

**Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Széll Krisztián

**ALACSONY TÁRSADALMI-GAZDASÁGI STÁTUSZÚ ÁLTALÁNOS
ISKOLÁK LÉGKÖRE ÉS EREDMÉNYESSÉGE**

Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető

Prof. Dr. Forray R. Katalin

**Pécs
2017**

A kutatási téma megjelölése

Empirikus kutatási eredmények bizonyítják, hogy az előnytelen társadalmi-gazdasági közegből érkező gyerekek már az iskolába lépéskor hátrányban vannak, mely hátrányok az iskola teljes ideje alatt fennmaradnak, illetve tovább is növekednek (Havas 2008). Hozzáteve, hogy a több szempontból is hátrányos helyzetű tanulóknál sokkal nagyobb a valószínűsége annak, hogy nem fejezik be a tanulmányaikat (Liskó 2008). Ez a determinizmus nagyrészt az oktatási rendszer szelekciós mechanizmusainak tulajdonítható (Tóth és mtsai 2010).

Összességében kijelenthető, hogy az utóbbi évtizedekben a magyar oktatási rendszer egészében nem csökkent az iskolai szelekció és szegregáció, amely tendencia a tanulói, az iskolai és az oktatási eredményességet is negatív irányban befolyásolja (Forray–Hegedűs 2003; Forray 2009a; Kertesi–Kézdi 2009, 2012, 2014, 2016; Havas–Zolnay 2011; Papp Z. 2011, 2013; Hajdu és mtsai 2014). A sikertelenség okai közül a legtöbb kutatás a családi és települési szinten megmutatkozó szegénységet, a hátrányos – és sok esetben látens – diszkriminációt, a területi szegregációt, a szabad iskolaválasztást, a nyelvi hátrányt, a motivációhiányt, a család és az iskola közötti elégtelen kapcsolatokat, valamint az iskola oktató-nevelő tevékenységének színvonalát, a pedagógusok minőségét és pedagógiai gyakorlatát emeli ki (Forray 1992, 2009a, 2009b; Liskó 2002; Réger 2002; Forray–Hegedűs 2003; Orsós 2004; Kertesi–Kézdi 2005, 2012, 2014; Cserti Csapó 2006; Havas 2008; Nahalka–Zempléni 2014; Fehérvári 2015, 2016; Berényi 2016).

A szelektív iskolarendszerekből adódóan a hazai iskolák nagy része ahelyett, hogy mérsékelné, inkább közvetíti, újratermeli, sőt sok esetben erősíti is a társadalmi egyenlőtlenségeket, a kedvezőtlen szociális helyzetből eredő hátrányok hatásait. A magyar oktatás eredményességével foglalkozó kutatások egyértelműen jelzik a családi háttér és a tanulók iskolai teljesítménye közötti nagyon erős összefüggést (Balázsi–Horváth 2011; Balázsi és mtsai 2010, 2013; OECD 2013, 2014; Csapó és mtsai 2009, 2014; Fehérvári–Széll 2014). Hozzáteve, hogy hazánkban a családi háttér hatása főként az iskola átlagos társadalmi összetételén keresztül érvényesül (Balázsi és mtsai 2010, 2013), vagyis az iskola tanulói összetétele, társadalmi-gazdasági státusza erősebben magyarázza a tanulói teljesítményeket, mint az egyes tanulók egyéni családi háttere.

A dolgozatban adott iskola társadalmi-gazdasági státusza minden esetben az iskolába járó tanulók társadalmi-gazdasági státuszának iskolai szintű átlagát jelenti, mely olyan tényezők együttese mentén határozható meg, ami az anyagi körülményekre, szociális juttatásokra, valamint a szülők munkaerőpiaci helyzetére és iskolázottságára vonatkozó információkat foglal magában. Disszertációm az alacsony társadalmi-gazdaságú általános iskolákra fókuszál, kihagyva az elemzésből az általános iskolai képzési szinten is oktató, ugyanakkor teljesen más jellegzetességgel bíró hat, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumokat. *Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolának* azokat az iskolákat tekintem, ahol az átlagosnál jóval magasabb arányban tanulnak olyan diákok, akik társadalmi-gazdasági szempontból egyaránt hátrányos, kedvezőtlen helyzetben vannak.

Dolgozatom kiindulópontja, hogy az iskola alapvető céljának tekintem az alapkompenciák megszerzését (is) garantáló minőségi oktatás biztosítását, mely során kulcsfeladatként jelenhet meg a tanulók eltérő háttérjellemezőiből (származás, szociális helyzet, veleszületett képességek stb.) adódó, sok esetben a továbbtanulási és munkaerőpiaci esélyekben, az objektív és szubjektív életfeltételekben egyaránt megjelenő különbségek mérséklése. Álláspontom szerint az iskolarendszernek a családi, társadalmi-gazdasági háttértől függetlenül minden egyes tanuló esetében ki kell fejlesztenie azokat az alapkészségeket (például matematikai-logikai műveletek, szövegértés), amelyek a mindennapi életben való boldogulást megalapozzák. Ezért is válik egyre fontosabbá a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolákban az iskolai eredményességet pozitívan befolyásoló tényezők megléte, fejlesztése. Ezen tényezők feltárásához és az iskolafejlesztések megalapozásához nyújthat releváns információt az olyan alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák összevetése, melyek eredményessége kiemelkedő (reziliens iskola), illetve nagyon gyenge (veszélyeztetett iskola).

A kutatás célja

Az iskolai oktató-nevelő munka minőségének és eredményességének jobbítását célzó, méltányossági szempontokat is érvényesítő modern oktatáspolitikának szüksége van olyan tudományosan megalapozott kutatásokra, melyek eredményei mélyítik az adott oktatásügyi problémával kapcsolatos tudásunkat, s az újabb összefüggések és aspektusok feltárásával további kutatási irányokat fogalmaznak meg, segítve az oktatási rendszer szakmai alapokon nyugvó fejlesztését. A színvonalas oktatás biztosítása kapcsán kulcsfontosságú tehát, hogy minél több ismeret, empirikus eredmény álljon rendelkezésre a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolákban folyó oktató-nevelő munka minőségével összefüggő, illetve arra ható (léggör)tényezőkről. Kutatási eredményeimmel ehhez a szakmai diskurzushoz kívánok hozzájárulni.

Álláspontom szerint az iskola a szereplők összességén túlmutató külön entitás, vagyis pusztán az egyének (tanulók, pedagógusok stb.) tevékenységéből, teljesítményeiből építkező magyarázatok nem teszik megérthetővé egy iskola tevékenységét, teljesítményét, törekvéseit. Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskolai kontextus, azaz az iskolai szintű mutatók (átlagok, arányszámok stb.), az iskolai kollektíva, a tanári kar együttese alapvetően meghatározza a tanulók eredményességét (lásd például Rutter és mtsai 1979; Rutter 1983; Mortimore és mtsai 1988; Oakes 1989; Sammons és mtsai 1994; Talbert–McLaughlin 1999; Pusztai 2009; Lannert–Nagy 2006; Masten és mtsai 2008; Bread és mtsai 2009; MacNeil és mtsai 2009; Gu–Johansson 2013; Moller és mtsai 2013; Bascia 2014; Bacskai 2015; Sági 2016; Szemerszki 2015). Ez a fajta oktatásökológiai megközelítés a tanítási-tanulási folyamatokat különböző kontextusokban értelmezi. Az iskolai kontextus elemzése, az iskolai szint, az iskolai kollektív folyamatok vizsgálata közelebb vihet az alacsony státuszú iskolákban zajló mechanizmusok megértéséhez.

