

[https://doi.org/ 10.18030/socio.hu.2019.4.1](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2019.4.1)

#### ABSZTRAKT

Az oktatási rendszer feladata – a tudásátadás mellett – az értékek, viselkedési minták átadása. A kulturális reprodukció funkciójának gyakorlása révén az oktatási rendszer részt vesz a társadalmi integráció biztosításában. E tekintetben – más társadalmi alrendszerekhez képest – az oktatási rendszer kiemelt jelentőséggel bír, egyrészt az értékek, gondolkodásmódok elsajátítása, alakítása, másrészt a problémás magatartások kialakulása szempontjából érzékeny fejlődési periódusban lévő populáció nagyarányú elérése révén. Az iskolában megjelenő normarendszer, az ahhoz való alkalmazkodás mértéke kapcsolatban áll az iskola eredményességével is.

A tanulmány célja a problémás magatartás- és viselkedési formák, illetve az azokra vonatkozó pedagógusi percepciók szervezeti meghatározottságának empirikus vizsgálata. Elemzésünk fókuszában az évente ismétlődő Országos kompetenciamérés (OKM) keretében gyűjtött, a különböző problémás magatartás- és viselkedésformák tekintetében az iskolai telephely vezetőjének percepcióit kifejező elemi adatok alapján többlépcsős matematikai eljárással létrehozott mutató, a fegyelemindex áll. Emellett a cikk – a fegyelemindex alapjául szolgáló szubjektív adatok tényalapúságának, illetve az indexképzés mechanizmusának elemzésével – a fegyelemindex érvényességével kapcsolatos kérdéseket is felvet.

Elemzéseink azt mutatják, hogy a vizsgált informális szervezeti jellemzők nincsenek összefüggésben a fegyelemindex nagyságával. A szervezeti jellemzőkkel várt összefüggés a fegyelemindex éves ingadozásának kiküszöbölésével sem jelenik meg. A fegyelemindex érvényességének vizsgálata céljából végzett elemzéseink azt jelzik, hogy ugyan a telephelyvezetői percepciók nem függetlenek a diákok körében előforduló magatartásoktól, azt döntően más, eddig még feltáratlan mechanizmusok befolyásolják.

**Kulcsszavak:** fegyelemindex, problémás magatartás- és viselkedési formák, informális szervezeti jellemzők, szervezeti bizalom, szervezeti légkör

---

<sup>1</sup> Paksi Borbála: Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK Neveléstudományi Intézet; Viselkedéskutató Társadalomtudományi és Szolgáltatató Kft. Széll Krisztián: Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK Neveléstudományi Intézet. Fehérvári Anikó: Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK Neveléstudományi Intézet;

## AN OVERVIEW OF THE BEHAVIOUR AND DISCIPLINE INDEX CONTEXTUAL IMPLICATIONS AND ORGANIZATIONAL SPECIFICATIONS

### ABSTRACT

The task of the education system- in addition to knowledge transfer- is to transfer values and behaviour patterns. By exercising the function of cultural reproduction, the education system is involved in ensuring social integration. In this respect, compared to other social subsystems, the education system is of paramount importance, on the one hand, for acquiring and shaping values and ways of thinking and, on the other hand, for reaching large populations in a development period sensitive to the emergence of problematic behaviours. The norms prevalent in the school, and the adaptation to them, are also connected to the school's effectiveness.

The aim of the study is to examine empirically the problematic behaviors and the organizational determinants of their pedagogical perceptions. In our analysis, we focused on the behaviour and discipline index formed by a multi-stage mathematical procedure based on the annual data of the National Assessment of Basic Competencies (OKM) about school principals' perception of various problematic behaviours. In addition, the article also raises issues related to the validity of the discipline index by analyzing the factual basis of the subjective data underlying it and the mechanism of indexation.

Our results show that the examined informal organizational features do not correlate with the size of the discipline index. The expected relationship with organizational features could not be detected even after controlling for the annual fluctuation of the discipline index. Our analyses to examine the validity of the discipline index indicate that while school principals' perceptions show some relationship with students' behaviour, it is mainly influenced by other as yet unexplored mechanisms.

**Keywords:** discipline index, problem behaviours, informal organizational features, organizational trust, organizational atmosphere

## A FEGYELEMINDEX KÖRBEJÁRÁSA

---

### TARTALMI VONATKOZÁSOK ÉS SZERVEZETI MEGHATÁROZOTTSÁG

#### BEVEZETÉS

A társadalmi alrendszereknek általában négy alapvető funkcióját szokás elkülöníteni, a reprodukciós (1), az adaptációs (2), a célkitűző (3), a valamint az integrációs (4) funkciókat (Bihari–Pokol 1992). Az oktatás mint társadalmi alrendszer – más társadalmi alrendszerekhez hasonlóan – többféle társadalmi funkciót tölt be. Halász (2001) nyolcféle funkciót említ az oktatási rendszerhez kapcsolódóan, az egyének személyiségének alakítása (1), a kultúra újratermelése (2), a társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése (3), a gazdaság működésének és növekedésének elősegítése (4), a politikai rendszer legitimálása (5), a társadalmi integráció biztosítása (6), különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása (7), a társadalmi változások elősegítése vagy fékezése (8) funkciókat. A kulturális reprodukció részeként az oktatási rendszer feladata – a tudásátadás mellett – az értékek, viselkedési minták átadása. A kulturális reprodukció funkciójának gyakorlása révén az oktatási rendszer részt vesz a társadalmi integráció biztosításában. Andorka (1997) az iskola három funkcióját emeli ki, az ismertek átadását (1), a nevelési, személyiség fejlesztési funkciót (2), valamint a fiatal nemzedékek társadalmi integrációját (3). Mint láthatjuk, mindegyik megközelítésben megjelenik az iskola viselkedési minták átadásában betöltött szerepe. E tekintetben – más társadalmi alrendszerekhez képest – az oktatási rendszer kiemelt jelentőséggel bír, mivel az iskola olyan, az intézményes szocializáció, az értékek, gondolkodásmódok elsajátítása, alakítása szempontjából érzékeny fejlődési periódusban lévő populáció nagyarányú elérését biztosító színtér (Balázs–Sajgál 1998, Felvinczi 1998), mely társadalmi beágyazottsága, azaz más társadalmi intézményekhez való kapcsolódása, illetve véleményformáló társadalmi potenciálja révén a közvetlenül elért populáción túlmutató hatást is képes gyakorolni.

Az iskola a társadalmi normák/értékek átadása mellett a különböző problémás viselkedések megelőzése szempontjából azért is kitüntetett alrendszer, mert az iskolás korosztály számos problémás magatartás – drogfogyasztás, alkoholfogyasztás, dohányzás – kialakulása szempontjából döntő fontosságú fejlődési periódusban lévő populáció (Aszmann 1997, 2000, 2003, Németh–Költő 2011, 2014, Hibell et al. 2000, 2004, 2009, 2012, ESPAD 2016, Elekes–Paksi 1996, 2000, 2003 Elekes 2004, 2009, 2011, 2016; Paksi 2003, 2007, 2009, Paksi et al. 2017).

Tanulmányunkban a különböző a problémás magatartás- és viselkedési formák iskolai előfordulásának szervezeti meghatározottságát vizsgáljuk, az iskolai eredményesség szervezeti aspektusaival foglalkozó elemzések mintájára (lásd Coleman et al. 1966, Coleman 1988, Jencks et al. 1972, Edmonds 1979, Brookover et al. 1978, Brookover et al. 1982, Rutter et al. 1979, Mortimore et al. 1988, Fehérvári et al. 2017).

Elemzésünk során a különböző problémás magatartás- és viselkedésformák, illetve az azokból eredő iskolai problémák előfordulására vonatkozó, az Országos kompetenciamérés keretében évente felvett, az iskolai

telephely<sup>2</sup> vezetője által kitöltött kérdőív háttéradatai alapján képzett mutató, az ún. fegyelemindex, valamint az egyes indexösszetevőket jelentő elemi viselkedésformák/problémák alakulásában az iskolai szervezet formális és informális jellemzőinek, különösképpen a szervezeti bizalom szerepének vizsgálatára fókuszálunk.

Tekintettel arra, hogy a vizsgálódásunk középpontjában álló fegyelemindex egy, az iskolai telephely vezetőjének véleményén alapuló szubjektív, a szervezetben ténylegesen megjelenő problémás magatartás- és viselkedési formák előfordulási gyakoriságát – nehezen tisztázható percepciók mechanizmusokon keresztül – közvetetten kifejező adatokra épülő, s abból egyfajta logikai transzformációs eljárással létrehozott mutató, tanulmányunkban kísérletet teszünk a fegyelemindex, illetve az egyes indexösszetevők érvényességének empirikus vizsgálatára is.

## ELŐZMÉNYEK

Az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők azonosítására irányuló kutatásokat szintetizáló elemzések (lásd Edmonds 1979, Wang 1993, Reynolds–Teddle 2000, Scheerens et al. 2003, Scheerens et al. 2007, Teddle–Stringfield 2007, Creemers–Kyriakides 2008, Scheerens 2016), illetve a témában készült metaanalízisek (lásd Hattie 2009, Creemers et al. 2010, Scheerens et al. 2013) rámutattak az iskola olyan informális szervezeti jellemzőinek fontosságára, mint például az iskola légköre, kultúrája. Az eredményességkutatások egyértelműen igazolják, hogy a kognitív tudás nagyon fontos tényezője az eredményességnek, ugyanakkor a légkörvizsgálatok arra is rámutatnak, hogy ugyanilyen fontos a tudáshoz vezető út és az iskola tanulási környezete, klímája. A jó, bizalommal teli tanár-diák kapcsolatok, az iskolaközösség tagjai közötti megértő és építő kommunikáció, és az ebből eredő társadalmi, szociális, kapcsolati és kulturális tőkeelőnyök – az uralkodó norma- és értékrendszeren, valamint az elvárásokon keresztül – erős hatást gyakorolnak az esélykiegyenlítésre és a tanulmányi eredményességre, a tanulók sikeres előrehaladására, mely hatás annál intenzívebb, minél kedvezőtlenebb a tanuló családi háttere (erről bővebben lásd Széll 2018). A tanulók sikerességét, különösen az alacsony társadalmi, gazdasági státuszú szülők gyermekei, valamint a roma tanulók esetében a tanárok és diákok percepciói, a sztereotípiák is befolyásolják, az úgynevezett kettős mérce (Foschi 2000) nehezítheti iskolai útjukat, eredményességüket (Kisfalusi–Janky–Takács 2019).

