



BÖLCSESZETTUDOMÁNY



BARABÁS ANDREA

A LEGKISEBB IS SZÁMÍT

A TANULÓI EREDMÉNYESSÉGET

BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

A ROMÁNIAI MAGYAR KISEBBSÉGI OKTATÁSBAN

BARABÁS ANDREA

A LEGKISEBB IS SZÁMÍT

A TANULÓI EREDMÉNYESSÉGET
BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK
A ROMÁNIAI MAGYAR
KISEBBSÉGI OKTATÁSBAN

 SAPIENTIA KÖNYVEK



SAPIENTIA
ERDÉLYI MAGYAR
TUDOMÁNYEGYETEM

A LEGKISEBB IS SZÁMÍT

A TANULÓI EREDMÉNYESSÉGET
BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK
A ROMÁNIAI MAGYAR KISEBBSÉGI OKTATÁSBAN

BARABÁS ANDREA

SAPIENTIA KÖNYVEK

Bölcsészettudományok



DOI: 10.47745/SAPVOL.2026.30

Doktori disszertáció. A védés helye és ideje: Debreceni Egyetem, 2024. október 18.

Témavezető: dr. Bacskai Katinka, PhD, egyetemi adjunktus (DE)

A doktori bizottság tagjai:

Elnök: prof. dr. Pusztai Gabriella, DSc habil., egyetemi tanár (DE) – elnök
Ppponensek: dr. Széll Krisztián, PhD habil., egyetemi docens (ELTE) – hivatalos bíráló
dr. Ceglédi Tímea, PhD, egyetemi adjunktus (DE) – hivatalos bíráló
Tagok: dr. Frigy Szabolcs, PhD, egyetemi adjunktus (BBTE) – tag
dr. Buda András, PhD habil., egyetemi adjunktus (DE) – tag

Felelős kiadó:

Sorbán Angella

Borítóterv:

Tipotéka Kft.

Kiadói koordinátor:

Szabó Beáta

A szakmai felelősséget teljes mértékben a szerző vállalja.

Első magyar nyelvű kiadás: 2026

© Scientia 2026

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítást, a nyilvános előadást, a rádió- és televízióadást, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

ISBN: 978-606-975-117-6

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	11
1. A tanulói eredményesség forrásai és befolyásoló tényezői	20
1.1. Tanulói eredményesség a társadalmi, gazdasági és kulturális tőkeelméletek tükrében.	21
1.1.1. Gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeforrások.	21
1.1.2. A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők a tőkeelméletek tükrében.	26
1.1.2.1. Előkészítő osztály – kulturális és társadalmi tőke.	26
1.1.2.2. Településtípus – kulturális, gazdasági és társadalmi tőke	31
1.1.2.3. Extrakurrikulum és árnyékoktatás – kulturális, gazdasági és társadalmi tőke.	35
1.1.2.4. A család szocioökonómiai háttere – kulturális, gazdasági, társadalmi tőke	38
1.1.3. Tőkefajták konvertálhatósága és tanulói eredményesség	42
1.2. A romániai oktatási rendszer jellemzői	44
1.2.1. A romániai oktatási rendszer	44
1.2.2. Az előkészítő osztály jelentősége	53
1.2.2.1. A kora gyermekkori oktatás fontossága	54
1.2.2.2. Az előkészítő osztályos tanuló jellemzői.	56
1.2.2.3. Az előkészítő osztály tapasztalatai.	57
1.3. Kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség	61
1.3.1. Extrakurrikuláris tevékenységek az oktatási rendszerben.	61
1.3.2. Az oktatási rendszeren túl – az árnyékoktatás lehetőségei és árnyoldalai.	67
1.4. A nemzetközi teljesítménymérések és országos kompetenciamérések a romániai oktatási rendszerben.	69
1.4.1. Mérés-értékelés határon innen és túl	69
1.4.2. Országos mérések Magyarországon és Romániában	78
1.4.3. Az eredmények hasznosítása	80
2. Tanulói eredményesség Kovászna megyében.	84
2.1. A kutatás módszertana	84
2.1.2. A kutatás adatbázisa	87
2.1.3. Kutatási kérdések és hipotézisek	91
2.1.4. Változók.	93
3. A kutatás eredményei	97
2.1. A vizsgált populáció jellemzői	97
2.1.1. Az előkészítő osztály és a tanulói eredményesség összefüggései	100

2.1.2. A településtípus és a tanulói eredményesség közötti összefüggések	106
2.1.3. Az extrakurrikulum/árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységen való részvétel és a tanulói eredményesség összefüggései	109
3.1.4. Szülők iskolai végzettsége és a tanulói eredményesség összefüggései	124
3.1.5. A kompetenciamérés eredményeire ható magyarázó változók	133
Összegzés	143
Hivatkozott szakirodalom	150
Mellékletek	164
1. számú melléklet. <i>Tanulói kérdőív</i>	164
2. számú melléklet. <i>Beiskolázási életkor Európában</i>	169
3. számú melléklet. <i>Kerettanterv az általános iskola alsó tagozatán a romániai magyar kisebbségi oktatásban – a 3371/2013-es minisztériumi rendelet alapján</i>	171
4. számú melléklet. <i>Oktatási szakaszok és ISCED-besorolásuk</i>	172
5. számú melléklet. <i>Az árnyékoktatás vizsgálata különböző országokban</i>	173
Rezumat. Chiar și cel mai mic contează. Factori care influențează performanța școlară în învățământul cu predare în limbile minorităților maghiare	176
Abstract. Even the smallest matters. Factors influencing student performance in Hungarian minority education in Romania	178
A szerzőről	180

CUPRINS

Introducere	11
1. Sursele și factorii care influențează performanța școlară a elevilor	20
1.1. Performanța școlară a elevilor din perspectiva teoriilor capitalului social, economic și cultural	21
1.1.1. Resursele de capital economic, cultural și social	21
1.1.2. Factorii care influențează performanța elevilor în lumina teoriilor capitalului social, economic și cultural	26
1.1.3. Convertibilitatea tipurilor de capital social, economic și cultural și performanța școlară	42
1.2. Caracteristicile sistemului educațional din România	44
1.2.1. Sistemul educațional românesc	44
1.2.2. Importanța clasei pregătitoare	53
1.3. Educația complementară și performanța școlară a elevilor	61
1.3.1. Activități extracurriculare în sistemul educațional.	61
1.3.2. Dincolo de sistemul educațional – oportunitățile și limitele educației „din umbră”	67
1.4. Evaluările internaționale și naționale de competențe în sistemul educațional românesc	69
1.4.1. Evaluare și măsurare dincolo de granițe	69
1.4.2. Evaluări naționale în Ungaria și România	78
1.4.3. Valorificarea rezultatelor 105	80
2. Performanța școlară a elevilor în județul Covasna	84
2.1. Metodologia cercetării	84
2.1.2. Baza de date a cercetării	87
2.1.3. Întrebările de cercetare și ipotezele	91
2.1.4. Variabile.	93
3. Rezultatele cercetării.	97
3.1. Caracteristicile populației investigate	97
3.1.1. Relația dintre clasa pregătitoare și performanța școlară a elevilor.	100
3.1.2. Relația dintre tipul localității și performanța școlară a elevilor.	106
3.1.3. Relația dintre participarea la activități extracurriculare/ extrașcolare și performanța școlară.	109
3.1.4. Legătura dintre nivelul de educație al părinților și performanța școlară a elevilor	124
3.1.5. Variabile explicative care influențează rezultatele evaluărilor	133
Concluzii	143

Bibliografie.....	150
Anexe.....	164
Rezumat.....	176
Abstract.....	178
Despre autor.....	180

TABLE OF CONTENTS

Introduction	11
1. Sources and determining factors of student achievement	20
1.1. Student achievement in the light of economic, social, and cultural capital theories	21
1.1.1. Sources of economic, cultural, and social capital	21
1.1.2. Factors influencing student achievement from the perspective of capital theories.	26
1.1.3. Convertibility of capital types and student achievement	42
1.2. Characteristics of the Romanian education system	44
1.2.1. The Romanian education system	44
1.2.2. The significance of the preparatory grade	53
1.3. Complementary education and student achievement	61
1.3.1. Extracurricular activities within the education system	61
1.3.2. Beyond the education system – Opportunities and challenges of shadow education	67
1.4. International performance assessments and national competence measurements in the Romanian education system	69
1.4.1. Assessment and evaluation across borders	69
1.4.2. National assessments in Hungary and Romania	78
1.4.3. Utilization of results	80
2. Student achievement in Covasna County	84
2.1. Research methodology	84
2.1.2. Research database	87
2.1.3. Research questions and hypotheses	91
2.1.4. Variables	93
3. Research findings	97
3.1. Characteristics of the investigated population	97
3.1.1. Relationship between the preparatory grade and student achievement	100
3.1.2. Relationship between settlement type and student achievement	106
3.1.3. Relationship between participation in extracurricular/ shadow education activities and student achievement	109
3.1.4. Parents' educational level and its relationship with student achievement	124
3.1.5. Explanatory variables influencing competence assessment results	133
Summary / Conclusions	143

Bibliography	150
Appendices	164
Abstract	178
About the author	180

BEVEZETÉS

A modern kori oktatáspolitikai sarokköve a hatékony, eredményes és méltányos oktatás. E három szempont fejlesztéséhez járul hozzá a tudományosan igazolt, tényekre alapozott oktatáspolitikai (evidence based education policy) (Halász 2013), amelynek egyik kulcsfontosságú kutatási területe a tanulói eredményességmérés. A nemzetközi teljesítménymérések során nyert adatok lehetőséget biztosítanak egy ország oktatási rendszerén belül a tanulói teljesítmények elemzésére, a háttértényezők feltárására, ugyanakkor alkalmasak a különböző országok eredményeinek összehasonlítására. Az eredmények azt is jelzik, hogy a felmérésben részt vevő országok különböző mértékben tudják kompenzálni a szociokulturális és gazdasági háttérből eredő különbségeket. A gyengén teljesítő tanulók, iskolák vizsgálatának eredményei nagymértékben hozzájárulhatnak a sikertelenség okainak és/vagy a felzárkóztatás akadályainak feltárásához.

A nemzetközi tanulói teljesítménymérések kiváló lehetőséget teremtenek az oktatáspolitikai számára, hogy hozzájáruljanak a tényeken alapuló döntéshozatalhoz, az országok saját mérései vagy a helyi mérések a tanárok/az iskolák részletesebb, specifikusabb elemzési lehetőségeket biztosítást szolgálják. A tanulók fejlesztésére irányuló visszajelzései mellett a mérések eredményei fontos kiindulópontjai lehetnek olyan elemzéseknek is, amelyek az iskola jellemzőinek a tanulói teljesítményére mért hatását próbálják feltárni. Az ennek nyomán formálódó javaslatok később a közoktatási gyakorlat részévé válhatnak, és nagymértékben hozzájárulhatnak az eredményességi szint javulásához (Balázs et al. 2014).

A tanulói eredményesség vizsgálata során egyes kutatók a tanuló személyes jellemzőit, a tanuláshoz való viszonyát, a motiváció tanulmányi eredményekre gyakorolt hatását elemzik (Balogh 1998; 2000; Csapó 1998, 2004; Pintrich & De Groot 1990; Cohen et al. 2009; Ceglédi & Máth 2013; Fejes & Józsa 2005), mások a tanulók családi háttérének, az iskolán belüli/kívüli befolyásoló tényezőket próbálják feltárni (Bourdieu 1978; Coleman 1966; Bacskai 2015; Bray 1999, 2017; Bray et al. 2020; Fehérvári 2016; Fehérvári et al. 2018; Garami 2014; Pusztai 2004, 2009, 2015; Széll 2015, 2018).

A nemzetközi teljesítménymérések és a magyarországi kompetenciamérések eredményeire épülő kutatások szerint erőteljesen megmutatkozik a tanulók iskolai teljesítménye és a szocioökonomiai státusza közötti összefüggés (Bradley & Corwyn 2002; Róbert 2004; Pusztai 2004, 2009). A családi háttér hatásával számos kutatás foglalkozik (Bourdieu 1986, 1999; Andor & Liskó 2000; Pusztai 2004, 2008, 2009, 2015), valamint a kutatások rávilágítanak arra is, hogy a tanulók eredményeinek alakulásában a térségek, települések adottságainak is hatása van (Garami 2014). Az iskola és a pedagógusok jellemzői, az iskola tanulási

környezete is meghatározza a tanulók teljesítményét a családi-társadalmi háttér mellett (Pusztai 2009; Bacskai 2007 2015; Széll 2015, 2018; Fehérvári 2016).

Romániában a nemzetközi felmérések során a kisebbségi magyar oktatásban tanulók vizsgálatára kevés figyelem irányul (Kiss 2019). Más elemzések is inkább az oktatás jogi, demográfiai területeire fókuszálnak (Papp Z. 2014). Többnyire a szakközépiskolai oktatás helyzetének feltárására irányultak kutatások, ahol az írásbeli kifejezőképesség színvonalának vizsgálatára, az olvasási és szövegértési képesség színvonalának tanulmányozására volt hangsúly fektetve (Pletl 2012, 2015, 2016). A háttértényezők fontossága azonban hangsúlyt kap kisebb kutatásokban: a tanulók nyelvhasználatára is kitér a tanulók iskolai teljesítményére irányuló vizsgálat, ahol két összehasonlító dimenzióban kerül elemzésre a magyar és a nem magyar tanulók teljesítménye (Papp Z. 2014).

A romániai magyar diákokra vonatkozóan keveset tudunk a kisebbségi oktatásban részt vevők eredményességéről. A nemzetközi teljesítmésmérések a kisebbségi oktatáspolitikára számára értékes adatokkal szolgálhatnak. A nemzetközi mérések során a PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) és TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) eredmények értelmezésében központi szerepet kapnak a gazdasági, kulturális és társadalmi tőkével kapcsolatos elemzések. A teszteredmények legtöbbször nem csupán az iskola, hanem a tanulók, a család, illetve a település tulajdonságait is hordozzák. Kérdés, hogy az iskola mennyire tudja csökkenteni a tanulók különböző képességeiből és eltérő szociokulturális háttéréből eredő különbségeket. „Az iskola nem számít” (Coleman 1966) megállapítás óta kutatások próbálják megcáfolni és igyekeznek igazolni azt, hogy az iskolának is van szerepe a tanulói eredményességben. Napjainkban egyre inkább teret nyer az a szemlélet, amely a tanulók teljesítményét a társadalmi-családi háttér és az iskolai hatások kontextusában értelmezi (Lannert & Nagy 2006).

A romániai, szerbiai és szlovákiai nemzetközi vizsgálatok alapján az anyanyelven tanuló kisebbségi oktatásban részt vevő magyar diákok a mért kompetenciaterületeken jobban teljesítenek, mint azok, akik az adott ország nyelvén tanulnak. Fény derült arra is, hogy a magyar nyelvű oktatásban részt vevők Szerbiában és Romániában jobban teljesítettek a többséghez viszonyítva. A többségi, államnyelven tanuló kisebbségi magyarok „igazi veszteseknek tekinthetők, a három ország vizsgált rétegei közül a leggyengébb eredményeket mutatják” (Papp Z. 2012a. 20.). Fel kell azonban hívni a figyelmet arra, hogy a PISA-mérés nem foglalja magában a tanulók szisztematikus mintavételét a magyar nyelven működő osztályokban, annak ellenére, hogy a romániai magyar kisebbség a legnépesebb az EU-országokban. Ahhoz, hogy az oktatáspolitikára erre a szegmensére összpontosítson a román oktatási rendszer, az első lépés az kellene hogy legyen, hogy a PISA-mérések során a magyar nyelvű osztályokban tanulók reprezentatív almintáját is vizsgálják (Kiss 2019).

A nemzetközi kutatások, illetve az országos kompetenciamérés eredményei egyaránt rávilágítanak arra a tényre, hogy a tanulói eredményességet számos tényező meghatározza. A nemzetközi teljesítménymérések során erre Romániában is fény derül (Singer 2013), viszont az országos kompetenciamérések adatainak vizsgálata során nincs lehetőség a befolyásoló tényezőket vizsgálni. Az eredményességet azonban számos tényező befolyásolhatja a család gazdasági helyzete, kulturális tőkéje mellett, mint például az iskolán belül és kívüli extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel. Vannak esetek, amikor az iskolák társadalmi-gazdasági státusza erősebben magyarázza a tanulói teljesítményeket, mint az egyes tanulók egyéni családi háttere (Balácsi & Horváth 2011, 2014).

A romániai oktatáspolitikai teljesen figyelmen kívül hagyja, hogy az iskolai teljesítményt a családi háttér nagymértékben befolyásolja. Az oktatási intézményekre úgy tekintenek, hogy esélyegyenlőséget biztosít minden gyermek számára, és lehetőséget nyújt képesség, tehetség és erőfeszítés alapján előrehaladni. Az iskola felelőssége a gyermek kudarcáért a rendszerben meglehetősen lényegtelennek tekinthető (Țoc 2016).

Kutatásunkban azokat a makro-, mezo- és mikroszintű tényezőket elemezzük, amelyek a romániai magyar diákok országos kompetenciaméréseken elért eredményeit befolyásolhatják. Témaválasztásunkat kiemelkedő fontosságúnak tartjuk, hiszen míg a nemzetközi teljesítménymérések, a magyarországi országos kompetenciamérések esetében a tanulók mérési eredményeinek elemzése során a befolyásoló háttértényezőket is vizsgálják, addig a romániai országos kompetenciamérések esetében ez hiányosságként könyvelhető el. Az országos oktatáspolitikai döntések (makroszintű tényező) eredményeként bevezetett előkészítő osztály, a település jellemzői, az extrakurrikuláris tevékenységek (mezoszintű tényező), valamint családi háttér (mikroszintű tényező) és a tanulói eredményesség közötti összefüggések feltárására fókuszálunk. A tanulói eredményességet befolyásoló makro-, mezo- és mikroszintű tényezők vizsgálatát a kulturális, gazdasági és társadalmi tőkeelméletek tükrében elemezzük.

A tanulói eredményességet a magyar nyelven tanuló negyedik osztályosok körében vizsgáljuk. A negyedik osztály végén történő kompetenciamérés legfontosabb célja az alsó tagozatos oktatás értékelése – „a tanulók eredményeinek a tantervi követelményekhez való viszonyítása, az egyes tanulók teljesítményének az országos átlagteljesítményhez való mérése, az előkészítő osztály bevezetésének tulajdonítható teljesítményfejlődés meghatározása, a különböző tanévekben sorra kerülő mérések eredményeinek egymással, valamint a nemzetközi mérések eredményeivel történő összehasonlítása” (Szántó 2015:2). Ez a cél azonban nem valósul meg, hiszen sem a tantervi követelményekhez, sem az országos átlaghoz való viszonyítás, sem az előkészítő osztálynak tulajdonítható eredményesség-növekedés nem követhető nyomon.

A kompetenciamérések eredményeinek hasznosítása így számos kérdést vet föl. Bár megtörténnek az országos mérések, a visszacsatolás az individuumra

irányuló értékelést szolgálja, a diák fejlesztésére irányul, a hibás vagy nem megoldott feladatok típusa és mennyisége szerint az egyéni tanulási tervek kidolgozására kellene használni. Előnyös, hiszen motiváló lehet a tanuló számára, mivel személyre szabott értékelést biztosít, és az egyéni fejlesztést szolgálja. Viszont kevés informativitással rendelkezik, nem lehet meghatározni, hogy a diák a többiekhez képest hogyan teljesít (Buda 2011).

Amíg a nemzetközi teljesítménymérések és a magyarországi országos kompetenciamérések során az elemzésekben a háttértényezők is központi helyet foglalnak el, addig a romániai országos méréseket nem kíséri olyan háttérkérdőív, ami a befolyásoló tényezők vizsgálatát lehetővé tenné. Kutatásunkkal ezt a hiányosságot szeretnénk pótolni. Hasonló vizsgálat sem országos szinten, sem megyénkben nem történt. Feltáró jellegű kutatásunk részletes képet nyújthat a Kovászna megyei magyar nyelven tanuló diákok eredményeiről és a befolyásoló tényezőkről a megyei szintű adatfelvételnek köszönhetően. A kompetenciamérések eredményeit befolyásoló tényezők felderítése érdekében saját készítésű háttérkérdőívet alkalmazunk. A kérdőívünk a tanuló tanulmányi eredményeire, a család szocioökonómiai hátterére és a kiegészítő oktatásban való részvételre fókuszál.

Kutatásunkban a tanulói eredményesség és a makroszintű (országos oktatáspolitikával összefüggő), mezoszintű (a település típusa, extrakurrikuláris tevékenységek, árnyékoktatás), valamint a mikroszintű (a család szocioökonómiai háttere) tényezők közötti összefüggéseket szeretnénk feltárni (1. táblázat).

1. táblázat. *A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők*

Makroszint	Mezoszint	Mikroszint
Előkészítő osztály	Településtípus Extrakurrikuláris aktivitás Árnyékoktatás	Szülők iskolai végzettsége Családi állapot Szülők munkaerőpiaci helyzete Szubjektív anyagi helyzet

A makrotényezők hatással vannak az iskola vagy az egyén/család szintjére. Ami egyéni vagy intézményi szinten érvényesül, annak vélhetően rendszerszintű okai is vannak (Papp Z. 2012a). A 2011-ben érvénybe lépett 1. számú oktatási törvény által hozott oktatáspolitikai döntések eredményeként bevezetésre kerülő előkészítő osztály és az eredményesség összefüggéseit tárjuk fel. Azt vizsgáljuk, hogy azok a tanulók, akik végeztek előkészítő osztályt, nagyobb arányban érnek-e el átlag feletti eredményeket a három kompetenciamérési területen (matematika, magyar és román nyelv), mint akik nem végeztek előkészítő osztályt.

A mezoszintű magyarázatok feltárása során a településtípus és a kiegészítő oktatás területére fókuszálunk. A különböző településtípusokon működő iskolákban járó tanulók esetén tapasztalhatunk-e eltérést a tanulói eredményességben? Az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel, az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységek és az eredményesség között van-e összefüggés?

Mikroszinten a családra visszavezethető tényezőkre koncentrálnak. Érdeklődésünk arra irányul, hogy van-e összefüggés a család szocioökonómiai háttere és a tanulók mérési eredményei között a három kompetencterületen (matematika, magyar és román nyelv).

A kutatásunkban megjelenő fogalmak definiálása a makro-, mezo- és mikroszintű tényezők feltárása során vizsgált területek és az eredmények értelmezésében nyújt segítséget. A vizsgálatunk irányvonalát is meghatározó, az 1. táblázatban ismertetett kulcsfogalmakat járjuk körbe.

Kiemelt fontossággal bír ugyanakkor, hogy a romániai magyar kisebbségi oktatás fogalmának tisztázására is hangsúlyt fektessünk. A kisebbségi oktatás mint keretrendszer kerül bemutatásra, ennek ismertetése segít kutatásunk jelentőségének a megértésében. Kozma (2003) a kisebbségi oktatáskutatások tudományágak szerinti tárgyalása során több lehetséges megközelítési pontot határoz meg. Így a pszichológia számára egyik kiemelt terület az identitásproblémák vizsgálatára fókuszál. A gyakran vizsgált kérdések között megemlíthetjük az egyén és közösség viszonyát és a szorosan ehhez kapcsolódó kérdésköröket, mint amilyenek például az előítéletek, sztereotípiák, tolerancia stb. A történészek által preferált oktatáskutatási terület pedig a kisebbségek érdekérvényesítésének dilemmáihoz kapcsolódnak. A társadalmi struktúrakutatók számára a társadalmi egyenlőtlenségi problémák jelentik az alapvető megközelítési módot, míg a kulturális antropológia számára a kisebbségi kultúra a kiemelt érdeklődési terület. Vannak regionális kisebbségi kutatások, ahol az elmaradott térségek népességének fejlődése vagy elmaradása képeznek kiemelkedő kutatási témákat. Ugyanakkor megjelenik a tanulmányi eredményesség vizsgálata is (Kozma 2003).

Papp Z. (2012) a kisebbségi csoportok kialakítása során megkülönböztet őslakos és bevándorló kisebbséget, anyaországgal rendelkező és nem rendelkező kisebbségi csoportokat. Ezen dimenziók mentén az oktatási sajátosságok mélyebb megértése érdekében az oktatás nyelve szerinti kategóriát is meghatároz (Papp Z. 2012a).

Szarka (1999) tipológiája szerint a közép-európai kisebbségek három csoportba sorolhatók: „a nemzeti közösségtudattal rendelkező, azt közösségi identitásukban meghatározó elemként értékelő nemzeti kisebbségek csoportjába, az eredeti vagy anyanemzeti közösségtől tartósan külön fejlődő, ahhoz elsősorban a származás, valamint a beszélt nyelv alapján kötődő etnikai kisebbségek csoportjába, valamint a vizsgált országok egyes régióiban kialakult s ma identitásukat ehhez a régióhoz való kötődésükkel meghatározó regionális kisebbségek csoportjába” (Szarka 1999. 174.). A három csoport között átfedések is lehetnek.

