

KISS MÁRTA¹ – VASTAGH ZOLTÁN²

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYT ÉS ELŐMENETELT HÁTRÁNYOSAN BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK MEGÍTÉLÉSE A SZOCIÁLIS SZAKEMBEREK NÉZŐPONTJÁBÓL³

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.1.45>

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a szociális területen dolgozó szakemberek véleményét vizsgáljuk a gyerekek tanulmányi eredményességét, előmenetelét befolyásoló tényezőkről, illetve e téren megmutatkozó hátrányok okaival kapcsolatban. E megközelítés és célcsoportválasztás oka egyrészt, hogy míg a pedagógusok véleményét a megelőző kutatások alapján jobban ismerjük, addig a szociális területen dolgozó szakembereket – annak ellenére, hogy közösen kell dolgozniuk a pedagógusokkal – ebben a témában nem szokták megkérdezni. Másrészt, a legújabb kormányzati irányelvek és rendelkezések alapján, az iskolán kívüli (extrakurrikuláris) hátránykompenzáció jelentősebb színterei, mint például a tanodák és a Biztos Kezdet Gyerekházak, illetve az óvodai és az iskolai szociális munka, „gyermekes esélynövelő szolgáltatásai” címszóval bekerültek a gyermekjóléti és-védelmi ellátások rendszerébe és/vagy szakmai felügyelete alá.

Vizsgálatunkat – kísérleti jelleggel – baranyai szociális szakemberek körében végeztük el, amelynek során a hátrányok kialakulásának okait illetően nyolc problématerületet (látens faktort) azonosítottunk. A megkérdezett szakemberek véleményének átlagai alapján előzetesen elmondható, hogy a többségi álláspont elsősorban a szülői mintákat és viselkedésmódot, továbbá a gyermek tanuláshoz való hozzáállását és a társas kompetenciák hiányát teszi elsősorban felelőssé a hátrányok kialakulásáért. Ezek az eredmények egybevágóak a pedagógusok körében végzett vizsgálattal, ahol szintén a szülők és gyerekek hozzáállását nevezték meg a kérdezettek a legfontosabb befolyásoló tényezőként. Ugyanakkor klaszterelemzéssel kiderült, hogy a megkérdezett szakemberek nem egységesek e tekintetben (sem): három különböző – markánsan eltérő véleményekkel jellemezhető – csoport azonosítható körükben.

Kulcsszavak: tanulmányi hátrányok, hátránykompenzáció, szociális szakemberek, problémaérzékelés, iskolai eredményesség dimenziói, iskolai teljesítmény és előmenetel, tanulói eredményesség

1 Társadalomtudományi Kutatóközpont, MTA Kiváló Kutatóhely, tudományos munkatárs; a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézet, adjunktus

2 Társadalomtudományi Kutatóközpont, MTA Kiváló Kutatóhely, tudományos segédmunkatárs; ELTE TÁTK, tanársegéd

3 A kutatás a Széchenyi 2020 Program EFOP 5.2.2-17 „Transznacionális együttműködések” elnevezésű projektje keretében készült.

THE ASSESSMENT OF FACTORS INFLUENCING SCHOOL ADVANCEMENT BY PROFESSIONALS WORKING IN THE SOCIAL SPHERE

ABSTRACT

In the study we examine the opinion of professionals working in the social sector about the factors influencing children's school performance and development, as well as the reasons for disadvantages in this field. The reason for this approach and choice of target group is, firstly, that while teachers' opinions are better known from previous research, professionals working in the social areas, despite having to work together with teachers, are not usually asked about this topic. Secondly, under recent government directives and regulations, the initiatives established to counteract extracurricular (out of school) disadvantage like After school support programmes (Tanoda), Sure Start Children Centres, and social workers in schools and nurseries, have become part of the child welfare and protection system or have come under its professional supervision.

Our research – being a pilot project – was carried out among social professionals in Baranya, and identified eight problem areas (latent factors) regarding the causes of disadvantages. Based on the averages of the opinions of the interviewed professionals, the majority standpoint is that disadvantages arise first and foremost from parental patterns and behaviours, the child's attitude to learning, and the lack of social competencies. These results are consistent with a survey made among teachers, where respondents also identified the attitudes of parents and children as the most important influencing factors. At the same time, cluster analysis revealed that the interviewed professionals are not uniform in this respect (either): three different groups, characterized by markedly different opinions, can be identified among them.

Keywords: school disadvantages, compensation of disadvantages, professionals working in the social sector, problem detection, dimensions of school efficiency, school performance and career, student efficiency

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYT ÉS ELŐMENETELT HÁTRÁNYOSAN BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK MEGÍTÉLÉSE A SZOCIÁLIS SZAKEMBEREK NÉZŐPONTJÁBÓL

BEVEZETŐ

Az oktatás területén jelentkező hátrányok (rossz iskolai eredmények, hiányzások, bukás, lemorzsolódás, stb.) okainak és következményeinek kutatása igen elterjedt mind a nemzetközi mind a hazai társadalomtudományban. Különösen a 2000-es években megkezdődő Országos Kompetenciamérések kapcsán került előtérbe ez a téma hazánkban, amely lehetőséget adott a tanulók eredményeinek mélyebb elemzésére, és azok különböző tényezőkkel való összevetésére. Ezek alapján az egyik legfőbb problémaként körvonalazódott, hogy Magyarországon különösen erőteljesen befolyásolja az iskolai eredményeket a családi háttér, és ebben a tekintetben hatalmas különbségek mutatkoznak az ország különböző részei, települései között, sőt iskolatípusonként is. A kutatások jelentős része a hátrányok kialakulására és fenntartási mechanizmusaira koncentrált, ezen belül is az iskolarendszer vizsgálatára, és az oktatási szegregáció, szelekció kérdésére, továbbá számos esettanulmány nyújt bizonyosságot a jelenség következményeiről is. Ugyanakkor kevesebben foglalkoznak az iskolai hátrányok kompenzációjának lehetőségeivel, ebben a témában leginkább különböző projektek, elsősorban a tanoda-programok értékeléseit olvashatjuk.

Kutatásunk átfogó célja, hogy az oktatás területén jelentkező hátrányok (mely fogalmat tágan értelmezzük: rossz eredmények, hiányzások, bukás, lemorzsolódás gyűjtőfogalmaként: összefoglalóan „iskolai teljesítmény és előmenetel”⁴) problémakörét, valamint kompenzációs lehetőségeit a szociális területen dolgozó szakemberek szempontjából és megítélése alapján vizsgálja. E megközelítés és célcsoportválasztás oka egyrészt, hogy míg a pedagógusok véleményét a megelőző kutatások alapján jobban ismerjük (lásd pl. OFI 2013-2014 kutatás⁵), addig a szociális területen dolgozó szakembereket – annak ellenére, hogy közösen kell dolgozniuk a pedagógusokkal – ebben a témában nem szokták megkérdezni. Másrészt, a legújabb kormányzati irányelvek és rendelkezések alapján, az iskolán kívüli (extrakurrikuláris) hátránykompenzáció jelentősebb színterei, mint például a tanodák és a Biztos Kezdet Gyerekházak, illetve az óvodai és az iskolai szociális munka, „gyermekek esélynövelő szolgáltatásai” címszóval bekerültek a gyermekjóléti és -védelmi ellátások rendszerébe és/vagy szakmai felügyelete alá. Célcsoportválasztásunk jogosultságát megerősíti, hogy korábbi tereptapasztalataink és jelen kutatás tanúsága szerint a szociális szakemberek meghatározó része jelenleg is folytat közvetve vagy

4 Tágabb értelemben ide tartoznak azok a háttértényezők is, amelyek az alacsonyabb szintű, rosszabb munkaerőpiaci végzettséget nyújtó középfokú képzések felé történő sodródásért, sőt, a felsőfokú tanulmányok elmaradásáért, vagy annak diploma megszerzése előtti félbeszakadásáért is felelőssé tehetők.

5 TÁMOP XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.111/1-2012-0001. Lásd pl. Széll 2014, 2015)

közvetlenül ilyen jellegű hátránykompenzációs tevékenységet⁶, és ez az arány várhatóan a fentebb említett változások következtében nőni fog.

Tanulmányunk egy kísérleti kérdőíves adatfelvétel eredményeire épül, melyben az oktatás területén jelentkező hátrányokhoz vezető okokról, a hátránykompenzáció eszközeiről, a meglévő intézmények hátránykompenzáló szerepéről illetve a folyamatban betöltött saját részvételükről kérdeztük a szakembereket.⁷ Jelen tanulmány keretei között azonban – terjedelmi szempontok miatt – csak a hátrányok kialakulásához vezető okokkal foglalkozunk.⁸ Fő kérdéseink, hogy a szociális területeken és az egyéb, hátránykompenzációs munkát végző szakemberek jelenleg hogyan állnak ehhez a problémához, illetve miként azonosítják az iskolai eredményességet, illetve előmenetelt befolyásoló tényezőket.

A tanulmányban az iskolai eredményesség/eredménytelenség és a lemorzsolódás szakirodalmának, mérési módszereinek összefoglalása után összegezzük az általunk megkérdezett szakemberek véleményét, majd a válaszokat faktorokanalízis segítségével csoportokba rendezzük, amelyeket összevetünk a nemzetközi szakirodalomban felvázolt elméleti modellekkel. Ezután az ilyen módon kialakított és ellenőrzött faktorok segítségével a válaszadó szakembereket klaszterekbe soroljuk, végül pedig a faktorok és klaszterek eredményei alapján megfogalmazzuk következtetéseinket és a további kutatási irányokat.

A viszonylag nagy „nemválaszolási arány” miatt az eredmények általánosításakor óvatosan és körültekintően kell eljárni. Ugyanakkor ezek mégis jól párhuzamba állíthatók a referenciaként használt Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által pedagógusok körében mért eredményeivel (2014), továbbá a válaszok alapján kirajzolódó faktorok megfeleltethetők különböző nemzetközi modelleknek. Így azt gondoljuk, hogy a jövőre nézve mind elméleti, mind gyakorlati szinten (további kutatások kiindulópontjaként) hasznosítható eredményeket tartalmaz. Nem utolsósorban célunk - hosszú távon - policy-irányultságú következtetések levonása, illetve reményeink szerint annak elősegítése, hogy a szociális és oktatási szféra a hátrányos helyzetű gyerekek jobb iskolai teljesítményének és előmenetelének érdekében jobban együtt tudjon működni.

ADATOK

Az iskolai hátrányok kialakulásának okaira és a hátránykompenzáció eszközeire irányuló kísérleti adatfelvételünk egy kifejezetten Baranya megyére fókuszáló nagyobb kutatás keretében készült. Vizsgálatunk azon intézmények (családsegítés és gyermekjólét, gyermekvédelem, pedagógiai szakszolgálat) munkatársaira fókuszált, amelyeknek – a nevelési, oktatási intézményeken kívül – feladatkörébe tartozik az oktatás területén jelentkező hátrányok mérséklése (is). Mivel e témakörben a pedagógusok véleményét már korábbi kutatásokból ismerjük, ezért ők nem képezték részét a mintának.

⁶ Ez az arány a pedagógiai szakszolgálatok munkatársai körében a legmagasabb (80%), ugyanakkor a család- és gyermekjóléti központ vagy szolgálatok esetében is 65 százalékos, míg a gyermekvédelmi központ és szakszolgálat munkatársai körében 48 százalék. A szakemberek átlagos munkatapasztalata szakterületükön 9,4 év, az oktatás területén megnyilvánuló hátrányok kompenzációja többségük számára a célcsoport igényeitől függően elvégzendő feladat (55%), ugyanakkor kötelező feladatként értékelte a válaszadók csaknem 40 százaléka a fennmaradó 5% önkéntes tevékenységként végzi.

⁷ A kérdőív az iskolai hátránykompenzáció mellett még két területet érintett: a szakmai együttműködés és a munkahelyi jólét témakörét, melyek azonban nem képezik jelen tanulmány témáját.

⁸ A befolyásoló tényezők megfeleltetése a beavatkozási eszközöknek egy újabb cikk témáját képezi majd.

A mintát alkotó elsődleges célcsoportot a Pécs és körzetét (38 települést) ellátó járásközpontban működő család- és gyermekjóléti központ és szolgálat munkatársai, míg a másodlagos célcsoportot a Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat alkalmazottai,⁹ valamint a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat munkatársai¹⁰ jelentették.

