szakirodalom inkább az alkalmazott módszerek széles spektrumát, a reflektivitást emeli ki, és még számos más tényezőt (Darling-Hammond 2010). Az oktatásszociológiai szakirodalom a tanárok demográfiai és társadalmi helyzetének erős adatait, például a nemüket, az életkorukat vagy a társadalmi státusukat, származásukat helyezi a középpontba (Nagy 1998). Sajnos ezek a megközelítések ritkán találkoznak egymással. A tanári munkának vannak objektív, könnyen mérhető jellemzői, amelyeket már régebb óta próbálnak kapcsolatba hozni a diákok objektív, könnyen mérhető teljesítményével. A mérhető tényezők és a diákok eredményessége között azonban nagyon kevés összefüggés mutatható ki, a diákok eredményességét elősegítő hatásuk gyenge, és sok esetben ellentmondásos.

Az 1. ábra összefoglalja azokat a jellemzőket, amelyeket a tanári eredményesség-kutatások megemlítenek. Ezeknek a tényezőknek a többségét mi is vizsgáljuk majd, mind az elméleti, mind az empirikus fejezetekben. De nem valamennyit. A táblázat baloldali oszlopában az individuális tényezőket soroltuk fel, melyek közül a humán tőke jellemzőit vizsgáljuk alaposabban, a második pont készségei nem tartoznak kutatásunk tárgyához. A második oszlopban

a társas kapcsolatokból származó társadalmi tőkeforrásokat soroltuk föl, azokat is, amelyek az iskolán belülről, és azokat is, amelyek az iskolán kívülről származnak. A könyv sajátossága, hogy a harmadik és a negyedik csoport jellemzőit külön vizsgálja azoknál az iskoláknál, ahol a szülők többnyire alacsony státusúak. Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom viszonylag alaposan feltárta az első csoport első pontját (Varga 2009; Rice 2008, Sleeter 2008; Darling-Hammond 2010), a második csoportba sorolt tényezőket azonban még nem kutatták alaposabban.

1. ábra: A tanítás minőségét befolyásoló tényezők



Saját szerkesztés. Santiago 2002: 81 alapján. Felhasználtuk Saád Judit és Nagy Mária fordításait is.

Az egyházi iskolák tanárainak vizsgálatakor felfigyeltünk arra, hogy ezeknek az iskoláknak van egy jellegzetes teljesítményösztönző vagy visszafogó jellege, amely számos komponensből áll (Bacscai 2012; 2007). Nem egyéni/tanári, hanem kollektív iskolai jelenségről van szó tehát, melyhez a tanárok és a diákok egyaránt hozzájárulnak, és leginkább a tanárok egymás közötti kommunikációja és a tanár-diák kommunikáció által lehet megragadni. Ezt a jelenséget korábban, az angol nyelvű szakirodalom nyomán, iskolai légkörnek vagy iskolai klímának neveztük. A munkatársi beszélgetések során viszont arra a következtetésre jutottunk, hogy a *légkör* fogalma nem tartalmazza az iskolai környezet stabil vonásait, inkább csak a közérzet pillanatnyiságára reflektál, vagyis nem fedi le azt a jelenségekört, amit feltártunk.

Olyan tényezőket vizsgálunk, mint a diákok és a tanárok viselkedése, a tanár-diák kontaktus vagy a tanárok közötti kapcsolat, sőt szót ejtünk az iskola és a szülők kapcsolatáról is. Ezt a témakört általában a tanítási környezet fogalmával (*learning environment*) jelölik, de ez a fogalom a hazai és a nemzetközi szakirodalomban is magába foglalja a tanítás materiális eszközrendszerét is, és az utóbbi időben egyre inkább az IKT-val kapcsolatban használják (lásd a *Learning Environments Research* folyóirat írásait). A másik rokon fogalom a *tanítási klíma*, amely szintén erősen benyomás alapú, inkább a szervezetfejlesztés egyik forrásaként számon tartott jelenség-együttesre utal (Brookover 1978; Cohen et al 2009; De Angelis 2011). Az általunk vizsgálni kívánt jelenségekörre a nemzetközi szakirodalom gyakran a *társadalmi tőke* fogalmát is alkalmazza. A társadalmi tőkét mind a colemani (Coleman 1988), mind a putnami (Putnam 2002) értelemben használják, vagyis azt a bizalommal teli légkört értjük rajta, amely lehetővé teszi, hogy a tanárok ismeretei, értékei eljussanak a diákokhoz. Ez a „culture of trust” járul hozzá ahhoz, hogy a tanárok humán tőkéje a diákok sajátjává válhasson, sőt Leana szerint, az ilyen, kommunikációt serkentő légkör nélkül teljesen eredménytelen az oktatás (Leana 2010). A bizalmi légkör kialakulásához a kutatók szerint személyes figyelemre van szükség, és arra a bizonyosságra, hogy az iskola aktorai figyelembe veszik egymás érdekeit. Ez a bizalmi légkör biztosítja a tanításhoz szükséges optimális teret (Bryk–Schneider 2002). Coleman is ír arról, hogy az emberi tőke a társadalmi tőke továbbításával bontakozik ki (Coleman 1988), kevesebb a konfliktus, és a tantestületben nagy a kölcsönös tisztelet és a bizalom. „Mint tudjuk, egy közösség bizalomsugara túlérve a közösség határain, annak szélesebb társas környezetére rendkívül jótékony hatással bír” (Pusztai 2009: 72).

1.5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT JELLEMZŐI

Jelen kötetben fel szeretnénk tární azokat a sajátosságokat, amelyek a tanárt és az iskolát sikeressé tehetik. Véleményünk szerint a sikeresség abban mutatkozik meg, ha az illető iskolában tanuló diákok, akik szüleik iskolai végzettsége miatt többségükben hátrányos helyzetűek, eredményesebbek, mint a hasonló kompozíciójú iskolákban tanulók.

Az empirikus kutatást a 2008-as TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) kutatás adatbázisainak másodelemzése jelentette. Ezeket az adatbázisokat és módszereket a szükséges részletességgel mutatjuk be a könyv negyedik fejezetében. A vizsgálatok keresztmetszet-jellege néhány kérdés megválaszolását (pl. a diákok eredményeinek fejlődésével kapcsolatban) nem teszi lehetővé ugyan, de ezekre a kérdésekre az elemzés során érvényes válaszokat kaptunk.

Írásunkban tehát olyan iskolákban tanító tanárookra kívánunk összpontosítani, akiknek kiterjesztett szerepelvárással kell szembesülniük, mert a diákok otthoni környezete, értékrendje feltételezhetően eltér az iskola által képviselttől. Kutatásunk homlokterében az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolák tanárainak jellemzői és munkájuk, eredményeik állnak. A kutatást alapfokú oktatási intézményekben végeztük, és olyan mutatót kerestünk, amely pontosan méri a diákok családi háttere közötti különbségeket. Több lehetséges mutató közül (pl. a hátrányos helyzetű diákok aránya vagy a szülők anyagi helyzete) a szülők iskolai végzettségét választottuk ki.

Mit jelent számunkra az, ha a szülői kompozíció az átlagnál lényegesen alacsonyabb iskolai végzettségű? Az általunk használt adatbázisok mintáiban leválasztottuk a minta egészéről azokat az iskolákat, ahol 10% alatti, illetve 40% fölötti a diplomás szülők aránya. Ezek képezték a hátrányos és az előnyös csoportokat, a szülők iskolai végzettsége alapján, illetve létrejött egy átlagos iskolai kompozíciót képviselő csoportunk is, amely nagyjából a minta felét adja. A hipotézis vizsgálatok során ezeket a csoportokat minden alkalommal külön kezeltük, de az elemzést minden csoport esetében elvégeztük, így azok összehasonlíthatóak.

1.6. A MONOGRÁFIA FELÉPÍTÉSE

A bevezetőben elmondtuk, hogy a hazai oktatási rendszert nagyfokú szegregáció jellemzi, ami a kutatások tanúsága szerint nem csökken, sőt hosszú távon a társadalmi különbségek növekedéséhez vezethet (Lannert 2004; Pusztai 2009).

Úgy gondoljuk, hogy ez az oktatási rendszerünknek egy olyan jellemzője, amelyen több oktatáspolitikai kormányzat sem tudott érdemben változtatni. Mi nem az oktatáspolitikai szintjén kívánunk foglalkozni a problémával, hanem középszinten, az iskola szintjén.

A könyv első két – értekező – fejezetében a szakirodalmat elemezzük, értékeljük, mutatjuk be. A második fejezetben a tanári szakma jellemzőit vesszük górcső alá: megvizsgáljuk, hogy milyen munkafeltételek, foglalkozási jellemzők, szakmai ismérvek különböztetik meg a tanári munkát más értelmiségi pályáktól. Az elemzés során főként az oktatáspolitikai és az oktatásszociológiai szakirodalmat dolgoztuk föl. A harmadik fejezetben a tanárok és az iskolák humán és társadalmi tőkájének jellemzőit vesszük számba, és megvizsgáljuk, hogy azok hogy függenek össze az eredményességgel. Ahol lehet, mindenhol kiemeljük a hátrányos diák-kompozíciójú iskolákra különösen jellemző tényezőket.

A kötet negyedik fejezete kutatásunk módszertani megfontolásait és döntéseit foglalja össze. Bemutatjuk a kutatás adatbázisait és hipotéziseit, valamint az alkalmazott módszereket és az elemzés során használt változókat. Ezután három elemző fejezet következik. Az ötödik fejezetben számba vesszük az érdeklődésünk homlokterében álló alacsony státusú diák-kompozíciójú iskolák sajátos vonásait, amelyek megkülönböztetik őket a többi iskolától. A hatodik fejezetben a tőkeforrások és az eredményesség különböző mutatóinak összefüggését vizsgáljuk.

2.
TANÁROK – KIHÍVÁST JELENTŐ
MUNKAKÖRNYEZETBEN

Az európai oktatási rendszerek szinte mindegyikében problémát jelent, hogy bár a tanárookra egyre felelősségteljesebb, nehezebb és összetettebb feladatok hárulnak, többnyire mégsem a legelhivatottabb, legrátermettebb férfiak és nők választják a tanári pályát. Számos kutatás igazolja ezt a tendenciát (Murnane–Olsen 1990; Hanushek 2003; Varga 2007). Egy hazai vizsgálat szerint a hátrányos helyzetben és kistélepléseken működő iskolákban csak az alacsonyabban képzett, pályakezdő tanárok keresnek állást (Varga 2009), a tanárjelöltek nem szívesen mennek tanítani hátrányos helyzetű térségekbe (Jancsák 2011, 2015). A hétköznapi tapasztalat is azt mutatja, hogy a tanári mobilitás csatornáit a jobb diák-kompozíciójú iskolák felé tartanak. Ez a folyamat az utóbbi időben nyilvánvalóvá vált, de okai – a legújabb kutatások eredményei szerint – nem egyértelműek, összetettek. Szerepet játszik a tanári bérezés színvonala, a munkakörülmények, a pálya nem megfelelő elismertsége és számtalan más makro- és mikroszintű tényező.

Miközben ezekkel az okokkal foglalkozunk, kiemelten vizsgáljuk az alacsony státusú diákokat tanító tanárok helyzetét. Arra is kiterjed a figyelmünk, hogy nemzetközi viszonylatban milyen megoldások születtek ezen a területen: hogyan zajlik a tanárképzés, milyen pályakezdést megkönnyítő programok léteznek, mekkora a tanári pálya presztízse, melyek a tanári munka jellegzetességei, milyen a továbbképzési rendszer, és hogyan történik a tanári munka értékelése.

A témát leginkább a nemzetközi összehasonlító szakirodalomból ismerhetjük meg, és azáltal vethetjük össze egymással a különböző reformok, gyakorlatok sikerét és kudarcait. Az adatbázisok és tanulmányok jól dokumentálják az elmúlt 20–30 év útkereséseit a tanári szakmában, és azt, hogy az élet mennyire igazolta a reformokat⁴. Látni fogjuk például, hogy ugyanannyi érv szól a teljesítménybérezés mellett, mint az ellen, és nem lehet – vakon követve bizonyos elveket – figyelmen kívül hagyni a körülményeket, vagy az érintett személyek feje fölött hozni döntéseket. Kutatásunkat nehezítette, hogy a szakirodalom ritkán tér ki külön a hátrányos helyzetű iskolákra vagy oktatási térségekre, mi viszont igyekszünk minden alkalommal kiemelni azokat az utalásokat, mutatókat, amelyek erre az esetre különösen érvényesek. Ebben a fejezetben első-sorban elméleti szinten vizsgáljuk a feltett kérdéseket, így csak nagyon ritkán közlünk statisztikai adatokat.

⁴ A reformokkal külön is foglalkozunk a következő fejezetben.

2.1. A PÁLYA VONZÁSA

Ahhoz, hogy legyenek olyan tanárok, akik igazán helyt tudnak állni nagy kihívást jelentő környezetben, először is az szükséges, hogy jó képességű és elkötelezett diákok válasszák a tanári szakot, másodsor, hogy az egyetemen jó minőségű képzést kapjanak az oda jelentkezők, harmadszor, hogy a tanárképzés befejeztével a jól képzett szakemberek a tanári pályán kezdjék meg a munkát. A tanári pálya választásakor három szempont lehet döntő a fiatalok számára. A bérek nagysága (a kezdő fizetés és a bérfejlődés lehetőségei), a munkakörülmények (állásbiztonság, karrierlehetőség, munkakörnyezet) és a társadalmi megbecsültség (státus). Ezek a gyakorlatban többé-kevésbé összefüggő tényezők, de elméletileg különválaszthatóak.

2.1.1. A tehetséges diákok pályára vonzása

A tanárképzés sikeréhez mindenekelőtt arra van szükség, hogy megfelelő mennyiségű jó képességű és elkötelezett diák jelentkezzen az egyetemre. Varga (2011) több olyan kutatást idéz, amely azt bizonyítja, hogy az 1980-as évek óta a tanári pályára lépők képességei sok országban egyre gyengébbek, és egyfajta negatív önszelekción működik. Ez a tendencia bizonyítottan megvan az Amerikai Egyesült Államokban (Manski 1985; Hanushek–Pace 1995), az Egyesült Királyságban (Chevalier–Dolton 2004), Ausztráliában (Leight–Ryen 2006), Olaszországban (Barbieri et al. 2008) és Magyarországon is (Varga 2007).

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy azokban az országokban (Skóciában, Írországon, Svédországon, Finnországon, Izlandon), ahol hagyományosan magas a tanári szakma presztízse, magasak a bérek, jó karrierlehetőséget kínál a pálya, és jók a munkakörülmények, ott a tanárképzésre jelentkezők is jó képességűek. Ahol viszont ezek a feltételek nem teljesülnek, ott a jobban teljesítő hallgatók nem a tanárképzést és a tanári pályát választják – főleg a természettudomány és az informatika szakosok, mivel az ő szaktudásuk jól érvényesíthető a munkaerőpiacon (Coolahan 2002).

A tanárképzésre jelentkezők száma hazánkban a 2000-es évek elejéig növekedett. Ebben az időszakban, mivel a felsőoktatási intézményeket létszám alapján finanszírozták, a felvételi könnyebbé vált, amit az is mutat, hogy a jelentkezők száma nem haladta meg jelentősen a felvettek számát (Brezsnyánszky 2002). A diplomás pályakövetéses rendszer adatai arról tanúskodnak, hogy a tanár szakosok között sok az elsősorban jelentkező, ami nagyfokú tudatosságra utal

(Chrappán 2010), a pálya pedig nem tartozik az alacsony státusúként meghatározott szakokhoz, amelyekre a legalacsonyabb pontokkal lehet bejutni a felvételi során (Kiss 2010). Ugyanakkor a felsőoktatás expanziójával megnöttek az alternatív továbbtanulási lehetőségek – mindenki számára, így a nők számára is, akik hagyományosan nagyobb számban választják a tanári pályát. A kutatók szerint a fő oka annak, hogy a tehetségesebb pályakezdők nem választják a tanári hivatást, illetve, hogy az innovatívabb tanárok néhány év után elhagyják a pályát, a tanári bérek relatív (a többi diplomás keresetéhez viszonyított) lemaradása. A kezdő tanári fizetés alacsony volta kiemelkedő probléma (Varga 2011): a pályakövetéses adatok is megerősítik, hogy a friss pályakezdők kétharmada elégedetlen a tanári fizetéssel (Chrappán 2010).

2.1.2. Minőségi tanárképzés

Az utóbbi két évtizedben valamennyi európai országban jelentős változások történtek a tanárképzésben (valamelyest kivétel Észtország, Olaszország és Hollandia, ahol csak kisebb jelentőségű reformokat hajtottak végre). A tanárképző intézmények tantervének tartalmi kereteiben szaktárgyi, neveléstudományi, (szak)módszertani ismeretek és gyakorlótanítás szerepel. A tanárképzésben a szaktárgyi és a pedagógiai képzések sorrendjét tekintve kétféle rendszer van: egyidejű (concurrent) képzés, amelyben a szaktárgyakat a neveléstudományi és módszertani tárgyakkal párhuzamosan sajátítja el a hallgató, és egymást követő (consecutive) képzés, amely esetében a neveléstudományi és módszertani képzés követi a szaktárgyit (Coolahan 2002; Szabó 1998).

Az egyik legfőbb probléma az, hogy a diákok az elméleti tudást nem képesek a gyakorlatban alkalmazni, a tanárképzés nem felel meg a későbbi alkalmazók igényeinek. A lemaradás csökkentése érdekében általános tendenciává vált Európában az ezredforduló körüli időszakban, hogy a tanárképző intézmények nagyobb autonómiát kaptak a képzések tartalmát, módszertanát és tantervét illetően. Ez azt eredményezte, hogy a tanárképzés egyre inkább a gyakorlat felé mozdult el az egyetemen töltött idő rovására (Brezsnyánszky 2002; Nagy 2004; Tóth 2012). Úgy tűnik, a hallgatók is sokkal inkább a gyakorlati képzést igénylik: a bolognai rendszerben meghatározott gyakorlati óraszámot is keveslik, túl elméletinek tartják a képzést (Jancsák 2012a).

A tanárképzés szigorítása, színvonalának növelése vonzóbbá teheti a pályát, de ellentétes hatásra is voltak már példák. A 90-es évek végéig tendenciaszerűen növelték a tanárképzés hosszát, a 2000-es évektől viszont, amikor néhány

nyugat-európai országban tanárhiány jelentkezett, könnyíteni kezdték a pályára való lépés feltételeit. Hollandiában – a bérek emelésével párhuzamosan – először növelték a képzés színvonalát, majd, mihelyt tanárhiány lépett fel, elkezdtek csökkenteni az elvárásokat, és a továbbképzésektől várták az esetlegesen hiányzó ismeretek pótlását (The teaching profession 2002).

A minőségi tanárképzés alapja a tanárképző intézmények megfelelő szakmai színvonala. A kétezres évek közepétől egyre fontosabbá váltak a pedagógusképzés sztenderdjei, a képzők képzése, vagyis azok a kompetenciák, amelyekkel rendelkeznie kell a tanárképzésben részt vevő oktatóknak. A minőségi tanárképzés érdekében a tanároknak saját oktatói munkájukra is reflektálniuk kell (Falus 2012).

A közép- és a kelet-európai országokban lezajlott rendszerváltozások/rendszerváltások után a tanárképzés újragondolása is elkezdődött. Három fontos kérdés merült fel ennek során. Az egyik, hogy egységes legyen-e a tanárképzés, azaz ugyanazok az intézmények hasonló tematika szerint képezzék-e a tanárokat az általános iskolák alsó, illetve felső tagozata számára. A második, hogy a képzés során milyen legyen a tanári mesterség és a szaktárgyi képzés aránya.

A harmadik pedig a tanártovábbképzés kérdésköre (Szabó 1998). Magyarországon a rendszerváltozáskor a tanárképzés két szintje, a főiskolai és az egyetemi, erősen különvált egymástól, és ez azóta is változatlan maradt.

Meglehetősen ritkán, de ma már azért egyre több helyen felmerül az igénye annak, hogy a tanárképző intézményekben külön felkészítsék a hallgatókat a hátrányos helyzetű diákok oktatására. „Hátrányos helyzetűnek” többféle diák, illetve diák-kompozíció nevezhető. Néhány intézményben Magyarországon (Pécssett, Nyíregyházán) lehet például romológia tárgyat választani speciálkollegium formájában (vagy romológia szakot), bár ez inkább az interkulturális nevelés tárgykörébe tartozik, és nem kifejezetten a deprivált családok gyermekeire összpontosít. Burnet és Lampert (2011) beszámolnak egy olyan kísérleti projektről, melyben tanár szakos hallgatók szakmai tapasztalatszerzését mentorálják hátrányos helyzetű iskolákban, ez leginkább speciális módszerek oktatását és szupervíziót jelent. A programba jelentkező hallgatókat külön készítették fel az egyetemen. Szlovákiában a Nyitrai Egyetemen 2007-ben kezdték meg a tanárjelöltek felkészítését a társadalmi felzárkóztatás jegyében. E címszó alatt tulajdonképpen speciális tanári kompetenciák fejlesztését végzik. Érdekes, hogy a képzés során kiemelten figyelnek a tanári közösségre mint egységre, így egyúttal az iskolán belüli intragenerációs tőkeátadás lehetőségét is építik (Gadušová et al. 2008).

2.1.3. Pályakezdés

A pályakezdéssel kapcsolatban több kritikus kérdést tárgyalnak a kutatók, az egyik leggyakoribb, hogy el tud-e helyezkedni, kap-e tanári állást a tanárjelölt. A demográfiai folyamatok miatt csökken a diákok száma, kevesebb tanárra van szükség, ezért a pályakezdőknek inkább csak a nyugdíjba vonulás vagy a fluktuáció miatt megüresedett álláshelyek betöltésére van lehetőségük (Chrappán 2010). Magyarországon viszonylag kicsi a fluktuáció a tanári pályán, kevés az új állás-hely (Brezsnyánszky 2006). A friss pályakövetéses kutatások azt mutatják, hogy a frissen végzett hallgatók szakjától függ, hogy milyen hamar találnak munkát, és bizony, a személyes ismeretség is számít az álláskeresés során (Györgyi 2012). A tapasztalat szerint az „átlagos” iskolához képest a hátrányos helyzetű diákokat oktató intézményekben (pl. a szakmunkásképzőkben) vagy a kisiskolákban gyakrabban cserélődnek a tanárok, gyorsabb a fluktuáció, és a kezdő pedagógusok is könnyebben kapnak állást (Varga 2009).

Ha sikerül tanári állást találnia a tanárjelöltnek, akkor következik a pályakezdés, a tanárrá válás kritikus szakasza. A közvélekedés szerint csak a pályán, a gyakorlatban válik el, ki alkalmas igazán arra, hogy pedagógus legyen: a képzés idején ez még nem derül ki. Különösen érvényes ez szélsőséges körülmények között. A tényleges munkavégzésre való felkészítés két szakaszban történhet. Az első, az elterjedtebb, miszerint a felsőfokú tanárképzés vége előtt dolgozzák le a gyakorlati időt (általában egy évet) a tanárjelöltek. A másik esetében a már munkába állt fiatal, pályakezdő pedagógust mentorként támogatja egy idősebb vagy egy erre kiképzett kolléga. A pályakezdés az angolszász oktatási rendszerben általában nem azt jelenti, hogy a tanulást felváltja a munkaerő-piacon való megjelenés, hanem egy olyan szakaszt jelent, amelyben ötvöződik a kettő (final on-the-job training). A munkába bevezető, kezdő fázis általában sehol sem zökkenőmentes, és már itthon is egyre inkább törekednek áthidalni a zökkenőket (Nagy 2004).

A pályakezdés a legtöbb fiatal tanár számára ijesztő, stresszes és fárasztó tapasztalatokkal jár. Fokozottan igaz lehet ez akkor, ha nagyobb kihívást jelentő diák-kompozícióval találja szemben magát a pályakezdő, mert diákjai más háttérrel, hozzáállással, tudással rendelkeznek, mint azok a diákok, akiket a gyakorló iskolákban tanított. Munkába állásakor teljes súllyal nehezedik rá a felelősség, kevés ideje marad a tervezésre, korrigálásra, nehezen tud segítséget kérni. Kevés helyen (Hollandiában, Észak-Írországból és Skóciában) alakult ki jó, követhető gyakorlata a kritikus időszak megkönnyítésének. Ennek elsősorban az az oka, hogy nincsenek hozzá jól kidolgozott programok, és gyenge a kapcsolat az

iskolák és a felsőoktatás között. Coolahan szerint ezt a kezdeti időszakot nagyban megkönnyíti a mentor jelenléte (Coolahan 2002), de a tapasztalat azt mutatja, hogy főként Magyarországon, néhány kivételtől eltekintve a mentor csak „papíron dolgozik”, nem végez valódi mentorálást.

Legtöbb országban a pályakezdőket nem végleges szerződéssel alkalmazzák, hanem hosszabb-rövidebb próbaidővel. A tanári pályán a próbaidő hossza és feltételei nagyon változóak. A próbaidő lehet a tanárképzés része, mint Franciaországban, Luxemburgban és Skóciában, de történhet utána is, a hivatásos tanári státus elnyerése előtt, mint Belgiumban, Spanyolországban, gyakran Ausztriában. A próbaidő hossza általában egy (pl. Máltán, Spanyolországban, Görögországban) és három év (Lengyelországban) között mozog (The teaching profession 2002). A tanári pályára lépőket legtöbbször kötött bér illeti meg. Ez lehet mindenki számára ugyanannyi (pl. az Egyesült Királyságban, Szlovákiában, Finnországban), vagy függhet a végzettségtől (Magyarországon, Lengyelországban). A kezdő bérszint hatásáról bővebben szólunk a bérezés kérdését tárgyaló alfejezetben.

Hazai kutatások tapasztalatai szerint a felsőoktatás befejezése után általában „befejezettnek” tekintik a fiatal pedagógusokat, gyakran nehezen kezelhető, hangoskodó osztályt is bíznak (sónak) rájuk, amelyet más kollégák nem szívesen vállalnak el. Csak néhány intézményben van külön program arra, hogy órarendi kedvezményeket és háttértámogatást biztosítsanak a kezdőknek (Nagy 2004). Ez a téma kiemelt jelentőségű a hátrányos helyzetű iskolákban, mert a fent említett nagyobb fluktuáció miatt ott sok a kezdő pedagógus. A tanárjelöltek úgy érzik, elsősorban a személyiségük fejlődik ilyen körülmények között, és nehezen tudják megfogalmazni, hogy mi az, amiben szakmailag fejlődtek. Nagy (2004) kutatásában a megfigyelés és az interjúzás módszereit alkalmazták. Az interjúzás során nyert szövegeket elemezve megállapították, hogy a pályakezdő pedagógusok nehezen megragadható fogalmakat használnak szakmai fejlődésükkel kapcsolatban, mint például, hogy „sokkal tanár néniésebbek” lettek. Általánosan elmondható, hogy azokat a tanárjelölteket tekintik „tehetségesnek” és „talpraesettnek”, akik egyedül is megoldják a problémáikat, és nem, vagy csak elvétve kérnek tanácsot, segítséget. A bolognai rendszer kötelezővé tette ugyan a mentorálást, mind az első gyakorlati évben, mind a pályakezdés időszakában, ám a gyakorlatban – a fiatal tanárok elmondása szerint – ez gyakran csak szimbolikus gesztus, vagy csak nagyon kevés segítséget kapnak (OECD 2009b).

2.1.4. Státus

A tanárok alkalmazására Európában két alapvető modell (és ezek keverékei) jellemző, és a kettő szinte azonos arányban fordul elő. Az egyik a közalkalmazotti státus, ami azt jelenti, hogy a foglalkoztatás alapvetően független az iskola helyzetétől, például a bérezés tekintetében. Ebben az esetben a tanár valamelyik állami szerv vagy önkormányzat alkalmazottja, és státusa hasonló más – nem tanár – közalkalmazottéhoz. Szerződése lehet határozott idejű is, de gyakran határozatlan idejű. Ezt a modellt nagyfokú állásbiztonság és kiszámítható (gyakran lineárisan növekvő) fizetés jellemzi. Ilyen rendszer alakult ki többek között Franciaország, Málta, Luxemburg és Belgium állami iskoláiban. Belgiumban (Hollandia és Írország mellett) a diákok nagyobb része államilag támogatott magán (többségében egyházi) iskolákban tanul. Az itt tanító tanárok státusa, közös megegyezés alapján, hasonló a magánintézményekéhez. Általános tendencia, hogy azokban az országokban, ahol tipikus foglalkoztatási forma a közalkalmazotti, az ilyen státusba fölvetett tanárok aránya (határozatlan idejű munkaszerződéssel is) lassan, de folyamatosan csökken. Ez a tendencia egyfelől az alternatív foglalkoztatási formák terjedésével, másfelől a pályának a tanári túlkínálat miatti zártságával magyarázható. A közalkalmazotti státushoz hasonló, de kiemeltebb a köztisztviselői jogviszony (Németországban, Spanyolországban, Belgiumban, valamint Ausztriában a Hauptschule tanárai esetében van erre példa). Ez erősebb szakmai presztízzsel, identitással és állásbiztonsággal jár együtt. A másik modellben a tanár alkalmazott, és leggyakrabban a helyi hatóság vagy maga az iskola köt szerződést vele. Ez a forma közelebb van a szabad munkaerő-piaci feltételekhez, mint az előző, itt gyakoribb, hogy az alkalmazást alkufolyamat előzi meg, mind a béreket, mind a munkakörülményeket/terheket illetően. Presztízs és állásbiztonság szempontjából nem a közalkalmazottként és az alkalmazottként foglalkoztatott tanárok között van igazi választóvonal, hanem a köztisztviselők és más tanárok között (The teaching profession 2002). A közép-európai tanárok jogállását legtöbb esetben a közalkalmazotti státus jellemzi, bár például a lengyel tanárok kinevezés alapú státusa a köztisztviselői viszonyhoz áll közelebb. Hazánkban a 1992. évi XXXIII. törvény⁵ szabályozza a teljes munkaidőben (a kötelező óraszám minimum 50%-ában) tanító tanárok jogait és kötelezettségeit.

⁵ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99200033.TV

2.1.5. Állásbiztonság, presztízs

A tanári állás általában a biztosabbak közé tartozik a diplomás állások között. A tanárok állásbiztonságára vonatkozó adatok közül a jogállásukon túl a legjellemzőbb mutatószám a határozott és határozatlan idejű szerződések aránya. 1990 és 2000 között szinte minden országban növekedett a határozott idejű szerződések száma.⁶ Ez a munkáltató számára könnyebbséget jelent a – szinte mindenhol fokozódó – pénzügyi nyomás közepette, hiszen ha a későbbiekben nincs szükség a tanár munkájára, akkor kötöttségek (felmondási idő, juttatások) nélkül megtehetik, hogy nem alkalmazzák tovább. A munkavállaló viszont bizonytalan, kiszámíthatatlan helyzetbe kerül. Néha a munkáltatók visszaélnek ezzel a kiszolgáltatottsággal. Csehországban és Magyarországon is van erre példa, a tanárt csak a tanítási év 10 hónapjára alkalmazzák, a nyári szünet idejére felbontják vele a szerződést. Az általános tendenciával ellentétes a francia helyzet, ahol megerősödött a közszférában foglalkoztatottak státusa, így nőtt a határozatlan idejű szerződések száma. Határozott idejű szerződést tipikusan akkor kötnek, ha nem megfelelő a tanár végzettsége, vagy ha helyettesíteni kell az alkalmazott, de aktuálisan nem dolgozó (pl. tanulmányi vagy gyermekgondozási szabadságon lévő) tanárokat, illetve ha kezdő tanárról van szó. Ezért gyakrabban alkalmazzák a hátrányos helyzetű iskolák tanárainál. A részmunkaidős foglalkoztatási forma szinte minden országban létezik. Az emelkedő óraszámok és fizetések mellett az iskola gyakran csak így tudja megtartani a tanárait (pl. Csehországban), de van, ahol a tanári munkaerő-túlkínálat mérséklésének eszköze (Ausztriában). Szlovákiában a tanárok a megélhetésük érdekében kénytelenek olykor több állást is elvállalni részmunkaidőben (Hank–Erlinghagen 2011; The teaching profession 2002).

Egyre több kutatás foglalkozik a tanári munkakörülményekkel és eredményességgel, illetve azzal, hogy a szakpolitika reformok sokaságával igyekszik vonzóvá tenni a tanári pályát a fiatal és tehetséges hallgatók számára, és a már pályán lévő tanárok munkakörülményein is próbálnak javítani. Ennek egyik oka a tanárhiány, másfelől az a felismerés, hogy a tanári munka minősége a záloga a diákok előmenetelének (Hank–Erlinghagen 2011; OECD 2010).

A tanári pálya presztízse igencsak meghatározza azt, hogy kik választják a pedagógusi hivatást. A hazai kutatások szerint a tanárjelöltek gyakran elég alacsonyra értékelik a pálya megbecsültségét, ugyanakkor igazságtalannak tartják

⁶ Angliában nincs ilyen, ott az „alkalmi foglalkoztatás” kategória létezik, amelybe az egy hónapnál rövidebb időre szerződtetett tanárok tartoznak.

ezt a megítélést (Jancsák 2011). A tanári pálya minden országban mobilitási csatornának számított és számít, tehát a tanárok között nagy arányban vannak elsőgenerációs értelmiségiek. Hazánkban a pedagógusi pálya a többi értelmiségi foglalkozáshoz képest társadalmi szempontból nyitottnak tekinthető: a mérnöki és a meglehetősen zárt orvosi pálya között helyezkedik el (Ferge és mtsai 1972). Egy 1996/97-es vizsgálatból az derül ki, hogy a tanítók és a tanárok csaknem háromnegyede olyan családból származik, ahol az apának nincs felsőfokú végzettsége, Budapesten viszont az értelmiségi apák túlsúlya figyelhető meg. Nem kiegyenlített a nemek aránya. A férfi pedagógusok nagyobb arányban (30–24%) jönnek olyan családból, ahol az apa vezető beosztásban dolgozik. Megfigyelhető, hogy míg a hetvenes években a háború előtti egylépcsős mobilitás volt a jellemző, a kilencvenes évek végén 40–50%-ban fizikai – mezőgazdasági és nem mezőgazdasági – munkások gyermekei szereztek tanári diplomát. Sajnos, nem tudjuk, hogy milyen a hátrányos helyzetű iskolákban tanító tanárok társadalmi háttere. Csak olyan közvetett információkkal rendelkezünk, mint hogy a másod- vagy többed generációs értelmiségi családból származó tanárok a nagyobb települések felé mobilak (Deák–Nagy 1998), tehát nem falvakban vállalnak állást. Valószínűsítjük, hogy alacsonyabb a társadalmi hátterük, mint a tanárként dolgozóké általában, de nincs rá bizonyítékunk. Ez ugyanakkor azt is jelentheti, hogy nincs olyan nagy kulturális szakadék a tanítványok és a pedagógusok között, ami segítheti a jó kapcsolat kialakulását.

A tanári pálya elnőiesedése szorosan összefügg a pálya megbecsültségével. Már az 1970-es években végzett átfogó vizsgálat megállapította, hogy a pedagóguspálya egyik alapproblémája – társadalmi, pedagógiai és pszichológiai szempontból – a gyors és várhatóan fokozódó elnőiesedés⁷. Ferge Zsuzsa kutatásaiban emlékeztetett az elnőiesedés kumulatív hatásaira. Minél inkább csökken a pálya vonzereje, annál inkább távol maradnak a férfiak, és így emelkedik a nők túlsúlya. A férfiak lemorzsolódása egy bizonyos pont után szükségszerűvé válik, az alacsony férfiarány önmagában is hat: a kisebbségben lévő férfiak egyre inkább elszigetelődnek, és egyre inkább kudarcnak, természetellenesnek érzik pályán maradásukat – minél kevesebben vannak, annál inkább igyekeznek elhagyni a tanügyet (Ferge et al. 1972). Kozma (1985) felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagóguspályát már korábban is női foglalkozásnak tekintették, és 1945 után

⁷ Az 1934–35-ös iskolai évben az általános iskolákban 44,6% volt a nők aránya, ez 1975–76-ra 77,5%-ra nőtt. A középiskolákban ez az arány 21,8->53,7%-os. Forrás: a Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal statisztikája, valamint a Művelődési Minisztérium statisztikai tájékoztatója. Idézi Háber 1986.

nemcsak a tanárok körében, de a teljes értelmiségi rétegen belül is nőtt a nők aránya.

A folyamat nem minősíthető egyértelműen jónak vagy rossznak, nem jelenthetjük ki, hogy ettől hanyatlík a tanári pálya színvonala, az azonban tény, hogy a tanulók fejlődése szempontjából egészségesebb lenne, ha több volna a férfi tanár. Az időmérleg-kutatásokból azt is tudjuk, hogy a nők szabadideje, amelyet például szakmai fejlesztésre is fordíthatnak, kevesebb a férfiakénál. A TALIS adatai szerint viszont az órák strukturálásában és a tanulók aktivizálásában a nők jobbak, mint a férfiak (Hermann et al. 2009). Valamennyi európai országban problémát jelent a nők arányának emelkedése az oktatásban, a volt szocialista államokban azonban ez lényegesen jellemzőbb (Nagy 1998a). A legújabb adatok szerint hazánkban 83% a nők aránya a közoktatásban. (Sági–Varga 2011).

Egyes pedagógusi szakmai csoportokon belül azonban bizonyos szegmensekben eltérnek a nemi arányok a teljes populációétól, például a felekezeti szektorban és a szakképzésben (Sági–Varga 2011). Molnár, Pusztai és saját kutatásaink azt mutatják, hogy a kárpátaljai magyar egyházi líceumok speciális környezetében is magas a nők aránya, de nem olyan mértékben, mint itthon. A válaszadók a kárpátaljai magyar pedagógustársadalom egyharmadát teszik ki, és 21%-uk férfi, 79%-uk nő. Az arányt azzal magyarázzák, hogy ebben a térségben az alapítványi fenntartású iskolákban jobbak az infrastrukturális feltételek, felvételi útján kerülnek be a diákok az intézményekbe, nagyobb az oktatói-nevelői munka hatékonysága, és ez jobban motiválja a férfi pedagógusokat. Presztízst jelent tehát, ha valaki ilyen líceumban tanít (Pusztai 2004, Molnár 2006, Bacskai 2012).

A pedagóguspálya elöregedése szintén európai szintű probléma. Azért jelenthet ez gondot, mert az idősebb pedagógusok jóval nehezebben alkalmazkodnak az információs társadalom gyors változásaihoz, bár ezt ellensúlyozza, hogy fiatalabb kollégáikhoz képest több hasznos tapasztalattal rendelkeznek. A pályán eltöltött éveikkel arányosan nő a tanárok elégedettsége a munkájukkal, és egyre változatosabbak lesznek a módszereik is. Másrészt a nyugdíjkorhatárhoz közeledő, esetleg azt már el is ért tanári munkaerő nagyobb költségvetési kiadást jelent, a pályán eltöltött hosszú idő miatt ők magasabb fizetési kategóriába esnek (Imre–Nagy 2003), és ez szűkíti azt a pénzkeretet, amelyből az iskola gazdálkodhat. Az utóbbi években sok intézmény úgy csökkentette a tanárlétszámot, hogy a nyugdíjba vonuló kollégák helyére nem vett fel pályakezdőket. Ez is erősítette az öregezési tendenciát. Magyarországon a pályán lévő pedagógusok kétharmada 49–59 éves, míg kevesebb mint hatoda 30 évesnél fiatalabb. Eszerint 5–10 év múlva várhatóan ugrásszerűen megnő a tanárok iránti kereslet (Sági–Varga 2011).

Elsősorban a fiatal tanárok gondolják úgy, hogy öt év múlva már nem a mostani iskolájukban fognak tanítani, sőt nem is maradnak a tanári pályán. Ennek oka – a kezdeti sikertelenségek mellett – valószínűleg az, hogy a kezdő pedagógusoknak alacsony a jövedelmük. Az életkor előrehaladtával, ha az iskolaváltás lehetősége nem is, de a pályaelhagyás gondolata már ritkábban jelenik meg. Ez sem egyforma mértékű a két nem esetében. Több férfi véli azt, hogy lehetséges, hogy öt év múlva már nem tanárként fog dolgozni (Nagy 1998). A tervek településtípusonként is különböznek, a vidéki tanárokat kevésbé foglalkoztatja a pályaelhagyás gondolata, mint a fővárosiakat. Budapesten ugyanis több munkalehetőség van, kisebb kockázattal és áldozattal jár a munkahelyváltás. Ugyanakkor azok, akiknek végzettsége könnyebben konvertálható (pl. nyelvszakosok, programozók), hamarabb váltanak szakmát, hiszen az iskolán kívül is könnyen találhatnak anyagi és társadalmi megbecsülés szempontjából hasonló állást.⁸

2.2. A TANÁRI MUNKA JELLEGZETESSÉGEI

A tanári munka nem sorolható a hagyományos, napi nyolc órás foglalkozások közé. A közvélemény szerint a tanári pálya előnye a kevésbé kötött munkaidő, a hosszabb tanítási szünetek, a diákokkal való személyes kapcsolat, a pályán lévők viszont gyakran megerőltetőnek érzik a munkájukat, és kiszámíthatóbb állásra vágyanak. A tanítási idő ugyanis nem azonos a munkaidővel. Általános – bár a kutatások bizonyítják, hogy téves (Lannert 2010) – az a nézet, hogy a tanárok kevesebbet dolgoznak, és hosszú szünidejük van. Talán ezért sem értékeli a társadalom megfelelően a munkájukat (Jancsák 2011). A hosszú szünetek és a – látszólag – rövidebb, kötetlenebb délelőtti tanítási idő miatt nehéz összehasonlítani a tanárok munkaidejét a más szakmában dolgozókéval.

2.2.1. Munkaterhek

A tanárok munkával töltött idejét három szakaszra lehet osztani. Az első az osztályteremben, tanítással eltöltött idő, majd az iskolában töltött, tanításon kívüli idő (pl. gyerekfelügyelet, tanári csapatmunka), végül pedig az iskolán kívüli

⁸ 1968-ban, egy interjú kutatás tanúsága szerint, nem az alacsonyabb fizetés vagy az alacsony társadalmi presztízs volt a döntő ok, amiért a pedagógusok elhagyták a pályát, hanem a szakma gyakorlásával kapcsolatos aktuális nehézségek, megbántottság, rossz közérzet. (Garami 1968)

iskolai feladatokkal töltött idő (pl. a diákok munkáinak javítása, készülés, önképzés), amely mennyiségileg nehezen meghatározható, és egyénileg nagyon változó.

A munkaidőt többnyire évi vagy heti osztásban számolják, és többféleképpen szabják meg, hogy az előbb említettek közül mi és mennyi kötelező:

1. Hagyományosan a tanítási órák heti számát határozzák meg (Belgiumban, Írországon, Luxemburgban és Németországban).
2. Az iskolában töltendő időt szabják meg. A tanítási órák mellett szabályozzák az összes tanítással kapcsolatos feladatot is. A legtöbb európai ország ezt a gyakorlatot követi, és átlagosan körülbelül heti 30 órát kötelező a tanároknak az iskolában tölteniük. Ebbe többnyire nem számítanak bele a javítási és a készületi feladatok.
3. Az összes munkával töltött óra (heti) mennyiségét határozzák meg (például Hollandiában, Angliában, Walesben és Észak-Írországon, illetve Svédországon). Ezekben az országokban nincs kötelező óraszám (Lannert 2010; *The teaching profession* 2002).

A munkaidő és a tanítási idő attól függően is változhat, hogy mit számítanak bele. Míg Romániában a tanórák közötti szünet is része a munkaidőnek, Lengyelországban csak a 45 perces órák számítanak, a köztük lévő szünetek nem, bár a tanár nyilván akkor is az iskolában tartózkodik (Education at a Glance 2009).

A kötelező tanítási órák száma az életkor előrehaladtával csökken. Finnországban, Bulgáriában, Romániában és Szlovéniában az anyanyelvi tantárgyat tanító tanároknak kisebb az óraterhelése, amit azzal indokolnak, hogy ezeknél a tantárgyaknál jóval többet kell javítani. Hazánkban óraszámkedvezményt kapnak azok a tanárok, akik valamilyen tisztséget töltenek be. A nemzetközi felmérések azt bizonyítják, hogy a tanárok munkaterhei, néhány esettől eltekintve, nem csökkentek az utóbbi időben, és hogy a munkaterhelés növekedését nem követte automatikusan a bérek emelése. Hazánkban például 1992 óta többször módosították a kötelező óraszámot, és az most 18-26 óra között mozog. A pedagógusok tanítási óráinak számát hosszú – érdektükhözektől sem mentes – folyamat során szabták meg, és ma is vita tárgya. 1950-ben 23-25 kötelezően megtartandó tanóránál határozták meg a pedagógus munkaidejét. 1982-ben átálltak a heti ötnapos tanítási rendre, ez némiképp enyhítette a tanárok terhelését, de nem az általuk kívánt mértékben. Egy kutatás szerint 1997-ben a pedagógusok átlagos heti órászáma 18,9 óra volt. A tanítás és a tanításhoz kapcsolódó tevékenységek ideje általában 2:1 arányban oszlik meg (Deák 1998).

A munkaidő módosításának egyik oka a pénzforrások apadása, ugyanis a munkaidő és a kötelező óraszám növelése költséghatékonyabbá teszi a rendszert – viszont rontja a tanárok munkakörülményeit. A holland példa is azt mutatja, hogy az óraszámnövelés csökkenti az oktatás költségeit, viszont amikor a tanári kínálat alacsonyabb lett, mint a kereslet, csökkenteni kellett az óraszámot, hogy több tanárt vonzzanak (vissza) a pályára (The teaching profession 2002).

A tanárok tantermen kívüli feladatainak szabályozása országonként eltér. A legtöbb európai államban az iskola vezetője elvárhatja az alkalmazottaktól a tanításon kívüli túlmunkát, ami tanórán kívüli gyermekfelügyeletet, tananyagfejlesztést, korrepetálást, versenyre való felkészítést, tanártársakkal való együttműködést és vizsgafelügyeletet jelenthet. A német nyelvű országokban ezért nem jár külön juttatás, máshol változó, hogy kapnak-e érte a tanárok többletpénzt, és mennyit. A belső értékelésben való részvétel szintén kötelező feladat lehet, de például Szlovákiában ez nem számít bele a tanárok munkaidejébe. A tanárok tanításon kívüli feladata lehet például a tanulók folyamatos értékelése (Dániában), a csoportos munka (Dániában, Lengyelországban és Lichtensteinban), a tantervfejlesztés (Finnországban) vagy a kötelező továbbképzés (Máltán, Hollandiában és Ausztriában). Van, ahol alaposan szabályozzák, hogy milyen feladatokat kell még ellátni (például Dániában, Spanyolországban, Luxemburgban vagy az Egyesült Királyságban). A munkaterhek definiálása szinte mindenhol együtt járt azok növekedésével (The teaching profession 2002).

A hátrányos helyzetű iskolák tanárainak kiterjesztett szerepelvárással kell szembenézniük, ami nyilvánvalóan befolyásolja munkaidejüket, munkakörülményeiket is. Időmérleg-vizsgálatokból és kvalitatív interjúkból tudjuk, hogy a tanárookra nagy terhet ró a hátrányos helyzetű diákok szociális és mentális problémáival való törődés, a szociális lecsúszásuk elleni harc, vagyis hogy a diákokat rá tudják hangolni a tanulásra. Ugyanakkor ez nemcsak időben jelent sok feladatot a tanárnak – a tanórán, de leginkább azon kívül –, de lelkileg is megterhelő. Ezekben az iskolákban a szülőkkel való kapcsolattartásra is sokkal nagyobb szükség van, ami újabb többletterhelés a tanárok számára (Lannert 2010; Burnet–Lampert 2011).

A hátrányos kompozíciójú intézményekről megállapítottuk, hogy ott magasabb a pályakezdők aránya, a kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok pedig sokkal több időt fordítanak a felkészülésre. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a hátrányos helyzetű diákok magasabb aránya egyébként is meghoszzabbítja az ott dolgozó tanárok felkészülési idejét (Lannert 2010), ennek nyilván az az oka, hogy differenciáltabb közönség számára kell követhetővé tenni a tananyagot, illetve, hogy jobban elő kell készíteni a tanórákat, például több

szemléltető eszközt kell készíteni. Ugyanakkor az értékeléssel töltött idő lecsökken ezekben az intézményekben.