Ebből következően az iskola, mint rendszer működésének holisztikus megközelítéséből indulok ki, így elemzésemben elsősorban a szervezet felől közelítek, iskolák, iskolacsoportok beazonosítására és vizsgálatára törekszem. Ugyanakkor nem hagyom figyelmen kívül azt sem, hogy az iskolában a holisztikus mellett individualisztikus jelleg is érvényesül. A tanuló és az iskola világa között tehát kölcsönös interakció áll fenn: a tanuló iskolai teljesítményét és döntéseit a tanulóra ható egyéni és iskolai szintű hatások egyidejű figyelembevételével érthetjük csak meg (kontextuális elemzés). Disszertációmban az iskolai kontextust egyrészt különbözőségvizsgálatok, másrészt binomiális logisztikus regresszió, harmadrészt kontextuális elemzés segítségével vizsgálom.

Kutatásom szempontjából fontos leszögezni, hogy az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák a pedagógiai munkájukat, eredményességüket tekintve nem alkotnak egységes csoportot. Vannak iskolák, amelyek sikerebben, s vannak, amelyek kevésbé sikeresen alkalmazkodnak a társadalmilag kedvezőtlenebb tanulói összetételből adódó más, sok esetben nagyobb szakmai-pedagógiai kihívásokat jelentő tanulási-tanítási szituációkhoz, feladatokhoz. Vagyis az iskolák közötti különbségek a tanuló családi háttérétől, társadalmi-gazdasági státuszától függetlenül is befolyásolják, befolyásolhatják a tanulói teljesítményeket. Az iskolák közötti különbségek megragadására két, eltérő iskolai környezetet (kontextust) megtestesítő iskolatípust vezetek be. *Reziliens iskolaként definiálok* azokat az iskolákat, amelyek a társadalmi, gazdasági és kulturális szempontból hátrányos (alsó negyedbe tartozó) tanulói összetételük ellenére kimagasló (felső negyedbe tartozó) hozzáadott értéket érnek el az Országos kompetenciaméréseken. Ezzel szemben *veszélyeztetett iskoláknak tekintem* azokat az iskolákat, amelyek társadalmi, gazdasági és kulturális szempontból hátrányos tanulói összetételük mellett nem képesek kiemelkedő eredményeket elérni, vagyis egyaránt alacsony (alsó negyedbe tartozó) a társadalmi-gazdasági státuszuk és az Országos kompetenciaméréseken mért eredményességük.

Disszertációm célja az iskolák eredményessége és társadalmi-gazdasági státusza mentén kialakított iskolacsoportok eltérő kontextuális jellemzőinek feltárása. Vagyis a dolgozat fókuszában az alapvető iskolajellemzőkben esetlegesen megjelenő különbségek (és jellemzőik) vizsgálata, valamint az alacsony státuszú általános iskolák hátránykompenzáló és esélyteremtő lehetőségeinek feltérképezése áll. Kutatásomban olyan iskolai szintre fókuszáló, kvantitatív (kérdőíves adatfelvétel, kompetenciamérés) és kvalitatív elemeket (igazgatói és pedagógusinterjúk, osztálytermi megfigyelések) is ötvöző vizsgálat elvégzését tűztem ki célul, mely az iskolai eredményesség-, reziliencia- és légkörvizsgálatok közös mezsgyéjén haladva, a tanulók Országos kompetenciaméréseken elért eredményei mellett figyelembe veszi a tanulók társadalmi-gazdasági státuszát, valamint az iskola tanulói összetételét, légkörét és belső környezetét is.

Kutatási megközelitésem újszerűségét egyrészt az általam kifejlesztett vizsgálati módszertan (iskolai pedagógiai hozzáadott érték számítása, iskolacsoportok kialakítása) adja, másrészt pedig az, hogy olyan két, egymás viszonyítási pontjaiként értelmezett iskolacsoport vizsgálatát állítja fókuszba (reziliens versus veszélyeztetett iskolák), melyek elemzése mentén feltárhatóvá válnak a kiemelkedően, illetve a gyengén teljesítő alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák eltérő kontextuális jellemzői.

Kutatási kérdések, hipotézisek, módszerek és adatforrások

Disszertációmban alapvetően arra keresem a választ, hogy melyek azok az iskolai tényezők, amelyek mentén különbségek fedezhetőek fel a társadalmi-gazdasági szempontból hasonlóan hátrányos helyzetű sikeres (reziliens), illetve sikertelen (veszélyeztetett) általános iskolák között. A kutatási témának és céljának megfelelően fő kutatási kérdésem további kutatási kérdésekre bontható fel:

1. Milyen különbségek fedezhetőek fel a két vizsgált iskolacsoport iskolai szintű jellemzőiben, háttéradataiban?
2. Milyen különbségek fedezhetőek fel a halmozottan hátrányos helyzet egyéni hatásaiban, ha figyelembe vesszük a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolacsoportok eltérő iskolai kontextusát?
3. Milyen különbségek fedezhetőek fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által észlelt légkördimenziók és a tanítási attitűdmintázatok mentén?

A kutatási kérdéseim megválaszolásához alapvető adatforrásként az iskolák eredményesség és társadalmi-gazdasági státusz szerinti elrendeződésének vizsgálatát, továbbá az egyéb kapcsolódó iskolai jellemzők elemzését lehetővé tévő *Országos kompetenciamérés (OKM)* évenként összekapcsolt általános iskolai telephelyi szintű (2012–2015), valamint a tanulói szintű adatbázisa szolgált. Az ezekből nyert információkat egészítettem ki a *köznevelési feladatot ellátó intézmények statisztikai célú adatszolgáltatása* során (KIR-STAT: 2014/2015) összegyűjtött tartalmakkal (például tanulói létszám, tanárok száma és kor megoszlása). Az iskolai légkör, illetve a hozzá kapcsolódó tanári vélemények, attitűdök, célok és kompetenciák feltérképezése a pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezőket vizsgáló online kérdőíves *pedagógus-panelkutatás első* (2013) és *második hulláma* (2014) általános iskolai pedagógusokra vonatkozó eredményeire épül. A pedagógus-panelkutatás során 2013 októberében a közoktatás teljes spektrumát (óvodától a középiskoláig) átfogó, pedagógusok és iskolavezetők körében végzett nagy mintás, reprezentatív, online kérdőíves adatfelvétel valósult meg, s egy évvel később került sor az újabb adatfelvételre elsősorban azon pedagógusok és iskolavezetők körében, akik a kutatás első hullámában is részt vettek. Az adatfelvételek járási alapú (50 járás), régió, megye és lakónépség alapján rétegzett valószínűségi mintán történtek.¹

Elemzésemben a kvantitatív adatforrások mellett két olyan kvalitatív terepmunka tapasztalatait és interjúanyagait is felhasználtam, melyekben olyan iskolák álltak a vizsgálatok fókuszában, ahol többségében hátrányos, kedvezőtlen helyzetű gyerekek tanulnak. Az egyik kutatás során nyolc állami fenntartású Pest megyei általános iskolába látogattam el 2014 tavaszán², míg a másik kutatásban hat, Észak-Magyarország két megyéjében található

¹ Az online kérdőíves adatfelvétel a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001) keretében valósult meg. Az adatfelvételek és az adatbázisok részletes leírását lásd Sági (2015b).