Az elsődleges célcsoport esetében nem történt mintavétel, mivel a sokaság teljeskörű lekérdezése szerepelt a kutatási tervben, míg a másodlagos célcsoportok esetében szakterületek szerinti kvótás mintavétel történt. A kérdőív lekérdezésére 2019. március–április folyamán került sor személyes és online formában.

1. táblázat. Minta leírás

Célcsoport	Célsokaság		Minta		Megvalósulás
	Elemszám (becslés)	Megoszlás	Elemszám	Megoszlás	Válaszadási arány
Család- és Gyermekjóléti Szolgálat és Központ (Pécs és körzete)	300 fő	47,6%	96 fő	36,8%	32,0%
Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szolgálat	200 fő	31,7%	105 fő	40,2%	52,5%
Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat	130 fő	20,6%	60 fő	23,0%	46,2%
Együtt	630 fő	100,0%	261 fő	100,0%	43,6%

A mintavételi keretként szolgáló nagyjából 630 megkérdezett szakember közül összességében 261 főt sikerült lekérdezni, amely közelítőleg 2/5-ös válaszadási arányt jelent. Az alacsony válaszadás miatt kísérleti kutatásunk eredményeit óvatosan kell kezelni, és elsősorban, mint az elmélet és az empiria közötti feltáró, orientáló jellegű eredményeket érdemes értelmezni. A mintáról mindenesetre elmondható, hogy a sikeresen lekérdezett szakemberek közel 85 százaléka nő (221 fő), 15 százaléka férfi. A válaszadók életkora 22 és 66 év között szóródik, az átlagos életkoruk 40 év. Nagyjából 17 százalékuk (41 fő) 30 éves vagy fiatalabb, 1/3-uk 31–40 év közötti (79 fő), harmaduk 41–50 év közötti (83 fő), 15 százalékuk pedig 50 évesnél idősebb (35 fő). Főiskolai végzettséggel 2/5-ük, egyetemi végzettséggel pedig harmaduk rendelkezik. Az összes válaszadó valamennyivel több, mint negyede pedagógiai, közel ötöde bölcsészettudományi, és kevéssel több, mint 1/10-e társadalom- illetve viselkedéstudományi végzettséggel rendelkezik. A válaszadók közel ötöde kevesebb, mint egy éve dolgozik jelenlegi pozíciójában, valamivel több, mint fele legfeljebb hároméves tapasztalattal, 25–25 százaléka pedig három és hat év közötti, illetve annál hosszabb tapasztalattal rendelkezik éppen betöltött munkakörében.

9 Gyermekvédelmi gyámok, ügyintézők, koordinátorok, asszisztensek, nevelők, gyermekfelügyelők, pszichológusok, fejlesztőpedagógusok.

10 Gyógypedagógusok, gyógytestnevelők, pszichológusok, logopédusok, fejlesztőpedagógusok, szociálpedagógusok, pedagógiai asszisztensek, gyógypedagógiai asszisztensek.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A hazai és a nemzetközi szakirodalom is megegyezik abban, hogy az iskolai teljesítményt, eredményességet, karriert, illetve a másik oldalon, az iskolai kudarcokat, illetve a lemorzsolódást számos tényező befolyásolja, azonban ezek súlyáról, fontosságáról ez idő szerint még nem rendelkezünk igazán biztos tudással és empirikus evidenciákkal – pl. a tanárok minőségének¹¹ „ingoványos” területéről (lásd később). Ugyan számos jól megalapozott, fontos elemzés született e kérdéssel kapcsolatban, azonban ezek egyike sem terjedhetett ki önmagában az összes fontos – elméletileg ma már viszonylag jól körvonalazható- tényező vizsgálatára.

Az 1980–90-es évekre tehető az első közgazdasági elemzések, melyek nemzetközi diákok teszteredményei alapján próbáltak becsléseket adni a különböző országok oktatásának termelő funkcióit (*education production functions*) illetően. Ennek alapja egy egyszerű termelési modell volt, amely az egyik oldalon megvizsgálta a különböző inputokat, mint például az iskolai erőforrásokat, vagy a családi tényezőket, a kimeneti oldalon pedig a diákok teljesítményét. A vizsgálati terület nagy jelentőséggel bírt, mert az eredmények közvetlenül befolyásolták a döntéshozást (Hanushek 2008). Az első összehasonlító gazdasági elemzés 2003-ban született Woessmann tollából, amely már számításba vette a diákok eredményeivel, családi hátterével, az iskolai inputokkal és a különböző intézményi különbségekkel kapcsolatos nemzetközi adatokat is (Hanushek–Woessman 2011, 2014). Az alapmodell – amellyel 29 OECD ország PISA teszt eredményeit feldolgozták – három szintet tartalmaz:

1. Az egyéni szintű tényezők két dimenziót: a) a diákok személyes jellemzőit és b) a családi hátterük számos indikátorát tartalmazzák. Az előbbibe például olyan tényezők tartoznak, mint az életkor, nem, etnikai származás, míg a családi háttértényezők közé a szülők szocio-ökonomiai státusza, a szülők foglalkozása, könyvek száma, stb.
2. Az iskolai szint tartalmazza egyrészt: a) az „iskolai inputokat” mint például az iskola elhelyezkedése, a tanuló-csoport mérete, az iskola felszereltsége, tanárok képzettsége, valamint b) az „intézményi tényezőket” mint például a tanárok monitoringozása, a diákok teljesítményének mérése az iskolai autonómia és elszámoltathatóság, stb.
3. Országok szintjén pedig nézik az egy főre eső GDP arányát, a tanulókra jutó oktatási ráfordítást, a kimeneti vizsgák intézményi tényezőit, a magániskolák arányát, stb. (Hanushek–Woessman 2011, 2014).

Hanushek és Woessman összehasonlító elemzést végezvén rávilágítottak, hogy míg az egyéni és családi tényezők szisztematikus összefüggést mutatnak a diákok eredményességével, és az intézményi struktúra és az iskolarendszer egyes tényezői is pozitívan korrelálnak, addig az iskolai inputok (ráfordítások) mint pl. az osztályméret, a tanár végzettsége és kvatilásai nagyon gyenge, ellentmondásos összefüggést mutatnak¹² (Hanushek–Woessman 2014: 153). Ennek ellenére a szerzők megállapítják ez utóbbi „puhább” (*soft*) tényezők fontosságát is.

11 Vö. Teacher quality; ezt a tényezőcsoportot a magyar oktatáskutatók a „tanárok minőségeként” fordították írásaikban, így mi is ezt a kifejezést használtuk. A tanárok személyével, iskolai végzettségével, képességeivel kapcsolatos tényezők tartoznak ide.

12 A modell nem tartalmazza a különböző képesség-faktorokat, de ennek ellenére is országos szinten a diákok eredményességének varianciaszintjének 87%-át magyarázza.

Bert Creemers, Leonidas Kyriakides és Pam Sammons (2010) – számunkra szintén meghatározó elemzése¹³ - az oktatási hatékonyság szempontjából vizsgálja a tanulók teljesítményére, eredményességére ható tényezőket. Creemer és munkatársai (2010: 4–5) megállapítják, hogy az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők keresésére és elemzésére irányuló kutatások legmélyebb gyökerei – legalábbis igen nagy részben – Coleman (1966) úttörő munkájáig vezethetők vissza, aki az oktatási esélyegyenlőség kérdéseivel kapcsolatban fogalmazott meg máig meghatározó gondolatokat.

Jencks és munkatársai (Jencks et al. 1972) pszichológiai irányultságú munkájának „pesszimista” konklúziójára válaszként - amely szerint az oktatási munka minőségének valójában csak nagyon kis hatása van a diákok iskolai sikereire, illetve kudarcaira - indultak el az oktatási hatékonysággal kapcsolatos kutatások. Az első fázisban elsősorban azt mutatták ki a kutatók, hogy az „iskola és az oktatás” igenis fontos tényező (a családi háttér mellett) és képes bizonyos mértékben változtatni a pszichés és társadalmi „adottságok” meghatározta tanulmányi eredményességen. A második fázisban már nemcsak a puszta tényszerű összefüggést, hanem az azzal összefüggésbe hozható tényezők megtalálására helyeződött a hangsúly, a harmadikban pedig már az eredmények elméleti szinten történő összefoglalása is jelentős mértékben előre haladt. Az oktatási eredményességet vizsgáló kutatókat napjainkban leginkább a korábban felismert tényezők komplex kapcsolatainak feltárása izgatja (Creemer et al. 2010: 5–11). Az oktatási eredményesség kutatások e négy fázisa során amellet, hogy bizonyítottá vált, hogy az iskolának és a pedagógiai munkának valóban van jelentősége a tanulói eredményesség szempontjából¹⁴, sikerült viszonylag pontos képet kapni az ezt leginkább meghatározó tényezőkről is (Creemer et al. 2010: 303–323).

Creemer és munkatársai felvázoltak egy, a tanítási/tanulási szituáció dinamikus modelljeként értelmezett elméleti keretet, amely e viszonyrendszer két legfontosabb szereplőjének – a tanárnak és a diáknak – a szerepeire, valamint e kapcsolat külső kontextusára – azaz értelmezésükben az iskolára, mint tanulási környezetre, és az oktatási rendszerre, mint területi és országos oktatáspolitikára – vonatkozóan tartalmazta az általuk legfontosabbnak tartott hatástényezőket (Creemer et al. 2010: 314–315). Ezek az iskolai környezetre és a pedagógiai munkára vonatkozóan részletesebbek, ugyanakkor a tágabb társadalmi-gazdasági-politikai környezetre vonatkozóan némileg vázlatosabbak, mint amelyek Rumberger modelljében szerepelnek. Emiatt – és kutatási kérdésünk fókusza miatt – mi a következőkben Rumberger modelljét tekintjük viszonyítási pontnak (lásd később részletesen).

A fentiek összegzéseképpen levonható a következtetés, hogy a köztudottan erős hatást gyakorló egyéni, illetve családi háttértényezők mellett, egyes intézményi sajátosságoknak és rendszerspecifikus tényezőknek is meghatározó szerepük van, de nem feltétlenül a hagyományos értelemben vett „tradicionális” mutatóknak (mint például az iskola felszereltsége¹⁵, osztálylétszám), hanem a „puhább”, nehezebben mérhető tényezőknek, ilyenek például a pedagógiai módszerek, vagy a tanárok tudásával, kvalitásaival kapcsolatos minőségi tényezők

13 Erre mi a saját élkítűzéseink szempontjából úgy tekintünk, mint amely kifejezetten az iskolán/iskolarendszeren belüli tanár-diák viszonyok, illetve a pedagógiai hozzáadott érték tekintetében cizellálja Rumberger megállapításait. (Lásd később)

14 Lásd korábban pl. Hanushek 2008 Hanushek–Woessman 2011, 2014.

15 A magas szintű oktatási technológia és felszereltség önmagában nem garancia az oktatás jó minőségére, mert az infrastrukturális paraméterek nem befolyásolják az eredményességet közvetlenül, ugyanakkor hatást gyakorolnak más, befolyásoló tényezőkre (Széll 2013).

(Darling–Hammon 2000, Hanushek 2008, Creemer et al. 2010, Hanushek–Woessman 2014, Szemerszki 2015). Annak ellenére, hogy a szakirodalom tanúságai szerint az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők közül a tanárok szakmai kvalitásainak és elhivatottságának (oktatási gyakorlattal és módszerekkel együtt) jelentős szerepe van, még sincs ezen tényezőknek nemzetközi összehasonlításra alkalmas indikátora, amelyekre pedig az oktatáspolitikai hatással lehetne (Hanushek 2008, Széll 2013).

A nemzetközi tanulói eredményesség mérések hiányosságait kompenzálendő – miszerint azok a matematika és szövegértés skillekre koncentrálnak, és nem vesznek figyelembe más területeket, és olyan új célokat mint például a metakognitív vagy affektív készségeket –, a hazai kutatók a tanulói eredményesség két dimenzióját javasolják mérni. A tanulmányi sikeresség mellett a szubjektív eredményességet, az iskolába járáshoz fűződő viszonyt is számításba veszik, így például a tanulmányok melletti kitartást, a tanulmányok fontosságának, hasznosságának felismerését, továbbá a továbbtanulási hajlandóság és a jövővel kapcsolatos elképzeléseket (Szemerszki 2015). Eredményeik szerint, míg a „tanulmányi eredményesség mutató” esetében a képzéstípusoknak és a család kulturális tőkéjének nagy szerepe volt, addig a „szubjektív eredményességmutatóra” a szülői és az iskolai támogató közegnek volt jelentős hatása. A kutatók kifejtik, hogy az „eredményességorientált jövőkép” és a tanulás melletti elköteleződés ugyan rövidtávon nem kimutatható, ugyanakkor hosszú távon nagyban hozzájárulhat a tanulmányi eredményesség javulásához (Szemerszki 2015: 85).