2.2.2. OSZTÁLYLÉTSZÁM

A tanári terhek másik sokat vitatott mérőszáma a tanár-diák arány, illetve az átlagos osztálylétszám. Az osztálynagyság az egyik legnépszerűbb kutatási terület. Az Amerikai Egyesült Államokban már 1920 óta végeznek kutatásokat erre vonatkozóan. Vizsgálják egyrészt az osztályok, a tanulócsoportok abszolút méretét, de legtöbb nagymintás kutatásban (így a PISA-ban is) ezt a mutatót általában az egy tanárra jutó diákok átlagos számával (student–teacher ratio) szokták kifejezni.

Az amerikai oktatáspolitikában is komoly szakértői vitát váltott ki az osztálylétszám csökkentésének kérdése. Széles körben elterjedt vélekedés, hogy annál sikeresebb a munka egy tanulócsoportban, minél kevesebb tagból áll. A kisebb osztályokban kevesebb diák között oszlik meg a tanár figyelme, ezért több ideje jut az egyes diák előrehaladásának nyomon követésére, és így jobbak az eredmények (Mitchell és Beach 1990). A kisebb osztályok családiasabbak, mindenkinek több lehetősége nyílik a szereplésre, és a tanár is jobban megismerheti a diákjait (Santiago 2002). Az osztálylétszám csökkentése azonban igen drága módja az oktatási hatékonyság fejlesztésének: több tanárra van szükség, akiknek biztosítani kell a bért, és több tanteremre is, ahol a tanórákat meg tudják tartani. Általában nem lehetséges optimális létszámú osztályokkal dolgozni, viszont érdemes megkeresni azt a létszámot, amellyel az oktatás még megfelelően hatékony lehet. Vannak kiemelt tanulói csoportok (pl. a részképesség-zavarral küzdők), amelyek az átlagos osztályméretnél kisebb létszámmal működnek. És vannak olyan tantárgyak is, amelyeket csoportbontásban tanítanak (pl. idegen nyelv), így növelve a hatékonyságot. Általános gyakorlat az is, hogy időben elosztják ezeket az órákat, így nincs szükség több helyre (Mitchell és Beach 1990).

Más kutatók úgy látják, hogy a létszámcsökkentés csupán önmagában nem biztosíték arra, hogy a diákok jobban teljesítsenek, mert azt elsősorban a tanítás színvonala biztosítja. (Ld. Számít-e a tanár? c. fejezetünket.) Hanushek (2000) úgy látja, hogy talán néhány speciális körülmény indokolhatja a létszámcsökkentést, de többségében ez inkább kárt okoz. A STAR (Student/Teacher Achievement Ratio) kutatás⁹ eredményeit elemezve úgy érvel, hogy önmagában a létszámcsökkentés

⁹ A program során az osztályok létszámát 20-ról 15-re csökkentették, és ennek hatását vizsgálták a diákok teszteredményein.

nem ösztönzi az új/jobban/alternatív módszerek használatát a tanulócsoporthoz, és mivel így több tanár dolgozna egy iskolában, valószínűleg azok aránya is nőne, akik nem végeznek minőségi munkát. Ráadásul ez igen drága módja a hatékonyságnövelésnek, ezért a megtérülése is nehézkes. Hermann (2001) a hazai önkormányzati iskolák adatai alapján is úgy véli, hogy minél kisebb az osztálylétszám, annál inkább csökken az iskola hatékonysága. A PISA 2009 adatai által kimutatták, hogy az osztálylétszám nem releváns a teljesítmény szempontjából, a kisebb osztályok nem nyújtanak jobb teljesítményt (OECD 2010).

Hanushek eredményeire reagálva a vitában, Krueger – szintén a STAR-adatokra hivatkozva – kimutatja, hogy a létszámcsökkentés elsősorban a hátrányos helyzetű diákok eredményeire van jó hatással, és főként a hosszú távú hatásokat hangsúlyozza, amikor az oktatásban az egyéni ráfordítások növelésének szükségességét indokolja (Kruger 2000: 19).

Az olyan minőségi mutatóknak, mint az iskolaév hossza, a tanár-diák arány és az egy diákra jutó ráfordítás, vajmi kevés látható hatása van a diákok eredményességére. A téma körüli vita főként módszertani síkon folyik. A kutatók legtöbb esetben regressziós számításokat végeztek a hatás kimutatására, de többnyire iskolai átlagolt adatokon, és különböző finomságú eljárásokat alkalmaztak. Ennek hibalehetőségeire hívta fel a figyelmet Eide és Showalter, akik a diákokat eredményességük alapján kvantilisekre osztották, és így az eltérően teljesítő diákok szempontjából vizsgálták a mutatókat. Nem találtak minőségi összefüggést a tanár-diák aránnyal, de eredményeik azt igazolták, hogy a jobban teljesítő diákok eredményeit növelte az iskolaév meghosszabbítása, míg a kevésbé jól teljesítőkre nem volt hatással (Eide–Showalter 1998). Ugyanakkor az alsó ötödbe sorolt diákoknál az egy főre jutó ráfordítások és a teljesítmény között pozitív szignifikáns kapcsolatot találtak.

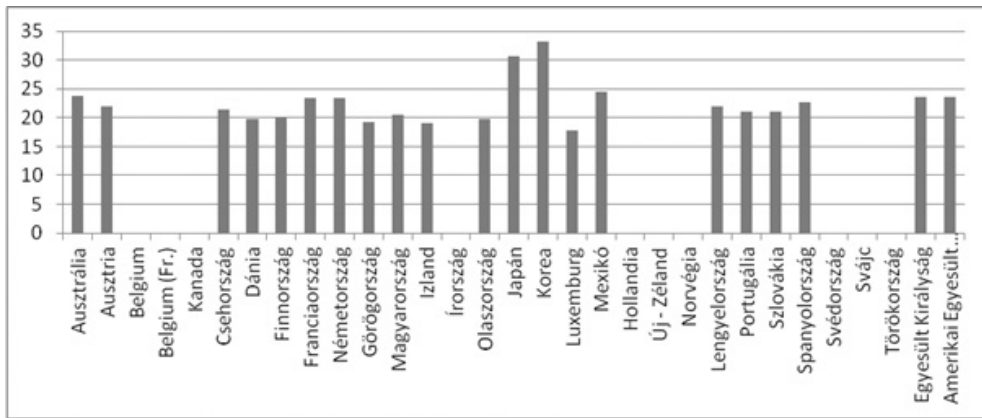
Az OECD-országokban az osztálylétszám 35 és 15 fő között mozog, és körülbelül 20 fő az átlag. (Lásd 2. diagram.) Japán és Korea tér el ettől, ahol harminc fölötti az átlagos osztálylétszám. Hazánkban alsó- és középfokon, a többi közép-európai államhoz hasonlóan, 20–22 közötti az átlag. A magán-szektor intézményeiben jellemzően valamivel alacsonyabb, míg az államiban néhány fővel magasabb.

A hátrányos kompozíciójú iskolák osztálylétszámairól nem sokat tudunk meg a szakirodalomból. Két ismert tényezőtől vonhatunk le következtetéseket. Egyfelől tudjuk, hogy ezeknek az iskoláknak egy része kisiskola (Imre 2004), ahol kisebbek az osztálylétszámok, másfelől – és a két tényező nem független egymástól – minél több a cigánytanuló egy osztályban, annál kisebb az osztálylétszám (Nagy 2002). Ugyanakkor, mint az előző alfejezetben

láthattuk, mivel ezek az iskolák nagyobb kihívás elé állítják a pedagógusokat, ez csak részben jelent könnyebbséget. Tehát a fent leírt általános viták nem állják meg a helyüket olyan környezetben, ahol magasabb a tanulási zavarral vagy hiányos szocializációval küzdő tanulók száma.

Az OECD tanárkutatásának adatai szerint a magyarországi tanárok a legelégedetlenebbek a munkájukkal, és munkájuk hatékonyságát is negatívan ítélik meg (OECD TALIS 2009). A legújabb hazai kutatás szerint a magyar tanárok túlterheltnek érzik magukat, annak ellenére, hogy az egy pedagógusra jutó diáklétszám és a kötelező tanítási óraszám is alacsony a nemzetközi átlaghoz viszonyítva.

2. diagram: Átlagos osztálylétszámok az OECD-államokban, alap- és középfokon



Az adatok forrása: Education at a Glance 2009. Kilenc országról nem rendelkezünk pontos adatokkal. (Saját szerkesztés)

Ez két tényezővel magyarázható. Egyrészt a pedagóguslétszám ténylegesen nem olyan magas, mint ahogy a statisztikák mutatják, mivel a statisztikákban a tartósan távol lévők – tipikusan a kisgyereket nevelő anyák – is fel vannak tüntetve, és mivel hazánkban kiemelkedően magas a női pedagógusok aránya, és hosszú a gyermekgondozási szabadság, ezért ez jelentős arány. A másik tényező, hogy hazánkban alacsony a tanári munkát segítők aránya, azaz a pedagógusok szerepe számos szerepkörrel bővül, amit a fent említett kvantitatív mutatók nem tükröznek. Kevés pedagógiai asszisztens, oktatás-technikus és adminisztrátor könnyíti a tanárok munkáját. Mint azt az időmérés-vizsgálat kimutatta, a tanárok leginkább az adminisztratív feladatokat érzik megterhelőnek és céltalannak, és ez fokozza frusztrációjukat. Ez a tényező ráadásul meg is drágítja az oktatást,

mivel magasan képzett tanároknak kell olyan feladatokat ellátniuk, amit kevésbé költséges munkakörben is meg lehetne oldani (Lannert 2010). A hátrányos helyzetű iskolákban még nagyobb szükség volna asszisztenciális segítségre, de erről a kérdéstről nincs adatunk.

2.3. ELŐRELÉPÉS ÉS TOVÁBBKÉPZÉS A PÁLYÁN

A pedagógusok jövedelemszintje hazánkban alacsonyabb, mint más értelmiségi pályákon, és ez nem csak magyarországi jelenség. A legjobban teljesítő iskola-rendszerekben sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanárok anyagi elismerésére. Azok a gazdaságilag fejlettebb államok, amelyek diákjai kiemelkedően teljesítettek a PISA-teszten (pl. Korea és Hong-Kong), jelentősen többet költenek a tanárookra. Míg a diákokra elosztott GDP-arányos ráfordítás nem befolyásolja a teljesítményt, addig a tanárok fizetésére szánt összeg pozitívan összefügg azzal. A PISA-teszten jól teljesítő országok mindegyikében vonzó a tanári hivatás, mert magas a pálya státusa, és magasak a fizetések (OECD 2010). A tanári bérszínvonal és a pálya elismertsége (a kettő legtöbb esetben szorosan összefügg) biztosítja azt, hogy megfelelő számú, képzettségű és képességű munkavállaló lép tanári pályára. A bérezés tehát nem befolyásolja közvetlenül a diákok eredményeit, mégis a tanári szakma vonzóvá tételében és így a tehetséges tanárok pályára vonzásában kétségtelenül nagy szerepe van (Murnane 1996, Jancsák 2011). A jó, de kevésbé elkötelezett pedagógusokat érinti a „jövedelmi viszonyok elűző és a gazdaságelszívó” (Szabó 1998: 109) hatása a közép-európai országokban.

2.3.1. Karrierlehetőségek

Hazánkban a pedagóguspályára általánosan jellemző, hogy „lapos”, nincsenek valódi karrierlehetőségek, és sem beosztás szempontjából, sem anyagilag nincs jelentős különbség a tehetséges, lelkiismeretes tanárok és a kevesebb erőbefektetéssel tanító vagy tehetségtelen társaik helyzete között. A tanárok előtt általában csak adminisztratív ranglétra áll lehetőségként, amelynek lépcsőfokai a munkacsoport-vezetőtől az igazgatói székig vezetnek. Azonban az ezen való feljebbjutás nyilvánvalóan más jellegű képességeket igényel, mint ami önmagában a tanításhoz szükséges.

Kétségtelen, hogy a tipikus tanári karrier-utak a hátrányos helyzetűtől a magas státusú iskolák felé vezetnek. Több kutatás is alátámasztotta, hogy a nagyobb

kihívást jelentő iskolákban sok a pályakezdő, akik nem dolgoznak ott sokáig, és gyakran vállalnak állást jobb kompozíciójú, vagy nagyobb településen lévő iskolákban, esetleg magasabb iskolafokozaton (Nagy 1998; Varga 2009; Hargreaves 1993).

A hazai oktatási rendszerben sem létezik az a jól elfogadott szakmai hierarchia, amely biztosíthatná a pedagógusok karrierlehetőségét. A szakmai hierarchia megteremtésének különböző eszközei lehetnének. Egyfelől a szakmai ellenőrzések, melyek mérési eredményei számítanának a tanár értékelésében – az értékelő lehetne külső szakértő, de akár az iskolavezető is (OECD TALIS 2009). Másfelől annak a tudós-tanári szerepkörnek az elismerése, amely a kutató tanár eszményképét mutatja fel. Hagyományosan ez a koncepció inkább csak a középiskolai tanárookra korlátozódik, hiszen elsősorban az egyetemi tanárképzés tudományalapú, a főiskolákon képzett általános iskolai tanárok nagyobb mértékben kapnak módszertani képzést.

A kutató tanár eszméjét sok vita övezi, különösen amióta a pedagógusi életpályamodell egyik alapfogalmává vált. Sokak szerint a tanár elsősorban nem tudományt művel, hanem közvetíti azt (Szabó 2010; Chrappán 2012). Ezt a kérdést talán elsősorban a szakmódszertan oldhatná meg, csakhogy az a tanárképzés elhanyagolt területe (Tóth 2012).

2.3.2. Bérezés

A tanárok minimális alapbére minden európai országban központilag meghatározott, és ez, mint már említettük, nem függ az iskola adottságaitól (pl. anyagi lehetőségeitől). Olaszország kivétel: ott az 1993-as decentralizáció óta a tanárok az iskola közvetlen szerződéses alkalmazottai, így iskolánként eltér a bérük. A tanári béreket többnyire a többi közalkalmazott fizetéséhez igazítják. A tanári béreket az OECD az adott ország egy főre eső GDP-jéhez szokta viszonyítani összehasonlításképpen. A minimális bér szintje a legtöbb országban az egy főre eső GDP összege körül mozog, kivéve Németországot, Görögországot, Spanyolországot, Portugáliát, az Egyesült Királyságot (Anglia, Wales és Észak-Írország), Ciprust és Máltát, ahol magasabb ennél. A tanárok a legtöbb országban kapnak 13. és 14. havi bért, vagy csaknem egyhavi bérnek megfelelő pótlékot is. A maximális bérek az egy főre eső GDP 140%-a körül vannak, és a mediterrán országokban a legmagasabbak (Education at a Glance 2009).

A bérek lineáris bérskálák alapján alakulnak, a volt szocialista országokban (Magyarországon, Lengyelországban, Romániában, stb.) viszont mátrixszerű

bértáblák vannak, amelyet a szolgálati idő és a végzettség (szakok száma, egyetemi vagy főiskolai diploma, továbbképzések) alakítanak. Az idő előrehaladtával az egyéni tanári fizetések folyamatosan emelkednek. Svédországban nincs bértábla, ott egyéni megegyezés kérdése a fizetés. 1985 óta a tanári bérek szinte minden országban fokozatosan növekedtek. Kivéve Hollandiában, ahol az 1970-es évekbeli válság folyamán – azzal a céllal, hogy mérsékeljék az oktatási kiadásokat – csökkentették a tanárok fizetését, ami viszont tanárhiányhoz vezetett, azt pedig általános béremeléssel, az idős tanároknak adott kedvezményekkel és az iskolák közötti verseny megteremtésével próbálták orvosolni. Az 1990-es évek elején a rendszerváltó országokban egységesen mindenhol emelkedett a tanárok bére, részben hogy igazodjon a nyugat-európai normákhoz, részben a decentralizáció eredményeképpen megnőtt felelősség és terhek miatt (The teaching profession 2002).

A szeniorátus elve a tanári szakmában erősen jelen van. A pályán töltött idő és a kor gyakran erősebben befolyásolja a béreket, mint a rátermettség vagy a teljesítmény. Ezt a kutatók nyugtalanítónak tartják (Coolhan 2002), még akkor is, ha a szakma lényegéből fakad. Viszont szinte mindenhol törekednek valamilyen teljesítményalapú bértábla alkalmazására, amelynek az volna a célja, hogy a közalkalmazott tanárokat is hatékonyabb munkára és magasabb képzettség megszerzésére ösztönözzék. A próbálkozások eredményei tág határok között mozognak. Lengyelországban 2000 után, Szlovákiában 2010-ben vezették be az egyéni fizetések rendszerét, amely elsősorban a tanári továbbképzések függvénye.

Azok számára, akik a munkaerőpiacon jól konvertálható tudással/diplomával rendelkeznek, nagyobb veszteséget jelent betagozódni az egységes bértáblába. Vannak olyan országok, ahol azoknak a szaktanároknak, akik hiányszakokon tanítanak, bizonyos ösztönzőket biztosítanak. Például már az egyetemen is külön ösztöndíjban vagy tandíjmentességben részesülhetnek. Ennek az a hátulütője, hogy nincs rá garancia, hogy a hallgatók valóban tanárként fognak elhelyezkedni. Angliában és Walesben a pályaelhagyás megelőzésére olyan programot alakítottak ki, amely keretében tíz év tanítás után elengedik a diákhitelt, visszatérítik a tandíjköltséget, vagy extra juttatásokat adnak (például egy év után egyszeri 4000 fontot; vagy havi 400 dollárt, ha már négy éve tanítanak) (Varga 2011).

A hátrányos kompozíciójú iskolákkal kapcsolatban azt kell elmondani, hogy számos országban többletpénz jár azért, ha sajátos nevelési igényű vagy hátrányos helyzetű (pl. bevándorló) diákokat tanít a tanár. Több országban bérkiegészítéssel ösztönzik a tanárokat a hátrányosabb helyzetű vagy távoli, falusi iskolákban való munkavállalásra. A kiegészítésre alapot adó körülmények lehetnek földrajzi természetűek (távoli vagy elszigetelt helyeken) – ez jellemző például

Dániára, Görögországra, Lengyelországra, Romániára és Szlovéniára –vagy társadalmi természetűek (ahol jelentős a társadalmi kirekesztés, illetve ahol kisebbségi tanulók vannak) – ez Görögországra, Spanyolországra, Franciaországra és Olaszországra jellemző. Az integrált neveléssel járó többletterheket is többnyire kompenzálják (The teaching profession 2002). Magyarországon viszont erre alig van lehetőség. Nálunk az igazgatók inkább arra törekednek, hogy igazságosan osszák el a feladatokat a fix bért kapó tanárok között (Lannert 2010), pedig a bérpótlék vagy a lényegesen jobb munkakörülmények jó ösztönzők lehetnének (Buda–Kalivoda 2001). Azt is el kell ugyanakkor mondani, hogy a munkakörülmények és a pedagógusbérek arányának egyensúlya szélsőséges esetekben megbomolhat. Hanushek és társai kutatásaik tükrében úgy látják, hogy 20-30%-os, de esetenként csak 50%-os bérpótlék tudná ellensúlyozni a nehéz munkakörülményeket, főként az integrált nevelés és a hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető diákok magas aránya esetében (Hanushek et al. 2001).

Azt is fontos megjegyeznünk, hogy a pedagógusok mobilitási céljai elsősorban a nagyobb települések. Ha összevetjük a tanárok születési helyét és a jelenlegi munkahelyét, kiderül, hogy a fővárosnak a legnagyobb és a falvaknak a legkisebb a „megtartó ereje”. A kutatások adatai szerint viszont a megyei jogú városok és egyéb városok között nincs különbség ilyen szempontból. Ez az eredmény nem rendkívüli, hiszen a munkahelyek is ekképpen oszlanak meg. Meglepő azonban az a számsor, amely az értelmiségi családból származó tanárok elvándorlási tendenciáját mutatja. Aszerint Budapest az egyetlen, amely olyan arányban tudja megtartani a nem elsőgenerációs diplomás pedagógusait, amilyen arányban onnan származnak, sőt még „nyereséget” is elkönnyvelhet. Ezzel szemben a dél-alföldi és az észak-magyarországi régió egyáltalán nem vonzza az ilyen fiatalokat, sőt az ott tanítókat se nagyon tudja megtartani (Deák–Nagy 1998). A településtípus és a régió már elhelyezkedéskor is szempont: szívesen oktatnának a tanárok a származási helyük közelében, de még többen szeretnének a képzés helyének vonzáskörzetében maradni (Jancsák 2011). Falun dolgozni tehát egyáltalán nem vonzó a kezdő tanárok számára, különösen azoknak nem, akik magasabb státusú családból származnak. Friss kutatásokból tudjuk azt is, hogy azoknak, akik tanári képzésben részesültek, csak a kétharmaduk kíván ténylegesen a pályára lépni, és mindössze 18%-uk vállalná a tanítást az észak-alföldi régióban (Jancsák 2011, 2012b).

A tanári fizetéseket, mint említettük, szinte mindenhol megszabott bértáblák alapján számítják ki, nincs úgynevezett piaci verseny. Amerikában is csak a különböző bértáblák összehasonlítására van lehetőség (Santiago 2002). Európában viszont még ennél is visszafogottabb az egyéni vagy a teljesítményalapú bérezés.

Éppen ezért a tanári szakmában nagy a jelentősége a béren kívüli, nem anyagi tényezőknek, a munkakörülményeknek, amelyek a hátrányos helyzetű iskolákban rosszabbak.

Az Amerikai Egyesült Államokban a magániskolákban általában kevesebbet keresnek a tanárok, mint az államiakban, a kutatások szerint mégis elégedettebbek. Kimutatták azt is, hogy a magániskolák a rosszabb bérezés ellenére nagyobb sikerrel tartják meg a tehetséges fiatal tanárokat, ezt pedig annak tulajdonítják, hogy a magániskolákban jobb mentori rendszer működik, nagyobb a lehetőség a strukturáltabb bérezésre, és könnyebb elbocsátani a nem megfelelően teljesítő tanárokat (Ballou–Podgursky 1998). Azt, hogy a magasabb bérek kötelezően többletfelelősséggel járnak az eredményesség érdekében, más kutatók (Hanushek–Kain–Rivkin 1999) is megerősítik. Persze kérdés, hogy hogyan mérjük ezt a többletfelelősséget.

Csak ha kiszűrjük ezeket a nem pénzügyi tényezőket a tanári munkából, akkor vizsgálhatjuk tisztán a bérezés következményeit. A tanári munka eredményességét a tanárok lemorzsolódási arányával mérték. Regressziós számításaik során megvizsgálták minden tanítást érintő változót (pl. a hátrányos helyzetű diákok arányát), és eredményeik azt mutatták, hogy a tanári bérek 10%-os emelése az iskolából lemorzsolódók arányát 4%-ról 3%-ra csökkentette (Loeb–Page 2000).

2.3.3. Tanártovábbképzés

A pedagógusok szakmai fejlődése vizsgálható az oktatási rendszer szintjén, az iskolai közösség szintjén és a pedagógus egyéni szintjén is (Bordás 2012). Nagy Mária kutatásai alapján megállapíthatjuk, hogy általános jelenség, hogy a tanárok nemcsak tanítanak, de maguk is nagyon sokat tanulnak. Mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanárookra jellemző, hogy mintegy egyharmaduk nem a mostani munkájának megfelelő pedagógiai képzettséggel kezdte a pályáját, hanem később szerezte meg azt. Viszont alacsony arányban fordulnak elő a szakmában olyan munkavállalók, akik nem tanárként kezdték pályájukat. Ezek a „kívülről érkezettek” főként férfiak, nem tanár szakos volt az első diplomájuk (azt csak később, esetenként esti/levelező tagozaton szereztek meg), és jelenleg a szakképzésben tanítanak. A szakmai fejlődésre fordított idő és a szakmai magabiztosság között mindenhol összefüggést találtak (Deák–Nagy 1998).

A pályán lévő tanárok folyamatos szakmai fejlődéséről két uralkodó elképzelés van. Az egyik szerint a tanárt saját szakmai fejlődése iránt elkötelezett,

felelősségteljes szakembernek tekintik, aki szakmailag folyamatosan fejlődik. A másik szerint – és ez a volt szocialista országok többségében terjedt el, így Magyarországon és Szlovákiában is – „a tanárt képzik”. Ezért időről időre arra kötelezik, hogy ellenőrzött programokon vegyen részt. A tanárok munkájának régen is, ma is meghatározó része a tanulás, az önképzés. Az utóbbi időben nagy hangsúlyt fektettek ennek intézményesítésére és dokumentálhatóságára (Kozma 2006).

A továbbképzések, mindkét rendszerben, többnyire nemcsak a munkaidőt veszik igénybe, de a szabadidő egy részét is. Tartalmuk változatos: lehetnek vezetéssel, igazgatással kapcsolatosak, szaktantárgyi, módszertani, tantervfejlesztéssel kapcsolatosak, irányulhatnak egy új rendszer bevezetésére. Az időtartam is változó: a néhány órától a teljes nyári kurzusig. A helyszíne lehet valamilyen külső hely, például egy felsőoktatási intézmény vagy konferenciaközpont, de történhet a tanár saját iskolájában is.

Jellemző jelenség hazánkban, hogy a fiatalabbak ritkábban vesznek részt tanári továbbképzésen. Nem tudjuk, hogy ez amiatt van-e, hogy nekik kisebb rá az igényük. Elképzelhető, hogy a friss diplomások nem szívesen ülnek vissza az iskolapadba, viszont az is igaz, hogy a mai pedagógusképzésben sok a hiányosság, amit a továbbképzések pótolhatnának. Kevesebb kedvük van a továbbképzéshez az egyetemi végzettségű középiskolai tanároknak is. Ennek valószínűleg az az oka, hogy azok számára, akiknek már eleve magas a végzettségük, nem jelent túl nagy motivációt a képzettségben való feljebb emelkedés. Szlovákiában a tanárok kisebb arányban vesznek részt a képzéseken, a TALIS-vizsgálatok adatai szerint, viszont ott hosszabbak az átlagos képzések (Spanyolország után ott a leghosszabbak). Szlovákiában az életkor előrehaladtával csökken a továbbképzési kedv: a fiatalabbak részvétele jellemzőbb. Magyarország a képzések hosszúsága szempontjából az OECD-átlag (kb. 16 nap) környékén helyezkedik el (OECD TALIS 2009). A közép-európai országokban a tanárok valamivel több mint 40%-a szeretett volna több képzésen részt venni, mint amennyire lehetősége nyílt.

A kutatási tapasztalatok azt igazolják, hogy a diákok eredményeire a hosszabb távú, csoportmunkán alapuló módszertani képzések vannak inkább jó hatással, amelyet a pedagógus a konkrét tanári karban és a saját diákjai között végez, mintsem a rövid, frontális, szaktárgyi képzések. Ez fedezhető fel az Európa Tanács jelentésének (2009) következtetéseiben is. Itt a pedagógus (teacher¹⁰) oktatási

¹⁰ Az angol „teacher”, amelyet a szakirodalom és a szakpolitika használ, nem fed teljesen a magyar „pedagógus” fogalmát: az utóbbiba az óvodapedagógusok és a gyógypedagógusok is beletartoznak.

szakemberként jelenik meg és nem tudós tanárként, aki tudományterületének mélyebb ismerője.

2.4. A TANÁRI MUNKA ÉRTÉKELÉSE

A tanárok munkájának értékelése történhet fejlesztő vagy minősítő szándékkal, formális és informális módon, rendszeresen vagy esetenként, az értékelést végzheti külső szakember vagy kolléga. A kutatások többsége azt mutatja, hogy akármilyen formában vagy forrásból történik az értékelés, minden esetben pozitívan hat a tanár munkájára és nem utolsó sorban a szakmai önképére.

2.4.1. Az értékelés célja, módszere, szempontjai

A tanárok munkáját mintegy kétszer gyakrabban értékeli belső személy, mint külső szakember. A TALIS-adatok tanúsága szerint a vizsgált országokban sok helyen nagyon ritka az értékelés (OECD TALIS 2009). Ebből a szempontból a volt szocialista országokban jobb a helyzet, gyakoribb az iskolák külső értékelése és a tanári munka értékelése is.

A tanárok formális módszerekkel való értékelése legtöbbször az iskolák vezetőinek hatáskörébe tartozik. Néhány országban (mint például Máltán) tanfelügyelőket is bevonnak, Franciaországban a szakszervezetek is részesei az értékelési eljárásnak (The teaching profession 2002). Informálisan az iskolavezető vagy bármelyik kollégája is véleményt mondhat. A tanári munka értékelésének számos módja létezik: a meghitt magánbeszélgetéstől a formalizált tesztekig.

A kollégák értékelése erősíti a tantestület szakmai normarendszerét, amely a társadalmi tőkeforrás kibontakoztatásának és az értékconszenzus kialakulásának az alapja. Egy vizsgálat szerint a kollégák rendszerint a diákokkal való jó kapcsolatot tartják a legfontosabbnak, amikor a tanártársaikat értékelik, továbbá nagyon fontos szempont még a tanulók fegyelmezése (4. helyen), a szaktárgyi és szakmódszertani felkészültség (2. és 5. helyen) és az óravezetési gyakorlat (3. helyen). A 17 felsorolt tényező közül a tanulói és szülői visszajelzések a középmezőnyben, míg a diákok teszteredményei és a lemorzsolódási arányok a rangsor végén helyezkedtek el (OECD TALIS 2009). Ebből arra következtethetünk, hogy a tanár-diák viszony nagyon fontos, de nem a diákok szempontjából, hanem a fegyelmezett, oktatásra alkalmas légkör megteremtését illetően. Meglepő viszont, hogy a diákok teljesítménye alig jut szerephez mint a tanári munka

fokmérője. Nem tudjuk, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban mi a helyzet, de feltételezhetjük, hogy ott több a fegyelmezési probléma és nagyobb arányú a lemorzsolódás.

A pozitív értékelés legtöbb esetben nyilvános elismerést (36%) és az iskolai életben betöltött szerep erősödését (30%) eredményezi, de nem feltétlenül jár együtt „előléptetéssel”. Ritkán von maga után anyagi elismerést, és sajnos szintén ritkán befolyásolja a szakmai továbbképzések alakulását (OECD TALIS 2009).

2.4.2. Teljesítménybérezés

A TALIS-kutatásban a pedagógusok arról számoltak be, hogy munkájuk értékelése nem befolyásolja sem a fizetésüket, sem későbbi szakmai karrierjüket (kivéve pl. Szlovákia). Amennyiben a tanári értékelés eredménye összefügg a fizetéssel, teljesítménybérezésről beszélünk. A teljesítményalapú bérezésnek három formáját különböztetik meg a kutatók: az érdem szerinti jutalmazást (merit pay), a készség- és tudásalapú bérezést és a diákok teljesítményéhez kötött bérezési rendszert. Súlyos hiányossága mindhárom modellnek, hogy nem jutalmazza a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozást – az első két modell a tanárra koncentrálna, a harmadik az elit iskolák tanárainak kedvez.

Az egységes tanári bértábla elsősorban a végezettség és a tapasztalat alapján szabja meg a tanári fizetéseket, és figyelmen kívül hagyja az egyéni teljesítményt, a befektetett energiát és a munkakörülményeket, a kihívást, a feladat nagyságához mért teljesítményt. A teljesítménybérezés célja kettős: egyfelől hogy igazságosabbá tegye a rendszert, másrészt hogy ezen keresztül ösztönözze a tanárokat a jobb munkavégzésre, hogy minden tanár tudása legjavát nyújtsa, és aki többet vagy jobban dolgozik, annak a munkáját anyagilag is jobban elismerjék. Ez a rendszer az állami szektorban alig-alig működik, inkább csak kiegészítő jelleggel, a magániskolák egy részében azonban bevett gyakorlat. Maga az elképzelés természetesen helyénvaló, mégis nagyon kevés helyen alkalmazzák, és ahol eddig megpróbálták bevezetni, csúfos kudarcot vallottak (Varga 2011). Mi lehet ennek az oka?

A teljesítménybérezéssel kapcsolatban először is az a kérdés merül fel, hogy hogyan mérhetjük a tanár teljesítményét. A tanári teljesítményt általában az óralátogatások mutatójával, diák-kérdőívek által és a diákok teljesítményei alapján mérik. Az első kettő azonban szubjektív tényező, a tényleges eredményen kívül a szimpátia is befolyásolhatja, a harmadikkal kapcsolatban pedig problémaként merül fel,

hogy a diákok fejlődése nem lehet abszolút mérce, hiszen a társadalmi háttérükből adódó különbségeket is figyelembe kell venni, és nincsenek olyan tesztek, amelyek a diákok fejlődését a korábbi teljesítményeikhez képest dokumentálnák. De még ha volna is, egy ilyen mérés arra ösztönözné a tanárokat, hogy a fejlődésképesebb diákokra összpontosítsanak, és a lemaradókkal kevesebbet foglalkozzanak. Az átláthatóság és a standardizálás fontos ahhoz, hogy meggyőződhessünk arról: minden diák a lehető legjobb oktatásban részesül. Ugyanakkor ez kiölheti a kreativitást a tanár munkájából.

A teljesítménybérezés hatásáról a személyi kapcsolatokra szintén többféle nézet létezik. Mivel erősebbé teszi a kapcsolatot a vezetés és a tanárok között, lehet pozitív hatása is, ugyanakkor meg is terheli azt, nem beszélve a kollégák közötti versenyről, amely rombolhatja az együttműködést, így végül negatív irányba mozdul el a mérleg nyelve. A diákokkal szemben támasztott magas elvárások pedig háttérbe szorítják az iskola nevelő funkcióját, mivel kizárólag csak a tanulmányi teljesítményre koncentrálnak. A kollegiális együttműködést ösztönző intézkedéseknek sem lesz foganatja, ha nincs belső motiváció.

A teljesítményértékelési rendszerek bevezetése a piac megjelenését jelentené az oktatási rendszerben, ami a közfeladatot ellátó intézményekben nem biztos, hogy szerencsés. Ugyanakkor a teljesítményalapú bérezésnek a szelekcióra is hatása lenne, mert ha a jobban teljesítő tanárok többet keresnének, akkor ők maradnának a pályán, és a kevésbé jól teljesítők elhagynák azt – eddig az inkompetens tanárok eltávolítására nem nagyon volt példa. A rendszer bevezetését sürgetők úgy látják, hogy a bérek átcsoportosításával úgy lehetne teljesítménynövekedést elérni, hogy nem is lenne szükség nagyobb források felszabadítására. Az ellenzők szerint viszont a korrekt értékelési és mérési rendszer kidolgozása nagyon sok időt és pénzt igényel (Varga 2011; Owen 2002; Lavy 2002).

Leginkább a teljesítménybérek bértábla melletti bevezetése és a kollektív jutalmazás látszik járható útnak (bár az utóbbi felveti a „potyautasok” kérdését). Ezt igazolja Jeruzsálem példája is, ahol az iskolák, ha növelték a diákok tesztalapú teljesítményét, vagy csökkentették a lemorzsolódást, kollektív jutalmat kaptak, aminek nagy részét bérarányosan szétosztották a tanárok között. Az adatok szerint szignifikáns javulást ért el a program, és a tanárok által kitöltött kérdőívek arról tanúskodnak, hogy a pedagógusok a jutalom reményében és a versenyszellem ösztönzésére valóban nagyobb erőfeszítéseket tettek, jobban odafigyeltek a diákokra, és javítottak a tanítási módszereiken. (További példákra lásd Varga 2011; Owen 2002.)

A hátrányos kompozíciójú iskolák esetében óvatosabban kell eljárni. Hargreaves (1993) beszámolt arról, hogy a standardokra vonatkozó követelmények bevezetését

az elit iskolák tanárai könnyen elfogadták, mivel az ő diákjaik jóval azok felett teljesítettek. A többségében nem angol anyanyelvű vagy hátrányos helyzetű diákokat tanító tanárok viszont úgy érezték, hogy ezeket a standardokat a középszintű diákokra szabták, ezért az ő diákjaikat, akik amúgy is sok hátránnyal küzdenek, ezek a követelmények csak megerősítik a kudarcaikban. Amennyiben a reformok csupán arról szólnak, hogy meg kell felelni a központi elvárásoknak, a tanárok kreativitása nem kap elég helyet, az egész folyamat túlzottan célorientált lesz, és nem sok élvezetet találnak benne a tanárok és a diákok – a versenyztetés nincs jó hatással a kreatív munkára.

A teljesítménybérézés mellett és ellen szóló érveket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: Érvek a teljesítményalapú díjazási rendszer mellett és ellen, a hátrányos kompozíciójú iskolák tanárainak szempontjából

	A kihívást jelentő kompozícióban tanítók számára előnyös vonások	A kihívást jelentő kompozícióban tanítók számára hátrányos vonások
Érdemalapú megközelítés	A tanári tapasztalat és végzettség a tanári munka minőségének mutatója, azaz fontos mutatója a tanári minőségnek.	Az anyagi ösztönzők nem sarkallják jobb teljesítményre a tanárokat.
Készség- és tudásalapú megközelítés	Arra ösztönzi a tanárokat, hogy a legjobb tudásukat nyújtsák.	A piac biztosítja az erőforrások leghatékonyabb elosztását, és ez nem alkalmazható jól az oktatásban.
Tanulói teljesítményalapú megközelítés	A nem teljesítménybérézésen alapuló rendszer igazságtalan, a tapasztalatot és a végzettséget értékeli a teljesítmény ellenében.	Nehéz igazságos és pontos értékelési rendszert kidolgozni, hiszen a tanári teljesítményt nagyon nehéz mérni.

Owen 2002 alapján. (Saját szerkesztés)

2.5. ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a fejezetben, mely első az elméleti fejezetek között, a tanári hivatás néhány speciális mozzanatát és problémás területét emeltük ki. A fölvetett problémák sora nyilvánvalóan nem teljes, de ezek mindegyikére visszatérünk vagy utalunk majd a monográfia adatelemző, empirikus részében. A kutatói és szakértői viták áttekintésekor kiemelten kezeltük a hátrányos kompozíciójú iskolákat.

Mivel ezt a kategóriát nem sok kutató használja, az általunk vizsgált iskolákat hol a „kistelepülési”, hol a „hátrányos régióban elhelyezkedő”, hol a „speciális nevelési igényű diákokat oktató” címkével találtuk meg a szakirodalomban.

Emiatt megállapításaink gyakran következtetéseken alapulnak, de úgy gondoljuk, hogy mindenképpen megállják a helyüket. Rámutattunk arra, hogy a tanárképzés nem kezeli kiemelt problémaként a hátrányos helyzetű diákok oktatására való felkészítést, még választható tárgy vagy speciálkollégium formájában is ritkán oktatnak az intézmények ilyen tartalmú tárgyakat. Ugyanakkor mind a hazai, mind a szlovák oktatási rendszerben kész pedagógusnak tekintik a képző intézményből frissen kikerült tanárt/tanárjelöltet, mint aki máris képes feladatai ellátására. Névleg ugyan mindkét országban működik mentori hálózat, de többnyire nem elég hatékonyan. Jellemzőbb, hogy a kezdő pedagógust érettnek tartják a feladatra, ő pedig idővel valóban megbirkózik vele.

A tanári állás biztonságosságával kapcsolatban megállapítottuk, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban gyakran tanítanak kezdők, mivel itt nagyobb arányban cserélődnek a tanárok. A kezdő tanárokat gyakran időszakos szerződéssel foglalkoztatják, így még nagyobb a kiszolgáltatottság az iskolahálózat ezen részében. A munkaterhekkkel kapcsolatban elmondtuk, hogy bár az osztálylétszámok jellemzően kisebbek, mint az átlagos iskolákban, a szociálisan hátrányos helyzetű diákok lelki gondozása, a szüleikkel való kapcsolattartás sokkal több időt és energiát von el a tanároktól, akik általában egyébként is többet készülnek az óráikra, hiszen fiatalabbak.

Ami a tanári béreket illeti, úgy látjuk, hogy hatékony módja az ösztönzésnek a bérkiegészítések rendszere. Vannak olyan országok, ahol a hátrányos vagy távoli régiókban tanító tanárok bérkiegészítést kapnak, és talán nálunk és Szlovákiában is járható volna ez az út. Ugyanakkor azt is láttuk, hogy néha nincs az a pénz, amiért hajlandók lennének a tanárok a többletmunkát, a nagyobb terhelést vállalni.

3.
TŐKEFORRÁSOK HATÁSA
AZ EREDMÉNYESSÉGRE

„A tanárok számítanak” (Teachers Matter) – ez a címe annak az OECD-kutatásnak és a hozzá kapcsolódó akciótervnek, amely a tehetséges, minőségi oktatásra képes pedagógusok pályára vonzását tűzte ki célul. Nyilvánvaló, hogy az iskola és a tanár munkája nagyon is számít, hiszen ezt valamennyien tapasztaltuk, tapasztaljuk. De milyen a „jó tanár”? Milyen mutatók által tudjuk meghatározni, hogy ki végzi jól a munkáját? És egyáltalán mit jelent az, hogy valaki jól tanít? Lehet-e ezt mérni, dokumentálni? Amíg egy oktatáspolitikai döntés célt ér a diákok teljesítménye által, számtalan tényező szerepet játszik. Mind közül talán a legfontosabb a tanári tényező, a tanár elméleti és gyakorlati teljesítménye (policy and practice), amely a tanításban mutatkozik meg így együtt.

Ebben a fejezetben először arról ejtünk szót, hogy tetten érhető-e a tanári munka hatása a diákok előmenetelében. Az ösztönös válaszunk egyértelmű igen lenne, mégis – mint majd látjuk – a kettő összefüggését és az összefüggés erősségét évtizedekig nehezen tudták feltárni tudományosan. Másfelől az iskolai hétköznapiakban is az az általános gyakorlat, hogy az iskolavezetők inkább megszürik a diákokat, mintsem a tanári munka ellenőrzésére fektetnék a hangsúlyt. A tapasztalat szerint ugyanis attól lesz jó és keresett az iskola, ha a felvételi rangsor elején szerepel, ha diákjai sorra nyerik a versenyeket. És ha jó háttérű, jó képességű gyerekeket vesznek föl az iskolába, ők könnyen produkálnak jó eredményeket – még akkor is, ha nem olyan magas a tanári munka színvonala. A kutatások azt igazolják, hogy a diákok iskolai teljesítményét a szülői háttérük határozza meg elsőrendűen. A hatvanas években Coleman kutatásai (Coleman et al 1966) voltak az első olyan vizsgálatok, amelyek az iskolai háttér hatását próbálták bizonyítani. Ezek a kezdeti vizsgálatok azonban nem találtak összefüggést a diákok eredményessége és az iskola jellemzői között, illetve úgy látták, hogy ez a hatás rendkívül alacsony a diákok származása és más tényezők hatásához viszonyítva. Raudenbush és Bryk is megemlíti, hogy a kutatások kezdeti szakaszában az érdeklődés szinte kizárólag a szociológiai jellemzők felé fordult, és a tanórai munka egyáltalán nem számított. (Raudenbush és Bryk 1986) Ha az eredményeket leginkább a családi háttér befolyásolja, akkor nem sok esélye van annak, hogy az oktatáspolitikai, az iskola vagy akár a tanár valamit is tenni tudjon azért, hogy az egyéni teljesítmény, a tehetség, a szorgalom és a képességek kibontakozzanak. Ez a determinizmus azonban azzal a veszéllyel jár, hogy beletörődünk abba, hogy a társadalom nem tudja a maga javára fordítani a tagjaiban rejlő erőforrásokat, és az esélyegyenlőtlenség generációról generációra újrateljesíti önmagát (Sági 2006). A tanítás folyamata során számos egyértelmű és mérhető tényező tárul fel, más okok és hatások rejtve maradnak. Azok-e a jobb iskolák, amelyek jobban felszereltek, amelyeknek több kötet van a könyvtárukban, vagy

ahol magasabban képzettek a tanárok? Lehet-e mérni az iskola sikerességét az egy tanulóra jutó anyagi ráfordítással? Mégsem számít tehát annyira a tanár? És akkor mi a helyzet a hátrányos helyzetű iskolákkal, ahol kevés a jó háttérű diák? Mit tud tenni a tanár ilyen helyzetben?

Mi ebben a kötetben a humán- és a társadalmi tőke szempontjából vizsgáljuk a tanárok jellemzőit, és vetjük össze a diákok eredményességével, amit a tanárok munkája fokmérőjének tartanak. Egyébként, ha röviden áttekintjük a tanári eredményesség-kutatások történetét és a különböző diszciplínákat, amelyek ezzel a kérdéssel foglalkoznak, azt látjuk, hogy az idők során nagyon sok tényezőnek tulajdonították a pedagógus eredményességét: a tanárok személyiségjegyeitől kezdve a tanárképző intézményen át a tanárok demográfiai jellemzőiig. A pedagógiai kutatások eleinte nem kapcsolták össze a tanár jellemzőit más tényezőkkel, amelyek hozzájárultak az eredményességhez – csupán a jó tanár jellemzőit keresték. A személyiségjegyek közül a legtöbb szerző a nyitottságot, az empátiát és a reflektivitást emeli ki (Dewey et al. 2008; Szabó 1999; Falus 2001). Ezek azonban nehezen fejleszthető tulajdonságai a személyiségnek.

Mi nem foglalkozunk a tanárok személyiségjegyeivel, helyette mint tőkeforrást a tudást és a képességeket vizsgáljuk, a kompetencia gyűjtőfogalma által vonva össze a kettőt. A kompetenciát pedagógiai, neveléstudományi, oktatásközgazdaságtani kutatások rendkívül hosszú sora vizsgálta. Vizsgálódásaink közben számba vesszük ezeknek a kutatásoknak az eredményeit. Látni fogjuk, hogy azok sokszor mennyire ellentmondásosak. Több sikerrel jártak az osztálytermi munka és az eredményesség közötti összefüggés vizsgálatai, de sajnos még csak kevés nagymintás, kiterjedt kutatás van közöttük, és inkább csak az Egyesült Államokban végeztek ilyeneket. Szeretnénk bemutatni egy közgazdaságtanban használatos számítási módszer pedagógiai adaptációját, a hozzáadott pedagógiai érték mutatóját, amely jelenleg a legjobb módszer annak kimutatására, hogy mit is tesz az iskola, és egy amerikai mintán szemléltetjük, hogy mit tesz hozzá (vagy vesz el) a tanár a diákok társadalmi-gazdasági háttéréből adódó eredményekhez. Végül külön fejezetben tárgyaljuk az oktatáspolitikai két égető kérdését, miszerint hatással van-e a tanári fizetés a diákok eredményeire? Illetve lehet-e a bérezés által javítani a tanárok teljesítményét?

Látni fogjuk, hogy a nemzetközi szakirodalomból általában hiányzik az a szociológiai érzékenység (Rice 2003), hogy elég figyelemre méltónak tartsa a tanárok származásának hatását az iskolai munkára. Szembesülnünk kellett azzal is, hogy kevés kutató foglalkozik a hátrányos kompozícióban oktató tanárok eredményességével. Az ebben a fejezetben bemutatott szakirodalomból kitűnik, hogy a hazai kutatók közül nem sokan vállalkoztak a tanári munka és a diákok eredményei

közötti összefüggés vizsgálatára, éppen ezért kevés hazai és közép-európai irodalomra tudunk hivatkozni. Az iskolavezetés gyakorlatában persze jelen vannak a tanárok hatékonyságának mérésére szolgáló bevett mutatók, úgy mint a diákok versenyeken elért eredményei vagy az érettségien és egyéb tudásfelmérésen elért pontszámok, ezeket azonban erősen befolyásolja a diák (és az iskola) társadalmi háttere is (Nagy 2006). A kvalitatív kutatások már korábban is hangsúlyt fektettek az osztálytermi munka megfigyelésére, és következtetéseket vontak le belőle. Hazánkban a tanári akciókutatás és az újabb keletű tanórákutatás (lesson study) módszertana szerint folynak vizsgálatok (Gordon–Györi 2007).

$$\Delta A_{i\gamma\sigma\tau} = \Sigma\alpha\lambda_{\delta\tau}\beta + \Sigma_{\gamma\sigma\tau}\lambda + \chi_i\delta + \gamma_i + \varepsilon_{i\gamma\sigma\tau}$$

A fenti képlet három amerikai közgazdász közös tanulmányából származik (Hanushek–Kain–Rivkin 1999: 34). A diákok teljesítményének változását ($\Delta A_{i\gamma\sigma\tau}$) írja le az adott iskolában, adott fokon és évben a tanár fizetésének, tapasztalatának és képzettségének függvényében, figyelembe véve a családi háttér, az iskolakörzet, az iskola és a tanár néhány változóját. Ezzel a példával szeretnénk érzékeltetni, hogy a diákok eredményessége és az iskolájuk vagy tanáraik jellemzői között milyen bonyolult, sokrétű és nehezen leírható összefüggést látnak a közgazdászok. Ezt a komplex rendszert számtalan módon próbálták meg leírni – mi igyekszünk összefoglalni ezeket a próbálkozásokat.