Kutatásunkban őshonos kisebbségről beszélünk, a romániai magyar kisebbségi oktatás a román állami oktatás alrendszeréként működik. A gyerekek anyanyelven vehetnék részt az oktatásban a korai intézményes neveléstől kezdve a felsőoktatási intézményekig. Az anyanyelven tanulásnak erős az identitásépítő szerepe is. „A politikai, gazdasági és oktatási-kulturális etnikai alrendszerek kölcsönös egymásra hatása a nemzeti kisebbség időben való fennmaradását szolgálja. A kisebbségi magyar példa pedig azt is jelzi, hogy az etnopolitika vagy kisebbségi identitáspolitika legfontosabb társadalmi bázisát az „önálló” oktatási intézményrendszer szolgáltatja” (Papp Z. 2012a. 6.). A kisebbségi oktatásban az oktatás feltételeit a nemzetállami keretek, országos szintű oktatáspolitikák határozzák meg, sajátosságait rendszerszintű, intézményi, illetve egyéni és családi tényezők is befolyásolják (Papp Z. 2017). A kisebbségi nyelven működő oktatás hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, identitásának fenntartásához. Az asszimiláció elleni küzdelem is folyamatosan jelen van, hiszen a többségbe való beolvadás a kisebbségi közösség megszűnéséhez vezetne (Papp Z. 2012a, 2015). A kisebbségi oktatáspolitikát megközelíthetjük mint társadalmi egyenlőtlenségi probléma, így vezethet az egyenlőtlenségek kiküszöböléséhez vagy az egyenlőtlenségek növeléséhez is. De lehet a tanulmányi eredményesség egyik társadalmi összetevője is. Ebben az értelemben a szocioökonómiai háttér egyik összetevője, ami segítheti vagy akár gátolhatja az iskolai előmenetelt. Fontos információkat hordozhat, s a kisebbségi létből fakadó eredményességi különbségek csökkentését teszi lehetővé (Kozma 2003).

Papp Z. szerint a „kisebbségi oktatásnak mint intézményes lehetőségnek, illetve a kisebbségi oktatásának valójában esélykiegyenlítő funkciója van” (Papp Z. 2017. 6.). Az anyanyelvi oktatási alrendszerrel rendelkező kisebbségek esetében sokkal inkább biztosítani lehet a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges kompetenciák kialakítását, fejlesztését. „Egy külön oktatási alrendszer léte és fenntartása azonban történelmi meghatározottságokkal is bír, illetve logikus módon akkor indokolt, ha a kisebbség egy adott számbeli nagyságot elér. Az anyanyelvű oktatás pusztán léte a közösségi fennmaradás záloga.” (Papp Z. 2017. 11.)

Az előkészítő osztály (makroszintű tényező) és a tanulók kompetenciamérésen elért eredményei közötti összefüggéseket is vizsgáljuk, ezért fontosnak tartjuk ismertetni specifikumait. A 2012–2013-as tanévtől, az előkészítő osztály bevezetésével a kötelező oktatást 11 évre terjesztették ki,¹ és ez az oktatáspolitikai reform egyik jelentős intézkedését képezi. A hátránykompenzációt támogató korai iskolakezdés a szociális, kulturális, nevelési hiányosságokat hivatott pótolni. Célja, hogy segítse az iskolába való beilleszkedést, hiszen az óvodai oktatás Romániában nem kötelező, és az óvodáskorú gyerekek húsz százaléka soha nem járt óvodába (Mandel 2015, 2017; ISE 2013). Az előkészítő osztály és az integrált

1 L. 2. számú melléklet: Beiskolázási életkor Európában.

kurrikulum bevezetésével egy új fejezet kezdődött: az új tantervek nagy hangsúlyt fektetnek a személyiség fejlesztésére; az életben való boldoguláshoz, közösségben való alkalmazkodáshoz megfelelő kompetenciák kialakítását célozzák.

A mezoszintű tényezők vizsgálata során a településtípus, valamint a kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség összefüggéseit elemezzük. Vizsgáljuk az iskola által szervezett délutáni oktatás (iskola az iskola után program), a korrekciós, felzárkóztató, kompenzáló programok, a zenei és sporttevékenységek, szabadidős tevékenységek, tehetségdonozó programok és a kompetenciaméréseken elért eredmények kapcsolatát. Az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel számos pozitív hatást eredményezhet. A sport, a művészet, a tudományos és szakmai tárgyú tanórán kívüli tevékenységeken való részvétel pozitív hatása egyértelműen kimutatható a tanulmányi eredmények javulásában, valamint a felvételi vizsgák sikeres eredményeiben is tetten érhetőek (Pusztai 2009).

A tehetségdonozó programok esetünkben azok a tevékenységek, amelyeket az iskola biztosít a tehetséges tanulók fejlesztése céljából. Az általános iskola alsó tagozatos diákjai számára nem elérhetőek a Kiválósági Központ által biztosított fejlesztő programok, ugyanis ezeken csak ötödik osztálytól kezdődően vehetnek részt a tanulók.

A magyarországi egész napos iskolaként működő program Romániában *iskola az iskola után* megnevezés alatt a másnapra való felkészülést, a személyes fejlődést és a társadalmi integrációt célozza. Nem tartozik a kötelezően államilag finanszírozott programok közé, minden tanintézmény lehetőségei szerint valósítja meg ezeket, ha a szülők igényt tartanak rá (Barabás 2019c, 2020). Az egész napos iskola elsősorban a minőségi tanórai és szabadidős tartalmakat ötvözi, és a tanulási folyamat hatékonyabbá tételére irányul. Az oktatási rendszer fejlesztésének részét képezi, de önmagában nem nyújt megoldást az oktatási problémákra.

Az időkeretek kiterjesztésére irányuló kezdeményezések legtöbbször nem pusztán a tanulásra fordított időt érintik, de az iskolai feladatokat, szerepeket is gyakran átalakítják, az iskola és környezete kapcsolatát is újragondoltatják (Imre et al. 2015). Gyakoribb a tanári együttműködés a hátrányos helyzetű iskolákban, ahol a pedagógusok az egyes tanulók fejlesztése érdekében több időt töltenek el a fejlesztéssel, felzárkóztatással (Bacskai 2015). Meg kell jegyeznünk azt is, hogy kiemelkedő szerepet tulajdonítanak a tanári munka eredményességének, hogyha az oktató egyénileg foglalkozik a tanulóval, személyre szabott módszereket alkalmaz (Mihály 2004). A romániai pedagógusok továbbképzéseken való részvételének vizsgálata arra is rámutat, hogy a hatékony továbbképzés a munkával való elégedettségre is nagy hatással van. A pedagógusoknak igényük van a szakmai fejlődésre, ez pedig befolyásolja a tanári munkával való elégedettséget. A szakmai fejlődés az iskola egész közösségének közös érdeke (Zoller & Bacskai 2020).

Az árnyékotatás területén fellelhető tevékenységek többnyire a magánoktatáshoz köthetők. Ezekért a tevékenységekért viszont fizetni kell a szülőknek. A hátrányos szociális háttérrel rendelkezők számára kevésbé elérhetőek ezek a

programok. Számos országban az árnyékkoktatás párhuzamos oktatási szektorként jelenik meg, és a tanulmányi eredményesség növelését, a tanulás diverzifikálását valósítja meg. Az ilyen jellegű kiegészítő foglalkozások, a korrepetálás széles körben elterjedt oktatási jelenség, és egyre növekvő tendenciát mutat.

Kötetünkben a településtípus és a tanulói eredményesség összefüggéseinek feltárása mentén kitérünk a reziliencia vizsgálatára is. A kutatásokban megjelenő reziliens iskolaként azok az oktatási intézmények definiáltak, amelyek társadalmi, gazdasági és kulturális szempontból hátrányos tanulói összetételük ellenére kimagasló eredményeket érnek el az országos kompetenciaméréseken, veszélyeztetett iskolaként pedig a társadalmi, gazdasági és kulturális szempontból hátrányos tanulói összetételük gyenge eredményességhez vezet (Széll 2015). Ez arra világíthat rá, hogy az iskola milyen mértékben képes hozzátenni a családi háttér indexe alapján várható teljesítményszinthez (Csüllög et al. 2015; Papp Z. 2014).

A mikroszintű befolyásoló tényezők esetében a család szocioökonómiai háttérének vizsgálata során a szülők iskolai végzettségére, a család gazdasági helyzetére fókuszálunk. A különböző térségekben a kedvezőtlen gazdasági adottságok okozhatják az alacsonyabb tanulói eredményességet, ugyanakkor a népesség magasabb iskolázottsági szintje, a helyi társadalom kedvezőbb összetételének hatása is kimutatható. Ahol a családi háttérből, az oktatási intézmények kedvezőtlen infrastruktúrális helyzetéből, társadalmi összetételéből képződő hátrányok halmozódnak, ott az iskolák teljesítményében és a tanulók eredményességében is érzékelhetők ezek (Garami 2014).

A befolyásoló makro-, mezo- és mikroszintű tényezőket sokkal árnyaltabb értelmezhetjük a kulturális, a gazdasági és a társadalmi tőkeelméletek mentén tárgyalva.

A tanulók fejlesztésére irányuló visszajelzések mellett a mérések eredményei fontos kiindulópontok lehetnek olyan tanulmányok készítésénél, amelyek az iskola jellemzőinek a tanulói teljesítményére mért hatásait próbálják feltárni. Az ezek nyomán formálódó javaslatok később a közoktatási gyakorlat részévé válhatnak, és nagymértékben hozzájárulhatnak az oktatási-tanulási légkör javulásához is (Balázsi et al. 2014).

A második fejezetben (*Tanulói eredményesség Kovászna megyében*) a kutatás helyszíne, módszertana és a kutatási eredmények kerülnek bemutatásra.

A *kutatás bemutatása* alfejezetben a kutatás módszereit, adatbázisát, hipotéziseit, valamint a változókat ismertetjük. A *kutatás eredményei* alfejezetben a különböző tőkeforrások mentén azokat a makro-, mezo- és mikroszintű tényezőket elemezzük és azokat az eredményeket mutatjuk be, amelyek hatással vannak a tanulói eredményességre a vizsgált populáció esetében. A negyedik osztály végén sorra kerülő országos kompetenciamérések eredményeire és saját kidolgozású tanulói háttérkérdőívünk adataira alapozzuk elemzésünket.

Az *Összegzésben* kutatásunk eredményeit foglaljuk össze, a szakirodalmi elemzés során bemutatott különböző tanulmányok, kutatások eredményeire

reflektálva. A jövőbeli lehetséges folytatási irányokat vetítjük előre, valamint kutatási eredményeink gyakorlati hasznosíthatóságának lehetőségeire is rávilágítunk. Kutatási eredményeink, következtetéseink lehetőséget biztosítanak olyan megyei, intézményi szintű stratégia kidolgozására, amelyek a makro-, mezo- és mikroszintű befolyásoló tényezőket figyelembe véve a tanulói eredményesség növelését szolgálhatja.

A kötet megjelenését sokan segítették.² Köszönettel és hálával tartozom elsősorban dr. Bacskai Katinkának, akinek támogatása, iránymutatása végigkísérte kutatómunkámat. Példaértékű számomra munkássága, türelme, emberséges hozzáállása.

Hálás köszönettel tartozom a doktori program vezetőjének, prof. dr. Pusztai Gabriellának is, aki bízott bennem, és végig figyelemmel kísérte kutatómunkámat. Az értekezés opponenseinek külön köszönöm munkájukat. Hálás vagyok dr. Frigy Szabolcsnak és dr. Ceglédi Tímeának, dr. Széll Krisztiánnak és dr. habil. Buda Andrásnak, hogy alapos értékelésükkel irányt mutattak az értekezés végső formájának kivitelezésében.

Köszönet illeti ugyanakkor a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományok Doktori Program oktatóit, akik szakmai tudásukkal segítettek munkámat. Köszönettel tartozom a Kovászna megyei kollégáknak is, akik az adatfelvételt segítették. Továbbá köszönöm minden kutatótársamnak és doktoranduszkollégának, hogy hasznos megjegyzésekkel segítették a kutatási koncepció alakulását, árnyalását.

Végül, de nem utolsósorban külön köszönettel tartozom családomnak, hogy mindvégig megértéssel, türelemmel támogattak.

2 Ez a könyv a doktori dolgozatom könyv formában megszerkesztett változata. Az eredeti doktori dolgozat elérhető a Debreceni Egyetem honlapján: <https://dea.lib.unideb.hu/items/6ac33e07-780e-4557-8826-677bcdb84c57>

1. A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG FORRÁSAI ÉS BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐI

Kötetünk első fejezetében a nemzetközi és hazai szakirodalom feldolgozásán át a témánk szempontjából releváns tanulmányok, kutatások eredményeire reflektálunk. Bemutatjuk a romániai oktatási rendszer jellemzőit, a tanulói eredményesség vonatkozásában a kiegészítő oktatás lehetőségeit, valamint a nemzetközi teljesítménymérések és az országos kompetenciamérések kutatási témánkhoz kapcsolódó aspektusait tárgyaljuk a gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeforrások mentén.

Az első alfejezetben (*Tanulói eredményesség a társadalmi, gazdasági és kulturális tőkeelméletek tükrében*) a tanulói eredményességet különböző tőkeelméletek mentén, a feltárt szakirodalom alapján tárgyaljuk. Számos kutatás a családi háttér markáns hatására hívja fel a figyelmet, ezért fontos szempontnak tartjuk a tőkeforrások elemzését. A család, az oktatási intézmény és település egymással kölcsönhatásban működnek, a társadalmi, gazdasági és kulturális tőke együttesen befolyásolja a tanulók eredményességének alakulását. Fontosnak tartjuk szemléltetni, hogy a különböző országokban hogyan jelennek meg a tőkeforrások hatásai, valamint az országos, regionális, lokális tényezők kölcsönhatásának érdekes példáira világítunk rá. Szakirodalmi elemzésünk lehetőséget teremt arra, hogy bemutassuk a világszerte egyre inkább megnyilvánuló különbségeket, amelyek individuális szinten, illetve települések/térségek szintjén egyaránt megjelennek.

A *romániai oktatási rendszer jellemzői* című alfejezetünk nemzetközi összehasonlításban mutatja be a romániai oktatási rendszert, ugyanakkor itt szemléltetjük a magyar kisebbségi oktatásra vonatkozó specifikumokat is. Kiemelt hangsúlyt fektetünk a romániai magyar kisebbségi oktatás általános iskolai alsó tagozatát érintő dimenziókra. Az előkészítő osztály bevezetésének körülményeit és jelentőségét is ebben az alfejezetben tárgyaljuk.

A *Kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség* alfejezetben a tanórán kívüli iskolai tevékenységek, valamint az árnyékoktatás és a tanulói eredményesség közötti összefüggéseket tárgyaljuk a szakirodalom alapján. Kitérünk a nemzetközi teljesítménymérésekre is, amelyek kiváló lehetőséget teremtenek egy ország oktatási rendszerének, tanulói teljesítményének elemzésére, valamint a háttértényezők feltárására, ugyanakkor az országok közötti különbségek megragadására is alkalmasak. A *nemzetközi teljesítménymérések és országos kompetenciamérések a romániai oktatási rendszerben* című alfejezetben a Romániában is alkalmazott TIIMS-, PIRLS- és PISA-méréseket ismertetjük, valamint a romániai országos kompetenciaméréseket a Magyarországon alkalmazott kompetenciamérésekkel hasonlítjuk össze. A nemzetközi teljesítménymérések, a magyarországi

országos kompetenciamérések bemutatása során evidenssé válik az a tény, hogy a tanulók családi háttere és iskolai teljesítménye között összefüggés mutatható ki. Ennek vizsgálatára viszont nem fordítanak figyelmet a romániai országos kompetenciamérések során. Az általunk készített tanulói háttérkérdőív kérdései segítenek abban, hogy adatokat gyűjtsünk a diákok szociokulturális helyzetéről, ugyanakkor az iskolai-oktatási környezet jellemzőinek hatásának a vizsgálatára is lehetőséget nyújtanak.

1.1. Tanulói eredményesség a társadalmi, gazdasági és kulturális tőkeelméletek tükrében

A tanulói eredményességet számos tényező befolyásolja: rendszerszinten az oktatáspolitikai, iskolai szinten a pedagógusok képzettsége, attitűdjei, az iskola felszereltsége, a légkör, a tanulói létszám és összetétele, térségi/kistérségi szinten a területi elhelyezkedés, demográfiai, társadalmi és gazdasági feltételek, individuális szinten a nem, lakóhely, családi háttér, tanúlással kapcsolatos attitűdök, motivációk.

Ebben az alfejezetben a tanulói eredményességet befolyásoló makro-, mezo- és mikroszintű tényezőket a gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeelméletek mentén mutatjuk be. Ismertetjük a tőkeelméletek témánkhoz kapcsolódó megközelítéseit, a releváns kutatási eredményeket, majd az elemzésre kerülő makroszintű, mezoszintű és mikroszintű tényezőket. Alfejezetünk végén a tanulói eredményességgel összefüggést mutató tőkefajták konvertálhatóságát tárgyaljuk.

1.1.1. Gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeforrások

Bourdieu (1999) három típusú tőkeformát határoz meg, tanulmányaiban megjelenik a gazdasági tőke mellett a kulturális és a társadalmi tőke fogalma is. A gazdasági tőke közvetlenül pénzre váltható, így az azonnali konvertálás során leggyorsabban hasznosítható (Bourdieu 1999). A tanulói eredményességet célzó kutatások gyakran vizsgálják ennek a tőkefajtnak a tanulók tanulói eredményességre vonatkozó hatásait, összefüggéseit. Így a család gazdasági helyzete, a szülők munkaviszonya, a szubjektív jóllét mutatói számos esetben kerülnek az eredményességvizsgálatok fókuszába. A PISA-vizsgálatok során a kulturális tőke és eredményesség összefüggéseinek feltárása során gyakori változóként jelenik meg a szülők iskolai végzettsége, kulturális élete, a családban fellelhető könyvek száma.

Bourdieu (1978) szerint a tőke magában foglalja az aktuális és potenciális erőforrásokat – ez a tőke egyrészt profitot termelhet, másrészt önmagát is újratermelheti vagy növelheti. Az egyén által birtokolt társadalmi tőke függ azokétól

is, akikkel kapcsolatban áll. Coleman (1988) szerint a társadalmi tőke teszi lehetővé, hogy a szülők tudástőkéje hozzájáruljon a gyermekek előmeneteléhez, fejlődéséhez. A társadalmi tőke fogalma nemcsak a tanulói eredményességhez, hanem az iskolák közötti különbségek megértéséhez is hozzájárul. Azokban a tantestületekben, amelyekre magas fokú társadalmi tőke jellemző, sikeresen kompenzálhatók az egyéni humántőke hiányosságai (Pusztai 2020).

A társadalmi tőke iránti érdeklődés következményeként számos kutatás irányul azoknak a tényezőknek a vizsgálatára, amelyek szerepet játszanak az eredményességben, gazdasági aktivitásban és az emberi jóllétben. A 80-as években Pierre Bourdieu és James S. Coleman értelmezéseit tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy ők ketten hasonlóképpen vélekednek arról, hogy a társadalmi viszonyokban rejlő erőforrásokhoz kapcsolják a társadalmi tőkét, azonban más kontextusokba helyezik, értelmezik, más oldalait világítják meg. Coleman a társadalmi normákhoz kapcsolja, és a közösségi együttműködésre alapuló oldalait emeli ki, Bourdieu a gazdasági tőkévé konvertálható tulajdonságát tekinti kiemelkedőnek, és a tudatos egyéni vagy közösségi stratégia részének tekinti. A társadalmi tőke mindkét szemléletmód szerint a társadalmi struktúra és a kultúra terméke, a családokon, közösségeken belüli kapcsolatokkal asszociálódik. A tanulói eredményesség szempontjából a társadalmi tőke kialakításában és formálásában a család mellett fontos szerepet játszik az iskola és a helyi közösség is (Imre 2008).

Bourdieu (1999) számára a kulturális tőke pozitív vagy negatív hozamú az iskolai szervezetben, és felhívja a figyelmet arra is, hogy az oktatási intézmények esetén a kulturális tőke minőségét a középosztály tőkejellege dominálja (Galántai 2014). Elmélete szerint a tanulói eredményesség a családi kulturális tőkebefektetés eredménye. Ennek mértéke olyan tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatároz, mint amilyen a tanuláshoz kapcsolódó viszony és az iskolai tevékenységek igénybevételére való hajlandóság. Coleman elméletében is fellelhető a három tőkefajta: a tárgyi tőke a gazdasági tőke, az emberi tőke a kulturális tőke, a személyek közötti kapcsolatok pedig a társadalmi tőke fogalmával hozhatók kapcsolatba. Szemlélete szerint „a társadalmi rendszer viselkedését makroszinten kell tárgyalni, azonban a célra orientáltság fogalmát az egyének szintjén kell értelmezni. Elméletének alapköve az egyéni szinten jelentkező szükségletek kielégítésére irányuló szándékos cselekvés.” (Pusztai 2008:14) Pusztai (2008) összehasonlítása több hasonlóságot és különbséget is megvilágít. Meghatározó különbség a két elmélet között, hogy a konvertálhatóság ugyan mindkét esetben működik, azonban míg Bourdieu szerint a gazdasági, Coleman szerint a társadalmi tőke váltható át leginkább humán tőkévé (Pusztai 2008). Bourdieu (1999) a társadalmi tőkét a társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakadó tőkének tekinti, nagy hangsúlyt fektet a kapcsolatháló létrejöttére. A társadalmi tőke fogalma nemcsak a tanulók eredményességéhez, hanem az iskolák közötti különbségek megértéséhez is hozzájárul. Az iskola a társadalmi tőke hasznosulásának és ugyanakkor képződésének is a helyszíne lehet (Imre 2008).

Farkas (2013) a társadalmi tőke fogalma tekintetében Bourdieu megközelítését kibővíti más társadalmi képességekkel, mint amilyen például a hatáskör, a kizárólagos információk birtoklása vagy a testi erővel való rendelkezés. A társadalmi tőke általa meghatározott fogalma viszont jelentősen eltér Coleman tőkefogalmától, aki szerint a társadalmi tőke összetevőit azok a tényezők képezik, amelyek elősegítik, hogy egy adott egyén/csoport megvalósítsa céljait.

Felfogása szerint „a társadalmi tőke bármely formáját képező társadalmi képességek főleg az erők és az erőviszonyok alkotóelemeiként játszhatnak szerepet a társadalmi cselekvések és általában a társadalmi jelenségek meghatározásában. Később kifejtendő felfogásunk szerint a társadalmi erő és a hatalom nem egyik összetevője a társadalmi tőkének, hanem legfontosabb létezési formája; a társadalmi tőke valamennyi összetevője főleg társadalmi erő és esetleg hatalom formájában létezik.” (Farkas 2013. 5.) Tőkefogalma abban is különbözik a szociológiai szakirodalomban megjelenő társadalmi tőke fogalmától, hogy társadalmi képességeknek nevezi az erőforrásokat, s így határozza meg: „A társadalmi tőke az adott egyén (vagy csoport) azon tényleges vagy lehetséges társadalmi képességeinek az összessége, amelyek az adott társadalom vagy társadalmi életszféra különböző intézményes helyzeteiben társadalmi képességeket képeznek és a társadalmi erők összetevőit képezik. A nyilvános társadalmi tőke az egyén tényleges társadalmi képességeit foglalja magában, amelyek az egyén adott intézményes helyzeteivel összefüggő adott körülményei között társadalmi képességeket képeznek és a társadalmi erők összetevőit képezik.” (Farkas 2013. 7.) Ugyanakkor megfogalmazásában jelen van a latens társadalmi tőke fogalma is, ami a lehetséges társadalmi képességet jelöli – ez az egyén egy adott intézményes helyzetében és e helyzettel összefüggő körülmények között nem jelent társadalmi képességet, de egy másik helyzetben már felhasználható és alkalmas. A nyilvános társadalmi tőke az adott egyén társadalmi erőinek az összegét adja. Ugyanakkor a latens társadalmi tőkét mennyiségileg meghatározatlannak tartja, mennyiségére csak következtethetünk (Farkas 2013).

Amennyiben a kapcsolati társadalmi tőke nyilvános tőke formájában létezik, a kapcsolati tőke az adott egyén számára aktuálisan lehetőséget nyújt arra, hogy adott cselekvési lehetőségek megvalósításában igénybe vegye azon egyének bizonyos társadalmi képességeit, illetve támogatását, akikhez társadalmi kapcsolatai fűződnek. A kapcsolati tőke is lehet azonban latens tőke. Olyan esetben, amikor a kapcsolatok cselekvési lehetőségekre utalnak, amelyek az egyén adott intézményes helyzeteivel összefüggő adott körülményei között nem léteznek, de rövid vagy hosszú távon elérhetők (Farkas 2013).