Kutatásunkba magunk is beépítettük a szubjektív eredményesség egyes tényezőit, mint például a tanuló motiváltságát, illetve a szülők és az iskola egyes támogató, együttműködési jellemzőit (lásd 2. táblázat). Elemzésünkhöz Russel W. Rumberger és munkatársai (Rumberger–Lim 2008, Rumberger 2001) lemorzsolódást, illetve a pedagógiai munka teljesítményének, eredményességének, hozzáadott értékének vizsgálatát célkeresztjükbe állító kutatásait vettük legfontosabb viszonyítási pontként, amelyek sok tekintetben figyelembe veszik a közgazdaságtan, a szociológia és a pszichológia korábbi eredményeit. Hasonlóan a korábban bemutatott Woessmann (2003) modellhez, ők is alapvetően egyéni és intézményi tényezőket különítenek el, ugyanakkor modelljük tartalmaz puhább, ámde olyan jelentőséggel bíró tényezőket is, mint például a diákok tanulás melletti elkötelezettsége, a jellemző oktatási gyakorlatok, vagy a közösségi hatások. Rumberger a középfokú tanulók lemorzsolódásának okairól rendelkezésre álló kutatások metaelemzésvel szisztematikus, és széleskörű áttekintését nyújtotta ezeknek a faktoroknak.¹⁶ Ugyan „hagyományos értelemben” a középiskolai lemorzsolódás kérdése szűkebb, mint az általunk használt, tágan értelmezett „iskolai teljesítmény és előmenetel” gyűjtőfogalma, azonban azok a tényezők, amelyeket ezzel összefüggésben összegyűjtött és elemzett, az iskolai eredményesség többi indikátorára vonatkozóan, tulajdonképpen teljeskörűnek tekinthetők.

Rumberger és Lim (2008) a középiskolai lemorzsolódásra ható tényezőket két csoportba sorolták: az egyéni szintű tényezők közül legfontosabb területekként a tanulók az oktatási teljesítményét, viselkedését, attitűdjeit, és (demográfiai-, egészségi, illetve korábbi tanulmányi) háttérét emelték ki, míg az intézményi tényezők között a család, az iskola, és a szűkebb személyes társadalmi közeg, a közösség szerepét látták a legfontosabbnak. A tanulók lemorzsolódására legerősebben ható tényezőket e területek alá sorolták be (lásd 2. táblázat).

¹⁶ Szintén a lemorzsolódás okainak lehető legteljesebb felsorolását kísérelte meg Cecilia Lyche (2010) is, aki Rumberger és Lim eredményeit némileg kiegészítve, illetve rekonstruálva adott összefoglalást a témával kapcsolatban összegyűjtött legfontosabb elméleti és empirikus eredményekről.

2. táblázat. A lemorzsolódást befolyásoló legfontosabb tényezők és csoportosításuk

Meghatározók	Terület	Faktorok/tényezőcsoportok
Egyéni tényezők	iskolai teljesítmény	eredmények
		folytonossága
		elérés/megszerzés
	viselkedés	elköteleződés
		tantárgyválasztás/képzési terület
		devianciák
		kortárskapcsolatok/kortárs csoportok
		foglalkoztatottság
	attitűdök	célok
		önkép
	„háttér”	demográfia
		egészség
		múltbéli tapasztalatok
Intézményi tényezők	család	családösszetétel
		családi erőforrások
		hétköznapi gyakorlatok
	iskola	iskolák tanulói összetétele
		iskolaszerkezet
		iskolai erőforrások
		iskolai gyakorlatok
	közösség	közösség összetétel

Forrás: Rumberger–Lim (2008: 93–95, 96–98.) alapján Kiss–Vastagh

Egyéni szintű tényezők:

1. Az iskolai teljesítmény (*educational performance*) területéhez egyrészt a tanulmányi eredmények (*academic achievement*), pl. iskolai osztályzatok, teszteredmények, másrészt a tanulmányok folytonossága (*persistence*) vagy másként a tanulói mobilitás, harmadrészt az elérés/megszerzés (*attainment*) faktora tartozik, ami egyrészt jelentheti az általános iskola sikeres befejezését, másrésztől maguknak az egyes osztályoknak sikeres elvégzését, illetve a másik oldalról megfogva; az osztályismétlés, vagyis a bukás elkerülését.¹⁷

2. Az iskolán belüli és azon kívüli viselkedés (*behaviors*)¹⁸ területéhez öt tényezőt soroltak a kutatók. Az elköteleződés (*engagement*)¹⁹ alapvetően a diákok tanulási folyamatba történő aktív bevonódásának mértékét méri. A tantárgyválasztás/képzési területek (*coursetaking*)²⁰ a magyar oktatási rendszerben nehezebben

17 Ezek mellett – és velük részben összefüggésben - e faktorhoz sorolható a túlkorosság is, amely a másik kettőhöz hasonlóan szintén hatással van a lemorzsolódási esélyekre (Rumberger–Lim, 2008: 19–23).

18 Fehérvári (2016) Lyche-n alapuló fordításában: viselkedés.

19 Elköteleződésen (*engagement*) a diákok tanulási folyamatba történő aktív bevonódását – minimálisan az iskola látogatását-, a házi feladatok rendszeres és gondolkodó elkészítését, illetve a szűken értelmezett tanulóval kapcsolatos feladatokon túl, az iskola szabadidős, illetve társas tevékenységeiben (pl. szakkörök, sport, kirándulások, stb.) történő részvételt is érthetjük.

20 A tantárgyválasztás (*coursetaking*) az amerikai viszonyok között a szabad tantárgyválasztás azon jellegzetességeire utal, hogy azok

értelmezhető faktor, a devianciák (*deviance*) hatásának jelentősége egyértelmű. Ez utóbbi elsősorban a diákok iskolán belüli és azon kívüli deviáns viselkedésére utal – többek között például az agresszív viselkedésre, normaszegésre, bűnelkövetésre, korai gyermekvállalásra –, de lefedi a tanárokkal és a diáktársakkal kialakított megfelelő viszony kialakítását is. A kortárskapcsolatok, kortárscsoportok (*peers*) hatása szintén a „viselkedés” átfogó területéhez köthető, végül a szerzőpáros a foglalkoztatottság (*employment*) kérdését²¹ is a viselkedés területéhez sorolta.

A szerzők szerint egy harmadik lényeges problématerületet jelentenek az attitűdök, amelyek között a célok (*goals*) és az önkép (*self-perception*) fontosságát emelik ki, és azon a véleményen vannak, hogy mindkettő összefügg a viselkedés (*behavior*) és az iskolai teljesítmény (*educational performance*) területeivel.²²

A „háttér” (*background*) területét a szerzők szűkebben értelmezik, mint ahogyan azt a szociológiai szakirodalomban szokás, de ennek oka elsősorban az, hogy a családdal kapcsolatos tényezőket önálló problématerületként különítették el. Így a „háttér” faktorok közé egyrészt a demográfiai tényezők: a nem és az etnikai származás (összefüggésben a nyelvi készségekkel) valamint az egészséggel kapcsolatos (*health*) tényezők, pl. fizikai, értelmi, pszichoszociális vagy érzékszervi károsodás (*disability*) tartoznak. A múltbéli tapasztalatok (*past experiences*) mindenekelőtt az iskola előtti nevelési/oktatási intézményekben szerzett tapasztalatokat (pl. óvoda, bölcsőde) jelentik (Rumberger–Lim 2008: 37–43).

Intézményi tényezők:

Rumberger és Lim (2008) az intézményi tényezők között elsőként a család területét jelölték meg, amelyen belül a családösszetétel (*structure*), a családi erőforrások (*resources*), valamint a hétköznapi gyakorlatok (*practices*) tényezőit azonosították. A családi struktúra alatt a colemani értelemben vett családon belüli társadalmi tőkét,²³ családi erőforrásokon pedig – szintén Coleman (1988) nyomán – a pénzügyi erőforrásokat, a humán erőforrásokat, és a társas erőforrásokat értették.

A családi erőforrások faktor reprezentálja tehát azt, amit a szociológia hagyományosan társadalmi háttérnek nevez, és amelyet igen sokszor a társadalmi-gazdasági státus (SES) indikátorával próbálnak a szociológusok egyszerű formában megragadni. A hétköznapi gyakorlatok (*practices*) azokra szülői beállítódásokra és tevékenységekre vonatkoznak, amelyeket hétköznapi gyakorlatban ténylegesen folytatnak.²⁴

körében, akik zömmel szakmai felkészítő tárgyakat vesznek fel, nagyobb a lemorzsolódás esélye, mint akik a felsőoktatásra felkészítő „akadémiai” tárgyakat választják.

21 A szakirodalom ezzel kapcsolatos eredményei szerint a középfokú tanulmányok melletti munkavállalás is hatással van a lemorzsolódási esélyekre, mivel azok a tanulók, akik heti 20 óránál többet dolgoznak, nagyobb eséllyel szakítják meg idő előtt középfokú tanulmányaikat (Rumberger–Lim 2008: 24–33.).

22 Célokra azt értik, hogy fontos, hogy a diákok magasra értékeljék a tanulás fontosságát és ebben az iskola szerepét, valamint hogy e kettő hasznos eszköznek fog bizonyulni számukra közép- és hosszútávú céljaik eléréséhez. Emellett az is lényeges, hogy a diákok maguk mit gondolnak arról, hogy képesek-e sikereket elérni az iskolában. E szerint az, hogy a diákoknak milyen elvárásai vannak az iskolával kapcsolatban, illetve hogy milyen a saját magukról, illetve képességeikről alkotott önképük, szintén befolyásolja a lemorzsolódás esélyeit (Rumberger–Lim 2008: 34–36).

23 A háztartás tagjainak a számát, illetve külön-külön a jelenlévő szülők és gyermekek számát értették, amelyek kapcsolatba hozhatók a szülői párkapcsolatok dinamikájával, a válásokkal és az ismételt házasságkötésekkel is.

24 Ezek azok a szülői gyakorlatok, illetve kapcsolatok, amelyek az iskolai és közösségi kapcsolatokkal együtt társadalmi tőke fogalmát alkotják Colemannél (1988), és amelyeket önmagukban az otthoni nevelési környezet, illetve a gyerekevelési stílusok (család-

Természetesen maga az iskola²⁵ is önálló kategóriát alkot, és több összetevőt fed le. Ezek egyike az iskolák tanulói összetétele (*student composition*), amely elsősorban a társadalmi háttér (itt „családi” és „háttér” területek) szerinti összetételt jelenti. Egy másik fontos tényező az iskolák szerkezete (*structure*), amely az állami és a magániskolák közötti különbségre utal, de emellett az iskola nagysága (nagyobb iskola nagyobb lemorzsolódási arány), és az iskolai rendszabályok (egyházi és magán, vs. állami) is ezt a tényezőcsoportot árnyalják. A harmadik faktort az iskolai erőforrások (*resources*) jelentik, amelyen elsősorban pénzügyi erőforrásokat értenek a szerzők. Végül e terület negyedik tényezőcsoportját az iskolai gyakorlatok (*practices*) képezik, amelyek sokak szerint a leglényegesebbek az iskolához szorosan kapcsolódó faktorok között.²⁶

Végül a Rumberger és Lim által megjelölt, utolsó nagyobb elkülönülő területet a közösség jelenti, amely három „mechanizmuson” keresztül is befolyásolja a gyerekek és fiatalok fejlődését, illetve viselkedését. Egyrészt fontos szerepe van az intézményes erőforrásokhoz (*institutional resources*), illetve különböző szolgáltatásokhoz (pl. bölcsőde, óvoda, egészségügyi ellátások, foglalkoztatási lehetőségek) való hozzáférésnek, másrészt a szülői kapcsolatoknak (*parental relationships*), amelyek a gyerekek családi, baráti és szomszédsági kapcsolataira vannak hatással. Továbbá fontos szerepe van a társadalmi tőkének (*social relationships/social capital*), amely a kölcsönös bizalmon és hasonló értékeken alapulva segíti elő a fiatalok különböző tevékenységét (Rumberger–Lim 2008: 64–65).