3.1. A TANÁROK HUMÁN TŐKÉJE ÉS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG

A tanárok humán tőkéjének jellemzői viszonylag jól körülhatárolható mutatók, ezért is népszerű a vizsgálatuk. Bonyolítja a kutatás kérdéseit, hogy valamennyi indikátort összekötik a kutatók. A közgazdászok és a neveléstudománnyal foglalkozók leggyakrabban a tanárok végzettségét vagy teszteredményeit veszik a tanári minőség alapjául, és vizsgálják ennek a különböző változóit (pl. a bérezéssel való összefüggését).

3.1.1. A tanári alapvégzettség

Az egyik legnépszerűbb kutatási terület a tanárok képzettsége. Pontosabban a képzettségük rendszere, hiszen a tanárok nemcsak tanítanak, de tanulnak is,

pályafutásuk során újabb alapképzettséget szerezhetnek, illetve számtalan továbbképzésen vesznek részt. Ebben az alfejezetben tehát szó lesz a képesítés megszerzésének, a képesítés szintjének és a továbbképzések jellegének hatásáról a tanári eredményességre, továbbá beszélünk a tanárok gyakorlati idejéről szóló kutatásokról is. A tanárok képzettsége központi problémája az oktatáspolitikának. Az első és legfontosabb kérdés, hogy van-e egyáltalán szakképzettsége a tanárnak abból a tantárgyból, amit tanít. Bár a népességfogyás miatt Európaszerte túlkínálat lett tanárokból, bizonyos területeken és bizonyos tantárgyakból még mindig nehéz megfelelő szakképesítésű tanárokat találni az iskolába (pl. szakmai tantárgyak esetében, ahol a tanári képesítés hiánya jelent gondot, vagy az informatika, a fizika és egyéb tantárgyak esetében, melyek oktatóinak szak tudása könnyen konvertálható a munkaerő-piacon). A szaktanári képesítés és a diákok eredménye között számos kutató talált pozitív összefüggést. Például a tanári minőséggel foglalkozó Darling-Hammond (1999; 2000) kimutatta, hogy a matematika, a természettudományok és az olvasás-szövegértés területén enyhe pozitív összefüggés van a jó tanuló és a tanár teljesítménye, illetve szakképzettsége között. Egy texasi matematikai eredményeket vizsgáló kutatásban több tanári (szakmai tapasztalat) és tanulói (származás, családi háttér) változó kiszűrése után statisztikailag kimutatták: az, hogy a tanárnak volt képesítése, erősen hatott a diákok teljesítményére (Celeste-Fuller 2004). A tanári hatás ugyanakkor nem mutatkozott a legerősebb tényezőnek, megelőzte néhány származásra és egyéni magaviseletre vonatkozó mutató. Azok a többségükben hátrányos helyzetű diákok, akiket a lemorzsolódás veszélye fenyegetett, lényegesen rosszabbul teljesítettek, mint társaik, akik részt vettek a tehetségkutató programban. Monk (1994) is pozitív kapcsolatot talált a tanárok képzettsége és a diákok tudása között.

További fontos kérdés, hogy milyen szintű (BA, MA, főiskolai, egyetemi) a tanár képesítése. Feltételezhető ugyanis, hogy a magasabban képzett tanárok jobban tanítanak. Ezt támasztja alá Wenglinsky (2000) amerikai kutatása is, aki úgy találta, hogy azok a diákok, akiknek tanárai az adott szaknak megfelelő egyetemi diplomával rendelkeznek, jobban teljesítenek kortársaiknál. Ehrenberg és Brewer (1994) longitudinális vizsgálatukban (1980 és 1982 közötti High School and Beyond – HSB adatok) bizonyították, hogy magasabb pontszámot értek el a teljesítménymérő teszteken azoknak a tanároknak a diákjai, akik olyan nagy presztízsű intézményben végeztek, ahol nagy volt a túljelentkezés. Ugyanakkor a Coleman-jelentés úgy értékelte, hogy a tanárok képzettsége igen kevésbé befolyásolja a diákok teljesítményét, különösen a családi háttérhez viszonyítva (Coleman 1966). Valószínűleg a mérési módszerek eltérő jellegére vezethető vissza az ellentmondás.

Ez a problémakör a tanárképzés feladatának kérdését is felveti. Amennyiben a tanárok magasabb végzettsége egyértelműen összefügg a diákok eredményeivel, okvetlenül támogatni kell a tanári mesterképzést vagy az osztatlan öt éves tanárképzés rendszerét, ha viszont a tanárok képzettségi szintje nincs hatással a diákok eredményességére, tovább kell keresnünk azokat a jellemzőket, amelyek esetében nyilvánvalóan látszik a különbség.

3.1.2. A továbbképzések

A szakmai továbbképzések itthon is, de egész Európában, illetve a tengerentúl is az érdeklődés homlokterébe kerültek az utóbbi időben. Hatékonyságukról azonban még kevés adat áll a rendelkezésünkre. A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az elsajátított és alkalmazott(!) módszerek sokszínűsége megkönnyíti a leg-hatékonyabb tanítási eljárás kiválasztását, az adaptációt az adott tanulócsoportban. Általában a hosszabb távú továbbképzéseket tartják hatékonyknak. A rövid távú képzések monitorozása hiányosabb, hiszen az időtartam rövideje és a kisebb ráfordítás miatt nem fektetnek akkora hangsúlyt az ellenőrzésre, a hatásvizsgálatra. Amerikai iskolák matematika tanárait követték nyomon egyes kutatók, és úgy találták, hogy a változatos módszereket megfelelő módon alkalmazó tanárok munkája kedvezően hatott a diákok teszteredményeire (Cohen–Hill 1997). Korábbi kutatások ugyancsak azt mutatták ki, hogy ha lehetővé teszik a tanároknak, hogy szakmai képzéseken vegyenek részt, és ott új módszerekkel ismerkedhetnek meg, azáltal növekszenek a diákok tesztátlagai (While és Yoon 1995). Wenglinsky (2000) azt vizsgálta, hogyan függnek össze a diákok matematikai és természettudományos eredményei számos tanári tényezővel. Azt tapasztalta, hogy azok a diákok, akiknek a tanárai részt vettek szakmódszertani képzéseken, 40%-al jobban teljesítettek, mint kortársaik. Angrist és Lavy (2001) jeruzsálemi iskolákban vizsgálták egy, az Amerikai Egyesült Államokban kifejlesztett tanár-továbbképzési program eredményességét. Információkat gyűjtöttek az iskolákról és az ott tanuló diákok eredményeiről a szakmai továbbképzés előtt és után, majd összehasonlíthatták a tapasztalatokat más, a programban részt nem vevő iskolák eredményeivel. Az eredmények ellentmondásosak lettek, ugyanis csak néhány iskola használta ki a program nyújtotta lehetőségeket. A vizsgálat során úgy találták, hogy a felekezeti iskolák eredményeit nem befolyásolta a program. Ezt azzal magyarázták, hogy ezekben az iskolákban később kezdődtek a képzések, és kisebb mértékben vettek részt rajta a tanárok. A nem felekezeti iskolák tapasztalatai azonban azt mutatták, hogy a továbbképzési program többet javított

az eredményeken, mintha csökkentették volna az osztály méretét, vagy növelték volna egy kevéssel az óraszámot. Mindazonáltal, mivel különböző szektorokban folyt a vizsgálat, nem tudhatjuk biztosan (és ez a tanulmányból sem derül ki), hogy nem más tényezők okozták-e a különbséget.

Wenglinsky (2000) diákok sztenderdizált teszteken (National Assessment of Educational Progress) elért pontszámait vetette össze a tanáraik módszereivel. Megállapította, hogy azok a tanárok, akiknek a diákjai jobban teljesítettek, más módszereket használtak, mint kollégáik. Kiemelte a különböző képzések jelentőségét, hiszen – mint már említettük – olyan tanárokról volt szó, akik például speciális szükségletű diákokra vonatkozó vagy szakmódszertani képzéseken vettek részt. Tapasztalatai szerint ezek a képzések készítik fel a tanárokat leginkább a hatékony munkára. A módszerek közül különösen a természettudományos tantárgyakból végzett labormunka fontosságát emeli ki, sőt matematikából is a saját tapasztalatokon alapuló tanulást (hands-on learning) tartja a legfontosabbnak. Ott, ahol a tanárok használták ezeket a módszereket, a diákok 70%-a egy teljes osztályzattal szerepelt az átlagnál jobban a matematikateszteken. A természettudományos tárgyak esetében ez az arány 40%. Különösen fontosnak találták a folyamatos tanári ellenőrzést. Azok a diákok, akik gyakran írtak felmérőt, lényegesen jobban teljesítettek, mint azok, akiknek a tudását ritkábban ellenőrizték. (Ez az arány Wenglinsky kutatásában a természettudományos tárgyaknál 92%.) A kutatásból az is kiderült, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a tanárok körében egyre népszerűbb értékelési módszer a feleletválasztós teszt (multiple choice test), úgyannyira, hogy kiszorítja a – nálunk inkább csak a felsőoktatásban használt – portfóliós értékelési rendszert (portfolio assessment), amely a diákok fejlődését is figyelemmel követi (pl. esszék segítségével). A tanári módszerek kutatása során sorra megvizsgálták a tanári munka körülményeinek mutatóit (pl. az osztálylétszámot) és módszereit, illetve a tanárok hozzáállását a munkájukhoz. Az eredmények arra utalnak, hogy bár a munka hatékonyságához hozzájárul a kisebb osztálylétszám, ha a tanár több időt fordít a tanórára való felkészülésre, az nagyobb előny a diákok számára. Hangsúlyozták, amit az utóbbi évtizedek kutatásai is feltártak, hogy az oktatás anyagi ráfordításai, a tantervek sokfélesége, a létesítmények felszereltsége nem határozza meg egyértelműen a gyerekek eredményeit. Az amerikai oktatási kormányzat által kezdeményezett követéses tanárvizsgálat nyomán megállapították, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetű diákokat tanító tanárok nagyobb hasznát vették a megtanult sokszínű módszereknek, mint azok a kollégáik, akik nem tanítottak szegény vagy nem angol anyanyelvű gyerekeket. (Robin–Xanglei–Gideon 1999; Cohen et al. 2000)

3.1.3. Egyéb tényezők

A pályán eltöltött idő szintén pozitívan hathat a diákok eredményességére: a pályakezdő pedagógusnak ugyanis kevés a gyakorlata, tapasztalata. A kutatások eredményei szerint azonban a tapasztalat és a hatékonyság között nem lineáris az összefüggés. A tapasztalatlan tanárok kevésbé hatékonyak, de néhány éven belül felzárkóznak a gyakorlottakhoz (Rivkin–Hanushek–Kain 2000). Egyesek szignifikáns összefüggést találnak a tanári tapasztalat és a diákok olvasási készségét és szókincsét (vocabulary) mérő tesztek eredményei között (Hanushek 1992), más kutatások viszont nem mutatnak ki összefüggést (Monk 1994). Egy felmérés szerint a helyi tanterv kidolgozásában és egyéb tanórán kívüli szakmai tevékenységekben a negyven év felettiek 38,4%-a vett részt, míg a fiataloknak csak 19,1%-a (Halász–Lannert 1996). Falus és Golnhofer 1989-es kutatásából kiderül, hogy a pályakezdés első két évét az útkeresés és bizonytalanság jellemzi, és csak öt-tíz év után találnak rá a pedagógusok a „saját hangjukra”. De mint már utaltunk rá, a tanítási tapasztalat valószínűleg nem lineárisan függ össze az eredményességgel: miután a pályakezdő tanár túltette magát a kezdeti nehézségeken, javul a teljesítménye, de később, a pályája végén már kevésbé nyitott az új módszerekre, kevésbé rugalmas, innovatív, reflektív.

Nálunk hiányzik a gyakorlatból, így ennek az alfejezetnek csak a végén említjük a tanárok képességeinek tesztekkel (pl. IQ-teszttel) való mérését. A teszt-eredmények és a diákok sikereinek összevetése ellentmondásos eredménnyel járt. Ehrenberg és Brewer (1994) a tanárok felvételi tesztjeinek eredménye és a tanárképző intézetek minősége között fedezett fel összefüggést. Nemcsak hogy jobb intézményekbe vették fel a magasabb pontszámot elérő leendő tanárokat, de később az ő diákjaik is jobban teljesítettek. Ronthatta a mérés eredményének hitelességét, hogy azok, akik magas presztízsű intézményben végeztek, valószínűleg jobb társadalmi státusú iskolába kerültek – a tanulmány viszont nem tér ki erre a tényezőre. Más kutatások azonban nem támasztották alá ezeket az eredményeket. A nevelépszichológusok által fontosnak tartott mutató, a tanárok intelligenciateszten elért eredménye, semmilyen összefüggést sem mutatott a diákok teljesítményével, vagy arra az eredményre jutottak, hogy a diákok bizonyos eredményeit pozitívan befolyásolja a teszten elért magasabb pontszám, mások viszont még ezt is vitatták (Hanushek 1992). Ennek nyilván az az oka, hogy az intelligencia önmagában még nem elegendő a hatékony oktatáshoz, másrészt feltételezhetően nincs számottevően nagy különbség az egyes tanárok IQ-ja között. Fontos lehet viszont, hogy mennyire mélyek a tanár

ismeretei saját szaktárgyáról a szakmódszertanon túl, egyelőre azonban igen szűk a tantárgyi tudást mérő és a tanári képességeket vizsgáló kutatások köre.

3.1.4. Komplex mérési mód: a tanári hozzáadott érték és a tanulóktól elvárt érték

A hatékony tanári munka eredményeit legplasztikusabban Hanushek (1992) írta le, a kilencvenes évek elején. Kutatásainak elsődleges célja nem a tanári teljesítmény vizsgálata volt, hanem a családi előnyök/hátrányok hatása az iskolai teljesítményre. Bizonyította a testvérek közötti születési rangsor¹¹ hatását az eredményességre, és azt, hogy az iskolában kompenzálható ez a hatás. A tanárok munkájának minőségét a hozzáadott értékkel mérte, vagyis azzal, hogy egy iskolaév alatt átlagosan mennyit fejlődtek a diákok az adott tanár keze alatt. Eredményei azt bizonyítják, hogy egy átlagosan tanító tanár osztályához képest akár fél iskolaévnnyi előnyre is szert tehetnek azok a diákok, akiknek jó tanáraik vannak, azok viszont akik azt átlagnál kevésbé jól tanító kollégához kerülnek, akár egy fél évnnyi is lemaradhatnak. Tehát akár egy egész évnnyi „tudáskülönbséget” is eredményezhet a tanár munkájának minősége.

Komoly dilemma, hogy a „hozott” képességek mellett teljesítményének mekkora részét köszönheti a diák az iskolának, és azon belül a társainak és a tanároknak. Különösen az oktatáspolitikára fontos egy olyan mérőeszköz kifejlesztése, amely segít megítélni az iskolai munkát és megtalálni a jó gyakorlatokat. Jelenleg a *hozzáadott érték-mutató* az a számítási eljárás, mérési módszer, amely a legtöbbet elárul az iskolák vagy tanárok teljesítményéről. Ezt a mutatót a gazdasági hozzáadott érték mutató (Economic Value Added – EVA) mintájára fejlesztették ki, ami tulajdonképpen maradványjövedelmet, profitot jelent, tehát a befektetett tőke és a hozam különbségét. Az iskolák esetében ugyanis az volt a cél, hogy egy olyan mutatót fejlesszenek ki, amely úgy képes mérni a diákok teljesítményét az iskolában, hogy közben kiszűri azokat a tényezőket (pl. családi kulturális tőke, településtípusból adódó előnyök/hátrányok vagy előző iskolai teljesítmény), amelyek a kutatások szerint erősen meghatározzák a diákok teljesítményét.

Magyarországon Neuwirth Gábor használta először, az 1990-es évek végén, ezt a fogalmat. *A középiskolai munka néhány mutatója* című kutatássorozatában

¹¹ Nem tartozik vizsgáldásunk tárgyához, ezért csak lábjegyzetben említjük meg, hogy kutatásai szerint az elsősülött gyerekek a legsikeresebbek az iskolában, a siker mértéke a negyedik gyerekig folyamatosan csökken, majd ismét nőni kezd, de nem éri el a legidősebb szintjét.

szinte minden magyarországi középiskolától begyűjtött „bemeneti” és „kimeneti” adatokat. A bemeneti adatok között szerepeltek azok az adatok, amelyek a diákok lakóhelyének típusára, családi hátterére (pl. szülők iskolai végzettsége években, munkanélküliek száma), előzetes iskolai eredményeire (nyolcadikos osztályzatok) vonatkoztak, a kimeneti értékek között pedig a tanulói nyelvvizsgák aránya, a sikeres felsőoktatási felvételik aránya, illetve később a kétszintű érettségiken elért eredmények (Neuwirth 1999¹²).

A „hozzáadott érték” fogalmát 2001-ben kezdte Neuwirth használni arra a különbségre, ami a bemeneti és a kimeneti értékek között van. Nagyjából megjósolhatóak a diákok eredményei a családi hátterük alapján. De vannak iskolák, ahol a diákok eredményei eltérnek a várhatótól, azaz jobban vagy rosszabbul teljesítenek. Az egyházi fenntartású iskolák mutatói többségében jobbak, mint amire a bemeneti értékeik alapján számítani lehetne, az egyetemek gyakorló intézményeiben viszont, ahová jobb háttérű diákok járnak, a diákok abszolút teljesítménye magas ugyan, de nem annyira, mint amennyire a háttérük miatt várható lenne. Mivel ez a mutató nem kifejezetten az iskola egyes gyerekekre gyakorolt hatását jelzi, később (2005-től) már nem hozzáadott, hanem *elvárt érték*ként említi a szerző, és az elvárt értéktől való eltérést regisztrálja. (Neuwirth–Horn 2006)

Az országos kompetenciamérés (OKM) adatainak elemzésével a kutatók újrarendelték a hozzáadott pedagógiai érték fogalmát. Ez esetben is elsősorban a társadalmi-gazdasági jellemzők alapján megbecsült teljesítmény és a tényleges teljesítmény különbségét vették figyelembe, de az OKM évről évre megismételt kutatásai alapján az egyes diákoknak hosszabb ideig is nyomon követhetőek az eredményeik, mivel évfolyamtól függetlenül ugyanazon a skálán mérik az eredményeket, és 2008 óta minden mérésben beazonosíthatóak a tanulók.

Az 1990-es évek második felétől az angol nyelvű szakirodalom is egyre többször használja a hozzáadott érték (value-added modeling – VAM) különböző indikátorait. Az értékek számítása során nem pusztán az elvárható érték alapján becsülik fel, hogy mit ad többletként az iskola, hanem az idősoros adatok segítségével az egyes diák fejlődése is nyomon követhető. McCaffrey és társai (2003) megkíséreltek kidolgozni egy minden eddiginél pontosabb mérőszámot, amely megmutatja a tanári munka hatását a diákok eredményességére. Az, hogy a diák eredményei hogyan változtak az iskolában, viszonylag könnyen mérhető. Persze szét kell választani, hogy milyen tényezők erednek a családi háttérből, a lakókörnyezetből és egyéb háttértényezőkből. De hogyan lehet mindezekről elválasztani a pedagógusok (egyéni és testületi) és egyéb iskolai tényezők (pl. az iskola

¹² Az első kötet 1999-ben jelent meg, azóta több kötet is napvilágot látott.

vezetése, az amerikai iskolakörzetek politikája vagy a kortárs csoport) hatását? A szerzők igyekeznek minél érzékenyebb statisztikai módszereket használni a kiküszöbölésükre, de mivel ezek a különféle hatások a valóságban sem választhatóak el egymástól (iskolai klímává állnak össze), így az elemzések során is összerosódtak. McCaffrey és társai munkájukban úgy próbálják megragadni a tanári hatást, hogy veszik az azonos háttérű diákokat, és azt vizsgálják, hogy az adott tanárnál tanulók az átlagnál mennyivel teljesítenek jobban vagy rosszabbul. Tehát osztály/csoport szinten végzik a vizsgálatot. Az oktatásszociológiai, de különösen az oktatás-gazdaságtani modellek nem számolnak az egyéni motivációval, igyekezettel és szorgalommal, vagy az egyéni teljesítőképességgel, illetve azt az iskola által kibontakoztatott képességként tartják számon.

Nem feltétlenül ugyanilyen néven, de hozzáadott érték-számításokat számos frissebb kutatásban is végeznek. Az e tárgyban írt szakmunkák egy része nem eléggé alapos, és gyakran kevesebb körülményre van tekintettel (vagy csak egy speciális területet vizsgál), de mindenképpen újdonságnak számít, hogy a tanári munka hatását megpróbálják elkülöníteni a társadalmi háttér hatásaitól. Celeste és Fuller (2004) a tanári képzettség és a diákok eredményeinek összefüggését kutatva, másokhoz hasonlóan, többváltozós regressziós modellt használt. Magyarázó változóként azt vizsgálták, hogy van-e képesítésük a tanároknak.

A legegyszerűbb és legtöbbet emlegetett oktatáspolitikai ösztönző a tanárok bérének emelése. Éppen ezért rendkívül érdekes tanulmányozni a bérek és a tanári munka közötti összefüggéseket. Ez a hátrányos helyzetű iskolákban adandó bérkiegészítések napi vitája miatt is aktuális kérdése az oktatáspolitikának. A közhiedelemmel ellentétben a kutatások szerint nincs lineáris összefüggés a bérek és a tanári teljesítmény között. (Hanushek et al. 1999) Ezek a kutatások a tanárok munkájának minőségét elsősorban a végzettségükkel (pl. van-e szakképesítésük; milyen rangos az intézmény, ahol a diplomájukat szerezték) vagy teszteredményekkel mérik. Mivel nem tisztázott a kapcsolat a diákok teljesítménye és a tanárok teszteken elért eredményei között, azt sem tudhatjuk biztosan, hogy volna-e közvetlen hatása a fizetésemelésnek a diákok előmenetelére. Kevesebb az olyan tanulmány, amelyben a diákok teljesítményét közvetlenül vetették össze a tanárok bérével. A bérezéssel kapcsolatos kutatások célja mindig kettős. Egyfelől az a kérdés, hogyan lehetne növelni a már pályán lévő tanárok eredményességét, másfelől, hogyan lehetne jobb tanárokat a pályára vonzani (vagy amennyiben tanári túlkínálat van, a kevésbé jó tanárokat rábírní arra, hogy ne maradjanak a pályán)¹³. A Hanushek, Kain és Rivkin által végzett panelvizs-

¹³ Ez csak részben fedi le a teljesítménybérezés problémakörét. Lásd előző fejezet.

gálat Texas államban (1999) egyszerre kutatta mindkét tényezőt. Úgy találták, hogy a hosszabb ideje pályán lévő tanárok erőfeszítéseit érezhetően megnöveli a magasabb bér, a kezdő tanárok teljesítménye azonban nem lesz nagyobb attól, hogy több fizetést kapnak. A kutatási eredmények itt sem egyértelműek, az említett kutatók hangsúlyozzák, hogy emellett még számos tényezőt figyelembe kell venni. Hasonló hatást tapasztalt Manski (1987) is egy 1972-es középiskolai felmérés paneladatainak feldolgozásakor. Itt is a frissen végzett tanárookra volt kisebb hatással a fizetés, de azt is megállapította, hogy ha a követelményszintet és a bért egyszerre növelik, akkor a kevésbé jól tanító tanárok nagyobb eséllyel hagyják el a pályát. New York-i kutatók (Marsh et al. 2011) 2007 és 2010 között vizsgálták a Performance Bonus Programot, szerteágazó kvalitatív és kvantitatív módszerekkel. Arra a következtetésre jutottak, hogy önmagában a tanárok anyagi ösztönzésétől nem lesz jobb a diákok teljesítménye, a kettő között nincs tehát egyértelmű összefüggés.

3.2. A TÁRSADALMI TŐKE ÉS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG

Megállapíthatjuk tehát, hogy főleg az újabb kutatások találtak empirikus összefüggést a tanárok egyéni szakmai, képzettségi jellemzői és a diákok eredményei között, de számos kutatás adatai ellentmondásosak, vagy nem mutatnak ki összefüggést. A kutatók csaknem minden esetben regressziós táblákat közöltek eredményeik igazolására, amelyek a tanárok fizetésének, képzettségi fokának, továbbképzésének stb. adatait tartalmazzák. Ezekben a táblázatokban az is látszik, hogy a mérhető jellemzők magyarázó ereje csekély. Wayne és Jungs munkájukban szintén több évtized kutatási tapasztalatait foglalják össze, és megállapítják, hogy hiba lenne, ha a szakpolitika csupán a humán tőke ezen jellemzői alapján ítélné meg a tanárok munkáját¹⁴, vagyis ha a tanári munka egyéb jellemzői a szakmai tapasztalatra vagy a végzettségre vonatkozó mutatók mellett rejtve maradnának (Wayne–Yungs 2004). Két lehetőséget vetnek föl. Vagy a tanárok jellemzői hatnak kevésbé a diákok teljesítményére, tehát „a tanár nem számít”, vagy pedig nem tudjuk meghatározni, hogy ki a jó tanár, a felsorolt, humán tőkére jellemző indikátorok által, mivel a tanári munkában hatalmas a jelentősége a nem mérhető tényezőknek is. Más tényezők mérése azonban bonyolultabb, és legtöbb esetben nincsenek olyan indikátoraink, amelyeket egyöntetűen elfogadna a szakma (Santiago 2002).

¹⁴ Például a béreket csupán a végzettség szintje és a szakmai tapasztalat alapján állapítják meg.

A számtalan kutatás többsége az emberi kapcsolatok rendszerére összpontosít, és arra a következtetésre jut, hogy a diákok eredményességét meghatározza, hogy az iskolában milyen a kapcsolatuk a tanárokkal, milyen a szüleik és az iskola kapcsolata, stb. Ezeket a kérdéseket járja körül a társadalmi tőkekutatás. A problémát leginkább az jelenti, hogy a tanárok a maguk emberi tőkéjét nem adhatják át közvetlenül a diákoknak. Úgy gondoljuk, hogy a közvetítést a társadalmi tőke különböző elemei teszik lehetővé (Leana 2006; 2010, Hargreaves–Fullan 2012), például a tanárok és a diákok közötti jó viszony mint intergenerációs tőkeforrás, a tanárok közötti szakmai együttműködés, amely stabil pedagógiai értékközösséget teremt, valamint az iskola környezetében kialakult társadalmi háló.

A következőkben összefoglaljuk azokat a további tényezőket, amelyek a kutatásokban kiegészítik a humán tőkeforrások magyarázatait. Ezek empirikusan nehezebben megfogható jellemzők, de azért próbálkoznak a mérésükkel, léteznek többé-kevésbé elfogadott, puhább skálák, amelyekkel megragadhatóak. A társadalmi tőke forrásainak kutatása mellett az iskolai klímakutatások dolgoznak hasonló fogalomrendszerrel. Mindkettőben fontosak a strukturális adottságok, mint például a tanár-diák arány, a személyes kapcsolatok minősége és a közös értékek, normák. A két terület kutatói ugyan egymástól függetlenül végzik a vizsgálatokat, mi mégis igyekszünk közelíteni a két problémakört, mivel úgy látjuk, hogy lényegileg azonosak. Számtalan ponton felhívjuk majd a figyelmet az elméletek és az eredmények hasonlóságára, hogy az olvasó lássa, tulajdonképpen ugyanazon jelenség két oldaláról szól a szakirodalom.

Először összegeznünk szeretnénk, hogy mit is értünk az iskolai klíma kicsit nehezen megfogható, de nyilvánvalóan létező fogalmán. Számunkra az iskolai klíma: az iskolai élet minősége és karaktere. Az iskolai életről szerzett tapasztalatok által ragadható meg, reflektál a normákra, célokra, értékekre, az emberek közötti kapcsolatokra, a tanítási és tanulási gyakorlatra és a szervezeti kultúrára, tehát ugyanúgy normákra, célokra, értékekre épül, mint a társadalmi tőke.

A klímavizsgálatok alapvető célja annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a termelő intézményekben hogyan lehet fokozni a termelést. Az úgynevezett human relations irányzat felismerte, hogy az emberi közösség, a szociális környezet egy adott munkahelyen befolyásolja az ott dolgozók teljesítményeit (Meleg–Aszmann 1996). A kellemes légkörű intézményben – legyen az oktatási intézmény vagy bármilyen munkahely – jobban érezzük magunkat, jobban teljesítünk. (Buda 2005) A legtöbb vizsgálat arra keresi a választ, hogy befolyásolja-e a légkör, és ha igen, hogyan és milyen mértékben, a diákok és a tanárok munkavégzését, közérzetét és magatartását. Az iskolai légkör-vizsgálatokban tehát az eredményességet az iskolai környezettel hozzák összefüggésbe.

Azokat a tényezőket, amelyek a tanárok humán tőke jellemzőin túl az iskolai eredményesség összefüggésében felmerülnek, három tőkeforrás köré csoportosítottuk. Elsőként a leggyakrabban vizsgált *intergenerációs kapcsolatokra* összpontosítunk, azaz a tanárok és a diákok kapcsolatának hatásaira. Az *intragenerációs tényezők* kutatási eredményei kapcsán a tantestület belső dinamikáját tárgyaljuk: az igazgató és a tantestület viszonyát, valamint a tanárkollegák egymás közötti kapcsolatát. Az *externális tőkeforrások* vizsgálata pedig az iskola és a környezetének viszonyára irányul, természetesen a szülőkkel való kapcsolattartásra is. Kötetünk empirikus részében kutatásaink eredményei által is foglalkozunk ezekkel.

Az iskolai életnek része a tárgyi környezet és az iskolai tradíciók, szokások is, de legfontosabbak az emberi interakciókkal kapcsolatos tapasztalatok, a tanár-diák kapcsolat és a diákok, valamint a tanárok egymás közötti viszonya. Ebben a fejezetben nem elemezzük az iskola tárgyi feltételeit, mégpedig két okból: egyfelől mert elsősorban a tanári hatással foglalkozunk, nem tartozik tehát szorosan a könyvünk témájához; másfelől a hazai és a nemzetközi kutatások többsége nem talált szoros összefüggést a tárgyi feltételek és az eredményesség között. Az intézményi ellátottság, ha nincs kihasználva, nem járul hozzá a diákok sikereihez. (Ld. még Murillo–Roman 2011; Crampton 2009; Lannert 1999; Kertesi–Kézdi 1996; Lannert 2006.)

3.2.1. Intergenerációs tőkeforrások

Az osztálytermi munkához mint jellegzetes munkaszervezéshez szükséges a rugalmasság és a kreativitás, a feladatorientált viselkedés és az elfogadó magatartás a diákok felé. A szakirodalom szerint azok a jó tanárok, akik képesek úgy alkalmazni szakmai tudásukat, ahogy az az általuk tanított osztály, illetve az egyes diákok szempontjából a leghatékonyabb (Darling–Hammond 1999). Ehhez az adaptációhoz a tanárnak persze jól kell ismernie a tanítandó tanulókat, az osztályokat és a pedagógiai alternatívákat, melyek képzéseken és szakmai gyakorlaton sajátíthatók el. A hatékonyság összefügg (összefügghet) az alkalmazott módszerek változatosságával és az osztálytermi gyakorlat mikéntjével is, de a két tényezőt nem lehet egyértelműen elválasztani egymástól és lineárisan összekötni sem (Robin–Xanglei–Gideon 1999). A kvantitatív kutatási módszerekkel, nagy mintákkal dolgozó kutatók sokáig nem szenteltek elég figyelmet a tanórai történések dokumentálásának és az osztálytermi gyakorlatnak. Jóllehet ezek fontos intragenerációs tőkeforrások: a tanári munka interperszonális kapcsolat

formájában valósul meg, egyáltalán nem mindegy, hogy a tanárnak milyen a viszonya a diákokkal, milyen a kommunikációs és az ismeretátadó képessége, mennyire tanít lelkesen, mennyire elkötelezett.

A diákok és tanárok kapcsolatrendszerét illetően felmerül az ökológiai hatások kérdése is. A diákok eredményességét nem lehet önmagában, az egyén szintjén értelmezni. Az iskolában a diákok átlagos háttere, átlagos eredményei – a normákon, az elvárásokon, a kötelezettségeken és az információ átadáson keresztül – mint kulturális tőke hatással vannak az egyéni teljesítményre. (Coleman 1988) Az iskolai szocializáció során a diákközösségek (teljes osztályok vagy néhány fős klikkek) és az egyes tanulók tanuláshoz való hozzáállása, olvasottsága kölcsönösen hatnak egymásra: erősíthetik, de akár ki is olthatják egymást ezek a hatások. A statisztikai (regressziós) vizsgálatok során egyértelművé vált, hogy az osztály/iskola szintű mutatók (átlagolt indexek) is befolyásolják az egyéni teljesítményt. (Fényes–Pusztai 2004; Fényes 2008) Ezt nevezzük az iskolai kontextus hatásának. Az iskolai hatások, úgymint a tanári kar összetétele, az iskola vezetése vagy az iskolai klíma, befolyásolják a diákok teljesítményét, és eltérést okozhatnak az „elvárt értéktől”. Ezzel szemben a diákok szocio-ökonómiai háttérének agregált eredményei okozta eltérés csak az „iskolai háttér” kontextus-hatásának tulajdonítható, tehát szűkebb körű magyarázatokkal szolgál. A magas státusú és jól tanuló diákok megerősítik tanáraik státusát.

A Coleman-tanulmány (1966) adatai azt mutatták, hogy az olyan tényezők, mint a tanárok képzettsége, az iskola felszereltsége és fenntartásának kiadásai nem sok magyarázattal szolgálnak az iskolák és a tanulók közötti különbségekre, ugyanakkor az iskoláról alkotott kép, a diákok nézetei a kontrollról és a diákok önmagukról alkotott képe, csakúgy mint a tanárok képe az iskoláról mind jelentősen befolyásolják a diákok teljesítményét. A kutatás adatainak másod-elemzése során kiderült az is, hogy önmagában a diákok társadalmi státusának sincs kizárólagos magyarázó ereje, hiszen azokban az intézményekben, ahová a szegregáció felszámolása miatt nagy számban vettek fel fekete diákokat is (tehát megváltozott az itt tanuló diákok társadalmi státusa), a régi diákok eredményei változatlanok maradtak, és az új tanulók teljesítménye is javult. (Brookover 1976) Ez a mi szempontunkból, a hátrányos helyzetű iskolák szempontjából, nagyon lényeges eredmény, hiszen eszerint van valami stabilabb eredményességet befolyásoló tényező, mint a diákok háttere.

A hetvenes évek kutatásai még nem vizsgálták a klíma direkt hatását a teljesítményre. Abból indultak ki, hogy a megfelelő légkör optimális körülményt biztosít a tanítási-tanulási folyamathoz, tehát közvetett módon hat a tanárok munkájára és a diákok tanulmányi eredményére. A problémát a korai kutatásokban (és

a későbbiek egy részében is) az okozza, hogy nehéz szétválasztani az iskolai és az egyéni jellemzőket. A sok sikertelen próbálkozás, hogy szétválasszák ezeket a sajátosságokat, sokakat (pl. Hauser 1971) arra készítetett, hogy lekicsinyeljék az iskolai társadalmi rendszerek hatását a teljesítményre. Hauser ugyanakkor felismeri, hogy ha nem is a társadalmi-gazdasági sajátosságok, de más iskolai jellemzők igenis jelentősen befolyásolhatják a tanulók teljesítményét. Magyarázatai azt sugallják, hogy az iskola irányadó szubkulturális jellemzői és társadalmi-pszichológiai folyamatai jelentősen képesek hatni az iskolai, tanulmányi eredményekre.

Több kutatás is kiemeli az érzelmek jelentőségét az iskolai életben, amely társas kapcsolatokra és kommunikációra épül. Brookover (1976) azt tapasztalta, hogy az etnikai hovatartozásukhoz és a társadalmi-gazdasági helyzetükhöz képest sokkal inkább befolyásolja a tanulók eredményességét az, hogy mennyire érzik hasznosnak vagy haszontalannak a maguk iskolai erőfeszítéseit. Fend (1977) arról ír, hogy a légkör befolyásolja a tanár közérzetét. A tanár akkor érzi magát kompetensnek, ha fegyelmet tud tartani, és domináns marad, és ilyen körülmények között jobban el tudja látni a munkáját. Kozma kimutatta, hogy „az iskolai szervezetre a fokozott érzelmi tónus a jellemző” (Kozma 1985: 90), azaz az iskolában tanító tanár számára a munkahelyi légkör fontosabb, mint bármely más foglalkozású személy számára. A jó légkörű iskola boldoggá teheti a tanárt, a rossz légkör megkeseríti az életét, és ezzel szükségképpen csökken a teljesítménye is. Meleg és Aszmann is kimutatták, hogy a tanulók közérzete, az iskola „rejtett tanterve” és a diákok teljesítménye között igenis van összefüggés (Orosz 1989; Meleg–Aszmann 1996).

De hogyan lehet ezeket a hatásokat utolérni? Nash (1983) volt az első kutató, aki leszögezte, hogy a szervezeti klíma rendkívüli módon és közvetlenül hat a teljesítményre. A vizsgálatok igazolni kezdték azt a feltevést, miszerint az iskolai légkör vagy morál része az iskolai dolgozók eredményességének. Abban az iskolában, ahol pozitív a légkör és a kommunikáció, jobbak a tanulmányi eredmények, és kisebb a lemorzsolódási arány, tehát jobban hasznosul a társadalmi és emberi tőke. A légkörre és a hatásaira koncentrált kutatások száma megnőtt, és egyre több empirikus munka igazolja különböző mintákon a hipotézis érvényességét. A kutatások többnyire két problémakörre összpontosítanak. Vagy az objektív változók (osztályméret, iskolaméret) befolyására fektetnek nagyobb hangsúlyt (Hanushek 2000; Spieler 2000; ld. előző fejezet), vagy az úgynevezett puha változók (értékek, normák) hatását hangsúlyozzák (Brookover 1976; McNeil et al. 2009; ld. még a jelenlegi fejezet). De gyakran (pl. a PISA-mérésnél) mindkét tényező előtérbe kerül. Ez is jelzi azt a problémát, amire a bevezetőben utaltunk,

hogy a tanítási légkör esetében a kutatások gyakran összemossák, sokszor viszont eltérő szempontok alapján szétválasztják az interperszonális és a tárgyi adottságokat.

3.2.2. Intragenerációs tőkeforrások

Az intragenerációs tőkeforrások a tanárok tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli tevékenységei: a tudatos készülés a tanítás folyamatára, illetve a tanártársakkal való együttműködés, a csapatmunka. Nagyon kevés kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a tanári munka nem egyéni, hanem kollektív teljesítmény, és hogy az osztálytermi jelenlét nem vizsgálható elszigetelten. Erre többnyire csak azok az iskolaeredményességi kutatások utalnak, amelyek az iskola egészének eredményességét mérik (ld. következő fejezet). A tanári tényezők közül a kutatók a tanári együttműködés jelentőségét emelik ki. Azoknak a negyedik osztályos diákoknak voltak jobbák az olvasási és matematikai teszteredményei, akiknek az iskolájában élénken együttműködtek egymással a tanárok (Goddard–Goddard 2007).

Számos kutatás foglalkozik az iskolavezetés hatásával, de eredményeik sokszor ellentmondanak egymásnak. Itt, ebben az elméleti fejezetben ismertetjük az ezzel kapcsolatos eredményeket, de kötetünknek nem témája az iskolavezetés, csak amennyiben az a tanárok közvetlen munkájával kapcsolatos. A tanárok válaszaiból az derül ki, hogy az igazgató szerepe inkább csak rajtuk keresztül érvényesül, ezért az empirikus kutatásban csak a tanárok igazgatóképével foglalkozunk, magával az iskolavezetővel nem.

Az iskolavezetés és a diákok eredményessége közötti összefüggések vizsgálatának különösen Nagy-Britanniában és az Amerikai Egyesült Államokban van nagy hagyománya. Az európai, főként a holland kutatások eredményei szerint nincs összefüggés az iskolavezetés (és itt leginkább olyan könnyen mérhető változókat vettek figyelembe, mint az igazgató neme, életkora, végzettsége) és a diákok eredményei között, ha mégis találtak valamilyen kapcsolatot, az inkább negatív volt. A különbség azzal magyarázható, hogy az angolszász iskolavezetői modell menedzser-típusú, az igazgatónak közvetlen, valós hatása van az iskola életére, míg az európai modellben az iskolai igazgató első az egyenlők között, egy a tanárok közül, ezért kisebb a hatása, és az is csak a tanárokon keresztül, közvetett módon érvényesül. (Lannert 2006) A későbbiekben megismételt vizsgálatok kifinomultabb kutatási módszerei (regresszió) már Európában is kimutatták a pozitív összefüggést. (Gift–Houtveen 1999)

A vezetési gyakorlat vizsgálata során többnyire csak általános elvekhez igazodnak a kutatások, hiszen az iskolák (diákjaik, tanáraik, fenntartóik, az iskolai környezet és még hosszan sorolhatnánk) különbözőek, ezért nem lehet egyöntetűen sikeresnek vagy sikertelennek ítélni egy bizonyos vezetési gyakorlatot: ami az egyik közösségben működik, az a másokban esetleg kevésbé működne (Horn 2006). Leithwood és társai (2004) szakirodalmi összefoglalójukban több megállapítást is közölnek az iskolavezetés és a diákok eredményességének összefüggéséről. Az iskolavezetés hatását rendkívül magasra értékelik a korábbi kutatásokkal szemben. Eredményeik szerint a tantermi munka után a legfontosabb eredményességi tényező az iskolavezetés. Leithwood és csapatának elméleteit Horn tesztelte az Országos Kompetencia Mérés adatain, és számos ponton kimutatta, hogy az amerikai elmélet és a hazai gyakorlat egybevág. Igazolta, hogy a határozott igazgatói kiállás és a célelvűség, az intézményi jelenlét, és a benchmarking (eredményességi adatok értelmezése és a napi munkában való hasznosítása) hat a diákok eredményeire. Ezekre a kutatásokra is jellemző, hogy az iskolavezetést az igazgató saját jellemzése alapján értékelik, nem veszik figyelembe – nem tudják figyelembe venni –, hogy a tanárok milyenek látják a vezetőt és a vezetési stílusát, mennyire (és kik) tudnak azonosulni a kitűzött céljaival.

Mind a hazai, mind a nemzetközi irodalom meggyőződéssel állítja, hogy jó vezetőkre a nehéz körülmények között működő iskolákban van a legnagyobb szükség (Leithwood 2004; Horn 2006). A hátrányos helyzetű diákokat oktató intézményben a vezető kiléte erősebben meghatározza a diákok eredményeit. A hazai viszonyok között az is megfigyelhető, hogy a vegyes profilú szakközépiskolák igazgatói lényegesen határozottabbak, mint például egy tiszta profilú gimnázium igazgatója.

Az iskolavezetés minősége és a diákok teljesítménye között hosszú az okozati vonal, és a legtöbb tanulmány nem tisztázza, hogy a statisztikailag bizonyítható hatás hogyan mutatkozik meg a valóságban. A mi szempontunkból elsősorban a vezetés és a tanárok hatása érdekes. Leithwood egy későbbi írásában jelenik meg a „négyes ösvény” („four paths”) képe, annak modellezésére, ahogyan az iskolavezetés képes befolyásolni a diákok teljesítményét (Leithwood et al. 2010). Leithwood feltételez egy racionális, egy emocionális, egy szervezeti és egy családi „ösvényt”, és ezek, kimutatásai szerint, 43%-ban magyarázzák a diákok teljesítményét. A modellben az elvárások (academic press), a fegyelem, a bizalom (a szülők és a kollégák iránt), a professzionális szakmai közösség kialakítása és a családdal való kapcsolat is helyet kapott. Az első három úton a tanároknak is szerepe van. A vezetés feladata ezek esetében kettős, hiszen nem elég

kitűzniük a megfelelő célokat és kiválasztaniuk a módszereket, azok megvalósításában partnerré kell tenniük a tanárokat. Az igazgatói célkitűzéseket – például a teljesítményt igencsak befolyásoló fegyelem megtartását és a jó tanulmányi eredmények elérését – a tanárok közvetítik a diákok felé. A közvetítés erőssége vizsgálható az útmodellek segítségével.

Brookover (1976) is úgy írja le a vezetőt, mint aki a szülők–diákok–kollégák hármas kötelékében végzi a munkáját, és ezek mindegyikének jelentősége van. Kimaradt a modellből az iskolafenntartó felé vállalt kötelezettség, illetve a szülők (a helyi társadalom) veszik át annak szerepét. Ez a fajta gondolkodás inkább az amerikai társadalomra jellemző, nálunk nagyobb az iskolafenntartók jelentősége.

Viszonylag kevesen foglalkoznak a tanár-tanár interperszonális viszony tanulmányozásával. Hargreaves (1993) emeli ki az együttműködés kultúrájával jellemzett tantestületek jelentőségét, illetve az iskolákét mint professzionális tanulóközösségét („professional learning community”). Ezekben a tanárok együttműködésén van a hangsúly, és azon, hogy közösen vállalnak felelősséget az iskola céljaiért. A diákok jólétére és eredményeire összpontosító együttműködés inkább az északi országokra jellemző (Ahlstand 1991).

3.2.3. Externális tőkeforrások

Nem lényegtelen, hogy milyen környezetben működik az iskola. Milyen maga a konkrét intézmény és milyen presztízzsel bír általában. De az sem mindegy, hogy milyen az ott tanuló diák otthoni háttere, hogyan gondolkodnak a családban, mennyit beszélgetnek egymással, mennyire becsülik a tanulást a szülők és a barátok. Az iskola és a szülők, barátok kapcsolatát mint externális erőforrást most a közös cél, a diákok eredményessége szempontjából vizsgáljuk. Először az otthon és az iskola kapcsolatát vesszük górcső alá.

A történeti és az aktuális oktatáskutatás rendre megállapítja, hogy vannak olyan etnikai és/vagy társadalmi csoportok, amelyek oktatási sikerei kiemelkedően jobbak, mint ugyanabban a társadalmi közegben más csoportoké. Napjainkban az Egyesült Államokban ilyen oktatási sikertörténet az ázsiai bevándorlóké, de közsímet az izraeliták és evangéliumi keresztények átlagnál magasabb iskolázottsága is. A magyarázat az, hogy ezekben a csoportokban a tanulás és a jó iskolai eredmények generációkon keresztül, tradicionálisan megbecsült és támogatott értékek. (Kao 1995; Karády 1994) Brookover 1976-os tanulmánya szerint az iskolai környezet hatását leginkább az oktatás minőségével, egyéb

jellemzőivel kapcsolatos szülői elvárások testesítik meg. A szülők, családok tehát egyfelől közvetett módon – mint a diákok útra indítói, tudással, készségekkel és értékekkel ellátói – jelennek meg az iskola életében, ugyanakkor közvetlen módon is, mint az iskola aktorai, jelen vannak. A hátrányos helyzetű iskolákban gyakran problémaként jelentkezik, hogy például a cigány gyerekek szülei alig érdeklődnek a gyerekük iskolai munkája iránt, sem otthon, sem az iskolában, és nem is ösztönzik őket tanulásra (Liskó 2001; Nagy 2002). De azt is láttuk a második fejezetben, hogy ennek ellenére az ilyen intézményekben a tanárok több időt töltenek el a szülőkkel való egyeztetéssel (Lannert 2010). A diákok problémás viselkedése vagy rossz otthoni körülményei miatt ugyanis fokozottabban szükség lenne az iskola és a szülő együttműködésére. A kutatások szerint, ha a szülők aktívan bevonódnak az iskolai életbe, a diákok jobb iskolai eredményeket érnek el (Carbonaro 1999). Ennek több oka is lehet. Egyfelől a szülők közelebb kerülnek az iskola értékrendszeréhez, másrészt a diákokat szorosabban ellenőrzik, ami ösztönzően hat a tanulmányaikra.

Az egy osztályban tanuló gyerekek otthoni és lakókörnyezeti háttérének különbsége az osztályközösségben éleződik ki. Kétségtelen, hogy az osztályközösség jelentősen hat a diákok egyéni teljesítményére – mégis kevesen kutatják ezt a kérdést, ráadásul az eddigi kutatási eredmények értelmezése is sokrétű és bonyolult (Santiago 2002). Inkább csak a pszichológiai vizsgálatokban kap nagyobb hangsúlyt ez a probléma, bár a klímavizsgálatok is foglalkoznak vele. Moss (1976) nézetei szerint az iskola folyamatosan kihívások elé állítja a diákokat. A tanuló kétféleképpen fogadhatja ezt: egyfelől pozitívan, úgy mint amióta képességei tesztelésére buzdítja és jobb teljesítményre sarkallja, másrészt fenyegetésként, azaz félelmet és stresszérzetet kelt benne. Egy kutatócsoport szerint, amely az iskolai kihívásokkal való megküzdést vizsgálta, nem szabad az egyén fejlődését kiragadnunk a társadalmi-kulturális kontextusból. A nyugati individualista szemlélet minden felelősséget az egyénnek tulajdonít, és ez dominál a pszichológiában és a neveléstudományban is. A tanárok viszont nem hagyhatják figyelmen kívül azt a tényt, hogy az egyéni fejlődés elsődleges forrása az érzelmi kapcsolat. Ez akadályozhatja meg a diákot abban, hogy kimaradjon az iskolából, illetve elejét veszi az iskolai kudarcok jelentős részének. Moss-nál a megküzdést segítő érzelmi kapcsolat kerül előtérbe. Hazai kutatások is kiemelik az érzelmi kötődés, kapcsolat fontosságát (Nagy 1998).