Coleman (1997) véleménye szerint a társadalmi tőke ereje az egyének közötti kapcsolatokban rejlik, és nem kimondottan az egyéneknél. A család, a különböző közösségek, az önkéntes csoportok működtetik a legmegfelelőbbben. Coleman a társadalmi tőkét egyénhez tartozónak tekinti, s a legerősebb tőkeforrásnak a kapcsolatháló kohézióját tartja, amire egy erős, szoros baráti kapcsolat jellemző.

Bourdieu a csoporthoz tartozást tartja fontosnak. Szerinte az egyén központi értéke az ismertsége, kapcsolatai, ennek erőssége a kapcsolatok hálójának kiterjedtségétől függ, valamint befolyásolja annak a tőkének a nagysága, melyet a vele kapcsolatban állók birtokolnak (Pusztai 2008).

Coleman (1988) a család struktúrájának befolyásoló hatására hívja fel a figyelmet. Ennek indikátora lehet a szülők száma, a család típusa, nagysága, a szülőtypusok (vér szerinti, mostoha-szülők, nevelőszülők), valamint a testvérek száma. A szülői jelenlét és hiány vizsgálatára mutatóként általában csak a szülői jövedelemkiesést vették figyelembe (Coleman 1988). A munkaviszonyok, munkahelyek vonatkozásában az apák kapcsolatainak prioritását igazolta vissza, míg az iskolai sikerrel foglalkozó szakirodalom az anya kiemelkedő szerepét igazolja.

Lin elmélete közelebb áll Bourdieu koncepciójához, szerinte a társadalmi tőke a társas viszonyokba való befektetés és alkalmazás, mely magasabb pozícióhoz jobb hálózati helyzet, előnyösebb kapcsolatok tartoznak. Kiemeli azt is, hogy a hátrányosabb helyzetűeknek a heterogén kapcsolatháló kedvez, hiszen az alacsony státúsúak csak akkor léphetik át a társadalmi rétegek határait, ha megfelelő kapcsolattal rendelkeznek (Pusztai 2008).

Leonard (2005) vizsgálata fókuszába annak elemzését helyezi, hogy a gyermekek hogyan fejlesztik és hasznosítják a társadalmi tőkét. Két kutatási projektre támaszkodik, amelyek a gyermekek családjára, kortársaira és a közösségi hálózatokra összpontosítanak. A gyermekek hálózataira fókuszáló kutatás számos kérdést fogalmaz meg a putnami és colemani felfogással kapcsolatban, amely szerint a társadalmi tőke egyik legfontosabb tulajdonsága az a feltételezett képessége, hogy más típusú tőkeformákká alakítható.

Coleman (1988) szerint a család az egyik központi helyszín a társadalmi tőke számára, és ő a társadalmi tőke egyik kulcsfontosságú funkciójának a más tőkeformákba való konvertálását tartja. A gazdasági tőke, amely a család gazdasági helyzetére utal, lehetővé teszi a családok számára, hogy megvásárolhassák azokat a szükséges erőforrásokat, amelyek megkönnyítik a kitűzött cél elérését. A kulturális tőke kifejeződik a felnőttek iskolázottságában, és ez a háttér segíti a gyermeket a kedvező környezet biztosításával az oktatási sikerek elérésében. A társadalmi tőke a felnőttek és a gyermekek közötti családon belüli kapcsolatban rejlik. Coleman szerint a gazdasági és kulturális tőkével kiemelt mértékben rendelkező családok szegényesek lehetnek a társadalmi tőkében, így a gyerekek is kimaradnak ebből. Ez különösen valószínű az egyszülős családokban, a sokgyermekes családokban és a kétkeresős családokban, ahol a szülők nem tudnak elég időt fordítani a kapcsolataikra minden gyermekükkel. A tőke három formája közül a társadalmi tőkét tartja a legfontosabbnak, mert enélkül a szülők nem lesznek képesek átruházni mintájukat a gyermekeiknek (Coleman 1988).

Bourdieu felfogása (1986) különbözik ettől, szkeptikusabb, a társadalmi tőke véleménye szerint az egyének között fennálló társadalmi kötelességekben és kapcsolatokban rejlik. Értékét az reprezentálja, hogy az egyének képesek a

társadalmi tőkét a tőke más formáira konvertálni, főként gazdasági tőkévé alakítani. A konvertálás különösen problémás lehet azok esetében, ahol alacsony a kulturális vagy gazdasági tőke szintje, és azok esetében is, akiket társadalmi szempontból alacsonyabb rendűeknek minősít a környezetük. A konvertálás szempontjából a társadalmi tőke hatékonysága elmarad a gazdasági és kulturális tőke hatékonyságától. A tőke felhalmozott munka (megvalósult formájában vagy „beépített”, megtettesült formájában). A tőke három alapvető formában mutatkozhat be: gazdasági tőkeként, amely azonnal és közvetlenül pénzre váltható és tulajdonjogok formájában intézményesíthető; kulturális tőkeként, amely átalakítható, bizonyos körülmények között, gazdasági tőkévé; társadalmi tőkeként pedig társadalmi kötelezettségekből áll, amelyek bizonyos körülmények között gazdasági tőkévé konvertálhatók (Bourdieu 1986).

Leonard (2005) is úgy vélekedik, hogy a társadalmi tőke készletei önmagukban nem elegendők a kulturális és gazdasági tőkévé történő átalakulás kivitelezéséhez. Leonard vizsgálatában megjelenik a munkásközösségekben tapasztalható gazdasági hátrányok változó szintje. A szegénység a felnőttek és a gyermekek mindennapi életének kiemelkedő jellemzője. A részt vevő felnőttek többsége vagy munkanélküliek voltak, vagy a munkaerőpiac alsó szegmensén helyezkedtek el. A kutatás arra összpontosít, hogy azonosítsa azokat a stratégiákat, amelyhez az egyének folyamodtak a helyzetük enyhítésére, vagy amelyeket a hátrányos helyzetük kezelésére alkalmaznak (Leonard 2005).

Coleman (1988) szerint csak bizonyos családtípusok rendelkeznek társadalmi tőkével. Elemzésében a kétszülős családokra utal. A gyermeket nevelő anyákra, akik teljes munkaidőben háziasszonyok, jellemző a társadalmi tőke generációk közötti sikeres átadása. Értelmezésében a sokgyermekes szülők nem képesek elegendő időt szánni a társadalmi tőke sikeres átadására az egyes gyermekeknek (Coleman 1988).

Leonard (2005) első vizsgálatában a gyerekek többsége olyan kétszülős háztartásokban élt, ahol egyik szülő sem dolgozott. Ennélfogva, szemben Coleman kétszülős háztartásaival, ezek a gyerekek kereset nélküli háztartásokban éltek. Ez a gazdasági tőke hiányához vezetett, mivel a háztartások többsége a szociális ellátásoktól függött. A másik kutatásban a megkérdezett gyermekek többsége egyszülős családokban nevelkedett. Ezekben a háztartásokban az anyák nagyon alacsony kulturális tőkével rendelkeztek, ami viszont akadály volt számukra. Ez korlátozta őket a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben, ugyanakkor befolyásolta a gazdasági tőkéjük szintjét is (Leonard 2005).

A szülők az oktatást tekintik az elsődleges mechanizmusnak, amely megszabadítja gyermekeiket a szegénységből. A megkérdezett szülők többsége gyermekeiket tekinti a legfontosabbnak. Abban reménykednek, hogy a gyermekek iskolai végzettséget szereznek, és ezáltal jó munkát kapnak. Ugyanakkor a gyermekek a támogató szülői kapcsolatot tartották fontosnak. Az elemzés rávilágít arra, hogy bizonyos esetekben önmagában a társadalmi tőke gyenge eszköz arra, hogy

konvertálódni tudjon és más tőkévé alakuljon. A szülők saját gazdasági tőkéjének hiánya negatívan befolyásolta a gyermekeik számára elérhető oktatási lehetőségeket. A tanulmány kiemeli azt is, hogy számos esetben a gyermekeknek nem volt meg a tanuláshoz szükséges saját privát szférájuk. A szülők nem engedhették meg a gyermekeik tanulmányi kirándulásainak kiadásait, sem az extrakurrikuláris tevékenységek költségeit (Leonard 2005).

Az első kutatási projekt különösen nagy hangsúlyt fektet annak a szemléltetésére, hogy a társadalmi tőke készleteinek kamatoztatását akadályozza a szülők emberi és gazdasági tőkéjének hiánya. Ez a kutatás a bourdieu-i elméletet erősíti, miszerint a társadalmi tőke hatékony, ha más tőkeformákkal megerősítik. A vizsgálat szerint a gyermekek társadalmi tőkekészleteinek inkább lokális felhasználási értéke lehet. A kutatás ugyanakkor rávilágít a társadalmi tőke jelentőségére a gyermekek mindennapi életében, valamint a gyermek- és a felnőttkorra kiterjedő hatására (Leonard 2005).

1.1.2. A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők a tőkeelméletek tükrében

Az oktatás az a terület, ahol a makroszintű, oktatáspolitikai döntéshozatal a leginkább hatással lehet a társadalmi tőkére, hiszen az oktatás, a társadalmi viselkedési szabályok, normák átadásának is fontos színtere (Coleman 1988, Orbán & Szántó 2005). Az oktatást gyakran a társadalmi előrelépés egyik eszközének tekintik. Kutatások rávilágítanak arra, hogy az oktatási egyenlőtlenség és a tanuló teljesítményével kapcsolatos befolyásoló tényezők mélyebb megértése érdekében a makroszintű körülményeket (az oktatási rendszer), az iskola és környezete, a település típusa mezoszintbeli tényezőit, valamint a mikroszintű tényezőket (a tanulók egyéni és családi háttér jellemzői) is érdemes figyelembe venni (Behtoui & Neergaard 2016; Ball 2003).

1.1.2.1. Az előkészítő osztály – kulturális és társadalmi tőke

A makroszintű tényezők vizsgálatában fontos elemzési szempontnak tartjuk a rendszerszintű oktatáspolitikai változ(tat)ásokat. Romániában az előkészítő osztállyal egy időben bevezetésre került az integrált tantárgyakon alapuló oktatás. Az integrált oktatás „a hagyományos diszciplináris megközelítéstől eltér, és valamilyen egységes alapot teremt a vizsgált objektum, adott esetben a természet megismeréséhez és értelmezéséhez”; a gyakorlatban a legelterjedtebb értelmezés két pólusa a módszertani és a tartalmi integráció (Chrappán 1998).

A diszciplináris tantárgyakkal ellentétben az integrált kurrikulum feltárja a különböző tudományok/tantárgyak fogalmai, jelenségei és folyamatai közötti kapcsolatokat, azokat egységes egészszé szövi, a tanulás folyamatát és eredményeit

a mindennapi élet helyzeteihez, problémáihoz közelíti, a személyiségfejlődést pedig a középpontba állítja.

Az oktatási folyamatban érvényesülnek a kooperatív tanulási stratégiák, a változatos tanulási tevékenységek (Chrappán 1998; Csorba 2012, 2013). Az általános iskolában történő integrált szemléletű tanuláson alapuló oktatás gyakorlatorientált módozatának vizsgálata kiemeli, hogy az ír oktatásban például az iskolakertek nagymértékben hozzájárulnak a gyermekek jóllétéhez és egészségéhez. A tanárok nagyra értékelik az iskolakertjüket, mert színteret biztosítanak a tapasztalaton alapuló tanuláshoz, és az iskolai és a közösségi szerepvállalást is elősegítik (Austin 2021). Hasonlóképpen, az előkészítő osztály sajátos jellegéből adódóan lehet és kell is adaptálni a tanulási tevékenységeket a mindennapi valóság elemeihez. A pedagógusnak törekednie kell arra, hogy az integrált szemlélet megvalósuljon, fenntartva a tanulók érdeklődését releváns tanulási összefüggések feltárásával. Az előkészítő osztály egyenlő esélyeket biztosít az iskolába lépéshez, lehetővé teszi az oktatáshoz való hozzáférést, a származási környezettől függetlenül (Langa 2015).

Az európai tendenciákat figyelve láthatjuk, hogy az országok többségében az iskolakezdés időpontját általában a hat év körüli életkorra teszik. A korai intézményes nevelés megvalósíthatóságát a beiskolázási korhatár csökkentésében, illetve a kötelező óvodai oktatásban látják. A korai beiskolázás céljaként jelenik meg, hogy kiemeljék a gyermekeket a hátrányos helyzetű családokból, ingerszegény környezetből, és a kedvezőtlen családi, térségi feltételek kompenzálására törekednek (Barabás 2019a). Ez felhívja a figyelmet arra, hogy a korai életszakaszban az intézményes oktatás kiemelkedő jelentőséggel bír a későbbi teljesítményekre nézve (Papp. Z. 2014). A kora gyermekkori nevelés minősége, a támogató felnőtt és a segítő környezet mind közrejátszanak abban, hogy főleg a hátrányos családi helyzetből származó gyerekek jobban teljesítsenek az iskolában (Csüllög et al. 2015).

A korai beiskolázás mellett a szocializáció támogatásának szükségessége is érvként szolgált. Célként jelenik meg, hogy kiemeljék a gyermekeket az ingerszegény környezetből. A szociális jellegű érv mellett megjelenik egy politikai-gazdasági indíttatású szempont is, miszerint az iskolát korábban kezdő gyermekek hamarabb kerülnek be a munkaerőpiacra.³ Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára már hatalmas irodalma van. Nemcsak kutatók, hanem világszervezetek is végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról, pl. World Bank, OECD, UNESCO (Polónyi 2011).

A korai humántőke-befektetések megtérülése, a kora gyermekkori tanulás megkönnyíti a későbbi iskolai tanulást. Elég sok országban van lehetőség arra, hogy a gyermekek a tankötelezettségi korhatár előtt egy évvel korábban kezdjék

3 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/e/MEMO_09_66

meg az iskolát. Franciaországban például, ahol 6 éves korban válik iskolakötelessé a gyerek, a szülőknek lehetőségük van arra, hogy gyermekeiket 3 éves koruktól kezdve iskolába írassák. Az Egyesült Királyságban az iskolába lépés időpontja abból a szempontból is rugalmasabb, hogy egyes iskolákban két vagy három felvételt is szerveznek a tanév során. Az amerikai gyerekek 4 éves koruktól járnak óvodába, Hollandiában pedig a gyerekek 4-5 éves korukban kezdik az általános iskolai oktatást szakképzett, okleveles tanárokkal és a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő kurrikulummal.

Vitathatatlan, hogy a minél korábbi iskolakezdés biztosítja a zökkenőmentesebb és természetesebb átmenetet az általános iskolai oktatásba. A hátrányos helyzetű tanulók esetében már az egy hónappal korábbi iskolakezdésnek a lehetővé tétele is növeli a tanulók iskolai teljesítményét. Ez az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőjű és a kisebbségi tanulók esetében is kimutatható (Leuven et al. 2004).

A hátrányos helyzetű, a bevándorló, a nyelvi készségeikben elmaradt gyerekek iskolai életbe való beilleszkedésének megkönnyítése, az iskolai kudarcok csökkentése érdekében több ország a korai iskolakezdés mellett voksolt. Így hosszabb átmenetet biztosítanak az óvoda és az iskola között, több időt hagyva az iskola teljesítményorientált munkamódjához való hozzászokásra. A korai iskolakezdés intézményes formái között a szociális, kulturális, nevelési hiányosságok pótolhatónak látszanak. Azokban az országokban, ahol jelentős mértékű a migráció, a befogadó ország nyelvének minél eredményesebb elsajátítása kiemelkedő célként jelenik meg (Mihály 2001). Az európai országok az óvoda–iskola átmenet okozta nehézségeket reformintézkedésekkel, szerkezeti átalakításokkal, összefüggő kurrikulumokkal, pedagógusképzésekkel, az óvoda, iskola, illetve a családok szorosabb együttműködésével próbálják megoldani.

Magyarországon az iskolákban többféle programmal találkozhatunk, ami az iskolakezdés megkönnyítését szolgálja: ilyenek a lépésről lépésre, az óvoda–iskola vagy a tanulás tanulása program. Vannak oktatási intézmények, ahol a gyermekek képességeinek felmérését helyezik előtérbe, de azokban az esetekben, ahol szükségesnek látszik, a tanuló egyéni fejlesztéséhez szakemberek segítségét igénylik (Szabó 2005).

Az esélyteremtést, hátránykompenzációt támogató magyarországi kutatásban részt vevő intézmények legfontosabb célnak tekintik az óvodába járó gyermekek hátrányainak csökkentését, a hátrányos helyzetű családok kisgyermekeinek hároméves korban történő óvodai felvételét. Kiemelt hangsúlyt fektetnek az együtt nevelésre, az integrált nevelésre. A komplex prevenciós óvodai programok a gyermekek szociokulturális környezetéből eredő hátrányaik csökkentését szolgálják. A vizsgálat kiemeli: minél korábban, már hároméves kortól integrált, komplex fejlesztéssel érhető el, hogy a gyermek elegendő eséllyel induljon el az életben, a hátrányos szociokulturális és/vagy ingerszegény környezet tényezőiből adódó elmaradást kompenzálja (Darvas et al. 2015). A magyarországi kutatáshoz

nemzetközi vizsgálat is társult, amely szerint a vizsgált országokban más-más csoport tartozik a hátrányos helyzetűek közé – jellemzően a migráns családok –, kivétel Románia, ahol a román állampolgárok jelentős része hátrányos helyzetűnek tekinthető. Ausztriában és Németországban a bevándorlók gyerekei élnek szegénységben, a nyelvi nehézségek és az eltérő kulturális háttér miatt a többi gyerekhez képest lemaradva kerülnek be az iskolába (Darvas et al. 2015). A kora gyermekkori adatokat nézve⁴ a 0 és 5 év közötti korcsoport esetében Bulgáriában (51,4%) és Romániában (47,4%) csaknem minden második gyermeket fenyeget a szegénység vagy társadalmi kirekesztés.

A magyarországi gyakorlatban sem ismeretlen az iskolai előkészítő év fogalma. Az elnyújtott iskolakezdés (nulladik osztály) az általános iskolából kiszoruló, a normál intellektus alsó határán lévő, beszédhibás és magatartási zavart mutató tanulók felzárkóztatását szolgálja. Jellemző az integrált szemléletű oktatás: az összefüggések felfedeztetését sokoldalú megközelítéssel és a tantárgyak összehangolásával érik el (Tarnai 2006).

Finnországban is találkozunk az iskolai előkészítő oktatással, ezeket az óvodás csoportokban folytatják. Ez a típusú előkészítő évfolyam a következő kategóriákhoz tartozó hatéves gyermekeknek ajánlott: olyanoknak, akik bevándorló szülők gyerekei, finn hazatérő gyermekek, kétnyelvű családban élő és/vagy örökbe fogadott gyermekek, akiknek finn nyelvű támogatásra van szükségük az iskolai oktatás megkezdése előtt. Az óvodapedagógus mellett a gyermekek tanításában, felkészítésében olyan tanárok is részt vehetnek, akik a multikulturális terén szakértők, erre specializálódtak.⁵

Egy, a kisgyermekkori nevelés és gondozás területén folytatott ausztrál kutatás a társadalmi tőke forrásának egyéni szinten a gyermek szüleinek közösségi hálózataiban rejlő erőforrásokat és információkat tekinti, míg közösségi szinten a társadalmi tőkét a közösség együttműködésre és kollektív cselekvésre való hajlandóságaként értelmezi. A hatékony „kisgyermekkori nevelés és gondozás” rövid és hosszú távú társadalmi és oktatási előnyökkel jár a gyermekek és a családok számára, a tanulmányban igazolják a társadalmi tőke (azaz a társadalmi hálózatok és a bizalmon alapuló kapcsolatok) hozzájárulását az ilyen előnyökhöz. Rávilágítva a gyermek- és családi központok szerepére a gyermekek és a család társadalmi tőkéjének megerősítésében kiemeli, hogy a gyermekek társadalmi tőkéje magasabb a városi, mint a vidéki közösségben (Farrell et al. 2004).

Vidéken nagy távolságra élnek egymástól, így az iskola képezi az elsődleges vagy egyetlen lehetőséget a családon kívüli szocializációra. A gyermek- és családi központok kialakulása a vidéki közösségek esetén társadalmi tőkeforrásként tartható számon (Farrell et al. 2004). Az intézményes keretek között szervezett

4 European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2014 Edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union

5 <https://www.infofinland.fi/en/living-in-finland/education/the-finnish-education-system>

közösségi tevékenységek jótékony hatása ebben az esetben is megmutatkozik. A tanulói eredményességi vizsgálatok során érdemes hangsúlyt fektetni a társadalmi környezet, település lehetőségeinek feltárására, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családokból, deprivált környezetből származó gyerekeknek is ugyanolyan hozzáférési esélyeket tudjon biztosítani az iskola, mint jobb háttérrel rendelkező környezetből érkező társaiknak.

Coleman szerint a társadalmi tőke annak eszköze, hogy összeegyeztesse az egyéni cselekvést és a társadalmi struktúrát. A társadalmi tőke egyéni cselekvést előnyösen előmozdító hatására helyezi a hangsúlyt. Ez a putnami társadalmi tőke kulturális jelenség, és „egyszerre jelenti a kollektív cselekvésre való készséget és a közintézményekbe vetett bizalmat – és nagy közösségek (akár nemzetek vagy régiók) jellemzője” (Orbán & Szántó 2005. 57.).

Dumains (2006) az általános iskola első éveiben tanuló gyermekekre összpontosít. Megerősíti Bourdieu azon érvét, miszerint a különböző társadalmi osztályokból származó családok különböző típusú és mennyiségű kulturális tőkét közvetítenek. A magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező családok esetében a korai intézményes oktatás során nagyobb valószínűséggel vesznek részt a gyerekek kulturális eseményeken, tevékenységekben, és a szülők nagyobb valószínűséggel várják, hogy gyermekeik megszerezzék az egyetemi diplomát. A kutatásban az alacsonyabb szocioökonómiai háttér vizsgálata a szülők érdektelenségére világít rá (Dumains 2006).

A korai gyermekkori longitudinális vizsgálat (Early Childhood Longitudinal Study) adatait felhasználva világítja meg, hogy a gyermekek kulturális tevékenységeken való részvétele pozitív hatással van a tanárok értékelésére a gyerekek nyelvművészeti és matematikai készségeiben, de csak az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű gyerekek esetében. A tanárok értékelésére csak a szülők azon elvárásának van pozitív hatása, amelyek szerint a gyermekük elvégzi az alapképzést. Bourdieu tőke-újratermelési elmélete szerint a tőkekészlet különbségei kora gyermekkorban kezdődnek, és idővel halmozódnak, azonban a tanulmány szerint az amerikai kutatás nem hozott létre következetes empirikus kapcsolatot a kulturális tőke és az oktatási egyenlőtlenségek reprodukciója között (Dumais 2006).

Az eredményességkutatások során alapvető kérdés tisztázni, hogy mit tekintünk oktatási eredményességnek, hiszen ez különböző és változatos mutatókban mutatkozhat meg, mint pl. a tanulók továbbtanulási és lemorzsolódási mutatói, tanulmányi eredmények, verseny-, vizsga- és a kompetenciamérések eredményei. Ugyanakkor, főleg az angolszász területeken, az eredményességkutatásokban a tanári munka minősége, a tanulói teljesítménymérések eredményei is fókuszba kerülnek, s ezeket alkalmazzák leggyakrabban az eredményesség indikátoraként. A magyarországi kutatások megállapították, hogy a tanulók eredményessége társadalmilag meghatározott. Az eredmények rávilágítanak arra is, hogy a hátrányos szocioökonómiai státuszú diákok lemaradása az általános iskolai évek alatt

növekszik. Az iskola nem minden esetben képes csökkenteni a társadalmi egyenlőtlenségeket, sőt az iskolák újratermelik az egyenlőtlenségeket (Széll 2018).

A nagy nemzetközi tanulói teljesítménymérések is (PISA, TIMSS, PIRLS), az intézményi szintű megoldások és a rendszerszintű szakpolitikák eredményességének vizsgálatára fókuszálnak. Sok esetben azonban más tényezőket is figyelembe kell vennünk az eredményességvizsgálatok során. A kohorszhatás, az adott évfolyamok összetétele, illetve az alacsony státuszú iskolákban történő nevelés, szocializáció is befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. A mérések során fény derül arra, hogy a volt szocialista országokban igen nagy erővel bír a családi háttér, és kevésbé jelentős az iskola hatása. Az iskolai és a családi környezet a diákok teljesítményére irányuló hatásának feltárása a felmérések egyik kiemelt célja. A nemzetközi mérések a diákok teljesítményét befolyásoló tényezőkről értékes információkkal szolgálnak, így a részt vevő országok számára visszacsatolást biztosítanak az oktatási rendszer eredményességéről (Morvai 2014; Bacskai 2015; Széll 2018).