Az iskolai kultúra, szellemiség, klíma fogalma az iskolai fegyelmi problémákkal összefüggésben is viszonylag régóta jelen van a szakirodalomban. A tanulók viselkedését és fegyelmezettségét, az iskola szabály- és normarendszerét, fizikai és szociális-érzelmi biztonságát mint az iskolai klíma meghatározó dimenzióját számos kutatás kiemeli (Creemers–Reezigt 1999; Brand et al. 2003; Scheerens et al. 2007; Cohen et al. 2009; Thapa et al. 2013). Purkey (1990) az iskolai normák és a diákok rendező viselkedésének összefüggéseit tárta fel, Olweus (1992, 1993) az iskolai agresszió, antiszociális viselkedés gyakoriságának hátterében több, az iskolai

<sup>2</sup> A magyar iskolarendszerben az elmúlt évtizedekben végbement iskola-összevonások miatt számos olyan intézmény jött létre, amely több, esetenként egymástól távol eső, önálló címmel, valamint különböző személyi és infrastrukturális ellátottsággal rendelkező telephellyel rendelkezik. Értelemszerűen egy közoktatási intézménynek egynél több telephelye is lehet, mely telephelyek legalább egy, de sok esetben több képzéstípusban (például általános iskolai képzés, gimnáziumi képzés, szakközépiskolai képzés) is ellátnak köznevelési feladatokat. Tanulmányunkban ezeket az elkülönült telephelyeket (más szóval: tagintézményeket) – melyek adott címen működnek és legalább egy köznevelési feladatot ellátnak – tekintjük iskolának, míg az adott telephely és az ott ellátott konkrét köznevelési feladat (képzés) típusának együttes azonosítására a feladatellátási hely fogalmát alkalmazzuk.

környezettel kapcsolatos faktort azonosított. Roland és Galloway (2002), valamint Yoneyama és Naito (2003) a nem demokratikus, tekintélyelvű és merev hierarchiával rendelkező iskolák nagyobb kockázatára, Brand és munkatársai (2003) az iskolai klíma különböző elemei között a kulturális pluralizmus szerepére, más kutatások (Natvig 2001, Laufer–Yossi 2003, Totura et al. 2009) az iskolai integráció hiányának, az elidegenedettség érzésének szignifikáns hatására mutattak rá. Barboza és munkatársai (2009) – a magyarországi részvétellel zajló HBSC<sup>3</sup> adatok alapján – arra a megállapításra jutottak, hogy a diákoknak az iskolai légkörrel kapcsolatos negatív percepciója erős rizikófaktor: a diákok által érzékelt klíma egy szórásnyi romlása 44%-kal növeli az iskolai zaklatás előfordulásának kockázatát.

Az iskolai agresszióval kapcsolatos kisszámú hazai kutatások között is találunk az iskola informális szervezeti jellemzőinek szerepét alátámasztó kutatásokat: például Hajdu és Sáska (2011) az iskola integratív és érték-meghatározó szerepe, Buda (2015) pedig – a hazai HBSC vizsgálatokhoz (Várnai et al. 2009) hasonlóan – a tanulási és a társas klíma, valamint a közérzet osztály szintű mutatója mentén mutatott ki szignifikáns min-tázódásokat a tanulók megkérdezése alapján.

A fentiekől némileg eltérő megközelítést alkalmazó, az iskola világában előforduló különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságát a pedagógusi percepciók aspektusából megközelítő saját korábbi elemzéseink (Paksi 2010) is azt mutatták, hogy az oktatási intézmények szervezeti világának formális és informális jellemzői meghatározók: azokban az iskolákban, ahol inkább jellemző a kontroll eredményezte kiszámíthatóság, ahol a tan-testületi légkör inkább ösztönző, ott a különböző agresszív viselkedésformák jelenlétét a pedagógusok kevésbé érzékelték. A modellben a szervezeti légkörrel és bizalommal kapcsolatos változókon kívül a képzéstípussal és az iskola méretével kapcsolatos változók kaptak szerepet.<sup>4</sup> Elemzéseink a szervezeti jellemzők meghatározó szerepe mellett azt is jelezték, hogy a különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciókat nem a ténylegesen előforduló bántalmazások gyakorisága határozza meg. A formális és informális szervezeti jellemzők kontroll alatt tartása mellett az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves prevalencia értékei nem járulnak hozzá szignifikánsan a pedagógusi percepciók magyarázatához. Amennyiben a közelmúltban, illetve aktuálisan elkövetői és/vagy áldozati oldalon szereplő diákok feladatellátási helyekre aggregált gyakoriságát korreláltattuk a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók szintén feladatellátási helyekre aggregált értékével, illetve az ezek együttesét kifejező „perciált-agresszió indexszel”, azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusi percepciók és a diákok által megélt agresszió között meglehetősen laza kapcsolódás mutatkozik. A diákok közötti fizikai bántalmazás kivételével az agresszív viselkedésformákra (vandalizmus, verbális konfliktus a diákok között, „beavatás”, terrorizálás a diákok között, tárgyak átadására való kényszerítés, megalázás/”csicskáztatás” a diákok között, kiközösítés) vonatkozó pedagógusi percepciók nem mutattak szignifikáns korrelációt az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves, illetve havi prevalencia értékeivel.

3 Health Behaviour in School-aged Children (Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása).

4 A modell célváltozója egy a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által érzékelt gyakoriságát kifejező, főkomponens elemzéssel létrehozott, majd az iskolai telephelyet és a képzés típusát együttesen azonosító feladatellátási helyekre aggregált index, az ún. „perciált-agresszió index” volt. A bevitt magyarázó változókat pedig (1) a feladatellátási helyen az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves prevalencia értéke; (2) a feladatellátási hely formális jellemzői (székhely, intézmény méret, programtípus, nők aránya a tan-testületben); valamint (3) a feladatellátási hely informális jellemzői (szervezeti légkör, szervezeti bizalom dimenziói) változócsoportok jelentették.

A szakirodalmi előzmények, továbbá – a fentiekben röviden összefoglalt – saját kutatási előzményeink (Paksi 2010) alapján tehát azt feltételezzük, hogy az iskolában előforduló különböző problémás magatartás- és viselkedésformák, de különösképpen azok intézményi percepciója az iskolák belső világának olyan elemei, melyekben meghatározó szerepet kapnak az iskolai szervezet sajátosságai, ezen belül is elsősorban annak olyan informális jellemzői, mint az iskola légköre, vagy a szervezeti bizalom különböző dimenziói. Elemzéseink első része ennek a kérdéskörnek, a fegyelemindex szervezeti meghatározottságának vizsgálatára irányul. Ugyanakkor a pedagógusi percepciók és az iskolában ténylegesen előforduló problémás magatartások korábbi elemzéseink alapján feltételezhető laza kapcsolódása okán fontosnak tartjuk az iskolában előforduló különböző problémás magatartás- és viselkedésformák rendszeresen (évente) felvételre kerülő szubjektív jelzőszámának a tartalmi felülvizsgálatát is. Elemzésünk második részében erre fókuszálunk.

## ADATOK ÉS MÓDSZEREK

### A vizsgálat célváltozója

Az Országos kompetenciamérés (OKM) Telephelyi kérdőívének egyik kérdéscsoportja annak feltérképezésére irányul, hogy az adott telephelyen az egyes képzési típusok (azaz feladatellátási helyek) esetében milyen mértékben kell foglalkozniuk a tanároknak különböző problémás tanulói viselkedésformákkal. A fegyelemindex a Telephelyi kérdőívekben vizsgált tizenegy különböző problémás viselkedésforma tekintetében a *telephelyvezető percepcióit kifejező* adatokon alapuló, többlépcsős matematikai eljárással létrehozott *relatív mutató*. Az index a következő viselkedésformákat (itemeket) foglalja magába: (1) rendszeres hiányzás, (2) rendbontás a tanteremben (órán), (3) rongálás, (4) fizikai bántalmazás a gyerekek között, (5) verbális agresszió, ordítózás, (6) agresszív magatartás az iskola dolgozóival, (7) dohányzás, (8) alkoholfogyasztás, (9) drogfogyasztás, (10) egyéb függőségek (számítógépes játék, játékgép), (11) lopás. Az egyes dimenziókban az osztályozás hétfokozatú skálán történik, ahol az 1-es azt jelenti, hogy a tanároknak sohasem kell az adott viselkedésformákkal, problémákkal foglalkozniuk, a 7-es pedig azt, hogy nagyon gyakran (Auxné et al. é.n.).