A fenti, Rumberger és Lim által elkülönített hét terület, illetve az ezek alá sorolt faktorok hatásának erejéről egyelőre még nem állnak rendelkezésre igazán megalapozott és megbízható összehasonlító eredmények, de a tudományterület eddigi eredményei alapján mai tudásunk szerint úgy tűnik, hogy a középfokú tanulmányok során történő lemorzsolódás nagyjából 20 százalékban okolható az iskolai/oktatási területhez sorolt faktoroknak, és 4/5-részen a többi tényező áll mögötte (Rumberger–Lim 2008: 52–53).

PROBLÉMAÉRZÉKELÉS: OKTATÁSI HÁTRÁNYOKAT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK AZONOSÍTÁSA

Kérdőívünk eredeti kiindulási feltevése szerint az oktatás, illetve az iskolai előmenetel területén tapasztalható hátrányok kialakulására és fennmaradására ható tényezők alapvetően három csoportra oszthatók. Ezek egyrészt a szülőkre és a család életkörülményeire, másrészt a gyerekekre, harmadrészt pedig az iskolára és oktatási rendszer egészére vonatkozó faktorok. Mint láttuk, e kategóriák megfeleltethetők az előző fejezetben bemutatott kétszintű modelleknek (Woessman 2003, Hanushek–Woessman 2011, 2014, Rumberger–Lim 2008), ahol az egyéni tényezők között megtalálhatók a tanulókra vonatkozó és a családi háttérből fakadó egyéni jellemzők, illetve második kategóriaként az intézményi tényezők szerepelnek, melyek többnyire az iskolára, oktatási rendszerre vonatkoznak (kivéve Rumberger és Lim modelljét, akik tágabban értelmezték e tényezőket).²⁷

di-, nevelési kultúra, parenting) címszavak (vö. Perpék–Fekete 2016: 120.) alatt tárgyalnak (Rumberger–Lim 2008: 52–53).

25 Fehérvári (2016) Lyche-n alapuló fordításában: iskolai tényezők.

26 Itt elsősorban az iskola vezetésének, az iskolán belüli „klímának”, az alkalmazott pedagógiai módszereknek, továbbá az iskola és a tanárok, gyerekekkel, szülőkkel, partnerintézményekkel kialakított kapcsolatának szerepére kell gondolni, de ezek mellett fontosak az oktatáspolitikai szabályozások is, amelyek közül – a magyar viszonyokra lefordítva – a kötelező iskoláztatás korhatára, a tantervi előírások, illetve követelmények emelhetők ki (Rumberger–Lim 2008: 52–64.)

27 A családi (elsősorban szülőkre vonatkozó) tényezők besorolásában nincs az ismertetett szerzők között konszenzus: míg Hanushek és Woessman (2011, 2014) az egyéni szintű faktorok között, addig Rumberger és Lim (2008) az intézményi tényezők között szerepelteti. Mi külön faktorként csoportosítottuk az idekötődő itemeket, de a végeredmény szempontjából a besorolásoknak

Az alábbi táblázatban, a kérdőívünkben szereplő változók láthatók a három szempont szerint csoportosítva. A tényezők egy részét az OFI (2013–2014) által pedagógusok körében lekérdezett kérdőív (Széll 2015, Szemerszki 2015, 2016) kérdései alapján állítottuk össze (az összehasonlíthatóság érdekében), a többit, a témában olvasott egyéb szakirodalmak alapján alkalmaztuk. A tényezők összeállításakor és elemzésekor a fő szempont az volt, hogy okokra, és nem következményekre kérdezzünk rá. Hiába értékelték például magasra a szakemberek a „lógás, iskolakerülés áltényezőjét”²⁸ az iskolai eredményesség befolyásolásában, mi erre a családi háttér, motiváció, stb. következményeként, és nem okként tekintünk.

3. táblázat. Az oktatási hátrányokat befolyásoló tényezők

Tényező csoportok/faktorok	Tényezők/itekek
Iskolára, pedagógusokra vonatkozó tényezők	d) pedagógusok, oktatási szakemberek hiánya
	i) iskola alacsony együttműködési hajlandósága a többi intézménnyel (pl. gyermekvédelem, gyermekjólét, pedagógiai szakszolgálat)
	k) pedagógusok motiváltságának hiánya, kiégettsége
	r) szociális, fejlesztő és egyéb szakemberek hiánya
	s) osztályok homogén összetétele, szegregáció
	u) korszerű pedagógiai eszköztár, tudás hiánya
	v) iskola alacsony együttműködési hajlandósága a szülőkkel
	w) differenciált oktatás hiánya, nagy osztálylétszám
Gyerekekre vonatkozó tényezők	e) a gyerek kognitív képességeinek hiányosságai
	g) fogyatékoság, mentális problémák
	h) a gyerek társas kompetenciáinak hiányosságai (iskolai beilleszkedés, rossz viszony a tanárokkal, tanulókkal)
	j) a gyerek érzelmi kompetenciáinak hiányosságai
	m) a gyerek tanuláshoz való hozzáállása, motiváció hiánya
	n) magatartászavar, agresszív viselkedés (randalírozás stb.)
	o) iskolai/osztály szubkultúrák, kortárs csoportok rossz hatása
Szülőkre, családra vonatkozó tényezők	f) szülők negatív viselkedési mintái, nevelési elvei
	l) szülők alacsony szintű kognitív képességei, iskolázottság hiánya
	p) rossz anyagi körülmények, szegénység (lakhatás is)
	q) a gyermek elhanyagolása, bántalmazás
	t) szülők tanuláshoz való negatív viszonya
	z) szülők alacsony együttműködési hajlandósága az iskolával, a tanárokkal

Kérdőívünkben a tényezők hátrányok kialakulására gyakorolt befolyását egytől ötig kellett értékelni a megkérdezetteknek (lásd bővebben a melléklet 1. sz. ábráján). A 261 válaszadó véleményének átlagai alapján megállapítható, hogy a szakemberek elsősorban a szülői mintákat és viselkedésmódot, illetve a gyermek tanuláshoz való hozzáállását, és társas kompetenciáinak hiányát teszi felelőssé a hátrányok kialakulásáért.²⁹

– jelen tanulmány tartalmi céljai tekintetében – nincs jelentősége.

28 A kérdőívben a tényezők összekeverve szerepeltek, továbbá három ál-tényező is szerepelt, melyeket a skála „széthúzása érdekében” alkalmaztunk.

29 Amikor azt kértük, hogy válasszák ki a legfontosabb öt tényezőt, a sorrend nem változott az első három item tekintetében, ugyan-

Ezek az eredmények egybevágóan az Oktatáskutató Intézet (2014) vizsgálatával, ahol szintén a szülők és gyerekek hozzáállását nevezték meg a kérdezettek a legfontosabb befolyásoló tényezőként.³⁰ Mintánkban továbbá a szakemberek igen magasra értékelik a gyermek elhanyagolásának, bántalmazásának szerepét is, ami vélhetően összefügg különböző alkohol és drogproblémákkal is. Itt bizonyosan erősen meghatározó a szakemberek tevékenységi területe, hiszen legtöbbször közülük munkájuk során elsősorban a „problémás” szülőkkel találkoznak.

Az iskola és a pedagógusok szerepének többségi megítélése viszonylag pozitív, azaz – a pedagógusok körében végzett felmérésekhez hasonlóan (pl. Széll 2015, Fejes 2018) – a szociális szakemberek többsége sem „okolja” az iskolát, a pedagógusokat vagy a pedagógiai módszereket a hátrányok kialakulásáért. Míg a szakirodalom a hátrányok elmélyítésében nagyon hangsúlyosan az oktatási rendszer szelektivitását, azaz a szegregációt teszi felelőssé,³¹ addig jelen kutatásban a hátrányok kialakulásának folyamatában ezeket nem értékelte erősen befolyásoló tényezőnek a szakemberek többsége. Ennek az ellentmondásnak egyik lehetséges magyarázata, hogy nem a problémák elmélyítésére és fenntartására, hanem azok kialakulására kérdeztünk rá.³² Továbbá felmerül annak a lehetősége is, hogy mind a szociális szakemberek, mind a pedagógusok körében létezik egyfajta probléma-hárítás is. Ezeket a feltételezéseket azonban mindenképpen ellenőrizni szükséges a jövőben.

Jelen felmérés alapján a szakemberek többsége azt az – egyébként szakirodalmak által alátámasztott – álláspontot képviseli, hogy a probléma kiindulópontját, keletkezését a családi tényezők között kell keresni, kiegészítve azzal, hogy ezt leginkább a szülők viselkedési mintáiban látják manifesztálódni. Emellett a gyermek tanuláshoz való hozzáállását, motivációit, valamint a társas kompetenciák hiányát is igen sokan jelölik meg a probléma eredendő forrásaként.³³

A családi háttértényezők számos nemzetközi és hazai kutatás alapján a legfontosabb befolyásoló tényezőnek bizonyultak a diákok iskolai eredményességét, előmenetelét illetően (a teljesség igénye nélkül pl. Woessmann 2004, Róbert 2004, Kertesi–Kézdi 2012, OECD 2018). Ezt méri a kompetenciavizsgálatok által használt családi háttérindex,³⁴ melynek tényezői között nagy súllyal szerepelnek olyanok, melyek a család anyagi és kulturális tőkéjével hozhatók összefüggésbe (pl. szülő végzettsége és státusza, könyvek száma, számítógép, kulturális tevékenységek, üdülés, stb.). Az általunk kérdezett szakember vélemények átlagai alapján ugyanakkor a „rossz anyagi körülmények, szegénység” tényező szerepének jelentősége igen alacsonynak tűnik (csupán a 19. helyen áll), és a szülők alacsony iskolai végzettsége, kompetenciái is csak a középmezőny végén helyezkednek el.

A tanulmány következő részében ugyanakkor rávilágítunk arra, hogy az általunk vizsgált szakemberek nem tekinthetők homogén csoportnak, és véleményeik alapján több elkülönülő klasztert alkotnak. Bizonyos

akkor negyedikként a gyerekek kognitív képességeit tették felelőssé a szakemberek, ötödik helyen pedig a pedagógusok, oktatási szakemberek hiánya áll. (Lásd melléklet 2. sz. ábra)

30 Igaz, ebben a felmérésben éppen fordítva tették fel a kérdést, azaz a hátránykompenzációt befolyásoló tényezőkre kérdeztek rá.

31 Lásd. Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018) által szerkesztett kötet tanulmányait.

32 Annak tisztázásához, hogy az intézmények (iskola, óvoda, stb.) szerepét a problémák kezelésében a szociális szakemberek hogyan látják, további kutatások szükségesek. (Jelen kutatásban az intézmények hátránykompenzáló szerepére vonatkozóan tettünk fel kérdéseket).

33 A motiváció és az affektív tényezők meghatározó jelentőségéről a tanulmányi eredményesség terén lásd többek között: Creemers et al. 2010, Józsa–Fejes 2012, Fejes 2015, Szemerszki 2015.

34 Lásd OKM Technikai leírás, file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/OKM_Technikaileiras.pdf)

kérdések megosztják őket (például ilyen az iskolai szegregáció, a pedagógiai hiányosságok vagy a kulturális tőke kérdése), mások tekintetében egységesebb az álláspont (ilyen például az imént említett szegénység-tényező).

PROBLÉMAÉRZÉKELÉS

Az összegyűlt válaszok alapján faktoranalízis segítségével vizsgáltuk meg, hogy a szociális szakemberek problémaérzékelése valójában hány dimenzió mentén kristályosodik ki.

Bár saját előzetes elméleti elgondolásunk szerint alapvetően három tényezőcsoport elkülönülését vártuk, de a nemzetközi szakirodalomban szereplő modellek alapján felkészültünk arra is, hogy az előzetesen várt háromnál több elkülönülésére is számíthatunk. E megfontolásokból fakadóan háromtól kilenc faktorig terjedően is elvégeztünk a számításokat. A faktoranalízist főkomponens-elemzés módszerével hajtottuk végre, varimax (ortogonális) rotáció közbeiktatásával. A faktoranalízisek eredményeinek értelmezése előtt ellenőriztük az adat, illetve változószerkezet alkalmasságát, amely a KMO és a Bartlett-teszt alapján alkalmasnak mutatkozott az elemzés elvégzésére.

Az eredmények azt mutatták, hogy kettő-öt közötti faktor esetében a 21 változó összes varianciájából 60 százaléknál kevesebbet magyaráznak az eredményül kapott faktorok, míg hat és kilenc közötti faktorszám esetében meghaladják ezt a társadalomtudományos kutatásokban már elfogadhatónak tekinthető arányt (lásd 4. táblázat).