1.1.2.2. A településtípus – kulturális, gazdasági és társadalmi tőke

Az eredményességvizsgálatok során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a településtípus hatását sem. Az oktatás jól meghatározott térben történik, térbeli különbségek pedig megnyilvánulnak a tanulók eredményességében. A családi háttér mellett a szűkebb vagy tágabb környezeti hatások, a társadalmi-gazdasági jellemzők, történeti és kulturális hagyományok hatása egyaránt megnyilvánul. Az oktatási intézmények és környezetük kapcsolata jelentős, hiszen az iskola nem tud függetlenül létezni a tértől, ahol működik. A településtípus közrejátszik a tanulói teljesítmények különbségeiben (Kryst et al. 2015).

Nemcsak a nemzetközi teljesítménymérések, hanem a magyarországi kompetenciamérések eredményeinek vizsgálata során is kimutatható, hogy a kistélepülési iskolák tanulói eredményessége általában alulmarad a városi iskolákhoz viszonyítva. Ezt gyakran a kedvezőtlen települési viszonyoknak, valamint a lakosság kedvezőtlen társadalmi összetételének tulajdonítják, ami a családok hátrányos szociokulturális és ökonómiai helyzetére is rányomja a bélyegét. Garami (2003) szerint a kedvezőtlen térségi feltételek együtt járnak a hátrányos családi, illetve iskolai háttérrel. Ugyanakkor a kutatás rámutat arra is, hogy a kedvező adottságokkal rendelkező térségek esetén nem volt olyan kedvező a tanulók családi háttere, sem az iskolai feltételek, mint amilyenre a térség adottságai utaltak (Garami 2003).

A kistélepülések esetében az iskolák egyszerre szembesülnek a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának problémájával, a tehetséggondozás, a minőségi oktatás biztosításával. Az eredményességi dimenziók szélsőségesen nyilvánulhatnak meg. Ilyen közegben az eredményesség kérdése más szempontból válik fontossá: itt az iskola a település presztízsét növelő, valamint társadalmi

integráló funkciója kerül előtérbe. A magyarországi kutatások esetén feltáruló kép azt mutatja, hogy a kistelepusulési iskolák eredményessége, a továbbtanulási mutatói is alulmaradnak a városi iskolákhoz viszonyítva. Azonban szocializációs téren kiemelkedően teljesítenek: deviáns viselkedés kevésbé jellemző a kis iskolák tanulóira, mint a nagyvárosi iskolák diákjaira (Imre 2003).

A magyarországi kistelepusuléseken jellemző az egyszülős családban nevelkedő gyerekek alacsony aránya, amit feltehetően a tradicionálisabb szerep- és családfelfogás magyarázhat (Imre 2008). A kistelepusuléseken élők esetében a munkanélküliség magas aránya, alacsonyabb iskolázottsági szintje azonosítható. A roma származású, a nevelési segélyben részesülők, illetve a részképességzavarban szenvedők aránya nőtt az utóbbi években. A kistelepusulési oktatási intézmények társadalmi-gazdasági jellemzőik alapján jóval kedvezőtlenebb helyzetben vannak, mint az iskolák többsége: magasabb a településen élők és a szülők között a munkanélküliek, az alacsony iskolázottságúak, valamint a roma származásúak aránya. A magyarországi kutatások azt mutatják, hogy a roma népesség iskolázottság szempontjából még mindig jelentősen rosszabb helyzetben van, mint az ország teljes népessége (Forrai & Kozma 2010).

A kistelepusulési iskoláknak a humán erőforrásaik és felszereltségük is kedvezőtlenebb: mind tárgyi, mind személyi feltételrendszerükben elmaradnak az általános iskolák többségétől. Ugyanakkor nem tekinthetjük minden szempontból eredménytelennek ezeket, hiszen nevelési, szocializációs szempontból eredményesek. Egy tágabb eredményességfogalom bevezetése, valamint a társadalmi-közösségi szerepük erősítésének elengedhetetlen feltételei azonban a számítógépekkel való ellátottság javítása, a szakmai munka fejlesztése és az aktívabb pedagógus-továbbképzési részvétel (Imre 2009). A magasabb státuszú családi környezetből származóktól eltérően más igényszinttel, érdeklődéssel és sajátos problémákkal érkeznek az iskolába, így szükségszerűen más megközelítéssel lehet velük eredményes munkát végezni (Széll 2018).

A kisiskolák fennmaradásának problematikája egyre gyakrabban kerül felszínre, hiszen a gyereklétszám csökkenése nemcsak a kistelepusulési iskolákban merül fel, hanem egyre gyakrabban a városi iskolákat is érinti. Ahol kevés a tanuló, ott megjelenik az egzisztenciális bizonytalanság, és ez a tanárok fluktuációjához vezethet. Ugyanakkor alacsony létszámú intézmények között is találhatunk olyanokat, ahol az innovációra helyezik a hangsúlyt, „egyfajta különös állandóságot jelenít meg és az identitás rögzített képéhez tartozik a kis iskola – még inkább igaz lehet ez a nemzetiségi oktatást folytató intézményekre” (Andl 2020. 410.). A kis iskolák gyakran szembesülnek az izoláltság tényével, viszont a pedagógusok különböző szakmai csoportokba, hálózatba való bekapcsolódása révén a hasonló helyzetben lévő kis iskolák tanárai egymást segíthetik. A diákok közös munkája is kivitelezhető lenne (Andl 2020).

A kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy a kisebb településeken működő iskolákban magasabb az aránya a pályakezdő tanároknak, amit valószínűleg

a nagyobb fluktuáció okozhat. Ugyanakkor megállapítást nyer az a tény is, hogy ezekben az iskolákban kisebb arányban rendelkeznek egyetemi diplomával. Az alacsony státuszú iskolákban gyakran problémaként merül fel a speciális nevelési igényű tanulók oktatása, a viselkedési és fegyelmi problémák kezelése (Bacskai 2015). A reziliens iskolákban tanító pedagógusok a szaktárgyukhoz kapcsolódó továbbképzéseken is nagyobb arányban vesznek részt. A veszélyeztetett iskolákban a pedagógusvégzettséggel nem rendelkezők tanítanak magasabb arányban.

A tanári kar fluktuációja ebben az esetben is meghatározó, hiszen a magas fokú fluktuáció esetén nehezen alakul ki a megfelelő tantestületi légkör, több időre van szükség ahhoz, hogy létrejöjjön a tanári kar együttműködése, és ez gyengítheti az iskolák munkájának eredményességét, hátránykompenzáló erejét. A reziliens iskolák szinte minden tekintetben kedvezőbb és egységesebb képet mutatnak, mint a veszélyeztetett iskolák (Széll 2015). A tanári tevékenységek között kiemelkedő szerepe van a személyiségformálásnak is a tudás átadása mellett, ez a tanulók iránti személyes törődésben nyilvánul meg. Ezekkel a jellemzőkkel általában nem a képzésük során gazdagodnak, hanem az iskolai munka során (Pusztai 2008).

A területi hovatartozás is számos esetben összefüggésbe hozható a tanulói eredményességgel: ahol kedvezőbbek a térségi feltételek, ott a kedvezőtlen családi háttér vagy iskolai feltételek ellenére nagyobb esély van arra, hogy magas eredményeket tapasztaljunk. Ugyanakkor a kedvezőtlen térségi feltételek ellenére is találkozhatunk magas eredményességet elérő esetekkel. Azonban azokban a térségekben, ahol többségében kedvezőtlenek a feltételek, nagyobb az esélye annak, hogy a kedvezőbb családi feltételekkel, jobb iskolai körülményekkel rendelkezők esetében is az elvárt teljesítménynél alacsonyabb eredményeket érjenek el a tanulók. A kedvezőtlen térségi feltételek tehát felerősítik a hátrányos családi és iskolai háttér eredményességre gyakorolt hatását (Garami 2014).

A hátrányos helyzetű kistélepusú helyeken élő családok esetében az iskolai szegregáció, a munkaerőpiaci diszkrimináció, a lakóhelyi szegregáció mind olyan tényezők, melyek egymásba fonódva erőteljesen rontják az alacsony jövedelmű családok életkörülményeit. Egyre alacsonyabb a foglalkoztatottak aránya, és folyamatosan emelkedik az inaktívaké. A térségben élő emberek többsége alacsony iskolai végzettségű, ez erősen korlátozza a munkahelyi lehetőségeket (Gosztonyi 2018). Ha kis korától kezdve szegénységben él a diák, és a szociális ellátórendszer nem tudja korrigálni ezeket a hatásokat, akkor olyan mértékű hátrányokkal lép az iskolába, amit az iskolarendszer már nem képes teljes mértékben korrigálni (Csüllög et al. 2015). Portes (2010) szerint a társadalmi tőkéből mind az egyének, mind az egyének alkotta közösségek profitálhatnak, azonban az egyéni és kollektív érdekek gyakran ellentmondásban állnak egymással (Portes 2010). Kutatások megerősítik, hogy a megfelelő társadalmi „tőkekészlettel” rendelkező közösségek élvezik a magasabb gazdasági növekedés, a jobb lelki/egészségi állapot és a tanulói eredményesség hatásait (Putnam 2000).

A különbségek megnyilvánulnak a falun és a városon tanulók esetében a természettudomány felmérések elemzése során, amely öt kelet-európai országot (Litvánia, Románia, Oroszország, Magyarország és Szlovénia) nyolcadik osztályos TIMSS-adatai alapján készült. A falun/kistelepeken található iskolákba járó tanulók természettudományos eredményei szignifikánsan alacsonyabbak, mint a városi iskolába járó tanulóké. A városi és a falusi iskolákban zajló oktatás vizsgálata során az oktatás minőségi különbségeire, valamint az iskolán kívüli tényezők közül főleg a családi háttér erős hatására derült fény. A szülők iskolai végzettsége Magyarországon, Litvániában, Romániában és Oroszországban szignifikáns összefüggést mutat a természettudományos eredményekkel. Oroszországban azok a diákok, akiknek a szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, magasabb pontszámot értek el a természettudományok területén (Kryst et al. 2015).

A társadalmi hátrányok ellenére is sikeresen teljesítő tanulókat rezilienseknek tartjuk. Ebből a szempontból megközelítve egy újfajta vizsgálati szemlélet alakult ki, amely a társadalmi háttér és a tanulói eredményesség közötti kapcsolatot tárja fel. A reziliencia vizsgálata során olyan esetek kerülnek elemzésre, amelyekre nem a megszokott összefüggések jellemzőek, miszerint a kedvezőtlen gazdasági, kulturális és társadalmi háttér csökkenti a tanulók iskolai sikerességének a valószínűségét. Ezeknek az eseteknek a vizsgálata során sikerül feltárni azokat a rezilienciátényezőket, amelyek segíthetnek leküzdeni a hátrányokat. Kisgyermekkorban a családi háttér befolyása igen erős, azonban ahogy felnőnek a tanulók, úgy fejlődik az a képességük is, mely segítségével képesek hasznosítani a környezetük lehetőségeit (Ceglédi 2012). A rezilienciát sok tényező befolyásolja, összefügghet az egyéni jellemzőkkel, de más faktorok is meghatározzák a reziliens tanulók arányát. Kulcsfontosságú, hogy az oktatásban részt vevő aktorok, érdekelt felek megértsék a védőfaktorok szerepének fontosságát. A védő tényezők enyhítik, csökkentik a kockázati hatásokat, és erősítik a reziliencia megjelenését (Henderson 2012).

Az oktatásszociológia egyik kiemelkedő kutatási területe az iskolai egyenlőtlenségeket célzó vizsgálatok. Kutatási eredmények igazolják, hogy a családi háttér erős hatása kimutatható a tanulói eredményesség vizsgálata során (Róbert 2004; Pusztai 2009; Bourdieu 1986; Ceglédi 2008, 2012, 2016; Dumais 2006; Farrel et al. 2004; Fehérvári 2015). Egyre nagyobb figyelem irányul azokra a hátrányos helyzetű diákokra, akik jól teljesítenek az iskolában. A rezilienciakutatás során fókuszba kerülnek azok a társadalmi és egyéni tényezők, amelyek a sikeres iskolai teljesítményt erősítik olyan tanulóknál, ahol a társadalmi jellemzők alapján ezt nem várhatnánk el (Ceglédi 2012, 2020). A reziliencia új nézőpontból világítja meg a tanulók és iskolák eredményességének vizsgálatát. A kedvezőtlen feltételek ellenére is jó eredményeket elérő, reziliens tanulók egyéni jellemzőinek és a környezeti tényezők együttes vizsgálata segíthet a társadalmi hátrányok leküzdésében. A PISA-mérések esetében a nemzetközi összehasonlítás során azok a tanulókat tartják reziliensnek, akik családháttér-index alapján az alsó

egyharmadba sorolhatók országukban, de a vizsgálatban szereplő összes ország tanulóinak teljesítményét figyelembe véve a legfelső harmadba sorolhatók (Tóth et al. 2016).

Az OECD-jelentésekben alkalmazott rezilienciafogalmat Papp Z. Attila és Széll Krisztián adaptálta a magyar általános iskolai környezetre. Az országos kompetenciamérés adatbázisára támaszkodó vizsgálatuk az iskolák szerepére, az intézményi rezilienciára és a pedagógiai hozzáadottérték-operacionalizálásra fókuszál (Papp Z. 2013; Széll 2018). Ceglédi (2017) meghatározásában a „hátrányaik ellenére sikeres iskolai eredményekkel rendelkező tanulókat” tekintjük reziliens tanulóknak (Ceglédi 2017:10). A rezilienciára „az örökölt biológiai és pszichológiai adottságok, valamint egyéb tényezőkönyezeti faktorok (például család, iskola, társadalmi, gazdasági és kulturális meghatározottságok, környezeti feltételek) együttesen hatnak” (Széll 2018:27). Elemzésünkben reziliens tanulóknak tartjuk azokat, akik a családháttér-index alapján az alacsony eredményességi kategóriába tartoz(hatná)nak, ám teljesítményük szerint a magas eredményességi kategóriába kerülnek.

1.1.2.3. Extrakurrikulum és árnyékoktatás – kulturális, gazdasági és társadalmi tőke

Amikor az iskolai oktatás önmagában nem megfelelő, vagy a szülők nem tartják annak, a legkülönbélebb országokban élő családok a kiegészítő oktatásba fektetnek be. A kiegészítő oktatási szektorban is megnyilvánulnak a globalizáció erői, amelyek a gazdaságban, a szociálpolitikában és a technológiában az iskoláztatás expanziójához vezettek (Bray 2017).

Szemerszki (2020) vizsgálata rávilágít arra, hogy a szülők gyakran az iskolai és iskolán kívüli különórák igénybevételével próbálják kompenzálni a hiányszágokat. Kutatásában a társadalmi háttér szerinti eltérések minden életkorban jelentkeznek. A településtípusnak is meghatározó szerepe van abban, hogy iskolai és/vagy iskolán kívüli magánórákra jár a tanuló. Az iskolán kívüli különórák igénybevétele elsődlegesen a családi háttér által meghatározott: a szülők iskolai végzettsége mellett a szülők iskolai bevonódása is kiemelkedő szerepet játszik. Az idegen nyelv különórák igénybevétele inkább a közepesnél jobb képességű, jobb társadalmi helyzetű tanulók esetében mutatható ki. A matematika különóra igénybevétele a felzárkóztatás, a gyakoroltatás a célja (Szemerszki 2020).

Byun és társai (2018) tanulmányukban az árnyékoktatással kapcsolatos országos tényezők azonosításával foglalkoznak. Elemzésük feltárja az árnyékoktatás jellemzőit 64 országban, Baker és munkatársai összehasonlító elemzésére építve, amely az árnyékoktatás elterjedtségét vizsgálja 41 országban a nyolcadik osztályos tanulók körében a TIMSS-mérés adatainak felhasználásával. A 64 országban a tizenöt éves diákok mintegy egyharmada részt vesz az árnyékoktatás valamilyen formájában, azonban jelentős nemzetközi különbségekre hívják fel

a figyelmet. Például Indonéziában, Vietnámban és Malajziában a megkérdezettek több mint 70%-a vesz részt, míg Norvégiában, Finnországban és Dániában kevesebb mint 5% vesz részt ilyen jellegű tevékenységeken (Byun et al. 2018).

Az árnyékoktatás egy új lehetőség a családok számára, hogy befektessenek gyermekeik humántőke-megszerzésébe, ami a későbbi munkaerőpiaci sikert is megalapozhatja. Az a tény, hogy a szegényebb országok diákjainak körében gyakrabban előfordul, hogy az árnyékoktatás nyújtotta lehetőségekhez folyamodnak, előrevetít egy olyan jövőképet, ahol az árnyékoktatás nemcsak speciális kiegészítéssé válik az oktatási problémák kezelése céljából, hanem gyakran maga lesz az iskola. A magasabb szocioökonómiai státuszú diákok, a nők és a városi diákok nagy valószínűséggel élnek a fizetős szolgáltatások lehetőségével, míg mások a tanulmányi hiányosságok kompenzálása céljából fordulnak ezekhez a megoldásokhoz (Byun et al. 2018).

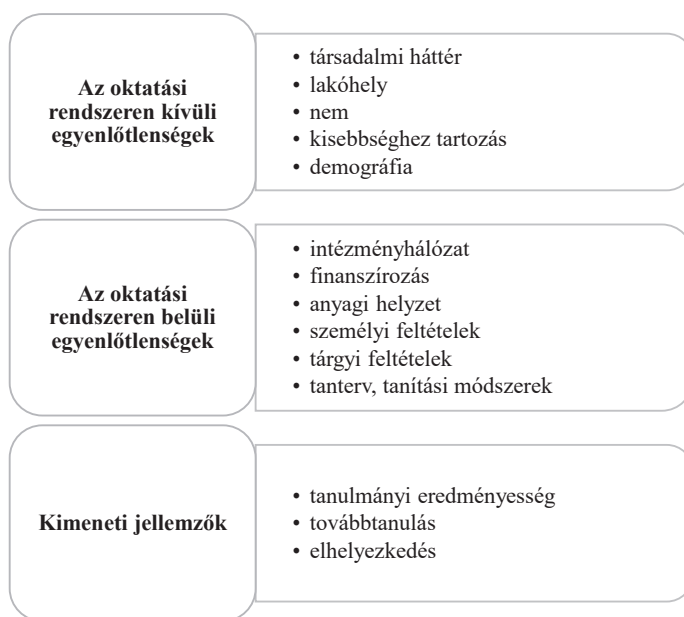
A tanulmány rávilágít arra is, hogy sok esetben a szegényebb országokból érkező diákok/hallgatók nagyobb arányban támaszkodnak az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységekre, mint a gazdagabb országokból érkezők, így például a délkelet- és kelet-ázsiai országok diákjai nagyobb valószínűséggel fordulnak az árnyékoktatás területe felé, mint más régióban élő társaik. Az árnyékoktatással kapcsolatos empirikus vizsgálatok jelentős társadalmi-gazdasági, nemi és képességbeli különbségekre világítanak rá. Ez a tendencia lényegesen elterjedtebb a világon, mint húsz évvel ezelőtt. Számos országban a diákok rendszeresen kiegészítik a formális, intézményes keretek között történő tanulást ezekkel a szolgáltatásokkal (Byun et al. 2018).

Ugyanakkor egy másik jelenségre is érdemes figyelni, ami a magas szocioökonómiai státuszú családok esetében vált trenddé. A szülők úgy tekintenek az árnyékoktatásra, mint a gyermekeik iskolai teljesítményét javító, támogató művelődési formára. Jansen et al. (2021) erős összefüggéseket találtak a szülők iskolázottsága, a jövedelem és az árnyékoktatásban való részvétel között, és arra is figyelmet fordítanak, hogy felmérjék az árnyékoktatás közvetítő szerepét a szocioökonómiai státusz és az eredményesség között. Felhívják a figyelmet arra, hogy a magas szocioökonómiai státusszal rendelkező, kiváltságos családok az árnyékoktatást használják a társadalmi kiváltságok generációk közötti átadásának fokozása érdekében. Ez a társadalmi reprodukció stratégia aggályokat vet fel, különösen a különböző oktatási kontextusokban és társadalmi rétegek vizsgálata során az oktatási egyenlőtlenséggel kapcsolatos kutatások területén figyelembe kellene venni az árnyékoktatás egyre növekvő méreteit és hatásait a diákok tanulói eredményességére nézve (Jansen et al. 2021).

Az eredményességvizsgálat során a szociológiai megközelítés elsősorban a tanulók egyéni sajátosságait és családi háttérének hatásait vizsgálja, mint pl. szocioökonómiai státusz, társadalmi háttér hatása, ugyanakkor az iskolán belüli befolyásoló tényezők feltárására is hangsúlyt fektet (Szemerszki 2015). A 13 826

fő kérdőíves vizsgálata során összegyűjtött adatok elemzése megerősíti azt a tényt, hogy az iskolai és iskolán kívüli tényezők egyaránt hozzájárulnak a tanulói eredményességhez. Olyan iskolán belüli/iskolán kívüli tényezők azonosítása a cél, amelyek lehetőséget rejtenek arra, hogy valamilyen mértékben kompenzálni tudják a szülői kulturális tőke hatását. Feltételezésük szerint ilyen szerepe lehet a családi támogató környezetnek, valamint egyes intézményen belüli tényezőknek (Szemerszki 2015).

A kutatás összegzésében megfogalmazásra kerül a tanulókkal való személyre szabott foglalkozás elősegítése, ami az iskolai segítő személyzet létszámának növelésével megvalósíthatóvá válna. Ugyanakkor a csoportbontás lehetőségének kiterjesztésére is felhívják a figyelmet, hiszen ez a lehetőség a lemaradással érkező, hátrányos helyzetű környezetből származó, és/vagy sajátos nevelési igényű tanulók eredményeit pozitívan befolyásolhatja. A kutatás kiemeli azt is, hogy a tanulói eredményesség növelésének egyik fontos eleme a tanulók sikerélményhez juttatása, s ez nemcsak az oktatási feladatok, tevékenységek során érhető el, hanem akár sport, művészeti vagy egyéb, tanórán kívüli tevékenység során is kivitelezhető (Szemerszki 2015).



1. ábra. Az oktatási rendszeren kívüli és belüli tényező, valamint a kimeneti jellemzők.

Forrás: Imre 2002. 64. (saját szerkesztés)

A tárgyalt kutatási eredmények tanulmányozása során azt is láthatjuk, hogy a társadalmi különbségek egyre inkább megnyilvánulnak, ezek a különbségek megjelennek individuális szinten is, ugyanakkor számos esetben települések, térségek szintjén is megragadhatók. Az 1. ábra jól szemlélteti az oktatási rendszeren kívüli és belüli tényezők, valamint a kimeneti jellemzők meghatározó szerepét: felerősíthetik az egyenlőtlenségeket, de csökkenteni is képesek azokat. A vizsgálatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulmányi eredmények különbségei nemcsak a korcsoportok között növekedtek meg, de a különbségek a településtípusok között is azonosíthatók (Imre 2002).

1.1.2.4. A család szocioökonómiai háttere – kulturális, gazdasági, társadalmi tőke

A szülők iskolai végzettsége, a településtípus, a szülők foglalkozása és az iskolai teljesítmény gyakran összefüggést mutat (Bourdieu 1978, 1999; Ceglédi 2012; Pusztai 2009, 2015; Róbert 2004). Ahol a család jobb gazdasági helyzettel rendelkezik, a szülők iskolai végzettsége magasabb szintű, és ez általában a család ingergazdagabb, tanulástámogató környezetével hozható összefüggésbe. A gyengébb családi körülmények között élő gyerekek eleve hátrányosabb helyzetből indulnak.

A PISA-vizsgálatok során lehetőségünk van a családi háttér befolyásáról tájékozódni. A tanuló családi körülményeit az ún. ESCS-index segítségével elemzik, ami a család szociális, gazdasági és kulturális tőkájének mértékéről nyújt információkat (Balázsi et al. 2013). Az eredmények azt is jelzik, hogy a felmérésben részt vevő országok különböző mértékben tudják kompenzálni a szociokulturális és gazdasági háttérből eredő különbségeket. Magyarországon és Romániában is erős a családi háttér és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat. Az iskola nem minden esetben képes csökkenteni a családi háttér okozta különbségeket. Az iskolarendszer számos esetben erősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket (Fehérvári & Széll 2014).