Az index kialakítási módszere az Oktatási Hivatal kiadványa (Auxné et al. é.n.) alapján két lépcsőben történik. Első lépcsőben a vizsgált tizenegy különböző problémás magatartás- és viselkedésforma esetében a fenti hétfokozatú skála mentén kapott értékek dichotomizálása zajlik, melynek során a telephelyeket minden képzési típusban (tehát feladatellátási helyenként) külön-külön minden változó tekintetében két egyenlő nagyságú csoportba sorolják, „aszerint, hogy az adott problémakört tekintve a jobb vagy a rosszabb helyzetben lévő telephelyek<sup>5</sup> közé tartoznak-e” (Auxné et al. é.n.: 59).<sup>6</sup> Az átlagosnál jobb helyzetűek csoportjába tartozás esetén 1-esre, az átlagosnál rosszabb helyzetűek csoportjába tartozás esetén pedig 0-sra kódolják át az egyes viselkedésformák mentén kapott értékeket, majd összeadják, és kivonnak belőle 5-öt. Az ezzel a módszerrel

5 Mivel a besorolás az egyes telephelyeken képzéstípusonként történik, itt tulajdonképpen a feladatellátási helyek besorolásáról van szó.

6 Megjegyezzük, hogy az Oktatási Hivatal kiadványban lévő leírás alapján nem derül ki, hogy medián értékkel rendelkező, a középértéknél sem nem jobb, sem nem rosszabb helyzetben lévő iskolák melyik csoportba kerülnek. Ezzel kapcsolatban csak annyit tudni, hogy ez a felezés egy olyan vágást jelent, amely a leginkább azonos méretű csoportokat hozza létre.

létrehozott index értéke  $-5$  és  $+6$  közé esik. „Az index értéke akkor 0, ha a telephely<sup>7</sup> 5 esetben tartozott a jobb helyzetben lévő telephelyekhez, 6 esetben pedig a rosszabb helyzetben lévő telephelyekhez” (Auxné et al. é.n.: 59) (lásd 1. táblázat). A nagyobb fegyelemindex-érték tehát a telephelynek az adott képzéstípuson belül jobb, illetve jobbnak érzékelt fegyelmi helyzetét fejezi ki.

1. táblázat. A fegyelemindex értékének alakulása a vizsgált tizenegy viselkedésforma mentén való rosszabb, illetve jobb helyzetbe való besorolás alapján

Fegyelemindex értéke	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
Roszsabb helyzetű csoportba sorolt itemek száma / jobb helyzetű csoportba sorolt itemek száma	11/0	10/1	9/2	8/3	7/4	6/5	5/6	4/7	3/8	2/9	1/10	0/11

Megjegyzés: Az Oktatási Hivatal leírása (Auxné et al. é.n.) alapján konstruált táblázat.

### A fegyelemindex és a szervezeti jellemzők közti kapcsolat vizsgálata során alkalmazott adatok és módszerek

Tanulmányunkban a problémás magatartás- és viselkedési formák szervezeti meghatározottságának vizsgálata céljából az iskola különböző formális és informális szervezeti jellemzői által képezett változószetten *stepwise* módszerrel végzett lineáris regressziós modellek megalkotása révén próbáljuk a fegyelemindex variabilitását magyarázni.

Az elemzések során a célváltozókat az OKM telephelyi szintű kutatói adatbázisának 2012 és 2014 közötti, képzési típusokra vonatkozó fegyelmi mutatói, a fegyelemindex és a tizenegy indexösszetevő képezik. Összeségében 13 modellt építünk: az első modellt a 2014. évi fegyelemindex magyarázatára hozzuk létre, majd az összefüggések stabilitásának vizsgálatára a 2012 és 2014 közötti három éves időszakra vonatkozó átlagos fegyelemindex varianciáját vizsgáljuk. Ezt követően a fegyelemindex számításának alapját képező tizenegy különböző problémás magatartás- és viselkedésforma előfordulási gyakoriságát kifejező elemi változók mindegyikére építünk egy-egy lineáris regressziós modellt a 2014. évi adatok alapján.

A független változókat mindegyik modell esetében ugyanaz, a szervezetek formális és informális jellemzőit megjelenítő, 25 elemű változószett képezi (a változószett leírása a 2. táblázatban látható).

<sup>7</sup> Itt is tulajdonképpen a feladatellátási helyek besorolásáról van szó.

2. táblázat.

A fegyelemindex szervezeti meghatározottságának vizsgálata során alkalmazott független változók

Formális szervezeti jellemzők <sup>8</sup>		
Fenntartó	A feladatellátási hely képzéstípusa	A telephely településtípusa
Osztályok száma a feladatellátási helyen	A feladatellátási helyen dolgozó pedagógusok száma	A feladatellátási hely tanév eleji összlétszáma
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe <sup>9</sup> (Auxné et al. é.n.)	A feladatellátási hely tanulóinak átlagos családháttér-indexe (CSHI) <sup>10</sup> (Auxné et al. é.n.) <sup>11</sup>	
Informális szervezeti jellemzők		
Szervezeti bizalom skála alskálái (Sass 2005)		
Igazságos, a beosztottakat bevonó vezető	Integritás a szervezeti működésben	Szakmai kompetencia-orientáltság
Kölcsönös munkatársi törődés	Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	Munkatársi visszaélés hiánya
Önfeltárás akadályozottsága	Munkatársi munkamorál kétsége	Merev szabálybetartatás
Tantestületi légkör/klíma dimenziói (Paksi–Schmidt 2006)		
Feszült – oldott	Kevésbé innovatív – haladó szellemű	Kicsinyes – nagyvonalú
Merev – rugalmas	Visszahúzó – ösztönző	
Intézményi támogatás dimenziói		
Pedagógus-továbbképzési lehetőségek támogatottsága	Pedagógusok munkáját segítő intézmények	Család és munkahely közötti egyensúly támogatottsága

A fenti független változók közül a formális szervezeti jellemzők többségének (fenntartó, feladatellátási hely képzési típusa, településtípusa, intézményméret indikátorai) forrását a Köznevelés Információs Rendszer (KIR) 2014-es adatai képezik. Adott feladatellátási hely tanulóinak átlagos anyagi és szociális összetételét, illetve átlagos családi háttérét megjelenítő – tehát képzési típusonként számított – indexek adatai pedig – a célváltozókhoz hasonlóan – az OKM 2014-es telephelyi szintű, képzési típusonként elkülönülő kutatói adatbázisából kerültek integrálásra.

Az elemzések fókuszában álló informális szervezeti jellemzőket megjelenítő magyarázó változók forrását pedig egy 2014 tavaszán a magyarországi közoktatási intézményekben főmunkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok országos reprezentatív mintáján készült kutatás<sup>12</sup> (Paksi et al. 2015) feladatellátási helyre aggregált adatai képezik. (A kutatás módszertani jellemzőinek összefoglalását lásd a 3.

8 Itt újból felhívjuk a figyelmet arra, hogy a feladatellátási hely elnevezés az iskolai telephely és a képzési típus együttes azonosítására szolgál (vagyis egy telephelyen több feladatellátási hely is lehet attól függően, hogy egy telephelyen hányféle képzési típus jelenik meg).

9 A tanulói összetétel index az átlag feletti, illetve a nagyon rossz anyagi körülmények között élők, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők, a veszélyeztetettek, az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők, az ingyenes tankönyvben részesülők, a nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülők, a munkanélküli, illetve a diplomás szülőkkal rendelkező tanulók arányát összesíti képzéstípusonként egy-egy változóba.

10 A családháttér-index az otthon található könyvek számát, a szülők (anya, apa) iskolai végzettségét sűríti magába, valamint azt, hogy található-e a család birtokában legalább egy számítógép, és van-e a diáknak saját könyve (2013-tól az index a tanuló halmozottan hátrányos helyzetére vonatkozó információval bővült).

11 Meg kell jegyeznünk, hogy a családháttér-index – a teljes OKM adatokban tapasztalható aránynak megfelelően – sajnálatos módon csak az elemzésünkben szereplő 97 feladatellátási hely kevesebb, mint kétharmadában áll rendelkezésre (missing=37).

12 A TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 *Pedagógusképzés támogatása* c. kiemelt projekt keretében készült *A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben* c. kutatás.



táblázatban.) A szervezeti bizalom mérésére a Sass-féle Szervezeti Bizalom Skálát (Sass 2005) alkalmaztuk. A mérőeszköz 39 itemet magában foglaló kérdéssor segítségével kilenc alszála mentén vizsgálja a vezetővel kapcsolatosan, a szervezet működésében, a munkatársak közötti kapcsolatokban, illetve az intézményen belüli szakmaiság vonatkozásában érzékelt bizalmi szintet (a szervezeti bizalom skála alszálaíait lásd a 2. táblázatban). Az informális szervezeti jellemzők további mutatóiként egyrészt az intézményi támogatás különböző dimenzióira vonatkozó pedagógusi percepciók, másrészt a tantestületi légkört (Halpin–Croft 1962)<sup>13</sup> öt tulajdonságpár mentén vizsgáló kérdéssor (Paksi–Schmidt 2006) feladatellátási helyekre aggregált értékeit használjuk.

3. táblázat. A fegyelemindex szervezeti meghatározottságának vizsgálata során alkalmazott informális szervezeti jellemzők forrását jelentő kutatás főbb módszertani jellemzői (Paksi et al. 2015)

Adatfelvétel	2014. tavasza
Célpopuláció	magyarországi közoktatási intézményekben fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok
Területi lefedettség	országos
Mintaválasztás módja	területi elhelyezkedés, fenntartó és feladatellátási hely típusa szerint rétegzett véletlen mintavétel
Mintanagyság	Bruttó minta: 224 feladatellátási hely, 1200 fő Nettó minta: 188 feladatellátási hely, 1078 (OKM és KIR adatokkal összekapcsolt minta: 97 feladatellátási hely)
Elméleti hibahatár	95%-os megbízhatósági szinten $\pm 3\%$
Adatgyűjtési eljárás	kevert technika: személyes megkereséssel zajló kérdezés, face to face és önkitöltős módszer kombinálásával
Súlyozás	2 lépcsős rétegekategóriák szerint mátrix-súlyozás
Felhasznált adatok	feladatellátási helyre aggregált informális szervezeti jellemzők

### A fegyelemindex tartalmi vonatkozásainak vizsgálata során alkalmazott adatok és módszerek

A fegyelemindex érvényességének vizsgálata során egyrészt az index alapjául szolgáló szubjektív adatok tényalapúságát (1), másrészt az indexképzés mechanizmusát (2) elemezzük.