² A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretein belül valósult meg.

általános iskola vett részt³. Mindkét kutatásból egy-egy reziliens, illetve veszélyeztetett iskola – azaz összesen négy iskola – kontextusát, igazgatójának és pedagógusának válaszait elemeztem, mivel ezek az iskolák kerültek be végül az Országos kompetenciamérésből általam kialakított reziliens, illetve veszélyeztetett iskolacsoportokba.

Az *első kutatási kérdésem* kapcsán különbözőségvizsgálatok (khi-négyzet-próbák, független kétmintás t-próbák) segítségével elemzem az iskolák háttéradatait (például elhelyezkedés, iskolaméret, fenntartó, tanulói- és pedagógusjellemzők), valamint az iskolavezetők iskolájukra vonatkozó reflexióit (például személyi erőforrások, infrastruktúra, értékelés, csoportszervezés, szülő-iskola kapcsolat, tanulói továbbhaladás). Ezt követően többváltozós binomiális logisztikus regresszió segítségével megvizsgálom, hogy a statisztikailag szignifikáns különbségeket mutató tényezők közül melyek növelik, illetve csökkentik az eltérő iskolacsoportokba kerülés esélyét.

A *második kutatási kérdésem* során arra keresem a választ, hogy az általam kialakított reziliens és veszélyeztetett iskolacsoportok iskolai kontextusa, környezeti sajátossága milyen kapcsolatban van a tanulók egyéni jellemzőivel, azaz az iskolacsoportok jellemzői az egyéni jellemzőkön túl befolyásolják, befolyásolhatják-e a tanulók teljesítményét, tanulási motivációit, valamint a tanuló családjának iskolához, tanuláshoz fűződő viszonyulásait. A kérdés eldöntésében a kontextuális elemzés módszere nyújt segítséget. A kontextuális elemzés az egyének magatartását vagy beállítottságát környezetük sajátosságaival magyarázza, vagyis középpontjában egyrészt az a környezet és ismérvei állnak, melynek az egyén is a részét alkotja, másrészt az a viszonyrendszer, mely az egyén és a környezet között húzódik. A kontextuális hatás nem más, mint e két tényező kölcsönhatásának eredménye (Moksony 1985). A kontextuális hatás tehát olyan esetekben válik igazán fontossá, amikor az egyén cselekedeteit, viselkedését, teljesítményét nemcsak az egyéni jellemzők, hanem a környezeti (intézményi) szintű – sok esetben aggregált – jellemzők is befolyásolják. Az iskola esetében éppen ez a helyzet áll fenn.

A kontextuális elemzés módszerei közül a leggyakoribb a többdimenziós keresztábrá-elemzés, melynek grafikus ábrázolása szemléletesebbé teheti az egyéni és a kontextuális hatások megjelenítését. Vizsgálataim során én is ezt a módszert alkalmazom. A tanulói teljesítmény, az elérni kívánt iskolai végzettség, a család-iskola kapcsolat (például szülői értekezletre járás, otthoni segítség és beszélgetések) iskolai meghatározottságának vizsgálata során az eredményesség és a társadalmi-gazdasági státusz alapján kialakított reziliens, illetve veszélyeztetett iskolacsoport adja a különböző iskolai kontextusokat, mely szükség esetén tovább szűkíthető annak érdekében, hogy valóban megegyező státuszú iskolákat vizsgálhassunk. Az egyéni hatást a tanuló anyagi, kulturális és szociális helyzetét jelző halmozottan hátrányos helyzet segítségével követem nyomon.

A *harmadik kutatási kérdésem* megválaszolása során különbözőségvizsgálatok (khi-négyzet-próbák, független kétmintás t-próbák) segítségével vizsgálom a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoport pedagógusai légkörészlelése (beleértve a cél-, norma- és értékrendszert, pedagógiai gyakorlatokat, kapcsolatokat és együttműködéseket, általános

³ A kutatást az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet valósította meg 2015 őszén (bővebben lásd Szemerszki 2016).

közérzetet), valamint a tanítással, tanulással, szegregációval és hátránykompenzációval kapcsolatos beállítódásai, attitűdjei közötti eltéréseket. A kérdőíves elemzés eredményeit kiegészítem a tanári és igazgatói interjúk elemzésének eredményeivel, valamint az iskolalátogatások, osztálytermi megfigyelések tapasztalataival is.

Alaphipotézisem szerint az alacsony státuszú iskolák eredményessége egyértelműen köthető az iskolai tanulási-tanítási környezet, légkör minőségéhez, valamint az iskola pedagógusainak tanítással, neveléssel, szegregációval és hátránykompenzációval kapcsolatos beállítódásaihoz, attitűdjeihez. Ebből kiindulva elemzésem arra irányul, hogy feltárja azokat az iskolai tényezőket, légkör- és tanári attitűdmintázatokat, amelyek elkülönítik az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú sikeres (reziliens), illetve sikertelen (veszélyeztetett) általános iskolákat. Elemzésemben a két iskolacsoport jellemzőit a teljes iskolai, illetve pedagógusminta jellemzőivel is összehasonlítom.

A disszertáció felépítése

A dolgozat első része a kutatás elméleti és értelmezési keretét járja körül, tárgyalva a kutatás alapjául szolgáló fogalmi kereteket és definíciós háttérrel, míg a második része a konkrét kutatás paramétereit és eredményeit részletezi.

A II. fejezetben választ kapunk arra, hogy miként definiálható az oktatási hatékonyság, eredményesség és méltányosság, hogy a kutatás szempontjából miért fontos az iskola kontextusának figyelembe vétele, és hogy mit értünk iskolai pedagógiai hozzáadott érték és a reziliencia jelenség alatt. A fejezet továbbá ismerteti, hogy milyen modellek mentén magyarázható az esélyegyenlőtlenségek kialakulása és fennmaradása, hogy milyen tényezők alapján határozható meg a pedagógiai és módszertani kultúra, valamint azt is, hogy milyen különbségek fedezhetők fel az iskolai légkör fogalmi megközelítései között.