Coleman és munkatársai (1988) leginkább a tanulói eredményesség iskolán kívüli tényezőivel foglalkoztak, mint pl. családszerkezet, szülő-gyerek kapcsolat, iskola és család, illetve helyi közösség közötti kapcsolat. Bourdieu (1978) szerint a kulturális tőke mértéke különböző, az iskolai beruházási stratégiák eltéréseiben is tetten érhető. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését az iskolában törvényszerűnek látja, és a kulturális tőkét teszi felelőssé az eltérésekért. A kulturális és a társadalmi tőke befolyással bír a tanulmányi eredményességet mérő mutatókra, ugyanakkor az is igazolt tény, hogy az otthonról hozott kulturális tőke meghatározza a tanuló iskolai előmenetelét. A tanulók valamilyen inkorporált kulturális tőkével lépnek be az iskolai intézménybe; ez lehet pozitív vagy negatív hozamú. Ha hátrányos helyzetű csoportból származik, akkor leggyakrabban negatív hozamú tőkével érkezik az iskolába, ami gyakran a korai iskolaelhagyás

egyik okozója. Ez számos következménnyel jár, így újratermelődik a gazdasági tőkétől, intézményesült és tárgyiasult kulturális tőkétől és modern munkaerőpiaci, társadalmi tőkétől megfosztott mélyszegénység az iskolarendszer közvetítésével. A bourdieui kulturális tőke kiemelt szerepet kap felfogásában, ebben látja azt, hogy intézményesen biztosítani lehet „a modern társadalom domináns csoportjainak intergenerációs tőkereprodukcióját” (Galántai 2014. 646.).

A családi tőkeforrások elemzése során a kulturális tőke egyenlőtlenségeit vizsgáljuk, a családi háttér tényezői közül a szülők iskolai végzettségének vizsgálata kiemelkedő szerepet kap kutatásunkban. A család gazdasági ellátottsága, valamint a szubjektív gazdasági helyzet érzékelése fontos mutató (Szemerszki 2015), kutatásunkban a szülők munkaerőpiaci és szubjektív gazdasági helyzete is a vizsgálat fókuszába kerül. Nagy különbség lehet két hátrányos helyzetű csoport között is: a reziliencia és az otthoni könyvek száma közötti összefüggéseket vizsgálva kimutatható, hogy a rezilienseknek jóval több könyvük van otthon, mint a gyengébben teljesítő tanulóknak. A rezilienciakutatás során a külön szoba, az íróasztal és a reziliencia között nem mutatható ki egyértelmű szignifikáns összefüggés, de annál inkább meghatározó a reziliensek körében a számítógép jelenléte. A számítógép, internet, könyvek száma erős összefüggést mutat a rezilienciával (Csüllög et al. 2015).

Kutatási eredmények arra is rávilágítanak, hogy az iskolák és a tanárok teljesítménye osztályonként és tantárgyanként is változhat. Az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulókkal foglalkozó pedagógusok teljesen más módszereket alkalmaznak, mint a jobb családi háttérrel rendelkező diákokat oktató tanárok. A társadalmi tőke kapocs lehet az iskolán belüli és az iskolán kívüli aktorok között, jelentős szerepe van az iskolák közötti és iskolán belüli együttműködések, fejlesztési törekvések megvalósítása, szervezeti tanulás, problémamegoldás során. Az iskolai működés vizsgált külső feltételei közül a szegényes családi körülmények hatása a legerősebb (Imre 2008).

Fan (2014) a család társadalmi tőkéjének azokat a tényleges vagy potenciális erőforrásokat tekinti, amelyek a család rendelkezésére állók, a kölcsönös ismeret-ségen és elismerésen alapuló kapcsolatok tartós hálózatát jelenti. A bourdieui elmélethez csatlakozva megállapítja, hogy a gyermekek tanulási attitűdjeit, tanulmányi eredményeit és tanulmányi céljait befolyásolja a családi háttér: a jobb családi háttérrel rendelkező tanulók jobb eredményeket érnek el. A család mérete, szerkezete, légköre is kiemelkedő hatással bír a gyermekek iskolai eredményeire nézve. Kiemelt szerepet kap az apák esetében az állandó lakóhely, valamint a legmagasabb iskolai végzettség. Az anyák esetében a legmagasabb iskolai végzettségnek tulajdonítanak meghatározó szerepet. A családi háttér minden vonatkozásában az apa befolyásának mértéke nagyobb volt, mint az anyáé (Fan 2014).

A PISA-mérés adataira alapozva a családi társadalmi-gazdasági státusz, a kulturális tőke és az olvasási teljesítmény közötti összefüggéseket a poszt-szocialista kelet-európai országok diákjai körében vizsgáló kutatás esetében azon

tanulók körében volt jobb az olvasási teljesítmény, ahol magasabb társadalmi helyzetű diákok magasabb szintű kulturális tőkével rendelkeztek. Az eredményeket összehasonlították nyugati országok eredményeivel, és az összes vizsgált ország esetében ez megerősítést nyert (Bodovski et al. 2017).

A PISA-mérések során függő változóként a testvérek száma is górcső alá kerül. A vizsgálatban részt vevő minden ország esetében a tanulók iskolai teljesítménye alacsonyabb ott, ahol a testvérek száma magas. A legmagasabb korreláció Portugália, Csehország, Olaszország és Magyarország esetében állapítható meg. Ugyanezekben az országokban az anya munkaerőpiacon vállalt szerepe emeli a gyerek teljesítményszintjét. Az egyszülős családban élő tanulók hátránya nem minden országban releváns, a volt szocialista országok eredményei során nem találtak ezen a téren szignifikáns összefüggést. Érdekességként meg kell említenünk, hogy a szülők segítsége a tanulásban negatívan korrelál a mérési eredményekkel az olvasás és szövegértés terén. A szülők iskolai végzettsége és az eredmények közötti összefüggések vizsgálata azt mutatja, hogy Magyarországon a legmagasabb a teszteredmények korrelációja a szülők, főleg az anya iskolai végzettségével (Róbert 2004).

Érdekes kérdésként merül fel a téma vizsgálata kapcsán, hogy a tanulói eredményesség terén a magasabb szinten edukált szülők gyermekei és az alacsonyabb iskolázott szülők gyermekei között milyen mértékben érhetőek tetten teljesítménybeli különbségek. A tanulás hozadéka ugyanis kiemelkedő, az alacsonyabb végzettségűek esetében hatalmas lemaradás mutatkozik, ami komoly társadalmi problémákra hívja fel a figyelmet (Györgyi 2014).

Egy görög középiskolások körében végzett kutatás a kulturális tőke szerepét vizsgálja a társadalmi háttér egyenlőtlenségei és az iskolai végzettség közötti kapcsolatban. A kutatók azt találták, hogy az apa osztályhelyzete, valamint a család szocioökonómiai státusza meghatározza a tanuló kulturális tőkéjét, de egyértelmű bizonyítékot nem találtak a kulturális tőke hatására az iskolai teljesítményre nézve (Katsillis & Rubinson 1990).

A kínai családok gazdasági, társadalmi és kulturális tőkéjének a gyermekeik oktatására gyakorolt hatásának vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy mindhárom tőketípusnak jelentős hatása van, de a három tőketípus közül a család kulturális tőkéje gyakorolja a legerősebb hatást. A gazdasági tőke hatásai is ki-mutathatók: a család gazdasági tőkéje jelenti az azonnali és közvetlenül pénzzé alakítható forrást, ez pedig a család tulajdonában lévő gazdasági erőforrásokat jelenti. Az előnyösebb gazdasági helyzettel rendelkező családok a gazdasági biztonság mellett magasabb színvonalú oktatási forrásokat tudnak biztosítani gyerekeik számára (Fan 2014).

A családi háttér az iskolaválasztásra is hatással lehet. A szabad iskolaválasztás lehetőségével inkább a középosztályhoz tartozó vagy az edukáltabb szülők élnek. Általában ha egyetlen iskola van a településen, a szülők legfeljebb a környékbeli településekre írathatják be gyerekeiket. Leggyakrabban a roma származású

tanulók magas aránya indokolja, hogy más településen működő iskolába vigyék a gyereket. Azonban tovább nehezíti a kistélepülési iskolák helyzetét, hogy a szülők egy része más településen iskoláztatja gyermekét, ami nemcsak a létszámcsökkenést eredményezi, hanem a szegregációs tendenciákat is felerősíti (Imre 2008).

Ball (2003) a középosztályhoz tartozókat elemzi, rávilágít arra, hogy milyen erőfeszítéseket és ráfordításokat eszközölnek a középosztályú szülők a gyermek oktatási sikerének biztosításához (Ball 2003). A felekezeti iskoláknak kiemelkedő a hátránykompenzációs tevékenysége, hiszen a felekezeti gimnáziumok alacsony státuszú tanulói nagyobb arányban tanulnak tovább a felsőoktatásban, mint a nem felekezeti iskolákba járó társaik (Pusztai 2004).

A családi háttér és a tanulók eredményessége közötti kapcsolatok egyértelműen és hangsúlyosan megjelennek. Az eltérő szociokulturális környezetből származó gyermekek készségeinek, képességeinek fejlettségében jelentős különbségek vannak (Fejes & Józsa 2005). A gyenge társadalmi-gazdasági helyzetben élő tanulók kétszer nagyobb valószínűséggel kerülnek az alacsony eredményességi kategóriába. Ez egyértelműen arra utal, hogy ezeknek a tanulóknak a családi háttere, társadalmi helyzete akadályozhatja őket az oktatási lehetőségek elérésében (Imre 2009).

A családi háttér és az iskolai teljesítmény közötti közvetítő funkció a kisebbségi oktatás kapcsán hangsúlyosabban megnyilvánul. Ha a szülő számára nem fontos az anyanyelv ápolása, az eredményezheti a gyermek iskolai eredményeivel való nem törődést, de következhet belőle az is, hogy a gyermek többségi nyelvű iskolában folytatja tanulmányait. Ugyanakkor nem mehetünk el szó nélkül amellett, hogy a települések etnikai aránya nagymértékben befolyásolja az iskolák oktatási nyelvét, így az iskolaválasztás gyakran nyelvválasztást is jelent.

A magasabb szocioökonómiai státussal rendelkező szülők megválasztják az iskolát gyerekeik számára, s ha a településen működő intézményt nem tartják megfelelőnek, a gyerekeiket más település iskolájába íratják be. A középosztálybeli szülők számára az iskola az erőforrások újratermelését valósítja meg (Papp Z. 2010, 2012b). Ez a tendencia megfigyelhető településen belül is. Józsa (2011) egy megyeszékhely összes elsős tanulója kiterjedő kutatás során azt vizsgálta, hogy az első osztályba történő beiratkozás során hogyan alakul az iskolák tanulói összetétele. Kiemelten kitér azokra a gyermekekre, akik nem a saját körzeti iskolájukban kezdik tanulmányaikat. Feltételezi, hogy a jobb társadalmi helyzetben levő szülők nagyobb arányban íratják más körzetbe a gyermekeiket, mint ahova a lakóhely szerint kellene (Józsa 2011). A hipotézis igazolódik az adatok elemzése során: minél magasabb szintű iskolázottsággal rendelkezik a szülő, annál nagyobb a valószínűsége, hogy sajátjától eltérő iskolakörzetbe íratja gyerekeit. A családi háttér szorosan összefügg az iskolaválasztással Romániában is. Ugyanakkor azok a tanulók, akiknek a korábbi iskolai teljesítménye kiemelkedő volt, inkább választják a magasabb presztízsű iskolákat (Tódor 2018).

Az apa iskolai végzettsége szerint képzett részminták között szignifikáns különbség van a saját iskolakörzetből történő elvándorlásban, míg az anyák

esetében nem mutatható ki szignifikáns eltérés. A lakóhely szerinti körzetük-ből más iskolába járó gyermekek jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, mint a körzeti iskolába járó társaik. Az iskolák összehasonlítása során megállapítható, hogy nagymértékben megnyilvánulnak a különbségek a gazdasági, kulturális háttér és az anya iskolai végzettsége tekintetében. Azokban a körzetekben, ahol az iskolákban tanulók rosszabb társadalmi helyzettel rendelkeznek, gyakran elvándorolnak a jobb helyzetben levő gyermekek (Józsa 2011).

Az általános iskolai évek sikerei, sikertelenségei a későbbi tanulmányi eredményesség következményeivé válhatnak (Pletl 2012). Éppen ezért kiemelkedő figyelmet kell szánni az általános iskolai szint erősítésére, az iskolai kudarcok mértékének csökkentésére, valamint a szocioökonómiai háttérből fakadó esetleges hátrányok kompenzálására. A tanulókkal kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítása hasonlóképpen kiemelt fontossággal bír, ebben a támogató családi és a megerősítő, motiváló iskolai környezetnek fontos szerepe van. A támogató családi-szü-lői hozzáállást az iskoláknak érdemes felhasználni, a szülők bekapcsolódása az iskolai életbe jó lehetőség a támogató környezet erősítésére (Szemerszki 2015).

A határon túli magyar kisebbségek oktatásának belső világát négy országban vizsgáló kutatás eredményei rámutatnak, hogy az iskolai eredményeket a családi háttér (a szülők munkaerőpiaci helyzete, az otthoni könyvek száma, az internet és íróasztal megléte) mintegy 15 százalékban magyarázza. Legmarkánsabban Szlovákiában és Ukrajnában hat a családi háttér, szelektívebbnek tűnik az iskolarendszer (Papp Z. 2014).

A család tőkeforrásai az iskola számára is tőkeforrássá válhatnak a települési hatások mellett. A colemani „az iskola nem számít” következtetés napjainkra egyre inkább háttérbe szorult, és teret hódít egy összetettebb vizsgálati mód, amely a tanulói eredményességet a társadalmi-családi háttér és az iskolai hatások kontextusában értelmezi (Lannert & Nagy 2006).

1.1.3. Tőkefajták konvertálhatósága és tanulói eredményesség

A tőkék sikeres konverziója esetén pozitív irányban változhat a tanulók eredményessége, iskolai sikere. A kulturális és társadalmi tőke esetében gyakran azonosítható a gazdasági tőke jelentősége. A család, a különböző közösségek és a társadalmi osztályok képességén múlik az is, hogy át tudják-e konvertálni a kulturális és a társadalmi tőkét gazdasági tőkévé az életkörülményeik javítása érdekében.

A tanulói eredményességet kutatók egyik része oktatáspolitikai, másik része viszont az oktatásszociológia szemszögéből folytatja a vizsgálatot. Az első verzióban a kutatók az oktatás rövid távú költséghatékonyságát, a második esetben a különböző oktatási szintek közötti előrehaladást vizsgálják. Vannak olyan mutatók, amelyek mindkét megközelítés szerint alkalmasak a tanulmányi eredményesség mérésére, és rövid idő alatt visszajelzést adnak, mint amilyen például a

jó eredmény a kompetenciaméréseken. Európában a PISA-adatok elemzése újra előtérbe helyezte a társadalmi tőkével kapcsolatos elemzéseket (Pusztai 2008).

A kompetenciateszt-eredmények mindkét vizsgálati megközelítés szerint alkalmasak a tanulmányi eredményesség mérésére, és viszonylag rövid idő alatt visszajelzést nyújtanak. Ugyanakkor az eredménytelenség, az alacsony iskolai teljesítmény, a lemorzsolódás is vizsgálható (Pusztai 2009).

Az eredményesség szempontjából megközelítve, nemzetközi kutatások az iskola hatásának egyre inkább a tanulók fejlődését tekintik, és a pedagógiai hozzáadott értéket helyezik a vizsgálatok fókuszába. A tanulók időbeli fejlődésének mérésére az Egyesült Királyságban és a skandináv országokban léteznek rendszerek, ugyanis ez csak ott jöhet létre, ahol az adatkezelés során az egyéni szintű információkkal való visszaélésnek nyoma sincs. Az európai országokban talán lehet esély az iskolák teljesítményét időben is mérni tudó rendszer felállítására (Lannert & Nagy 2006).

Az oktatáseredményességi elemzések olyan kérdéseket vizsgálnak, mint például hogy bizonyos iskolák és tanárok közreműködése miatt eredményez jobb kimeneti teljesítménymutatókat a tanulónál. Azonban a kritikák felhívják a figyelmet arra, hogy a standardizált teszteken nyugvó hozzáadott érték mérése az iskola hatásának csak egy részét képes megbecsülni. Ezek ugyanis csak bizonyos képességekre, feladatokra vonatkoznak, nem pedig az iskolában folyó tanítási-tanulási folyamat egészére. A hozzáadottérték-mérések információkat szolgáltathatnak az oktatáspolitikai döntéshozók, a szülők, valamint a helyi közösség számára is (Gyökös 2015).

A gyengén teljesítő tanulók, iskolák vizsgálatának eredményei is nagymértékben hozzájárulhatnak a sikertelenség okainak és/vagy a felzárkóztatás akadályainak feltárásához. Szabó et al. (2021) a felzárkóztatást segítő, valamint a gyenge eredmények okait vizsgáló kutatásban az országos kompetenciamérésen alacsony eredményességi szinten teljesítő intézmények vizsgálatára helyezi a hangsúlyt. Az okok és a felzárkóztatás lehetőségeinek feltérképezése érdekében a legalacsonyabb teljesítményt elérő intézmény vezetőjének nézőpontja, véleménye kerül a vizsgálat középpontjába. Az adatfelvétel online kérdőív segítségével történik. A kevert módszerű kutatás eredményei arra mutatnak rá, hogy az intézményvezetők szerint az egyéni szintű tényezők vannak leggyakrabban hatással az alacsony eredményességre (Szabó et al. 2021).

A leggyakrabban előforduló probléma a felzárkóztatással összefüggésben az iskolai sikertelenség. A tanulási módszerek hiánya, az alacsony szintű tanulási motiváció, valamint a szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyulása jelenik meg leggyakrabban okozó tényezőként. A nyílt kérdésre adott válaszok során részleteiben is kifejtésre kerül a válaszadók véleménye, miszerint a tanulók szocioökonómiai háttere, a tanulási motiváció hiánya erősen meghatározzák a tanulók eredményességét, s gyakran az iskolai sikertelenség okozói. A vezetők véleménye alapján intézményi szinten a pedagógusok felkészültsége, túlterheltsége

is gyakran megjelenik ilyen esetben. A családi háttér és az intézményi feltételek együttesen akadályai a hatékony felzárkóztatásnak (Szabó et al. 2021).

Amennyiben a különböző tőkék sikeresen konvertálódnak, a deprivált, alacsony szocioökonómiai státuszúak körében nagy eséllyel találkozhatunk reziliens diákokkal, iskolákkal. Reziliensnek definiálja a szakirodalom azokat a tanulókat, akik hátrányos helyzetük ellenére nagyon jól teljesítenek, a családi háttér alapján a legelső, teljesítmény alapján a legfelső csoportba tartoznak (Ceglédi 2012, 2020). A tanulók szocioökonómiai háttére és iskolai teljesítménye közötti kapcsolatok vizsgálata során kimutatható, hogy a kedvezőtlen családi háttér az alacsonyabb szintű iskolai teljesítménnyel függ össze. A hátrányos helyzetű családok, tanulók meghatározása nehezen valósítható meg. Kutatásunkban hátrányos helyzetűnek tekintjük, akik alacsony szintű gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeforrásokkal rendelkeznek.

A Coleman-jelentés (1966) az iskolák szerepének vizsgálatáról számol be. Az eredmények szerint az iskolának nincs számottevő hatása a tanulók eredményeire, a legmeghatározóbb tényezőnek az egyéni képességek és a család szocioökonómiai státusza bizonyul. A kutatás szerint az alacsonyabb státuszú tanulók magas aránya negatívan hat a tanulói eredményességre. A vizsgálat eredményét számos kritika érte, de vitathatatlan a jelentősége, ami újabb kutatási irányokat határozott meg.

Láthatjuk, hogy a különböző tőkeforrások hasznosítása, konverziója számos esetben összefügg az országos, regionális, lokális tényezőkkel. A tőkék konverziója bizonyos esetekben lehetővé teszi, hogy a család, iskola és település hozzájáruljon a gyermekek eredményességéhez. Az iskolai sikert számos esetben a család gazdasági tőkéjét kulturális tőkévé konvertálható erejében látják.

1.2. A romániai oktatási rendszer jellemzői

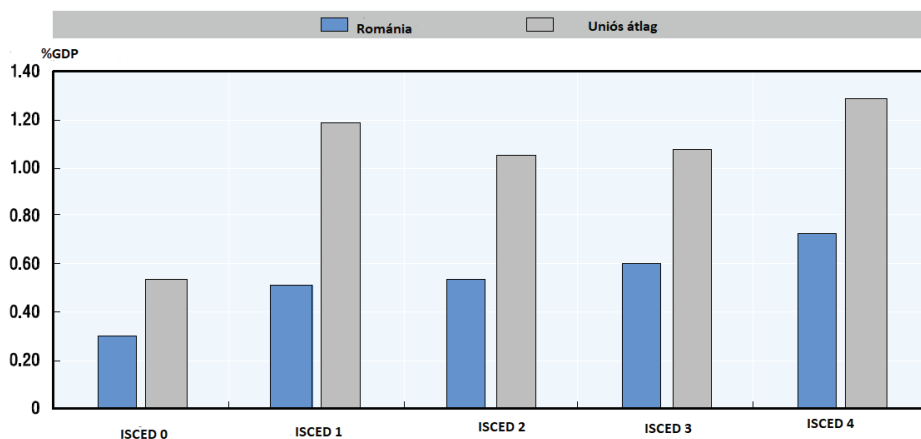
Ebben az alfejezetben bemutatjuk a romániai oktatási rendszer néhány jellemzőjét nemzetközi összehasonlításban, valamint kitérünk a romániai magyar kisebbségi oktatás specifikumainak ismertetésére, különös tekintettel az általános iskola alsó tagozatának jellegzetességeire vonatkozóan. Fontosnak tartjuk ismertetni az alsó tagozatos bemeneti és a kimeneti szabályozást, valamint az előkészítő osztály bevezetésének jelentőségét. Rávilágítunk az iskola által szervezett tanórán kívüli tevékenységeken való részvétel és a tanulói eredményesség kapcsolatára, nemzetközi és hazai kutatások tükrében.

1.2.1. A romániai oktatási rendszer

Első körben a romániai oktatási rendszer néhány jellemzőjét mutatjuk be nemzetközi összehasonlításban, valamint meg kell említenünk az elmúlt évek európai oktatási rendszereiben történő változásokat is. A 2000-es év tavaszán az

Európai Tanács új stratégiai célt határozott meg az Európai Unió számára. Ennek értelmében az Európai Uniónak arra kell törekednie, hogy nagyobb arányú foglalkoztatást, jobb munkahelyeket és erősebb társadalmi kohéziót biztosítva képes legyen fenntartható fejlődésre. Az Európai Tanács felhívta a tagállamok figyelmét és felszólította a tagállamokat, hogy dolgozzák ki az egész életen át tartó tanulás során elsajátítandó „új alapkészségek európai referenciakeretét”, amelynek tartalmaznia kell az információs és kommunikációs technológiák, a technológiai kultúra, az idegen nyelv, a vállalkozás és a szociális kapcsolatok területén szükséges készségeket. A kulcskompetenciák fontosságának és közös értelmezési keretének koncepciója egyre fontosabbá vált (Molan 2012; Eurydice 2012).

Európában a gyors ütemű, állandó gazdasági-társadalmi változás az oktatást sem hagyja érintetlenül, mint láthatjuk, egyre erőteljesebben nyilvánulnak meg a gazdasági, társadalmi és kulturális különbségek. Az európai országok a szükséges változtatásokhoz reformintézkedésekkel próbálnak alkalmazkodni. Európa-szerte a nyolc alapkompentencia⁶ kialakítása kerül a fókuszba (Suduc et al. 2013). Románia a 2011-es oktatási törvény 68. paragrafusában rögzíti azt az intézkedést, amely az oktatási rendszer megreformálást tűzte ki célul.



2. ábra. Az oktatásra szánt támogatás aránya oktatási ciklusonként.

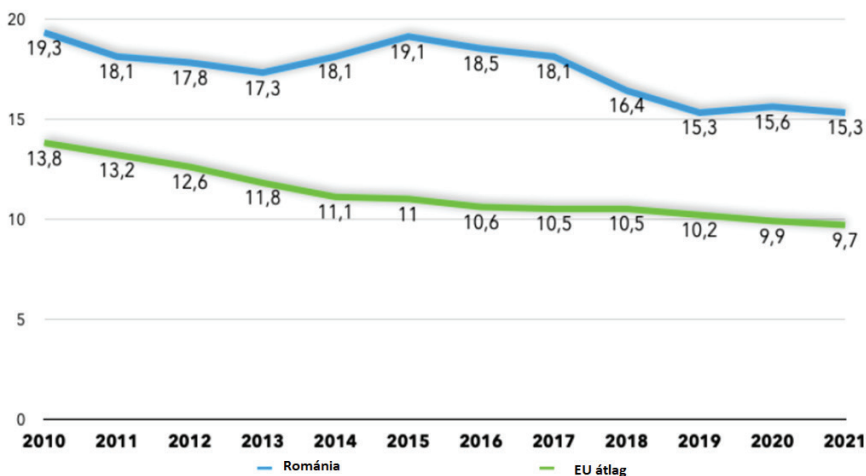
Forrás: Kitchen et al. 2017

Azonban ismert tény, hogy az európai tagállamoknak különbözőképpen viszonyulnak az oktatáshoz. Eltérést mutat pl. a finanszírozás (2. ábra), a kutatási eredmények gyakorlatba ültetésének mértéke, a pedagógusok továbbképzésére

6 Az anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvű kommunikáció; matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák; digitális kompetenciák, a tanulás tanulása; szociális és állampolgári kompetenciák; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia; kulturális kifejezőképesség.

fektetett hangsúly. Az oktatási rendszer egy részét mindenhol kormányzati forrásokból tartják fenn (Polónyi 2002).