1.) Az index alapjául szolgáló szubjektív adatok tényalapúságának vizsgálata során a fegyelemindex egyes tételeinek, azaz a különböző problémás magatartás- és viselkedési formák tekintetében az iskolai telephely vezetőjének percepcióit kifejező adatoknak a diákok körében mért önbevallásos adatokkal való kapcsolatát vizsgáljuk Spearman-féle korrelációs együtthatók segítségével. A vizsgálat során kontroll adatbázisként egy, a 8–11. évfolyamos diákok országos mintáján 2009-ben készült kutatás<sup>14</sup> adataira (Paksi 2010) támaszkodunk. A kutatás a fegyelemindex háttérében álló tizenegy magatartás közül hat magatartás, a rendszeres hiányzás, a fizikai, illetve verbális bántalmazás, valamint a különböző szerhasználó magatartások (dohányzás, alkoholfogyasztás, drogfogyasztás) vizsgálatát teszi lehetővé. A diákok körében történő mérés szenvedélyszer-használattal és hiányzással<sup>15</sup> kapcsolatos kérdései az iskolás populációban készült alkohol- és drogepidemiológiai

13 A szervezeti légkör, szervezeti klíma fogalmát a szervezetpszichológiában általában olyan érzésként írják le, amely egy csoport tagjaiban alakul ki a fizikai környezettel, valamint a szervezet tagjaival való interakciók során.

14 Az adatbázis a „Reprezentatív kutatás/felmérés készítése és elemzése a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedések és reagálások vizsgálata” című kutatás során került felvételre.

15 A hiányzási adatok az elmúlt 30 napra vonatkozó betegség, lógás, és egyéb ok miatti hiányzásra vonatkozó önbevallások intenzitását fejezik ki.

kutatások legnagyobb nemzetközi összehasonlító vizsgálatával, az ESPAD vizsgálatmal kompatibilis standard kérdések (Hibell et al. 2004, 2009), az iskolai bántalmazással kapcsolatos kérdések pedig a HBSC standardjai szerint kerültek megfogalmazásra (Várnai–Örkény 2007). (A kutatás módszertani jellemzőinek összefoglalását lásd a 4. táblázatban.) A fegyelemindex egyes tételeire vonatkozó adatok forrását ebben az esetben is az OKM telephelyi szintű kutatói adatbázisának 2009-es, képzési típusokra vonatkozó adatai képezik.

2.) Az indexképzés mechanizmusának felülvizsgálatára főkomponens elemzést végzünk. Az elemzés során az OKM 2014-es és 2009-es telephelyi szintű kutatói adatbázisának képzési típusokra vonatkozó fegyelmi mutatóit, a fegyelemindexet és a tizenegy különböző problémás magatartás- és viselkedésforma előfordulási gyakoriságát kifejező elemi változót használjuk fel.

4. táblázat. A fegyelemindex tartalmi vonatkozásainak vizsgálata során felhasznált kutatás főbb módszertani jellemzői (Paksi 2010)

Adatfelvétel	2009
Célpopuláció	általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai vagy szakiskolai képzést végző közoktatási intézményekben tanuló 8. és 11. évfolyamos diákok
Területi lefedettség	országos
Mintaválasztás módja	kétlépcsős, rétegzett véletlen mintavétel első lépcső: az intézményi minta kiválasztása – az iskola székhelye és programtípusa szerint rétegzett véletlen mintavételi eljárással (mintavételi egység: iskola) második lépcső: diákok kiválasztására – a mintába került intézményekben az általános iskolai képzést folytató feladatellátási helyeken 1 db 8. évfolyamos, a középiskolai képzést folytató feladatellátási helyeken 1 db 11. évfolyamos osztály került véletlen módon kiválasztásra (mintavételi egység: osztály)
Mintanagyság	132 intézmény, 165 feladatellátási hely; 3740 diák (OKM adatokkal összekapcsolt minta: 135 feladatellátási hely)
Adatgyűjtési eljárás	csoportos önkitöltős technika
Felhasznált adatok	a különböző fegyelmi problémák diákok körében mért előfordulási gyakoriságának feladatellátási helyre aggregált adatai

### A vizsgálat korlátai

Elemzésünk során különböző, más céllal készült kutatások adatbázisait használjuk fel a fegyelemindex mintázódásának, tartalmi elemeinek és képzési mechanizmusainak vizsgálatára. Ez a bevonható változók és a minta nagysága tekintetében is korlátot szabott vizsgálódásainknak, így azok inkább csak kiindulópontjaként kezelhetők egy, a témában végzett átfogó kutatásnak.

### EREDMÉNYEK

#### A fegyelemindex és a szervezeti jellemzők közti kapcsolat vizsgálata során kapott eredmények

A fegyelemindex és a szervezeti jellemzők közti kapcsolat vizsgálata során a 2014-es fegyelemindex magyarázatára a tanulmány módszertani részében (2. táblázatban) részletesen bemutatott, az egyes feladatellátási helyek formális és informális szervezeti jellemzőit 25 változóval megjelenítő változószetten stepwise módszerrel végzett lineáris regressziós elemzéssel két lépésben közepesen erős, szignifikáns ( $p=0,001$ ) modellt sikerült létrehozni. A modell a 2014-es fegyelemindex variációjának 20%-át magyarázza (Korrigált  $R^2=0,206$ ). A modell

alapján a fegyelemindex mértékével egyrészt az függ össze, hogy az intézmény milyen fenntartású ( $\beta=0,308$ ;  $p=0,015$ ): a nem állami vagy önkormányzati fenntartású feladatellátási helyeken a fegyelemindex értéke közel kétszeresével ( $B=1,897$ ) nagyobb, mint az állami/önkormányzati fenntartásúak esetében. Szintén szignifikánsan ( $\beta=0,390$ ;  $p=0,002$ ) korrelál a fegyelemindex alakulásával az iskola tanulójának átlagos anyagi és szociális háttérét kifejező tanulói összetétel index. A tanulói összetétel index egységnyi növekedése<sup>16</sup> a 2014-es fegyelemindex 0,262-vel való növekedésével jár együtt.<sup>17</sup> Ugyanakkor a modellbe bevitt 17 informális szervezeti jellemző közül – a tanulói összetétel és a fenntartó kontroll alatt tartása mellett – egy sem kapott szerepet (5. táblázat).

A 2014-es fegyelemindex szervezeti jellemzőkkel való becslésének eredményei alapján tehát azt mondhatjuk, hogy a kedvezőbb tanulói összetételű, és/vagy nem állami vagy önkormányzati fenntartású feladatellátási helyeken – a telephelyvezetők percepciói szerint – kevésbé gyakran kell foglalkozniuk a tanároknak a tanítási folyamatot zavaró különböző tanulói magatartásformákkal. Ugyanakkor a szervezeti bizalom, a tantestületi légkör, illetve a pedagógusok intézményi támogatottságának különböző dimenziói nem függenek össze a feladatellátási hely fegyelmi helyzetével, pontosabban az azzal kapcsolatos vezetői percepciókkal.

5. táblázat. A 2014-es évi fegyelemindex becslésére létrehozott regressziós modell koefficiens táblája<sup>18</sup>

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta		
Konstans	-1,781	1,039		-1,714	0,093
Tanulói összetétel index	0,262	0,082	0,390	3,183	0,002
Fenntartó (1. állami/önkormányzati; 2. nem állami/önkormányzati)	1,897	0,755	0,308	2,512	0,015

Az összefüggések stabilitásának vizsgálata céljából második modellünket a 2012 és 2014 közötti három éves időszakra vonatkozó átlagos fegyelemindex magyarázatára építettük. A modell magyarázó változószettje és a modellépítési eljárás megegyezett az előző modellével. Ez esetben egy lépésben sikerült szignifikáns ( $p=0,004$ ), de a 2014-es fegyelemindex magyarázatára építettnél gyengébb modellt létrehozni. A modell a 2012–2014 közötti átlagos fegyelemindex varianciájának 15,5%-át magyarázza (Korrigált  $R^2=0,155$ ), s egyetlen szignifikáns változót tartalmaz. Az előző modellben erősebb befolyásoló tényezőnek mutatózó tanulói összetétel index eltűnt a modellből, és az egyedüli szignifikáns – a korábbinál erősebb – tényezőként a fenntartó típusa maradt meg: a nem állami vagy önkormányzati fenntartású feladatellátási helyek három évi átlagos fegyelemindex értéke több mint két indexponttal ( $B=2,409$ ) nagyobb, mint az állami/önkormányzati fenntartásúakban jellemző érték. A formális és informális szervezeti jellemzőkkel várt összefüggés a fegyelemindex éves ingadozásának kiküszöbölésével sem jelenik meg. (6. táblázat)

16 Mintánkban a tanulói összetétel index minimuma  $-20,88$ , maximuma pedig  $10,28$ . Az index nagyobb értéke a jó körülmények között élő tanulók nagyobb arányát jelzi.

17 Emlékeztetőül: a fegyelemindex minimuma  $-5$ , maximuma  $6$ .

18 Tekintettel arra, hogy stepwise módszerrel végzett lineáris regressziós modellalkotási folyamat végén, csak azok a változók maradtak a modellben, melyek a modell varianciát  $p<0,05$  szignifikanciaszinten növelték, így a modellbe vont – a módszertani részben bemutatott – 25 elemű változószettből a táblázatban csak a 2014-es fegyelemindex magyarázatában szignifikáns szerepet kapó változók találhatóak.