A III. fejezet ismerteti az iskolai oktató-nevelő munka minőségére, az iskolai eredményesség és méltányosság kapcsolatára, illetve a légkörvizsgálatokra vonatkozó legfontosabb kutatási előzményeket, tudományos eredményeket. A fejezet külön kiemeli a pedagógiai és módszertani kultúra néhány szegmensét (képesség szerinti szelekció, pedagógiai gyakorlatok és attitűdök, önbeteljesítő jóslatok), továbbá részletesen tárgyalja az iskolai eredményességet befolyásoló releváns tényezőket, s kitér az iskolai légkör meghatározó szerepére is.

A IV. fejezet a reziliencia fejlesztésének iskolai tényezőit veszi számba, tárgyalva az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolákban folyó pedagógusmunka fő jellegzetességeit, valamint az oktatáskutatásban is egyre nagyobb teret hódító rezilienciavizsgálatok iskola szerepére és lehetőségeire vonatkozó tudományos ismereteket.

Ezt követően az V. fejezetben kerül sor a kutatás módszertanának ismertetésére, mely módszertani fejezet vázolja fel azt a komplex értelmezési keretrendszerrel, amely segít eligazodni abban, hogy kutatásomban milyen szinten mit, miért és hogyan vizsgálok. A fejezet ismerteti a kutatási kérdéseimet, hipotéziseimet, a kutatás során alkalmazott módszereket és adatforrásokat, továbbá részletezi az iskolai eredményesség és légkör mérési

módszertanát, a vizsgált iskolacsoportok kialakításának metódusát, valamint a kutatás módszertani korlátait, dilemmáit.

Dolgozatom további fejezetei a kialakított iskolacsoportok (reziliens versus veszélyeztetett iskolák) közötti különbségekre vonatkozó elemzési eredményeket mutatja be. A disszertáció az eredmények összegzésével, valamint a további kutatási irányok ismertetésével zárul.

A kutatási eredmények összegzése

Összességében megállapítható, hogy a veszélyeztetett iskolák kontextusa eltér a reziliens iskolákétól. Az iskolák belső világa, az iskola és pedagógusai közrejátszanak a különböző szociális helyzetű tanulók iskolai sikerességében, vagy éppen sikertelenségében. A halmozottan hátrányos helyzetű, illetve roma/cigány tanulók növekvő aránya nem szükségszerűen függ össze a gyengébb teljesítménnyel, az alacsonyabb iskolai hozzáadott értékkel, hiszen vannak olyan iskolák, ahol ez az összefüggés egyáltalán nem áll fenn, sőt, mondhatni fordítottnan érvényesül, mint például a reziliens iskolákban. Az alacsony társadalmi-gazdasági státusból eredő kihívásokra adott válaszok tehát eltérőek lehetnek, s a nem megfelelő válaszok negatív következményei a veszélyeztetett iskolák esetében hatványozottabban érvényesülnek. Az olyan intézményi strukturális tényezők, mint a tantestületen belüli, illetve a szülők és a pedagógusok közötti együttműködések, az iskolaközösség létrejöttét támogató rendezvények, híd építése a család és az intézmény értékvilága között mind-mind fejleszthetik az iskolák sikeres megbirkózási képességét.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a reziliens iskolák szinte minden tekintetben kedvezőbb és egységesebb képet mutatnak, mint a veszélyeztetett iskolák. Kiemelendő, hogy a legtöbb esetben olyan tényezők mentén különíthetőek el markánsan ezek az iskolacsoportok, amelyek alapvetően az iskolákban uralkodó légkör minőségét határozzák meg, mint például a tanári kar fluktuációja, a tanulók képességeinek, személyiségének és társas készségeinek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, a szegregációhoz, hátránykompenzációhoz kapcsolódó tanári attitűdök, a pedagóguspályával való elégedettség vagy a pedagógusok együttműködése, a tanár-diák, iskola-család relációk.

Mindent egybevetve kijelenthető, hogy az eredményességben, s ez által a kedvezőbb, befogadóbb, inkluzív légkör kialakulásában is nagy szerepük van az olyan fejleszthető és fejlesztendő humán tényezőknek és módszertani elemeknek, amelyek elősegítik, hogy az adott pedagógiai szituációknak, a tanulók (és pedagógusok) pillanatnyi lelki és szellemi állapotának megfelelően kerüljenek elő az alkalmazott pedagógiai gyakorlatok, módszerek és eszközök. Hozzáteve, hogy az egyes iskolák más-más fejlettségi szinten működnek, s főként a veszélyeztetett iskoláknak külső támogatásra és beavatkozásra is szüksége lenne.

1. KUTATÁSI KÉRDÉS: Milyen különbségek fedezhetők fel a két vizsgált iskolacsoport iskolai szintű jellemzőiben, háttéradataiban?

Hipotézis: A reziliens iskolák az iskolai légkör minőségét meghatározó tényezők (például fluktuáció, szakos ellátottság, tanulói motiváltság, fegyelmezettség) tekintetében kedvezőbb képet mutatnak, mint a veszélyeztetett iskolák.

Eredmények:

A két iskolacsoport összevetéséből megtudhatjuk, hogy a reziliens iskolák diákjai motiváltabbak és fegyelmezettebbek, esetükben ritkábban fordulnak elő problémás viselkedésformák, jobb állapotban van az iskolaépület, ahova járnak, általánosságban jobb az iskolájuk infrastrukturális ellátottsága. További lényeges különbség, hogy a reziliens iskolákban alacsonyabb a tantestületi fluktuáció, kevésbé jellemző a szakos ellátottság hiánya, több a pedagógiai munkát segítő alkalmazott, valamint magasabbak a szülői elvárások és a teljesítményorientáltság, és kevesebb az elpártoló, gyereküket másik iskolába járató család is.

A két vizsgált iskolacsoport olyan további releváns mutatókban is különbözik, melyek alapvetően befolyásolják a tanulói lemorzsolódást, továbbhaladást. A reziliens iskolákban az első osztályába lépő gyerekek közül többen jártak három évet óvodába az iskola megkezdése előtt, a tanulóik között lényegesen kisebb az igazolatlan órával rendelkezők aránya, érezhetően magasabb a napközis tanulók és a valamilyen sportkörben részt vevők aránya, s jóval nagyobb arányú a gimnáziumi továbbtanulás. Ezen felül a reziliens iskolákban kevésbé jellemző a képesség szerinti homogén osztályszervezés, mely osztályszervezési mód a kutatások többsége szerint inkább növeli a tanulók teljesítménye közötti különbségeket.

Az eredmények értelmezéséhez fontos tudni, hogy a társadalmi-gazdasági státuszt jelző bizonyos mutatókban (halmozottan hátrányos helyzetű – HHH, illetve a roma/cigány tanulói arányok) különbség mutatkozik a két csoport között, hozzátevé, hogy e tekintetben az egyes iskolacsoportokon belül is nagyobb különbségek fedezhetőek fel. Ugyanakkor a logisztikus regressziós modell eredményei azt jelzik, hogy a nagyobb település (kivéve a főváros), a szakos tanárhiány, a magas szülői elvárások hiánya, a cigány kisebbségi program megléte, illetve az integrált, képességkibontakoztató foglalkozások hiánya, a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő személyzettel való kedvezőtlenebb ellátottság, a fegyelmezetlenség növekvő mértéke, valamint az első évfolyamba lépő tanulók rövidebb időtartamú óvodai előtörténete növeli szignifikánsan a veszélyeztetett iskolacsoportba kerülés esélyét. Ezekon kívül más tényező nem jelenik meg szignifikánsan, azaz az olyan, társadalmi-gazdasági státuszt mutató ismérvek sem, mint a HHH vagy a roma/cigány tanulói arány.