Felmerül a kérdés, hogy azért fejlődik egy ország, mert sokat költ az oktatásra, vagy azért költ sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán rendelkezésre álló források azt lehetővé teszik (Polónyi 2011). Annak ellenére, hogy a statisztikai adatok szerint kiemelkedő eredményeket mutat a romániai gazdasági növekedés, az oktatás állami támogatása jóval az európai uniós átlag alatt maradt (Kitchen et al. 2017). Megfigyelhető az is, hogy az óvodai és az alsó tagozatos oktatás finanszírozása a legalacsonyabb mértékű.



3. ábra. Az iskolaelhagyás mértékének változása Romániában az EU átlaghoz viszonyítva.

Forrás: Eurostat 2022

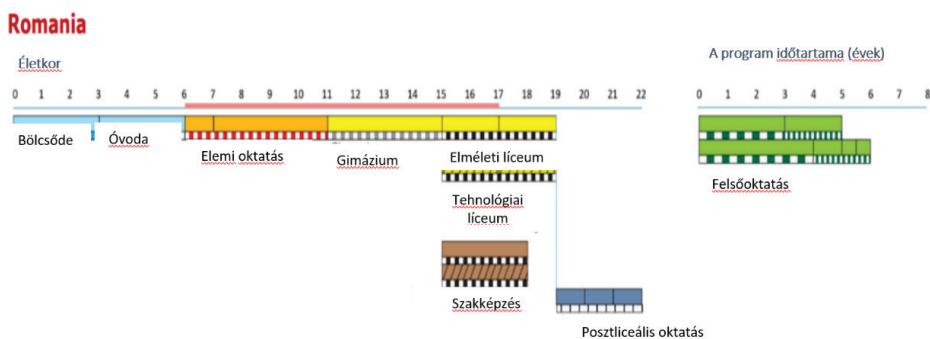
Az általános iskolai alsó tagozatos oktatás (ISCED1) erőteljesebb támogatása viszont elengedhetetlen, hiszen a korai iskolaelhagyás jelenségének csökkentése és a tanulási eredmények szintjének növelése csak megfelelő támogatással érhető el. Európában Spanyolország és Málta mellett Románia szerepel azon országok között, ahol a legmagasabb a korai iskolaelhagyás aránya.⁷ Ennek ellenére azonban az elmúlt évtizedben az alapfokú oktatáshoz rendelt források aránya egyre csökkent: 2013-ban 3%-ra, 2023-ra pedig 2,1%-ra, azaz jóval az Európai Unió 6%-os átlaga alá zuhant. Romániában az Európa 2020 stratégia által kitűzött cél, miszerint 2020-ig 11,3%-ra csökkenti a korai iskolaelhagyás arányát (Kitchen et al. 2017), teljességgel kivitelezhetetlen volt ilyen mértékű finanszírozás mellett.

⁷ Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2019 – 2020/A 2019–2020-as jelentés a romániai közoktatásról (https://edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Minister/2020/Transparenta/Stare%20invatamant/Stare%20preuniversitar_rev_5.07.2021.pdf).

Romániában a korai iskolaelhagyás aránya jóval az EU-s átlag fölött van (3. ábra). A 2010–2021 közötti időszakban a korai iskolaelhagyás aránya fluktuál, így viszonylag kis növekedések és csökkenések után 2021 végén az érték mutatója 15,3%, az EU-s átlag viszont 10% alá esett: 9,7%-ra csökkent. A korai iskolaelhagyás magas aránya, a gyenge tanulmányi és kompetenciamérési eredmények főleg a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű kistelepülések iskoláiban járó diákokra jellemző.

A romániai oktatási rendszer az európai országok többségéhez hasonlóan a kontinentális rendszer jellemzőit hordozza, azonban fellelhetünk benne az atlanti rendszerből kölcsönzött elemeket is (pl. kompetenciák fejlesztésére helyezett hangsúly, a helyi igények beillesztése a kerettantervbe opcionális tárgyként, kurrikulum típusú tanterv). A globalizációra hivatkozva nemzetközi szakértők, nemzeti oktatáspolitikusok kísérleteznek bizonyos átvételekkel, bár „bonyolultabb és kevésbé szerencsés dolog az atlanti rendszer egy-egy sikeres gyakorlatát vagy technikáját átültetni a kontinentális rendszer keretei közé... E kísérletek kilátásait, sikerességét vagy kudarcait csak akkor jósolhatjuk meg, ha az oktatási rendszerek eltérő logikáját ismerjük és szem előtt tartjuk.” (Kozma 2006:198)

Ahogy az a 4. számú ábrán látható, a 2011-től érvénybe lépő 1. számú oktatási törvény szerint a romániai oktatási rendszerben az általános iskola alsó tagozatán az oktatás 6 éves kortól kezdődik.



4. ábra. A romániai iskolarendszer felépítése.

Forrás: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e54460d-d585-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-53918966>

Az oktatási rendszer reformját megelőzően, a 2010–2011-es tanév adatai szerint, a 3–6 év közötti gyerekek 20%-a egyáltalán nem részesült óvodai nevelésben. Ezeknél a gyerekeknél nagymértékben erősödik a korai iskolaelhagyás veszélye a kudarcélmények, a sikertelen beilleszkedés hatására. Számos kutatásban (Ball 1994, Murray & Cousens 2019, Sylva et al. 2004, 2013) összefüggéseket mutattak

ki a környezet és az intellektuális fejlődés, valamint a korai és a későbbi élet szakaszaiban történő tanulás között.

Mivel kutatásunkban a vizsgált populáció a negyedik osztályos tanulók, ezért fontosnak tartjuk ismertetni az alsó tagozatra vonatkozó kerettantervet (3. számú melléklet). Ez tartalmazza a közös, kötelező törzsanyag óraszámát, és megengedi olyan választható tárgyak bevezetését a helyi tanterv részeként, melyek nemcsak önálló, hanem műveltségterületen belüli (integrált), illetve műveltségterületen átívelő (transzdiszciplináris) tantárgyak is lehetnek (Manolescu & Potolea 2006, Fóris-Ferenczi 2008, Kádár 2016).

A választható tantárgy lehetőséget biztosít a korábbiaknál életszerűbb és változatosabb tantárgyi struktúra kialakítására. A különböző opcionális tantárgyak, azaz választható tevékenységek beiktatását feltételezi, amelyeket az iskola/a pedagógus ajánl vagy választ a központilag javasolt opcionális tantárgyak közül. Ennek a kiválasztásakor/kidolgozásakor az iskolának figyelembe kell vennie a tanulók érdeklődési körét, az iskola gazdasági és humánerőforrásait, az iskola sajátos helyzetét, a helyi közösség igényeit és szükségleteit (Manolescu & Potolea 2006; Fóris-Ferenczi 2008; Péter 2012). A jelenlegi rendelkezések szerint az elemi osztályokban a választható tantárgyakra fordítható órakeret heti 1 óra, viszont a kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók túlzott iskolai terhelése miatt a pedagógusok többsége magyar tagozaton általában nem iktat be választható tantárgyat.⁸

Az oktatási rendszer szerkezetét tekintve az európai oktatási rendszerekre a hármas szintű felosztás jellemző. Ami az évfolyamok felosztását illeti, az oktatási szakaszok négyes tagoltságát tekintve a német típus jegyeit hordozza, ugyanakkor a kurrikuláris szakaszok hármas tagoltsága is megjelenik, ami a francia típusra jellemző.

A romániai alaptantervben a követelményrendszer szerkezete az életkori jellemzőkre figyelő fejlesztési, képzési szakaszokra, ún. kurrikuláris szakaszokra épül, a következőképpen (2. táblázat):

- az alapképességek kialakításának szakasza (előkészítő, I. és II. osztály);
- a fejlesztés szakasza (III–VI. osztály);
- a pályaorientáció szakasza (VII–IX. osztály);
- az elmélyítés szakasza (X–XI. osztály);
- a szakosodás szakasza (XII–XIII. osztály).

A kurrikuláris szakaszok szintjei nem esnek egybe az oktatási szakaszokkal (Fóris-Ferenczi 2008. 43.).

A kontinentális rendszerre jellemző centralizált, egységes tanterv azt tartalmazza, amit „az állam szerint tanítani kell”, „hogyan vigyen a rendetlenségbe, civilizációt a civilizálatlan természetbe” (Kozma 2006. 208.). Az egységes központi tanterv meghatározza a tankönyvek jellegét, természetét, kiadását és

⁸ Előkészítő osztályban a román tagozaton járó tanulók minimális óraszámja 19, maximális óraszámja 20, a magyar anyanyelven tanuló gyerekek esetében pedig a minimális óraszám 22, a maximális óraszám 23.

forgalmazását is, sőt az Oktatási Minisztérium a segédanyagok, munkafüzetek használatát is szabályozza.⁹

2. táblázat. *Az oktatási szakaszok és kurrikuláris szakaszok a romániai közoktatásban (saját szerkesztés)*

Életkor	Osztály	ISCED	Kurrikuláris szakaszok
19	XIII.	ISCED3	szakosodás
18	XII.		
17	XI.		elmélyítés
16	X.		
15	IX.		pályaorientáció
14	VIII.	ISCED2	
13	VII.		
12	VI.		fejlesztés
11	V.		
10	IV.	ISCED1	
9	III.		
8	II.		az alapképességek kialakítása
7	I.		
6	Előkészítő		

A kerettanterv a műveltségi területeket, az azokhoz tartozó tantárgyakat, ezeknek az egyes évfolyamokon való elrendezését, valamint a kötelező minimális és maximális óraszámot tartalmazza. A romániai nemzeti alaptantervben hét műveltségi terület jelenik meg a francia modell alapján (3. számú melléklet), amelyek a kulcskompetenciák kialakítását szolgálják: nyelv és kommunikáció, matematika és tudományok, ember és társadalom, művészetek, testnevelés és sport, technológiai és gyakorlati ismeretek, pályaorientáció és pedagógiai tanácsadás (Manolescu & Potolea 2006; Fóris-Ferenczi 2008; Kádár 2016).

Románia Országos Fenntartható Fejlődési Stratégiája a romániai oktatási és képzési lehetőségek radikális javulását és a diverzifikáció lehetőségeit prioritásként kezeli. Nagy hangsúlyt fektet arra a nyolc kulcsfontosságú kompetencia-területre, amelyek meghatározzák a különböző ciklusok kimeneti profilját. Ez a nyolc kulcsfontosságú kompetencia-terület valójában az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc uniós kulcskompetenciát fémjelzi. Az óvónők és

⁹ 5062/2017. számú kormányrendelet.

tanítók körében végzett kutatása kimutatta, hogy bár a román tanterv az óvodai és az általános iskola alsó tagozatán (a román oktatási törvény szerint) a fenntarthatóságra és kulcskompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, sok pedagógus nincs tisztában ezzel (Suduc et al. 2014).

Az előkészítő osztály bevezetése mellett az egyik kiemelkedő intézkedés az volt, hogy a 2013–2014-es tanévtől kezdődően a romániai Oktatási Minisztérium fennhatósága alá tartozó Országos Értékelő és Vizsgaközpont országos szinten méréseket szervez az általános iskola alsó tagozatos diákjai számára három kompetencterületen: az anyanyelvi szövegértés és szövegalkotás, a román nyelv, valamint a matematika területén.

A kompetenciamérések során a kisebbségi oktatásban részt vevők eredményeiről nagyon kevés szó esik az országos jelentésekben.¹⁰ A romániai magyar kisebbségi oktatás a román oktatási rendszer részét képezi, azonban rendelkezik bizonyos sajátosságokkal, amelyek a tantervekben, tananyagokban, vizsgarendszerben megmutatkozik a magyarság számarányából, társadalmi-politikai helyzetéből kifolyólag (Fóris-Ferenczi 2007).

A kisebbségi oktatás mint a tanulmányi eredményesség egyik társadalmi összetevője megjelenik a neveléstudományi kutatásokban. Ebben az értelemben a kisebbséghez tartozás a szocioökonomiai háttér egyik összetevője. Érdemes vizsgálni, hogy segíti vagy esetleg gátolja a tanulói eredményességet, valamint azt is, hogy a teljesítménybeli különbségeket hogyan lehet csökkenteni (Kozma 2003).

A romániai alaptanterv az oktatási szakaszok végére meghatározott követelményeket ír elő: különböző tantárgyakban adott évfolyam végén milyen tudással kell(ene) rendelkeznie a tanulónak. Országos kompetenciamérések bevezetésére kerül sor alsó tagozaton a második és negyedik osztály végén. Az oktatási törvény által előírt mérések országosan egységes tételek alapján történnek. Az interdisciplináris, a diákok információfelhasználási és összefüggés-keresési készségeire fókuszáló feladatsor eredményeiről országos összefoglaló jelentés készül, mely az oktatási reform irányát hivatott megszabni.

A kompetenciamérések eredményeit intézményi, megyei és országos szinten készült jelentések foglalják össze. A második osztály végén történő mérések az egyéni fejlesztést hivatottak szolgálni, míg a negyedik osztály végén sorra kerülő országos mérések célja a rendszer monitorizálása lenne. Ami újszerű a felmérések során, hogy az eredményeket az egyéni fejlesztésre javasolja. Az eredményeket és az egyéni fejlesztési javaslatokat ismertetni kell a szülőkkel, és a gyerek nevelési portfóliójának a részét képezik. Az eredmények felhasználásának ez a módja viszont nincs eléggé kihangsúlyozva. A pedagógusok nincsenek felkészítve arra, hogy a kompetenciamérés eredményeit hasznosítsák tanulói, osztály- vagy iskolai szinten. Csak az országos mérésekhez kapcsolódó pedagógusfüzetek rövid javítási és értékelési útmutatóira hagyatkozhatnak. A második

10 Országos Értékelő és Vizsgaközpont (CNEE), 2017. http://rocnee.eu/sites/default/files/2017-12/Raport%20EN%20IV%20FINAL_2017_1.pdf

osztályos eredmények hasznosíthatók az egyéni fejlesztési tervek kialakítás céljából, de a negyedik osztály végén sorra kerülő felmérés eredményei a további tanulási útvonal alakulása során nincsenek figyelembe véve.

Mint már említettük, bár a nemzetközi teljesítménymérések ihlették a romániai kompetenciaméréseket, mégsem kerül sor olyan háttérkérdőív felvételére, amely lehetővé tenné a szocioökonómiai háttér elemzését. Magyarországon az országos kompetenciamérések során háttérkérdőívek segítik a tanulmányi eredményességet befolyásoló tényezők elemzését, és így fény derül az iskolai teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggésekre. Azokban az iskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a tanárok a szülőket teszik felelőssé a gyermek iskolai kudarcáért. A gyenge szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók gyakran gyengébben is teljesítenek. Sok helyen az iskola azonban nemhogy csökkentené, de növeli a társadalmi háttérből fakadó különbségeket (Fehérvári 2015; Széll 2015). Azokban az oktatási intézményekben, ahol a szülő nem tudja segíteni a gyerek délutáni felkészülését, ott az iskolának kiemelkedő szerepe lehet a tanulói eredményesség növelésében. A tanárok jól működő szakmai kapcsolatainak és együttműködésének pozitív hatásai kimutathatók a tanulói eredményességvizsgálata során (Bacsikai 2015).

A nemzetközi mérések ugyan megvilágítanak néhány aspektust, de kiemelkedő elemzéseket csak akkor lehetne végezni, ha az egyes térségek, települések szintjén a mérések eredményei elérhetőek lennének. A romániai országos kompetenciamérések során ha alkalmaznának háttérkérdőívet, az nagyon jó lehetőséget biztosítana arra, hogy részletes, a kisebbségi oktatásra vonatkozó statisztikai adatokkal gazdagodjunk, amelyek értékes információkat hordozhatnak. Különböző mérések zajlanak majdnem mindegyik régióban, de ezek nincsenek összefogva, így a kisebbségi szempontú mélyebb elemzésre sincs lehetőség. A romániai „magyar humán erőforrás-fejlesztő központ létrehozása” – amit a bukaresti Neveléstudományi Intézet nemzetiségi részlegeként kellett volna létrehozni a 2011-es oktatási törvény¹¹ alapján – még várat magára. Ugyanakkor a kompetenciamérések eredményei, a statisztikai adatok naprakésszé és nyilvánosan elérhetővé tétele mellett a demográfiai csökkenéssel járó intézményrendszer átalakítása, a magyar anyanyelvű romák problémaköre is megoldásra várnak (Papp Z. 2017).

Az eredményesség növelése érdekében Európa-szerte történnek próbálkozások. Az európai kutatások az Eurydice által szolgáltatott adatokra alapozva két irányzatra hívják fel a figyelmet. Az egyik irányzat követői a minél korábbi intézményes nevelés kereteit javasolják, s ezt a beiskolázási korhatár csökkentésében, illetve a kötelező óvodai oktatásban látják. A másik irányzat az iskolakezdés életkorának emelését helyezi előtérbe: a hétéves vagy még ennél is idősebb korban történő kötelező beiskolázást javasolja (Mihály 2001). Ausztria, Belgium, Ciprus, Csehország, Dánia, Franciaország, Németország, Görögország,

11 2011-es oktatási törvény, 45. cikkely 16. pont.

Magyarország, Olaszország, Szlovénia, Szlovákia, Spanyolország területén 6 év az iskolakezdési életkor, Észak-Írországból, Luxemburgban 4 év. Anglia, Málta, Hollandia, Lengyelország, Skócia az 5. életév betöltését jelölve meg iskolaköteles életkornak. Finnországban és Svédországban 7 éves korukban íratják iskolába a gyerekeket (Langa 2015).

Az előkészítő osztály célja, hogy segítse az iskolába való beilleszkedést, a közösségi életbe való alkalmazkodást, valamint az életben való boldoguláshoz megfelelő kompetenciákat alapozzon meg (Langa 2015). Romániában az előkészítő osztály számára előírt tantervek¹² a hangsúlyt a kompetenciafejlesztésre helyezik. Az integrált tevékenységek kompetenciafejlesztő hatásuk révén segítik, hogy a gyermekek óvoda–iskola átmenete az iskolaérettségi funkciók fejlesztésével sikeresebb legyen. Az előkészítő osztály és az integrált tanterveken alapuló oktatás bevezetése megosztotta a pedagógusokat és a szülőket is. Egyesek vehemensen elleneztek, míg a másik tábor nagyszerű ötletnek tartotta ezt az intézkedést. A romániai magyar pedagógusok nehézségekkel szembesültek az előkészítő osztályra felkészítő képzés során. A gyors, előkészítetlen képzést megkésettnek ítélték meg. Elmarasztalták, amiért túlzott elvárásokkal szembesültek, nem volt elég gyakorlatias a képzésprogram, kevés segítséget kaptak, ugyanakkor a nyelvi és technikai hozzáférés sem volt biztosítva. Nem tartották kielégítőnek ahhoz, hogy hatékonyan felkészüljenek és alkalmazkodjanak az új koncepcióhoz (Mandel 2015, 2017).

Számos iskolában nehézségekbe ütköztek az előkészítő osztály bevezetéséhez kapcsolódó szervezési kérdésekben. Az összevont (szimultán) oktatásban országos szinten az előkészítő osztályos gyerekek 11%-a érintett. Azok az intézményvezetők, akiknél összevont osztályokban folyik az oktatás, elmarasztalták a kezdeményezést. Nagyon sok akadályt jeleztek, ami a szervezést nehezítette: az előkészítő osztályos gyerek tanulásszervezési módzatai zavarók a többi gyerek számára, az órarendek összeállításakor is nehézségekbe ütköztek, valamint egyes szülők és pedagógusok az óvodai rendszerben működő előkészítő programok mellett foglaltak állást. Nagyon sok vidéki iskolába iskolabuszok szállítják a gyerekeket, ennek megszervezése is komoly nehézségeket okozott. A kicsi, nem megfelelő méretű osztálytermetek, nem megfelelő körülményeket szintén a szervezési akadályok közé sorolják (ISE 2013).

A bevezetés utáni időszakban azonban egyre inkább nőtt azoknak a tábora, akik hasznosnak és hatékonyan ítélik meg az előkészítő osztály és a kompetenciaalapú oktatás bevezetését az általános iskola alsó tagozatán. A Kovászna megyei magyar nyelvű osztályokban dolgozó tanítók szerint jelentős előrehaladás történt az előkészítő osztály bevezetésével. A pedagógusok sikeres intézkedésnek ítélik meg, a gyerekek könnyebben beilleszkednek az iskolai életbe, az új közösségbe, így jelentősen csökken az iskolai kudarcélmény, és bíznak abban, hogy a

12 3656/2021. sz. miniszteri rendelet (OMECTS nr. 3656/29.03.2012).

korai iskolaelhagyás is megelőzhetővé válik. Ugyanakkor azokat a problémákat is jelezték, amelyekkel szembesültek, mint például: a magas tanulólétszámmal működő osztályokban a kisegítő személyzet hiánya, a beszéd- és magatartászavaros gyerekek fejlesztésére nem áll rendelkezésre elegendő szakember, a szimultán osztályok nem megfelelő összevonása (Barabás 2019a, 2019b).

Romániában az óvodai nevelés nem volt kötelező. Az RMDSZ kezdeményezésére 2019-ben történt erre vonatkozó módosítás az oktatási törvényben, amely szerint a 2020-as tanévtől kötelezővé válik az óvodai nagycsoport.¹³ Ugyanez a törvénymódosítás kimondja, hogy a középcsoport 2023-tól, míg a kiscsoport legkésőbb 2030-tól lesz kötelező minden gyerek számára.

A 2010–2011-es tanév adatai szerint a 3–6 év közötti gyermekek egyötöde egyáltalán nem járt óvodába, ezért is kiemelkedő az az intézkedés, amely az előkészítő osztályt az általános iskola alsó tagozatán teszi elérhetővé. Az oktatás kezdő szakasza felé irányuló figyelem megnövekedett, kiemelt területként jelent meg azoknak a készségeknek, képességeknek a kialakítása, amelyek a későbbi önálló tanuláshoz nélkülözhetetlenek.

A 4. számú melléklet jól szemlélteti a romániai oktatási rendszer oktatási szakaszait és ISCED-besorolásukat. Az előkészítő osztály bevezetésével a kötelező oktatás Romániában 11 évre terjesztődött ki.¹⁴ A hatéves gyerekek iskolaköteleessé váltak a 2012/13-as tanév szeptemberétől.¹⁵ Minden gyerek, aki az adott év augusztus 31-ig betölti a 6. életévét, iskolaköteleessé válik. A szeptember 1. és december 31. között született gyerekeket is be lehet írni szülői kérésre, ha szakemberek felméri az iskolaérettségüket, és javasolják az előkészítő osztályba való beíratásukat. Az oktatási intézményeknek kötelességük ismertetni a szülőkkel a beíratkozáshoz kapcsolódó rendelkezéseket, tudnivalókat. Az iskola minden olyan gyermeket köteles beírni, aki a lakóhely szerint a körzethez tartozik, és az előkészítő osztályba beíratkozással jelentkeznek. A fennmaradt szabad helyekre szülői kérésre más körzethez tartozó vagy más településről érkező gyerekek is beíratkozhatnak. Az iskoláknak biztosítaniuk kell minden információt az iskolaválasztással kapcsolatban, valamint az előkészítő osztályokat érintő kompetencialapú oktatási-nevelési program részleteiről is tájékoztatást kell nyújtaniuk.

1.2.2. Az előkészítő osztály jelentősége

Az előkészítő osztály bevezetése által nagyobb figyelem fordult az oktatás kezdő szakasza felé, ahol azoknak a készségeknek, képességeknek a kialakítása történik, amelyek a későbbi önálló tanuláshoz nélkülözhetetlenek. Az oktatási szaktárca azt remélte, hogy az előkészítő osztály bevezetése megkönnyíti majd a gyerekek számára az óvodából az általános iskolába történő drasztikus átmenetet. 2012-ig

13 1. számú oktatási törvény, 24. cikkely.

14 4. számú melléklet: Az oktatási szakaszok és ISCED-besorolásuk.

15 3064-es számú miniszteri rendelet, 2012. 01. 19.

az iskolaelőkészítő feladat az óvodákra hárult, de mivel az óvodai oktatás nem volt kötelező, ezért nagyon sok gyerek előkészítés nélkül került iskolába (Mandel 2015; ISE 2013). Az előkészítés hiánya megnehezítette az iskolai életbe való beilleszkedést, a kudarcélmények hatására nagymértékben nőtt a hiányzások száma, és ezek korai iskolaelhagyáshoz vezettek.