4. táblázat.

Az oktatási hátrányokhoz vezető tényezők faktoranalízisének eredményei eltérő faktorszámok esetén

	2 faktor	3 faktor	4 faktor	5 faktor	6 faktor	7 faktor	8 faktor	9 faktor
Megmagyarázott variancia (%)	38,119	44,585	50,182	55,405	60,325	64,913	68,893	72,648
0,5< kommunalitású változók száma	3	6	11	15	17	18	20	21
0,3-0,5 kommunalitású változók száma	13	12	9	6	4	3	1	0
0,3> kommunalitású változók száma	5	3	1	0	0	0	0	0
Összes változó száma	21							
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,830							
Bartlett-teszt (szig.)	0,000							

A faktorok tartalmi elemzése szintén azt támogatja, hogy az előzetesen elméletileg feltételezett három tényezőcsoporthoz képest valójában több dimenzióban gondolkodnak az általunk megkérdezett szociális szakemberek. A háromfaktoros megoldás valamelyest megerősíti az előzetes feltevéseink relevanciáját, mivel tartalmuk egyértelműen megfeleltethető a három elméleti tényezőcsoportunknak, és a megmagyarázott variancia közel 45 százalékos aránya sem mondható elenyészően alacsonynak. Ugyanakkor nem csak a magasabb megmagyarázott variancia-hányad, hanem tartalmi szempontok miatt is úgy tűnik, hogy a hat- vagy a nyolcfaktoros megoldások meggyőzőbbek.³⁵

³⁵ Ugyanis a négy- és ötfaktoros modellek esetében összekeverednek egy faktorban a gyerekekre és szülőikre vonatkozó változók, amelyek pedig mind elméletileg, mind pedig a többi faktorelemzés eredményei alapján elkülönülni látszanak. Ezek mellett a

Ezek abban a tekintetben térnek el egymástól, hogy elkülönítik vagy egyben tartják-e az „iskola és pedagógia”, illetve a „szegénység és kulturális tőke” faktorok két-két összetevőjét (lásd Melléklet 1. sz. táblázat). Mivel a szegénység kérdése önmagában is igen lényegesnek tűnik és kérdőívünk csak egyetlen kérdést tartalmazott e tényezőre vonatkozóan, ezért elméleti megfontolásokból arra hajlottunk, hogy indokolt ezt a tényezőt önálló faktorként megtartani, emiatt végeredményben úgy gondoljuk, hogy a megkérdezett szociális szakemberek problémaérzékelési „térképét” legjobban nyolc látens faktor segítségével rekonstruálhatjuk. Ez az elméleti jellegű döntés ugyanakkor azzal a következménnyel jár, hogy jelen esetben két faktorunk saját értéke egy alá csökken, amely statisztikai szempontból nem lenne elfogadható, de mivel e két elméleti tényezőcsoportra vonatkozóan sajnálatosan kevés kérdést fogalmaztunk meg kérdőívünkben, ezért úgy véljük, hogy ezek az alacsony értékek csak ennek a hibának a következményei. Ugyan a nyolc látens változót eredményező faktoranalízis az eredeti 21 kérdés közül három – az iskola szülőkkel való alacsony együttműködési hajlandóságára, a gyerekek érzelmi kompetenciáinak hiányosságaira, valamint a gyerekek elhanyagolására, bántalmazására vonatkozó – kérdést nem rendel egyértelműen egyik faktorhoz sem, a kutatás ezen kezdeti, kísérleti szakaszában egyelőre elfogadhatónak és elméletileg relevánsnak értékeljük. Végeredményben az általunk leginkább relevánsnak tartott nyolc tényezőcsoport az alábbi faktorsúlyokkal ragadja meg a 21 eredeti változót.

A faktorsúlyok alapján előállt nyolc tényezőcsoportot tartalmilag a következők szerint értelmezzük.

1. faktor: Iskolában dolgozó szakemberekkel, és az intézményi együttműködéssel kapcsolatok tényezők

A faktorsúlyok alapján tartalmilag 4+1 „ok” tartozik ebbe a tényezőcsoportba. Legnagyobb faktorsúly a pedagógusok kiégettsége mellett szerepel, de a szociális és a pedagógiai szakemberek hiánya, illetve az iskola más intézményekkel való együttműködési hajlandósága is erőteljesen meghatározza ezt a látens dimenziót. Ide sorolhatjuk az iskola szülőkkel való együttműködési hajlandóságára vonatkozó kérdést is, mivel ennek súlya szintén e faktor esetében a legnagyobb. Értelmezésünk szerint az öt kérdés legfontosabb közös vonása, hogy valamilyen módon mindegyik az egyéni/családi tényezőktől független, iskolával kapcsolatos intézményi és strukturális hiányosságokra utal. Ez utóbbiak közé tartoznak a szakemberhiányra vonatkozó tényezők, míg az iskola alacsony együttműködési hajlandóságát a szervezeti/működési kultúra részeként értelmezhetjük. A pedagógusok kiégettsége első látásra úgy tűnhet, hogy kilóg a sorból, de véleményünk szerint ez egy olyan következményként is értelmezhető, amely összefüggésben áll az oktatási rendszer működési, szervezeti, ösztönzési gyakorlatával (illetve a szakemberhiány következménye is lehet, amennyiben plusz terheket ró azokra a pedagógusokra, szakemberekre, akik a rendszerben maradtak). Ez a faktor Rumberger és Lim (2008) modelljében – a magyar viszonyokra vonatkoztatva – leginkább az intézményi tényezőcsoporton belül, az iskolai erőforrások és struktúra tényezőknél feleltethető meg.

kilenc-faktoros változatban pedig feltűnik egy olyan önálló tényező, amelynek tartalmi-elméleti értelmezése nem egyértelmű. Tulajdonképpen tehát a hat-, hét- és nyolcfaktoros változatok tűnnek mind elméletileg, mind pedig statisztikai szempontból meggyőzőknek.

5. táblázat. Nyolcfaktoros modell

Faktorok	Tényezők	Faktorsúlyok	Faktor saját értéke
1. Iskolai szakemberek és együttműködés hiánya	k) pedagógusok motiváltságának hiánya, kiégettsége	0,78	5,492
	r) szociális, fejlesztő és egyéb szakemberek hiánya	0,70	
	d) pedagógusok, oktatási szakemberek hiánya	0,67	
	i) iskola alacsony együttműködési hajlandósága a többi intézménnyel (pl. gyermekvédelem, gyermekjólét, pedagógiai szakszolgálat)	0,66	
	v) iskola alacsony együttműködési hajlandósága a szülőkkel	0,53	
2. Gyerekek devianciája, motiváció	n) magatartászavar, agresszív viselkedés (randalírozás stb.)	0,78	2,513
	o) iskolai/osztály szubkultúrák, kortárs csoportok rossz hatása	0,73	
	m) a gyerek tanuláshoz való hozzáállása, motiváció hiánya	0,72	
3. Szülői attitűdök, kompetencia	f) szülők negatív viselkedési mintái, nevelési elvei	0,76	1,358
	t) szülők tanuláshoz való negatív viszonya	0,60	
	j) a gyerek érzelmi kompetenciáinak hiányosságai	0,49	
4. Oktatás módszertani hiányosságok	w) differenciált oktatás hiánya, nagy osztálylétszám	0,72	1,175
	z) szülők alacsony együttműködési hajlandósága az iskolával, a tanárokkal	0,69	
	u) korszerű pedagógiai eszköztár, tudás hiánya	0,64	
5. Gyermek képességei, kompetenciái	g) fogyatékoság, mentális problémák	0,80	1,097
	h) a gyerek társas kompetenciáinak hiányosságai (iskolai beilleszkedés, rossz viszony a tanárokkal, tanulókkal)	0,64	
	e) a gyerek kognitív képességeinek hiányosságai	0,58	
6. Iskolai szegregáció	s) osztályok homogén összetétele, szegregáció	0,82	1,033
7. Szegénység, elhanyagolás	p) rossz anyagi körülmények, szegénység (lakhatás is)	0,86	0,964
	q) a gyermek elhanyagolása, bántalmazás	0,46	
8. Kulturális tőke hiánya	l) szülők alacsony szintű kognitív képességei, iskolázottság hiánya	0,77	0,836
<p>*A dőlten szedett tényezők részben másik faktoron „ülnek”, de faktorsúlyuk itt a legnagyobb. **Jelen elemzésben főszabályként akkor értelmezzük úgy, hogy egy adott tényező egy adott faktorhoz tartozik, ha faktorsúlya >0,5. Azonban ha a két legnagyobb értékű faktorsúly aránya <1,5, akkor úgy értelmezzük, hogy az adott tényező két faktoron is „ül”.</p>			

2. faktor: A gyerekek viselkedésére, hozzáállására és motivációjára vonatkozó tényezők

E tényezőcsoport tartalmát három, majdhogynem egyformán nagy faktorsúllyal szereplő „ok” együttese alapján fejthetjük meg. Egyrészt a gyerekek rossz magaviseletére, illetve agresszivitására, másrészt motivációjuk hiányára, harmadrészt pedig a kortárs csoportok negatív hatására vonatkozó vélekedéseket sűríti magába. Értelmezésünk szerint e három „ok” közös vonása, hogy mindegyik a gyerekek viselkedésére, hozzáállására vonatkozik. Ez a faktor egyértelműen megfeleltethető Rumberger és Lim (2008) modelljében az egyéni szintű, „viselkedés” és „attitűd” tényezőknek, amelyek között mind az elköteleződés, célok (motivációval együtt jár), mind a kortárs csoport hatásai és a rossz magatartás is szerepelnek.

3. faktor: Szülői attitűdökkel, viselkedési mintákkal kapcsolatos tényezők

Ehhez a tényezőcsoporthoz tartalmilag két kérdés tartozik. Az első és legmeghatározóbb a szülők negatív viselkedési mintáira, a második pedig a szülők tanuláshoz való negatív viszonyára vonatkozik. Ezek mellett e faktorban jelenik meg legerőteljesebben a gyermekek érzelmi kompetenciáinak hiányosságai is, habár az előbbi kettőhöz képest mérsékeltebb súllyal, és nem is teljes egyértelműséggel. A két egyértelműen ide tartozó „ok” értelmezése viszonylag egyértelműnek tetszik, mivel mindkettő a szülők viselkedésére, illetve hozzáállására vonatkozik, és együttesen részben a gyerekek számára káros szocializációs mintákra, részben a tanulás értékét bagatellizáló, demotiváló légkörre utalnak. Ezek a tényezők egyébként megfeleltethetők a referenciaként használt Rumberger-Lim (2008) modell családi „gyakorlatok” (*practices*) tényezőnek, ami a szülő által képviselt és közvetített beállítódást, viselkedésmódokat jelenti. A gyermekek érzelmi kompetenciáinak hiányosságai ezen a faktoron első látásra kakukkozásnak tűnnek, de e tényező jelenléte értelmezhető olyan következményként is, amely a szülők gyerekekkel való bánásmódjával, a családban esetlegesen uralkodó negatív légkörre utal. Ez utóbbi értelmezést némileg erősíti, hogy a gyermekek elhanyagolására, bántalmazó kérdés súlya – bár nem itt a legnagyobb – sem teljesen elhanyagolható mértékű.

4. faktor: Oktatás-módszertani hiányosságokkal kapcsolatos tényezők

E tényezőcsoport tartalmilag három tényezővel mutat összefüggést. Ezek faktorsúlyaik alapján sorrendben: a differenciált oktatás hiánya, a szülők iskolával, illetve tanárokkal való együttműködési hajlandósága, valamint a tanárok pedagógiai eszköztárának hiányosságai. Értelmezésünk szerint az iméntiek közül az első és a harmadik kérdésben egyértelműen a pedagógiai módszertanra történő utalás a közös, ugyanakkor a szülőkre vonatkozó kérdés értelmezésében problémákba ütköztünk. Logikailag a harmadik faktorhoz a szülő iskolához való viszonyához tartozó tényezők közé sorolnánk, de faktorsúlya alapján mégis egyértelműen ide tartozik. Alternatív magyarázat lehet, de mindenképpen ellenőrzésre szorul, hogy azon gyermekek szüleivel való együttműködésre utal az összefüggés, akik leginkább rászorulnak a differenciált oktatásra, és a célzott pedagógiai módszerekre (pl. hátrányos helyzetű csoportok). Referenciamodellünkben az intézményi tényezők közé tartozó „iskolai gyakorlatok” (*school practices*) tényezőcsoportnak feleltethető meg (Rumberger-Lim 2008).