A beilleszkedés (esetleg a különbözős) igénye olyan osztálynormát is eredményezhet, amely szembe helyezkedik a pedagógiai elvárásokkal. Persze, ha az osztályban/iskolában kialakult (kialakított) norma tanuláspárti, akkor a tanulók partnerei a tanárnak, és közös célokat tűzhetnek ki (Tóth 1996). Optimális esetben

az iskolának és a diákoknak közös pozitív céljaik vannak (a diákok bővítsék tudásukat, leérettségizzenek stb.), ez azonban csak ritkán valósul meg.

Hogyan lehet közössé tenni a célt? Spilerman egy korai munkájában Atkinson motivációs elméletére (Atkinson 1964)¹⁵ hivatkozva azt vizsgálja, hogy a kortárs tanulók hatása hogyan segítheti a hátrányos helyzetű diákokat a tanulásban. Spilerman hetvenes évek elején íródott tanulmányának probléma-megközelítése és stílusa ma már szokatlan¹⁶ a tudományos szakirodalomban, de gyakorlati alkalmazására van példa. Abból indul ki, hogy a hátrányos helyzetű diákok alulmotiváltak a tanulásban a hiányos kisgyermekkorai családi szocializációjuk miatt, ezen pedig elsősorban anyagi ösztönzőkkel lehet segíteni, mivel a szegény gyerekek számára a pénz nagy érték. A kortárs csoportban pénzszerzési lehetőségként megnő a tanulás presztízse, és ily módon a kortárs csoport értékrendszere is átalakul: visszahúzó helyett inkább ösztönző lesz a hatása (Spilerman 1971).

3.2.4. Az iskolai környezet hatásmechanizmusa hátrányos iskolai kompozícióban

Ebben a fejezetben többször is említettük, hogy az iskolai tényezők befolyásolják a diákok eredményeit, bár a korai társadalmi tőkeutalások ezt nem mutatták ki. A Coleman-jelentés – mely a társadalmi tőke erőforrásait az iskolán kívül vélte megtalálni – kritikájából indult ki több olyan kutatás is, amely aztán feltárta, hogy az iskolán belül hogyan működnek a társadalmi tőkeforrások, amelyeket többnyire az iskolai klíma fogalmával írtak le. Ezeket a kutatási eredményeket foglaljuk össze a továbbiakban, és egyúttal előkészítjük az utat empirikus kutatásunk eredményeinek értelmezéséhez.

A legátfogóbb nagymintás kutatást Brookover és társai végezték 1976-ban. Brookover azt követően kezdte kutatásait, hogy Jencks (1972) szintén a Coleman-jelentés (Coleman 1966) nyomán kimutatta, hogy az eredményességet sokkal inkább a társadalmi státus befolyásolja, mint az iskolai környezet, vagyis az iskolák teljesítménye azért különböző, mert eltérő az ott tanuló diákok társadalmi státusa. Kutatócsoportjuk olyan iskolai jellemzőket próbált keresni, amelyek magyarázzák az egyes intézmények közötti különbséget. Számos, az átlagtól

¹⁵ Atkinson szerint a motivációt három faktorra lehet bontani. Az egyik az érett személyiség, a másik kettő szituatív: egyfelől a siker elérésének esélye, másfelől a siker értéke.

¹⁶ Pl. használja a *néger* és a *fekete* kifejezéseket.

eltérő teljesítményt nyújtó általános iskolát hasonlítottak össze olyan iskolákkal, amelyek tanulói ugyanolyan rasszhoz tartoztak, és társadalmi-gazdasági háttérük is hasonló volt, mint az előző csoportba tartozó iskoláké, viszont ezek az iskolák átlagos teljesítményt nyújtottak. Továbbá feltételezték, hogy az iskolák légkörének különbözősége sok olyan iskolák közötti teljesítménybeli különbséget is megmagyaráz, melyet rendszerint a diákok származásának tulajdonítanak.

A légkör diákokat érintő tényezőit két csoportra osztotta. Az egyikbe a normákat sorolta: a diák tanulással kapcsolatos normáit és a tanárok vele szemben támasztott tanulással összefüggő elvárásait; a másikba a jövőre vonatkozó tényezők kerültek: mennyire tartja hasznosnak a tanuló az iskolában elsajátítottakat és mennyire eredményesnek az erőfeszítéseit, milyen elvárásai vannak.

A tanárokat érintő légkörváltozók még kiegészülnek a korábbi, a felsőoktatásban szerzett tapasztalatokkal, melyek Brookover szerint befolyásolják a tanár közérzetét, és a tanárnak a munkahelyével kapcsolatos elvárásaival. A jó légkör fontos tényezőjének tartotta még, hogy a tanár elkötelezett legyen a diákjai iránt, illetve hogy ne érezze hiábavalónak a munkáját. A tanár felé támasztott igazgatói elvárások szintén légkör-változóként szerepelnek. Brookover változói beépültek az iskolai klímakutatásba, valamint az eredményességkutatásokba is. Olyannyira, hogy az újabb kutatásokban, habár többnyire már nem hivatkoznak az írásaira, a gondolatmenete felismerhető. (Darling–Hammond 1999; 2000; OECD 2010)

A kutatás első és legáltalánosabb következtetése, melyet regresszió-analízissel vontak le, az, hogy az iskolai szociális környezet néhány eleme eltérést eredményez az egyes iskolák teljesítményeit illetően. Az iskolák társadalmi-gazdasági (SES) háttére és rassz-összetétele jelentős részben megmagyarázza azt, hogy egy-egy iskola teljesítménye miért tér el az átlagétól, de az általunk beazonosított társadalmi-pszichológiai és normatív változók szintén hozzájárulnak az iskolák átlagteljesítményeiben kialakult különbségek magyarázatához. Továbbá a társadalmi összetételbeli különbségek nagy részét megmagyarázzák a társadalmi-pszichológiai klímában meglévő különbségek, amelyek összefüggnek a diákok gazdasági háttérével és a rassz-összetétellel, vagyis a családból hozott normákkal. Valójában, ha a társadalmi-pszichológiai légkör változóit nem vesszük figyelembe, az iskolák átlag teljesítményének csak kis része magyarázható az összetétellel kapcsolatos változókkal.

A társadalmi-pszichológiai légkör változói és a társadalmi összetétel közötti összefüggés is alátámasztja, hogy a diákok származása önmagában nem jellemzi megfelelően az általános iskolai környezetet. Vannak olyan alacsony társadalmi-gazdasági státusú fekete vagy fehér többségű iskolák, ahol az iskolai légkör ösztönzően hat a teljesítményre, és vannak olyan magas társadalmi-gazdasági

hátterű fekete vagy fehér többségű iskolák, ahol a légkör kedvezőtlen, visszafogó. Egyértelműen kimutatható, hogy az iskolai összetétel nem szükségszerűen határozza meg az iskolai légkört, ezért az összetétel változásai, ha a légkör nem változik, nem eredményezik az iskolai teljesítmények javulását/romlását. Ha kivetítjük ezeket az eredményeket az iskolai szegregáció problémájára, biztonságosan állíthatjuk, hogy sem a rassz- vagy nemzetiségi szempontú, sem pedig a társadalmi-gazdasági szempontú szegregáció megszüntetése nem vezet automatikusan magasabb iskolai teljesítményhez.

A fekete többségű iskolákban sokkal nagyobb jelentősége van a klímának. Ha az iskolai légkör hatását nagyrészt annak tulajdonítjuk, hogy a társadalmi tőke ezekben az intézményekben hatékonyabban érvényesül, akkor meg kell említenünk a coleman-i aszimmetrikus hatás elvét is, mely szerint a társadalmi tőke a hátrányos helyzetű fiatalok körében hatékonyabban érvényesül: ezek az eredmények is ezt támasztják alá (Coleman 1966).

A PISA-vizsgálatok kiindulópontja látszólag éppen ellentétes a Brookoverével (OECD 2010). A PISA-kutatás alapfelvetése szerint ugyanis a társadalmi státus hat a klímára, így a tanárok munkavégzésére is. Eredményeik szerint az ösztönző iskolai légkör a középosztálybeli gyerekeknek köszönhető, akik kellemesebb tanítási környezetet tesznek lehetővé, mivel értékeik közel állnak az iskola által közvetíthetthez. Erre egyébként Brookover is utal, de ő fordított következtetésre jut. Nem áll módunkban igazságot tenni a két eredmény között, mivel az adatok konkrét összevethetősége nélkül nincs mód a multikollinearitás és a kontextushatás kizárására. Paredes és Frazer kutatásai (1992) Brookover eredményeit igazolják. A klíma és az eredmények közötti pozitív kapcsolat akkor is fennállt, ha a társadalmi, gazdasági helyzetet és az egyéb demográfiai változókat állandónak tekintették.

Ki kell itt emelnünk még néhány hátrányos kompozíciójú iskolával kapcsolatos kutatási eredményt. McMahan (2009) 149 hátrányos helyzetű, etnikailag sokszínű általános iskolás diákcsoporthat vizsgált, és arra a következtetésre jutott, hogy a kérdezettek neme, etnikuma, iskolai viselkedése befolyásolja ugyan az iskolai klíma megítélését, de a pozitív iskolakép és a tanulmányi eredményesség minden esetben együtt járnak. Cohen és társai (2009) legújabb tanulmányukban empirikus vizsgálat által bizonyítják, hogy a pozitív iskolai légkör jótékonyan hat a tanulmányi teljesítményre, eredményessé teszi az iskolai értékek átadását, csökkenteni az erőszakot, egészségtudatos életmódra ösztönzi a diákokat, gátat vet a tanárok fluktuációjának, és érvényesülni engedi a diákok jogait.

Az iskolai légkörrel foglalkozó tanulmányok azt is megerősítik, hogy a klíma hat a diákok viselkedésére. Számos kutatás ezért az iskolakerüléssel, az iskolai

bukási arányokkal és az eltanácsolással kapcsolatban vizsgálja az iskolai légkört. Ruus és társai (2007) leírják, hogy az 1991-es észt nemzeti függetlenség visszaállítása óta – a hivatalos adatok szerint – növekedett az iskolából kimaradó tanköteles diákok száma. Gyakori módszer ugyanis a problémás gyerekek eltanácsolása. Fenzel és O’Brennan (2007) szerint a pozitív iskolai légkör különösen fontos az afroamerikai és az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű tanulók számára.

A klímakutatások során több vitás kérdés is felszínre került. Lubienski és társai (2008) nagymintás kutatásban – 10000 iskola 270000 tanulójának matematika teszteredményei alapján – vizsgálták az iskola mérete, az osztályméret, az iskolai klíma, a tanárok képzettsége és az iskolai eljárások, bevett szokások (school process) közötti összefüggést, magán és állami fenntartású iskolákban. Azt találták, hogy nem bizonyítható egyértelműen a szektorhatás, csak mindezen a tényezőkön keresztül. A legszembeütőbb különbséget az osztályok mérete eredményezte: a vizsgált magániskolákban sokkal jellemzőbb az alacsonyabb osztálylétszám. Ezzel szemben a PISA 2000 adatainak elemzése során Dronkers és Róbert (2005) azt állapította meg, hogy az állami és a magán szektor közötti különbséget elsősorban nem a számszerűsíthető tényezők (az osztály nagyság, kisebb bürokrácia, nagyobb függetlenség) okozzák, hanem a klímával kapcsolatos tényezők. Ezt azzal támasztják alá, hogy a magánszektor két különböző típusa (független magán és államilag támogatott magán) közül a független szektor kevésbé hatékony, és mivel a fent felsorolt tényezők a két típusban megegyeznek, ez nem lehet a teljesítménykülönbség oka, ugyanakkor a légkör inkább tanulásorientált és a tanár-diák kapcsolat jobb az államilag támogatott magán (többnyire egyházi) szektorban, és ez összefügg az eredménnyel.

Bár napjainkban már nem vonják kétségbe, hogy a klíma és az ezen keresztül érvényesülő társadalmi tőke hat az eredményességre, arról megoszlanak a vélemények, hogy mennyire fontos a többi változó. Papanastasiou és társai (2008) kutatásaik során 3000 ciprusi diák IEA (International Association for the Evaluation of Educational *Achievement*) teszteredményeit hasonlították össze. A diákok és az iskolák egyéb adatainak összevetésével hat olyan faktor rajzolódott ki, amely a teszteredményeket befolyásolta. A tanórán és iskolán kívüli aktivitás, az olvasás szeretete és a házi feladatok mennyisége után csupán a hatodik az iskolai klíma. Bár a klíma hatását regisztrálták, a hatás erősségét Róbert (2004) is alacsonyra becsüli. Ő a PISA 2000 adatait elemezve a tanári klímátényezőket vizsgálta, és úgy találta, hogy hatása eltölpül a társadalmi háttér meghatározó ereje mellett. Számolnunk kell azonban a publikációs torzítással (Moksony 2006): tudniillik többségben azok az eredmények kaptak publicitást, és kerültek be a

hivatkozási jegyzékekbe, amelyek összefüggést találtak a légkör és az eredményesség között, így viszonylag kevesebb olyan irodalomról, kutatásról tudunk, ahol nem sikerült a két tényező között kapcsolatot találni.

Róbert (2004) összehasonlításából, melyet a PISA 2000 vizsgálat nemzetközi adatainak segítségével végzett, kiderül, hogy az olyan iskolai háttérjellemezők, mint a tanári elvárások, a tanár-diák viszony, a tanári magyarázat minősége, milyen mértékben hatnak a legrosszabbul teljesítő diákok eredményeire. Nagyon alacsony a hatása ezeknek a tényezőknek, csak néhány északi országban (Finnországban, Norvégiában, kisebb mértékben Angliában, Svédországban, Dániában és Írországban) van említésre méltó statisztikai különbség. Különösen a volt szocialista országokban kevés a jelentősége az iskolai tényezőnek. Ezekben az országokban inkább a családi háttér számít, és azt kevésbé kompenzálja az iskola. A PISA-mérések megpróbálták felhasználni a tantermi gyakorlat és a könnyen indexálható adatok (pl. a tanár végzettsége) mindegyikét. De akik a mintát a fenntartók szerint bontották, azt találták, hogy az egyházi iskolák erőforrásai nagyobbak, mivel ott tördöbb, odafigyelőbb a légkör.

Kérdés maradt azonban, hogy hogyan hat az iskolai környezet a teljesítményre, és mely elemeinek a legerősebb a hatása. A kutatások összehasonlítását nehezíti, hogy minden nagymintás kvalitatív vizsgálat más-más klímadimenziókat használ, és ezek megfogalmazásukban is eltérnek egymástól (nem is beszélve a nyelvi és kulturális különbségekről). A szakirodalmak összefoglalásakor az is állandó problémát jelent, hogy a kutatások sokszor különböző elméleti alapok bizonyítására vállalkoznak, különbözően kialakított adatbázisok által.

Összegezve: a kutatások alapvetően két különböző klímadimenziót neveznek meg, amelyek hozzájárulnak az iskola tanulóinak tanulmányi sikeréhez – az interperszonális kapcsolatokat és a célok és értékek rendszerét.

3.2.5. Interperszonális kapcsolatok

Már a szervezetkutatások „őskorában” is nagy jelentőséget tulajdonítottak a szervezet tagjai kommunikációjának és azoknak a kapcsolatoknak, amelyek a formális és nem formális csoportokon belül bontakoznak ki. Abból, hogy a tagok (és a kliensek) között milyen a kapcsolat, meg lehetett jósolni a szervezet teljesítményét, hiszen a jó légkör ezeknek a kapcsolatoknak is tulajdonítható, és így hatékonyabbá teheti a működést.

Az iskolakutatások során is felfigyeltek arra, hogy a tanulók azokban az iskolai közösségekben teljesítettek jól és fejlődtek leginkább, ahol jók voltak

az interperszonális kapcsolatok. A sikeres együttműködés ugyanis hozzájárult azoknak a programoknak a megvalósulásához, amelyek a tanulók tanulmányi és társadalmi előrehaladását és fejlődését tűzték ki célul.

De nem csupán a tanár-diák kapcsolatnak kell megfelelőnek, kiegyensúlyozottnak lennie, hanem a tanár-tanár és a diák-diák kapcsolatoknak is. Sőt számos tanulmány szerint a diákok iskolai eredményességét az iskolai körülmények otthoni megítélése és a szülő-tanár viszony is befolyásolja (Liu–Wang 2008). A pozitív iskolai légkör kialakítása és fenntartása folyamatos erőfeszítést igényel az iskolával kapcsolatban lévő felnőttektől is. Az iskola dolgozóinak, a szülőknek és a közösség tagjainak részt kell venniük olyan tevékenységekben, amelyek építik a kapcsolatot egymás között. Ezek közül kiemelendők az extrakurrikuláris iskolai foglalkozások, amelyek lehetőséget adnak a kapcsolatteremtésre, tőkeátadásra (Pusztai 2009).

A személyközi kapcsolatok teszik lehetővé azt, hogy az iskola valódi közösséggé váljon, amellyel a diákok azonosulni tudnak. Ha kielégül a valahová tartozás igénye – amely abból fakad, hogy az ember szeretetre, együttérzésre, törődésre vágyik – a küzdési stratégiák hatékonyabbak. Brookover (1976) leginkább a tanárookra hárítja a felelősséget: szerinte az interperszonális kapcsolatok elhalnak, ha a tanárok nem törődnek a diákokkal.

A jó kommunikáció segíti a tanárokat, hogy megtalálják a diákokkal a „közös hangot”. A diákok így tisztában lehetnek azzal, hogy milyen követelményeknek kell megfelelniük. Egy Szingapúrban végzett hároméves longitudinális vizsgálat eredményeiből megtudhatjuk, hogy azok a rosszabb képességű diákok, akik tisztában voltak a tanárok elvárásaival, sokkal bizakodóbban fordultak az iskola felé, mint azok a jobb képességű társaik, akik nem ismerték fel az elvárásokat (Liu–Wang 2008). Ezt a gondolatot szem előtt tartottuk az empirikus kutatásunkban.

3.2.6. Célok, értékek

McNeil és társai azt vizsgálták tanulmányukban (2009), hogy van-e különbség a vezető iskolák és a kevésbé eredményes iskolák iskolai klímája között. Mind a 10 dimenziót illetően, amelyet az Organizational Health Inventory alapján vizsgáltak, eltéréseket találtak a két iskolatípus között, különösen a célok megfogalmazásánál és azok elérési módjánál.

Az iskolák sikerességére összpontosító kutatási irányzat az Egyesült Államokban szorgalmazza, hogy az iskolák támasszanak magas elvárásokat a diákokkal

és dolgozóikkal szemben, a szabályok betartását bármilyen körülmények között követeljük meg minden tanulótól, és segítsék a diákokat, hogy meg tudjanak küzdeni ezekkel az elvárásokkal (Paredes–Frazer 1992).

Ugyanakkor sokan kritizálják a szigorú elvárásokat. Egyes vélemények szerint hiba a teljesítményt tekinteni központi értéknek az iskolában, mert az állandó igyekezet, hogy megfeleljenek a túlzott követelményeknek, félténné teszi a diákokat, és árt az önértékelésüknek. Ez az irányzat inkább pszichológiai szempontból közelíti meg a célokat és elvárásokat (Ruus 2007). Az iskola célja szerintük az, hogy fejlessze a tanulók kompetenciáját, hogy a diák egyre inkább képes legyen környezete kontrollálására. A tanuló, aki inkompetenciáját káoszként érzékeli, hajlamos pánikkal, kétségbeeséssel reagálni, ha a következő alkalommal hasonló feladatot kell megoldania. A kevésbé kompetens tanuló inkább negatív küzdési stratégiákat választ, míg a kompetens tanuló, aki ura az eseményeknek, építő jellegű stratégiát használ. Ez a megállapítás kiemelten fontos a hátrányos helyzetű diákok esetében. A diákok optimista életfelfogásáért, testi-lelki jólétéért nemcsak a diákok maguk és családjaik felelősek, de az iskola is, mint tanulási és életkörnyezet. Az iskola felelőssége abban áll, hogy kedvező klímát teremtsen, amelyben a tanulókat arra ösztönzi, hogy tanulási feladataikat kihívásnak, az önfejlesztés lehetőségének fogják fel, és ezáltal konstruktív küzdési stratégiákat fejlesszenek ki, a gyerekek pedig testileg-lelkileg jól érzik magukat a tanárok támogatása által. Ruus kiemeli, hogy az iskolai klímát nagyrészt a tantestület határozza meg (Ruus 2007). Az iskolai légköri tényezők – úgy mint a tanári morál, a biztonságos körülmények és a tanulók viselkedése – lényegesek a tanulók eredményei szempontjából (Haynes et al. 1997).

3.3. ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a fejezetben a jó és eredményes tanár jellemzőit próbáltuk meghatározni. Áttekintettük a tanári eredményesség-kutatásokat történeti, illetve részben diszciplínaris szempontok alapján. Láthattuk, hogy számos kutatás szinte végtelenül sok tanári és iskolai attribútumot vizsgál. Ezeket a kutatások kezdeti szakaszában önmagukban értelmezték, később összevetették a diákok különböző eredményességi tényezőivel. Mi a kötetben ezeket a kutatási eredményeket a humán- és társadalmi tőkeforrások szempontjából összegeztük, mivel a kötet későbbi, empirikus fejezeteiben is ez irányítja a gondolatmenetünket. Itt, a fejezet összefoglalásában is csak azokat az eredményeket vesszük számba újra, amelyekre később, az 5–7. fejezetekben, hivatkozni fogunk.

A tanárok humántőke-forrásait vizsgáltuk először. A tanárok képzettsége a leggyakrabban kutatott része a tanári minőségnek, elsősorban azért, mert jól és könnyen mérhető. A tanárok végzettségével kapcsolatban a szakképesítés megléte vagy hiánya merül fel leghamarabb. A kutatások többsége szerint a tanári képesítés jelentősen befolyásolja a diákok eredményeit, sőt a végzettségi szint is számít, bár ennek hatása kisebb, mint számos más, elsősorban a diákok családi hátterével kapcsolatos tényező.

A tanárok alapvégzettségük megszerzése után is képzik magukat. A továbbképzés és hatása a tanári hatékonyságra egyre népszerűbb, de egyelőre kevés eredménnyel szolgáló kutatási terület. A vizsgálatok többségében a tanári módszertannal kapcsolatos, hosszú távú képzésekre koncentrálnak, és ezek többsége valóban bizonyítja a képzések hasznosságát. Számolnunk kell azonban a publikációs torzítás tényével, vagyis hogy többnyire csak azokat a kutatásokat közlik, amelyek „eredményesek” voltak, azaz kimutatták, hogy haszonnal járnak a képzések.

További humántőke-forrás a tanárok tapasztalata, a pályán eltöltött éveik száma. A kutatásokat összegezve azt mondhatjuk, hogy a fiatal, pályakezdő tanárok eredményei kevésbé jók, mint tapasztaltabb kollégáiké, mert el kell telnie néhány évnek, amíg „megtalálják saját hangjukat”. Utána azonban nincs egyenletes növekedés, sőt a pályájuk vége felé már akár csökkenhet is a tanárok hatékonysága.

Kötetünkben abból indultunk ki, hogy mindezek a humántőke-források csak akkor tudnak hasznosulni az iskolai munkában, ha a társadalmi tőke segíti, vagyis ha megfelelő, bizalmon és értékegyezésen alapuló, társas közeg alakul ki. Éppen ezért úgy látjuk, hogy a társadalmi tőkére koncentráló kutatásoknak és az iskolai klímakutatásoknak ebből a szempontból közös jellemzőik vannak. Egy alfejezetben feltérképeztük a társadalmi tőkeforrások három csoportját: a tanár-diák viszonyra épülő intergenerációs tőkeforrásokat, a tanár-tanár kapcsolatrendszerben fellelhető intragenerációs tőkeforrásokat és az iskola környezetéből származó externális tőkeforrásokat.

Az intergenerációs tőkeforrások általában a tanár-diák kapcsolatrendszerben, főként a kommunikációban lelhetők fel. Kiemelt jelentősége van a kommunikáció gyakoriságának és mélységének, és annak, hogy kölcsönös elfogadásra épüljön. Ugyanakkor az is lényeges, hogy azonos értékek szerint rendeződjön a tanár-diák kapcsolat. Fontos megállapítás, hogy az így kialakult társas klíma egy iskolában még a személyek (főként a diákok) cserélődése esetén is stabil marad.

A tanár-tanár kapcsolatrendszer ez idáig kevésbé kutatott problémakör, bár az iskolaeredményességi kutatások az iskolára mint egységre, tehát a pedagógusok egységére koncentrálnak, azt elemzik. Az interperszonális viszonyok vizsgálata

ugyanakkor leginkább az iskolavezető és a tanárok viszonyrendszerét helyezi előtérbe. A tanárok együttműködése és a tanulóközösségek vizsgálata újabb kutatási vonal, és az Egyesült Államokban, illetve a skandináv országokban már el is kezdték az ilyen jellegű a felméréseket, de még nem nagyon vetik össze az adatokat az eredményességgel. Az externális, vagyis az iskola környezetéből érkező erőforrások egyfelől származhatnak közvetlenül az iskola környezetéből, hiszen a diákok beviszik magukkal az iskolába a családi, lakókörnyezeti hátterüket, és ezzel a „csomaggal” befolyásolják a kortársaikat, ugyanakkor a szülők indirekt módon is hatnak az iskolára, elvárásaik vagy megítéléseik kapcsán. Ennek a megállapításnak az empirikus ellenőrzésére is sort kerítünk a következő fejezetben.

4. ISKOLAKUTATÁS MÁSKÉNT

Az előző fejezetekben áttekintettük a tanári munka számos jellemzőjét, sajátosságát. Láthattuk, hogyan vélekedik a hazai és a nemzetközi szakirodalom arról, hogy ki a „jó” és „eredményes” pedagógus, és milyen indikátorok által tudjuk meghatározni a tanári hatékonyságot, valamint hogy milyen tőkeforrások segítik azokat a tanárokat, akik többnyire hátrányos helyzetű diákokat oktatnak. Bemutattuk azokat a tényezőket, amelyek lényegileg különböztetik meg a tanári munkát a többi értelmiségi foglalkozástól, majd vizsgáltuk a tanítás körülményeit befolyásoló tényezőket, a tanítási környezetet és az ezekben rejlő tőkeforrásokat. Áttekintettük, hogy a tanári munka milyen dimenziói befolyásolják a diákok teljesítményét, és hogyan. A továbbiakban a szakirodalom átgondolása során felvetődött kérdéseinkre keresünk választ. Ennek a vizsgálatnak az adatbázisait, módszereit, hipotéziseit ismertetjük ebben a fejezetben.

4.1. CÉLOK ÉS MÓDSZEREK

A tanárok hatását a diákok eredményességére, mint ahogy a harmadik fejezetben láttuk, számos kutatás vizsgálta, eltérő módszerekkel. A pszichológus és a pedagógus kutatók ritkábban használtak kvalitatív módszereket, inkább az interjút, az életrajzelemzést, az óramegfigyelést alkalmazták (Sántha 2009). Azok az oktatásszociológiai és oktatásökonómiai vizsgálatok, amelyekre a legtöbbször hivatkoztak, és amelyek eredményeit a legtöbbször felhasználták, kvantitatív módszereket alkalmaztak. Tudásteszteket és hozzájuk kapcsolódó háttér-kérdőíveket elemeztek, amelyek egyaránt megmutatják a diákok sztenderdizált eredményeit, családi háttérüket és iskolájuk, tanáraik jellemzőit. Ezt a módszertant követjük mi is könyvünkben.

Láttuk ugyanakkor, hogy még a hatalmas költségvetésű, jól finanszírozott amerikai kutatások is nehezen mutattak ki eredményeket, és az ő eredményeik is ellentmondásosak. A leginkább bevált módszer a VAM, amelyet itthon is adaptáltak, sajnos nem tartalmaz tanári munkára vonatkozó adatokat (Auxné et al. 2012). Gyakorlatilag eddig még nem volt olyan kutatás, amely omnibusz kérdőívek segítségével kikérdezte volna mind a diákokat, mind a tanárokat, és reprezentatív minták alapján megvizsgálta volna, hogyan hat a tanár a diák eredményességére.

Kutatásunk során egy nemzetközi és egy hazai adatbázist vizsgálunk. Az OECD adatbázisai közül a 2008-as TALIS adatbázist használjuk. A nemzetközi adatbázis és a hazai OKM előnye, hogy komoly szakértői rendszer tervezi és bonyolítja le a méréseket. Reprezentatív, nagy országos mintákat képeznek le

iskolákra egységes elvek alapján. Ennek megfelelően az adatbázisokban kicsi a mintavételi hibalehetőség, és ezeket súlyozással egységesen korrigálják, az eredményeket tehát bátran általánosíthatjuk. További előnyük, hogy nemzetközi összehasonításokat is végezhetünk általuk, hiszen az egységes adatfelvételi és mintavételi elvek, valamint a körültekintő nemzeti adaptáció, például a fordítások során, lehetővé teszi (Balácsi et al. 2010b). A másodelemzés kétségtelen hátránya a saját kutatással szemben, hogy a már kidolgozott kérdőívhez, a már fölvetett adatokhoz kell alkalmazkodnunk. Az elemzés során többször is előfordult, hogy néhány kérdésre nem kaptunk választ, mivel a kutatás készítői nem azokat a kérdéseket tették fel, vagy nem úgy, ahogyan azt mi, korábbi kutatásaink alapján, célszerűnek tartottuk volna.

A felmerülő problémák ellenére is a másodelemzés mellett döntöttünk, mivel úgy láttuk, hogy ezáltal legfőbb kérdéseinkre hiteles választ kaphatunk. Ráadásul olyan, módszertanilag igényes adatbázisokat használhattunk, amely egyrészt reprezentativitásukkal, másrészt összehasonlíthatóságukkal felülmúlták a monográfia megírása idején számunkra elérhető más lehetőségeket. Meg kell jegyeznünk, hogy a magyar adatok esetében az adatbázisok hazai kezelői sok segítséget nyújtottak ahhoz, hogy az adatokat plasztikusabbá, közelebbé tehesük.

Az empirikus vizsgálatok során nem csupán az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolák adataival dolgoztunk, mivel úgy gondoltuk, hogy hitelesebb képet kapunk akkor, ha a különböző kompozíciójú iskolák eredményeit összevetjük. Ezért valamennyi elemzést elvégeztük a mintáink felét kitevő átlagos iskolai kompozícióban is, sőt a 40% fölötti diplomás szülői aránnyal rendelkező, magas szülői státusszal jellemezhető iskolai kompozícióban is. Ennek az összehasonlításnak köszönhetően plasztikusan kidomborodnak a különböző iskolai kompozíciók tanárai és diákjai közötti különbségek. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a siker és a sikertelenség jelei, összetevői hasonlóan alakulnak-e a különböző szülői háttérrel rendelkező iskolákban, és hogy az általánosan igaz összefüggések, amelyeket az elméleti részben fölvezeltünk, minden kompozícióban működnek-e.

Az elemzések módszertanát tekintve a kutatás során a keresztábra-elemzések bizonyultak a leghasznosabbnak, ezt alkalmazzuk és mutatjuk be a leggyakrabban. Változóink többsége indexált, magas mérési szintű, tehát regressziók számítására is alkalmas. Ezt a módszert ritkábban használtuk, mivel az összefüggések egy része nem lineáris, ezért a regressziós egyenesek nem illeszkedtek jól, így ez a módszer nem hatékony, az összefüggések kimutatására csak korlátozottan alkalmas.

4.2. A KUTATÁS ADATBÁZISAI

Az empirikus fejezetek közül az első (5. fejezet) a függő és a magyarázó változók eloszlását mutatja be a vizsgált tőkeforrások alapján, magyarországi adatokon. Ezeket a változókat két adatbázisból hoztuk létre, egyfelől a TALIS, másrészt az ezzel összekapcsolt OKM-adatbázis tanulói háttért vizsgáló kérdőívéből nyert néhány adattal. A második elemző rész (6. fejezet) az eredményesség és a különböző tőkeforrások összefüggését vizsgálja. A felhasznált adatbázisokat mutatjuk be az alábbiakban.

4.2.1. OECD – TALIS és a hozzá kapcsolt OKM-adatok

Mivel a két adatbázist együtt használtuk, ezért egyszerre mutatjuk be őket. A TALIS (Teaching and Learning International Survey) a tanítás és a tanulás feltételeit vizsgáló kutatás, amelyet 2008 tavaszán végzett az OECD. A vizsgálatot az OECD INES (Nemzetközi Indikátor Munkacsoport) azért kezdeményezte, hogy a tanárok mint a tanügy kulcsszereplői szempontjából mérhessék fel az oktatás helyzetét. Tanárokat és iskolavezetőket kérdeztek ki munkájukról, módszereikről, munkakörülményeikről. Előzmény nélküli tehát ez a vizsgálat, a korábbi nemzetközi mérésekből és kutatásokból kimaradt a tanári perspektíva.

A kutatást nemzetközi igény tette időszerűvé. Főként a PISA-vizsgálatok és a McKinsey-jelentés nyomán vált kitüntetetten fontossá a tanári munka, és ez tette szükségessé az összehasonlító vizsgálatokat. A kutatásnak négy célja volt. Fel akarták deríteni (1) a tanároknak az iskolával mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit, (2) a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit, (3) a tanártovábbképzés jellemzőit és (4) az iskolavezetés sajátosságait. 23 ország vett részt a felmérésben. A lebonyolításért itt is egy nemzetközi konzorcium felelt, melynek tagjai az Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége (IEA, Hollandia), az IEA Adatfeldolgozó Központ (IEA DPC, Németország) és a Kanadai Statisztikai Hivatal voltak. A vizsgálatot ISCED 2. szinten, az alapfokú oktatás második felében (5–8. évfolyamon) tanító tanárok körében végezték. A felmérés mintavételi egységei az iskolák voltak. Iskolánként 20 pedagógust kérdeztek meg, így összesen körülbelül 90 000 pedagógus került a mintába, akik 23 ország kétmillió pedagógusát reprezentálták (Hermann et al. 2009). A mintavétel alapjául az iskolák szolgáltak. A mintában nagy és kis iskolák, vidéki és városi intézmények is szerepeltek. A hazai TALIS-adatbázis nagy előnye, hogy az iskolák többségénél ismerjük az Országos Kompetenciamérésen (a továbbiakban OKM)

elért átlageredményeiket és ezek korrigált változatát¹⁷, így ezt az adatot függő változóként is jól használhatjuk. Az iskolák azonosítója alapján az OKM kutatói adatbázisából kiemeltük azokat a tanulókat, akik a TALIS által is felmért iskolákban tanultak. Válaszaikat iskolánként átlagoltuk, és így kerültek be a mérlegelt adataink közé. A szlovák adatbázisban sajnos nem rendelkezünk ilyen adattal, az ottani eredményességi változók köre szűkösebb volt, ezeket majd az adott empirikus fejezetben mutatjuk be. Az OKM kompetencia alapú mérésorozatot 2001-ben indult, és 2008 óta a 6., 8. és 10. évfolyamos diákok között gyakorlatilag teljes körű felmérést végeznek az olvasás-szövegértés és a matematikai eszköztudás területén. A feladatok nem tudástartalmat mérnek, hanem olyan eszköztudást, amely elsajátítható az iskolában, mindezt a tesztek során hétköznapi feladatok formájában.

4.3. AZ ÖKOLÓGIAI ELEMZÉSRŐL

A vizsgálatok során a mintát egységesen, és a három kompozícióban külön-külön is vizsgáltuk. Szociológusok hívták fel a figyelmet az ökológiai hatás fontosságára olyan esetekben, amikor a magyarázó változók nemcsak önmagukban fontosak, hanem intézményi szinten is hatnak a függő változóra (Bertalan 1986; Moksony 1985). A 6. és a 7. fejezetben mi is alkalmazni fogjuk ezt a módszert. Elsősorban keresztábra-elemzéseket végeztünk, úgy, hogy a változóinkat a válaszok alapján három egyforma csoportba soroltuk. Végeztünk számításokat egyéni szinten és az iskolai kontextus szintjén is (Fényes–Pusztai 2004; Fényes 2008). Az ökológiai elemzés lényege, hogy nem az egyéni tanári, illetve tanulói adatokból indulunk ki, hanem az iskolákban kialakult légkört akarjuk jellemezni valamennyi válaszadó válasza segítségével. A diákok eredményeit a tanárok kollektív eredményessége erőteljesebben befolyásolja, mint egy-egy tanár eredményei (Bread et al. 2009). Nézeteink szerint ez a módszer alkalmasabb arra, hogy a tényleges állapotokat vizsgáljuk, mivel így kiegyenlítődnek a válaszok, és lehetőségünk van egy általános kép kialakítására. Ennek ellenére egyéni szinten is végeztünk elemzéseket, de ezeket csak ritkán közöljük. Több helyen utalunk is rá, hogy az ökológiai elemzések sokkal eredményesebbek voltak, mint az egyénié, gyakrabban mutattak ki erős és jól értelmezhető összefüggéseket, míg egyéni szinten eltűnt a szignifikancia.

Az ökológiai változókat gyakorlatilag az egy iskolán belüli válaszadók (diákok vagy tanárok) válaszainak átlagolásával képeztük (agregáltuk). Szükséges

¹⁷ Az iskolában tanuló diákok átlagos társadalmi háttérével korrigáltuk a tesztpontokat. Az eljárás leírását ld. később.

volt kizárnunk az adott elemzésből azokat az iskolákat, ahol nagyon kevés volt a válaszadó (általában 10 fő alatt), mivel ilyen kis minta által nem tárhattuk fel az intézmény valós hátterét. Mint már említettük, az így képzett változókat leggyakrabban három egyforma csoportra bontottuk a teljes mintában (tehát nem kompozícióként), és így végeztük a keresztábra-elemzéseket.

4.3.1. Függő változók

A kutatás során három eredményességi változót használtunk függő változóként. Az első mutató a tanulmányi eredményessége, amelyet az iskolában tanuló nyolcadik évfolyamos diákok OKM-teljesítménye által mértünk. A változón átlagoltuk a matematika és az olvasás-szövegértési teszten elért eredményeket, hogy mindkettőről egyformán legyen információ. Mivel ezek az eredmények szorosan összefüggnek a diákok társadalmi hátterével, a háttér-indexet leszámoltuk az eredményekből, így korrigáltuk őket, saját eredményességi változót hozva létre. Az adatelemzés során kitüntetett figyelmet szenteltünk a nem tanulmányi eredményesség mutatóinak. Az olyan mutatók, mint az, hogy a tanár mennyire érzi eredményesnek a munkáját, vagy hogy a diákok mennyire idomulnak a tanóra normáihoz, jelzik az iskolában elért eredményeket – nemcsak oktatásiakat, de a nevelésieket is –, és érzékeltetik a társadalmi tőke nagyságát. Ezek a mutatók tükrözik azokat a diákok által elfogadott normákat is, amelyeknek a későbbiekben nagy hasznát veszik majd állampolgárként, illetve a munkaerőpiacon. A tanárok szempontjából is megvizsgáltuk ezeket a mutatókat, ezért a második és harmadik eredményességi indikátorunkat a kérdőívre adott tanári válaszok alapján alakítottuk ki. Mind a kompetenciatesztekkel, mind a tanulmányi mutatóval kapcsolatban egyre gyakrabban merülnek fel elgondolkoztató kérdések, ugyanis a tesztek csak bizonyos típusú feladatokat használnak, amire „rágyakorolhatnak” a diákok („teaching to the test” – Volante 2004), ezért előnyben vannak azok az iskolák, ahol annak a feladattípusnak „hagyománya” van. Jobban teljesítenek, mint azokban az iskolákban, ahol nem trenírozzák a diákokat a kompetencia alapú tesztekre. Emiatt is fontosnak tartjuk más jellegű eredményességi mutatók alkalmazását. A második eredményességi mutatónk tehát a nem tanulmány jellegű eredményesség mutatója, amely az iskolai normák betartását ellenőrzi. A harmadik mutatónk pedig az, ahogyan a tanárok megítélik saját munkájukat: az a szubjektív eszménykép, amelyet ha a tanár – reményei szerint – elér a diákjainál, eredményesnek érzi a munkáját. A nemzetközi szakirodalom ennek jelölésére egyre gyakrabban használja az „academic optimism”, illetve a

„Teacher Sense of Academic Optimism” kifejezést (Eren 2012). Ezeket a mutatókat ismertetjük a továbbiakban. Vázlatos áttekintésükre szolgál a 2. táblázat.

2. táblázat: A kötetben használt kontextus-szintű eredményességi mutatók mint függő változók

Eredményesség	Mérésre szolgáló változó	A kérdőívben szereplő adatok jelölése
tanulmányi eredményesség	OKM társadalmi háttérrel korrigált tesztpontszáma (elvárt értéktől való eltérés)	2008-as OKM-mérés iskolai átlagolt matematika és olvasás eredményei
nem tanulmányi eredményesség	a tanórai rend mutató	TALIS 43.
szubjektív eredményesség	a tanár szubjektív önértékelése	TALIS 31. a-e.

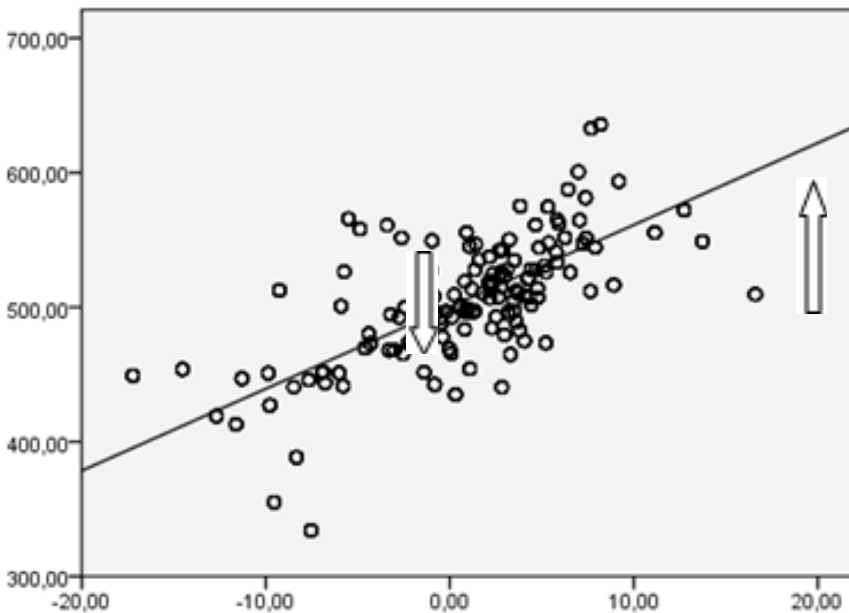
4.3.1.1. A tanulmányi eredményesség mutatója

Rendelkezésünkre állnak a 2008-as mérés hatodikosainak és nyolcadikosainak olvasási és matematikai teljesítményei. Ezek közül az adatok közül mi a nyolcadikosok matematika és olvasás-szövegértési tesztjének eredményeit használtuk föl. Azért választottuk a felsőbb évfolyamot, mert a mintában szerkezetváltó gimnáziumok is vannak (bár az is igaz, hogy az ilyen iskolában tanító tanárok a teljes mintának csupán a hat százalékát adják, tehát nem jelentős az arányuk), és az iskola hatása felsőbb évfolyamon jobban érezhető. Tehát egységesen a nyolcadikosok eredményeivel számoltunk. Elmondható, hogy a nyolcadik évfolyamosok átlageredménye elmarad a hatodikosokéitól, akik matematikából átlag 10, olvasás- szövegértésből átlag 18 ponttal teljesítettek jobban.¹⁸ A változó standardizált index, a standardizálást végző kutatók 500 átlagúvá és 1 szórásúvá alakított lineáris függvényt alkalmaztak. Ezt követően a standardizált értékek iskolánkénti átlagát képezték. Számításaink során használjuk ezt a magas mérési szintű indexet is, mint folytonos változót (pl. a regresszióknál), de létrehoztunk egy kategoriális változót is, olyan módon, hogy az alapsokaságot felosztottuk három kategóriára, ahol az iskolák egyharmada a gyengén teljesítő-, második harmada az átlagosan teljesítő-, harmadik harmada pedig a jól teljesítő csoportba került.

¹⁸ A diákok mérésénél 2009 óta egységes skálát használnak, amely 1500-as átlagú, 200-as szórású eloszlást mutat mind matematikából, mind szövegértésből. Azóta minden mérésnél minden évben és évfolyamon ugyanezt alkalmazzák, és így egy tantárgyon belül bármely két diák eredménye összevethető, bármilyen mérésen is vettek részt. A 2008-as mérésnél még nem ezt az egységes skálát alkalmazták.

Korábban az iskolák és a tanárok teljesítményét egyértelműen a diákok eredményeivel mérték. Mára azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a diák teljesítményét nagymértékben befolyásolja az, amit a diáktársai magukkal hoznak, például a társadalmi háttérük, és ez torzíthatja az eredményeket (Balázsi et al. 2010; Neuwirth 1999; 2006). Az OKM-pontokat igyekeztünk a családi háttér alapján kontrollálni, lévén hogy a családi-társadalmi háttér befolyásolja a diákok teljesítményét, és nagyon nagy arányban előrejelzi a képességpontokat (Dronkers–Velden–Dunne 2011). A diákok háttére és eredményei alapján megrajzolt regressziós egyeneshez tehát hozzáadtuk a reziduuumokat, így lenulláztuk az egyenes meredekségét, és képeztünk egy korrigált, társadalmi háttérre szűrt OKM-pontot, azaz egy olyan értéket kapunk, amelyre a diák családi háttére nincs hatással. (Ezt mutatja a 2. ábra.) Az, hogy kiszűrjük a diákok hozott értékeit¹⁹ az eredményükből, még nem jelenti azt, hogy minden hatást ki tudunk szűrni. Egyrészt a diákháttér és a földrajzi elhelyezkedés okozta tanári szelekciót nem tudjuk kiküszöbölni, másrészt az iskola ökológiai hatása is beleolvad ebbe a kontrollált változóba, ami szintén különbséghez vezet.

2. ábra: Az OKM-tesztpontszámok társadalmi háttérrel való korrigálása



$N=144$, $r^2=0,382$, $Béta=0,622$

¹⁹ A társadalmi háttér és az eredmények közötti regressziós egyenestől (ld. 4. ábra) való eltérésüket, a reziduálisokat, így statisztikailag kiegyenlítve minden diák társadalmi háttérét.

A kompetenciamérésen alapuló változóval iskolaszinten számoltunk: az egy iskolában tanító tanárok esetében ugyanazt az értéket vettük, azaz nem tulajdonítottuk az iskolai sikert egyetlen (pl. magyart tanító) tanár sikerének, hanem kollektív iskolai eredménynek tekintettük. Csakis kollektív eredményességről beszélünk. Például az olvasás-szövegértési teszten elért jó eredményeket nem tekintjük egyetlen tanár munkája sikerének, hanem a tanári kar *kollektív eredményének* könyveljük el (OECD 2003).

A felhasznált adatokat a TALIS mintájához kapcsolt Országos Kompetenciamérés (továbbiakban OKM) adatai közül választottuk ki. A válaszadó tanároknak csupán a 87%-ánál (2853 tanár) lehetett összekapcsolni az adatbázisokat, 417 tanár esetében nincs hozzárendelhető iskola, így a számításoknál kihagytuk a hiányzó eseteket – ezt a táblázatokban az esetszám megadásánál jelezni fogjuk.