2. KUTATÁSI KÉRDÉS: Milyen különbségek fedezhetők fel a halmozottan hátrányos helyzet egyéni hatásaiban, ha figyelembe vesszük a reziliens, illetve a veszélyeztetett iskolacsoportok eltérő iskolai kontextusát?

Hipotézis: A reziliens iskolák kontextusa mérsékli, míg a veszélyeztetett iskolák kontextusa érdemben nem változtatja meg, vagy inkább erősíti a halmozottan hátrányos helyzet esetleges negatív hatásait.

Eredmények:

Elemzésem eredményei a legtöbb esetben arra mutatnak rá, hogy a reziliens iskolák kontextusa egyéni háttértől függetlenül kedvezőbben hat a tanulókra, mint a veszélyeztetett iskoláké. Általában elmondható, hogy a két iskolacsoport között feltárt különbségek a halmozottan hátrányos helyzettel összefüggő egyéni és az iskolák kontextuális hatásainak egyaránt köszönhetőek, vagyis az egyéni és kontextuális hatások legtöbbször összeadódnak.

A tanulók iskolai eredményessége kapcsán összességében az látható, hogy a reziliens iskolák kontextusa a tanulók konkrét szociális helyzetétől függetlenül lényegesen kedvezőbben hat a tanulók teljesítményére, mint a veszélyeztetett iskoláké. A tanórán kívüli iskolai szervezésű programokon való részvétel, valamint a szülők aktivitása (szülői értekezletre járás) mind a halmozottan hátrányos, mind a kevésbé hátrányos helyzetű diákok esetében gyakoribbnak mondható a reziliens iskolákban, mint a veszélyeztetettekben. Ugyanakkor a tanulói továbbhaladási szándék a reziliens iskolák halmozottan hátrányos helyzetű diákjai körében kedvezőtlenebb, vagyis itt a tanulók szignifikánsan nagyobb aránya elégedne meg az általános iskolai végzettség megszerzésével. Ez elsősorban a reziliens iskolába járó halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kedvezőtlenebb családi kulturális háttérének köszönhető, hiszen – a veszélyeztetett iskolákba járó társaikhoz képest – esetükben alacsonyabb a szüleik iskolai végzettsége, valamint az elsősorban szociokulturális tényezőket magába foglaló családháttér-index értéke is. Vagyis a reziliens iskolákban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók annak ellenére tudnak jobb iskolai eredményeket elérni, hogy az otthonról hozott kulturális tőkájük alacsonyabb.

Amennyiben homogén státuszú – azaz 50 százalék feletti halmozottan hátrányos helyzetű tanulói arányokkal rendelkező – reziliens, illetve veszélyeztetett iskolákat vetünk össze, a tanulmányi átlageredmények kapcsán Pygmalion-hatás állhat fenn a reziliens iskolákban: esetükben a veszélyeztetett iskolákhoz képest felülértékelik a hátrányos helyzet alapján elkülönített mindkét tanulói csoportot, amely a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében erőteljesebben megnyilvánul. Iskolai szervezésű programok (például táborozás, nyaralás) a reziliens iskolák tanulói az egyéni szociális helyzettől függetlenül gyakrabban vesznek részt, mint a veszélyeztetett iskolákban tanuló társaik.

3. a) KUTATÁSI KÉRDÉS: Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által észlelt cél-, norma- és értékrendszerben?

Hipotézis 1: A reziliens iskolákban inkább jelen vannak a hátránykompenzációt célul tűző és az egyénre szabott fejlesztési célok, valamint az ezekhez szükséges pedagóguskompetenciák, mint a veszélyeztetett iskolákban.

Hipotézis 2: A reziliens iskolákban inkább tapasztalható közös norma- és értékrendszer, mint a veszélyeztetett iskolákban.

Eredmények:

Általánosságban elmondható, hogy a reziliens iskolák pedagógusainak válaszai jobban egyfelé húznak, amely egyfajta koherens értékrendre, pedagógiai koncepcióra utal. Ugyanakkor statisztikai értelemben lényegi eltérés nem mutatható ki ezen a téren, azonban fontos jelzés, hogy ebben a dimenzióban is a reziliens iskolák pedagógusai vélekednek kedvezőbben a saját iskolájukról.

Kutatásom eredményei arra engednek következtetni, hogy a reziliens iskolák pedagógiai gyakorlatában, módszereiben inkább jelen van a tanulók egyénre szabott fejlesztése, a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését, felzárkóztatását segítő pedagógiai és módszertani kultúra, amely kultúra nagyobb mértékben együtt járhat a jobb eredmények elérésével, a sikeres előrehaladással, mintha csak az általános képességek fejlesztésére fókuszálnánk. A hátrányos társadalmi státuszuk ellenére sikeresebb (reziliens) iskolák pedagógusai munkájuk során valamelyest szükségesebbnek, termékenyebbnek tartják azon kompetenciákat, amelyek az egyénekre, közösségekre fókuszálnak, valamint, amelyek a velük való kommunikációt és együttműködést közvetlenül segíthetik, míg a veszélyeztetett iskolákban a szakmai, tervezési és értékelési kompetenciákra kerül a nagyobb hangsúly.

3. b) KUTATÁSI KÉRDÉS: Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által értékelt oktatási-nevelési gyakorlatok terén?

Hipotézis: A reziliens iskolákban nagyobb hangsúlyt kap, és magasabb színvonalon valósul meg a személyiség és a társas készségek fejlesztése, valamint a differenciált fejlesztés, mint a veszélyeztetett iskolákban.

Eredmények:

Általánosságban elmondható, hogy a reziliens iskolákban egységesebbek a vélemények, továbbá ezen iskolák pedagógusai szerint valamennyi pedagógiai tevékenység (kognitív, társas, esélyteremtő) magasabb színvonalon valósul meg az iskolájukban. Ez egyfajta koherens, átgondolt és célorientált koncepcióra utal. Az olyan kognitív képességek fejlesztése esetén, mint az életkornak megfelelő mélységű ismeretek elsajátíttatását, a világ iránti nyitottság és érdeklődés fenntartását, a célok tudatosítását, a kritikai gondolkodást és a tanulási motivációt, valamint az életmódbeli tudatosságot fejlesztő, megalapozó tevékenységek, különösképpen igaz a reziliens iskolák előnye.