5. faktor: Gyermek képességeivel, kompetenciáival kapcsolatos tényezők

Ezt a tényezőcsoportot a súlyok sorrendjében: a gyerekek fogyatékosága (érzelmi, érzelmi és fizikai akadályoztatottság), a gyerekek társas kompetenciáinak hiányosságaira, valamint a gyerekek kognitív képességeinek hiányosságaira vonatkozó tényezők alkotják. Bár a társas kompetenciák jól fejleszthetők, mégis úgy értelmezzük, hogy a válaszadó szakemberek gondolkodásában ez a dimenzió elsősorban a gyerekek veleszületett képességbeli különbségeit fejezi ki, ami egyfajta „megváltoztathatatlanak tűnő” okát jelentheti az iskolai sikertelenségnek. Ez a faktor Rumberger-Lim (2008) modelljében az egyéni háttértényezők között szereplő egészséggel összefüggő képességbeli és egyéb fogyatékoságok tényezőcsoportnak feleltethető meg.

6. faktor: Iskolai szegregáció

Ezt a tényezőcsoportot a szegregációra vonatkozó kérdés uralja („az osztályok homogén összetétele, szegregáció”), amely elméletileg és logikailag tartozhatna az (1-es) „iskola-rendszer” faktorhoz is, azonban már

az ötfaktoros változattól kezdve robusztusan elkülönült a többi októl (lásd. 10.táblázat). Ezt a különállást nehéz elméletileg értelmezni, de úgy tűnik, hogy a megkérdezett szakemberek fejében ez a tényező valami mást fejez ki, mint az iskolához kapcsolódó rendszerszintű problémák. Rumberger-Lim (2008) modelljében egyébként a „diákok összetétele” (*composition*) szintén külön szerepel az iskola (intézményi-szintű) területén belül.

7. és 8. faktor: A szegénység és a kulturális tőketényezője

Ez a két „tényezőcsoport” alapvetően egy-egy itemet, mégpedig a szegénységre, illetve a szülők alacsony iskolázottságára vonatkozó tényezőket ragadja meg. Ez a két változó a faktoranalízis különböző fázisaiban időnként össze is keveredett, ugyanakkor azt gondoljuk, hogy ez feltehetően elsősorban abból fakad, hogy – a kutatás jelenlegi „kísérleti” szakaszában – kérdőívünk nem tartalmazott több, illetve részletesebb kérdéssort erre a két látens tényezőre vonatkozóan. Rumberger-Lim (2008) modelljében egyébként szintén együtt szerepelnek a „családi erőforrások” címszó alatt (amely lefedi az emberi és pénzügyi erőforrásokat is), illetve ezek az általánosan használt családi háttérindex meghatározó tényezői is egyben. A releváns szakirodalom alapján ugyanakkor ez a két tényező mind fogalmilag, mind pedig feltételezett hatásmechanizmusait tekintve egyértelműen elkülöníthető egymástól, így a statisztikai eredmények mellett elméletileg is indokoltnak látjuk önálló faktorban történő elkülönülésüket.

Szakemberek problématerképe

Miután a fenti módon meglehetősen differenciált, ugyanakkor elméletileg és a köznapis gondolkodás szempontjából is jól értelmezhető problémátényezőket sikerült azonosítanunk, annak érdekében, hogy pontosabb képet nyerjünk arról, hogy mi határozza meg a megkérdezett szakemberek iskolai eredményességéről alkotott elképzelését, megvizsgáltuk, hogy vannak-e szignifikáns eltérések az általunk megkérdezett szakemberek válaszai között. Azt feltételeztük ugyanis, hogy a szakemberek különböző jellemzői befolyásolhatják az iskolai eredményességről felfogott nézeteiket. Így például elsődlegesen a szakmai szocializáció (a munkáltató szakmai közege, szakmai- és munkaköri tapasztalat), a feladatkör és a munkavégzés jellege (a feladatkör kötelező vagy önkéntes volta, a munkavégzés helyszíne), valamint a célcsoport összetételének jellemzői (életkori megoszlása, hátrányok helyzetű célcsoporttal való tapasztalat) szerint vártunk szignifikáns eltéréseket a fenti nyolc faktor megítélése tekintetében.

Az eredmények várakozásainkkal ellentétben nem mutattak igazán lényeges eltéréseket a fenti elemzési szempontok szerint. Bár egyes elemzési szempontok és egyes faktorok esetében szignifikáns eltéréseket találtunk a faktor-pontszámok között, de összességében mégis azt mondhatjuk, hogy az itt vizsgált szempontokból nem különbözik lényegesen az általunk megkérdezett szakemberek véleménye.

Azt, hogy a szakemberek hogyan gondolkodnak az oktatási hátrányokat, iskolai teljesítményt potenciálisan meghatározó látens tényezőcsoportokról, a korábban már említett elemzési szempontok közül az feladatkörük befolyásolja a legkevésbé, a munkahelyük viszont a leginkább. Előbbi egyetlen tényezőcsoport esetében sem, utóbbi viszont négy faktor esetében is szignifikánsnak mutatkozott (lásd 6. sz. táblázat).

Továbbá viszonylag lényeges választóvonalat jelent a munkaköri- és a szakmai tapasztalat is (vagyis hogy egy adott szakember hány éve dolgozik jelenlegi munkakörében, illetve jelenlegi szakterületén), mivel ez a té-

nyező három faktor esetében bizonyult szignifikánsnak. E három elemzési szempont viszonylagos differenciáló ereje arra utal, hogy a szakmai szocializációnak, a munkahelyi-, szervezeti morálnak van némi hatása a szakemberek probléma-érzékelésére.

A célcsoport összetétele csak egy-két faktor esetében tűnik lényegesnek, a feladatkör és a munkavégzés jellege pedig nem befolyásolja az iskolai sikerességet befolyásoló tényezőkről kirajzolódó véleményt.

A másik oldalról értelmezve azt látjuk, hogy a nyolc faktor közül az iskolai szegregáció megítélése osztja meg leginkább a válaszadó szakembereket (lásd 6. táblázat). E tényezőcsoport átlagai között hat elemzési szempontból is szignifikáns eltérésekre bukkanhatunk. Ezt követi a második legmegosztóbb faktor, a pedagógiai hiányosságoké, amely esetében három, majd pedig az iskola és a kulturális tőkéé, amelyek esetében két vizsgálati szempont szerint mutatkoznak csoportátlagok közötti szignifikáns eltérések. A többi faktor megítélésében úgy tűnik igen homogén a szakemberek véleménye, amelyek közül a legegységesebb megítélése a „gyerek deviancia” (vö. korábban Rumberger–Lim 2008) és a „szegénység” iskolai teljesítményt befolyásoló hatásának van, hiszen e két tekintetben egyetlen magyarázó tényezőnk sem mutatott ki szignifikáns eltéréseket a csoportok között.

6. táblázat. Különböző elemzési szempontok szerint lényegesen eltérő faktor-pontszámok (sig.<0,5)

FAKTOROK	A különböző válaszadói csoportok elválasztásának elemzési szempontja							
	munkahely	munkaköri tapasztalat	szakmai tapasztalat	szakmai célcsoport	HH arány	szakmai helyszín	szakmai feladatkör	feladatkör jellege
faktor 1 (iskola)	x	✓	x	✓	x	x	x	x
faktor 2 (gyerekdeviancia)	x	x	x	x	x	x	x	x
faktor 3 (motiválatlan szülők)	x	x	x	x	✓	x	x	x
faktor 4 (pedagógiai hiányosságok)	✓	✓	✓	x	x	x	x	x
faktor 5 (gyerek-képességek)	✓	x	x	x	x	x	x	x
faktor 6 (iskolai szegregáció)	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	✓
faktor 7 (szegénység)	x	x	x	x	x	x	x	x
faktor 8 (kulturális tőke)	✓	x	x	x	x	✓	x	x

Mivel a különböző tényezőcsoportok fontosságának megítélését úgy tűnik, nem magyarázzák kielégítően azok az általunk előzetesen feltételezett szakmai szempontok, amelyekre vonatkozóan kérdőívünkben kérdéseket fogalmaztunk meg, ezért egyelőre meg kell elégednünk azzal, hogy felmérjük, hogy a problémátényezőket megragadó nyolc faktor alapján hány, és milyen jellemzőkkel bíró csoport különíthető el. Ennek érdekében klaszteranalízis³⁶ módszerével próbáltuk feltárni és egymástól elkülöníteni az eltérő gondolkodási struktúrával/módokkal jellemezhető szakemberek csoportjait. Az eljárás eredményeképpen a szakemberek három jól

36 SPSS, K-means klaszter, euklidészi távolságok alapján.

elkülönülő csoportja körvonalazódott. E három csoportot az egyes faktorokon alapuló klaszterközpontok³⁷ alapján (lásd. 6. táblázat) a következők szerint jellemezhetjük.

1. klaszter: „fatalisták”

A szakemberek első csoportja a nyolc problémátényező közül igazából egyiket sem tartja kiemelkedően fontosnak. Leginkább tagadó attitűdökkel jellemezhető, mivel az iskolai szegregációról, az oktatási-, pedagógiai módszerek szerepéről, és az iskolák rendszer szintű adottságairól, a szülői attitűdokról, és a szegénységről is az a véleményük, hogy ezek egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben vannak hatással a gyerekek tanulmányi sikerességére. A gyerekek iskolai sikereiért vagy kudarcaiért e csoport szerint talán leginkább maguknak a gyerekeknek a képességei és kompetenciái, valamint az otthonról hozott kulturális tőke nagysága tehető felelőssé, bár e két tényező hatását is közepesnek vagy mérsékelten erősnek ítélik. A szakembereknek ez a csoportja tehát úgy tűnik, hogy meglehetősen szkeptikus a gyerekek „adottságaitól” eltérő okokat illetően, és mintha tanácstalanul, beletörődötten fogadná el a gyerekek tanulmányi sikeressége közötti eltéréseket, mintegy az adottságok sorszerű elrendeléseként. Kérdés, amely megválaszolása további vizsgálatokat igényel, hogy látnak-e esélyt, lehetőséget a hátrányok csökkentésére, vagy eszköztelennek érzik magukat és a társadalmat.

2. klaszter: „strukturális”

A szakemberek második csoportja az elsőtől eltérően viszonylag határozott álláspontot képvisel a tanulmányi hátrányok kialakulásának okairól. Ők egyértelműen elutasítják azokat az álláspontokat, amelyek a szülők negatív hozzáállását, vagy a káros szülői szocializációs mintákat, illetve maguknak a gyerekeknek a hiányos adottságait, képességeit, kompetenciáit tennék felelőssé az iskolai kudarcokért. Ehelyett ők egyértelműen a külső, objektív körülményeket hibáztatják; elsősorban is a szegénységet és az iskolai szegregációt. Ezek a szakemberek gyengébb, illetve mérsékelt hatásúnak értékelik a rosszul megválasztott vagy alkalmazott pedagógiai módszereknek, a családok alacsony szintű kulturális tőkéjének, az oktatás rendszerszintű hiányosságainak, valamint a gyerekek viselkedési-, motivációs problémáinak hatásait. A szakembereknek ez a csoportja az iskolai kudarcok csökkentésének kulcsát feltehetően elsősorban strukturális reformokban látná, emiatt pedig saját maga és a családok szerepét ebben a folyamatban leértékeli. Természetesen ez utóbbi feltevést a későbbiekben közelebbről is meg kell majd vizsgálni.

3. klaszter: „humanisták”

A szakemberek harmadik csoportja a másodikhoz hasonlóan szintén viszonylag határozott álláspontot képvisel a tanulmányi hátrányok kialakulásának okairól, egyúttal meglátásaik markánsan el is térnek azokétól. Bár ők nem utasítják el egyértelműen az olyan objektív tényezők szerepét, mint amilyen a szegénység vagy az iskolai szegregáció, de ezekre a család kulturális tőkéjéhez, a pedagógiai módszerekhez, vagy éppen a gyerekek képességeihez és viselkedéséhez hasonlóan, gyengébb vagy mérsékelten erős befolyásoló tényezőkként tekintenek. Ők az tanulmányi teljesítményt, előmenetelt leginkább meghatározó tényezőkként a szülői attitűdöket és a tanárok, és más külső szakemberek hozzáállását, motiváltságát és kellő számban való jelenlétét tartják.