4.3.1.2. A nem tanulmányi eredményesség mutatója

A tanári válaszok alapján képzett második eredményességi mutató azt méri, hogy a tanároknak mennyire sikerült megteremteniük azt a légkört az osztályteremben, amely az eredményes tanítás elengedhetetlen feltétele. Ez a mutató lényegében hasonló logikai alapon elgondolt kérdésekre adott válaszok alapján született, mint a diákokhoz intézett kérdések az előző fejezetben.²⁰ A tanároknak azt kellett értékelniük, hogy a diákok mennyiben fogadják el az iskolai normát, illetve, hogy mennyire tudják azt betartatni. Érdeklődésünk homlokterében a szülők iskolai végzettsége alapján hátrányos kompozíciójúnak tekinthető iskolák diákjai állnak. Ezek az iskolák pedig az iskolai norma betartása szempontjából potenciálisan problémásabbak, mivel több olyan diákjuk van, akiknek a szociális tapasztalatai eltérnek a többségitől, ezért gyakoribb a fegyelmi vétség. A hátrányos helyzetű diákokat oktató tanárok gyakrabban panaszkodtak arra, hogy a diákok kezelhetetlenek az órákon, kihágások sorát követik el az iskolában, nehezebben oktathatók (Liskó 2002). Ezért a magyarázó változók elemzése során az azonos családi- és szociális háttérű iskolák diákságát vetjük össze.

²⁰ 43-as kérdés.

4.3.1.3. Szubjektív eredményességi mutató

Elsődlegesen fontosnak tartottuk, hogy a tanárok hogyan értékelik saját munkájukat, mennyire tartják azt eredményesnek. Ezért felhasználtunk egy olyan mutatót, amely ezt tükrözi. Vagyis hogy mennyire tartja a tanár eredményesnek saját oktató-nevelő munkáját, tud-e sikereket elérni az osztálytermi munkában, jónak tartja-e a kapcsolatát a diákjaival, illetve hogy tud-e eredményeket elérni a problémás, motiválatlan diákokkal is.²¹ A későbbiekben látni fogjuk, hogy milyen nagy ennek a mutatónak a jelentősége. Természetesen fennáll a veszélye annak, hogy a tanárok véleménye nem megbízható indikátor. A társadalomtudományokban azonban a szubjektív besorolás éppen olyan fontos mutató, mint az objektív változók.²² Ezzel a mutatóval egyéni (nem kollektív) és iskolai szinten is számoltunk.

Felmerül a kérdés, hogy van-e kapcsolat a különböző eredményességi mutatók között. Vajon azokban a tanulócsoportokban, ahol magas a kompetenciamérés átlageredménye, ott az a feltétel is teljesül, hogy a diákok nem akadályozzák a társaik tanulását és a tanári munkát? De ami még ennél is érdekesebb: Azokban az iskolákban érzik sikeresnek a munkájukat a pedagógusok, ahol a diákok jól teljesítenek a családi helyzetükhöz képest, vagy ahol nagyobb az iskolai fegyelem? A szakirodalomban rögzített tapasztalatok azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű diákokat oktató tanárok számára nem a tanulmányi eredmények, hanem az iskolai szocializáció egyes lépései jelentenek sikert. Az, amikor az egyébként motiválatlan, az iskola világától idegen diák érdeklődni kezd, hozza a felszerelését, vagy megpróbál részt venni a munkában (Nagy 2002; Imre 2002). Az, ha valaki egyre ritkábban, vagy egy idő után egyáltalán nem zavarja a társait, komoly nevelési eredmény egyes tanulói csoportokban, és a tanári tapasztalatok szerint reményre jogosít fel, mert a tanulmányi eredmények javulásának előrejelzője lehet. Viszont ismét hangsúlyoznunk kell, hogy a kompetenciatesztekre való tudatos készülés torzíthatja az eredményeket, és ezt a hatást nem tudjuk kiszűrni (Tomasz 2008).

A 3. táblázat mutatja az összefüggést a magyarázó változók között. Az adatok értelmezése során szükségünk lesz ezekre az információkra. Láthatjuk, hogy a tanulmányi eredményesség és a szubjektív eredményesség mutatója között pozitív szignifikáns összefüggés van. Ugyanakkor ebből a szempontból a nem tanulmányi eredményesség másként viselkedik: a változók kompozícióként is

²¹ A TALIS tanári kérdőív 31-es kérdésének megfelelő adatok.

²² Ld. például a szubjektív és az objektív szociális státus összefüggéséről: Adler et al. 2000.

más összefüggést mutatnak. Például azokban az iskolákban, ahol 40% fölötti a diplomás szülők aránya, nincs összefüggés a tanárok szubjektív eredményessége és a diákok pontszámai között, az átlagos kompozícióban pedig lineáris az összefüggés a tanárok elégedettsége és a diákok viselkedése között. Az ehhez a témához tartozó táblázatokat lásd a függelékben.

3. táblázat. Az eredményességi mutatók összefüggése

	Tanulmányi eredményesség mutatója	Nem tanulmányi eredményesség mutatója	Szubjektív eredményességi mutató
A tanulmányi eredményesség mutatója		negatív irányú lineáris kapcsolat ***	pozitív irányú nem lineáris kapcsolat ***
A nem tanulmányi eredményesség mutatója	negatív irányú lineáris kapcsolat ***		pozitív irányú lineáris kapcsolat ***
Szubjektív eredményességi mutató	pozitív irányú nem lineáris kapcsolat ***	pozitív irányú lineáris kapcsolat ***	

A szignifikáns összefüggéseket *-gal jelöltük.

4.3.2. Magyarázó változók

A korábbi fejezetekben már említettük, hogy vannak könnyen számszerűsíthető, mérhető változók, és ezeket használják a leggyakrabban a tanári minőség jellemzésére. Ezeket a változókat tőketípusok alapján osztályoztuk, és megvizsgáltuk a hatásukat az eredményességre. Több hazai tanulmány is bizonyítja, illetve hivatkozik arra, hogy a képzetlenebb, motiválatlanabb és kevésbé rugalmas munkaerő felülreprezentált a hátrányos helyzetű diákokat tanító iskolákban (Varga 2009; Horn 2010). Ezeket a tanárokat főleg *életkoruk, gyakorlati idejük, nemük, végzettségük és az adott munkahelyen eltöltött idejük* alapján lehet könnyen jellemezni. Ezért a mérhető jellemzők közül mi is ezekre a mutatókra alapozunk és eszerint elemeztük az adatokat.

A demográfiai humán tőkeforrás jellemzői közül elsősorban a tanárok nemét és életkorát vizsgáltuk. A tanárok neme, mint láttuk, sajátosan oszlik meg a különböző státusú szülői kompozíciójú iskolákban. A tanárok szakmai tapasztalata szorosan összefügg az életkorukkal, ezért ezt a tényezőt a szakmai jellemzők között tárgyaljuk. A tanárok pályán eltöltött idejével kapcsolatosan is számos kutatási eredményt ismerünk. A kutatások elsősorban a tapasztalattal nem rendelkező tanárok munkáját vetik össze a már néhány éve pályán lévő tanártársaikéval. A kutatások egy része ellentmondásos. A tapasztalatlan tanárok kevésbé hatékonyak, ám ez a különbség néhány év múlva kiegyenlítődik. (Rivkin et al. 2000) De elgondolkodtató, hogy Hanushek (1992) korábban nagyobb arányú szignifikáns összefüggést talált a tanári tapasztalat és a diákok olvasását és szókincsét felmérő teszteredményei között. Igaz viszont, hogy Monk (1994) kutatása nem mutatott ki összefüggést ezen a téren, így nyitott marad a kérdés.

A tanárok szakmai jellemzőit, mint például humán tőkeforrást illetően a szakirodalom elsősorban a tanárok magasabb iskolai végzettségének jelentőségét hangsúlyozza. A tanárok iskolai végzettségének összehasonlítására több módszert is alkalmaztak. A probléma megközelíthető olyan egyszerű kérdésekkel is, hogy van-e a tanárnak képesítése (Monk 1994), vagy milyen a végzettségi foka (Wenglinsky 2000). De vizsgálható a kibocsátó intézmény rangja felől (Ehrenberg és Brewer 1994), vagy értelmezhető úgy is, hogy a teljesítmény kapcsolatban áll az elvégzett továbbképzésekkel (While–Yoon 1995; Wenglinsky 2000). Mivel a mi mintánkban nem volt számottevő a képesítés nélkül tanítók aránya, ezért ezt a nézőpontot nem elemeztük. Vizsgáltuk viszont, három különböző szinten, az iskola társadalmi tőkeforrásait. Egyrészt a tanár-diák viszonyt, mind strukturális, mind tartalmi szempontból, s ugyancsak ekképpen a tanárok közötti kapcsolatot. Külső tőkeforrásként számba vettük a szülőkkel való kapcsolattartás gyakoriságát, a társadalmi környezet megbecsülését és a szülők viszonyulását az iskolához. Mindezeket összevetettük az eredményességgel. Ezeket a változókat foglalja magába a 4. táblázat.

4. táblázat: A magyarázó változók

Tőkefajta	A tőke típusa	A mérésre szolgáló ökológiai változó	A kérdőívben szereplő adatok jelölése
emberi tőke	demográfiai jellemzők	a tanári kar nemi összetétele	TALIS 1.
		a tanári kar életkori összetétele	TALIS 2.
	képzettségi jellemzők	a tanárok végzettségének átlagos szintje	TALIS 7.
		továbbképzéseken való részvétel	TALIS 13-12 ²³ .
társadalmi tőke	intergenerációs strukturális	tanár/diák arány	TALIS 38.
		az iskolában a diákokkal tanórán és az extrakurrikuláris órákon eltöltött idő	TALIS 8. a.
	intergenerációs tartalmi	személyes odafigyelés	TALIS 31. g-j.
	intragenerációs strukturális	tanárok közötti együttműködés gyakorisága	TALIS 30.
	intragenerációs tartalmi	a munkatársi értékelések beépítése a saját munkába	TALIS 24.
	külső tőkeforrások	a lokális társadalom értékelése	TALIS 31. f.
		a szülői értekezleten való részvétel	OKM tanulói 42
		az iskoláról szóló beszélgetések gyakorisága	OKM tanulói 43

4.4. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI

A kutatás hipotéziseit a hazai és a nemzetközi szakirodalom tapasztalatai alapján állítottuk föl. A hipotézisek kisebb része módszertani jellegű, másik része a kutatásban a szakirodalom nyomán feltételezett eredményeket vetíti előre. Az adatelemzések során elsősorban ezekre a kérdésekre összpontosítunk, bár látni fogjuk, hogy számos más szempont vizsgálata is szükségesnek tűnik. A könyv végén, az összegzésben térünk majd vissza az általánosan megfogalmazott hipotézisekre, és általánosítjuk eredményeinket.

²³ Az elmúlt másfél évben elvégzett továbbképzések időtartamából kivontuk a kötelező továbbképzések időtartamát, ezzel megkaptuk az egyénenként önkéntesen vállalt továbbképzések időtartamát.

1. Varga (2009) a KIR-STAT adatokból a szegény, hátrányos helyzetű diákokat oktató, elsősorban kistelepüléseken működő iskolákról kimutatja, hogy tanárainknak csak ritkán van egyetemi végzettsége, általában tanulmányaik befejezése után kapnak itt állást, de a nehezebb tanítási körülmények miatt, amint lehetséges, munkahelyet változtatnak. Ezért ezekben az iskolákban gyakoribb a tanárcsere, és még a pedagógus túlképzés ellenére is gyakori a tanárhány. Liskó (2002) a hátrányos helyzetű, cigány tanulókat oktató iskolák minőségét vizsgálva szintén úgy találta, hogy rosszabb minőségű oktatást kapnak a diákok. Mi a hátrányos iskolai kompozíciót kizárólag a szülők iskolai végzettsége alapján határozzuk meg, tehát sem gazdasági, sem származási mutatókat nem vettünk figyelembe. Az említett kutatások alapján feltételeztük, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban tanító tanárok kisebb tapasztalattal és alacsonyabb iskolai végzettséggel, kevesebb humán tőkével rendelkeznek, rövidebb ideje tanítanak az intézményben, motiválatlanabbak, köreikben magasabb a nők aránya és nagyobb a fluktuáció.
2. Ahogy első hipotézisünkben is szerepel: a hátrányos kompozíciójú iskolákban feltételezhetően alacsonyabb a tanárok humán tőkéje, holott itt, mivel a családi hátrányból származó különbségeket is kompenzálni kellene, éppen hogy jobban képzett tanárookra volna szükség (Liskó 2002; Rice 2010). Feltételezzük, hogy a kiterjesztett szerepelvárás miatt a tanárok humán tőkéje és az iskola társadalmi tőkeforrásai is nagyobb intenzitással hatnak az eredményességre, jelentőségük kiemelkedően magas ebben a kompozícióban, a többi kompozícióhoz viszonyítva. Azt is feltételezzük, hogy mind a végzettség, mind a tapasztalat, mind a tanárok diákokhoz való viszonya, mind a tantestület légköre jobban befolyásolja az eredményesség különböző szegmenseit, és a sikeres és kevésbé sikeres alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákat a tőkeforrások megléte, illetve hiánya különbözteti meg egymástól.
3. A tanárok teljesítményét elsősorban a humán tőkeforrások felől szokták megközelíteni (Santiago 2002; Celeste–Fuler 2004), vagy pedig kevésbé vizsgálják a tanári jellemzőket, inkább csak a teljesítményből indulnak ki (McCaffrey et al. 2003). A társadalmi tőke kutatások második generációjában és az iskolai klíma kutatásokban megjelennek olyan mutatók, amelyek az iskola belső személyközi kapcsolatait tükrözik, és döntő többségük leírható a társadalmi tőke kutatások eszközeivel is (Liu–Wang 2008; McNeil et al. 2009). Ezek azonban több tényezőre koncentrálnak egyszerre, és holisztikusan kezelik az iskola világát. A társadalmi tőkére összpontosító kutatások gyakran az iskola falain kívül találják meg a tőkeforrásokat, a szülők vagy a barátok, illetve e helyi értékközösség alkotta környezetben (Coleman 1990; Pusztai 2004). Viszonylag ritkák azok a

kutatások, amelyek az iskolán belüli interperszonális kapcsolatokat mint tőkeforrást értelmezik (Antrop-González et al. 2003; Lannert 2004; Pusztai 2009, 2011). Ezekben a kutatásokban elsősorban a megértésre, az értékközösségre és az intergenerációs hatásokra helyezik a hangsúlyt. Feltételezésünk szerint azonban az externális és az intergenerációs erőforrások mellett az iskolákban a tanárok közötti intragenerációs tőke is meghatározóan hat az eredményességre, ezért a humán tőkeforrások mellett mindhárom tényezőt vizsgáltuk.

5.
MILYENEK AZ ALACSONY STÁTUSÚ
DIÁKOK ISKOLÁI?

Ebben a fejezetben azokat a pedagógusokat szeretnénk bemutatni, akik alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolában dolgoznak. Megvizsgáljuk, hogy milyen településtípuson, milyen régiókban találhatóak ezek az intézmények, és számba vesszük az ott tanító tanárok életkorát, nemét és végzettségét is. Megnézzük, hogy a mi mintánk igazolja-e azt, amit a szakirodalom állít, hogy a többségében alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban oktató tanárok rosszabb képzéssel és kisebb szakmai gyakorlattal érkeznek az iskolába, és gyakoribb a tanárváltás ezekben az intézményekben.

Mindezeket a vizsgálatokat a humán- és a társadalmi tőke-elméletekben kiemelt változók szerint végezzük, és kitérünk a „falakon belüli” és a „falakon kívüli” forrásokra is (Putnam 2004). Nem egyszerűen csak leírjuk a jelenségeket: szeretnénk külön kitérni arra is, hogy a szakirodalom szerint milyen erőforrások állnak a vizsgált iskolák rendelkezésére, illetve melyekből szenvednek hiányt. A következő (hatodik) fejezetben ezeket a tőkeforrásokat vetjük majd össze az eredményességgel, ezért különösen fontos, hogy megismerjük az iskolák belső világát és jellemzőit.

Az elemzés során elsősorban az alacsony státusú szülői kompozíciójú (röviden hátrányos kompozíció) iskolákra koncentráltunk, ahol a diplomás szülők aránya nem éri el a tíz százalékot. Önmagában azonban nem beszélünk az adatok, ezért mindig összevetjük a minta felét képező átlagos kompozíciójú iskolákkal, ahol 10–39% a diplomás szülők aránya, valamint a 40% fölötti diplomás szülői aránnyal rendelkező iskolákkal, amelyekre mint előnyös kompozíciójú intézményekre hivatkozunk. A bemutatott adatok forrása a 2008-as TALIS-adatbázis, amelyhez hozzá tudjuk rendelni a 2008-as OKM-mérés eredményeit és háttérkérdőívét is. A legtöbb adat a TALIS tanári és a TALIS igazgatói kérdőívéből, valamint az OKM diákkérdőívéből származik. Tehát minden esetben ISCED 2. szinten vizsgáljuk az intézményeket, ami hagyományosan az általános iskola felső tagozatát jelenti.

5.1. ALAPVETŐ JELLEMZŐK

Ahhoz, hogy megismerhessük azokat a tanárokat, akik főleg alacsony státusú diákokat tanítanak, elsőként bemutatjuk, hogy földrajzilag hol találhatóak az iskoláik, és azok melyik szektorhoz tartoznak. Ezeket az adatokat itt csak a tájékozódás kedvéért közöljük, de a fejezet második felében, amikor az externális tőkeforrásokról esik majd szó, külön is kitérünk rájuk.

Az adatokból (5. táblázat) kiderül, hogy az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák általában falvakban, községekben találhatóak. A települési lejtő markánsan megjelenik: a kisebb településeken lényegesen magasabb a hátrányos helyzetű iskolák aránya, míg Budapesten már egészen alacsony. A kistélepülési iskolákat gyakran konzorciumok tartják fenn, mivel egy település önmagában nem lenne képes rá. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a faluban nincs alternatív iskolaválasztási lehetőség, de gyakran még a szomszéd településeken sincs. A hazai adottságokból eredően a kistélepüléseken élők között nagyobb a munkanélküliek, az alacsonyan iskolázottak és a rossz anyagi körülmények között élők aránya. Általánosan több a cigány származású, nevelési segélyben részesülő és részképesség-zavarban szenvedő diák, sok a bejáró gyermek, akiknek nap mint nap több kilométert kell utazniuk az iskoláig (KSH 2012).

5. táblázat: A különböző kompozíciójú iskolákban tanító tanárok településtípusonkénti eloszlása

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Kisközség	17%	7%	0%
Nagyközség, kisváros	8%	15%	0%
Város	2%	20%	3%
Nagyváros	1%	7%	5%
Főváros	1%	7%	6%
Tanárok száma	836	1647	399

Az adatok forrása TALIS HUN.Sig*** (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több diák került.)

Az iskolák regionális eloszlását illetően azt tapasztaltuk (lásd 3. ábra), hogy az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák felülreprezentáltak az észak-magyarországi, közép- és dél-dunántúli régiókban. Sem a települési lejtő, sem a földrajzi megoszlás nem meglepő, hiszen tudjuk, hogy az iskolák társadalmi háttere tulajdonképpen az ország gazdasági fejlettségének tükrözi (Kozma 1975; Forray R. – Kozma 1999; Híves 2006). A kisebb településeken és az észak-magyarországi, észak-alföldi, dél-dunántúli (határ menti) régiókban a gazdasági mutatók (GDP, munkanélküliség) egyértelműen rosszabbak, mint a nagyobb településeken vagy az ország más régióiban (KSH 2012). Ez egyben azt is jelzi, hogy az iskolák homogén társadalmi összetétele elsősorban a hazai társadalom-földrajzi adottságok következménye. A budapesti vagy más nagyvárosi iskolákban, ahol vegyes iskolázottságú és státusú lakosság él földrajzilag

egymáshoz közel, kiegyenlítettebb az iskolák társadalmi kompozíciója. Azokban a hátrányos helyzetű régiókban vagy településeken, ahol a lakosság társadalmi háttere homogénebb, az iskolák is homogének.

3. ábra: A különböző kompozíciójú iskolák által felülreprezentált régiók Magyarországon



- Az adott régióban felülreprezentáltak az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák
- Az adott régióban felülreprezentáltak az átlagos státusú szülői kompozíciójú iskolák
- Az adott régióban felülreprezentáltak a magas státusú szülői kompozíciójú iskolák

A teljes mintában egyaránt voltak önkormányzati, egyházi és központi költségvetésből gazdálkodó fenntartók. Jellemző, hogy a hátrányos és az előnyös kompozícióban tanító tanárok az önkormányzati szektorban felülreprezentáltak. (Lásd 6. és 7. táblázat.) A két központi költségvetésből gazdálkodó hátrányos régióban lévő gyakorló általános iskola között átlagos arányban vannak diplomás szülők gyermekei. Ez igaz az egyházi iskolákra is.

6. táblázat: Az iskolák és tanárok fenntartók szerinti megoszlása Magyarországon²⁴

	Települési/ önkormányzati fenntartó	Egyház	Alapítvány	Központi költségvetés- ből gazdálkodó szerv
Iskolák száma	127	15	1	2
Tanárok száma	2188	222	12	24

A kutatások tapasztalatai szerint az egyházi iskolák társadalmi összetétele kiegyensúlyozottabb, szélesebb társadalmi bázisra épülnek, nem jellemző rájuk a társadalmi szegregáció olyan mértékben, mint az önkormányzati intézményekben. (Pusztai 2004; 2009) Az előnyös kompozíciójú iskolák (ahol a diákok szüleinek több mint negyven százaléka diplomás) szinte mind önkormányzati fenntartásúak, ezek többsége Budapesten található. A táblázatból leolvashatjuk, hogy a minta bő negyedét kitevő hátrányos kompozíciójú általános iskolák tanárainak nagy része az önkormányzati szektorban dolgozik, iskolájuk fenntartója valamely önkormányzat vagy konzorcium.

7. táblázat: Az iskolák szülői végzettség alapján osztályozott kompozíciója és a különböző szektorú iskolákban tanító tanárok aránya

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Önkormányzati fenntartó	<u>27,9%</u>	50,2%	<u>11,9%</u>
Egyházi fenntartó	1,2%	<u>7,2%</u>	0,6%
Központi költségvetésből gazdálkodó	0,0%	<u>1,0%</u>	0,0%
Összesen (tanárok, fő)	683	1367	292

*Az adatok forrása: TALIS-HUN; N=2342, sig. *** (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a reziduálisok alapján történt véletlenszerű eloszlásnál sokkal több iskola került.)*

²⁴ 38 intézménynek nem ismerjük a fenntartóját, ezért a táblázat csak hozzávetőleges adatokat tartalmaz.

5.2. EMBERI TŐKEFORRÁSOK

Egy hazai reprezentatív kutatás szerint a hátrányos helyzetű diákokat tanító iskolákban, amelyek elsősorban kistélepléseken találhatóak, a tanárok csak ritkán rendelkeznek egyetemi végzettséggel, általában a tanulmányaik befejezése után kapnak itt állást, de a nehezebb tanítási körülmények miatt, amint lehetséges, munkahelyet változtatnak. Ezért ezekben az iskolákban az átlagosnál nagyobb a fluktuáció: gyakoribbak a tanárcserék, és még a pedagógus túlképzés ellenére is tanárhány van (Varga 2005). Megvizsgáltuk, hogy a mi mintánk igazolja-e, hogy ezeknek az iskoláknak a tanárai rosszabb képesítéssel és kisebb szakmai gyakorlattal érkeznek az iskolába, és hogy gyakoribb a tanárváltás ezekben az intézményekben. Kíváncsiak voltunk, hogy azok az emberi tőkeforrások, amelyek általában az eredményes tanárok sajátjai (magasabb végzettség, több gyakorlat), mennyire jellemzőek azokra az intézményekre, ahol a diákok alacsonyabb aspirációs szintje miatt több feladat hárul a tanárookra.

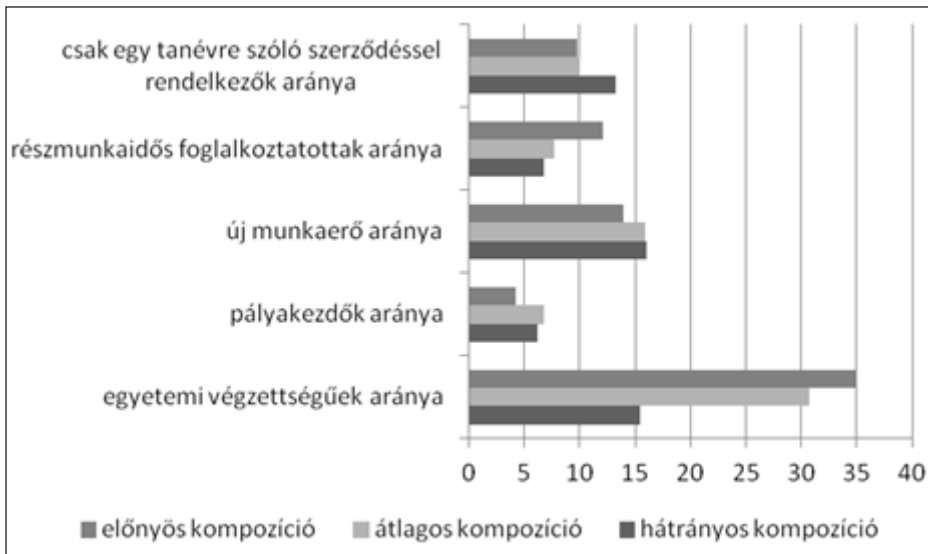
5.2.1. Demográfiai jellemzők

Úgy találtuk, hogy valóban nagyobb a pályakezdők aránya a szülők iskolai végzettsége szerint hátrányos kompozíciójú iskolákban, valószínűsítjük tehát, hogy nagyobb arányban cserélődnek a tanárok. A szakirodalomban leírt tapasztalatok alapján ez nem szolgálja az iskolák eredményességét, mert a tapasztaltabb tanárok hatékonyabban tanítanak. Egyébként hazai viszonyok között a szakmai tapasztalat szorosan összefügg a tanárok korával és az adott iskolában eltöltött idővel is, hiszen a tanári végzettségük jellemzően tanárként dolgoznak végig a pályafutásuk során, és az iskolaváltás sem gyakori (Nagy 1998). Az idősebb tanárok szakmai tevékenysége általában hatékonyabb (Halász–Lannert 1996), mivel a pályakezdő fiatalok még keresik a hangjukat (Falus–Golnhofner 1989). A legtöbb kutatás azonban azt mutatta ki, hogy a szakmai tapasztalat hatása kettős: egyfelől a tapasztaltabb tanárok eredményesebbek, másrészt az idős, ötvenes éveikben járó pedagógusok már kevésbé motiváltak, tehát az életkori tényező hatása nem lineáris (Horn 2010). Az általunk vizsgált hátrányos helyzetű iskolák tanári karának összetétele ebből a szempontból kiegyenlített, hiszen az ötven év fölötti tanárok aránya 30% alatt maradt, míg a felső kvartilis iskoláiban ez az arány meghaladja a 30%-ot, a tanári kar nagyobb arányban előregedett.

5.2.2. Képzettségi jellemzők

A mi mintánkban a többségében alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban tanító tanárok általában nemcsak fiatalabbak, de lényegesen kisebb arányban rendelkeznek egyetemi diplomával. Ez az arány alig éri el a mintaátlag felét. Több közöttük a pályakezdő, és ennél fogva azok aránya is nagyobb, akiket csak egy évre szóló szerződéssel foglalkoztatnak, ugyanakkor többségük teljes munkaidőben dolgozik. Ez utóbbinak az lehet a magyarázata, hogy a kisebb településeken, ahol a hátrányosabb helyzetű iskolák nagy része található, ez a foglalkoztatási forma nem jelent megélhetést a tanár számára, hiszen nincs lehetőségük kereset-kiegészítő munkát vállalni, más iskolákban is tanítani. Az óradói állások jellemzőbbek a városi iskolákban, bár ott sem gyakoriak. Másfelől a részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok többsége olyan tantárgyat tanít (hittan, művészeti tárgyak), amelyek oktatását a kistéleplési iskolák nem vállalják föl.

4. diagram: Az iskolai kompozíció és a tanárok néhány jellemzőjének összefüggése Magyarországon (%)



Az adatok forrása: TALIS – HUN. N:183 iskola

A 4. diagramról az is leolvasható, hogy a tanárok végzettsége mennyire tér el kompozícióként. Míg a hátrányos kompozíciójú iskolákban a válaszadó tanárok csupán 15%-a rendelkezik egyetemi végzettséggel, addig az átlagos kompozícióban ennek a kétszerese. Ehhez képest az előnyös kompozícióban már nincs

jelentős ugrás. Az egyik legfontosabb humán tőke, az iskolai végzettség tehát lényegesen alacsonyabb szinten áll a tanárok rendelkezésére. Az ISCED 2. szint, amiről beszélünk, nem követeli meg a tanártól az egyetemi végzettséget, ugyanakkor tőkeforrásként jelentős lehet a hatása a szakirodalom (Santiago 2002) szerint. Érdekes volna megvizsgálni, hogy alapdiplomaként vagy kiegészítő képzésben szereztek egyetemi végzettséget a tanárok, de erre nem adnak módot a rendelkezésünkre álló adatok.

A végzettségi szint emelésének másik forrása a részben kötelező, részben választható továbbképzések rendszere. A továbbképzésekkel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy valamennyi kompozícióból nagyságrendileg ugyanannyi továbbképzésen vesznek részt a tanárok. Az elmúlt másfél évben átlagosan 14–15 napot töltöttek el továbbképzéseken.²⁵ A kötelező és az önként vállalt továbbképzések arányánál viszont van különbség a kompozíciók között. Az alacsony és az átlagos státusú szülői kompozíciójú iskolák tanárai átlagosan kétszer annyi továbbképzésen vettek részt, mint amennyit kötelezően előírtak számukra. A magas státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolákban tanító tanárok viszont még nagyobb arányban végeztek el olyan képzéseket, amelyekben nem lett volna kötelező a részvétel.

Beszédes azoknak a továbbképzéseknek a sora, amelyekről a tanárok úgy gondolják, hogy szükségük van rájuk ahhoz, hogy szakmailag fejlődjenek. Választásaik feltételezhetően két dologra világítanak rá: egyrészt arra, hogy milyen problémák jelennek meg gyakran az adott kompozíció tanárai körében, másrészt hogy melyek azok a kérdések, amelyek megoldásához sem a tanárképzés, sem a későbbi tapasztalat nem nyújt elegendő tudást. Az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolákban a speciális tanulási igényű tanulók oktatása, a multikulturális környezetben való oktatás, a viselkedési és fegyelmezési problémák kezelése, valamint a tanulók tanácsolása kerül sokkal inkább előtérbe, mint a másik két kompozícióban. A szaktárgyi és szakmódszertani tudással kapcsolatos továbbképzésekre viszont kevesebb az igény. Ez arról tanúskodik, hogy a vizsgált iskolákban gyakoribbak a fegyelmezővel és a speciális tanulási igényű, valamint cigány tanulókkal kapcsolatos problémák. Azt is megtudtuk, hogy nagy az igény a diákokkal való személyes és bensőséges kapcsolattartásra: a „tanácsadás a diákoknak” névvel jelzett továbbképzéscsoport népszerűbb itt, mint a minta egészében. Az, hogy a magas státusú szülői kompozícióval jellemezhető intézményekben inkább a szaktárgyi tudásukat szeretnék gyarapítani a

²⁵ A TALIS tanári kérdőív 12. és 13. kérdése.

kollégák, jól jellemzi a kétfajta iskolai kompozícióban tanító tanárok napi munkájában felmerülő problémák különbségét.

5.3. TÁRSADALMI TŐKEFORRÁSOK

Az előző alfejezetben számos jellemzőjét bemutatjuk az alacsony szülői státussal jellemezhető iskoláknak. Megmutattuk, hogy tipikusan mekkora településeken és az ország milyen részein találhatóak ezek az iskolák, és hogy milyen akadályokkal küzdenek. Ismerjük az itt tanító pedagógusok demográfiai és professzionális jellemzőit. Most szeretnénk megmutatni, hogy milyenek ezek az iskolák belülről. Mekkora osztálylétszámmal, mekkora oktatói gárdával dolgoznak más kompozíció iskoláihoz képest. Megmutatjuk, hogy mi jellemző a diákok otthoni környezetére. Elsősorban azonban azt vizsgáljuk, hogy ezek az iskolák mennyire rendelkeznek azokkal a tőkeforrásokkal, amelyek hagyományosan megalapozzák az iskolai sikereket. Külön figyelmet szentelünk a tanár-diák viszonyoknak, amely meghatározza a társadalmi tőke hatékony átadásának lehetőségét. Vizsgáljuk, hogy mennyiben van jelen ezekben az iskolákban a közös pedagógiai értékrend, a közös tanári munka. Ebben a fejezetben először a diákok otthoni háttérét vizsgáljuk meg, különös tekintettel arra a kulturális tőkére, amellyel a családban rendelkeznek, majd sorra vesszük a tanulást és az iskolával kapcsolatos attitűdöket befolyásoló további tényezőket. Kompozícióként összehasonlítjuk a diákok iskolai viselkedését és a tanár-diák viszonyt. A fejezet másik fontos részében a tanárookra összpontosítunk, összefoglaljuk a tanári elkötelezettség egyes mutatóit, és megvizsgáljuk a tanári együttműködés jellemzőit mint intragenerációs tőkeforrást és az iskola vezetésével kapcsolatos tapasztalatokat is.

5.3.1. Intergenerációs tőkeforrások

Kötetünkben alapvetően az iskolai élet két szereplőjére összpontosítunk: a diákra, akinek az eredményessége az oktatás elsődleges célja, és a tanárra, aki segít elérni a kívánt eredményeket. Elsőként a diákok jellemzőit vesszük sorra. Az iskolai miliőben kulcsfontosságú, hogy milyen a diákok otthoni háttére, az iskolai élet főszereplőinek milyen értékeket, milyen normákat vallanak a szülei, és ezt hogyan jelenítik meg a diákok maguk. Ideális esetben a szülők és a tanárok szorosán együttműködnek egymással a diákok tanulmányi előmenetele érdekében, és az otthonról hozott értékek megegyeznek az iskolai értékekkel. Az általunk

vizsgált diákok családi hátteréről eddig annyit tudunk biztosan, hogy az ő szülei körében a diplomások aránya nem éri el a 10%-ot. Ez a tény viszont számos más tényezőt is befolyásol. A szülők alacsony iskolai végzettsége együtt jár a magas munkanélküliségi aránnyal, és – különösen az anyák körében – az inaktív szülői státussal. Ez önmagában alacsonyabb kereseteket és így alacsonyabb élet-színvonalat jelent. A szociális tényezők mellett leginkább arra koncentráltunk, hogy milyen normák érvényesülnek a családban, és ezek mennyire vannak összhangban az iskolai normákkal. A kutatásunkhoz felhasznált adatbázisok alapján elsősorban az anyagi tényezők által tudjuk megközelíteni a diákok családi hátterét, de sok kutató az érzelmi és a nyelvi hátrányt is vizsgálja.

Mivel a családi háttér jelentősen befolyásolja a diákok teljesítményét, vizsgáltuk azt is, hogy a diákok milyen mértékben részesülnek a különböző tőkefajtákból (Bourdieu 1970; Coleman 1988). Az eredmények nem hoztak túl sok meglepetést. Az OKM háttér-kérdőívének adataiból tudjuk, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban a diákok családjában mind tartós fogyasztási cikkből, mind kulturális fogyasztási cikkből kevesebb van. Mivel ezek az adatok ismeretek, és a témánkhöz kevésbé kapcsolódnak, nem részletezzük a diákok otthoni anyagi hátterével kapcsolatos adatokat, a bourdieu-i gazdasági és a colemani anyagi tőke mutatóit. Inkább azokat a tényezőket emeljük ki, amelyek hatással lehetnek a diákok aspirációs szintjére. Úgy gondoljuk, hogy ezek közül az egyik legfontosabb – a szülők iskolai végzettsége mellett – a család tárgyiasult kulturális tőkével való ellátottsága. Vizsgáltuk a diákok otthonának kulturális terét. Az OKM háttér-kérdőíveiből kiderült, hogy az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban lényegesen kevesebb könyv van a diákok otthonában, és kevesebbet is olvasnak.

Az intergenerációs társadalmi tőkeátadásnak strukturális határai is vannak, amelyeket elsősorban a tanár/diák arány és a tanárok munkaterhei fejeznek ki (Pusztai 2009). Az iskolák tanulószáma kisebb a hátrányos kompozíciójú intézményekben, és sok közöttük a kisiskola. Kevesebb tanár dolgozik kevesebb diákkal, és a pedagógiai, valamint az adminisztratív személyzet száma is kisebb. Hogyan befolyásolja ez a tanárok munkakörülményeit? A kutatások szerint a kisebb iskolaméret előnyösebb a társadalmi tőkeátadás szempontjából, mert zártabbak a struktúrák, és ez több interakciót tesz lehetővé a diákok és a tanárok között, míg a nagyobb iskolákban gyakoribbak a fegyelmezési problémák, ami egyébként tőkehiányra is utalhat (Morgan–Alwin 1980).

A kisebb iskolák többségében kisebb osztályokban dolgoznak a pedagógusok (lásd 8. táblázat). Mivel az általunk vizsgált alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolákban a diákok aspirációs szintje alacsonyabb, és komolyabb

magatartási problémákkal küzdenek, ezért ez mindenképpen könnyebb munkafeltételeket teremt a tanárok számára, hiszen kevesebb diák között kell megosztaniuk a figyelmüket. Ugyanakkor a szakirodalomban leírt tapasztalatok azt mutatják, hogy a kisebb iskolákban kisebb a tanárok munkáját segítő személyzet aránya (Liskó 2002). Ezt a tendenciát jól megfigyelhetjük a 8. táblázatban. Mind az oktatást segítő személyzet (informatikus, iskolapszichológus, gyógypedagógus, könyvtáros stb.), mind az adminisztrációs személyzet (iskolaitkár, gazdasági ügyintéző stb.) aránya alacsonyabb.

8. táblázat: Az iskolák személyzeti jellemzői kompozícióként Magyarországon ISCED 2. szinten

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Átlagos osztálylétszám	18,23	20,75	21,86
Diák/tanár arány ²⁶	12,7	13,7	12,8
Diák/oktatást segítő személyzet arány	0,01	90	81
Diák/adminisztrációs személyzet arány	116	100	93

Az adatok forrása: TALIS-HUN; N=183 iskola.

Gyakran feltételezik, hogy a tárgyalt hátrányos kompozíciójú iskolák infrastrukturális feltételei rosszabbak, mint más iskoláké. Ez egyes esetekben valóban igaz, de országosan már nem állja meg a helyét. Az alapvető oktatástechnikai eszközökből, szakszertárból, számítógépből nincs hiány. Az igazgatók leírásából azonban kiderül, hogy bár az iskolák felszereltségével nincs probléma, a személyi tényezők szintjén sokkal több van. Nagyobb arányban számolnak be az iskolavezetők arról, hogy a megfelelő képesítésű pedagógus hiánya hátráltatja az oktatási tevékenységet, mint a minta átlagában,²⁷ és ez felhívja a figyelmet arra, hogy a tárgyi felszereltségnél nagyobb hangsúlyt kell fektetni a személyi feltételekre.

Vizsgálatunkban kitérünk a tanárok munkaterhelésére is. Amint azt a 9. táblázat adatai is mutatják, a tanárok valamennyi kompozícióban nagyjából ugyanannyit dolgoznak. Látjuk, hogy a tanárok által beírt becslt adatok valamivel meghaladják az általánosan elfogadott 40 órát. A részletesebb időmérés-vizsgálatok tanúsága szerint valójában ennél többet dolgoznak a pedagógusok (Lannert

²⁶ Az inaktív, pl. gyermeknevelési szabadságon lévő tanárok is részei a statisztikáknak.

²⁷ A TALIS igazgatói kérdőív 29-es kérdése.

2010). Az összehasonlításból kitűnik, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban nagyobb az adminisztratív feladatok aránya. Ez összefügg a diákok hátrányos helyzetével, és az azzal kapcsolatos pályázatokkal is, amelyek adminisztrálása külön erőforrásokat vesz igénybe, ráadásul a korábban ismertetett eredmények szerint kisebb az adminisztrációs személyzet aránya.

9. táblázat: A teljes állású pedagógusok munkaterhelése a különböző kompozíciójú általános iskolákban Magyarországon²⁸

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Tanítás az iskolában	21.25	21.43	20.30
Óratervezés vagy órára való felkészülés	11.64	12.15	12.58
Adminisztratív feladatok	5.81	5.09	4.89
Egyéb	3.9	3.9	4.25
Összesen	42.6	42.57	42.02

Az adatok forrása: TALIS-HUN; N=1705

Ilyen körülmények között kell, hogy végezzék a tanárok oktató munkájukat. A PISA- mérések esetében láttuk, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban a diákok iskolával kapcsolatos attitűdjei felemásak. Egyfelől az átlagnál sokkal nagyobb arányban tartják időpazarlásnak az iskolát, és gondolják úgy, hogy nem készíti fel őket a valódi életre.²⁹ Ez a hozzáállás némiképp emlékeztet a brit munkásosztály lázadó fiataljaira (Willis 2000), akik egyfajta iskolai ellenkultúrát hoztak létre. Ugyanakkor jól érzékelhető, hogy mégis csak éheznek az iskolai sikerre, hiszen közülük szignifikánsan többen vélekednek úgy, hogy az iskola önbizalmat ad a döntéseik meghozatalához. Ennek az ambivalens kapcsolatnak a mélyebb rétegeivel a tanár-diák kapcsolat elemzése során találkozunk (Bacsikai 2013).

Az iskolával kapcsolatos attitűdök következménye lehet, hogy a diákok itt nem teljesítenek olyan jól, és rossz a magaviseletük. Ezt mutatják a kutatási eredményeink is. A tanulók iskolai magaviseletéről több forrásból is van információnk. Mind a diákok, mind a tanárok és az iskolavezetők által kitöltött kérdőívekben szerepeltek kérdések erre vonatkozóan. A vélemények egybehangzóak. A diákok szerint is, és az iskolavezetők, illetve a tanárok szerint is több probléma van az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban, mint más kompozíciók esetében.

²⁸ Az adatok között nem szerepel a nem teljes munkaidőben foglalkoztatottak óraszámára és tevékenységei.

²⁹ A PISA diák-kérdőív 33-as kérdéssora.

A felmerülő problémák közül a legsúlyosabb a diákok hiányzása, lógása. A diákok számára a lógás egyfajta bújtatott iskolaellenes reakció. Korábban az iskolából való lógást, igazolatlan hiányzást a kutatók olyan egyéni okokra vezették vissza, mint például a családi háttér, mivel egyes kutatások szerint a lógós diákok egyharmadának szülei partnerek az iskolakerülésben (Stamm 2007), ami azt jelzi, hogy a családi háttér eltér az iskolai normáktól. Csakhogy az újabb tanulmányok felhívják a figyelmet az iskola és a tanárok felelősségére is az iskolakerülés megelőzését illetően (Tomasz 2008). A lógás az iskolai normák egyértelmű megszegését jelenti, és bizonyos esetekben akár a bűnöző életpálya kezdetét is jelentheti (Wilmers et al. 2002). Ebben a kérdésben az a társadalmi tőke, amit a tanárok közvetíthetnek a diákok felé, kiemelten fontos.

A másik kérdés az iskolai fegyelem, a diákok iskolai viselkedése. Ez a problémakör magában foglalja a rendzavarást a tanórák alatt, a diáktársakkal és a tanárokkal szembeni verbális és tettleges erőszakot és a rongálást is. Az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban szignifikánsan magasabb ezeknek a problémáknak az aránya. Sajnos kimutathatóan gyakoribb a bűncselekmény (iskolai erőszak, droggal való visszaélés) és a viktimizáció is. Ugyanakkor ritkább a puskázás, ami szintén iskolai normaszegésnek tekinthető, és az iskolai lopás sem jelent kiemelkedő problémát ebben a kompozícióban, adataink alapján (ld. 10. táblázat). Azt a feltételezésünket viszont, hogy a vizsgált alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban a tanároknak nehezebb dolguk van a diákok tanítása terén, mindenképpen igazolódni látjuk.

10. táblázat: A tanulás légkörét károsító néhány iskolai viselkedésmód az igazgatók megítélése szerint³⁰ a különböző kompozíciókban

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Hiányzás	2,81	2,51	1,9
Tanórai rendzavarás	2,9	2,78	2,34
Puskázás	1,86	2,35	2,16
Lopás	2,12	2,15	1,83
Tanulók megfélemlítése, sértegetése	2,88	2,45	1,96
Alkohol, kábítószer használata	1,86	1,48	1,42

Az adatok forrása TALIS – HUN. N=185

³⁰ Az 1-től 4-ig terjedő skálán adott válaszok átlagában kifejezve. Azért választottuk a vélemények bemutatásának ezt a módját, mert ezáltal a különböző kompozíciók közötti apróbb különbségek is érzékelhetőek ebben a témában.

Látván, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban a tanárookra több nevelőmunka hárul, feltételeztük, hogy itt fontosabb a tanár-diák kapcsolat mint intergenerációs társadalmi tőkeforrás. Nagy Mária kutatásai is bizonyították, hogy azok a tanárok tudtak sikereket elérni cigány diákok között, akik jó kapcsolatot ápoltak a diákjaikkal, és ezáltal sikerült megszerettetni velük az iskolát és az illető tantárgyat (Nagy 2004). Ugyanakkor láttuk, hogy ezekben az iskolákban lényegesen több magatartási és fegyelmezési probléma jelentkezik, éppen a normák eltérő volta miatt, amely megterheli a tanár-diák viszonyt. (Ld. 11. táblázat.)

11. táblázat: A diákok magaviselete és a kompozíciók közötti összefüggés

	Kevés magatartási probléma	Átlagos mennyiségű magatartási probléma	Sok magatartási probléma
Hátrányos kompozíció	6,1%	8,8%	27,5%
Átlagos kompozíció	9,7%	13,8%	21,4%
Előnyös kompozíció	5,9%	5,5%	1,3%
Diákok száma N	650	843	1507

*Az adatok forrása TALIS HUN. Sig*** (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több diák került.)*

Ebben a kompozícióban kevésbé meghitt a viszony a tanárok és a diákok között, és ez mindenképpen összefügg az előbb felsorolt problémákkal. Nagyon nehéz eldönteni, hogy itt melyek a függő, és melyek a magyarázó változók, minden bizonnyal bonyolult ciklikus kapcsolatról van szó. De azt tapasztaltuk, hogy amelyik iskolában a diákok inkább normakövetők, ott jobb tanár-diák viszony alakul ki. Ez érthető is, hiszen a tanárok bezárkóznak, és kevésbé tudnak együttműködni a diákokkal, ha a diákok mintegy ellenkultúrát hoznak létre az iskolával szemben.

Adataink tanulmányozása során úgy találtuk, hogy a diákok társadalmi háttere és a tanár-diák viszony lineárisan összefügg, ez az összefüggés azonban nem szoros, nem szigorúan monotonon növekszik. Tehát a tanár-diák kapcsolat az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban kevésbé ideális, mint a magas státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolákban, mégis valamikéval jobb, mint az átlagos kompozíciójú iskolákban.

5.3.2. Intragenerációs erőforrások

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az iskolavezetők tapasztalatai szerint az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolákban nemcsak a diákok magaviselete jelent problémát, hanem a tanároké is. Az adatbázis tanúsága szerint több a probléma a tanárok órai késése, hiányzása és felkészületlensége miatt. Ez egyfelől arra vezethető vissza, hogy az ezekben az iskolákban tanító pedagógusok kevésbé motiváltak (Varga 2009), másfelől viszont azzal függhet össze, hogy a diákok renitens magatartása miatt a szervezeti fegyelem is gyengébb, hiszen egyfajta normahiányos tér alakul ki. A bizonytalan célkitűzéseknek az lehet az egyik oka, hogy az alacsony státusú szülői kompozícióban másként értékelhető az iskolai siker fogalma, mint általában.

A tanárok válaszai alapján úgy tűnik, hogy nem jellemző, hogy tartósan alacsony teljesítmény miatt elbocsátának tanárokat. Ez leginkább csak az előnyös kompozíciójú iskolákban fordul elő. Tehát nagyon ritkán van mód arra, hogy a rosszul teljesítő tanárokat elbocsássák, különösen ritkán a hátrányos kompozíciójú iskolákban. A vélemények alapján az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolákban kevesebb az esély arra, hogy a legjobban teljesítő tanárok kapják a legtöbb elismerést. Kevesebb esélyt látnak arra is, hogy ha jobban végzik a munkájukat, több elismerésben legyen részükhöz.³¹ Ugyanakkor úgy tűnik, hogy mind a legelőnyösebb, mind a hátrányos kompozíciójú intézményekben az igazgatók nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanári munka eredményességére, mint az átlagos kompozíciójú iskolákban.