1.2.2.1. A kora gyermekkori oktatás fontossága

Az iskolába lépést megelőző, intézményes formában történő oktatás-nevelés jelentőségére számos kutatás felhívja a figyelmet (Ball 1994; Hamre & Pianta 2005; Melhuish et al. 2002; Ressler et al. 2020). A kutatók hangsúlyozzák annak a jelentőségét, hogy a kora gyermekkori nevelés a tanulói eredményesség kulcsa lehet a későbbiekben. Az iskola előtti intézményes formában történő nevelés nemcsak a tanulmányi eredményesség növelését segítheti, hanem a szociális kompetenciákat is erősíti. A korai iskolai kudarc elkerülése érdekében vizsgálták, hogy a szerzett tapasztalatok hozzájárulhatnak-e az iskolai kudarc kockázatának kitett gyermekek és az alacsony kockázatú társaik közötti szakadék megszüntetéséhez. Ahol a nevelési-oktatási és érzelmi támogatás érvényesül, ott az első iskolai évben magasabb az eredményesség és alacsonyabb szintű a tanuló–tanár konfliktus, mint azok esetében, akik nem kapták meg ezt a támogatást. A kutatás eredményei bizonyítékot szolgáltatnak arra vonatkozóan is, hogy a tanárokkal való kapcsolattartás során a tanórai interakciók minősége mérsékeli a korai iskolai kudarc kockázatát (Hamre & Pianta 2005).

A kora gyermekkori, intézményes keretek közötti oktatási-nevelési kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy ez milyen fontossággal bír a gyermek további előmenetelére. Ennek vizsgálatát tűzte ki célul az a longitudinális felmérés, amelyben a 3–7 év közötti gyermekek fejlődésének nyomon követése történt. Kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmaztak annak érdekében, hogy feltárják, milyen hatással van ez a gyermekek kognitív képességeire és szociális/viselkedésbeli fejlődésére az iskolába lépéskor (Melhuish et al. 2002).

Az intézményes keretek között szerzett tapasztalatok hatásai mellett a tanulmányban elemzésre kerül a gyermekek egyéni és családi háttérjellemzői, például neme, családmérete, a szülők iskolázottsága és foglalkoztatása a gyermek fejlődésére gyakorolt hatásának a vizsgálata. A tanulmányban megfogalmazott egyik kérdés, hogy az iskola előtti, intézményes keretek között történő nevelésben részesülő gyermekek és az ilyen tapasztalatokkal nem rendelkező, otthon tartózkodó gyermekek között a kognitív fejlődésben fellelhető-e különbségek az általános iskola kezdetekor. Első körben az egyéni jellemzők mentén került összehasonlításra az otthon tartózkodó és intézményes keretek közötti nevelésben részt vevő gyermekek csoportja. Az eredmények jelentős különbségekre hívták fel a figyelmet: az intézményes keretek között történő nevelésben részesülő gyermekek eredményesebbek voltak a csak otthoni nevelésben részesülő társaiknál.

A továbbiakban a családi háttérjellemzők is elemzésre kerülnek annak felderítésére, hogy az otthoni és az intézményes keretek között történő nevelésben részesülő gyermekek teljesítménybeli különbségeire milyen mértékben vannak hatással a háttértényezők (Melhuish et al. 2002).

A széles körű elemzések során rávilágítanak arra, hogy az intézményes keretek közötti oktatás-nevelés hatására javulnak a verbális, nonverbális és általános kognitív képességek az általános iskola kezdetén. A verbális, nem verbális és általános kognitív képességek terén nagyobb előrelépés történt azokban a csoportokban, ahol a magasabb szintű együttműködés dominált. A tanulmányban kiemelt figyelmet kapott az otthoni tanulás környezetének elemzése is, amelynek kiemelkedő hatásai kimutathatók voltak a teljesítményre nézve (Melhuish et al. 2002).

A korai intézményes keretek között történő oktatás-nevelés különbségei előre jelzik a jövőbeli különbségeket az iskolai végzettség terén. A populáció bizonyos szegmense alulreprezentált a kora gyermekkori oktatásban. Ressler et al. (2020) az egyik nagy és gyorsan növekvő csoportot, a mexikói eredetű családokat kutatja, akik számos akadállyal szembesülnek a kisgyermekkori nevelés során. A pénzügyi korlátok mellett a szegregációval és a diszkriminációval kapcsolatos akadályok is felmerülnek. Az akadállyal csökkentése érdekében azt vizsgálják, hogy mi segíti a mexikói származású családokat a rendszerszintű akadályok áttörésében ahhoz, hogy a gyermekeik számára hozzáférhetővé tegyék a kora gyermekkori oktatás-nevelés intézményes formáját. Három dimenzió kerül a vizsgálatok fókuszába: a szülői emberi tőke (az anya iskolai végzettsége); a gyermek potenciális jövőbeli emberi tőkéje (kognitív és motorikus készségei), valamint a szülők elképzelése, felfogása arról, hogy a gyermekek emberi tőkéje megvalósítható-e (Ressler et al. 2020).

Ez a tanulmány kiemeli a mexikói származású családok esetében azokat az erőforrásokat, amelyek támogathatják a kisgyermekkori intézményes nevelésbe való beíratást: így az anyák iskolázottságának szerepét, valamint a szülők támogató hozzáállását említik. A tanulmányban kiemelt figyelmet fordítanak annak elemzésére, hogy a megfelelő tőkeforrások és lehetőségek hiánya aláássa a magas oktatási elvárásokat és értékeket, s ez már a korai gyermekkori nevelés során megmutatkozik (Ressler et al. 2020).

A korai tanulás fontosságára világít rá az a brit jelentés, amely szerint a hatékony oktatás előkészítése szolgálja a társadalmi jólét és a társadalmi rend előmozdítását, valamint a világszínvonalú munkaerő fejlesztését (Ball 1994).

Egy longitudinális vizsgálat is felhívja a figyelmet a kora gyermekkori nevelés hatásaira. A jelentés többek között kiemeli, hogy az óvodai tapasztalatok időtartamának és minőségének eltérései hatással vannak a gyermekek kognitív és társadalmi/szociális fejlődésére. Az iskolába lépés előtti időszakban szerzett tapasztalatokkal rendelkezők jobb eredményeket mutatnak az iskolába lépéskor. A kontextualizált többszintű elemzés során azt is vizsgálják, hogy az „otthoni”

nevelésben részesülő gyerekek a 2. év végi eredmények alapján milyen szinten teljesítenek (Sylva et al. 2004).

Argentínában is végeztek a korai intézményes oktatás fontosságát igazoló vizsgálatot. Az eredmények szerint ha a gyermek egy év óvodai oktatásban részesül, a harmadik osztályos teszteredményei kimutathatóan növekednek. A kutatók a figyelem, az erőfeszítés, az órai részvétel és a fegyelem vizsgálata során azt is megállapították, hogy az általános iskola előtti intézményes keretek között történő oktatás pozitív hatással van a tanulók önkontrolljára (Berlinski et al. 2009).

1.2.2.2. Az előkészítő osztályos tanuló jellemzői

Az iskolai életbe való belépés meghatározó fordulat a kisgyermek számára: új tevékenységekben való részvételre készíti, és a tanulás veszi át a játék helyét. De nemcsak a tevékenységekben történik változás, hanem sok minden más is megváltozik: a gyerek új környezetbe kerül, más lesz a napirendje, új társakhoz kell alkalmazkodnia. Hogy jobban megértsük, milyen nehézségekkel, változásokkal szembesül a gyermek az iskolába lépéskor, ismernünk kell a kisiskoláskorú gyermekek jellemzőit. Az iskoláskor elején a gyerekek még tárgyakkal manipulálva képesek bizonyos műveletek elvégzésére. Piaget és Vigotszkij is úgy gondolta, hogy ebben a korban a gyerekek nem képesek absztrakcióra (Vajda 2006). A lent és a fent megkülönböztetésében is a saját testrészeinek, szimmetriájának tudatosodása teszi lehetővé a jobb és bal irányok megkülönböztetését. Elsőként a domináns kéz felismerése, majd a jobb és bal kéz segítségével a szimmetrikus testrészek megkülönböztetése történik meg. A térészlelés minősége meghatározó szerepet játszik majd az olvasás tanulásában is. A hatéveseknél még igen gyakori az erős írásnyomat, a betűk egyenetlensége, a sorköztartás nehézsége. Hétéves korra fejlődik ki teljesen a finommotoros koordináció olyan mértéke, amely optimális alapot biztosít az írástanuláshoz (Porkolábné 1988).

A térészlelés minősége fontos szerepet játszik az írás-olvasás tanulásában. A térirányok felismerésének és megkülönböztetésének fejletlensége mutatkozik meg bizonyos betűtípusvesztési hibák mögött. A finommotorika fejlődése vesz nagyobb lendületet a kézfeizmok és az ujjak izmainak fejlődésével párhuzamosan. Ezek alapvetően meghatározzák a rajz és íráskészség alakulását (Tóth 2000; Vajda 2006). Jellemző a csapongó, változatos, gazdag képzelet. Ebben az életkorban növekszik az emlékezet terjedelme, fejlődnek az emlékezeti stratégiák (Porkolábné 1988).

Hatéves korra javul az egyensúlyérzékük, ügyesebbek, nagy a mozgásigényük. A szervezett kiscsoportos játékokat szeretik, nagy hangsúlyt fektetnek a szabályok betartására. A csoportban vetélkedés folyik a vezetős szerep elnyerésért (Tóth 2000). A 6-7 éves gyermekeknél még hiányoznak a tényleges teljesítménymotivációk. Elsősorban azért teljesítenek, hogy örömet szerezzenek a pedagógusnak, szülőnek, hogy elismerést és szeretetet kapjanak viszonzásul. Nagy

ösztönző a szeretett személy elismerése, szeretete vagy az ennek elvesztésétől való félelem (Porkolábné 1988).

A tanulással kapcsolatban a társas környezet szerepére Vigotszkij hívja fel a figyelmet. Megalkotta a legközelebbi fejlődési zóna fogalmát, amely szerint a gyermek egy adott fejlettségi színvonalon a legközelebb eső fejlődési zóna feladatait egy kis segítséggel könnyedén megoldja. Az óvodáskorú gyermek esetében a játékot tekintette a fejlődés fő forrásának. Kiemelte a személyes interakciók elsőrendű szerepét, valamint a szociális, kulturális és nyelvi kontextus kivételes fontosságát (Fodor 2011).

Vigotszkij elmélete szerint a gyermekek aktív módon építik tudásukat, de hangsúlyozta, hogy a kognitív fejlődés irányát és mértékét a szociális és kulturális környezete is meghatározza. Elméletének értelmében az előkészítő osztály kiválszóan ötvözi mindazt, ami a gyerekek sikeres iskolai beilleszkedését és fejlődését szolgálja. A korai iskolakezdés intézményes formái között a szociális, kulturális, nevelési hiányosságok pótolhatónak tűnnek. Az integrált tevékenységek kompetenciafejlesztő hatásuk révén, az iskolaérettségi funkciók fejlesztésével segítik a gyermekek számára az óvoda–iskola átmenetet.

1.2.2.3. Az előkészítő osztály tapasztalatai

Langa (2015) az előkészítő osztály bevezetésével kapcsolatban az órarend, a tantervmenedzsment, az előkészítő évfolyamokon tanító pedagógusok továbbképzésének hatásait vizsgálta (Langa 2015).

Az előkészítő osztályra való felkészítő képzés 2012 szeptemberében indult, alig pár héttel előzte meg a tanév kezdetét. 2012. augusztus 20–24. között került sor a 194 képző felkészítésére, akik majd felkészítik a továbbiakban azokat a pedagógusokat, akik a 2012–13-as tanévtől előkészítő osztályban tanítanak. Az oktatás minőségének és az általános iskolai tevékenységek korszerűsítése érdekében „Az oktatási ajánlatok interdiszciplináris szervezése a kulcskompetenciák kialakítása az érdekében I–IV. osztályban tanulók számára” nevet viselő *blended learning* típusú képzésprogram modern szervezési módozatokat hozott. Célja, hogy a munkájuk során a pedagógusok sikeresen tudják megvalósítani a kulcskompetenciák kialakítását (Csorba 2013), ez azonban nem volt elégséges ahhoz, hogy a pedagógusok időben elő- és felkészüljenek az előkészítő osztály kihívásaira.

A romániai oktatásban a fejlesztendő kompetenciaterületek élén az anyanyelvi kompetencia áll, ahogy ez megjelenik az Európai Parlament és az Európai Tanács ajánlásában, valamint a 2011-es oktatási törvényben. A kisebbségi oktatásban magyar nyelven tanulók számára az idegen nyelvi kompetenciák kialakítása is fontos szerepet kap. A román nyelvet előkészítő osztályban heti 3 órában tanulják, az első, második, harmadik és negyedik osztály folyamán pedig heti 4 órát töltenek el a román nyelv megtanulásával.

Az anyanyelvi/nyelvi kompetenciák kialakítását célzó tantervek igazodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz, játékos tevékenységek és gyakorlatok során valósulnak meg. A fejlesztés középpontjában a szóbeli kommunikáció megalapozása és fejlesztése, valamint a szövegértő képesség megalapozása áll. Az előkészítő év során az anyanyelvi nevelés célja, hogy az iskolába lépés előtt szerzett tapasztalatokra építve megindítsa a gyermek anyanyelvi tudatosodásának folyamatát. A tanuláslélektani elvekre alapozva az előkészítő osztályos tanterv hangsúlyozza, hogy a szóbeli közlés megértése és a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése egymástól elválaszthatatlan. Az olvasás megtanulására való felkészülés az írott szöveg komponenseinek megismerésével történik. Ehhez szervesen kapcsolódik az írás megtanulására való felkészülés, amely a formaészlelést, az írásmozgás-koordinációt, a grafomotoros tevékenységek kivitelezését és az automatizált vonalvezetést foglalja magában (Kádár 2016).

A romániai előkészítő osztályban a nyelvi készségek fejlesztése kiemelt szerepet kap, így a kerettantervben az idegen nyelv tanítása is megjelenik. A nyelvtanulás fontosságának hangsúlyozása az iskoláskorú (hatéves) gyermekek számára, valamint a nyelvtanulási tanterv előkészítő osztályú végrehajtási ajánlásainak kidolgozása a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevételével és az európai oktatáspolitikával összhangban történik.

A jelenlegi oktatási elméletek a nyelvre mint kommunikációs eszközre koncentrálnak. Ebben az összefüggésben a szakemberek ragaszkodnak ahhoz, hogy az idegen nyelv tanulása korán, 6-7 éves korában kezdődjön. Véleményük szerint ezt az időszakot az érzékenység és az érzékszervi fogékonyság figyelemre méltó fejlődése jellemzi. Bár ebben a korai életkori szakaszban, az életkori sajátosságaiból is kifolyólag, nehézségekkel szembesül a tanuló, a tanulmány rávilágít arra, hogy Vigotszkij proximális zónájának fejlődési elmélete értelmében ez hatékonyan kivitelezhető: az idegen nyelv tanulása a tanuló fejlődését kívánja szolgálni (Iftime & Vărășteanu 2013). A magyar anyanyelvű tanulók számára így két olyan nyelv elsajátítása is megkezdődik már előkészítő osztályban, ami eltér az anyanyelvüktől.

A matematika és környezetismeret integrált tanterv jellegzetessége, hogy a tapasztalaton, élményeken alapuló ismeretszerzést promoválja. Cselekvésbe ágyazott játékos tanulási tevékenységek segítik a közvetlen tapasztalás útján történő ismeretszerzést. Nagy szerepet kap a testmozgás, hiszen ez kisgyermekkorban közvetlen hatást gyakorol az értelmi fejlődésre. Elősegíti a mozgásszervek fejlődését, a helyes testtartás kialakítását, és biztosítja az életkornak megfelelő mozgástapasztalatok megszerzését.

Az előkészítő osztályban a zenei nevelés mozgással összekapcsolt formája is nagy hangsúlyt kap. A gyerekeket élményhez juttatja, felkelti érdeklődésüket, formálja ízlésüket, esztétikai fogékonyságukat, képzeletüket, alkotókedvüket. A gyermekdalok ritmusából fakadó harmonikus mozgás elősegíti mozgáskultúrájuk fejlődését. Ebben az életkorban az éneklés szoros összefüggésben van

a mozgással, a kettő együtt, egymás hatására fejlődik. Az ének-zene és a mozgás tanterv nagy figyelmet fordít az egészséges magabiztosságra, az önfegyelemre, az egymáshoz való alkalmazkodásra, a szociális kompetenciák kialakítására és a kreativitás fejlesztésére is. Az énekes és hangszeres előadóképesség, a zenei kifejezőképesség, az alapvető zenei kifejezőeszközök és a zenei élmény iránti fogékonyság kompetenciáira fókuszál (Bartalis 2021).

Romániában a 2012–13-as tanévben 8534 előkészítő osztály működött 4450 tanintézményben, és 128 218 gyermeket vont be az oktatási rendszerbe. Ez a 6. életévet betöltött gyermekek mindössze 59%-át tette ki. 41% tehát nem iratkozott be az előkészítő osztályba, valószínűleg az óvodai oktatásban maradt, vagy a szülők döntésére első osztályba írták be, vagy nincs semmiféle adat róluk a rendszerben. Az összevont (szimultán) oktatásban országos szinten az előkészítő osztályos gyerekek 11%-a érintett. Az előkészítő osztály bevezetésének hatásaira vonatkozóan kevés visszajelzést találunk. Az Oktatástudományi Intézet (ISE) tanulmánya a szülők és a pedagógusok véleménye alapján az előkészítő osztály számos előnyére világít rá, mint például hogy az iskolai környezet megismerése zökkenőmentesebb a gyermekek számára, hosszabb időt biztosít az iskolai életre való felkészülésben gyakorlati, konkrét tevékenységek által, illetve az önbecsülés és a tanulási motiváció növekedését szolgálja (ISE 2013).

Az előkészítő osztály bevezetésével kapcsolatos visszajelzések gyűjtését célozta meg a 2018-ban végzett Kovászna megyei feltáró jellegű kutatásunk, amit az általános iskola alsó tagozatán magyar nyelven oktató pedagógusok körében végeztünk.¹⁶ Arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok véleménye szerint az óvoda–iskola átmenetet megkönnyíti-e az előkészítő osztály a specifikus tanulásszervezési módjával, a gyerekek könnyebben beilleszkednek-e az iskolai életbe, csökken-e az iskolai kudarcélmény, és megelőzhető-e a korai iskolaelhagyás veszélye. Kíváncsiak voltunk arra, hogy változott-e a pedagógusok véleménye az előkészítő osztályos értékelésről. Érdekelte a pedagógusok véleménye az előkészítő osztályhoz kapcsolódóan a megtapasztalt előnyök, illetve hátrányok kapcsán.

A 2017–18-as tanévben 417 tanító dolgozott a magyar tagozaton, ebből 134 személy (32,13%) válaszolt. A válaszadók a megyeszékhelyi, városi és falusi/községi iskolákból kerültek ki. Életkorukat tekintve legalacsonyabb mértékben a fiatal korosztály képviselteti magát, a 25 év alattiak mindössze 1%-ban, a 25 és 35 év közöttiek 16%-ban vannak jelen. A 36 és 45 év közötti korosztály 50%, a 46 és 55 év közöttiek 29%, valamint az 55 év fölöttiek 4%. Ezek az adatok az országos életkori megoszlással összhangban vannak, hasonlóképpen alakul országos szinten is a pedagógusok életkori megoszlása (Barabás 2019a).

Szimultán (összevont) osztályban a válaszadók 22,4%-a tanít, míg normál osztályokban 77,6%. A válaszadók többsége teljes mértékben egyetért azzal, hogy az előkészítő osztály segít az iskolai beilleszkedésben (81,34%), megkönnyíti a

16 Barabás Andrea (2019): The challenges and possibilities of the preparatory class, <https://astralvensis.eu/2019-2/>.

pedagógus további munkáját (75,37%). Azzal is egyetértenek, hogy az integrált tevékenységek a gyerekek életkori sajátosságaihoz igazodnak (73,13%). A pedagógusok 50,74%-a szerint az előkészítő osztály jó lehetőség a beszéd- és magatartászavaros gyerekek fejlesztése céljából. A válaszadók fele tehát hiányosságokat észlel ezen a területeken, s ezt a szöveges véleményezések során meg is indokolják. Általában a szakemberek hiányát okolják, valamint a nagyobb létszámú osztályokban arra hivatkoznak, hogy a tanító egyedül nem képes minden gyerekkel kielégítő módon foglalkozni. A pedagógusok többsége szerint a gyerekek könnyebben beilleszkednek az iskolai életbe, az új közösségbe (Barabás 2019a).

Romániában a továbbképzések esetében leggyakrabban az egyéni igények dominálnak, nincsenek intézményi koncepciók (Zoller 2013). Az előkészítő osztályra felkészítő továbbképzés országos szintű kezdeményezésként indult (Csorba 2013), majd az első két tanév után megyei szintű továbbképzésként folytatódott. A Kovászna megyei kutatásunk a pedagógusok előkészítő osztályra felkészítő továbbképzésekről alkotott véleményét is vizsgálta, hiszen tudjuk, hogy a bevezetési időszakban a pedagógusok a felkészítést nem tartották hatékonynak (Mandel 2015). Ehhez viszonyítva pozitív irányban változott a pedagógusok véleménye a további felkészítésről, továbbképzésekről. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a válaszadó pedagógusok többsége elégedett, hatékonynak ítéli meg a felkészítéseket: 50,7% szerint hasznos gyakorlati útbaigazításokkal gazdagodtak, 25,4% szerint a gyakorlat és elmélet aránya megfelelő volt, 9% számára szemléletváltozást jelentett a képzéseken, programokon való részvétel. Mindössze a válaszadók 9%-a szerint volt sok az elmélet és kevés a gyakorlat, 3,7% deklarálta, hogy nem jutott kielégítő felkészüléshez, ami segítségére lett volna a munkája során. A megkérdezettek 2,2%-a nem vett részt képzésen, így ezzel kapcsolatban nem nyilvánítottak véleményt (Barabás 2019a).

Egy ötfokú Likert-skálán mértük, hogy mennyire tartják a válaszadók az előkészítő osztály bevezetését sikeres, hatékony intézkedésnek: 75,4% teljes mértékben, 18,7% nagymértékben sikeres, hatékony intézkedésnek ítéli meg. A megkérdezettek 4,5%-a közömbös, míg mindössze 1,5% nem tartja sikeres intézkedésnek az előkészítő osztályt (Barabás 2019a). Az előkészítő osztály során a pedagógusok többsége nem él a választott tantárgy lehetőségével, 59%-a nem iktat be választható tantárgyat, mert úgy ítéli meg, hogy így is magas a heti óraszám,¹⁷ túlterheltek a gyerekek. 29,1% nem választ, mert nem kötelező. A válaszadók 8,2%-a saját kidolgozású, a tanfelügyelőség által jóváhagyott választott tantárgyat vezet, valamint 3,7%-a az országosan jóváhagyott tárgyakból választott (Barabás 2019a).

Az előkészítő osztály rugalmassága révén lehetőséget teremt a pedagógusnak saját ötletei megvalósítására az osztályközösség képességeihez, igényeihez igazodva a gyermekek személyiségének fejlesztése érdekében (Barabás 2019a,

17 Előkészítő osztályban a választott tantárggyal együtt a heti óraszám 23 óra (l. 3. számú melléklet).

2019b). Vizsgálatunkban az előkészítő osztály bevezetése (makroszintű tényező) és a tanulói eredményesség összefüggéseinek feltárásával bővítjük az előkészítő osztállyal kapcsolatos kutatások körét is.

1.3. Kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség

A jelentősen megnövekedett kiegészítő oktatásnak egy része az árnyékoktatás területén lelhető fel, másik része pedig különböző tantervekkel egészíti ki az iskolai oktatást. Az utóbbi értelemben a kiegészítő oktatásba való befektetés az iskoláztatás bővítésében és az egyenlőtlenségek csökkentésében nagy szerepet játszhatna. A megfelelő tanári hozzáállás, felkészültség, a minőségi tanórák kivitelezése mellett a tanórán kívüli tevékenységek is nagymértékben hozzájárulhatnak a tanulmányi eredményességhez, a lemorzsolódás elkerüléséhez és a sikeresebb továbbtanuláshoz.

Ebben az alfejezetben az iskola által szervezett, tanórán kívüli, valamint az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységek és a tanulói eredményesség közötti összefüggéseket tárgyaljuk a szakirodalom alapján. A szakirodalomban számos megfogalmazással találkozunk, ami a kurrikulum határain kívül eső tevékenységek meghatározásával foglalkozik. Így az extrakurrikuláris tevékenységek körében megismerkedhetünk az egész napos iskola, iskola az iskola után, második iskola, árnyékoktatás fogalmával, amelyek nagyon sokszor fedik vagy éppen kiegészítik egymást.