A személyiség és társas készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek nagy része a veszélyeztetett iskolák pedagógusainak véleménye szerint szignifikánsan alacsonyabb színvonalon valósul meg az iskolájukban, és a válaszok szóródása is magasabb. A reziliens iskolák főként az érzelmi biztonság megteremtésének, a tanulói énkép és önbizalom, a kommunikációs készségek, a norma- és értékrend, valamint a szociális érzékenység fejlesztésének a megvalósulásával a leginkább elégedettek.

Az esélyteremtés, egyéni bánásmód és a családokkal való együttműködés pedagógiai dimenziójában szintén a reziliens iskolák pedagógusai értékelik színvonalasabbnak az iskolájukban megvalósuló pedagógiai munkát, különösen igaz ez a családokkal, szülővel történő kapcsolattartásra, a pedagógusok közötti eredményes együttműködésekre, az intézményi közösségek erősítésére, bizonyos családi szocializációs feladatok átvállalására, valamint az egyedi szociokulturális és családi, otthoni jellemzők figyelembevételére.

3. c) KUTATÁSI KÉRDÉS: Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai által észlelt kapcsolatok és együttműködések terén?

Hipotézis: A reziliens iskolákban erősebb kapcsolati háló alakul ki, mint a veszélyeztetett iskolákban.

Eredmények:

Eredményeim alátámasztják a kezdeti feltételezésemet: a reziliens iskolákban színvonalasabb és kiterjedtebb a belső és a külső kapcsolati és együttműködési háló, vagyis a különbség a tanár-diák, a tanár-tanár, tanár-igazgató, tanár-szülő, család-iskola, iskola és környezet viszonylatban is megjelenik.

A reziliens iskola pedagógusai a veszélyeztetett iskolákban dolgozó társaiknál jobban számíthatnak az intézményvezető tanácsaira, támogatására, s a reziliens iskolákban sokkal intenzívebb a pedagógusok közötti tapasztalatcsere, a neveléssel-tanítással kapcsolatos nehézségek átbeszélése. A diákok döntésekbe való bevonása is erőteljesebben valósul meg a reziliens iskolákban, s a szülővel való együttműködés is jobbnak mondható.

Kiemelendő, hogy a veszélyeztetett iskolákban a belső, szoros kapcsolatok hiánya, a szakmai, kollegiális kötések gyengesége akár még a mindennapi pedagógiai tevékenységek rovására is mehet, mely negatívan érinti a pedagógusok mellett a diákokat is. Ezzel szemben a reziliens iskolákat befogadó, szakmai kapcsolatokra és együttműködésekre, tudásmegosztásra épülő inkluzív légkör jellemzi. A reziliens iskolákban az iskolavezetés és a pedagógusok szerepfelfogása közelebb van a kutató-innováló tanári képhez, mint a veszélyeztetett iskolákban tapasztalható szerepfelfogás.

3. d) KUTATÁSI KÉRDÉS: Milyen különbségek fedezhetők fel a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai általános közérzetében és elégedettségében?

Hipotézis: A reziliens iskolák pedagógusai jobban érzik magukat az iskolában, és elégedettebbek a munkájukkal, mint a veszélyeztetett iskolákban dolgozó kollégáik.

Eredmények:

Az általános közérzet vizsgálatakor lényeges különbséget tapasztaltam a két iskolacsoport között, vagyis a reziliens iskolacsoport pedagógusai szívesebben dolgoznak az iskolájukban, s úgy gondolják, hogy az iskola tanulói is szívesen járnak az intézményükbe. Vagyis a reziliens iskola pedagógusainak légkörézete kedvezőbb, mint a veszélyeztetett iskolákban dolgozóké.

A reziliens iskolák pedagógusainak kedvezőbb attitűdjeit összességében jól mutatja az a tény is, hogy a pályájukról, munkájukról pozitívabb képet formálnak a veszélyeztetett iskolákban dolgozó kollégáiknál. Mindkét iskolacsoport pedagógusaira jellemző, hogy úgy érzik, saját maguk, illetve a tanulók irányába tartoznak a legnagyobb felelősséggel. A reziliens iskolák pedagógusai azonban mind a magukkal, mind a diákokkal szembeni felelősségvállalást magasabbra értékelik, mint a veszélyeztetett iskolákban oktatók. A két iskolacsoport között a saját iskolájukkal szemben érzett felelősségérzetben mutatható ki különbség: a reziliens iskolák pedagógusai nagyobb mértékben tartják magukat felelősnek ebben az irányban is.

3. e) KUTATÁSI KÉRDÉS: Milyen különbségek fedezhetők fel a szegregációval, hátránykompenzációval kapcsolatos tanári attitűdök kapcsán?

Hipotézis 1: A reziliens iskolákban jobban elutasítják a roma/cigány gyerekek etnikai szegregációját, valamint a tanulók képesség szerinti csoportosítását, mint a veszélyeztetett iskolákban.

Hipotézis 2: A reziliens iskolákban magasabbra értékelik az iskola (és tanáraik) hátránykompenzáló szerepét, mint a veszélyeztetett iskolákban.

Eredmények:

Eredményeim egyértelműen jelzik, hogy a reziliens iskolák pedagógusai jóval kevésbé fogadják el a romák/cigányok elkülönítését az iskolákban. Azzal is kevésbé értenek egyet, hogy az integráció, az együttnevelés erőltetése ne hozna valamilyen eredményt, továbbá körükben jelenik meg markánsabban az iskola elfogadást, megértést, toleranciát erősítő szerepe is. Fontos eredmény, hogy a reziliens iskolák pedagógusai ellenállóbbak a szegregációs csábításnak. A veszélyeztetett iskolák légkörére éppen ezek ellenkezője igaz.

A reziliens iskolák pedagógusai számottevően kisebb arányban (27%) támogatják az osztályok közötti képesség szerinti szelekciót, mint a teljes minta (34%) vagy a veszélyeztetett iskolák pedagógusai (41%). A veszélyeztetett iskolákban dolgozók körében jóval erőteljesebben jelennek meg az iskola szocializációs tehetetlenségével kapcsolatos vélemények, mint a reziliens iskolákban. Vagyis a veszélyeztetett iskolák pedagógusai között erősebb az a vélemény, mely szerint az iskola nem pótolhatja be a családi nevelés során elmulasztottakat, főleg akkor nem, ha a család nem működik együtt az iskolával.

A hátránykompenzálás mértékének megítélésében nem található szignifikáns eltérés az iskolacsoportok pedagógusai között, vagyis a reziliens és a veszélyeztetett helyzetben lévő iskolák pedagógusai is úgy vélik, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait csak korlátozott mértékben képes kompenzálni az óvoda, illetve az iskola. Ugyanakkor összességében elmondható, hogy a reziliens iskolák az iskola, a pedagógusok, a pedagógiai módszerek szerepét némileg jobban hangsúlyozzák, Az adatokból az is látszik, hogy a reziliens iskolákban is vannak kiegészítő, kiábrándult tanárok, körülbelül olyan arányban, mint a veszélyeztetettekben, Hozzáteve, hogy a címkézés, az előzetes negatív elvárások hatása inkább a veszélyeztetett iskolákban érhetőek tetten. Összességében megállapítható, hogy nem feltétlenül, vagy nem csak kizárólag az egyéni tanári beállítódásokban kell a reziliencia magyarázatát keresni, hanem az iskola kollektív világában.