A korábban bemutatott adatok bizonyították, hogy a szülők iskolai végzettsége alapján hátrányos kompozíciójú iskolák tanárai fiatalabbak, és gyaníthatóan csak ugródeszkanak (vagy inkább szükséges rossznak) tartják az iskolát, talán még a tanári pályát is. Azt is láttuk, hogy nagyságrendekkel kevesebb közöttük az egyetemi végzettséggel rendelkező pedagógus, mint más kompozíciójú tanárai esetében. Mindebből arra következtethetünk, hogy ezekben az iskolákban sokkal alacsonyabb szintű az együttműködés, hiszen a tanárok kevésbé motiváltak, alacsonyabban képzetek, és a diákok magaviselete miatt sokkal inkább túlterheltek. Csakhogy ezt a feltételezésünket nem tudtuk igazolni: a tanári együttműködés hátrányos iskolai kompozícióban nem ritkább, mint az előnyös háttérű gyerekeket tanító tanárok esetében, sőt ezekben az intézményekben éppen hogy többet dolgoznak együtt a tanárok. (Lásd 12. táblázat.)

³¹ A TALIS tanári kérdőív 28. kérdéssora.

Megvizsgáltuk, hogy melyek az együttműködő tanári karok jellemzői, és azt is, hogy milyen területen való együttműködés járul hozzá leginkább a sikerhez. Azokban a tanári karokban, ahol erős a kooperáció, szignifikánsan gyakrabban tanulnak együtt, vagyis vesznek részt hasonló típusú továbbképzéseken. A tanulás fontos része a jól együttműködő közösségnek: jellemzően sokkal több továbbképzésen vesznek részt, mint azok, akik nem működnek együtt rendszeresen. Nagyon fontos leszögezni, hogy az együttműködés gyakorisága, rendszeressége függ az iskola diákkompozíciójától. Ebből két dologra következtetünk. Az egyik az, hogy a nagyobb kihívást jelentő iskolákban a tanárok csak akkor tudják legalább tűrhető szinten végezni a munkájukat, ha összehangolják az egyes diákokkal kapcsolatos teendőket, és egyeztetik az elvárásokat. Tehát, tulajdonképpen szükségből kovácsolnak erényt akkor, amikor munkájukat közös egyeztetések által végzik. Másfelől azt is jelenti, hogy az itt dolgozó pedagógusok nem kevésbé motiváltak, mint ahogy azt a szakirodalom sejtette (Varga 2009), hiszen vállalják a többletmunkát jelentő egyeztetéseket, megbeszéléseket is.

12. táblázat: A diákok szüleinek iskolai végzettsége alapján meghatározott kompozíció és a tanári kar együttműködésének gyakorisága, százalékban

	Átalagnál ritkább együttműködés	Átlagos együttműködés	Átlag fölötti együttműködés
Hátrányos kompozíció	3,5%	16%	51,5%
Átlagos kompozíció	32,8%	37,4%	29,8%
Előnyös kompozíció	44,9%	32,4%	31,7%
Összesen (iskola)	57	47	55

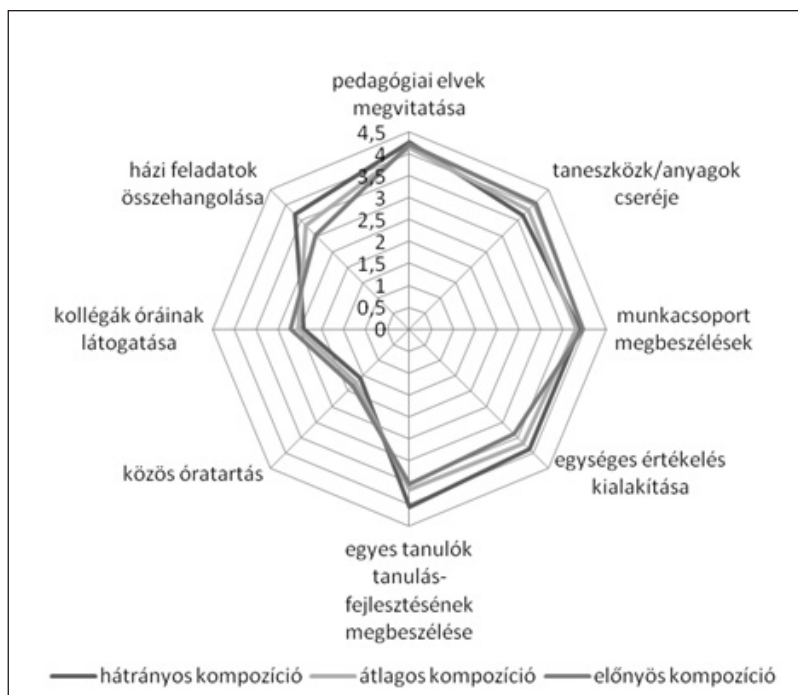
*N=2974, sig.** (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál lényegesen többen kerültek.)*

A közös értékrend jelentőségére utal az is, hogy a pedagógusok munkaterheléséről szóló kutatások eredményei szerint a tanári kar esetében a felkészülésre (órávázlat-készítés, feladatok összeállítása stb.) fordított idő kihat a diákok eredményeire (szintén OKM), a családi háttér szűrése esetén is (Horn 2010). Azokra az iskolákra jellemző, hogy a tanárok intenzívebben együttműködnek egymással, amelyek személyközpontúak, feladatorientáltak, és nem vezetőközpontúak. Ahol az a szlogen, hogy „ebben az iskolában az igazgató határozza meg azokat a célokat, amelyeket az iskola dolgozóinak vagy a tantestületnek meg kell valósítania”, ott kárt szenved a csoportos együttműködés.

Talán meglepő, hogy az igazgatók véleménye a tanári karról és a vezetésről nem egyezik a tanárok által megélt valósággal. A kollektíva tekintetében viszont sokkal fontosabb az, hogy mit gondolnak a tanárok, mint hogy mit gondol a vezető. Az iskolavezető gyakran olyan, mintha kívülálló lenne: nem része a tanári közösségnek. Ennek ellenére nem mondhatjuk azt, hogy nem fontos az igazgató személye, hiszen az adatok szerint a befolyásos igazgató teremthet jó kollektívát. Ez azt jelenti, hogy a tanárok azokban az iskolákban működnek együtt jól egymással, ahol úgy érzik, az igazgató biztosítja számukra, hogy az iskola pedagógiai céljaival összhangban végezzék munkájukat, látogatja az óráikat, kezdeményezi, hogy beszéljék meg a problémás eseteket, és javaslatokat tesz arra, hogyan lehetne javítani a munka minőségén. Az iskolavezetők hatékonyság-növelő szerepéről szóló kutatás ellentmondásos eredményekkel járt (Lannert 2006). Az európai kutatókhoz hasonlóan mi sem találtuk egyértelmű jelét annak, hogy az igazgató személye elősegítené az iskolai eredményességet, de a tanárokon keresztül érvényesülő hatása kimutatható. Az igazgatói hatékonyság egyébként nem tartozik szorosan az általunk vizsgált tényezők közé, csak annyiban, amennyiben befolyásolja a tanári kollektíva működését. Ebből a szempontból pedig a legfontosabb a jó információ-áramlás és a közös felelősségvállalás.

Az 4. ábra azt mutatja, hogy iskolai kompozícióként hogyan változik a tanárok közös tevékenységének összehangolása. Láthatjuk, hogy a legsötéttebbel jelzett, alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban főként a házi feladatok összehangolása, az egységes értékelés kialakítása és az egyes tanulók tanulásképzésének megbeszélése emelkedik ki a másik két kompozíció eredményeihez képest. A taneszközök, a tananyagok cseréje, a közös órátartás és a kollégák óráinak látogatása itt kevésbé jellemző. Ebből arra következtetünk, hogy itt a kifejezetten és közvetlenül a diákokra koncentráló, az ő oktatásukkal és eredményeikkel kapcsolatos közös pedagógiai munka inkább jellemző, míg más kompozíciókban a pedagógiai tevékenységek általános színvonalának növelése valamivel jobban előtérbe kerül.

4. ábra: A tanári együttműködés típusainak gyakorisága a különböző kompozíciójú iskolák tanári karában Magyarországon³²



Valamennyi kompozícióban a leggyakrabban megjelenő együttműködési forma a pedagógiai elvek megvitatása. Ez jellemzően évente több alkalommal, nagyjából kéthavonta történik meg a tantestületekben, ebben nincs eltérés az iskolák között. Azonban egy másik kérdéssorból kiderül, hogy a hátrányos kompozícióban gyakrabban vállalnak közös felelősséget az oktatás minőségéért, mint más kompozíciókban, de lényegileg nem térnek el sokkal a magas státusú szülői kompozícióval jellemezhető intézményektől.³³ Tehát az átlagos kompozícióhoz képest az alacsony és a magas státusú szülői kompozícióban jellemzőbb az a fajta közös felelősségvállalás, amely közös pedagógia normákon alapszik.

A közös pedagógiai tevékenységek képezik a társadalmi tőke lényegét. Az intragenerációs társadalmi tőke tartalmi funkciójára következtethetünk abból, hogy a tanárok elfogadják-e egymás értékelését, és beépítik-e azt a munkájukba.³⁴

³² A TALIS tanári kérdőív 30-as kérdésblokkja. A tanárok egy hatfokú skálán jelölhették meg az együttműködési formák gyakoriságát, ahol az 1-es a soha-t, a 6-os a hetente-t jelentette.

³³ A TALIS tanári kérdőív 32-es kérdésblokkja.

³⁴ A TALIS tanári kérdőív 24. kérdéssora.

Úgy találtuk, hogy a szülők iskolai végzettsége szerint hátrányos kompozíciójú iskolában dolgozó tanároknál a kapott értékelés általában erősebben befolyásolja azt, hogyan vezetik az órákat, milyen szakmódszertant használnak, stb. Nyilvánvalóan a fiatal tanárok jellemzője ez, de mivel ezekben az intézményekben a tanári kar átlagos életkora alacsonyabb, ezért a teljes tanári karra jellemző a reflektáló hozzáállás. Lényeges, hogy a tanár képes legyen elvonatkoztatni a saját sztenderdjeitől, és hogy rugalmasan alkalmazkodjon az adott osztályhoz. Ez általában minden iskolában rendkívül fontos, de talán az alacsony státusú szülői kompozíciójú intézményekben még lényegesebb. Mivel elképzelhető, hogy a tanár és a diákjai más-más normákat és értékeket vallanak, ezért a sikeres tanítás érdekében a tanárnak gyakrabban kell reflektálnia saját munkájára. Azt tarthatjuk jó tanárnak, aki képes a reflektivitásra a saját munkáját illetően, és képes mintegy kívülről szemlélni és megújítani az eddig bevált tanítási módszereit (Szabó 1999).

5.4. EXTERNÁLIS TŐKEFORRÁSOK

Az iskola és a szülők együttműködésében jelentős erőforrások rejlenek. Az általunk vizsgált alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák mind önkormányzati fenntartású intézmények, tehát elsősorban lakóhelyi alapon szerveződnek. Nem jellemző rájuk a meritokratikus értékrend, mint a legtöbb előnyös kompozíciójú intézményre, sem az értékközösség, mint az egyházi iskolákra (Coleman–Hoffer 1987; Pusztai 2004, 2009). Coleman és Hoffer szerint ezekben az esetekben lazább a közösség, nem működik olyan erősen a kontroll, a szülők és a gyerekek nem alkotnak eléggé zárt hálót, emiatt a közösség társadalmi tőkéje kevésbé aktivizálható. Ugyanakkor hazánkban a kistélepülési iskolák esetében kimutatható, hogy a társadalmi kontroll erőteljesebben van jelen (Imre 2004). Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy adataink melyik tendenciát igazolják: támaszkodhat-e az iskola a környezetére, vagy ez az erőforrás kevésbé érvényesül. Először az iskola és a szülők kapcsolatát vizsgáljuk, aztán áttérünk az iskola és a tágabb környezete elemzésére.

5.4.1. AZ ISKOLA ÉS A SZÜLŐK KAPCSOLATA

A meritokratikus értékközösség hiányát igazolja az az adat, mely szerint az iskolák többségében a szülőket nem foglalkoztatja az iskola oktatási színvonala.

Csak a magas státusú kompozícióban van meg az a nyomás a szülők részéről, hogy az iskolában magasabb tanulmányi követelményeket támasszanak a diákokkal szemben. Az átlagos és az alacsony státusú kompozícióval jellemezhető iskolákban a tanárok, illetve az iskola és a szülők között nincs ilyen irányú párbeszéd, illetve a szülők nem támasztanak erős elvárásokat az iskolával szemben. Az adatok azonban azt mutatják, hogy az iskolával folytatott kommunikáció főleg erre a témára összpontosul, és bár az iskolavezetők határozottan érzik a szülői nyomást, az iskola életében kevésbé vesznek részt a szülők.

A szülői értekezleten való megjelenés a legkönnyebben számszerűsíthető tényezője a szülő és az iskola kapcsolattartásának. Az OKM háttér-kérdőívében arról is kérdezték a diákokat, hogy milyen gyakran jelennek meg a szüleik ezeken az alkalmakon.³⁵ A válaszok alapján az előnyös kompozícióban a legkisebb a szülők érdeklődése, míg az átlagosban a legmagasabb. Az általunk kiemelten vizsgált alacsony státusú szülői kompozíciójú intézményekben többnyire átlagos a szülői értekezletek látogatásának rendszeressége. Ez két okra vezethető vissza. Egyfelől arra, hogy a szülők közepes mértékben működnek együtt az iskolával a gyermeknevelést illetően, másrészt hogy a több magatartási és tanulmányi probléma miatt az iskola is jobban igényli a kapcsolattartást, gyakrabban hívják a szülőt szülői értekezletre. Bármelyik ok is járjon elől, az iskola és a szülők között létezik kapcsolat. Egyébként a szülői értekezleten kívül, a diákok szerint, igen ritka a kommunikáció, csak elvétve fordul elő.³⁶ A 13. táblázat adatai azt mutatják, hogy milyen gyakran beszél meg a család az iskolában történeteket.³⁷ Itt látszik, hogy a hátrányos és az előnyös kompozíció iskolái esetében a ritkább kommunikáció cellái felülreprezentáltak, míg az átlagos kompozícióban gyakoribb az iskolai témájú kommunikáció. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy bár a strukturális feltételek adottak ahhoz, hogy az iskola a szülőkre támaszkodjon, tartalmilag kevésbé kerül a tanulás a családi kommunikáció középpontjába. Ezeknek a tényezőknek az ökológiai hatását az eredményességre a következő fejezetben fogjuk vizsgálni.

³⁵ Az OKM tanulói kérdőív 42-es kérdése.

³⁶ Az OKM tanulói kérdőív 43-as kérdése.

³⁷ Az OKM tanulói kérdőív 43b. kérdése.

13. táblázat: Az iskolai események megbeszélése a családban a diákok megítélése alapján, kompozíciónként

	Kevésbé beszélük meg az iskolai történéseket	Átlagos mértékben beszélük meg az iskolai történéseket	Gyakran megbeszélük az iskolai történéseket
Hátrányos kompozíció	14.4%	11.6%	3.5%
Átlagos kompozíció	17.3%	17.3%	23.6%
Előnyös kompozíció	3.5%	5.2%	3.6%
Tanárok száma	822	802	817

Az adatok forrása: OKM 2008. (A táblázatban aláhíztuk azoknak a celláknak az adatait, amelyekbe a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid > 3,00) N=2441

5.4.2. Az iskola és környezetének kapcsolata

Az iskola környezete, a település, ahol található, és az ott tanuló diákok lakó-környezete – az ott élők társadalmi jellemzői, valamint az infrastrukturális fejlettség és ellátottság – erősen befolyásolja az iskoláztatási szokásokat, az iskolázási magatartást. (Forray 1988) Az 5.1.-es alfejezetben megállapítottuk, hogy földrajzilag kevésbé fejlett régiókban és inkább kistelepüléseken fordulnak elő az általunk kutatott iskolák. Láttuk azt is, hogy a diákok családjai kevesebb kulturális és tartós fogyasztási cikkel rendelkeznek, több közöttük az inaktív és a munkanélküli (5.3. alfejezet). Kötetünkben nem szentelünk különös figyelmet a kifejezetten mélyszegénységben élő vagy nagyon apró falvakban lakó tanulók csoportjára, hiszen elsősorban azt kutatjuk, hogy *általában* mi jellemzi az alacsony szülői státusú iskolai kompozícióban tanító tanárok munkáját, és nem vizsgáltuk a szélsőségeket (Liskó 2001). Tisztában vagyunk azzal, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolák vegyes csoportot alkotnak, de az alcsoportok szétválasztására már vállalkoztunk. Mivel maguk a diákok sem származnak jómódú családból, feltételeztük, hogy a környezetükben is többnyire szegények laknak. Ezt azok az adatok is megerősítik, amelyeket a diákok³⁸ közöltek a környezetükben élők anyagi helyzetéről (lásd 14. táblázat). A tanulói kérdőívekből nyert adatokat iskolánként átlagoltuk, és ökológiai változót képeztünk belőlük.

³⁸ Az OKM tanulói kérdőív 48-as kérdése.

14. táblázat: A tanulók környezetében élők megítélése, kompozíciók alapján

	Többségében nagyon szegények vagy szegények	Többségében átlagos helyzetűek	Többségében jómódúak vagy gazdagok
Hátrányos kompozíció	14.4%	11.6%	3.5%
Átlagos kompozíció	17.3%	17.3%	23.6%
Előnyös kompozíció	3.5%	5.2%	3.6%
Tanárok száma	864	838	755

Az adatok forrása: OKM 2008. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj. Resid. > 3,00) N=2457

Látjuk azt is, hogy az átlagos kompozíció tanulói közül többen értékelték többségében jómódúnak a környezetükben élőket, míg az előnyös kompozíció tanulói inkább többségében átlagos helyzetűnek mondták a környezetüket. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az előnyös kompozíciójú iskoláknak nagyobb a felvételi körzete, és így vegyesebb a lakosság, de az is lehet, hogy a szubjektív megítélés igencsak függ a vonatkoztatási csoporttól (TÁRKI 1999).

Az oktatásökológia vizsgálja behatóan a lakóhely és az iskola-felhasználás jellemzői közötti összefüggéseket (Jankó 2011), mi csupán néhány tényezőt emelünk ki, amelyek elsősorban externális forrásai lehetnek a társadalmi tőkének, azaz olyan erőforrások, amelyek az iskolában dolgozó pedagógusok emberi és társadalmi tőkéjét segítenek továbbadni a hátrányos helyzetű diákoknak. Ez elsősorban az iskola társadalmi értékelésében, a tanári munka elismerésében jelenik meg karakteresen. A 15. táblázat arra világít rá, hogy a tanárok szerint a tanári munka elismerése szorosan összefügg a kompozícióval. Előnyös kompozícióban gyakorlatilag nem érzik úgy a tanárok, hogy nem becsülik meg őket az iskolájuk környezetében, míg a hátrányos kompozícióban a tanárok fele hiányolja a munkája elismerését.

15. táblázat: A tanárok elismertsége az illető településen és a kompozíció összefüggése

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Hiányosan megbecsült	13%	22%	0%
Átlagosan megbecsült	6%	22%	4%
Inkább megbecsült	7%	17%	10%
Tanárok száma	701	1614	368

Az adatok forrása: TALIS HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2683.

Az alfejezet elején utaltunk arra, hogy a kistelepüléseken általában szorosabb a társadalmi háló az iskola körül (Imre 2004), ezért ezt a tőkeforrást településtípusonként is megvizsgáltuk. Azt láttuk, hogy a legnagyobb és a legkisebb településeken örvendenek leginkább köztisztelőnek a tanárok, saját meglátásuk szerint – éppen ahogy feltételeztük; ugyanakkor a közepes településeken, ahol a tanárok döntő többsége dolgozik, alacsonyabb a megbecsültség. (16. táblázat) Ez az eredmény megerősíti a tanár szakos hallgatók véleményét is, mely szerint a kisebb településeken nagyobb az elismertség (Jancsák 2011). A következő fejezetben tárgyaljuk majd, hogy tudnak-e profitálni ebből az erőforrásból a tanárok.

16. táblázat: tanárok elismertsége az illető településen és a településtípus összefüggése

	Falu, község	Nagyközség, kisváros	Város	Nagyváros	Főváros
Hiányosan megbecsült	7%	10%	12%	1%	4%
Átlagosan megbecsült	5%	9%	10%	5%	4%
Inkább megbecsült	8%	7%	3%	7%	8%
Tanárok száma	571	733	693	364	440

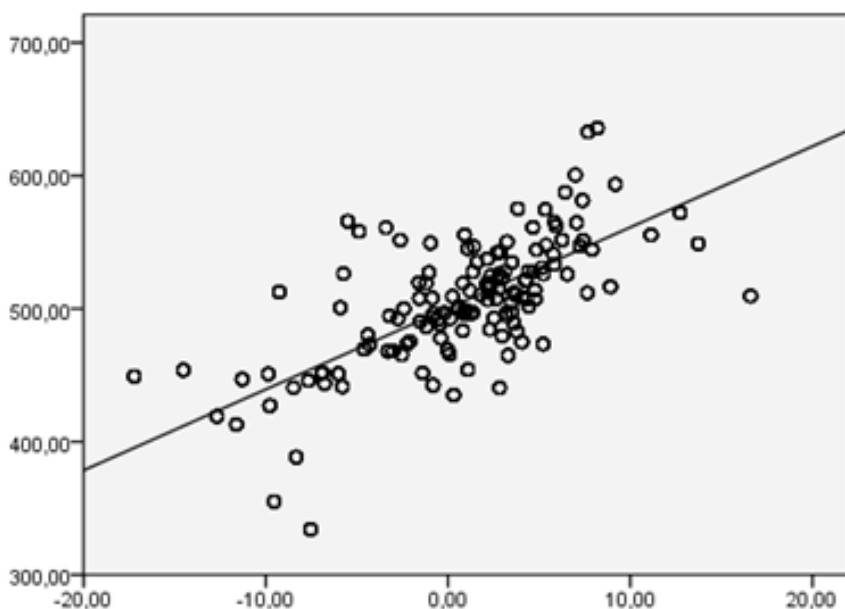
Az adatok forrása: TALIS HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2801.

5.5. EREDMÉNYESSÉG

Már említettük, hogy egy PISA-felmérés szerint meghökkentően erős az összefüggés a diákok társadalmi háttere és az eredményeik között (OECD 2010). A diákok teljesítményét tehát nagyon befolyásolja a családi háttérük. A 5. ábrán

az iskolák valódi értékpontjai, amelyeket a társadalmi helyzet és az elért átlagos tesztpontszámok tengelyén jelöltünk, igen szorosan simulnak a ráillesztett regressziós egyenesre, jóformán alig térnek el tőle. Ez azt mutatja, hogy az iskolai kompozíció társadalmi státusa alapján viszonylag jól meg tudjuk becsülni a tesztpontszámokat. Ez is megerősíti azt a feltevésünket, hogy a hátrányosabb iskolai kompozíció sokrétűbb munkavégzést és szélesebb spektrumú képességeket követel a tanároktól, hiszen a tanításon kívül feladatként rájuk hárul a kedvező diszpozíciók kialakítása, az aspirációs szint emelése, a fegyelmezés és az iskolai rend megteremtése is. Ahhoz, hogy egy hátrányos helyzetű diákokat oktató pedagógus eredményes legyen, az adatok tanúsága szerint nem elég jól átadnia a tudását, többletfeladatokat is el kell látnia (Varga 2009).

5. ábra: Az iskolák társadalmi háttere (folytonos változó) és az elért OKM olvasás-szövegértési tesztpontszámok összefüggése



$$N = 144, r^2 = 0,382, \text{Béta} = 0,622$$

Ebben a kötetben mi három eredményességi változót alkalmaztunk: (1) a tanulmányi eredményesség mutatójaként az iskola társadalmi hátterével korrigált OKM-tesztpontokat, (2) nem tanulmányi eredményességi mutatóként a diákok tanórai viselkedését mérő tanórai rend mutatóját, (3) a tanárok szubjektív eredményességét. A változókról és kialakításukról bővebben olvashatunk a

módszertani fejezetben, ebben az alfejezetben csak azt szeretnénk röviden megmutatni, hogyan alakul a változók eloszlása a kompozíciók között. Erre azért van szükség, mert a következő elemző fejezetben ismernünk kell az adatokat ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a magyarázó változók hatását a különböző eredményességi mutatókra.

A 17. táblázatban látszik, hogy a korrigált tanulmányi eredményesség szempontjából már koránt sem olyan lineáris a kapcsolat a kompozíciók és az eredmények között, mint ahogy az a fönti ábrán a nem korrigált adatok esetében látható. Az is leolvasható, hogy az előnyös kompozíciójú iskolák jó eredményei nagyrészt a társadalmi háttérüknek köszönhetőek, és a tőlük várt értéktől inkább negatív irányba térnek el. (Neuwirth 1999; Neuwirth–Horn 2005) Ugyanakkor az is jól látszik, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolák két csoportra bonthatók: ahol még ez a korrigált eredményességi változó is alacsony marad, illetve ahol magasabb, mint amire számítani lehetett. Tehát a tanulmányi eredményesség szempontjából sikeres hátránykompenzáló és sikertelen iskolákról beszélhetünk. A kettő közötti különbségről majd a következő fejezetben írunk.

17. táblázat: A tanulmányi eredményesség és a szülők iskolai végzettsége alapján kialakult intézményi kompozíciók összefüggése

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Alacsony eredményesség	12%	15%	7%
Átlagos eredményesség	6%	24%	3%
Magas eredményesség	12%	19%	2%
Tanárok száma	738	1438	302

Az adatok forrása: TALIS HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került, a táblázat a teljes százalékot mutatja.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2478.

A nem tanulmányi eredményesség mutatója az, hogy a diákok mennyire viselkednek a tanárok által elvárt módon a tanórákon. Ez egyfajta szocializációs eredményességnek tekinthető, és az iskolai normák átvételét, adaptálását, betartását jelenti. Mint azt az 5.3. alfejezetben bemutattuk, az alacsony társadalmi státusú diákok iskolai normakövetése gyengébb, azaz több a magatartási, fegyelmezési probléma. Ez a 18. táblázat adataiból is leolvasható. Éppen ezért érdekes kérdés, hogy milyen tanári jellemzők tudják pozitív irányba elmozdítani ezt a mutatót. Beszédesebb adat az is, hogy a magas eredményességű sorban nincs a kompozíciók által felülreprezentált cella. Ez azt jelenti, hogy egyik kompozícióra sem

jellemző, hogy a diákok kiemelten eredményesek lennének a nem tanulmányi sikereket illetően.

18. táblázat: A nem tanulmányi eredményesség és a szülők iskolai végzettsége alapján kialakított intézményi kompozíciók összefüggése

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Alacsony eredményesség	15%	17%	2%
Átlagos eredményesség	4%	22%	7%
Magas eredményesség	10%	18%	5%
Tanárok száma	836	1647	399

Az adatok forrása: TALIS HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került, a táblázat a teljes százalékos mutatókat mutatja.) (Adj. Resid. > 3,00) N=2882.

Az, hogy a tanárok milyen képet alakítanak ki a saját munkájukról egy tantestületben, mennyire látják azt hatékonynak, úgy gondoljuk, rendkívül fontos, különösen ha olyan diákokat oktatnak, akiknek szegényes az otthoni szocializációjuk (Eren 2012). Ebben a változóban hangsúlyos az a tényező, hogy a tanár úgy érezze, jól tud kapcsolatot teremteni a diákjaival, és még a legkevésbé motivált tanulókat is meg tudja szólítani. Az eredményességnek olyan dimenzióját ragadja meg ez a mutató, amelyre más változók nem alkalmasak. Láthatjuk, hogy a változó lineáris kapcsolatban van a kompozíciókkal, ugyanakkor a tanulmányi eredményességhez hasonlóan a hátrányos kompozíciójú iskolák tantestületei szintén eredményes és kevésbé eredményes tanári kollektívákra oszthatóak.

Kifejtettük ebben a fejezetben, hogy a diákok magaviselete rosszabb, tanulmányi teljesítményük gyengébb és a családi normáik legtöbb esetben eltérnek az iskolai normáktól. Ilyen körülmények között nem egyértelmű, hogy a tesztek által kimutatott vagy érdemjegyekben kifejezett eredményesség a legfőbb mutatója az iskolai sikernek. Ugyanilyen fontos lehet az iskolai normákhoz való alkalmazkodás, az, hogy a gyermek vagy a fiatal fölvegye a „tanuló” szerepet, és hajlandó legyen aszerint viselkedni. Ez tulajdonképpen kompozíciók közötti konfliktus is, hiszen az iskolákban általában a tanulmányi eredményességet tekintik fokmérőnek, jóllehet a hátrányos kompozíciójú intézményekben más jelentheti a sikert. Plasztikusan fogalmazzák ezt meg egy kvalitatív kutatásban olyan tanárok, akik cigány gyerekeket tanítanak (Nagy 2002). A szubjektív eredményesség tehát kompozíciónként mást jelent/jelenthet. Ennek ellenére

azok a tanárok, akik sok hátrányos helyzetű diákkal dolgoznak együtt, kevésbé érzik magukat sikeresnek, mint a minta átlaga. (Lásd 19. táblázat)

19. táblázat: A szubjektív eredményesség és a szülők iskolai végzettsége alapján kialakított intézményi kompozíciók összefüggése

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Alacsony eredményesség	12%	18%	4%
Átlagos eredményesség	6%	24%	3%
Magas eredményesség	12%	15%	7%
Tanárok száma	837	1644	399

Az adatok forrása: TALIS HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került, a táblázat a teljes százalékot mutatja.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2880.

5.6. ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a fejezetben megismerkedhettünk a többségében alacsony státusú diákokat tanító iskolákkal, amilyenekben a hazai tanárok több mint negyede tanít. Az iskolák tipikusan a szegényebb régiók szegényebb településein helyezkednek el, de nem kizárólagosan. Az iskola szocioökonómiai környezete sok tényezőt és problémát előrevetít, amelyek valóságosságát ebben a fejezetben többnyire igazoltuk. Az iskolák fenntartók szerinti vizsgálatokor láttuk, hogy a vizsgált kategóriába tartozó minden intézmény önkormányzati, gyakran konzorcium tartja fenn.

A tőkeforrások vizsgálata során megerősödött az a feltételezésünk, hogy a tanárok humán tőkével való ellátottsága – és ez is az iskolai eredményességet befolyásoló tényező – szegényesebb, mint más kompozíciók esetében. A tanárok fiatalabbak, kevesebb gyakorlattal rendelkeznek, és kevesebb közöttük az egyetemi végzettségű. Továbbképzéseken is kevesebbszer vesznek részt. Viszont az, hogy a tanári kar együttműködő, és közösen fogalmazzák meg a munka során felmerülő problémák lehetséges megoldásait, arról tanúskodik, hogy tudatos és összetartó tanári karok működnek a hátrányos kompozíciójú iskolákban.

Az intergenerációs tőkeforrásokkal kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy a diákok iskolai normáktól eltérő szocializációja, alacsonyabb aspirációs szintje és rosszabb anyagi helyzete miatt is több az iskolai kihágás, ami megterheli a tanár-diák viszonyt, ezért feltehetően nehezebben érvényesülnek a tőkeforrások. Ez

értelmezhető akadályként, de kihívásként is. A tanárok tökétközvetítő feladatát megkönnyíti, hogy az átlaghoz képest alacsonyabb az osztálylétszám és az iskolaméret, ugyanakkor az iskolai támogatószemélyzet alacsonyabb aránya miatt több nem diákokkal kapcsolatos feladat is hárul rájuk, ami nagymértékben fozozza a túlterheltség-érzetüket.

Az általunk vizsgált iskolák tanári kara, mint tanuló-, munka- és értékközöség, megelőzik más kompozíciók tanári közösségeit. Úgy találtuk, hogy a munkaszervezésben, és főleg az egyes diákokra koncentráló értékelésben és fejlesztésben gyakoribb a közös tevékenység. Mindehhez a közös továbbképzéseken való részvétel és a tanárkollégák tanácsainak meghallgatása, a pedagógiai munkába való beépítése is társul, mint intragenerációs tőkeforrás. A iskolafalakon kívüli tőkeforrások közül a szülőkkel való kapcsolatot és a helyi társadalom támogatását emeltük ki. Azt tapasztaltuk, hogy bár a családokban ritkán beszélnek az iskolában törtétekről, nem jellemző a teljes érdektelenség, hiszen a gondviselők átlagos mértékben látogatják a szülői értekezleteket, a diákok meglátása szerint. A társadalmi megbecsültség mértéke kettős. A vizsgált iskolák többsége falvakban működik, ahol hagyományosan nagyobb a tekintélye a tanári munkának, ugyanakkor a tanárok fele mégis úgy érzi: nem becsülik meg eléggé.

Ezen tőkeforrásoknak hatását az eredményességre a következő fejezetben vizsgáljuk, ezért itt, az ötödik fejezet végén, bemutattuk az eredményességi változóink kompozíciónkénti eloszlását. A társadalmi háttérrel korrigált OKM-pontszámok és a tanárok saját munkájukról vallott szubjektív eredményességi mutatói alapján sikeres és kevésbé sikeres iskolákat tudunk elkülöníteni a vizsgált hátrányos kompozícióban, míg a nem tanulmányi eredményességi mutató a kompozíció emelkedésével lineárisan változik.

6.
ÖKOLÓGIAI HATÁSOK
ÉS AZ ISKOLAI
EREDMÉNYESSÉG

Az ugyanabban az iskolában tanító tanárok emberi tőkéje az egyik erőforrás, amely hatékonyra tudja tenni a tanítást. Az elméleti fejezetekben bemutattuk, hogy melyek azok a területek, amelyek a kutatások szerint a leghatékonyabban segíthetik a diákok előrehaladását, és csökkentik a hátrányos helyzetű tanulók lemaradását, kompenzálják. Ezeket Santiago (2002) könnyen mérhető jellemzőknek nevezte, hiszen például a tanári pályán eltöltött idő vagy a végzettség jól kifejezhető számokban, jól mérhető mutató. Ez is az oka annak, hogy az oktatáskutatások során a leggyakrabban vizsgált területek közé tartoznak. Ugyanakkor fel kell hívnunk a figyelmet arra is, hogy a kutatási eredmények gyakran ellentmondásosak, illetve a humán tőke csoportjába sorolható jellemzők hatása kisebb, mint számos más jellegű, de kevésbé jól kategorizálható vagy mérhető változóé (Hanushek 2000; Hanushek et al 2005; Hargreaves 1993). Mi is vizsgálunk több olyan változót, amely az iskolák emberi tőkével való ellátottságát jellemzi. Kiemelten fontos ez azért is, mert a hazai kutatások (Varga 2005; Bacskai 2013), akár csak az 5. fejezetben bemutatott saját kutatásunk, azt igazolják, hogy a hátrányos kompozíciójú intézmények ebben a tekintetben is szegényesebben vannak ellátva. Ebben az alfejezetben azt vizsgáljuk, hogy ezek a tényezők milyen mértékben és hogyan befolyásolják a tanárok eredményességét az iskolai kontextus szintjén.

6.1.1. Demográfiai jellemzők

Két szempontból vizsgáljuk a tanárok emberi tőkéjét. Egyfelől az olyan demográfiai jellemzők szerint, mint a tanári kar átlagos életkora és nemi összetétele, másrészt a tanárok képzettségi mutatói szerint úgy, mint a végzettségük általános szintje, illetve a továbbképzéseken való részvétel szerepelt még magyarázó változóként a számítások során. Elsőként tehát a demográfiai jellemzőket vesszük sorra, ezután pedig a képzettséggel kapcsolatos adatokat.

Azokban az iskolákban, ahol többségében női tanárok töltötték ki a kérdőívet, a diákok OKM-pontszámai alacsonyabbak, mint ott, ahol több férfi dolgozik. (Lásd 20. táblázat) Amint már említettük, azok az iskolák, ahol nagyon magas a nők aránya, többnyire kis falvakban találhatóak, ennek megfelelően a diákok társadalmi státusa is alacsonyabb, és falun a teszteken is rosszabbul teljesítettek a tanulók. Tehát a településtípus fontos ebből a szempontból, ám ennek kiszűrésével is megmarad az összefüggés.

Arra is emlékszünk, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban a minta egészéhez képest több férfi tanít, és úgy gondoltuk, hogy a férfiak jobban meg

tudnak felelni a hátrányos helyzetű diákháttér nagyobb kihívásának. Ezt a kapott eredmények is alátámasztani látszanak. A másik két kompozícióban már nem mutatkozik ilyen mértékű összefüggés, ezért kiemeljük, hogy a sikeres hátrányos kompozíciójú iskolákban a tanári kar nemi összetétele lényeges tényező.

20. táblázat: A tanulmányi eredményesség és a férfiak tantestületi arányának összefüggése

		Átlagnál alacsonyabb férfiarány	Átlagos férfiarány	Átlagnál magasabb férfiarány	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	45%	17%	38%	294
	átlagos eredményesség	14%	<u>34%</u>	52%	151
	magas eredményesség	12%	18%	<u>70%</u>	295
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	48%	30%	21%	365
	átlagos eredményesség	<u>36%</u>	33%	31%	574
	magas eredményesség	30%	36%	34%	468
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	31%	26%	<u>43%</u>	178
	átlagos eredményesség	<u>61%</u>	21%	18%	60
	magas eredményesség	18%	68%	14%	57

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid > 3,00) N=2446

Ha a szubjektív eredményességet egyéni szinten vizsgáljuk, azt találjuk, hogy a nők általában eredményesebbnek érzik magukat a férfiaknál. Ökológiai szinten azonban érdekesen változik a helyzet. Azokban az iskolákban, ahol több a férfi, a tanárok általában elégedettebbek a saját munkájukkal. Ehhez hozzájárulhat a magasabb tanulmányi eredményesség is, ahogy az is, hogy a kiegyenlítettebb nemi arányok miatt jobb a légkör. Tehát a szubjektív eredményességi mutató azokban az iskolákban magasabb, ahol több férfi tanít.

Épp fordított az eredményesség és a nemi arányok összefüggése a tanórai rend mint nem tanulmányi eredményességi mutató esetében. Azokban az iskolákban ugyanis, ahol többségében női tanárok tanítanak, gyakoribb, hogy a tanárok úgy

látják, meg tudják teremteni a tanításhoz szükséges optimális légkört. (Lásd 21. táblázat.) Ennek természetesen az is lehet az oka, hogy a tanárnők alacsonyabbra teszik a mércét. De ha képesek tanítani ebben a légkörben, akkor megítélésünk szerint mindenképpen mérvadó a véleményük. Ugyanakkor mégis csak elgondolkodtató ez az ellentmondás a két mutató között.

21. táblázat: A nem tanulmányi eredményesség és a férfiak tantestületi arányának összefüggése

		Átlagnál alacsonyabb férfiarány	Átlagos férfiarány	Átlagnál magasabb férfiarány	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	18%	21%	<u>61%</u>	443
	átlagos eredményesség	9%	46%	46%	125
	magas eredményesség	41%	13%	46%	264
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	27%	33%	<u>40%</u>	478
	átlagos eredményesség	<u>55%</u>	32%	13%	618
	magas eredményesség	30%	37%	<u>33%</u>	505
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	17%	33%	<u>50%</u>	58
	átlagos eredményesség	38%	43%	19%	194
	magas eredményesség	40%	39%	20%	147

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid > 3,00) N=2822

A tanárok életkori megoszlása gyakorlatilag egybeesik a tanári pályán eltöltött gyakorlat megoszlásával, így ezt a dimenziót a pályakezdek arányával fejeztük ki. Ha egy iskolában az ott tanító pedagógusok átlagosan régebb óta vannak a tanári pályán, tehát nagyobb tapasztalattal rendelkeznek, ez az olvasás-szövegértési eredményeket önmagában nem befolyásolja, azonban a társadalmi háttérrel korrigált OKM-pontszámokat, amelyeket mi a tanulmányi eredményesség mutatójaként használunk, egyértelműen megnöveli a tapasztalt munkatársak nagyobb arányú jelenléte. (Lásd 22. táblázat.) A kutatások eredményei alapján az idősebb generáció szakmailag aktívabb, tehát nagyobb az esélye annak, hogy jobb munkát végez. (Halász–Lannert 1996) A tanárok szubjektív eredményessége is ezt a trendet követi.

A tapasztalatlan tanárok kevésbé hatékonyak, de ez a különbség néhány év múlva kiegyenlítődik. (Rivkin–Hanushek–Kain 2000)

22. táblázat: A tanulmányi eredményesség és a pályakezdők tantestületi arányának összefüggése

		Átlag fölötti pályakezdő arány	Átlag alatti pályakezdő arány	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	78%	22%	292
	átlagos eredményesség	77%	23%	151
	magas eredményesség	51%	49%	295
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	60%	40%	296
	átlagos eredményesség	52%	48%	599
	magas eredményesség	75%	25%	468
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	45%	55%	178
	átlagos eredményesség	60%	40%	67
	magas eredményesség	52%	48%	58

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid > 3,00) N=2404

Eredményeink szerint a gyakorlat döntően meghatározza a rendteremtés képességét az órákon. A fiatal tanároknak több a problémájuk az osztály fegyelmezésével. Az órai fegyelem megtartásához mindhárom kompozícióban egyformán fontos a munkatapasztalat, a gyakorlottabb tanárok általában jobban teljesítenek. Mivel azonban a szülők iskolai végzettsége szempontjából hátrányos kompozíciójú iskolákban nagyobb arányban vannak jelen fiatalabb, kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok, és a hátrányos családi háttérű diákok magaviselete egyébként is rosszabb, ezekben az iskolákban gyakoribbak a fegyelmezési problémák. Az órai rend megteremtése tekintetében inkább fordított az összefüggés. Az átlagos kompozíciójú csoportban nagyobb jelentősége van a tanítási tapasztalatnak (erősebb a statisztikai összefüggés), és a gyakorlott tanárok jobban boldogulnak, nehezebb helyzetben

viszont a gyakorlat egyértelműen pozitív hatása mérséklődik, sőt megfordul, hasonlóan az előnyös kompozícióhoz. Itt is fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy az iskolák nagy többségénél tapasztalt összefüggés nem feltétlenül tükrözi a speciális helyzetben lévő, eltérő kompozíciójú intézmények sajátosságait. (Lásd 23. táblázat) A fiatalabb tanárok már inkább személyorientált családban szocializálódtak, és nagyobb hangsúlyt fektetnek a személyes nevelésre, mint a pozícióorientált családban felnőtt idősebb tanárnemzedék (Bernstein 1996).

23. táblázat: A nem tanulmányi eredményesség és a pályakezdők tantestületi arányának összefüggése

		Átlag fölötti pályakezdő arány	Átlag alatti pályakezdő arány	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	60%	40%	433
	átlagos eredményesség	82%	18%	125
	magas eredményesség	73%	27%	278
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	77%	23%	479
	átlagos eredményesség	46%	54%	562
	magas eredményesség	60%	40%	530
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	0%	100%	59
	átlagos eredményesség	66%	36%	193
	magas eredményesség	54%	46%	147

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj. Resid. > 3,00) N=2806

6.1.2. Képzettségi jellemzők

Adatbázisunk az általános iskola felső tagozatán tanító tanárok adatait tartalmazza. Ennek megfelelően a minta majd háromnegyedének (72%) főiskolai végzettsége van, és nagyon ritka (5%), hogy olyan tantárgyat tanítson egy

tanár, amiből nincs megfelelő képesítése. A szakirodalom szerint azokban az iskolákban jobbak az olvasási eredmények, ahol egyetemi végzettségű tanárok tanítanak. Úgy gondoltuk, ez amiatt van, hogy ezeknek az iskoláknak már eleve magasabb a társadalmi státusa. Ez részben tényleg igaz, de a hatás a hozzáadott érték esetében még erőteljesebb: azokban az iskolákban, ahol nagyobb arányban tanítanak egyetemi végzettséggel rendelkező pedagógusok, a diákok jobban teljesítenek, mint azt a társadalmi helyzetük alapján jósolhatnánk (Celeste–Fuller 2004; Monk 1994; Wenglinsky 2000). Ez az összefüggés valamilyen kompozícióban felismerhető. (Lásd 24. táblázat.)

24. táblázat: A tanulmányi eredményesség és az egyetemi végzettségűek tantestületi arányának összefüggése

		Átlagnál alacsonyabb végzettségi szint	Átlagos végzettségi szint	Átlagnál magasabb végzettségi szint	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	79%	11%	10%	276
	átlagos eredményesség	51%	33%	16%	141
	magas eredményesség	37%	55%	8%	295
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	27%	46%	27%	372
	átlagos eredményesség	33%	27%	40%	590
	magas eredményesség	33%	32%	35%	431
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	7%	26%	67%	178
	átlagos eredményesség	0%	18%	82%	67
	magas eredményesség	0%	0%	100%	49

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2399

Az előző fejezetben megállapítottuk, hogy a mi mintánk is megerősíti a korábbi vizsgálatok (Varga 2009; Nagy 2006) azon állítását, hogy a szülők iskolai

végzettsége szerint hátrányos kompozíciójú általános iskolákban főként az alacsonyabb – azaz főiskolai – végzettségű tanárok helyezkednek el. Megvizsgáltuk, hogy ezek a tanárok kudarcnak élik-e meg a munkájukat. Azt találtuk, hogy a végzettség nincs hatással a szubjektív eredményességi mutatóra, az egyetemi és a főiskolai végzettségű pedagógusok hasonló arányban tekintik sikeresnek magukat. A tanórai rend fenntartását illetően először úgy látszott, az iskolai kontextus elfedi az egyéni megítélést, mivel egyéni tanári szinten azt tapasztaltuk, hogy a főiskolát végzett tanárok jobban boldogulnak a diákjaikkal – ezt a képzés gyakorlatias mivoltának tudtuk be elsősorban. Viszont amikor kompozíciókra bontottuk a mintát, azt láttuk, hogy a magasabb humán tőkének a hátrányos kompozíciójú iskolákban van inkább hatása a nem tanulmányi eredményességre is. (Lásd 25. táblázat.)

25. táblázat. A nem tanulmányi eredményesség és az egyetemi végzettségűek tantestületi arányának összefüggése

		Átlagnál alacsonyabb végzettségi szint	Átlagos végzettségi szint	Átlagnál magasabb végzettségi szint	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	47%	45%	8%	433
	átlagos eredményesség	78%	22%	0%	125
	magas eredményesség	53%	26%	21%	253
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	36%	27%	37%	432
	átlagos eredményesség	30%	41%	29%	628
	magas eredményesség	29%	37%	35%	516
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	0%	50%	50%	58
	átlagos eredményesség	0%	27%	73%	158
	magas eredményesség	15%	5%	80%	147

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj. Resid > 3,00) N=2777

Bár iskolai kontextus szintjén nem értelmezhető, de kíváncsiak voltunk arra is, hogy egyéni szinten van-e jelentősége a kapott szakképzésnek. Úgy találtuk, hogy azok a tanárok, akiknek a végzettsége könnyebben hasznosítható a munkaerő-piacon (vagyis olyan tantárgyakat tanítanak, mint a számítástechnika vagy a modern nyelvek), kevésbé érzik magukat sikeresnek. Korábban azt feltételeztük, hogy ezek a tanárok csak akkor maradnak a pályán, ha a tanári foglalkozás érzelmi többletét élvezni tudják. Összességében azonban elmondható, hogy a humán tárgyakat tanító tanárok eredményesebbnek érzik munkájukat, jobban boldogulnak a diákokkal, mint azok, akik a tanári pályán jól konvertálható tanári szakon végeztek. A kompozíciók bontásánál megfigyeltük, hogy a jobb háttérű iskolákban azok a tanárok, akiknek a munkaerőpiacon jobban hasznosítható, azaz könnyebben felcserélhető szaktudása van, jobban meg tudják teremteni az órai rendet – ez a hátrányos és az előnyös kompozícióban nem volt megfigyelhető. Talán a diákok motiváltabban tanulják ezeket a tárgyakat, ha magasabb a szüleik iskolai végzettsége.

A humán tőke lényeges mutatója a megszerzett végzettség utáni továbbképzések mértéke. Ugyanakkor úgy gondoltuk, hogy nem a továbbképzések teljes mennyisége az igazán releváns, hanem csak azoké, amelyeken nem kötelező jelleggel vesznek részt a tanárok. Tulajdonképpen a tanári kar aspirációs szintjét fejezi ki az önkéntesen vállalt továbbképzések átlagos mennyisége. A diákok OKM-mérési eredményével nem találtunk határozott irányú összefüggést, azonban a 26. táblázat azt mutatja, hogy enyhe pozitív irányú összefüggés van e között a tőkeforrás és a nem tanulmányi eredményesség között. Ez a kapcsolat a hátrányos és az átlagos kompozícióban jelenik meg, ugyanakkor az előnyös kompozícióban már nem érvényesül. Meg kell jegyeznünk, hogy ebben a kompozícióban általában nagyobb arányban vesznek részt a tanárok továbbképzéseken, az átlagosnál kevesebb önkéntes továbbképzéssel jelölt cellákban pedig alacsony az esetszám.