6. táblázat. A 2012–2014-es évek átlagos fegyelemindexének becslésére létrehozott regressziós modell koefficiens táblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta		
Konstans	-1,765	0,984		-1,793	0,080
Fenntartó (1. állami/önkormányzati; 2. nem állami/önkormányzati)	2,409	0,784	0,416	3,072	0,004

Összességében a fegyelemindex különböző formális és informális szervezeti jellemzőkkel való becslése céljából végzett elemzéseink azt jelzik, hogy a nem állami vagy önkormányzati fenntartású feladatellátási helyeken kevésbé gyakran kell foglalkozniuk a tanároknak a tanítási folyamatot zavaró különböző tanulói magatartásformákkal és/vagy a telephelyvezetők kevésbé érzékelik ezt. A fegyelemindex tanulói összetétellel való kapcsolata időben instabilnak mutatkozott, a szervezet olyan informális jellemzői, mint a szervezeti bizalom, a tantestületi légkör, illetve a pedagógusok intézményi támogatottságának különböző dimenziói pedig nem függenek össze a telephelyvezető számára észlelhető mértékben a különböző feladatellátási helyek fegyelmi helyzetével.

Tekintettel arra, hogy a fegyelemindex egy – a tanulmány bevezetőjében, illetve az Oktatási Hivatal idézett kiadványában (Auxné et al. é.n.) leírt metódus szerint – több lépésben végzett skálatranszformációs eljárással létrehozott összefoglaló mutató, ezért megvizsgáltuk a fegyelemindex számításának alapját képező, a különböző problémás tanulói magatartásformák gyakorisága tekintetében a telephelyvezető percepcióit kifejező alapváltozók szervezeti meghatározottságát is. Azaz a fegyelemindex számításának alapját képező tizenegyféle problémás magatartás- és viselkedésforma előfordulási gyakoriságára vonatkozó percepciókat megjelenítő elemi változók mindegyikére építünk egy-egy lineáris regressziós modellt a 2014. évi adatok alapján.

A 2014-es fegyelemindex egyes tételeit jelentő tizenegy különböző problémás magatartás- és viselkedésforma előfordulási gyakoriságára vonatkozó telephelyvezetői percepciók variabilitásának magyarázatára létrehozott tizenegy modell magyarázó változószettje és a modellépítési eljárása megegyezett a fegyelemindex becslése során alkalmazott – a módszertani fejezetben részletesen bemutatott – változószettel. Amint azt a 7. táblázatban láthatjuk, mindegyik magatartásforma esetében szignifikáns modellt sikerült létrehozni (táblázat p értékei), azonban a modellek magyarázó ereje meglehetősen széles skálán mozog.

- A *Dohányzás* észlelt előfordulásának magyarázatára kifejezetten erős, a függő változó varianciájának közel háromötödét magyarázó (Korrigált  $R^2=0,577$ ) modellt sikerült létrehozni. A modellben kizárólag formális szervezeti jellemzők, elsősorban a képzéstípust megjelenítő változók kapnak meghatározó szerepet: az általános iskolai, s kisebb mértékben a gimnáziumi képzéstípusban a dohányzást szignifikánsan kevésbé jelenlévőnek érzékelik a telephelyvezetők, a szakiskolai képzésekben<sup>19</sup> pedig szignifikánsan gyakoribbnak. A képzéstípussal kapcsolatos változók mellett szerepet kap még a modellben a fenntartó típusa is: a nem állami/önkormányzati iskolában szignifikánsan ritkább a dohányzás észlelése.
- Szintén viszonylag erős modellek rajzolódtak ki a *Rendszeres hiányzás és a Fizikai bántalmazás* előfordulása

<sup>19</sup> A 2016/2017-es tanévtől kezdődően a szakiskolák elnevezése szakközépiskolára változott. Mivel 2016 előtti adatokkal dolgozunk, elemzésünkben ezen képzési típust még szakiskolai képzésként jelenítjük meg.

7. táblázat. A 2014-es évi fegyelemindex egyes tételeinek\* becslésére létrehozott regressziós modellek összefoglalása ( $\beta$ , Korrigált R2)

	Rendszeres hiányzás	Rendbontás	Rongálás	Fizikai bántalmazás	Verbális agresszió	Dolgozókkal szembe- ni agresszió	Dohányzás	Alkoholfogyasztás	Drogfogyasztás	Más függőség	Lopás
Képzéstípus: általános iskola	-	-	-	0,335	-	-	-0,710	-0,370	-	-	-
Képzéstípus: gimnázium	-	-	-0,394	-	-	-	-0,405	-	-	-	-
Képzéstípus: szakiskola	0,381	-	-	0,302	-	-	0,202	-	0,431	0,336	-
Telephely: nagyközség/község	-0,372	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fenntartó (1. állami/ önkormányzati; 2. nem állami/önkormányzati)	-	-	-	-	-	-	-0,212	-	-	-	-
Tanulói összetétel index**	-0,557	-0,475	-	-0,319	-0,415	-	-	-	-	-	-0,284
Családi háttér index**	-	-	-	-	-	-0,389	-	-	-	-	-
Tantestületi légkör: feszült–oldott	-	-	-	0,264	-	-	-	-	-	-	-
Tantestületi légkör: kicsinyes–nagyvonalú	-	-	-	-	0,266	-	-	-	-	-	-
Továbbképzési lehetősé- gek támogatása	-0,235	-	-	-	-	-	-	-	-0,300	-	-
Korrigált R2	0,437	0,211	0,139	0,432	0,240	0,135	0,577	0,120	0,249	0,096	0,063
A modell szignifikancia szintje (p)	<0,001	<0,001	0,003	<0,001	<0,001	0,004	<0,001	0,006	<0,001	0,013	0,037

Megjegyzés: A táblázatban a modellekbe vitt 25 elemű változószettből csak azok a független változók szerepelnek, melyek valamelyik modellben szignifikáns szerepet kaptak. Az erős modelleket, illetve a leggyakrabban megjelenő magyarázó változókat a táblázatban színezéssel kiemeltük.

\*A tételek mérése hétfokozatú skálán történt, a nagyobb érték az adott viselkedés/problémás magatartás nagyobb észlelt gyakoriságát fejezi ki.

\*\*A nagyobb érték mindkét index esetében az előnyösebb családi hátteret jeleníti meg.

tekintetében (Korrigált  $R^2=0,437$ , illetve  $0,432$ ). Mindkét modellben (különösen a rendszeres hiányzás esetében) jelentős szignifikáns szerepet kap a tanulói összetétel index: a kedvezőbb tanulói összetétel megóvó hatását jelezve. Hasonlóképpen közös elem a két erős modellben a szakiskolai képzéstípus kockázati szerepének megjelenése. A Rendszeres hiányzásra épített modell a kisebb településeken (nagyközségekben/községekben), valamint a pedagógus továbbképzéseket inkább támogató iskolákban kisebb kockázatot jelez. A Fizikai bántalmazás érzékelt gyakorisága tekintetében pedig a közös elemek mellett az általános iskolai képzéstípus és az oldott tantestületi légkör kap kockázati szerepet.

- A Drogfogyasztás, a Verbális agresszió és Rendbontás észlelt előfordulásának magyarázatásra közepes erősségű, a független változók varianciájának 20–25%-át magyarázó modelleket sikerült kidolgozni (a Korrigált  $R^2$ értékei sorrendben:  $0,249$ ;  $0,240$ ;  $0,211$ ). A három modellből kettőben megjelenik a kedvezőbb tanulói összetétel megóvó szerepe, egy-egy helyen pedig felbukkan a szakiskola, illetve a „nagyvonalú” tantestületi

légkör kockázati, valamint a pedagógus képzések támogatásának megóvó szerepe.

- A Rongálás, a Dolgozókkal szembeni agresszió és az Alkoholfogyasztás előfordulási gyakoriságának becslésére 10–15% közötti magyarázó erejű, inkább gyenge, de szignifikáns ( $p < 0,01$ ), míg a Más függőségek és a Lopás jelenlétének becslésére kifejezetten gyenge, csak  $p < 0,05$  szinten szignifikáns modelleket tudunk létrehozni. Ezekben a modellekben a fentiekhez képest új elemként csak a kedvezőbb családi háttér dolgozókkal szembeni agresszióval kapcsolatban megmutatkozó megóvó szerepe jelenik meg.

Amennyiben a fegyelemindex egyes tételeire épített modellekben visszatérően megjelenő szignifikáns magyarázó változók összetételét vizsgáljuk, akkor a szakiskolai képzéstípus és a tanulói összetétel szerepét kell kiemelnünk. A 25 elemű változószettből ez a két változó az, ami a legtöbb problémás magatartás- és viselkedésforma háttérében megjelenik (a tizenegy modellből 5–5 esetben) a tanulók jobb anyagi és szociális háttérének megóvó, illetve a szakiskolai képzéstípus kockázati szerepét jelezve. A szervezet vizsgált informális jellemzői, a szervezeti bizalom, a tantestületi légkör, illetve a pedagógusok intézményi támogatottságának különböző dimenziói (összesen 17 dimenzió) közül mindössze 3 dimenzió, összesen 4 modellben jelent meg, azaz a fegyelemindexhez hasonlóan, az indexképzés alapját jelentő magatartások észlelt gyakorisága esetében sem mutatható ki az informális szervezeti jellemzőkkel való korreláció.