További kutatási irányok

A kutatás eredményei további kutatási kérdéseket vetnek fel, s egyúttal újabb kutatási irányokat is kijelölnek:

- Lehetséges kutatási irányként fogalmazódik meg az elemzési szempontok bővítése, mélyebb elemzése. Ilyen vizsgálandó területként jelenik meg például az iskolavezetés szerepe, vezetési stílusa, minősége, pedagógiai céljai és koncepciója, valamint a válaszok koherenciája.
- A reziliens és a veszélyeztetett iskolák összevetése során indokolt lenne a társadalmi-gazdasági státusz mentén homogénebb iskolacsoportok létrehozása, s erre alapozva egy olyan elemzés elvégzése, amely a tanulói összetétel és az eredményesség azonosításánál más, a homogenitást még jobban lehetővé tevő ismérveket is figyelembe vesz. Erre dolgozatomban is kísérletet tettem, amikor az 50 százalék feletti halmozottan hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkező reziliens, illetve veszélyeztetett iskolák kontextusát vettem össze. Egy későbbi kutatásban erre az iskolacsoportokra irányuló kvantitatív és kvalitatív vizsgálat további robusztus eredményekre vezethetne. Vagyis egy fókuszált kutatás során érdemes lenne ezen iskolák belső és külső környezetét vizsgálat tárgyává tenni.
- A kutatási eredmények azt mutatják, a reziliens iskolákban a pozitív szakmai légkör kialakulásához hozzájárul az is, hogy az iskolavezetés és a pedagógusok kiaknázzák a pályázatokban, pedagógus-továbbképzésekben rejlő potenciált, az eredményeket és tapasztalatokat folyamatosan visszaforgatják a mindennapi pedagógiai gyakorlatukba. Vagyis a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolákban az iskolai eredményesség összefügghet az iskolák innovációs aktivitásával, sikerességével is. Ennek mélyebb vizsgálata további fontos információkat tárhat fel az alacsony státuszuk ellenére sikeres iskolák működéséről, belső folyamatairól.
- Hasonlóképpen fontos lehetőség rejlik az iskolai flow-kutatásokban. Vagyis további kutatási irány lehet azoknak az élethelyzeteknek a keresése az iskolacsoportokban,

melyek optimális érzelmi áramlást biztosítanak, és feltárják a tökéletes élményhez (flow) vezető utat megkönnyítő lehetőségeket, vonásokat, valamint a flow-ban maradáshoz szükséges személyi és iskolai tényezőket (lásd például Oláh 2005).

- Eredményeim egy olyan kutatási programot is megalapozhatnak, amely tágabb helyi kontextusba helyezi az oktatási szereplőket (tanulók, szülők, pedagógusok, helyi közösségek) vizsgálatát, vagyis nem csak az iskolára, az iskola belső világára fókuszál, hanem annak mikro- és makrokörnyezetére is. Egy ilyen kutatás esélyt adhat arra, hogy a kutatás új, eddig még nem vizsgált tényezőket tárjon fel azzal kapcsolatban, hogy hol és miért sikeres, illetve sikertelen egy iskola.

A tézisekben hivatkozott irodalom

- Bacsikai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): *PISA2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 325–362.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bascia, Nina (2014): *The School Context Model: How School Environments Shape Students' Opportunities to Learn*. Toronto: In Measuring What Matters, People for Education.
- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig: Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bread, Karen Stansberry – Hoy, Wayne, K. – Hoy, Anita W. (2009): Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a New Construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5):1136–1144.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4):3–13.
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. Budapest: TÁRKI, 110–136.
- Cserti Csapó Tibor (2006): Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Budapest: Bölcsész Konzorcium (Pécsi Tudományegyetem).
- Fehérvári Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, 2006–2014. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 31–52.
- Fehérvári Anikó (2016): Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 15–27.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 41–51.
- Forray R. Katalin (1992): Általános iskolai sikertelenség aprófalvas térségekben. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás (szerk.): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 99–110.

- Forray R. Katalin (2009a): Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio*, 18(4):436–446.
- Forray R. Katalin (2009b): Falusi kisiskola és lokális társadalom. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága, 245–254.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Gu, Quing – Johansson, Olof (2013): Sustaining school performance: School contexts matter. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 301–326.
- Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában: Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 265–302.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 121–138.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése: Az integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő*, 16(6):24–49.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén: Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó, 377–387.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11):959–1000.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8):798–853.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. (BWP 2014/6) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf> [2017.03.10.]
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2016): *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. (BWP 2016/3) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1603.pdf> [2017.03.10.]
- Lannert Judit – Nagy Mária (2006, szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2):56–69.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 95–119.
- MacNeil, Angus J. – Prater, Doris L. – Busch, Steve (2009): The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1):73–84.
- Masten, Ann S. – Herbers, Janette E. – Cutuli, J. J. – Laffavor, Theresa L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 12(2):76–84.
- Moksony Ferenc (1985): *A kontextuális elemzés*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutató Intézet. Demográfiai módszertani füzetek 3., 1985/2.
- Moller, Stephanie – Mickelson, Roslyn A. – Stearns, Elizabeth – Banerjee, Neena – Bottia, Martha C. (2013): Collective Pedagogical Teacher Culture and Mathematics Achievement: Differences by Race, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Sociology of Education*, 86(2):174–194.
- Mortimore, Peter – Sammons, Pam – Stoll, Louise – Lewis, David – Ecob, Russel J. (1988): *School matters: the junior years*. Wells, Somerset: Open Books.

- Nahalka István – Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal, 91–166.
- Oakes, Jeannie (1989): What educational indicators? The case for assessing the school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 181–199.
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Orsós Anna (2004): *A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete*. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Friss kutatások a romológia köréből: konferenciakötet, Pécs, 2002. november 15.* Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 10. Pécs: PTE BTK Romológia Tanszék, 15–24.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest: Argumentum Kiadó, 224–267.
- Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor–Tóth Ágnes (szerk.): *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. Budapest: Argumentum Kiadó, 69–88.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. (Második kiadás) Budapest: Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet. http://www.nytud.hu/utak_a_nyelvhez/utak_reger.pdf [2017.03.10.]
- Rutter, Michael (1983): School Effects on Pupil Progress: Research Findings and policy Implications. *Child Development*, 54(1):1–29.
- Rutter, Michael – Maughan, Barbara – Mortimore, Peter – Ouston, Janet – Smith, Alan (1979): *Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 101–124.
- Sammons, Pam – Nuttall, Desmond – Cuttance, Peter – Sally, Thomas (1994): Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(4):285–307.
- Szemerszki Marianna (2015, szerk.): *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Talbert, Joan E. – McLaughlin, Milbrey W. (1999): Assessing the school environment: Embedded contexts and bottom-up research strategies. In: Sarah L. Friedman – Theodore D. Wachs (Eds.): *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 197–227.
- Tóth Edit – Csapó Benő – Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57(9):798–814.