26. táblázat: A nem tanulmányi eredményesség és az önkéntesen vállalt továbbképzések arányának összefüggése

		Átlagnál kevesebb önkéntes továbbképzés	Átlagos mennyiségű önkéntes továbbképzés	Átlagnál több önkéntes továbbképzés	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	42%	18%	40%	433
	átlagos eredményesség	38%	34%	28%	125
	magas eredményesség	24%	42%	34%	172
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	43%	47%	10%	479
	átlagos eredményesség	33%	31%	36%	638
	magas eredményesség	31%	37%	32%	519
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	0%	50%	50%	58
	átlagos eredményesség	30%	21%	49%	194
	magas eredményesség	6%	34%	60%	146

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj. Resid. > 3,00) N=2870

A továbbképzések eredményeinek, eredményességének kutatása nincs összhangban az erre a célra elköltött képzési támogatások összegének nagyságával, ami hazánkban is több milliárdos kiadás. Újabban aTÁMOP-on keresztül új uniós forrásokat lehet hívni továbbképzésre, és ezeknek az összegeknek a felhasználói körét, hasznosítását, elosztását több tanulmány is vizsgálja (Sági–Varga, 2011; Sági, 2011; Gönczöl, 2011), mégis a kutatások eredményeiről keveset tudunk, eredménytelenségükről viszont valamivel többet (Ceglédi 2011). Az uniós kutatások sem jártak sok eredménnyel, csupán az osztrák tanárok vizsgálata során találtak egyértelmű összefüggést a továbbképzés és az eredményesség között (The teaching profession 2002). Ugyanakkor a szubjektív eredményességre vitathatatlanul hatnak ezek a képzések: adataink szerint kifejezetten pozitívan befolyásolják azt, ahogyan a tanárok megítélik saját munkájukat. Ismét kivétel

ez alól a 40% fölötti diplomás szülői aránnyal jellemezhető kompozíció, ahol bár utal rá némi jel, de egyértelműen nem igazolható, hogy összefügg egymással a két változó.

6.2. A TÁRSADALMI TŐKE ÉS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG

Bourdieu a tőkefajtákat egyéni erőforrásoknak tekinti, amelyek családi és környezeti hatásokból származnak, a tanulót pedig mint versengő egyént szemléli. (Bourdieu 1978) A társadalmi tőke elmélete ezzel szemben a társas kapcsolatokban rejlő kollektív erőforrásokra összpontosít, az iskolát mint az együttműködés színhelyét értelmezi (Pusztai 2009), az egyéni stratégiák mellett pedig a társas környezet fontosságát is kiemeli (Coleman 1988). Az iskolában az együttműködés létrejöhet azonos pozícióban lévők között, mint a diákok vagy a tanárok egymással való kooperációja esetében, vagy eltérő pozícióban lévők között, legjellemzőbben a tanár-diák kapcsolatrendszerben. Ugyanakkor az iskolát támogató, illetve szankcionáló helyi közösség is hathat ösztönzően vagy visszatartóan a tanításra, nevelésre. Ezeket a hatásokat vesszük sorra ebben az alfejezetben.

6.2.1. Intergenerációs tőkeforrások

A tanár-diák viszony gyakori tárgya az oktatáskutatásnak, ám úgy, mint a társadalmi tőke átadásának egyik csatornája, nem sok figyelmet kap (Pusztai 2009). A tanárok és a diákok kommunikációjának strukturális és minőségi oldalát is vizsgáljuk. A diákokkal való kapcsolattartás mennyiségi jellemzői közül leggyakrabban a tanár-diák arányról esik szó. Hazánkban ez az arány megtévesztő lehet, mivel a tanárok között sok az inaktív, például a kisgyermeket nevelő szülő. Úgy gondoljuk, hogy a tanárok munkaterhelése és a diákokra fordítható minőségi idejük összefüggését jól tükrözik az adatok. A 27. táblázat adataiból az látszik, hogy a minta nagy részét kitevő átlagos kompozíciójú iskolákban az osztályméret és a tanulmányi eredményesség inkább fordított arányban áll, ugyanakkor a hátrányos kompozíciójú iskolák esetében ott magasabbak a társadalmi háttér kiszűrésével számolt eredmények, ahol kisebb az osztálylétszám. Úgy látjuk tehát, hogy azokban az intézményekben, ahol a diákok rosszabb családi háttérből, nagyobb kezdeti hátránnyal érkeztek, igazán fontos, hogy alacsonyabban tudják tartani az osztálylétszámot (Nagy 2002). Ugyanakkor a másik két kompozícióban már inkább az ellenkezője igazolható ennek az összefüggésnek. Ez szerintünk azzal

is magyarázható, hogy az osztálylétszámot az iskola keresettsége is befolyásolja, tehát a jó hírű, eredményes intézményekbe több diák jelentkezik, és nagyobb létszámmal indíthatnak osztályokat.

27. táblázat: A tanulmányi eredményesség és az átlagos tanuló/tanár arány összefüggése

		Átlag alatti tanuló/tanár arány	Átlagos tanuló/tanár arány	Átlag fölötti tanuló/tanár arány	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	43,8%	33,2%	22,9%	292
	átlagos eredményesség	39,5%	28,9%	31,6%	114
	magas eredményesség	70,8%	14,6%	14,6%	295
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	31,2%	48,1%	20,7%	362
	átlagos eredményesség	16,4%	53,6%	30,1%	599
	magas eredményesség	27,4%	19,4%	53,2%	468
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	20,8%	35,4%	43,8%	178
	átlagos eredményesség	0%	21,2%	78,8%	66
	magas eredményesség	19,5%	24,4%	56,1%	41

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2415

A tanórai rend mint nem tanulmányi eredményességi mutató nem áll egyértelműen szignifikáns összefüggésben az egy tanárra jutó tanulóarányával, bár valamennyi kompozícióban megfigyelhető, hogy a kisebb osztályokban jobban fenntartható a rend. A tanárok szubjektív eredményességét – ahogy a tanulmányi eredményességet is – a hátrányos kompozíció intézményeiben befolyásolja a tanár-diák arány, ugyanakkor a másik két kompozícióban már nem olyan egyértelmű a mintázat, mint a tanulmányi eredményesség esetében.

A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése tág határok között mozog (Lannert 2009), ennek egyéni hatásaival nem foglalkozunk ebben a fejezetben. Itt most arra figyelünk, hogy a tantestület átlagos munkaterhelése hogyan

befolyásolja a diákok eredményeit. Az átlagos munkaterhelést a különböző tanári tevékenységekre fordított idő átlagából számoltuk ki a válaszadó tanárok bevallása alapján. A tanári tevékenységekbe nemcsak az órátartást, hanem az arra való készülést, illetve a diákokkal való külön programokat, különórákat is beleszámítottuk. Átlag alattinak tekintettük a tanárok munkaterheit egy tantestületben, ha az személyenként nem haladta meg a heti 39,8 órát, és átlag fölöttinek, ha meghaladta a 42,4 órát. Mindkét csoportba a tanárok egy-egy harmada került. Átlagos a munkaterhelés a középső harmad iskoláiban. Azokban az intézményekben, ahol az átlagos munkaidő-terhelés nem magas, nem feltétlenül jobbak az eredmények, az átlagos vagy átlag feletti eredményesség inkább az átlagos vagy átlag feletti munkaterheléshez kötődik. Az elemzés során megfigyeltük, hogy a túlmunka növeli az elégedettséget: nagyobb a sikerélménye azoknak, akiknek átlag feletti a munkaterhelése (több mint 40 óra hetente), vagy önkéntesen több továbbképzésen vettek részt.

Ugyanakkor a társadalmi tőkeátadás szempontjából kevésbé releváns az, hogy a tanár mennyi időt tölt el a tanórára való felkészüléssel, akár az iskolában, akár a saját otthonában, mivel ekkor nem találkozik a diákkal, nincs közöttük tényleges kapcsolat. Ezért azt is megvizsgáltuk, hogy a diákokkal a tanórán és az extrakurrikuláris foglalkozásokon eltöltött idő hogyan befolyásolja a diákok, illetve a tanárok eredményességét. A tanórán kívüli foglalkozások közé soroltuk mind az egyéni felzárkóztatást és tehetséggondozást, mind a nagyobb gyerekcsoportoknak tartott tanórán kívüli tevékenységeket. Az általunk kiemelten vizsgált hátrányos kompozícióban az adatok összefüggése nagyon hasonló.

A szubjektív eredményesség már sokkal jobban függ a ténylegesen a diákokkal eltöltött időtől, és az adatokat lebontva azt látjuk, hogy a korábban említett, túlmunkát kompenzáló lelkesedés, elégedettség is nagy arányban annak köszönhető, hogy sok időt töltenek együtt a tanárok és a diákok. Ha több időt töltenek együtt a tanárok és a diákok, erősödik a kölcsönös elfogadás, az értékek is közelítenek egymáshoz, és mivel ez növeli leginkább a társadalmi tőke átadásának hatékonyságát, következőképpen a tanárban is erősíti azt a meggyőződést, hogy van értelme a munkájának. Érdeemes megfigyelni, hogy a 40% fölötti diplomás szülői aránnyal rendelkező iskolákban is hasonló a tendencia, míg az iskolák nagy részét kitevő átlagban ez nem érvényesül.

Miután megvizsgáltuk a strukturális adottságok hatásait, térjünk át a tanár-diák kapcsolat mélységére, ami az intergenerációs társadalmi tőkeforrás tartalmi, relációs jellemzője. A kapcsolatba fektetett idő, érzelem és intimitás együtt határozza meg, hogy hatékonyan adódnak-e át a tanári, iskolai normák (Granowetter 1983). A személyes hangú és bensőséges tanár-diák kommunikáció megteremti

a feltételt ahhoz, hogy a tanár az általa birtokolt tudást, értékrendet átadja a diákjainak. Kérdőívünkben a tanár-diák viszonyt a tanárok megítélése alapján tudjuk osztályozni. A 28. táblázat kiemelt részében látszik, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban a magas tanulmányi eredményesség egyértelműen az átlagnál jobb tanár-diák viszonytal társul. A többi kompozíció esetében nem beszélhetünk ilyen típusú összefüggésről. Ne feledjük, hogy nem abszolút eredményekről van szó, hanem a társadalmi háttér kiszűrésével létrehozott eredményességi mutatóról.

28. táblázat: A tanulmányi eredményesség és az intergenerációs relációs tőkeforrás összefüggése

		Átlagnál rosszabb tanár-diák kapcsolat	Átlagos tanár-diák kapcsolat	Átlagnál jobb tanár-diák kapcsolat	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	37%	22%	41%	433
	átlagos eredményesség	17%	74%	9%	125
	magas eredményesség	9%	31%	60%	272
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	62%	25%	13%	478
	átlagos eredményesség	43%	36%	21%	638
	magas eredményesség	22%	30%	48%	487
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	33%	50%	17%	58
	átlagos eredményesség	32%	27%	41%	194
	magas eredményesség	31%	21%	48%	147

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2433

Ugyanakkor a nem tanulmányi eredményesség és a tanár-diák kapcsolat összefüggése már egyértelműen lineáris, és ez valamennyi kompozícióra jellemző. (Lásd 29. táblázat) Bizonyítottuk, hogy pozitív tanár-diák kapcsolat esetén a tanár hatékonyan tudja átadni az iskolai normákat. (Carbonaro 1988)

A hátrányos helyzetű diákok esetében kiemelten fontos ez a tény, hiszen a társadalmi tőke mint erőforrás képes az alacsony státusú tanulót egy előnyösebb rétegbe integrálni (a tanár társadalmi rétegébe) (Lin 2001). Hangsúlyoznunk kell tehát, hogy mind tanulmányi, mind nem tanulmányi szempontból fontos a tanár-diák kapcsolatok érzelmi minősége, és külön jellemzője az eredményes iskoláknak.

29. táblázat: A nem tanulmányi eredményesség és az intergenerációs relációs tőkeforrás összefüggése

		Átlagnál rosszabb tanár-diák kapcsolat	Átlagos tanár-diák kapcsolat	Átlagnál jobb tanár-diák kapcsolat	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	37%	22%	41%	433
	átlagos eredményesség	17%	74%	9%	125
	magas eredményesség	9%	31%	60%	278
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	62%	25%	13%	478
	átlagos eredményesség	43%	36%	21%	638
	magas eredményesség	22%	30%	48%	487
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	33%	50%	17%	58
	átlagos eredményesség	32%	27%	41%	194
	magas eredményesség	31%	21%	48%	147

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2838

6.2.2. Intragenerációs erőforrások

A tantestületen belüli kapcsolatok rendszere nehezen kutatható téma, éppen ezért ritkán vizsgálják. A társadalmi tőke iskolai kapcsolathálózati szemlélete azonban

elengedhetetlenül szükségessé teszi a kutatást. Ebben az alfejezetben strukturális és tartalmi szempontok szerint vizsgáljuk a tanári szobák belső dinamikáját. A kapcsolatok minőségét a tanárok együttműködésének gyakoriságával mérjük. A kérdőív a tanári kooperáció számos lehetőségét (egyres évfolyamok, osztályok vagy tanulók közös értékelése, közös tananyagfejlesztés vagy tantervfejlesztés stb.³⁹) megadja a válaszadók számára.

A diákok tanulmányi eredményét döntő módon befolyásolja, hogy a tanárok milyen gyakran dolgoznak együtt. Érdekes, hogy ez az összefüggés csak az alacsony szülői státusú iskoláknál domborodik ki karakteresen, más kompozíciókban kevésbé. A hétköznapi tapasztalat azt mutatja, hogy mivel ezekben az iskolákban sokkal több a rosszul nevelt és problémás tanuló, a tanárok tulajdonképpen rákényszerülnek arra, hogy egyeztessék a követelményeiket, és hasonló alapon próbáljanak fejlődést elérni. Ha ez az összefogás megvalósul, sikerrel szokott járni. (Lásd 30. táblázat)

Érdeemes megfigyelni, hogy a cellaértékek tanúsága szerint, ahogyan azt a korábbi fejezetben leírtuk, az alacsony státusú kompozíció iskoláiban sokkal gyakoribb a tanárok közötti együttműködés, mint a többiben, míg az átlagos kompozícióban a legritkább. Ennek az lehet a magyarázata, hogy az ilyen iskolákban a jó teljesítmény érdekében, a meritokratikus értékfelfogás alapján értékközösség jön létre, ami összefogja a tanárokat – hasonlóan az Amerikai Egyesült Államokban tapasztaltakhoz, ahol a nagyon eredményes magániskolák aktorait is értékconszenzus köti össze (Coleman–Hoffer 1987) –, a hátrányos kompozíció tanárai viszont a szükségből erényt kovácsolva végzik egymással együttműködve a munkájukat.

³⁹ Lásd 30. kérdés.

30. táblázat: A tanulmányi eredményesség és az intragenerációs strukturális jellemzők összefüggése

		Átlagnál ritkább tanári együttműködés	Átlagos tanári együttműködés	Átlagnál gyakoribb tanári együttműködés	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	36%	23%	40%	292
	átlagos eredményesség	30%	38%	31%	151
	magas eredményesség	19%	18%	63%	296
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	23%	39%	38%	371
	átlagos eredményesség	35%	44%	21%	600
	magas eredményesség	13%	12%	7%	453
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	44%	16%	40%	178
	átlagos eredményesség	18%	42%	40%	67
	magas eredményesség	22%	47%	31%	58

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2502

A tanári munkában annál nagyobb a csapatmunka jelentősége, minél alacsonyabb az iskola tanulóinak társadalmi státusza (Goddard–Goddard 2007), és ugyanez igaz az órai rend megteremtésére is. Tehát az egységes tanári fellépés, az összehangolt munka, amiből nyilvánvalóan az összehangolt értékrendszer is következik, kulcsfontosságú nehezebb körülmények között. A másik két kompozícióban az összefüggés inkább U alakú, nem lineáris. (Lásd 31. táblázat.)

31. táblázat: A nem tanulmányi eredményesség és az intragenerációs strukturális jellemzők összefüggése

		Átlagnál ritkább tanári együttműködés	Átlagos tanári együttműködés	Átlagnál gyakoribb tanári együttműködés	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	36%	24%	40%	433
	átlagos eredményesség	17%	48%	35%	125
	magas eredményesség	15%	21%	64%	279
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	34%	36%	30%	478
	átlagos eredményesség	42%	39%	19%	623
	magas eredményesség	25%	49%	26%	530
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	50%	50%	0%	58
	átlagos eredményesség	61%	17%	22%	193
	magas eredményesség	16%	28%	56%	146

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid. > 3,00) N=2838

A tanárok közötti kooperáció közös nevelési célokat, azonos munkaértéket feltételez. Úgy gondoljuk, emiatt van az, hogy azok a tanárok, akik gyakrabban tanítanak és készülnek együtt az órákra, illetve egyeztetik egymással a tananyagot, cselekvőképesebbnek érzik magukat a munkájukban. Így azokban az iskolákban, ahol a tanárok többsége gyakrabban dolgozik együtt, sikeresebben lesznek úrrá a tanítási problémákon. Amint az az 5. diagramról leolvasható, a tanárok jó társas kapcsolatai a hátrányos iskolai kompozícióban hatnak a legkedvezőbbben számos tényezőre – és itt felidézhetjük Brookover 1976-os kutatásainak eredményeit, valamint a colemani aszimmetrikus társadalmi tőkehatást: az ő eredményeik is ezt igazolják. (Lásd 3. fejezet) A többi iskolában nincs ilyen erős hatása ennek a változónak.

32. táblázat: A szubjektív eredményesség és az intragenerációs strukturális jellemzők összefüggése

		Átlagnál ritkább tanári együttműködés	Átlagos tanári együttműködés	Átlagnál gyakoribb tanári együttműködés	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	37%	22%	41%	433
	átlagos eredményesség	17%	74%	9%	125
	magas eredményesség	9%	31%	60%	272
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	62%	25%	13%	478
	átlagos eredményesség	43%	36%	21%	638
	magas eredményesség	22%	30%	48%	487
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	33%	50%	17%	58
	átlagos eredményesség	32%	27%	41%	194
	magas eredményesség	31%	21%	48%	147

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid. > 3,00) N=2866

A tanárok együttműködése a hátrányos kompozíciójú iskolákban sokkal nagyobb mértékben járul hozzá ahhoz, hogy a tanárok eredményesnek érezzék munkájukat, mint az átlagos vagy az előnyös kompozíciójú iskolákban. Lineáris regresszióval hasonlítottuk össze az intragenerációs strukturális jellemzők összefüggését különböző változókkal. Kutatásaink szerint valamennyi vizsgált tényező esetében erőteljesebb az összefüggés a hátrányos kompozíciójú intézményekben, mint bármely más kompozícióban. Ezek közül is kiemelkedik a jó tanár-diák viszony, ami látni engedi, hogy az iskola inter- és intragenerációs jellemzői összefüggnek.

A kutatás során fontos kérdés volt, hogy milyen rendszeresen és milyen szempontok alapján értékelik a pedagógusok munkáját, és ennek milyen következményei vannak/lehetnek. (OECD TALIS 2009) Az intragenerációs együttműködés tartalmi oldalát egy olyan mutatóval mértük, amelyik kifejezi, hogy a kollégáktól kapott visszajelzéseket a tanár mennyire építi be saját munkájába: ezt tanári reflektivitásnak neveztük. Úgy látjuk, abból, hogy egy tanár munkáját

befolyásolja-e a többiek véleménye, következtetni lehet arra, hogy az illető tanár mennyire épült be a tanári karba. Ez ugyanis a kölcsönös megbecsüléssel, az érték- és normaközösséggel is összefügg. Ebben az esetben a társadalmi tőke a normák kölcsönös betartásának bizonyossága – ha ez nincs meg, társadalmi tőkehiányról beszélünk (Pusztai 2009).

A 33. táblázat adataiból leolvashatjuk, hogy ez a magatartás szintén a hátrányos kompozíció iskoláiban a leggyakoribb, hiszen a strukturális és formai tőkeforrás erősen összetartozik. Az átlagnál magasabb tanári reflektivitás majdnem kétszer annyi tanárra jellemző, mint az alacsony vagy az átlagos reflektivitási szint. A legkarakteresebben a nem tanulmányi eredményességnél jelenik meg az összefüggés, itt ugyanis lineárisan pozitív a kapcsolat, míg más kompozícióknál nem. A szubjektív eredményességet is hasonlóan pozitívan befolyásolja ez a mutató, míg a tanulmányi eredményességre kevésbé hat.

33. táblázat: A nem tanulmányi eredményesség és az intragenerációs tartalmi jellemzők összefüggése

		Átlagnál alacsonyabb tanári reflektivitás	Átlagos tanári reflektivitás	Átlagnál magasabb tanári reflektivitás	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	43%	24%	33%	306
	átlagos eredményesség	10%	42%	48%	125
	magas eredményesség	15%	22%	63%	278
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	35%	47%	18%	479
	átlagos eredményesség	24%	43%	33%	638
	magas eredményesség	39%	31%	30%	530
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	33%	50%	17%	58
	átlagos eredményesség	78%	6%	17%	175
	magas eredményesség	39%	15%	18%	146

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2735

6.2.3. Externális tőkeforrások

A társadalmi tőke forrásait eddig elsősorban az iskolán belül kerestük, a tanár-diák és a tanár-tanár relációban. Mivel kötetünk elsősorban a tanárok munkájáról és annak eredményességéről szól, ezért nem foglalkozunk a diákok egymás közötti kapcsolatával, a kortárs hatással, de elismerjük, hogy ez szintén része az iskolai hatásnak, és fontos tényező (Pusztai 2004, 2009). És azt is erősen hangsúlyozzuk, hogy az iskolai körülmények otthoni megítélése, a szülők és a tanárok viszonya befolyásolja a diákok iskolai eredményességét (Liu–Wang 2008). Az iskola társas környezetének és a tanárok viszonyának minőségét a szülők szülői értekezletre járásának gyakoriságával mértük, illetve azzal, hogy otthon, a családban milyen mértékben beszélnek meg az iskolában történt eseményeket (ezt a diákok véleménye alapján ismerjük), továbbá figyelembe vettük a tanárok lokális megbecsültségét is (erre a tanárok saját megítélése alapján tudunk következtetni) – és a válaszokat ezúttal is iskolánként átlagoltuk.

A szülői értekezlettel kapcsolatos változó kompozíciónkénti adatait már ismertettük az előző fejezetben. Láttuk, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban a szülők – a diákok adatközlése szerint – átlagos rendszerességgel járnak szülői értekezletre. Azokban az iskolákban viszont, ahol a szülők ritkábban járnak szülői értekezletre, szignifikánsan alacsonyabb az eredményesség ebben a kompozícióban. A többi kompozíció esetében nincsenek egyértelmű összefüggések, illetve az előnyös kompozíciójú iskolákban inkább fordított a kapcsolat. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy leginkább a hátrányos helyzetű iskolák diákjai számára van jelentősége annak, hogy szüleik rendszeresen bejárnak-e az iskolába, és tartják-e a kapcsolatot a tanárokkal.

A nem tanulmányi eredményességben, ami a tanórai rendet jelenti, inkább annak van meghatározó hatása, hogy otthon milyen mértékben beszélgetnek az iskolai történésekről. Ennek a tényezőnek a hatása azonban valamennyi kompozícióban kimutatható, ez egy mindenhol hasznosuló tőkeforrás. Nyilvánvaló, hogy ha a diákok többségének családjában otthon szó van arról, hogyan viselkednek az iskolában, mi történik az intézményben, akkor az egyfajta kontrollt és motivációt jelent, és pozitívan befolyásolja a diákok iskolai viselkedését, a normák érvényesülését.

Ez a tényező a hátrányos kompozíció iskoláiban nem gyakorol pozitív hatást a tanárok szubjektív eredményességére, míg a többi kompozíció esetében egyértelműen igen. Emlékezzünk vissza ennek a változónak a kompozíciók közötti eloszlására (5. fejezet)! A hátrányos kompozíció iskoláiban volt a

legritkább, ennek ellenére ott is hatással volt a tanórai rendre. A 3. fejezetben írtunk arról, hogy a szubjektív eredményesség és a nem tanulmányi eredményesség között szignifikáns, pozitív irányú kapcsolat van, de a függelék táblázata azt mutatja, hogy a hátrányos kompozícióban ez az összefüggés nincs feltétlenül jelen. A tanárok szubjektív szerepértelmezése ebben a kompozícióban nem függ össze szorosan a tanórai renddel, így az ezt támogató tőkeforrás sem hat annyira rá.

A 34. táblázatnak talán az a legmegdöbbentőbb adata, hogy az előnyös kompozíciójú intézmények tanárai közül csupán kilencen érzik úgy, hogy a munkájuk nincs kellőképpen megbecsülve az iskola környezetében. A másik két kompozícióban a kevésbé megbecsültek vannak csaknem többségben.⁴⁰ Ennek az elsődleges oka a településtípusban keresendő, ugyanis a kistelepüléseken a pedagógusok kevésbé érzik a környezet megbecsülését, bár egy korábbi, kiskolákról szóló kutatás szerint ezeken a településeken akár nagyobb is lehet az iskola és a tanár mint értelmiségi tekintélye. (Imre 2004) Az összefüggés nem tulajdonítható kizárólag a településtípusnak. Minden bizonnyal a szülők és a pedagógusok elégtelen kapcsolatáról van szó. A tanulmányi eredményesség esetében nem is erőforrásról, hanem inkább erőforrás hiányról beszélhetünk: hiszen mindössze egyetlen felülreprezentált cella van, ahol az alacsony eredményesség a megbecsülés hiányával találkozik.

A nem tanulmányi eredményesség és a tanárok megbecsültsége már egyértelműen lineáris kapcsolatban van. Ez valószínűleg oda-vissza ható folyamat: a diákok neveltetése, így a tanárok otthoni elismerése is, valamint a tanár tőkeátadó funkciója kiegészítik egymást. Hasonló összefüggés figyelhető meg az átlagos kompozíció iskoláiban is, míg az előnyös kompozícióban fordított a kapcsolat iránya, de ott a számos üres cella miatt nem megbízható a statisztika.

⁴⁰ Emlékezzünk arra, hogy a változó a minta egészére nézve harmadolva volt.

34. táblázat: A nem tanulmányi eredményesség és az externális tőkeforrás összefüggése

		Hiányosan megbecsült	Átlagosan megbecsült	Inkább megbecsült	Tanárok száma
Hátrányos kompozíció	alacsony eredményesség	73%	12%	14,5%	297
	átlagos eredményesség	17%	47%	36,0%	125
	magas eredményesség	40%	27%	33%	278
Átlagos kompozíció	alacsony eredményesség	57%	29%	14%	458
	átlagos eredményesség	27%	38%	35%	625
	magas eredményesség	28%	40%	32%	530
Előnyös kompozíció	alacsony eredményesség	0%	0%	100%	59
	átlagos eredményesség	0%	44%	56%	163
	magas eredményesség	6%	23%	71%	146

Az adatok forrása: TALIS-HUN. (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.) (Adj.Resid.> 3,00) N=2681

Hasonló a tendencia a szubjektív eredményesség és a lokális megbecsültség között. Ez legegyszerűbben az átlagos kompozícióban mutatható ki, míg a hátrányos kompozíció iskoláiban már kevésbé szoros az összefüggés. Megfigyelhető, hogy a tanárok saját munkájukról alkotott véleményét nem befolyásolja túlságosan a környezet véleménye. Viszont az, hogy a hiányos megbecsültség itt is alulértékeléssel társul, felhívja a figyelmünket arra, hogy a környezet esetünkben komoly visszatartó erő lehet abban, hogy a tanárok hatékonyan végezhesék a munkájukat.

6.3. AZ EGYÜTTMŰKÖDŐ ISKOLÁK JELLEMZŐI

Ebben a fejezetben azokat az iskolákat kívántuk külön górcső alá venni, ahol a tanárok közötti kooperáció az átlagosnál magasabb szintű. A továbbiakban ezeket az intézményeket „együttműködő iskoláknak” nevezzük. Olyan kutatási kérdésekre kerestünk válaszokat, mint hogy milyen karakterjegyei vannak azon iskoláknak, ahol a tanárok gyakrabban dolgoznak együtt, valamint hogy van-e ilyen tipikus iskola?

Az elemzés során az iskola belső dinamikájára figyeltünk. Igyekeztünk feltérképezni, hogy melyek azok a konkrét útvonalak, ahol az intragenerációs kapcsolatok társadalmi tőkévé kovácsolódnak és képesek a diákok eredményeit pozitív irányba befolyásolni. Elsőként azt kutattuk, hogy az iskolák mely objektív adottságai vannak összefüggésben az iskolai együttműködéssel.

A korábbiakban láttuk, hogy az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolák között lényegesen gyakoribb a kooperatív közösségek kialakulása. Emiatt valószínűsítettük, hogy ezek eloszlása – ti. a kooperatív tanári karral rendelkező iskoláké – és a hátrányos helyzetű iskolák között összefüggést találunk, ugyanakkor felmerült, hogy lehetnek olyan jellemzők, pl. településtípus vagy iskolanagyság, amelyek jobban valószínűsítik az együttműködő tanári karok kialakulását. A településtípus és nagyság tekintetében nem találtunk új eredményeket. Az együttműködő iskolák jellemzően ugyanúgy a települési lejtő két végén helyezkednek el. A fővárosban és a kistépüléseken gyakrabban alakulnak ki kooperatív közösségek, eloszlásuk messzemenően követi az alacsony diákkompozíciójú iskolák eloszlását. Az iskolák méretét vizsgálva viszont határozottan kimutatható, hogy a kisebb iskolák millióje kedvez a tanári kooperációnak. A szakirodalomból tudjuk, hogy a kisebb iskolaméret jótékony hatással van az intergenerációs társadalmi tőkeátadás eredményességére is (Morgan–Alwin 1980).

Az iskola belső dinamikáját vizsgálva már jobban megmutatkoznak a különbségek, mind az alacsony státusú diákokat tanító, mind a nem alacsony státusú diákokat tanító iskolák esetében. Az iskolák történetéről a rendelkezésünkre álló adatok alapján nincsenek információink, holott nyilvánvaló, hogy az iskolán belüli együttműködés hagyományokra és szokásokra épül, de a jelenlegi együttműködés hogyanjáról annál több jellemzőt megtudhatunk a kutatás adataiból. A társas kapcsolatok szempontjából három fő csapásvonalat tudtunk elkülöníteni, amely alapján elválnak az együttműködő és az együtt nem működő tanári karok. Az egyik a közös munka jellegében, a másik a vezető vezetési stílusában, a harmadik a tanári munka értékelésében fogalmazható meg.

A kérdőívben a közös munka különböző területeire kérdezték rá. Az adatok azt mutatják, hogy nem a szaktárgyi felkészülést, nem a tervezési fázisokat osztják meg a kollégák, hanem magát az osztálytermi munkát, mintegy gyakorlati közösségekként működnek, ahol a tanárok elsősorban tudást és tapasztalatokat adnak át (Wenger 1998). Fontos, hogy tartják magukat az iskolai fejlesztési tervhez. Feladatorientáltság és közös felelősségvállalás van az iskola eredményeiért. Az együttműködő iskolákban kompozíciótól függetlenül gyakori volt egymás óráinak látogatása, a tanárok ennek hasznosságát is hangsúlyozzák, míg a

kevésbé együttműködő iskolákban erről nem számoltak be. A korábbi fejezetekben írtunk arról, hogy a pályakezdő pedagógusok viszonylag sok zökkenővel találkoznak a munkájuk során (Nagy 2004). Emiatt is nagyon lényeges, hogy az együttműködő intézményekben gyakoribb a mentorálás.

A másik fontos tényező a tanári munka értékelése és annak fogadtatása. Az együttműködő intézményekben gyakrabban, évente legalább kétszer értékeli a tanárok munkáját az igazgató, külső személy és a kollégák maguk is. Ez nagyon látványos különbség, mert más intézményekben gyakran az értékelés teljes hiányát tapasztaltuk. Az értékelési szempontok esetében kiemelten fontosak ezekben az iskolákban a tanulói és a szülői visszajelzések a tanári munkára, az, hogy mennyire jól tudnak együttműködni a kollégákkal, a módszerek, a szakmódszertani felkészültség, az SNI-s tanulókkal való foglalkozás. Az értékelés fogadtatása az együttműködő iskolákban kifejezetten pozitív, a tanárok több mint kétharmada szerint a további fejlődést segíti elő, míg az együtt nem működő iskolákban a tanári munka értékelését teljesen elutasító, de legalább is attól elzárkózó tanárok dolgoznak.

Az iskolavezetési gyakorlatra a „jelenlét” a jellemző. Azok az iskolavezetők, akik részt vesznek a tanárok óráin, megvitatják a pedagógiai célkitűzéseket, jobbra gyakrabban állnak együttműködő tanári közösség élén. Az ok-okozati összefüggésekre, tehát, hogy milyen irányú a tanári kar és az iskolavezető egymásra hatása, nem tudunk az adatokból pontosan következtetni, de mivel tanárok válaszait dolgoztuk föl, így azt mindenképpen megállapíthatjuk, hogy a tanárok érzik a vezető törekvését a folyamatos szakmai kommunikációra. Ezt mutatja az a tény is, hogy ha egy tanárnak problémája van, akkor az igazgató kezdeményezi azok megbeszélését. Az iskolavezetők az együttműködő intézményekben jellemzően 10-15 éves vezetői tapasztalattal rendelkeznek többségében ugyanabban az iskolában.

6.4. ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a fejezetben az eredményességi mutatók és a tőkeforrások kapcsolatát vizsgáltuk. A tanári eredményességet három tényezővel mértük. Egyfelől számoltunk a diákok OKM-pontszámaival, amelyet a tanulmányi eredményesség mutatójaként értelmeztünk, másodsorban nem tanulmányi eredményességi mutatóként vizsgáljuk a tanórai rendet mint szocializációs eredményességet, és végül a tanárnak a saját munkájáról vallott véleményét szubjektív eredményességeként magyarázzuk. Az eredményesség hatásainak magyarázataként

humántőke-változókat (nem, életkor, végzettség, képzettség) és társadalmi-tőke-változókat (intragenerációs, intergenerációs és externális) is felsorakoztattunk. Ezeket a változókat az előző fejezetben írtuk le, mutattuk be részletesen.

Ennek a fejezetnek és egyben a kötetnek a jellegzetessége, hogy sem a magyarázó, sem a függő változókat nem vizsgáljuk egyéni szinten. Vagyis a tanári munkában elért sikereket nem a tanár egyéni sikerének tekintettük, hanem a tanári kar kollektív sikerének, és hasonlóan a tanári adottságokat is iskolaszinten értelmeztük (pl. hogy egy tanári karban, milyen a pályakezdők aránya). Bár egyéni szinten is végeztünk számításokat, ezek bemutatására nem kerül sor, de ha eltérést tapasztaltunk az ökológiai hatásokhoz képest, akkor azt megemlítettük a fejezetben. Az eredményesség keresése során minden alkalommal kompozíciókra bontottuk a mintát, és külön vizsgáltuk a 10% alatti, a 10–40% közötti és a 40% fölötti diplomás szülői aránnyal rendelkező iskolákat. Ez a vizsgálati módszer lehetővé tette azt is, hogy lássuk, kompozícióként milyen eltérések vannak a magyarázóváltozók hatásai között, és megállapíthatjuk, hogy a sikeresnek mondható hátrányos kompozíciójú iskolákat milyen jellemzők különböztetik meg azoktól, amelyek kevesebb sikerrel küzdenek meg a társadalmi hátránnyal. A vizsgált humán tőkeforrások közül valamennyi hat az eredményességre, igaz, hogy ez a hatás nem mindig ugyanolyan irányú az egyes mutatók esetében. A férfiak tantestületi arányának növekedése például kedvezően hat a tanulmányi eredményességre – a nem tanulmányi eredményességre viszont már kevésbé. A tapasztalat jelentőségét elsősorban a hátrányos iskolai kompozícióban kell kiemelnünk, míg a kompozíciók bontása esetében nyilvánvalóvá vált, hogy a rászoruló gyerekeknél nagyobb jelentősége van a magasabb humán tőkét jelentő egyetemi végzettségnek. Az önkéntesen vállalt továbbképzések mennyisége elsősorban a szubjektív eredményességre volt pozitív hatással.

Az intergenerációs társadalmi tőkeforráson elsősorban a tanár-diák kapcsolatot értettük. Ezt azonban strukturális és tartalmi oldalról is vizsgáltuk. Strukturális adottságnak tekintettük az osztálylétszámot és a tanárok munkaterhelését, valamint ezen belül azt az időt, amit a tanár az osztályteremben vagy extrakurrikuláris tevékenységek során a diákokkal tölt. Úgy találtuk, hogy a hátrányos kompozícióban kiemelten kedvező az alacsony osztálylétszám, a diákokkal eltöltött időnek pedig főként a szubjektív eredményesség szempontjából van jelentősége. Tapasztaltuk azt is, hogy a hátrányos kompozícióban a tanár-diák kapcsolat mint tőkeforrás elkülöníti egymástól a hatékonyan és a kevésbé hatékonyan működő iskolákat.

A fejezet újdonsága az intragenerációs tőkeforrás jelentőségének bemutatása a hátrányos kompozíciójú iskolákban. Már az előző fejezetben leírtuk: ezekben

az intézményekben a tanárok gyakrabban működnek együtt egymással, mint más iskolákban. Fény derült arra is, hogy mind a strukturális adottságok, vagyis az együttműködés gyakorisága, mind azok tartalmi jelentősége (mennyire figyelnek egymásra a kollégák) erőteljesebben befolyásolják az eredményesség valamennyi dimenzióját, mint más kompozíciókban. Az együttműködés eredményességre gyakorolt hatása a monográfia újdonsága, ezért külön alfejezetet szenteltünk az együttműködő és az együtt nem működő tanári karok jellemzőinek bemutatására.

A tanári eredményesség forrását az iskolán kívül is kerestük, mind a szülőkkel való kapcsolatban, mind a családon belüli, iskoláról szóló kommunikációban, és nem utolsósorban az iskola települési környezetének megítélésében. Az, hogy a szülők milyen gyakran látogatják a szülői értekezleteket, elsősorban a tanulmányi eredményességgel függ össze, az iskolai dolgok otthoni megbeszélése viszont a nem tanulmányi eredményességgel. Ki kell emelnünk, hogy bár a hátrányos kompozíciójú iskolák tanárai többnyire inkább csak a hiányát érzékelik a megbecsülésnek, ha mégis részesülnek benne, az kifejezetten pozitívan hat a munkájukra.

7.
ÖSSZEGZÉS

Monográfiánk elején sorra ismertettük azokat az elméleti kereteket, amelyek összefogták gondolatmenetünket, miközben az alacsony státusú diákokat oktató iskolák tanáiról értekeztünk. A legfontosabb ilyen elmélet, melyet a kötetben végig alkalmaztunk, az ökológiai megközelítés. Az ökológiai elmélet alapelve, hogy nem érdemes egymástól függetlenül szemlélni az egy iskolában tanulók és tanítók eredményeit, mivel az iskolában az oktatás valamennyi szereplője egységet alkot, és az individuális magyarázatkeresés gyakran nem vezet eredményre. A kötet elemző fejezeteiben is láttuk, hogy az ökológiai változók magyarázó ereje ott is erős, ahol egyéni szinten nem tudtunk különbségeket kimutatni.

A bevezető fejezetben bemutattuk a tanártársadalom egyik egyedi csoportját: az olyan iskolákban dolgozó pedagógusokét, ahol a szülők státusa többségében alacsony. Azt, hogy a diákok szüleinek iskolai végzettsége alapján bontsuk típusokra a hazai iskolákat, az is indokolta, hogy a szülői háttér szempontjából hátrányos kompozíciójú iskolákban a tanárok munkakörnyezete, de maguk a tanárok is sok tekintetben különböznek a tanártársadalom többi részétől. Sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalom nem szentel azonban elég figyelmet ennek a tanárcsoportnak. Ez a csoport nem azért sajátos, mert a megszokottól eltérő módszereket alkalmaz, mint például az alternatív iskolák tanárai, sem nem azért, mert speciális az iskolájuk értékrendje, hanem azért, mert a diákjaik többsége olyan családi milióból érkezik az iskolába, amelyben – adataink szerint – kevés az anyagi és a kulturális tőke, a diszpozíciók és az értékpreferenciák eltérnek attól, amit az iskola kíván meg a diákoktól, eltérő szerepstruktúra és nyelvi kódrendszer jellemzi a diákokat. Bár a tanárokról –a munkájukról, a sikerük titkáról, a jellemzőikről stb. – több könyvtárnyi szakirodalom született, a kutatások ritkán szentelnek külön figyelmet azoknak, akik az átlagostól eltérő körülmények között végzik a munkájukat. Mindazonáltal meggyőződésünk, hogy hiba volna ezt a tanárpopulációt egy kalap alá venni a tanártársadalom egészével, ezért a monográfiában részletesen foglalkoztunk a szakmai és demográfiai jellemzőikkel, a munkakörülményeikkel és a sikerességük titkával. A tárgyalt iskolatípusban a tanárok munkáját nem tekintettük pusztán egyedi teljesítmények összegének, ezért a tanári siker egyéni jellemzőin túl a kollektív eredményekre is koncentráltunk: egy-egy iskola tanári karában egységesen is vizsgáltuk az eredményesség jellemzőit, lehetőségeit.

A homogén alacsony státusú diákkompozíció kialakulásával kapcsolatban felvetettük az iskolai szegregáció témáját, de arra a következtetésre jutottunk, és ezt a későbbiekben igazolták is a kutatási tapasztalatok, hogy esetünkben nem egy tudatos szétválasztási folyamatról van szó, hanem egyszerűen csak arról, hogy az

általunk kutatott iskolák társadalmi háttérére jellemző az alacsony státusú társadalmi összetétel, és tulajdonképpen ezt képezi le az iskola komprehenzív módon. Mivel az általunk kutatott téma rendkívül sokrétű, interdiszciplinárisan közelítettük meg: pedagógiai, szervezetszociológiai, valamint humán és társadalmi tőke-elméletek szakirodalmát felhasználva. A nevelésszociológiai keretek között megfogalmazott alapkérdésünk az volt, hogy milyen tényezők kompenzálhatják azoknak a tanulóknak az iskolai kudarcait, akik szüleinek kedvezőtlen a társadalmi státusa. A választ elsősorban a társadalmi tőke-elméletek értelmezési tartományában kerestük, és feltevéseinket empirikusan – nagymintás adatbázisok szociológiai elemzésével – ellenőriztük. Mindenképpen fontos ezt leszögeznünk, hiszen a kutatómunka során számtalanszor tapasztaltuk, hogy a különböző tudományágak nagyon más módon magyarázzák az egyes jelenségeket, lévén hogy maga a probléma is rendkívül összetett, sokdimenziós. Ilyenkor, bár megemlítettük más tudományágak kutatóinak véleményét, igyekeztünk a saját diszciplínánk keretein belül maradni, és próbáltuk a rendelkezésünkre álló adatbázisokban ellenőrizhető módon megtalálni a leginkább kielégítő magyarázatot.

Többszörös összehasonlítást végeztünk. Vizsgálatunk elsődleges tárgyát, azaz az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák tanárainak jellemzőit és eredményeit, minden esetben összevetettük az átlagos és a magas státusú szülői kompozíciójú iskolák tanárainak jellemzőivel és eredményeivel. Ezt azért tartottuk szükségesnek, mert így megmutatkozott, hogy miért és mennyiben tér el ezeknek az iskoláknak a belső világa a más kompozíciójú iskolákétól. Mivel a szakirodalom szerint a szülők iskolázottsága döntően befolyásolja a tanulók iskolai magatartását, tanulással kapcsolatos attitűdjeit és sikerét, az iskolai kompozíciókat az alapján határoztuk meg, hogy milyen a diákok szüleinek iskolázottsági szintje. Azokat az iskolákat tekintettük elemzésünk kitüntetett tárgyának, melyekben a diplomás szülők aránya nem érte el a 10%-t. Átlagos szülői kompozíciójúnak tartottuk azokat az iskolákat, ahol a diákok szülei között 10–40% közötti a diplomások aránya, és értelemszerűen magas státusú szülői kompozíciójúnak számított az az iskola, ahol a diplomás szülők aránya meghaladta a 40%-ot.

A monográfia hét fejezetből áll. A bevezető fejezetben ismertettük a kutatáshoz vezető szakmai kérdéseket, és annak történetét, hogyan ismertük fel az ebbe a kérdéskörbe tartozó problémákat. Kifejtettük és szakirodalmi adatokkal is alátámasztottuk, hogy miért gondoljuk azt, hogy azoknak a tanároknak, akik a vizsgált iskolákban dolgoznak, sajátosak a körülményeik, és kiterjesztett a szerepkörük a másfajta iskolákban tanító tanárokéhoz képest. Bemutattuk, hogy milyen fogalmi nehézségekkel talákoztunk akkor, amikor megfelelő elméleti keretet kerestünk azon jelenségek számára, amelyek abban a viszonylag stabil

iskolai társas légkörben jönnek létre, amely lehetővé teszi, hogy a tanárok hatékonyan továbbítsák humán tőkéjüket a kulturálisan tőkehiányos családokból érkező diákok felé, a társadalmi tőke segítségével. Mindezek tudatában kerestük a tanári minőség jellemzőit a humán tőke és a társadalmi tőke változói között. Ez a magyarázatkeresés mintegy előrevetítette monográfiánk elméleti és empirikus fejezeteinek gondolatmenetét is.

A tanárok munkakörülményeinek, státusának, bérezésének és karrierlehetőségeinek bemutatásával számos hazai és külföldi munka foglalkozik. Mi elsősorban az angolszász, a kontinentális és a hazai szakirodalmat tekintettük át, és igyekeztük kiemelni azokat a sajátosságokat, amelyek ebben a miliőben a vizsgált két országban megjelennek. A tanulmányok azonban, mint említettük, általában csak ritkán térnek ki a hátrányos helyzetű diákokat oktató pedagógusok sajátos vonásaira és erőforrásaira. Az elméleti koncepciókat és kutatási tapasztalatokat összefoglaló szakirodalom tanulmányozása mellett sorra megvizsgáltuk azokat a nemzetközi gyakorlatokat is, amelyek segítik a hátrányos helyzetű iskolákban tanító tanárok munkáját, ösztönzik a minél jobb minőségű munkát, és az ilyen iskolába vonzzák a jól képzett, tehetséges tanárokat.

A korai nevelésszociológiai elméletek nem tudták meggyőzően bizonyítani, hogy a tanárok munkájának minősége számottevően befolyásolja a diákok teljesítményét. Sokszor a hazai igazgatói gyakorlat is azt mutatja, hogy egy-egy feltörekvő iskolában jóval nagyobb hangsúlyt fektetnek a diákok kiválasztására, mint a tanárok szelektálására, ezért fogalmazódott meg bennünk a kérdés, hogy számít-e az iskola, számít-e a tanár. A frissebb (különösen a 2005 utáni) szakirodalomban egyre gyakrabban hangsúlyozzák, sőt bizonyítják empirikusan, hogy a tanár bizony számít, még akkor is, ha a kutatási eredmények sokszor ellentmondásosak, és nehezen kimutatható, mérhető, hogy ki is a jó tanár. Ezen a téren a diszciplínák között sincs konszenzus.

Több megközelítést és próbálkozást is elemeztünk annak érdekében, hogy lássuk, milyen tényezők által definiálják a kutatók a „jó”, az „eredményes”, a „hatékony” tanárt. Az első kérdés, ami ezzel kapcsolatban felmerült, hogy mit is tekintünk tanári hatékonyságnak. A szakirodalom általában a diákok teszteken, vizsgákon, versenyeken elért eredményeit tekinti a tanári hatékonyság fokmérőjének. Mi azonban a szubjektív tanári hatékonyság jelentőségét is kiemeljük, hiszen az alacsony státusú diákokkal jellemezhető intézményi kompozíció gyakran jár együtt azzal, hogy a diákok tanulmányi teszteredményei alacsonyak. Ilyen körülmények között már az is lényeges eredmény, ha a diákok együttműködnek és elfogadják a tanárt, mert ez további fontos eredmények előrejelzője lehet. Ugyanakkor nagyon nehéz az olyan jól mérhető humán tőke változói által, mint

a végzettség és a tapasztalat, meghatározni a jó tanár attribútumait. Ezért olyan újabb, alternatív, de egyre inkább elfogadott indikátorokat is bemutatunk, amelyek az osztálytermi munkát mérik, és a társadalmi tőke továbbadására épülnek – így hoztuk be az elemzésekbe az iskola társas miliójének lényeges dimenzióját.