Ha a fegyelemindexre, illetve annak tételeire épített magyarázó modelleket összehasonlítjuk, hasonló és eltérő tapasztalatokat egyaránt ki kell emelnünk. Az egyik ilyen, témánk szempontjából fontos hasonlóság, az informális szervezeti jellemzők szerepének imént jelzett hiánya. A másik fontos hasonlóság a 2014-es indexérték, és az index egyes tételeinek becslése során a tanulók anyagi és szociális összetételének szerepe. Ugyanakkor fontos tapasztalat, hogy a modellkészítés alapját képező magatartás- és viselkedésformák észlelt előfordulásának a szervezeti jellemzők alapján történő becslése néhány magatartás esetében az összesített indexértékhez képest jóval eredményesebbnek mondható: a hiányzás, a fizikai bántalmazás és a dohányzás esetében az egyes tételekre épített modellek magyarázóereje két-háromszorosa a fegyelemindex becslése során kapott értéknek. További fontos – bár a képzéstípusokon belüli indexképzési metódus ismeretében nem meglepő – tapasztalat, hogy az összesített index elveszti érzékenységét az egyes magatartások előfordulási gyakorisága szempontjából meghatározó szerepet kapó tényező, a képzéstípus tekintetében, és egy, az index alapjául szolgáló magatartások gyakorisága szempontjából nem meghatározó (mindössze egy magatartás, a dohányzás esetében, ott sem túl nagy szerepet kapó) tényezőt, nevezetesen az iskola fenntartóját jeleníti meg meghatározó tényezőként.

### A fegyelemindex tartalmi vonatkozásainak vizsgálata során kapott eredmények

Az index és az egyes indexösszetevők becslése során szerzett eltérő tapasztalatok különösen is fontossá teszik tanulmányunk másik célkitűzését, a fegyelemindex tartalmi felülvizsgálatát. Ennek során – mint ahogy korábban már jeleztük –, (1) egyrészt az index alapjául szolgáló szubjektív adatok tényalapúságát, (2) másrészt az indexképzés mechanizmusát elemezzük.

#### (1) A fegyelemindex alapjául szolgáló szubjektív adatok tényalapúságának vizsgálata

A fegyelemindex alapjául szolgáló különböző problémás magatartás- és viselkedési formák tekintetében a telephelyvezető percepcióit kifejező szubjektív adatok tényalapúságának vizsgálata érdekében Spearman-féle

korrelációs együtthatók segítségével megvizsgáljuk hat<sup>20</sup> indexösszetevő és az adott problémás magatartások diákok körében – a vonatkozó magatartások epidemiológiájának vizsgálata során alkalmazott standardok szerint – mért előfordulásai gyakoriságára vonatkozó, feladatellátási helyre aggregált adatainak a kapcsolatát. Mint ahogy azt a módszertani fejezetben bemutattuk, az elemzések során kontroll adatbázisként egy, a 8–11. évfolyamos diákok országos mintáján 2009-ben készült kutatás adataira (Paksi 2010) támaszkodunk. A fegyelemindex egyes tételeire vonatkozó adatok forrását pedig az OKM telephelyi szintű kutatói adatbázisának 2009-es, képzési típusokra vonatkozó adatai képezik.

A telephelyvezetői percepciók és a diákok között mért önbevallásos adatok közötti korrelációk egyrészt azt jelzik, hogy a telephelyvezetői percepciók nem függetlenek a diákok körében előforduló magatartásoktól: minden vizsgált indexösszetevő esetében  $p < 0,01$  szintű korreláció figyelhető meg a telephelyvezető észlelése és a diákok között mért adatok feladatellátási helyre aggregált értékei között. Ugyanakkor a 8. táblázatban található, hogy az összetartozó tételek kapcsolatát kifejező korrelációs együtthatók nagysága sehol nem haladja meg a 0,5-es értéket, azaz a vizsgált indexösszetevők alapját képező telephelyvezetői percepciók kialakításában az adott magatartás tényleges, diákok körében mért előfordulása kisebb mértékben van jelen, mint más, ismeretlen, az észlelést alakító mechanizmusok. Az *index bántalmazással összefüggő tételei* esetében kifejezetten gyenge kapcsolatot találunk a diákok körében mért bántalmazásnak az adott feladatellátási helyen mért éves prevalencia értékével, míg a szerhasználó magatartások, különösen az *Alkoholfogyasztásra* és a *Drogfogyasztásra* vonatkozó index-elemek azok, melyek szorosabb kapcsolatot mutatnak a diákok körében mért „valósággal”. (A drogfogyasztásra vonatkozó adatok esetében meg kell említenünk, hogy a telephelyvezetői percepciók elsősorban a diákok érintettségével mutatnak szorosabb kapcsolatot, s feladatellátási hely elmúlt évi – közelmúltbeli – drogfogyasztási jellemzőit kevésbé jelenítik meg.) Amennyiben nem csak az indexösszetevőben elvileg kifejezni kívánt magatartással való korrelációkat vesszük szemügyre, akkor azt az érdekességet tapasztalhatjuk, hogy szinte minden indexösszetevő erősebb korrelációt mutat a dohányzás diákok körében mért átlagos élettartam gyakoriságával, mint a kifejezni kívánt magatartás mért gyakoriságával, ami arra utal, hogy a torzító mechanizmusok egyik eleme a látható szabálysértés generalizált percepció alakító hatása.

---

20 Mint azt a módszertani részben jeleztük, a diákok körében készült kutatás a fegyelemindex háttérében álló 11 magatartás közül hat magatartás, a rendszeres hiányzás, a fizikai, illetve verbális bántalmazás, valamint a különböző szerhasználó magatartások (dohányzás, alkoholfogyasztás, drogfogyasztás) vizsgálatát teszik lehetővé.

8. táblázat. A fegyelemindex egyes tételei és a diákok körében az egyes magatartások vonatkozásában mért prevalencia értékek és gyakorisági adatok feladatellátási helyre aggregált értékei közötti összefüggés (Spearman-féle korrelációs együtthatók)

Diákok körében mért értékek	Fegyelem index tételei					
	Rendszeres hiányzás	Fizikai bántalmazás	Verbális agresszió	Dohányzás	Alkohol-fogyasztás	Drog-fogyasztás
Hiányzás átlagos gyakorisága	0,329**	-0,008	0,022	0,055	0,099	0,116
Bántalmazás (elkövető vagy áldozat) éves prevalenciaértéke	-0,265**	0,246**	0,277**	-0,148	-0,187*	-0,117
Dohányzás átlagos élettartam gyakorisága	0,332**	-0,089	-0,285**	0,360**	0,516**	0,492**
Alkoholfogyasztás átlagos éves gyakorisága	0,241**	-0,238**	-0,369**	0,343**	0,436**	0,434**
Nagyívás átlagos éves gyakorisága	0,213*	-0,165	-0,332**	0,261**	0,459**	0,428**
Berűgás átlagos éves gyakorisága	0,135	-0,109	-0,342**	0,168	0,384**	0,378**
Tiltott drogfogyasztás életprevalencia értéke	0,274**	-0,049	-0,189*	0,281**	0,361**	0,453**
Tiltott drogfogyasztás éves prevalenciaértéke	0,199*	0,036	-0,147	0,184*	0,259**	0,283**
Tiltott drogfogyasztás átlagos élettartam gyakorisága	0,234**	-0,025	-0,221*	0,193*	0,314**	0,393**

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*A fegyelemindex adott tételével kifejezni kívánt magatartás mért gyakoriságánál erősebben korreláló tényleges magatartás. Az összetartozó tételek kapcsolatát jelző cellákat kiemeltük.

## (2) Az indexképzés mechanizmusának felülvizsgálta

Az alábbiakban a fegyelemindex számításának alapját képező tizenegy különböző problémás magatartás- és viselkedésforma előfordulási gyakoriságát kifejező elemi változón végzett főkomponens elemzéssel arra keressük a választ, hogy:

- a tizenegy különböző problémás magatartás- és viselkedésforma előfordulási gyakoriságát kifejező elemi változó kifejezhető-e egy indexben, azaz, hogy ha tizenegy indexkomponenst főkomponens elemzéssel egyetlen aggregált változóba tömörítjük, az mennyit őriz meg az eredeti változók együttes információtartalmából (9. táblázat),
- illetve minden indexalkotó elem része-e a főkomponensnek (10. táblázat), és az egyes itemek milyen súllyal vesznek részt a főkomponens megalkotásában (11. táblázat).

Az OKM 2009-es és 2014-es telephelyi szintű, képzési típusonként elkülönülő kutatói adatbázisán végzett főkomponens elemzés eredményei azt mutatják, hogy ha a tizenegy különböző problémás magatartás- és viselkedésforma előfordulási gyakoriságát kifejező elemi változót egyetlen aggregált változóba tömörítjük, akkor a tizenegy elemi változó által megtartott információ mindössze 35–40%-át tudjuk megőrizni, azaz az alapadatokban lévő információ nagyobb részét, 60–65%-át elveszítjük (9. táblázat). A társadalomtudományokban alkalmazott „hüvelykujj-szabály” szerint a változóredukciós eljárások során arra kell törekednünk, hogy a kiinduló



változók információtartalmának legalább a felét megőrizzük (Székelyi–Barna 2002). Modellünk alapján a bevitt változók információtartalmának legalább 50%-a mögött két látens faktor húzódik meg, s egy további faktor még 10% feletti információt hordoz. Ez azt jelzi, hogy a fegyelemindexbe sűrített változók az általuk hordozott információk nagyobb részének elvesztése nélkül feltehetően kettő vagy három összevont mutatóban lennének kifejezhetők.