A doktori értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk

- Széll Krisztián (2016): Iskolai légkör és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 51–73.
- Széll, Krisztián (2016): School Climate and Educational Effectiveness. In: Fehérvári, Anikó (Ed.): *Curriculum, Effectiveness, Equity*. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development, 95–107.
- Széll Krisztián (2015, szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Széll Krisztián – Szemerszki Marianna (2015): A tanulói teljesítménymérések megítélése és intézményi hasznosulása. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 91–117.
- Széll, Krisztián (2015): Schools' effectiveness and teachers' attitudes. In: Fehérvári, Anikó (Ed.): *Snapshot of Hungarian Education 2014*. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development, 98–117.
- Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Erdményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 25–51.
- Széll Krisztián (2015): Iskolai légkördimenziók – az igazgatók és a pedagógusok percepciói. In: Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 57–82.
- Széll Krisztián (2015): Szegregáció és hátránykompenzáció – pedagógusattitűdök. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 53–72.
- Sági Matild – Széll Krisztián (2015): *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 41–51.
- Széll Krisztián (2014): Az oktatási eredményesség iskolai vetülete. *Educatio*, 23(2), 336–343.
- Széll, Krisztián (2014): The External Conditions of Teachers' Career in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(2). doi: 10.14413/HERJ2014.02.08
- Széll Krisztián – Sági Matild (2014): A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014*. Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 8–23.
- Széll, Krisztián (2013): Factors Determining Student Achievement. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(3). doi 10.14413/HERJ2013.03.06
- Széll Krisztián (2013): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*, 22(2), 245–251.
- Széll Krisztián (2012): Szelekció a hazai pedagógusképzésben. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban: Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011*. Pécs: Virágmandula Kft., 11–28.

A doktori értekezés témaköréhez kapcsolódó konferencia-előadások

- Széll Krisztián: *Az iskolai pedagógiai hozzáadott érték egy lehetséges számítása és kutatási célú alkalmazása*. XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2016. november 17.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián – Paksi Borbála: *Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága*. XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2016. november 17.
- Széll Krisztián: *Amit a tanulóiteljesítmény-mérések mutat(hat)nak az oktatási folyamatokról, rendszerekről*. Magyar Szociológiai Társaság éves vándorgyűlése, Oktatásszociológia Szakosztály, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2016. október 21.
- Széll Krisztián: *Iskolai légkör és eredményesség*. HuCER 2016 (Hungarian Conference on Educational Research) éves konferencia, Kaposvári Egyetem, 2016. május 27.
- Széll Krisztián: *Iskolai légkör és eredményesség*. XV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Óbudai Egyetem, Budapest, 2015. november 19-21.
- Sági Matild – Széll Krisztián: *Exploring Teachers' Effect on School Effectiveness*. ECER 2015 "Education and Transition. Contributions from Educational Research" (Network 9 SES 03 A, Findings from International and National Large-Scale Assessments: Relating Parent and Teacher Variables to Student Achievement), Corvinus University, Budapest 2015, szeptember 8.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián: *Hátrányos helyzetű tanulók oktatása*. Oktatási esélyegyenlőség – Magyarország 2015. Alapvető Jogok Biztosának Hivatala, Budapest, 2015. június 9.
- Széll Krisztián: *Iskolai légkördimenziók – pedagógusi és igazgatói percepciók*. Eredményes nevelés. A TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt 4. és 5. alprojektjeinek konferenciája, Budapest, 2015. április 29.
- Széll Krisztián: *Iskolai eredményesség és tanári attitűdök*. PÉK 2015, XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, József Attila Tanulmányi és Információs Központ, Szeged, 2015. április 23.
- Széll Krisztián: *Iskolai eredményesség és tanári attitűdök*. Pedagógus életutak, karrierök. Educatio folyóirat műhelykonferenciája, Budapest, 2015. január 15.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián: *Hátránykompenzáció – lehetőségek és korlátok*. Hazai és európai szakpolitikai irányok a kisgyermekkorú nevelésben. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Eurydice Iroda, Budapest, 2014. december 2.
- Széll Krisztián: *Az iskola hátránykompenzáló hatékonyságát befolyásoló tényezőkről*. Hátránykompenzáció a roma oktatásban. Pécsi Tudományegyetem, Tudásközpont, 2014. november 19.
- Széll Krisztián: *Az iskola hátránykompenzáló hatékonyságát befolyásoló tényezőkről*. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debreceni Egyetem, 2014. november 6.
- Sági Matild – Széll Krisztián: *The Effect of Teachers on Students' Achievements*. ECER 2014 "The Past, the Present and Future of Educational Research in Europe" (Network 9 SES 14 A, Findings from Large-Scale Assessments: Relating Teaching and Teacher Characteristics to Student Achievement), University of Porto, Porto, 2014, szeptember 5.
- Széll Krisztián: *Hátránykompenzáció és esélyteremtés – a pedagógusok, illetve az intézményvezetők szemével*. HuCER 2014 (Hungarian Conference on Educational Research) éves konferencia, Szeged, MTA SzAB Székház, 2014. május 30.
- Sági Matild – Széll Krisztián: *A pedagógus szakmai továbbfejlődés gyakorlatának változása – a pedagógusok szemével*. HuCER 2014 (Hungarian Conference on Educational Research) éves konferencia, Szeged, MTA SzAB Székház, 2014. május 29.
- Széll Krisztián: *Az iskolák pedagógiai kultúrájának és hozzáadott értékének kapcsolata a hátrányos helyzet tükrében*. Iskola a társadalmi térben és időben V., Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola tudományos konferencia, Pécs, 2014. május 21.

- Sági Matild – Széll Krisztián: *Tanári jellemzők hatása a tanulói teljesítményekre*. PÉK 2014, XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szegedi Akadémiai Bizottság Székháza, Szeged, 2014. május 2.
- Széll Krisztián: *Pedagógiai hozzáadott érték az eltérő társadalmi összetételű általános iskolákban*. „Tavaszi Szél 2014” – Nemzetközi Tudományos Konferencia, Debreceni Egyetem, Debrecen, 2014. március 22.
- Széll Krisztián: *The impact of Teaching Practise and Attitudes to Teaching on Student Effectiveness*. INTED2014 (8th International Technology, Education and Development Convergence), poster session, Valencia, 2014. március 10–12.
- Sági Matild – Széll Krisztián: *A tanárok tanítással kapcsolatos beállítódásai és a tanulói eredményesség*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2013. november 8.
- Széll Krisztián: *A pedagógusmunka jellemzői az alacsonyabb társadalmi, gazdasági státuszú iskolákban*. HuCER 2013 (Hungarian Conference on Educational Research) éves konferencia, Debrecen, MTA DAB Székház, 2013. június 13.
- Széll Krisztián: *A pedagógusképzés szelekciós folyamatát javítandó feltételekről*. V. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Kaposvár, 2011. március 25.