³⁷ A kérdőívben szereplő eredeti ötfokú skála helyett a faktor-analízis eredményeképpen minden egyes faktor esetében nulla átlagú és közelítőleg egységnyi szórású faktorváltozó állt elő, így ezeknél a negatív értékek jelentik a kevésbé fontosnak, a pozitív értékek pedig a fontosnak ítélt tényezőket.

Ettől a csoporttól várjuk leginkább – a hátránykompenzációs eszközök véleményezésekor - hogy a saját és a többi érintett szakember szerepét magasra értékeljék ebben a folyamatban.

7. táblázat.

A szakemberek különböző gondolkodású klasztereinek faktor-pontszámokon alapuló középpontjai

elnevezés	fatalisták (veleszületett adottságokban hívők)	strukturálisták (külső objektív körülményekben hívők)	humanisták (személyi hozzáállásban hívők)
faktor 1 – iskola-rendszer	-0,61	-0,18	0,35
faktor 2 – gyerek-viselkedés-deviancia-motiváció	-0,10	-0,23	0,23
faktor 3 – szülői attitűdök	-0,54	-0,69	0,67
faktor 4 – oktatási, pedagógiai hiányosságok	-0,73	0,16	-0,01
faktor 5 – gyerekek képességei, kompetenciái	0,29	-0,48	0,11
faktor 6 – iskolai szegregáció	-0,98	0,35	0,20
faktor 7 – szegénység	-0,40	0,58	-0,18
faktor 8 – kulturális tőke	0,25	0,15	-0,14
klaszterméret (fő)	44	60	98
megoszlás (%)	22	30	49

Úgy érezzük, hogy a szakemberek általunk felderített három klaszterében, három viszonylag könnyen értelmezhető és a köznapi tapasztalatok alapján is ismerősnek tetsző gondolkodási mintázat látszik visszaköszönni. A megkérdezett szakemberek körében ezek közül a „humanista” felfogást képviselik a legtöbben, nagyjából 50 százalékos aránnyal. A második legnépszerűbb gondolkodási mintázat a „strukturálistáké”, amely csoport a válaszadó szakemberek durván harmadát, negyedét testesíti meg. A legkisebb, de még így sem elhanyagolható méretű csoport pedig a „fatalistáké”, mely csoport gondolkodási mintázata nagyjából a válaszadók ötödét jellemzi.

A kutatás jelenlegi fázisában arra a kérdésre sajnos még nem tudjuk megadni a választ, hogy mi határozza meg, hogy valaki ilyen vagy olyan módon gondolkodik-e az iskolai sikerek, illetve kudarcok okairól, de arra azért még érdemes vetnünk egy pillantást, hogy ezek a csoportok hogyan is oszlanak el az általunk vizsgált szervezeteken belül (8. táblázat).

8. táblázat. A szakemberek különböző gondolkodású klasztereibe tartozók aránya az egyes szervezetekben

elnevezés	fatalisták (veleszületett adottságokban hívők)	strukturálisták (külső objektív körülményekben hívők)	humanisták (személyi hozzáállásban hívők)	Együtt	n
Család- és gyermekjóléti központ vagy szolgálat	16,2%	32,4%	51,4%	100,0%	74
Gyermekvédelmi központ vagy szakszolgálat	27,1%	27,1%	45,7%	100,0%	70
Pedagógiai szakszolgálat	23,5%	29,4%	47,1%	100,0%	51
egyéb	14,3%	28,6%	57,1%	100,0%	7
Együtt	21,8%	29,7%	48,5%	100,0%	
n	44	60	98		202

Ebből a szemszögből az látható, hogy a család- és gyermekjóléti központoknál és szolgálatoknál némileg felülreprezentáltak a humanista beállítottságúak, és relatíve kisebb arányban képviseltetik magukat a fatalista gondolkodásúak, mint akár a gyermekvédelmi szervezetekben, akár a pedagógiai szakszolgálatnál, de egyéb nagyobb különbségeket nemigen találunk. Ez megerősít minket abban az állításunkban, hogy munkahelyek szerint valóban van némi különbség abban a tekintetben, hogy hogyan gondolkoznak a különböző szakemberek, de nem ez a gondolkodásmódjukat meghatározó szempont.

KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunk legfőbb célja az volt, hogy képet alkossunk arról, hogy a szociális területeken dolgozó, és egyéb, hátránykompenzációs munkát végző (nem pedagógusként dolgozó) szakemberek miként azonosítják az iskolai hátrányokat-, illetve előmenetelt befolyásoló tényezőket.

Ezzel kapcsolatosan azt találtuk, hogy a kísérleti kérdőívünk kiindulópontjának tekinthető egyszerű hármas elméleti tagolás (lásd 2. táblázat) mindhárom tényezőcsoportja azonosítható a megkérdezett szociális szakemberek gondolkodásában, amit visszaigazolt, hogy az empirikus adatokon végrehajtott faktoranalízis háromfaktoros megoldása pontosan a gyerek, a család, és az iskola szinten megjelenő „problémacsoportokhoz” kapcsolható dimenziókat tükrözte vissza (lásd 3. táblázat).

Ugyanakkor megállapíthattuk azt is, hogy a szociális szakemberek gondolkodásában e három tényezőcsoportnál minden bizonnyal összetettebb, részletesebb módon fogalmazódnak meg az oktatási és tanulmányi hátrányokhoz vezető tényezők, mivel a hat- és a nyolcfaktoros megoldások mind a magasabb megmagyarázott variancia-hányad, mind pedig tartalmi szempontok miatt meggyőzőbbeknek mutatkoztak.

A véleményünk szerint legmeggyőzőbb, nyolcfaktoros megoldásban két-két tényezőcsoport körvonalázódott a diákokhoz (viselkedés, devianciák és a képességek, kompetenciák), a szülőkhöz (attitűdök, viselkedési minták valamint az iskolai végzettség), valamint az iskolához (iskolai struktúra, szakemberek minősége és hiánya valamint az oktatás-módszertani hiányosságok) kötődő itemekből. Ezek mellett két nehezebben behatárolható fatort is találtunk, amelyek a szegénységhez és a szegregációhoz (iskolai és osztályszintű) kapcsolódó tényezőkből állnak.

Az általunk feltárt nyolc faktor igen jól megfeleltethető a referenciakét használt Rumberger-Lim-féle elméleti modellnek. Az ezzel történő összevetés alapján megállapíthatjuk, hogy kérdőívünk itemei alapján az iskolához, valamint a gyermek viselkedéséhez kötődő tényezőcsoportok bontakoztak ki legteljesebb módon. Továbbá az is megmutatkozott, hogy a kutatás későbbi fázisaiban érdemes lenne még a szegénységet és a társadalmi háttértényezőket (pl. a család társadalmi kapcsolatai) alaposabban kibontani, valamint a diákok attitűdjeihez kötődő itemekre (célok, önértékelés, stb.) részletesebben rákérdezni. Ezek mellett erőteljesen megfontolandó még az etnikai hovatartozásra, a korábbi nevelési- és iskolai intézményekben szerzett tapasztalatokra, valamint a közösségi hatásokra irányuló kérdések beépítése is.

A nemzetközi szakirodalmi előzmények által is alátámasztott faktorok segítségével a szakemberek három jól körülhatárolható, eltérő problématerképpel rendelkező csoportját sikerült körül határolnunk. Egyrészt azokat, akik az oktatási hátrányok kialakulását leginkább a gyerek veleszületett vagy családból hozott adottságaival

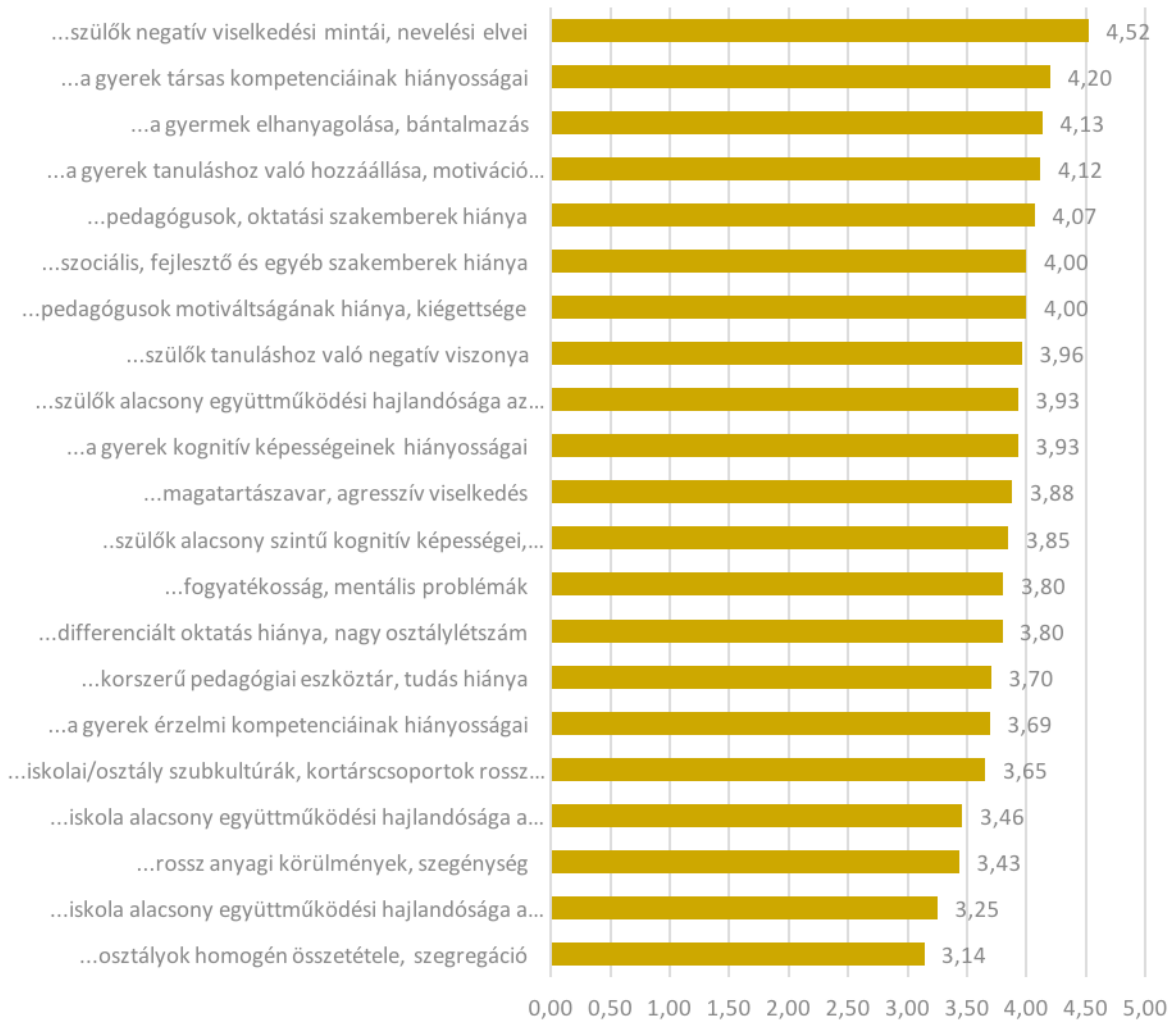
hozzák összefüggésbe, de összességében mintha leginkább csak tanácstalanok lennének az okokat illetően („fatalisták”). Másrészt azokat, akik az oktatási hátrányok kialakulása mögött egyértelműen a külső, strukturális okokat tartják elsődlegesnek („strukturalisták”). Harmadrészt pedig azokat, akik inkább a negatív attitűdökkel, motivációval, illetve a megfelelő színvonalú és intenzitású fejlesztés hiányával összefüggésbe hozható tényezők szerepét látják elsődlegesnek („humanisták”).

Bár a kutatásnak ezen a pontján még nem teljesen egyértelmű, de meglehetősen erős a gyanúnk, hogy e három csoportba tartozó szakembereknek az oktatási hátrányok okaira vonatkozó szemléletét sokkal inkább az értelmetlen vagy érdeemes szegényekről (vö. Gans 1992) szóló köznapis meggyőződések, közéleti viták, politikai diskurzusok formálják, semmint egy egységes (szociális) szakmai meggyőződés, illetve szocializáció. Ezt a feltételezést a jövőben érdemes tesztelni.