9. táblázat. Az indexösszetevőkön végzett főkomponens elemzés összefoglaló táblázata

Faktor	Kiinduló értékek			Faktorelemzés utáni értékek		
	Sajátérték	Variancia %	Kumulált variancia %	Sajátérték	Variancia %	Kumulált variancia %
2009-es adatok alapján						
1*	3,920	35,637	35,637	3,920	35,637	35,637
2*	1,857	16,881	52,518			
3**	1,579	14,354	66,872			
4	0,998	9,072	75,944			
5	0,714	6,494	82,438			
6	0,504	4,585	87,023			
7	0,472	4,293	91,317			
8	0,345	3,134	94,451			
9	0,241	2,193	96,644			
10	0,220	1,999	98,643			
11	0,149	1,357	100,000			
2014-es adatok alapján						
1*	4,472	40,653	40,653	4,472	40,653	40,653
2*	2,085	18,953	59,606			
3**	1,149	10,450	70,056			
4	0,768	6,982	77,038			
5	0,632	5,743	82,780			
6	0,554	5,033	87,813			
7	0,391	3,556	91,370			
8	0,303	2,758	94,128			
9	0,272	2,471	96,599			
10	0,230	2,089	98,688			
11	0,144	1,312	100,000			

Megjegyzés: \*A bevitt változók információtartalmának legalább 50%-át megőrző komponensek. \*\*További még jelentős információ hordozó komponensek

A tizenegy indexösszetevő egy változóba való sűrítésének problémás voltát az is jelzi, hogy egy főkomponens létrehozásával néhány indexalkotó elem nem lesz része a főkomponensnek, illetve alacsony súllyal vesz részt a főkomponens kialakításában. A 2009-es adatok alapján a *Rendszeres hiányzás*, a *Dohányzás*, illetve a *Más függőségek* kommunalitása nem éri el a legpuhább határértékként szabott 0,25-ös értéket sem, de a *Verbális agresszió* is rosszul illeszkedik a főkomponensre. A 2014-es adatok esetében elsősorban a különböző függőség kockázatát hordozó magatartások (a *Más függőségek* mellett az *Alkoholfogyasztás* és a *Drogfogyasztás*) kommunalitása alacsony (10. táblázat). A 2009-es adatok alapján négy, a 2014-es adatok alapján pedig öt magatartás fejezhető ki megnyugtató módon (legalább 0,5-ös kommunalitással) egy aggregált változóban, s mint azt a 11. táblázatban láthatjuk, az alacsony kommunalitású változók kevésbé befolyásolják a főkomponens értékét.

10. táblázat. Az indexösszetevők kommunalitása

	2009-es adatok alapján	2014-es adatok alapján
Rendszeres hiányzás	0,017	0,353
Rendbontás a tanteremben (órán)	0,619	0,515
Rongálás	0,629	0,622
Fizikai bántalmazás a gyerekek között	0,651	0,580
Verbális agresszió, ordítózás	0,266	0,636
Agresszív magatartás az iskola dolgozóival	0,689	0,572
Dohányzás	0,001	0,302
Alkoholfogyasztás	0,358	0,174
Drogfogyasztás	0,311	0,275
Más függőség (számítógépes játék, játékgép)	0,069	0,009
Lopás	0,310	0,436

11. táblázat. Az indexösszetevőkön végzett főkomponens elemzés komponensmátrixa

	2009-es adatok alapján	2014-es adatok alapján
Rendszeres hiányzás	0,131	0,594
Rendbontás a tanteremben (órán)	0,787	0,718
Rongálás	0,793	0,788
Fizikai bántalmazás a gyerekek között	0,807	0,761
Verbális agresszió, ordítózás	0,516	0,797
Agresszív magatartás az iskola dolgozóival	0,830	0,756
Dohányzás	0,035	0,550
Alkoholfogyasztás	0,598	0,417
Drogfogyasztás	0,558	0,524
Más függőség (számítógépes játék, játékgép)	0,262	0,095
Lopás	0,566	0,660

## KONKLÚZIÓ

Tanulmányunkban a tanulók különböző problémás magatartás- és viselkedésformáinak jelzésére hivatott – az évente ismétlődő Országos kompetenciamérés részeként az iskolai telephelyek vezetőitől gyűjtött adatok alapján létrehozott – fegyelemindex szervezeti meghatározottságával, valamint összetételével és képzési metódusával kapcsolatos kérdéseket vizsgáltunk. A tanulmány konklúziójaként elemzéseink néhány, az iskola világában előforduló, a különböző problémás tanulói magatartásformák megelőzésének tervezésével kapcsolatos folyamányára szeretnénk felhívni a figyelmet.

A különböző problémás magatartás- és viselkedésformák megelőzésére irányuló beavatkozások megvalósítása egy többfázisú, ciklusokba rendeződő, a prevenciós program kidolgozásának, végrehajtásának és értékelésének szakaszait felölelő folyamatként írható le, melynek egyes elemeire, illetve a folyamat egészére a programok tervezése és megvalósítása során egyaránt tekintettel kell lennünk (Brotherhood et al. 2011). A problémák eredményes kezelésének első lépése a szükségletek feltérképezése, a probléma nagyságának, befolyásoló tényezőinek azonosítása. Ebben a folyamatban fontos szerepet kaphatnak a rendszeres adatgyűjtések részét képező, mindenki számára alacsony ráfordítással hozzáférhető információk. Ilyen információ lehet a különböző problémás tanulói magatartásformák vonatkozásában egy jól megalkotott, érvényes fegyelemindex.

Elemzéseink szerint az Országos kompetenciamérés keretei között felvett adatok alapján jelenleg számított és alkalmazott fegyelemindex sajnálatos módon nem tudja betölteni ezt a szerepet. Egyrészt az indexképzés alapjául szolgáló elemi adatok, a különböző problémás magatartás- és viselkedésformák tekintetében a telephelyvezető percepciói, a tényleges problémák – tisztázatlan mechanizmusokon keresztül – erősen torzított becslését adják. Másrészt az egyes indexelemek összegzését jelentő több lépcsős skálatranszformációs indexképzési mechanizmus nem alkalmas a bevitt változók érvényes aggregálására. Az egyes indexösszetevők és a fegyelemindex torzítottsága a probléma relatív súlya, továbbá a kockázati tényezők mintázódása vonatkozásában is a helyzet félreértelmezéséhez vezethet. Ezáltal a fegyelemindex jelenlegi formájában a különböző problémás tanulói magatartásformák megelőzésére irányuló beavatkozások tervezéséhez nem tud érvényes adatokkal hozzájárulni, sőt, téves alapokra építkezve félreviheti a beavatkozásokat. Tekintettel arra, hogy a különböző problémás magatartás- és viselkedésformák tekintetében (is) – többek között a célzott kutatások nagy ráfordítás igénye miatt – kevés megbízható és érvényes adat áll rendelkezésre, így különösen fontos az olyan, a rendszeres adatgyűjtések részét képező mutatók minőségének javítása, mint a jelen tanulmányunk tárgyát képező fegyelemindexé.

## HIVATKOZÁSOK

- Andorka R. (1998) *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris.
- Aszmann A. (szerk.) (1997) *Iskolás-gyermekek egészségmagatartása 1986-1993*. Budapest: Országos Csecsemő- és Gyermekegészségügyi Intézet – Nemzeti Egészségvédelmi Intézet.
- Aszmann A. (szerk.) (2000) *Fiatalok egészségi állapota és egészségmagatartása*. Health and Health Behaviour among Young People. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 1. International Report. Budapest: Országos Tisztifőorvosi Hivatal.
- Aszmann A. (szerk.) (2003) *Iskolás gyermekek Egészségmagatartása*. Budapest: Nemzeti Jelentés. Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- Auxné Bánfi I. – Balázi I. – Balkányi P. – Balogh V. – Katalin, Gyapay J. – Lak Ágnes R. – Ostorics L. I. – Palincsár I. – Rábainé Szabó A. – Rózsa Cs. – Szabó Á. – Szabó L. D. – Szepesi I. – Szipőcsné Krolopp J. – Vadász Cs. (é.n.) *Országos kompetenciamérés: Technikai leírás*. Budapest: Oktatási Hivatal. Elérhető: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/meresek/unios\\_tanulmanyok/OKM\\_Technikaileiras.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf) [letöltve: 2019-01-12]
- Barboza, G. E. – Schiamberg, L. B. – Oehmke, J. – Korzeniewski, S. J. – Post, L. A. – Heraux, C. G. (2009) Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1, 101–121. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Balázs J. – Sajgál R. (1998) Középiszkolások értékorientációi. *Educatio*, 7, 2, 316–326.
- Bihari M. – Pokol B. (1992) *Politológia*. Budapest: ELTE – Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Brand, S. – Felner, R. – Shim, M. – Seitsinger, A. – Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3, 570–588. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Brookover, W. B. – Schweitzer, J.H. – Schneider, J. M. – Beady, C. H. – Flood, P. K. – Wisenbaker, J. M. (1978) Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 2, 301–318. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312015002301>
- Brookover, W. B. – Beamer, L. – Efthim, H. – Hathaway, D. – Lezotte, L. – Miller, S. – Passalacqua, J. – Tornatzky, L. (1982) *Creating Effective Schools: An Inservice Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*. Holmes Beach, FL: Learning Publications.
- Brotherhood, A. – Sumnall, H.R. – The Prevention Standards Partnership (2011) *European drug prevention quality standards*. EMCDDA Manual. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Buda M. (2015) *Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó
- Cohen, J. – McCabe, L. – Michelli, N. M. – Pickeral, T. (2009) School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111,1, 180–213.
- Coleman, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. 95–120. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-7506-7222-1.50005-2>
- Coleman, J. S. – Campbell, E. Q. – Hobson, C. J. – McPartland, J. – Mood, A. M. – Weinfeld, F. D. – York, R. L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office, Washington.
- Creemers, B. P. M. – Reezigt, G.J. (1999) The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. In Jerome H. F. (Ed.) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press, London. 30–48.
- Creemers, B. P. M. – Kyriakides, L. (2008) *The Dynamics of Educational Effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge, London and New York.
- Creemers, B. P. M. – Kyriakides, L. – Sammons, P. (2010) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London and New York.
- Edmonds, R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 1, 15–24. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124591023003004>
- Elekes Zs. (2004) *Alkohol és társadalom*. Budapest: Országos Addiktológiai Intézet.
- Elekes Zs. (2009) *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon – ESPAD 2007*. Budapest: L'Harmattan
- Elekes Zs. (2012) Fiatalok legális és illegális szerhasználata az ESPAD 2011 kutatás alapján. *Addiktológiai kutatások Magyarországon 2012. „A függőségek kialakulása és kezelése” Az ELTE Pszichológiai Intézet Klinikai Pszichológia és Addiktológia Tanszéke V. Tudományos Konferenciája*. Budapest, 2012. február 24.