A harmadik fejezetben azt a megállapításunkat részleteztük, hogy a humán tőke nem tud érvényesülni megfelelő társas légkör nélkül, és talán az erre vonatkozó vizsgálatok hiánya miatt ellentmondásosak a korábban leírt eredmények. A monográfiában az érvényesülő társadalmi tőkeforrások három fajtáját mutattuk be: a tanár-diák viszonyra épülő intergenerációs, a tanár-tanár kapcsolatrendszerben fellelhető intragenerációs és az iskola környezetéből származó externális tőkeforrásokat. Az empirikus fejezetekben a vizsgálatok során ugyanezt a gondolatmenetet követtük.

Empirikus kutatásunk elsősorban egy nemzetközi adatbázisra épült, amelyből alapos és hosszas előkészítés után kiválasztottuk a kutatási kérdéseink megválaszolására alkalmas változókat, és harmonizáltuk egymással. Fő adatbázisunk az OECD által készített felmérés, az ISCED 2. szinten tanító tanárok körében végzett TALIS (Teaching and Learning International Survey) kutatás. Az adatbázis kialakítása hasonló elvek szerint (pl. mintanagyság, reprezentativitás) zajlott számos Európai országban, így Magyarországon is. A TALIS-kérdőívet országonként közel 3000 tanár és 150 iskolavezető töltötte ki. Az adatok feldolgozása során több statisztikai programot (SPSS, R, SAS) használtunk, és számos statisztikai módszert alkalmaztunk (elsősorban keresztábra-elemzést, többféle lineáris, logisztikus, többszintű [multilevel] regresszió elemzést). A hazai adatok esetében lehetőség nyílt arra, hogy az adatok nagy részét összekapcsoljuk a 2008-as Országos Kompetenciamérés eredményeivel és háttérkérdőívével. A kutatás során mindvégig egyetlen cél vezérelt bennünket: az, hogy az iskola-rendszernek ebben sok fejtörést okozó a szegmensében – a szülők végzettsége alapján alacsony státuszú kompozíciójú iskolákban – feltárjuk azokat az alapvető törvényszerűségeket, amelyek meghatározzák az összefüggéseket a tanárok iskolai munkájának jellemzői és az eredményesség között. A kutatás eredményei közé sorolhatóak azok a változók is, amelyekkel dolgoztunk, hiszen nagyobb részüket saját magunk képeztük, vizsgálatuk eddig nem volt általános, másik részüket pedig a hagyományos értelmezésekhez képest újszerűen elemeztük.

Kötetünkben három függő változót alkalmaztunk. A tanulmányi eredményesség mérésére úgy hoztuk létre egy változót, hogy az OKM-eredményekből kiszűrtük a diákok származásának hatását. A megszokottól eltérő módon a nem tanulmányi eredményességre is ugyanakkora hangsúlyt helyeztünk a vizsgálatok során, mint a tanulmányi eredményességi mutatóra. Számba vettük, hogy

a tanárok hogyan ítélik meg saját eredményességüket, és vizsgáltuk az ebben mutatkozó különbségeket, a tanórai fegyelmet pedig olyan szocializációs eredményességi tényezőként interpretáltuk, amely a közös munkavégzésre való hajlandóságot mutatja az elemzésünkben. A nem tanulmányi eredményesség indikátorai mint befolyásos prediktorok egyre nagyobb teret nyernek a szakirodalomban, hiszen hatékonyabban jelzik azokat a képességeket és készségeket, amelyek a későbbiekben, felnőtt korban a munkaerőpiacon vagy a családi, állampolgári életben nagy súllyal esnek latba. Nem beszélve arról, hogy a kompetenciatesztek elterjedésével, az azokra való trenírozás miatt a tanulmányi teszteredmények nem tükrözik maradéktalanul az érvényes eredményeket.

A magyarázó változóinkat a humán- és a társadalmi tőke szakirodalma alapján alakítottuk ki. Vizsgáltuk a hagyományos humán tőkeforrásokat (végzettség, tapasztalat, stb.), de emellett tanulmányoztuk a társadalmi tőkeforrások különböző szintjeit is. A társadalmi tőkeforrások közül leggyakrabban a tanár-diák kapcsolatot szokták kiemelni a kutatások, ezt mi mind strukturális, mind tartalmi szempontok szerint megközelítettük. Ritkábban kutatják a tanár-tanár kapcsolatrendszerből eredő intragenerációs tőkeforrást, ennek mi egyrészt a tanári együttműködés gyakoriságán alapuló strukturális sajátosságait, másrészt az értékközösséget kifejező tartalmi oldalát vizsgáltuk. Mivel az általunk kutatott iskolatípusban a tanároknak nagyobb kihívásnak kell megfelelniük, ezért vizsgáltuk a kívülről érkező erőforrásokat is: a szülői közösséget, illetve az iskola közvetlen társadalmi környezetét.

A kutatás elején három hipotézist állítottunk fel, elsősorban a szakirodalom és tereptapasztalatok alapján, és ezeket három, empirikus kutatási eredményeket összefoglaló fejezeten át vizsgáltuk. A kutatás első – hazai tapasztalatokból kiinduló – hipotézise az volt, hogy azok az oktatók, akik hátrányos helyzetű diákokat tanítanak, nem a legmagasabban képzett és nem a legtapasztaltabb tanári rétegből kerülnek ki. Nagy az olyan pedagógusok aránya, akiknek ez az első munkahelyük, és amint lehet, továbbállnak az iskolából, olyan intézményt választva, ahol nagyobb a sikerélmény, illetve több tanítási, tehetséggondozói, és kevesebb nevelői feladat hárul rájuk. Ezt a feltételezést nagyrészt igazoltuk. A hazai adatok révén markánsan kimutatható a pályakezdők magasabb aránya, az egyéves szerződéssel foglalkoztatottak nagy száma és a főiskolai (és nem egyetemi) végzettségük túlnyomó többsége az alacsony státusú diákok által dominált iskolai kompozícióban. Ugyanakkor úgy találtuk, hogy mivel a férfiak és a fiatalok aránya a minta egészéhez mérten magasabb, illetve mivel a tanárok a pályájuk során jobb kompozíciójú intézmények felé mozdulnak el, az alacsony státusú diákkompozíciójú intézmények nemi és életkori szempontból homogénebbek.

Az első hipotéziscsoportot szinte teljes egészében meg tudtuk erősíteni. Néhány kulcsfontosságú változó által a diákok otthoni körülményeit is bemutattuk (sok az inaktív, munkanélküli szülő, kevesebb tartós fogyasztási cikket birtokolnak, stb.). Igazolódni láttuk azt is, hogy a diákok szülei nem tanulnak együtt a fiatalokkal, és általában kisebb a tanulás és a tudás értéke az ezekben az iskolákban tanuló családokban.

A tanárok eredményességét többnyire a jól mérhető humán tőkeforrások által próbálják megragadni a kutatók. Láthattuk, hogy ezek szerint a mutatók szerint az alacsony státusú diákokat tanító iskolák kevésbé erősek. Második hipotézisünk az volt, hogy a társadalmi tőke forrásai jobban hatnak a hátrányos kompozíciójú tanárok eredményességére, mint más kompozíciók esetében. Megállapíthattuk, hogy ezek közül számos tényező kiemelten fontos, és megkülönbözteti egymástól a sikeres és a kevésbé sikeres iskolákat. Különösen ki kell emelnünk az osztályméretet, amelyet Coleman nyomán mint intergenerációs strukturális tőkeforrást értelmeztünk. Bizonyítottuk, hogy a 10% alatti diplomás szülői aránnyal rendelkező iskolákban kiemelt jelentősége van a magasabb tanár-diák aránynak. Ebben a közegben különösen fontos, hogy a tanárok sokrétű és törődő kapcsolatot építsenek ki a diákokkal, bár kétségtelen, hogy valamennyi kompozícióban szembevetendő az intergenerációs tőkeforrások jelentősége.

Elemzésünk során rámutattunk arra, hogy nemcsak az egyes tanárok, hanem az egész tantestület eredményeit rendkívüli erővel befolyásolja, ha a szülők és az iskola környezete támogatja és elismeri az intézmény munkáját. A szülői értekezleteken való részvétel hat a diákok tanulmányi eredményeire, az iskolában történtek figyelemmel kísérése pedig (ezt az iskolai események otthoni megbeszélésének gyakoriságával mértük) befolyásolja a tanórai rendet, ami a nem tanulmányi eredményesség mutatója. Az alacsony státusú diákokat tanító iskolákban a tanárok jellemzően kevésbé érzik, hogy megbecsüli őket a környezetük, de ahol ez az erőforrás mégis a rendelkezésükre áll, igen inspirálóan hat munkájukra.

Harmadik hipotézisünk az eredményes tanár és az eredményes tanári kar általunk fontosnak vélt jellemzőit érinti. Feltételezésünk szerint a tanárok által képviselt humán tőke akkor jut el hatékonyan a diákokhoz, ha azt a megfelelő társadalmi tőke légkörében tovább tudják adni.

Megállapítottuk, hogy a tanári intragenerációs erőforrások a hátrányos iskolai kompozícióban sokkal erőteljesebben hatnak a tanári eredményesség valamennyi szintjén, mint a többi kompozíció esetében. Az elemzés eredményei szerint a tanárok közötti együttműködés, ami a tanárok közös pedagógiai értékrendjét is megalapozza, nagymértékben hozzájárul az iskolai sikerhez, sőt a hátrányos

kompozíciójú iskolákban még fontosabb ez a tőkeforrás, mint a minta átlagában. Az adatok azt mutatták, hogy a kihívást jelentő diákkompozíciójú iskolákban a magyarországi pedagógusok – talán mert ráviszi őket a szükség – egyébként is gyakrabban dolgoznak együtt.

Az intergenerációs tanári tőkeforrások esetében is különválasztottuk a strukturális és a tartalmi dimenziókat. Külön ki kell emelnünk, hogy az alacsony státusú diákkompozíciót oktatók közösségére nemcsak a több, gyakoribb közös munka jellemző, hanem az is, hogy a tanárok jobban elfogadják kollégáik értékelését, mint a más típusú kompozíciók esetében. Ennek az intragenerációs tartalmi erőforrásnak is rámutattunk az egyértelmű eredményességnövelő hatására, mind a tanulmányi, mind a nem tanulmányi eredményességet illetően.

Monográfiánk új eredménye, hogy bizonyította azt a tapasztalatot, hogy azokban a tantestületekben, ahol a tanárok jó szakmai kapcsolatban vannak egymással és gyakori közöttük az együttműködés, jobb a diákok eredményessége: A tanárok közötti együttműködés pozitív hatása különösen a tanárok szubjektív eredményességére van jó hatással, ami a hátrányos kompozícióban kifejezetten fontos a tanulmányi és a nem tanulmányi eredményesség tényezői mellett. Külön alfejezetben vizsgáltuk ezért, hogy milyen jellemzői vannak az együttműködő tanári karoknak. Az objektív, külső jellemzők közül az iskolaméret bizonyult fontosnak. A belső dinamikát tekintve az együttműködő tanári karokról kialakult tipikus kép céltudatos tanári kart, erőteljes igazgatói jelenlétet mutat, de az iskolában egymás kölcsönös tisztelete is jelen van mind a napi munkában, mind a tanárok értékelésében.

Kutatásunkban bizonyítottuk, hogy az alacsony státusú diákkompozícióval jellemezhető iskolák tanárai, akik a hazai tanártársadalom majdnem egynegyedét teszik ki, mások, és más problémákkal küzdenek, mint az előnyösebb összetételű iskolák tanárai. Viszont az eredménytelenség elleni küzdelemben olyan tényezők vannak segítségükre, amelyek hatása elhanyagolható azokban az intézményekben, ahol a diákok, családi hátterük miatt, kedvezőbben állnak hozzá az iskolához és a tanuláshoz. Mindenekelőtt nagy jelentősége van számukra annak, ha jó az iskola társas miliője, azaz kiegyensúlyozott a tanár-tanár és a tanár-diák viszony. A jó társas közeget pedig az intergenerációs társadalmi tőkeforrásként működő kapcsolatrendszer és a kevesebb figyelmet kapó, de azért világosan kimutatható intragenerációs tanári tőkeforrás élte, így hát ezeknek a forrásoknak rendkívül nagy a jelentősége. Ezek mértéke dönti el ugyanis, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolák – azonos feltételek mellett, egymáshoz képest – mennyire lesznek eredményesek.

IRODALOM

- AARONSON, DANIEL – BARROW, LISA – SANDER, WILLIAM 2007. Teachers and Student Achievement in Chicago Public High Schools; *Labor of Economics*, 25, 1.
- ADLER, NANCY E. – EPEL, ELISSA S. – CASTELLAZZO, GRACE – ICKOVICS, JEANNETTE R. 2000. Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning. *Health Psychology*, 19, 6, 586–592.
- Ahlstrand, Elisabeth 1991. *Teacher Cooperation and School Organization: When and Why Do Teachers Cooperate?* Annual Meeting of the American Educational Research Association. 3–4.
- ANDOR MIHÁLY – LISKÓ ILONA 1999. Iskolaválasztás és mobilitás, *Iskolakultúra*, Budapest.
- ANGRIST, JOSHUA – LAVY, VICTOR 2001. Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, April, 19, 2, 343–369.
- ANTROP-GONZÁLEZ, RENÉ – WILLIAM VÉLEZ – TOMÁS GARRETT 2003. *Where are the academically successful Puerto Rican students? Five Success Factors of High Achieving Puerto Rican High School Students* (Working Paper 61).
- ASPELIN, JONAS 2012. How Do Relationships Influence Student Achievement? Understanding Student Performance from a General, Social Psychological Standpoint. *International Studies in Sociology of Education*, 22, 1, 41–56.
- ATKINSON, JOHN W. 1964. *An Introduction to Motivation*. Princeton: D. Van Nostrand.
- A PISA-sokk – avagy minden negyedik magyar gyerek nem tanul meg olvasni. 2003. *Új Pedagógiai Szemle*, 53, 3, 58–71.
- AUXNÉ BÁNFI ILONA – BALÁZSI ILDIKÓ – LAK ÁGNES ROZINA – SZABÓ VILMOS 2012. *Országos kompetenciamérés 2011. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BACSKAI KATINKA 2013. Hátrányos helyzetű iskolák tanárai Magyarországon és Szlovákiában. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.): *Vzdelávanie výskum a metodologia*. International Research Institute, Komarno, 633–644.
- BACSKAI KATINKA 2012. Református iskolák tanárai. *Magyar Református Nevelés*, 13, 3, 2–12.
- BACSKAI KATINKA 2007. Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*, 16, 2.
- BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ – SCHUMANN RÓBERT – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ 2010a. *A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői*, Oktatási Hivatal, Budapest.

- BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ 2010b. *PISA 2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*, Oktatási Hivatal, Budapest.
- BALÁZSI ILDIKÓ – HORVÁTH ZSUZSANNA 2011. A közoktatás minősége és az eredményesség. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 325–362.
- BALLOU, DALE – PODGURSKY, MICHAEL 1998. Teacher Recruitment and Retention in Public and Private Schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17, 3, 393–417.
- BÉKÉSI KÁLMÁN 2006. Tanulási környezet – a diákok szemével. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 171–185.
- BERNSTEIN, BASIL: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*, I., Pécs, 1996
- BERTALAN LÁSZLÓ 1986. A kontextuális elemzésről I., *Szociológia*, 2.
- BONENSRONING, HANS – FALCH, TORBERG – STROM, BJORNE 2003. Teacher Sorting, Teacher Quality and Student Composition: Evidence from Norway. Working Paper Series, Norwegian University of Science and Technology 8.
- BOURDIEU, PIERRE 1970. Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom I.* (Szöveggyűjtemény) JPTE TI, Pécs.
- BOURDIEU, PIERRE 1978. *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- BORDÁS ANDREA 2012. Pedagógusok szakmai tanulóközösségei szociokulturális konstruktivista megvilágításban. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*, CHERD, Debrecen. 226–247.
- BREAD, KAREN STANSBERRY – HOY, WAYNE, K. – HOY, ANITA WOOLFOLK 2009. Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a New Construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 5, 1136–1144.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ 1990. *Konfliktusok és döntések a tanári munka hétköznapijaiban*, kn. Debrecen.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ 2006. *A maga vájta meder*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- BROOKOVER, WILBUR B. ET AL. 1978. Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 2, 301–318.
- BUDA MARIANN – KALIVODA KATALIN 2001. A roma oktatásról – Kerecsend ürügén. In: *Iskolakultúra*, 8. 6–7, 81–88.

- BUDA MARIANN 2005. Tanulási kudarcok a középiskolában. In: Buda Mariann (szerk.): *Léggör – közérzet – tanulás. Válogatás iskolai életvilágokra*, Debreceni Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 158–182.
- BURNETT, BRUCE – LAMPERT, JO 2011. Teacher education and the Targeting of Disadvantage. *Creative Education*, 2, 5, 446–451.
- CARBONARO, WILIAM J. 1998. A little Help from My Friends’ Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71, 295–313.
- CASTRO, ANTONIO J. – KELLY, JOHN – SHIH, MINYI 2010. Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 3, 622–629.
- CHRAPPÁN MAGDOLNA 2010. Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai Orsolya et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV.*, 266–286.
- CHRAPPÁN MAGDOLNA 2011. Kompetencia a közoktatásban. *Educatio*, 20, 4, 550–560.
- CEGLÉDI TÍMEA „Itt senki sem kíváncsi rá, hogy mi történik.” Pedagógus továbbképzések a képzők szemszögéből. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*, Budapest, 133–202.
- CELESTE, ALEXANDER – FULLER, ED 2004. Does Teacher Certification Matter? Teacher Certification and Middle School Mathematics Achievement in Texas. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 12, 4. <http://www.sedl.org/pubs/policyresearch/resources/AERA-2004.pdf> (2012. 01. 30.)
- CHRAPPÁN MAGDOLNA 2012. Tudós-tanár-képzés. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*, CHERD, Debrecen. 54–63.
- COHEN, DAVID K. – RAUDENBUSH, STEPHEN W. – BALL, DEBORAH L. 2000. *Resources, Instruction, and Research*. Research Report, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- COHEN, D. K. – HILL, H. 1997. *Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- COHEN, JONATHAN – MCCABE, LIBBY – MICHELLI, NICHOLAS M. – PICKERAL, TERRY 2009. School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111, 1, 180–213.

- COOLAHAN, JOHN 2002. *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing.
- COLEMAN, JAMES S. ET AL. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington D. C.
- COLEMAN, JAMES S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- COLEMAN, JAMES S. 1990. *Foundations of social theory*. Harvard University Press, Cambridge.
- COVAY, ELIZABETH – CARBONARO, WILLIAM 2009. After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 83, 1, 20–45.
- CRAMPTON, FAITH E. 2009. Spending on school infrastructure: does money matter? *Journal of Educational Administration*, 47, 3, 305–322.
- CROSNOE, ROBERT – JOHNSON, MONIKA – ELDER, GLEN H. 2004. Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77, 1, 60–81.
- CSAPÓ BENŐ – MOLNÁR GYÖNGYVÉR – KINYÓ LÁSZLÓ 2008. A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 18, 3–4, 3–13.
- DARLING-HAMMOND, LINDA 1999. *State Teaching Policies and Student Achievement*. Teaching Quality Policy Brief, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Brief_two.pdf (2012. 01. 05.)
- DARLING-HAMMOND, LINDA 2000. Teacher Quality and Student Achievement. A review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1, 1–46. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515> (2012. 01. 26.)
- DARLING-HAMMOND, LINDA 2010. Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- DAVIS, JOHN A. 1961. A technique for analyzing the effects of group compositions. *American Sociological Review*, 26, 215–225.
- DEÁK ZSUZSA 1990. A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon, 1945–1985. In: Nagy Mária (szerk.): *Pedagógusok, bérek, érdekek*, OKKER, Budapest. 53–94.
- DEÁK ZSUZSA – NAGY MÁRIA 1998. Társadalmi és szakmai mobilitás. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. OKKER, Budapest, 13–59.
- DEWEY, JOHN – BOYDSTON, JO ANN – McDERMOTT, JOHN J. 2008. John Dewey: *The Later Works, 1925–1953*, Southern Illinois University, Carbondale

- DOHÁNYOS RÓBERT LELKES GÁBOR – TÓTH KÁROLY 2004. *Nemzeti és etnikai kisebbségek Szlovákiában 2003*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely.
- DRONKERS, JAAP 2004. Do Public and Religious Schools Really Differ? Assessing the European Evidence. In: P. J. Wolf – S. Macedo (eds.): *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Brookings Institution Press, Washington DC, 287–314.
- DRONKERS, JAAP – RÓBERT PÉTER 2005. A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, 14, 3, 519–537.
- DRONKERS, JAAP – AVRAM, SILVIA 2009. Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A reanalysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 6, 895–909.
- DUPPER, DAVID R. 2010. A new model of school discipline: Engaging students and preventing behavior problems. Oxford University Press, New York.
- EIDE, ERIC – SHOWALTER, MARK H. 1998. The effect of school quality on student performance: A quantile regression approach. *Economics Letters*, 58, 345–350.
- EHRENBERG, RONALD G. – BREWER, DOMINIC J. 1994. Do School and Teacher Characteristics Matter? Evidence from High School and Beyond. *Economics of Education Review*, 13, 1, 1–17.
- ENYEDI GYÖRGY 1977. *Az életkörülmények területi vizsgálata*. MTA Földrajztudományi Kutató Intézet, Budapest.
- EREN, ALTAY – KADIR, VEFA TEZEL 2012. Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 1416–1428.
- AZ EURÓPA TANÁCS 2009. november 26-i következtetései a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről (2009/C 302/04) <http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:HU:PDF> (2012. 03. 05.)
- FALUS IVÁN – GOLNHOFFER ERZSÉBET 1989. *A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN 2001. A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–27.
- FALUS IVÁN 2006. Tanári képezési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 299–309.

- FALUS IVÁN 2012. A tanárképzők sztenderdjei, a képzők képzése. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen, 27–40.
- FAZEKAS KÁROLY – KÖLLŐ JÁNOS – VARGA JÚLIA 2008. *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. EOSTAT, Budapest.
- FEHÉR-WARGHA IBOLYA 2003. Fegyelem, fegyelmezetlenség, fegyelmezés. *Új Pedagógiai Szemle*, 53, 9, 107–112.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS – JÓZSA KRISZTIÁN 2005. A tanulási motiváció jellegzetességei a hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105, 2, 185–205.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS – JÓZSA KRISZTIÁN 2007. Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17, 6–7, 83–96.
- FEND, HELMUT 1977. *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Beltz, Weinheim.
- FENZEL, L. MICKEY. – O'BRENNAN, LINDSEY M. 2007. Education At-Risk Urban African American Children: The Effects of School Climate on Motivation and Academic Achievement. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2–16.
- FERGE ZSUZSA – GAZSÓ FERENC – HÁBER JUDIT – TÁNCZOS GÁBOR – VÁRHEGYI GYÖRGY 1972. *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- FERGE ZSUZSA 1984. *Az iskolarendszer és a az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- FÉNYES HAJNALKA – PUSZTAI GABRIELLA 2004. Az iskolai kulturális tőke és társadalmi tőke kontextushatásai. *Statisztikai Szemle*, 82, 6–7, 567–583.
- FÉNYES HAJNALKA 2008. Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, 18, 3, 3–31.
- EDUCATION AT A GLANCE 2009. *OECD Indicators* – OECD 2009.
- FORRAY R. KATALIN 1988. *Társadalmunk és középiskolája*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás 1999. Az oktatáspolitikai regionális hatásai. *Magyar Pedagógia*, 99, 2, 123–139.
- GADUŠOVÁ, ZDENKA – MALÁ, EVA – ZELENICKÝ, LUBOMÍR 2008. New Competencies in Slovak Teacher Training Programmes. In: Brian Hudson – Pavel Zgaga (eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. University of Umeå, Faculty of Teacher Education, Umeå. 313–325.

- GODDARD, YVONE L. – GODDARD, ROGER D. 2007. A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 4, 877–896.
- GÁL ATTILA 2011. A finn tanulók PISA-teljesítményméréseken elért eredményeinek diskurzusai. *Iskolakultúra*, 21, 6–7, 30–39.
- GAZSÓ FERENC 1976. *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth, Budapest.
- GORDON GYÖRI JÁNOS 2007. Tanórákutató (lesson study). *Új Pedagógiai Szemle*, 57, 2, 15–23.
- GÖNCZÖL ENIKŐ 2011. Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének működésében. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 87–132.
- GRANOVETTER, MARK 1983. The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, 1, 201–233.
- GRIFF, VAN DE. W – HOUTVEEN A. A. M. 1999. Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 4, 373–389.
- GRISSOM, JASON A. 2011. Can Good Principals Keep Teachers in Disadvantaged Schools? Linking Principal Effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard-to-Staff Environments. *Teachers College Record*. 113, 11, 2552–2585.
- GYÖRGYI ZOLTÁN 2012. Pedagógusok a munkaerőpiacon. In: PUSZTAI GABRIELLA – FENYŐ IMRE – ENGLER ÁGNES (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen, 249–258.
- HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.) 2003. *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, OKI.
- HALÁSZ GÁBOR 2012. *Beszámoló az OECD Oktatókutatási és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának 86. üléséről*. (2012. április 24–25.)
- HANUSHEK, ERIC A. 1992. The Trade-off Between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy*, 100,1, 84–117.
- HANUSHEK, ERIC A. 2003. The Failure of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal*, 113, 485, 164–198.
- HANUSHEK, ERIC A. – KAIN, JOHN F. – RIVKIN STEVEN J. 1999. *Do Higher Salaries Buy Better Teachers?* Working Paper No 7082, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

- HANUSHEK, ERIC A. 2000. Evidence, Politics, and the Class Size Debate. In: *The Class Size Policy Debate*, Working Paper 121, October, Economic Policy Institute, Washington D.C.
- HANUSHEK, ERIC A. – KAIN, JOHN F. – RIVKIN STEVEN J. – O'BRIEN 2005. *The Market for Teacher Quality*. NBER, Cambridge.
- HAUSER, ROBERT M. 1971. *Socio-economical Background and Educational Performance*. Washington D. C., American Sociological Association
- HARGREAVES, ANDY 1993. *Changing Teachers: Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell, London.
- HARGREAVES, ANDY – FULLAN, MICHAEL 2012 *Professional Capital: transforming teaching in every school*. New York, Teachers College Press.
- HAVAS GÁBOR 2008. Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. EOSTAT, Budapest.
- HAYNES, NORRIS M. – EMMONS, CHRISTINE – BEN-AVIE, MICHAEL 1997. School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 3, 321–330.
- HERMANN ZOLTÁN, IMRE ANNA, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, NAGY MÁRIA, SÁGI MATILD, VARGA JÚLIA 2009. *Pedagógusok, az oktatás kulcsszereplői*. Budapest, OFI
- HERMANN ZOLTÁN – MOLNÁR TÍMEA LAURA 2009. *Országos Kompetenciamérés Adatbázis*.
- HERMANN ZOLTÁN 2001. *Hatékonyági problémák a közoktatásban*.
- HÍVES TAMÁS 2006. A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*, 15, 1, 169–174.
- HOFFMAN RÓZSA 2002. A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52, 7–8.
- HOLIK ILDIKÓ KATALIN 2007. Iskolák a közoktatás és felsőoktatás határterületén. *Pedagógiai Műhely*, 2007/2, 36–46.
- HORN DÁNIEL 2006. Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú oktatásban. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 65–78.
- HORN DÁNIEL 2010. A tanári munkaterhelés és az iskolák eredményességének kapcsolata.
- HOXBY, CAROLINE M. 2000. The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 115, 4, 1239–1285.
- IMRE ANNA 1999. A minőség mérése. *Educatio*, 8, 3, 657–660.

- IMRE ANNA 2004. Kistelepülési iskolák és eredményesség. In: Simon Mária (szerk.): *Válaszol az iskola*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 195–216.
- IMRE ANNA 2005. A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 14, 3, 475–491.
- IMRE NÓRA – NAGY MÁRIA 2003. Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 273–308.
- INGERSOLL RICHARD M. 1997. *Teacher Professionalization And Teacher Commitment: A Multilevel Analysis* National Center for Education Statistics, Washington, DC
- JANCSÁK CSABA 2011. Tanárképzésben tanuló hallgatók, 2011. In: Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 105-172.
- JANCSÁK CSABA 2012a. A tanárképzés hallgatói megítélése. In: Balog Iván [et.al.] (szerk.): *A szociológia szemüvegén keresztül*. Szeged: Belvedere Meridionale, 107-121.
- JANCSÁK CSABA 2012b. *A tanárképzésben részt vevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen: A Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem tanárjelöltjeinek értékstruktúrái*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- JANCSÁK CSABA 2014. Choosing teacher education and commitment to the teaching career. In: Pusztai Gabriella, Engler Ágnes (ed.): *Teacher Education: Case Studies in Comparative Perspective*. Debrecen: University of Debrecen, CHERD, 2014. 131-151.
- JANCSÁK CSABA 2015. Value preferences of Students of Hungarian Teacher Education. In: Kozma Tamás [et.al.]: *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetsége (HERA), 68-80.
- JENCKS, CHRISTOPHER ET AL. 1972. *Inequality*. New York, Basic Books.
- KANE, THOMAS J. – STAIGER, DOUGLAS O. 2008. *Estimating Teacher Impacts on Student Achievement – An experimental Evaluation*. National Bureau of Economic Research.
- KARÁDY VIKTOR 1994. Felekezeti státusz és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Lakkó Miklós (szerk.): *A tudománytól a tömegkultúráig*, Budapest, MTA Történettudományi Intézete, 125–167.
- KAO, GRACE 1995. Asian Americans as Model Minorities? A Look at Their Academic Performance. *American Journal of Education*, 103, 2, 121–159.
- KERBER ZOLTÁN – VARGA ATTILA 2004. Tanítás és tanulás tanárszemmel. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003*, OKI, Budapest 30–44.

- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR 1996. Cigány tanulók az általános iskolában. In: *Cigányok és iskola*, Budapest, Educatio.
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR 2005. Általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, 52, 4, 317–355.
- KERR KIRSTIN – WEST MEL (eds.) 2010. *Social inequality: can schools narrow the gap?* British Educational Research Association, Macclesfield.
- KEY DATA ON EDUCATION IN EUROPE 2009 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009.
- KISS PASZKÁL 2010. Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In: Garai et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- KOPASZ MARIANNA 2004. Lakóhelyi szegregáció és társadalmi feszültségek a magyarországi településeken. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. TÁRKI, Budapest, 414–424.
- KOZMA TAMÁS 1975. *Hátrányos helyzet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KOZMA TAMÁS 1985. *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- KOZMA TAMÁS 1988. *Iskola és település*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KOZMA TAMÁS 2005. *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- KOZMA TAMÁS 2006. *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- KSH 2012. A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2010-ben.
- KRUEGER, ALAN B. 2000. Understanding the Magnitude and Effect of Class Size on Student Achievement. In: *The Class Size Policy Debate*, Working paper No. 121, October, Economic Policy Institute, Washington D.C.
- LANNERT JUDIT 1999. Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*, Okker, Budapest.
- LANNERT JUDIT 2004. Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógia Szemle*, 54, 12, 3–15.
- LANNERT JUDIT 2006. Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 17–42.
- LANNERT JUDIT 2009. A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. <http://www.ofi.hu/tudastar/hogyan-tovabb/tovabbtanulasi-090617> (2012. 08. 04.)
- LANNERT JUDIT 2010. *Pedagógus 2010. Pedagógus időmérleg vizsgálat. Kutatási zárójelentés*.

- LEANA, CARRIE M. 2010. *Social Capital: The Collective Component of Teaching Quality*
- LEANA, CARRIE M. 2011. The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*
- LEANA, CARRIE M – FRITS PIL 2006. Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, 17, 1–14;
- LEANA, CARRIE M 2009. Applying Organizational Research to Public School Reform. *The Academy of Management Journal*, 52, 1, 101–1, 124.
- LEITHWOOD, KENNETH – LOUIS, KAREN SEASHORE – ANDERSON, STEPHEN – WAHLSTROM, KYLA 2004. *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Leadership.pdf> (2012. 02. 10.)
- LEITHWOOD, KENNETH – PATTEN, SARAH – JANTZI, DORIS 2010. Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671–702.
- LIN, NAN 2001. *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge, University Press.
- LISKÓ ILONA 2000. A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása, *Educatio*, 9, 2, 153–159.
- LISKÓ ILONA 2002. A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógia Szemle*, 52, 2, 56–69.
- LISKÓ ILONA 2006. A szakiskolák presztízsvesztése. *Educatio*, 15, 2, 252–267.
- LISKÓ ILONA 2008. Szakképzés és lemorzsolódás. In: *Zöld könyv a magyar oktatás megújulásáért 2008*. Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): ECOSTAT, Budapest.
- LIU, W.C. – WANG, C. K. J. 2008. Home environment and classroom climate: An investigation of their relation to students' academic self-concept in a streamed setting. *Current Psychology*, 27, 242–256.
- LOEB, SUSANNA – PAGE, MARIANNE E. 2000. Examining the Link Between Teacher Wages and Student Outcomes: The Importance of Alternative Labor Market Opportunities and Non-Pecuniary Variation. *The Review of Economics and Statistics*, 82, 3, 393–408.
- MANSKI, CHARLES F. 1987. Academic Ability, Earnings, and the Decision to Become a Teacher: Evidence from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972. In: Wise, D. (ed.): *Public Sector Payrolls*, University of Chicago Press, Chicago.

- MARSH, JULIE A. 2011. *A Big Apple for Educators: New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses: Final Evaluation Report*. RAND Corporation, New York.
- MCCAFFREY DANIEL F. – LOCKWOOD J. R. – KORETZ, DANIEL M. – HAMILTON, LAURA S. 2003. *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. RAND Corporation, Santa Monica.
- MCMAHON, SUSAN D. – WERNSMAN, JAMIE – ROSE, DALE S. 2009. The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth- and Fifth-Grade Students. *Elementary School Journal*, 109, 3, 267–281.
- MELEG CSILLA – ASZMANN ANNA 1996. Az iskola mint munkahely. Felmérések tanulságai nemzetközi kitekintéssel. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*, JPTE Tanárképző Intézete, Pécs 47–67.
- MEZEI ISTVÁN 2008. *Városok Szlovákiában és a magyar határ mentén*. Fórum Kisebbségkutató, MTA RKK, Somorja-Pécs,
- MIHÁLY ILDIKÓ 2005. Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolákban régen és ma. *Új Pedagógiai Szemle*, 55, 10, 103–109.
- MITCHELL, DOUGLAS E. – BEACH, SAHRA ANN 1989. *How Changing Class Size Affects Classrooms and Students*, Riverside, Policy Briefs Number 12.
- MOKSONY FERENC 1985. *A kontextuális elemzés*. KSH Népeségtudományi Intézet, Budapest, Demográfiai füzetek.
- MOKSONY FERENC 2006. *Gondolatok és adatok: társadalomtudományi elméletek empirikus ellenőrzése*. Budapest, Aula.
- MOLNÁR PÉTER 1989. *A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulása és megvalósulásának feltételei a hátrányos helyzetű fiataloknál*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MONK, DAVID H. 1994. Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement. *Economics of Education Review*, 13, 2, 125–145.
- MOSS RICHARD. H. 1979. *EVALUATING EDUCATIONAL ENVIRONMENTS*. Jossey-Bass, San Francisco.
- MORGAN, DOUGLAS – ALWIN, DOUANE 1980. When less is more: School size and social participation. *Social Psychology Quarterly*, 43, 241–252.
- MURILLO, F. JAVIER – ROMAN, MARCELLA 2011. School Infrastructure and Resources Do Matter: Analysis of the Incidence of School Resources on the Performance of Latin American Students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 1, 29–50.

- MURNANE, RICHARD J. 1996. Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers. In: *Improving America's Schools: The Role of Incentives*.
- HANUSKEK, ERIC A. – JORGENSEN, DALE W. National Research Council, National Academic Press, 241–258.
- MURNANE, RICHARD J. – OLSEN, RANDALL J. 1990. The effects of salaries and opportunity costs on length of stay in teaching: evidence from North Carolina. *Journal of Human Resources*, 25, 1, 106–124.
- NASH, MICHAEL 1983. *Managing Organizational Performance*. Jossey-Bass, San Francisco.
- NASH, ROY 2010. *Explaining Inequalities in School Achievement. A Realist Analysis*. Ashgate, Farnham, Surrey.
- NAGY MÁRIA 1998. *Tanári pálya és életkörülmények*. OKKER, Budapest.
- NAGY MÁRIA 1998a. Jövedelem, keresetek, vagyoni helyzet. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. OKKER, Budapest, 89–143.
- NAGY MÁRIA 1999. Tanári munka és minőség. *Educatio*, 8, 3, 507–516.
- NAGY MÁRIA 2002. Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102, 3, 301–331.
- NAGY MÁRIA 2004. Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 13, 3, 375–390.
- NAGY MÁRIA 2006. Pedagógusok továbbképzésén. NAGY MÁRIA 2007. Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői. *Új Pedagógiai Szemle*, 57, 2, 38–44.
- NEUWIRTH GÁBOR 1999. *A középiskolai munka néhány mutatója*. OKI, Budapest.
- NEUWIRTH GÁBOR – HORN DÁNIEL 2006. *A középiskolai munka néhány mutatója 2005*. OKI, Budapest.
- NEW, WILLIAM 2012. Stigma and Roma Education Policy Reform in Slovakia. *European Education*, 43, 4, 45–61.
- OECD 2003. *Networks of Innovation. Towards New Model of Managing Schools and Systems*. OECD Publishing.
- OECD 2009. *PISA Data Analysis Manual*. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf> (2011. 08. 18.)
- OECD 2009b. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*.
- OECD 2010. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> (2011. 10. 03.)
- OWEN HARVEY-BEAVIS: A tanárok teljesítmény alapú jutalmazási rendszere.

- PAPANASTASIOU, CONSTANTINOS et al. 2008. Factors Distinguishing Most and Least Effective Schools in Terms of Reading Achievement: a Residual Approach. *Educational Research & Evaluation* 14, 6, 539–549.
- PAREDES, VINCENTE – FRAZER, LINDA 1992. School Climate in AIDS. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/b7/0b.pdf (2006. 04. 05.)
- PISA 2006 TECHNICAL REPORT.
- MICHAEL J. PODGURSKY – MATTHEW G. SPRINGER 2007. Teacher Performance Pay: a Review *Journal of Policy Analysis and Management*, 26, 4, 909–949.
- POLÓNYI ISTVÁN 2006. A hazai szakképzés formálódása. *Educatio*, 15, 2, 371–386.
- PUSZTAI GABRIELLA 2004. *Iskola és közösség*. Gondolat, Budapest.
- PUSZTAI GABRIELLA 2009. *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- PUSZTAI GABRIELLA 2011. *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- PUTNAM, ROBERT D. (ed.) 2002. *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. Oxford University Press, New York.
- RAMIREZ, MARISA 2012. *Study Examines Impact of Teacher Race on Middle Schoolers in Title I Schools*
- RAUDENBUSH, STEPHEN – BRYK, ANTHONY S. 1986. A Hierarchical Model for Studying School Effects. *Sociology of Education*, 59, 1, 1–17.
- RICE, JENNIFER KING 2003. *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Economic Policy Institute, Washington DC.
- RICE, SUZANNE M. 2010. Getting our best teachers into disadvantaged schools: differences in the professional and personal factors attracting more effective and less effective teachers to a school. *Educational Research for Policy and Practice*, 9, 3, 177–192.
- RÉTHY ENDRÉNÉ 2001. Motivációs elképzelések. In: GOLNHOFFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- RICE, SUZANNE 2008. Getting good teachers into challenging schools. *Curriculum Leadership*, 6, 14, 1–3.
- RILEY, CATRYN A. – NUTALL, DESMOND L. (eds.) 1994. *Measuring quality: education indicators – United Kingdom and international perspectives*. The Falmer Press, London.
- RÓBERT PÉTER 2000. Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 9, 1, 79–94.

- RÓBERT PÉTER 2004. Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2004*, TÁRKI, Budapest, 193–205.
- ROBIN R. HENKE – XIANGLEI CHEN – GIDEON GOLDMAN 1999. *What Happens in Classrooms? Instructional Practices in Elementary and Secondary Schools, 1994–95*, U.S. Department of Education, NCES 1999, 348, Washington, D.C.
- RUUS, VIIVE-RIINA ET AL. 2007. Students' Well-being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior and Personality*, 7, 35, 919–936.
- SÁGI MATILD 2006. A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: LANNERT JUDIT – NAGY MÁRIA (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 111–128.
- SÁGI MATILD 2011. A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükröben. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 47–86.
- SÁGI MATILD – VARGA JÚLIA 2011. Pedagógusok. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 295–324.
- SAJTOS LÁSZLÓ – MITEV ARIEL 2007. SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest.
- SANTIAGO, PAULO 2002. Teacher Demand and Supply. Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. *OECD Education Working Papers*, No. 1, OECD Publishing. (A hatodik fejezet megjelent magyarul Saád Judit fordításában az *Új Pedagógia Szemle* 2006. decemberi számában.)
- SÁNTHA KÁLMÁN 2009. *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- SCHUTZ THEODORE W. 1961 Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51, 1, 1–17
- SLATER, HELEN – DAVIES, NEIL M. – BURGESS, SIMON 2011. Do Teachers Matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England; *Centre for Market and Public Organisation Working Paper*
- SLEETER, CHRISTINE E. 2008. Preparing white teachers for diverse students. In: M. Cochran-Smith – S. Feiman-Nemser – D. J. McIntyre (eds.): *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York.
- SMERDON, BECKY (and others) 2000. *Teachers' Tools for the 21st Century: A Report on Teachers' Use of Technology*. U.S. Department of Education, NCES, Washington DC.

- SPILERMAN, SEYMOUR 1971. Raising Academic Motivation in Lower Class Adolescents: A Convergence of Two Research Traditions. *Sociology of Education*, 44, 1, 103–118.
- STANDFEST, CLAUDIA – KÖLLER, OLAF – SCHEUNPFLUG, ANETTE 2005. *Leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen*. Waxman, Münster.
- SUPLICZ SÁNDOR – FÚZI BEATRIX 2007. A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos kompetenciák. *Alkalmazott Pszichológia*, 9, 3–4, 24–45.
- ŠVEC, ŠTEFAN – HRABINSKÁ, MÁRIA 2007. Slovak Republic. In: Hörner, W. – Döbert, H. – Kopp, B. von – Mitter, W. (eds.): *The Education Systems of Europe*, Springer.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS 1985. *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS 1989. *Szabályok – alkuk – viselkedések*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS 1998. *A tanárképzés Európában*. Educatio Kiadó, Budapest.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS 1993. *Minőség és minősítés az iskolában*. Keraban Kiadó, Budapest.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS 1999. Reflektív tanítás. *Educatio*, 8, 3, 500–506.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS 2010. *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- TÁRKI 1999. Vélemények az állampolgárok saját anyagi és az ország gazdasági helyzetéről, a jövőbeli kilátásokról TATTO, MARIA THERESA 1997. Reconstructing Teacher Education for Disadvantaged Communities *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I–III*. 2002. Brussels: Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php Egyes részletei megjelentek magyarul, Nyíró Zsuzsanna fordításában, az UPSZ-ben.
- TOMASZ GÁBOR 2008. Svájc (ország tanulmány). In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- TOMKA MIKLÓS – ZULEHNER PAUL M. 2008. *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel) Europa. Aufbruch 2007*. Loisir Könyvkiadó, Budapest.
- TORGYIK JUDIT 2004. Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 54, 10, 32–40.
- TÓTH LÁSZLÓ 1996. Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh László – Bugán Antal – Kovács Zoltán – Tóth László (szerk.): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*, KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 149–160.
- TÓTH ZOLTÁN 2012. „S ki viszi át fogában tartva” a kutatás eredményeket „a túlsó partra”. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.) *A tanárok*

- tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára.* CHERD, Debrecen, 40–54.
- TÓTH-MÓZER SZILVIA – LÉVAI DÓRA 2011. Az oktatási és nevelési folyamatok kiterjesztése online közösségi felületekre. *Hungarian Educational Research Journal*, 1, 1.
- UNESCO 1996. *Learning: The Treasure Within*. Paris.
- VARGA JÚLIA 2007. Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54, 7–8, 609–627.
- VARGA JÚLIA 2009. A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*, MTA KTI, Budapest, 65 – 82.
- VARGA JÚLIA 2011. A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 11–46.
- VOLANTE, LOUIS 2004. Teaching To the Test: What Every Educator and Policymaker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35, 9.
- WAYNE, ANDREW J. – YOUNGS, PETER 2003. Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 76, 1, 89–112.
- WEISS, EILEEN MARY – WEISS, STEPHEN GARY 1998. *New Directions in Teacher Evaluation*. Eric Digest, Washington.
- WENGLINSKY, HAROLD 2000. *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back Into Discussions of Teacher Quality*. Policy Information Center Report, October, Educational Testing Service.
- WILEY, DAVID E. – YOON, BOKHEE 1995. Teacher reports of opportunity to learn: Analyses of the 1993. California learning assessment system. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 17, 3, 355–370.
- WILLIS, Paul 2000. *Skacok: iskolai ellenkultúra, munkás kultúra. Új Mandátum; Max Weber Alapítvány, Budapest.*
- WILMERS, NICOLA – ENZMANN, DIRK – SCHAEFER, DAGMAR – HERBERS, KARIN – GREVE, WERNER – WETZELS, PETER 2002. *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet?* Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden. YEH YING, CHRISTINE CHEAH – DAUD, SALINA – WEI KIONG – IRENE TING 2011. A comparative view on the influence of social capital, role of teacher and principal leadership. *IPEDR* 10.

FÜGGELÉK

23. táblázat: Az iskola szociális, gazdasági és kulturális háttere és az erőforrások mennyisége/ vagy minősége közötti kapcsolat

Ország	Egyszerű korreláció az iskola átlagos ESCS-indexe és a következő tényezők között					
	A teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok aránya	A megfelelő végzettségűek aránya a teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok körében	Az egyetemi végzettségűek aránya a teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok körében	Az eszköz-ellátottság indexe	Számítógép-tanuló arány	Tanuló-tanár arány ¹
OECD-országok						
Ausztria	-0,21	-0,05	0,02	0,31	0,01	-0,07
Bélgium	-0,18	0,05	0,64	0,03	-0,05	-0,07
Chile	-0,04	-0,01	0,25	0,35	-0,23	0,66
Csehország	-0,22	0,29	0,37	0,00	0,15	-0,05
Dánia	0,01	-0,17	0,16	0,04	-0,08	0,27
Egyesült Államok	-0,42	-0,24	0,10	0,22	0,06	-0,17
Egyesült Királyság	-0,26	0,05	-0,03	0,00	0,01	-0,10
Estónia	0,14	0,00	0,10	0,10	-0,09	0,43
Finország	0,17	-0,01	-0,01	0,13	-0,01	0,08
Franciaország	-	-	-	-	-	-
Grönország	-0,11	0,06	0,24	0,16	-0,12	0,25
Hollandia	-0,24	-0,12	0,62	0,06	-0,16	0,38
Irország	0,12	-0,10	-0,08	0,16	-0,03	0,49
Izland	0,20	0,39	0,30	0,06	-0,41	0,40
Izrael	-0,08	-0,06	0,20	0,25	0,08	-0,20
Japán	-0,14	0,04	0,20	0,17	-0,34	0,38
Kanada	0,01	0,14	0,03	0,18	-0,05	0,09
Korea	-0,14	0,00	-0,03	-0,04	-0,53	0,30
Lengyelország	-0,02	0,03	-0,05	0,06	-0,16	0,01
Luxemburg	-0,16	-0,01	0,39	0,13	-0,13	0,28
Magyarország	-0,33	0,07	0,07	0,11	-0,20	0,02
Mexiko	-0,09	-0,13	-0,04	0,59	0,14	0,14
Németország	-0,15	-0,02	-0,02	0,06	-0,18	0,28
Norvégia	-0,05	0,04	0,15	0,14	-0,02	0,19
Olaszország	-0,06	0,16	0,13	0,15	-0,19	0,50
Portugália	0,14	-0,05	0,04	0,24	-0,02	0,29
Spanyolország	-0,29	-	-	0,10	-0,16	0,45
Svédország	-0,11	-0,07	0,24	0,10	0,03	0,06
Szingapúr	0,05	0,01	-0,04	0,26	0,13	0,12
Svédország	-0,09	0,28	-0,21	-0,05	-0,06	0,00
Svédország	0,46	0,32	0,55	0,13	-0,21	-0,25
Szlovénia	0,12	-0,04	0,04	0,04	-0,06	-0,26
Törökország	0,04	0,08	0,07	0,16	-0,02	0,11
Új-Zéland	-0,04	0,08	0,07	0,16	-0,02	0,11
USA	-0,07	0,04	0,15	0,13	-0,08	0,15

A sötéttel jelölt cellák adatai szignifikáns összefüggést mutatnak.

A táblázat forrása: Balázsi et al. 2010b: 54.