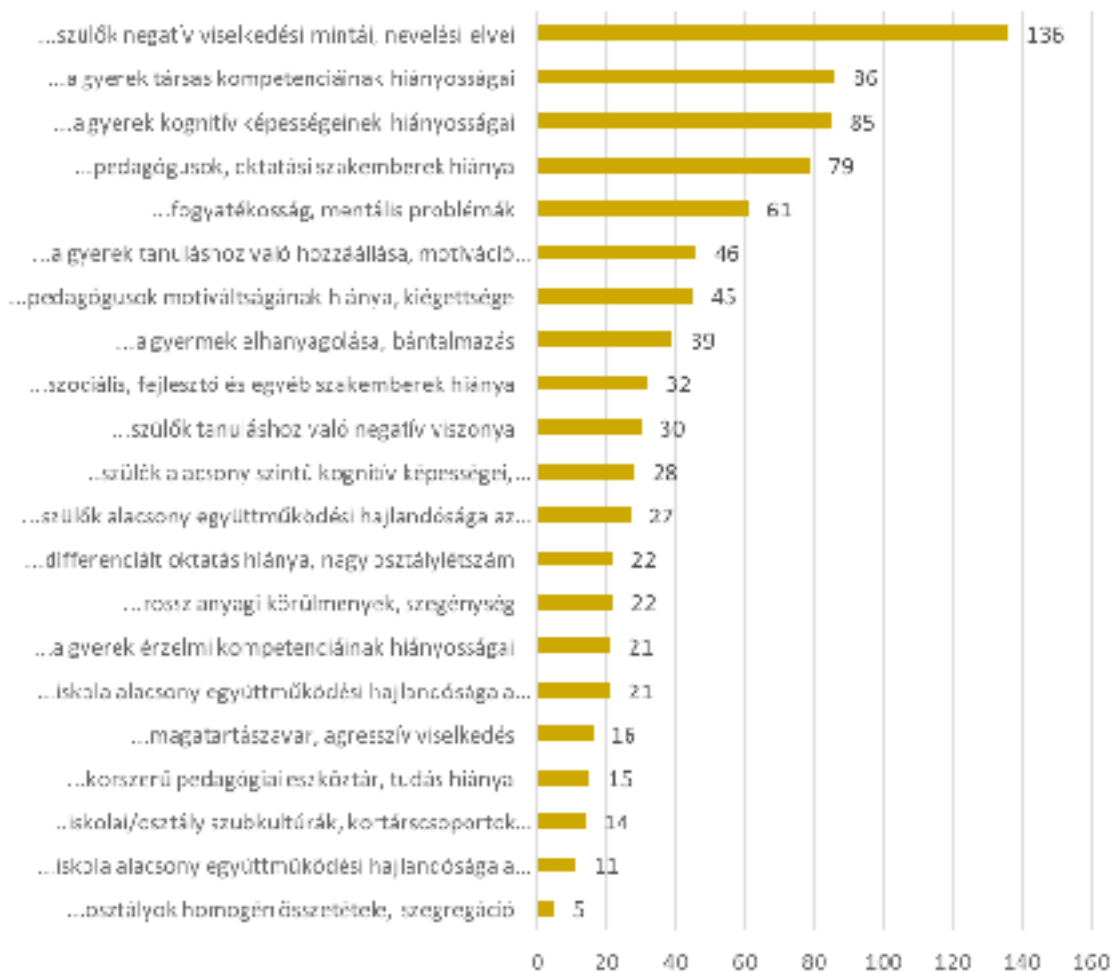
Mindenesetre úgy véljük, hogy az általunk elkülönített szakembercsoportok további vizsgálata szakmai, illetve ágazati, szakpolitikai szempontokból is fontos lehet. Egyrészt, mivel a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai teljesítményének és tanulmányi előmenetelének javulását (a hátrányok csökkentését) csak elkötelezett, motivált, és szakmailag felkészült szakembergárda, illetve a szociális és az oktatási szféra közötti jó együttműködés feltételeinek teljesülése esetén várhatjuk. Másrészt, a szociális szakemberek, valamint a pedagógusok gondolkodásának, probléma-érzékenységének, illetve elkötelezettségének egymással való összevetése (a hasonlóságok és különbségek kimutatása) alapja lehet egy érdemi szakmai vitának és ezen keresztül közép- és hosszú távon elősegítheti a szakemberek, illetve intézményrendszerek egymáshoz történő közeledését. Végül pedig, a hátrányok okainak a létező beavatkozási eszközökkel történő összevetése – melyet a későbbiekben tervezünk megvalósítani – hasznos lehet a különböző diszkrepanciák, fejlesztendő területek feltárásában.

MELLÉKLETEK

1. ábra. Mennyiben járulnak hozzá az alábbi tényezők az oktatás területén érzékelhető hátrányok kialakulásához? (átlagok)



2. ábra. Az oktatási hátrányokat befolyásoló tényezők rangsorolása (összes említés)



1. táblázat. Az oktatási hátrányokhoz vezető tényezők látens struktúrájának metamorfózisa/evolúciója eltérő faktorszámok esetén

ELMÉLETI FAKTOROK	2 faktor	3 faktor	4 faktor	5 faktor	6 faktor	7 faktor	8 faktor	9 faktor
Iskolára, pedagógusokra vonatkozó tényezők	iskola & intézmény rendszer	iskola & pedagógia	iskola & pedagógia	iskola & pedagógia	iskola & pedagógia	iskola-rendszer	iskola-rendszer	iskola-rendszer
						pedagógiai hiányosságok	pedagógiai hiányosságok	pedagógiai hiányosságok
				iskolai szegregáció	iskolai szegregáció	iskolai szegregáció	iskolai szegregáció	iskolai szegregáció
Gyerekekre vonatkozó tényezők		gyerek – deviancia – képességek	gyerek – képességek	gyerek – képességek	gyerek – képességek	gyerek – képességek	gyerek – képességek	gyerek – képességek
			gyerek & szülők-deviancia	gyerek & szülők – deviancia	gyerek-deviancia	gyerek-deviancia	gyerek-deviancia	gyerek-deviancia
Szülőkre vonatkozó tényezők	család & gyerek	szülők – deviancia – depriváció			szülői attitűdök	szülői attitűdök	szülői attitűdök	szülői attitűdök
					szegénység & hiányos kulturális tőke	szegénység & hiányos kulturális tőke	hiányos kulturális tőke	hiányos kulturális tőke
			szegénység	szegénység			szegénység	szegénység
								?

2. sz. táblázat. A 8 faktoros változat rotált faktorsúlyai

	iskola	gyerek - deviancia	motiválatlan szülők	pedagógiai hiányosságok	gyerek – képességek	iskolai szegregáció	szegénység	hiányos kulturális tőke
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor	6. faktor	7. faktor	8. faktor
pedagógusok kiégettsége	,785	,109	-,102	,181	,051	-,072	-,061	,256
szociális fejlesztőszakemberek hiánya	,704	,050	,212	,196	-,068	-,010	,219	,108
pedagógusok oktatásizsakemberek hiánya	,667	-,114	,042	,084	,138	,042	,254	-,269
iskola alacsony együttműködési hajlandósága más intézményekkel	,664	,149	,088	-,037	,128	,297	-,357	-,124
iskola alacsony együttműködési hajlandósága szülőkkel	,530	,156	,111	,273	,099	,428	-,039	,041
pedagógiai eszköztár hiányosságai	,464	-,058	-,022	,642	,201	,265	,119	-,100
differenciált oktatás hiánya	,401	-,011	-,165	,722	,148	,098	,116	,109
érzelmi kompetenciák hiányosságai	,345	,320	,486	-,089	,008	,050	,028	,061
társas kompetenciák hiányosságai	,194	,249	,257	,068	,642	-,046	,098	-,236
kortárs csoportok negatív hatása	,182	,726	,020	,027	,222	,299	,087	,041
elhanyagolás bántalmazás	,174	,386	,316	,259	-,014	-,041	,464	-,059
szülők alacsony iskolázottsága	,086	,203	,268	,046	,132	,091	,185	,773
iskolai szegregáció	,083	,038	,106	,163	,019	,825	,132	,059
rossz magatartás agresszivitás	,060	,782	,163	,044	,268	,091	,070	-,002
kognitív képességek hiányosságai	,054	,162	,397	,262	,581	-,098	-,066	,048
szegénység	,049	,104	,028	,036	,100	,156	,855	,154
fogyatékoság mentális problémák	,022	,139	-,069	-,017	,800	,164	,071	,265
szülők negatív viselkedési mintái	,019	,012	,763	-,037	,286	,031	,096	,164
szülők alacsony együttműködési hajlandósága iskolával tanárokkal	,001	,330	,342	,686	-,053	,113	-,001	,026
szülők tanuláshoz való negatív viszonya	-,017	,302	,599	,291	-,025	,344	,017	,075
gyerek motivációjának hiánya	-,082	,722	,150	,137	,022	-,217	,046	,279

HIVATKOZÁSOK

- Coleman, James S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94. <https://doi.org/10.1086/228943>
- 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*. Washington D.C., U.S. Government Printing Office. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77956-0_6
- Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, L. – Sammons, P. (2010) The state of the art of Educational Effectiveness Research: challenges for research methodology. In Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, L. – Sammons, P. (eds.) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.689137> https://scholar.google.hu/scholar?q=Methodological+Advances+in+Educational+Effectiveness+Research&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar (letöltés: 2019.11.05.)
- Darling-Hammond, L. (1999) Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Fehérvári A. (2016) Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki, M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*, 15–26.
- Fejes J. B. (2015) *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Fejes J. B. (2018) A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei a pedagógusok körében. In Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motivációs Oktatási Egyesület, 111–129.
- Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.) (2018) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motivációs Oktatási Egyesület <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf> (letöltve: 2018.09.08.)
- Gans, H. J. (1992) Mire szolgálnak az érdemtelen szegények? *Esély*, 3, 3–17. http://www.esely.org/kiadvanyok/1992_3/mireszolgalna.pdf
- Hanushek E. A. (2008) Education Production Functions. In Durlauf S. N. – Blume L. E. (eds.) *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Palgrave Macmillan, London.
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2011) The Economics of International Differences in Educational Achievement. In Hanushek, E. A. – Machin, S. – Woessmann, L. (eds.) *Handbooks in Economics*, Vol. 3, The Netherlands: North-Holland, 89–200.
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2014) Institutional Structures of the Education System and Student Achievement: A Review of Cross-country Economic Research. In Strietholt, R. – Bos, W. – Gustafsson, J.-E. – Rosen, M. (eds.) *Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments*. Munster – New York, Waxmann, 145–175.
- Jencks, C. – Smith, M. – Acland, H. – Bane, M. J. – Cohen, D. – Gintis, H. – Heyns, B. – Michelson, S. M. (1972) *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books
- Józsa K. – Fejes J. B. (2012) A tanulás affektív tényezői. In Csapó B. (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 367–406.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2012) A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, LIX, 798–853.
- Kyriakides, L. – Creemers, B. P. M. (2010) Meta-analyses of effectiveness studies, In Creemers, B. P. M. – Kyriakides, L. – Sammons, P. (eds.) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. <https://doi.org/10.1787/19939019> https://scholar.google.hu/scholar?q=Methodological+Advances+in+Educational+Effectiveness+Research&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar (letöltés: 2019.11.05.)
- Lychee, C. S. (2010) Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Paper No. 53.*, https://www.oecd-ilibrary.org/education/taking-on-the-completion-challenge_5km4m2t59cmr-en (letöltés: 2019.10.14.)
- OECD (2018) *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> (letöltve: 2019. 09.18)
- Perpék É. – Fekete A. (2016) Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény. In Husz I. – Vastagh Z. (szerk.) *Gyerekesélyek a végeken I.*, MTA TK, Budapest, 120–150.
- Róbert P. (2004) Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. – Vukovich Gy. (szerk.) *Társadalmi Riport 2004*. Társadalmi Riport, Budapest, 193–205.
- Rumberger, R. W. (2001) *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. University of California, Santa Barbara, <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>.
- Rumberger, R. W. – Lim, S. A. (2008) *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project, Santa Barbara, <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf> (letöltés: 2019.10.14.)

Rumberger, R. W. (2012) *Dropping out*. Cambridge: Harvard University Press

Szemerszki M. (2015) A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői, In Szemerszki M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765_eredmenyesseg_az_oktatasban_beliv.pdf (letöltés: 2019.10.11.)

Szemerszki M. (szerk.) (2016) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Széll K. (2013) Factors Determining Student Achievement. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(3) 55–6. <https://doi.org/10.14413/herj.2013.03.06>.

Széll K. (2015) Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In Szemerszki, M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 25–49.

Woessmann, L. (2004) How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States (September 2004). *IZA Discussion Paper No. 1284*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=586784>