- Elekes Zs. (szerk.) (2016) *Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról – 2015. Magyarországi eredmények*. Budapest: BCE.
- Elekes Zs. – Paksi B. (1996) *A magyarországi középiskolások alkohol és drogfogyasztása. ESPAD The European School Survey Project on Alcohol and Drugs 1995*. Budapest: Népjóléti Minisztérium.
- Elekes Zs. – Paksi B. (2000) *Drogok és fiatalok. Középiskolások droghasználata, alkoholfogyasztása és dohányzása az évezred végén, Magyarországon*. ISMertető 8. Budapest: ISM.
- Elekes Zs. – Paksi B. (2003) A középiskolások drogfogyasztása 2003-ban Budapesten. Helyzetkép és tendenciák. *Addiktológia*, 3-4, 275-304.
- European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs Group. (2016). *ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Luxembourg, Luxemburg: Publications Office of the European Union. Elérhető: <http://www.espad.org/sites/espad.org/files/TD0116475ENN.pdf> [Letöltve: 2018.05.10.]
- Fehérvári A. – Széll K. – Paksi B. (2017) Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága. In Zsolnai A. – Kasik L. (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet – Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, 268–286.
- Felvinczi K. (1998) A mentálhigiénié és az egészségmegőrzés lehetőségei a közoktatásban, *Iskolakultúra*, 5, 17–31.
- Foschi, M. (2000). Double standards for competence: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 26, 21–42. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.21>
- Hajdu G. – Sáska G. (2011) Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra*, 21, 6–7, 40–60.
- Halpin, A. W. – Croft, D. B. (1962) *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Halász G. (2001) *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hibell, B. – Andersson, B. – Ahlström, S. – Balakireva, O. – Bjarnasson, T. – Kokkevi, A. – Morgan M. (2000) *The 1999 ESPAD Report. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 30 European Countries. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Stockholm: CAN. Elérhető: [http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The\\_1999\\_ESPAD\\_report.pdf](http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The_1999_ESPAD_report.pdf) [Letöltve: 2019.03.10.]
- Hibell, B. – Andersson, B. – Bjarnasson T. – Ahlström S. – Balakireva O. – Kokkevi A. – Morgan M. (2004) *The ESPAD Report 2003. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 35 European Countries. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Stockholm: CAN. Elérhető: [http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The\\_2003\\_ESPAD\\_report.pdf](http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The_2003_ESPAD_report.pdf) [Letöltve: 2019.03.10.]
- Hibell, B. – Andersson, B. – Bjarnasson T. – Ahlström S. – Balakireva O. – Kokkevi A. – Morgan M. (2009) *The 2007 ESPAD Report. Substance Use Among Students in 35 European Countries. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Stockholm: CAN. Elérhető: [http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The\\_2007\\_ESPAD\\_Report-FULL\\_091006.pdf](http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The_2007_ESPAD_Report-FULL_091006.pdf) [Letöltve: 2019.03.10.]
- Hibell, B. – Guttormsson U. – Ahlström S. – Balakireva O. – Bjarnason T. – Kokkevi A. – Kraus L. (2012). *The 2011 ESPAD Report. Substance Use Among Students in 36 European Countries. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Stockholm: CAN. Elérhető: [http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The\\_2011\\_ESPAD\\_Report\\_FULL\\_2012\\_10\\_29.pdf](http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The_2011_ESPAD_Report_FULL_2012_10_29.pdf) [Letöltve: 2019.03.10.]
- Jencks, C. – Smith, M. – Acland, H. – Jo Bane, M. – Cohen, D. – Gintis, H. – Heyns, B. – Michelson, S. (1972) *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kisfalusi D. – Janky B. – Takács K. (2019) Double Standards or Social Identity? The Role of Gender and Ethnicity in Ability Perceptions in the Classroom. *The Journal of Early Adolescence*, 39, 5, 745–780. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431618791278>
- Laufer, A. – Yossi, H. (2003) The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 15, 3, 235–244. <http://dx.doi.org/10.1515/IJAMH.2003.15.3.235>
- Mortimore, P. – Sammons, P. – Stoll, L. – Lewis, D. – Ecob, R. J. (1988) *School matters: the junior years*. Wells, Somerset: Open Books.
- Natvig, G. K. – Albrektsen, G. – Qvarnström, U. (2001) School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 5, 561–575. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010448604838>
- Németh Á. – Költő A. (szerk.) (2011) *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010*. Budapest: OGYEI. Elérhető: [http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC\\_2010.pdf](http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf) [Letöltve: 2019.03.10.]
- Németh Á. – Költő A. (szerk.) (2014) *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban – 2014*. Budapest: NEFI. Elérhető: [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldal/asssets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldal/asssets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf) [Letöltve: 2019.03.10.]

- Olweus, D. (1992) Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In Peters, R. D. V. – McMahon, R. J. and Quinsey, V. L. (Eds.) *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Newbury Park: Sage, 100–125.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Paksi B. (2003) *Drogok és felnőttek. A tizennyolc év feletti lakosság drogfogyasztása és droggal kapcsolatos gondolkodása az ezredfordulón, Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan.
- Paksi B. (2007) A magyarországi drogfogyasztás társadalmi mintázata. In Demetrovics Zs. (szerk.) *Az addiktológia alapjai I.* (379–413) Budapest: Eötvös Kiadó.
- Paksi B. (2009) Populációs adatok alakulása. In Felvinczi K., Nyírády A. (szerk.) *Drogpolitika számokban*. Budapest: L'Harmattan, 81–141.
- Paksi B. (2010) Az iskolai agresszió előfordulása és intézményi percepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 60, 1–2, 119–134.
- Paksi B. – Demetrovics Zs. – Magi A. – Felvinczi K. (2018) A magyarországi felnőtt népesség droghasználata – az Országos Lakossági Adatfelvétel az Addiktológiai Problémákról 2015 (OLAAP 2015) reprezentatív lakossági felmérés alapján. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73, 4/2, 541–565. <http://dx.doi.org/10.1556/0016.2018.73.4.2>
- Paksi B. – Schmidt A. (2006) Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Különös tekintettel az iskolai érték átadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 56, 6, 48–64.
- Paksi B. – Veroszta Zs. – Schmidt A. – Magi A. – Vörös A. – Felvinczi K. (2015) *Pedagógus – Pálya – Motiváció I-II. Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal
- Purkey, S. C. (1990) A cultural-change approach to school discipline. In Oliver C. Moles (Eds.) *Student discipline strategies: Research and practice*. Albany: State University of New York Press, 63–76.
- Reynolds, D. – Teddlie, C. (2000) The Processes of School Effectiveness. In Teddlie, C. és Reynolds, D. (Eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press, 134–159.
- Rutter, M. – Maughan, B. – Mortimore, P. – Ouston, J. – Smith, A. (1979) *Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sass J. (2005) *Bizalommintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben*. PhD értekezés, Pécs.
- Scheerens, J. (2016) *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer, Netherlands.
- Scheerens, J. – Glas, C. – Thomas, S. M. (2003) *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. Swets & Zeitlinger Publishers B.V. – Lisse.
- Scheerens, J. – Luyten, H. – Steen, R. – Luyten-de Thouars, Y. (2007) *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: University of Twente, Department of Educational Organisation and Management. Elérhető: <https://www.utwente.nl/nl/bms/omd/Medewerkers/artikelen/scheerens/rev-meta-analysis2007.PDF> [letöltve: 2019-01-12]
- Scheerens, J. – Witziers, B. – Steen, R. (2013) A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de educacion*, 361, 619–645. [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8\\_8](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8_8)
- Siegel, M. – Bieger, M. (2000) The impact of an antismoking media campaign on progression to established smoking: results of a longitudinal youth study. *American Journal of Public Health*, 90, 3, 380–386.
- Székelyi M. – Barna I. (2005) *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Budapest: Typotex.
- Széll K. (2018) *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Teddlie, C. – Stringfield, S. (2007) A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA Focusing on the Past Quarter Century. In Townsend, T. (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. Dordrecht: Springer, 131–166.
- Thapa, A. – Cohen, J. – Guffey, S. – Higgins-D'Alessandro, A. (2013) A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83, 3, 357–385. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Totura, C. – Mackinnon-Lewis, C. – Gesten, E. – Gadd, R. – Divine, K. – Dunham, S. – Kamboukos, D. (2009) Bullying and Victimization Among Boys and Girls in Middle School. *Journal of Early Adolescence*, 29, 4, 571–609. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431608324190>
- Várnai D. – Örkényi Á. (2007) Iskola, kortárs kapcsolatok, kortárs bántalmazás. In Németh Á. (szerk.) *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet, 158–170. Elérhető: [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldalak/assets/cikkek/16-05/hbsc-kutatasi-jelentes-2007.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/hbsc-kutatasi-jelentes-2007.pdf) [letöltve: 2019-01-12]
- Várnai D. – Németh Á. – Zakariás I. (2009) *Kortárs bántalmazás és verekedés a magyar iskoláskorúak körében*. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet. Elérhető: [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldalak/assets/cikkek/16-05/bantalmazas-verekedes-ogyei-hbsc-2009.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/bantalmazas-verekedes-ogyei-hbsc-2009.pdf) [letöltve: 2019-01-12]

Wang, M. C. – Haertel, G. D. – Walberg, H. J. (1993) Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 3, 249–294. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543063003249>

Yoneyama, S. – Naito, A. (2003) Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24, 3, 315–330. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690301894>