1.3.1. Extrakurrikuláris tevékenységek az oktatási rendszerben

Az extrakurrikuláris tevékenységek között vannak, amelyek a korrekciós, felzárkóztató, kompenzáló programok, a tanórai és a társadalmi-szociális hátrányokból származó hiányosságok pótlására szolgálnak, másik részük a sporttevékenység, mozgáskultúra fejlesztését célozzák, a harmadik típusba a zenei műveltségtervezéssel összefüggő, a negyedik típusba az iskolai életben való részvételt célzó tevékenységek, az ötödik típusba pedig a vallásos vagy karitatív tevékenységek tartoznak. A sport, a művészet, a tudományos és szakmai tárgyú tanórán kívüli elfoglaltság pozitív hatása közvetlenül kimutatható a tanulmányi eredmények javulásában és a sikeres felvételi vizsgák terén (Pusztai 2009).

Az iskolákban szervezett extrakurrikuláris tevékenységekre jellemző, hogy szervezett körülmények között zajlanak, többféle célt szolgálnak, és pedagógusok által biztosított a felügyelet. Lehetnek országos támogatású, helyi kezdeményezésű, de akár az iskolák által szervezett programok is. Bray (2010) az extrakurrikuláris tevékenységeknél az iskolában tanult kiegészítését szolgáló, remediáló, korrepetáló szerepét hangsúlyozza (Bray 2010).

A tanórán kívüli programok a hozzáadott pedagógiai értéküket tekintve változatosak lehetnek. Azok az országok profitálhatnak ezekből igazán, amelyek a tanítási gyakorlatba integrált, kutatási eredményekre épülő, rendszerszintű iskolai programokat valósítanak meg (Fűz 2017, 2018). Találkozhatunk olyan kutatásokkal, amelyek szerint az extrakurrikulumnak főleg az alulteljesítő, korrekcióra és kompenzálásra szoruló tanulók esetében van kimutatható hatása (Imre et al. 2015, Imre 2016).

Báthory (1997) a tanulás színtereiként az iskolán kívüli és az iskola falain belüli tanulást nevezi meg. Az iskolán belül a kurrikulumot és az extrakurrikulumot különbözteti meg. Előbbi a tanterv szerinti tanulásra irányul, utóbbi pedig a tanórákon kívüli, de az iskola falain belül történő tanulást jelenti. Kiemeli az extrakurrikulum fontosságát, ugyanis igazolt tény, hogy csak a tanórai tanulás során nem sikerül a tanulás iránti motivációk kialakulását elérni. A tanulás egyre gyakrabban az osztályterem falain kívüli is megjelenik, így a tanulás színterévé válhat könyvtár, laboratórium, szakterem, műhelyek stb. Magyarországon a fakultatív tevékenységek bevezetésével a tanulóknak lehetőségük adódott saját választásuk szerint a meglévő tudásuk elmélyítésére, kiegészítésére, vagy éppen új területek megismerésére (Báthory 1997).

Az iskola által szervezett tanórán kívüli tevékenységek a tanórai és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tanulási tevékenységek közé helyezhetők. A tanórán kívüli, de az iskola által szervezett hasonló tevékenységek az iskola eszközeinek és erőforrásainak a felhasználásával szervezhetőek meg, így azok számára is elérhető, akik a család gazdasági, kulturális tőkeforrásai miatt nem juthat a magánoktatás fizetési tevékenységeihez. A tanórán kívüli, de az iskola által szervezett tevékenységek keretében kínált foglalkozások a szélesebb társadalmi csoportok számára is hozzáférhetővé válnának (Imre 2020).

Romániában hasonló jellegű tevékenységek szervezhetőek a kerettanterv óraszámain belül is, ami választott (opcionális) tantárgy néven jelenik meg a helyi tanterv részeként (Fóris-Ferenczi 2008; Péter 2012). Ezenkívül megjelenik a szakkör, amely a tanulók számára biztosít kiegészítő programot, és nem kimondottan az adott területen kimagasló eredményeket elérő diákok extrakurrikuláris képzési formában történő tehetségsegítő programja (Gordon Győri 2008). A tehetséggondozó tevékenységek esetében ki kell emelnünk egy fontos jellemzőt: a tanulók találkozhatnak hasonló érdeklődésű és képességű társaikkal, és ez segítheti őket abban, hogy reálisabban ítéljék meg képességeiket (Páskuné 2014). Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a szakkörök, a korrekciós/kompenzáló tevékenységek, tehetséggondozó tevékenységek segítenek a tanulási motiváció erősödésében és a tanulók eredményeinek növekedésében. Az egyházi fenntartású iskolákban a hitéleti és a közösségépítő, a sporttevékenységek, valamint a hagyományosan hangsúlyos kollégiumi tevékenységek vannak túlsúlyban. Az ezekben az oktatási intézményekben dolgozók számára ez több előkészítést, önkéntes munkát igénylő feladatot jelent. Az állami oktatásban főleg az iskolai

tanulmányokhoz kapcsolódó programokra fordítanak figyelmet. Az egyházi intézményekben az átlagnál jóval gyakoribbak a hétféle programok és a többnapos kirándulások (Pusztai 2009).

Az extrakurrikuláris tevékenységek hatásaira irányuló kutatások nem igazán fókuszálnak a szociális aspektusra, holott a foglalkozások közösségi élményt is nyújtanak a részt vevő tanulók számára. A szociális készségekre vonatkozó hatása viszont csak akkor kiemelkedő, ha az extrakurrikuláris tevékenység rendszeres, hosszabb időn át tart, és a tanulók együttműködésén alapuló feladatokat is tartalmaz (Fűz 2018).

Az egész napos iskola/ Iskola az iskola után

Az eredményesség javítása érdekében tett kezdeményezések közé sorolhatjuk az egész napos iskola bevezetését. Az egész napos iskola az esélyegyenlőség megvalósulását célozza, hogy minden gyermek számára hozzáférhetővé váljanak olyan szolgáltatások, melyek egy része a profitorientált árnyékkutatás területén lelhető fel. Jellemzői alapján ezt megkülönböztetjük a más tanórák után szervezett programoktól, hiszen egynél több tevékenységet kínálnak (például házi feladat elkészítése, művészet, sport, szabadidős foglalkozások). Ha csupán kiegészíti az iskolában tanultakat, ha ez a tevékenység pusztán a házi feladatok megoldását célozza, akkor csökkennek, esetleg teljesen el is tűnnek a jótékony hatásai (Darvas & Kende 2010; Imre et al. 2015). Különböző tevékenységeket ölelhetnek fel, mivel beépíthetik a tanulás különféle szociokulturális aspektusait.

A nemzetközi szakirodalomban változatos megnevezésekkel találkozhatunk: Nagy-Britanniában „extended school” működik, az angolszász és a német verzióban „all-day schooling”, „full-day schooling”, „Gancztagsschule” megnevezésekkel találkozhatunk. Több országban mint közösségi iskolai mozgalom jelenik meg „community school” név alatt, de a szociális szolgáltatásokat is magába foglaló „full-service school” bizonyos részei is az egész napra kiterjesztett iskolai tevékenységek újszerű szervezési módozatait helyezik a középpontba. A kiterjesztett iskola/egész napos iskola/délutáni program előnyt jelent a diákoknak, mert pozitív hatással van az eredményeikre, viselkedésükre és a hiányzások mértékének csökkenésére is. A brit egész napos „kiterjesztett iskola” az iskolák és a helyi közösség közötti termékeny kapcsolatra épül, ami délután is nyitva áll a közösség számára, így nemcsak tanulási, de közösségi tevékenység is zajlik benne mindenki számára (Darvas & Kende 2010).

Az Egyesült Államokban egész éves, egész napos iskola működik. Az alacsony jövedelmű családok esetében a gyerekek tanórák utáni felügyelete önmagában is nagy segítség, a kiterjesztett program viszont ennél jóval többet nyújt. A szülők elégedettsége mellett kiemelt hatása van a gyerekek iskolai teljesítményére nézve, ugyanakkor egy sor szociális probléma csökkenését is eredményezi (a lógás/tekergés/csellengés, a bűnözés mértéke is csökken). Az egész napos, egész éves iskolára fordított költségek ugyanakkor csökkenthetik a más területek

szociális szolgáltatásaira fordított költségeket: kevesebbet kell gyerekfelügyeletre, bűnmegelőzésre, szociális ellátásokra, munkahelyvesztéssel járó kiadásokra stb. fordítani (Campbell et al. 2009).

Dél-Koreában az iskolai tanórák utáni délutáni programok célja csökkenteni a különböző társadalmi-gazdasági helyzetből és régiókból származó diákok közötti különbségeket, valamint a társadalmi változások nyomán megnövekedett kereslet igényeire is reagálni. Ugyanakkor céljai közé sorolható még, hogy csökkenti a család oktatási költségeit azáltal, hogy az állami oktatási szektorban is fellelhetővé válnak a magánszektorban megtalálható, fizetés ellenében igényelhető tevékenységek. Ezek segítik az egyéni fejlődést, valamint a diákok PISA-méréseken elért pontszámainak javításához is hozzájárulnak (Kim & Jung 2019).

Németországban az alacsony PISA-pontszámok vezettek a délutáni/iskola utáni programok bevezetéséhez, megvalósításához. Japánban egy nonprofit szervezet (Japan for Sustainability) hozta létre 2005-ben az iskola utáni programot. Több mint 300 programot biztosítanak a tanulók számára: nyelvtanulás, sport, zene, kézműves és művészeti programok mellett kipróbálhatják például a főzést, édességkészítést, építést is (Kim & Jung 2019).

Magyarországon a tanítási idő meghosszabbítása többféle céllal történik: szolgálhatja a társadalmi szocializáció erősítését, a tanulói eredményességnek a növelését, valamint a hátrányos helyzetből adódó hátránykompenzációt is (Imre et al. 2015). Az egész napos iskola szerepe kiemelkedő lehet a hátrányok leküzdésében és az esélyegyenlőség növelésében, ha tartalma, minősége, színvonala megfelelő. Az iskolák közötti különbségek csökkentése nélkül azonban nem tud hozzájárulni a különböző szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekek esélyeinek kiegyenlítéséhez. A családok alapvető érdeke is gyermekük biztonságos napközbeni ellátásának biztosítása, ebben pedig az iskolának kiemelkedő szerepe van (Darvas & Kende 2010).

Romániában az iskola az iskola után programként találkozhatunk az egész napos iskola fogalmával. Az egész napos iskola az iskolai kurikulum kiegészítő programja, amely az iskolai lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás megakadályozására, az iskolai teljesítmény növelésére, a tanulási eredmények javítására irányul.

Az iskola az iskola után nem tartozik az oktatás kötelezően államilag finanszírozott programjai közé, minden tanintézmény lehetőségei szerint valósítja meg ezt. Az oktatási és szabadidős tevékenységek a személyes fejlődést és a társadalmi integrációt is célozzák. A tanintézményeknek nem kötelező megszervezni a tanórák utáni iskola az iskola után programot, de számos esetben megteszik. Lebonyolíthatják szülői támogatással, szponzorizálásból, saját bevételükből, különböző pályázatokból. Az alacsony szocioökonómiai státuszú iskolákban a megyei és helyi önkormányzatok, alapítványok, egyesületek segítik az iskola az iskola után program/délutáni oktatás működését.

Kovászna megyében a megyei, helyi önkormányzati támogatással, pályázatokból és szülők által fenntartott, finanszírozott formában jelenik meg a tanórák

utáni szervezett program. A hátrányos helyzetű családokból érkező gyermekek megsegítése érdekében az önkormányzatok a rászoruló tanulónak ebédet is biztosítanak. Szakképzett pedagógusok felügyelete mellett a délutáni tevékenység során a tanulók megoldják a házi feladatokat, közösségépítő játékokban és csoportos foglalkozásokon vesznek részt.

A 2011-ben megjelent 5349. számú miniszteri rendelet¹⁸ szerint az iskola az iskola után program kiegészíti a kötelező iskolai tantervet, formális és nonformális tanulási lehetőségeket kínál. Célja a kompetenciák megalapozása, alakítása, a felzárkóztató oktatás biztosítása, a tanulási folyamat felgyorsítása oktatási tevékenységek és szabadidős tevékenység révén.

Az oktatási intézmények projekt formájában tervezik, amelyet alapos szükségletfelmérésnek, valamint a diákok, szülők/törvényes képviselők, tanárok, a helyi közösség, más partnerintézmények és szervezetekkel folytatott konzultációnak kell megelőznie. Ezen megközelítések alapján az iskolák meghatározzák a iskola az iskola után program célcsoportját. A programajánlat célja, hogy kiemelten kezelje a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó diákok igényeit, szükségleteit.

A program szervezése az egyes oktatási intézmények által kidolgozott belső szabályozáson alapul. Minden tanévben január–február folyamán az oktatási intézmény vezetőtanácsa elvégzi a szükségletfelmérés elemzését a következő tanévre a program megszervezésének érdekében. Az elemzés eredményei és a meglévő erőforrások függvényében egy bizottság (az intézményvezető, szülőbizottsági képviselő, két alsó tagozaton és két felső tagozaton tanító pedagógus) kidolgozza az iskola az iskola után programra vonatkozó ajánlatot oktatási csomagok formájában. Az elkészült ajánlatot az iskolai nevelőtanács előtt bemutatják, megvitatják és jóváhagyásra kerül. A program megszervezhető a saját iskolában rendelkezésre álló helyiségekben, termekben vagy más oktatási egységek, iskolai konzorciumok stb. terében, valamint a Gyermekek Palotájában és a klubokban, iskolai sportklubok vagy a helyi hatóságok, szervezetek által biztosított egyéb helyeken. Tilos az iskola az iskola után programot olyan intézmények területén szervezni, amelyek nem rendelkeznek működési engedéllyel.

Abban az esetben, ha a programot a kötelező iskolai program/tanórák folytatásaként szervezik meg, az általános iskola alsó tagozatos tanulói számára körülbelül másfél órát szükséges biztosítani étkezésre és szabadidős tevékenységek szervezésére. Abban az esetben, ha a tanulók beiratkoznak a programba, étkezési szolgáltatást is lehet biztosítani számukra. Az ebédet az iskolai étkezdében vagy az ilyen típusú éttermek számára engedélyezett más típusú helyiségekben szolgálják fel. Ha az étkezéshez nem lehet megfelelő helyet kialakítani, ételt lehet biztosítani az étkeztetési rendszerben, vagy a programban részt vevő hozhat otthonról élelmiszersomagot.

18 OMECTS nr. 5349/2011. 09. 07.

Az általános iskola alsó tagozatán a program a következőket tartalmazza: felügyelet és útmutatás a házi feladatok elvégzésében, felzárkóztató tevékenységek a kognitív és érzelmi nehézségekkel és/vagy nyelvi zavarokkal küzdő tanulók számára, tehetséggondozó tevékenységek, az önálló tanulást ösztönző tevékenységek, önismeretet és társaik megismerését célzó fejlesztési tevékenységek.

A szabadidős tevékenységek szervezésére javasoltak a művészet, tudományok, technológia, sport területéhez kapcsolódó programok, tematikus projektek, tanulmányi séták, kirándulások szervezése. (Az általános iskola felső tagozatán szervezésre kerülő program szervezési kérdéseire jelen esetben nem térünk ki.) A szülő/törvényes képviselő írásbeli kérelmével történhet a tanuló beíratása az iskola az iskola után programba. A 2020–2021-es tanévben a koronavírus-járvány a hátrányos szociokulturális helyzetű családok gyerekeit érintette a legdrasztikusabban. A lemaradások kompenzálása érdekében az Oktatási Minisztérium kezdeményezésével iskolai felzárkóztató pilot programként 2021 márciusától az iskola az iskola után program országszerte elérhető.¹⁹

A kutatási eredmények rávilágítanak arra, hogy ahol az egész napos iskola során egyéb extra tevékenységeken való részvétel is lehetséges (szakkörök, sporttevékenységek, kulturális és művészeti tevékenységek, korrekciós és kompenzáló programok), ott egyértelműen kimutatható a programban való részvétel pozitív hatása (Darvas & Kende 2010; Pusztai 2015; Imre et al. 2015).

A romániai oktatási törvény a nonformális tanulást olyan integrált tanulásnak tekintti, ami ugyan rendelkezik tanulási célokkal, de nem követ kifejezetten egy tantervet, valamint időtartama változhat. Romániában az oktatási rendszeren belül léteznek olyan intézmények, amelyek ingyenesen, minden tanuló számára hozzáférhetővé teszik a kiegészítő oktatásban való részvételt iskolán kívüli tevékenységek által. A Gyermekek Palotája/Tanulók Klubja oktatói számos olyan nonformális tevékenységet kínálnak, amelyeknek az iskola falain belül kevésbé volna lehetséges a kivitelezése.

Ezek az intézmények jogi személyiséggel rendelkeznek, olyan tanórán kívüli tevékenységekre specializálódtak, amelyek keretén belül a tudás elmélyítését, gazdagítását teszik lehetővé.²⁰ A tevékenységek lehetnek például szakkörök, de műhelyek, laboratóriumok, tornatermek, sportpályák, táborok is otthont adhatnak a programoknak.

Nem hagyhatjuk szó nélkül azt a tényt sem, hogy a korrepetálás, felvételi előkészítő, szakkörök, táborok, kirándulások, kulturális programok egyre inkább az árnyékoktatásban és/vagy a fizetés ellenében elérhető kiegészítő oktatásban lelhetőek fel, és kevésbé az oktatási intézmények keretén belül szervezett extrakurrikuláris programokban. A tanulók extrakurrikuláris tevékenységeken és/vagy az árnyékoktatás területén megtalálható tevékenységeken való részvétele

19 OME nr. 3300/2021. 02. 19.

20 Az intézmények működést a 2011-es oktatási törvény és az Oktatási Minisztérium 4624/2015. számú rendelete szabályozza.

sok esetben hatékony befektetésnek tűnik mind a társadalmi, mind a kulturális tőkébe (Bourdieu 1999; Pusztai 2009).

1.3.2. Az oktatási rendszeren túl – az árnyékoktatás lehetőségei és árnyoldalai

A felgyorsult világunk merev oktatási rendszerei nem képesek az egyéni igényeket flexibilisen kezelni. A különböző társadalmi-gazdasági háttérnek köszönhetően azonban nem mindenki számára hozzáférhető az árnyékoktatás területén megtalálható szolgáltatások, így az eltérő társadalmi helyzetű tanulók közötti esélykülönbségek jelentősen megnövekedhetnek (Mihály 2004; Zhang & Bray 2016).

A pénzügyi nehézségekkel küzdő, alulfinanszírozott oktatási intézményekben nagyon sok extrakurrikuláris tevékenység opcionálissá válik. Ezt nagyon sokan a formális oktatás világszerte tapasztalható színvonal csökkenésének és az oktatás területén megfigyelhető gazdasági megszorításoknak tulajdonítják. Sok esetben megfigyelhető, hogy ezek a tevékenységek teljesen eltűntek az iskolai életből, és az árnyékoktatás területén lelhetőek fel (Pusztai 2015). Ugyanakkor világszerte megfigyelhető az árnyékoktatás expanziója. Noha az oktatás e formája nem az államilag finanszírozott oktatási rendszerhez tartozik, mégis szilárdan beépül az oktatási rendszerekbe (Bray et al. 2020).

Stevenson és Baker (1992) meghatározása szerint az árnyékoktatás profitorientált, nonformális magánoktatás, amely a tanulók oktatási rendszerben való előrelépését, sikerességét segíti elő a korrepetáló, kompenzáló és/vagy tehetség-gondozó, teljesítménynövelő hatásával (Stevenson & Baker 1992).

A tehetséggondozás területén a legkiemeltebb fejlesztő szerepet tulajdonítják ennek. A magánórakon való részvétel általában a szülői döntések következménye, hiszen minden szülő lehetőségei szerint igyekszik a gyereke számára a lehető legjobb tevékenységeket választani (Pásku & Münnich 2000).

Az eredményesen teljesítő tanulók fejlesztését célzó további gazdagító, dúsító tevékenységként jelennek meg a magánórák, amelyek a fizetés ellenében nyújtott tanítást jelentik (Gordon Győri 2020). Az árnyékoktatás területén a kiegészítő foglalkozásokon, a korrepetáláson való részvétel egyre növekvő tendenciát mutat (5. számú melléklet). Gazdaságilag és földrajzilag is eltérő, sokszínű azon országok palettája, ahol az árnyékoktatás megtalálható – például Romániában, Egyiptomban, Kenyában, Marokkóban, Tajvanon, Szingapúrban, Japánban, Kambodzsában, az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban is (Dang & Rogers 2008).

Érdemes megjegyezni azonban, hogy országonként eltérően figyelnek az oktatáspolitikai döntéshozók erre a jelenségre: egyes országokban figyelmen kívül hagyják, másokban aktívan ellenőrzik és szabályozzák. Például bizonyos időszakokban a magánoktatást betiltották Kambodzsában, Mauritiuson, Mianmarban és Koreában. Viszont Japán úttörő szerepet játszik a kiegészítő

oktatás biztosításában. Itt a diákok, hallgatók a tanulási szünetek, vakációk ideje alatt is intenzív korrepetáló, kiegészítő foglalkozásokon vesznek részt (Dang & Rogers 2008).

Magyarországon a második iskolaként is emlegetett, a kereskedelmi forgalomban elérhető iskolán kívüli oktatási-nevelési szolgáltatásokat soroljuk ide. Ezeknek nagy része a „profitorientált szférában”, magánvállalkozásként működnek, de számos nonprofit szervezett is bonyolít hasonló programokat (Pásku & Münnich 2000). Míg korábban az egyszemélyes korrepetálás vagy vizsgákra, versenyekre való felkészítés volt az jellemző, ez az ágazat mára óriási méreteket öltött. Szünidőkben, nagyobb csoportok számára is szerveznek már hasonló tematikájú programokat. Legmagasabb arányban a matematika, anyanyelv és idegen nyelv területeit célzó programokkal találkozhatunk (Bray 1999; Bray et al. 2020; Gordon Győri 2008). Ezek a hatások még a tanítási szünetek alkalmával is növelhetik a gyenge és a jobb szocioökonómiai státussal rendelkezők közötti szakadékot, ami a teljesítménybeli különbségek növekedését vonja maga után (Gordon Győri 2008).

Az árnyékoktatás kiegészíti a tömegoktatást, a tanuló eredményességének növelését hivatott megcélolni. Az a típusú árnyékoktatás, ami teljesen utánozza a rendszeres iskolai tanulmányokat, különösen problémásnak bizonyulhat. Például Tajvanon azok a diákok, akik gyengén teljesítenek az iskolában, és emiatt kiegészítő oktatásban vesznek részt, gyakran unatkoznak az osztálytermi órákon. A tanárok pedig gyakran nem tudják kezelni azokat a kihívásokat, amelyek ebből az osztálytermi sokféleségből fakadnak (Bray 2017).

Vannak kormányok, ahol az utalványrendszerek bevezetését javasolták az alacsony jövedelmű családokból származó gyermekek megsegítésére, ahol a család gazdasági helyzete miatt a gyermek nem tud részt venni a díjköteles kiegészítő oktatásban. Ilyen utalványrendszer az Egyesült Államokban a 2001-es No Child Left Behind jogszabálynak is része volt. Az iskolai körzetek kötelesek voltak kiegészítő oktatási lehetőséget biztosítani a hátrányos helyzetű tanulók számára, általában magán szolgáltatókon keresztül. Hasonlóképpen Ausztráliában 2004-ben a Tutorial Voucher Initiative programon keresztül a jogosult szülőknek bizonyos pénzüsszeget biztosítottak, amelyet korrepetálásra költhettek, és ebből alakult ki a későbbiekben az An Even Start kezdeményezés. A program során számos probléma is felmerült, mint pl. a felhasználási arány eltérései, a nyomon követés és az elszámoltathatóság hiányosságai, a fenntartható nyereség bizonyítékainak hiánya, a nem megfelelő oktatói ellátottság – különösen a vidéki területeken (Bray 2017).

A társadalom egyenlőtlenségek még inkább megnyilvánulnak, amikor a tehető családok képesek kiegészítő oktatást vásárolni, a gyenge gazdasági forrásokkal, alacsony jövedelemmel rendelkező családok pedig nem. Már önmagában az a tény, hogy a kormányok államilag támogatott utalványokat bocsátottak a jogosultak számára, hivatalos elismerését jelenti annak, hogy az iskolai oktatás

önmagában nem megfelelő az igények kielégítésére, és azt jelzi, hogy minden gyermeknek valamilyen kiegészítő oktatást kellene kapnia családi vagy állami forrásokból. Az oktatást gyakran a társadalmi előrelépés egyik eszközének tekintik. Amikor azonban az iskolai oktatás önmagában nem megfelelő, vagy a szülők nem tartják annak, a legkülönbözőbb országokban élő családok a kiegészítő oktatásba fektetnek be (Bray 2017).

1.4. A nemzetközi teljesítménymérések és országos kompetenciamérések a romániai oktatási rendszerben²¹

Ebben az alfejezetben a mérés-értékelés szerepének felértékelődését mutatjuk be, részben a nemzetközi tematikus vizsgálatokra, részben az egyes országok²² gyakorlatára fókuszálva. A tanulói eredményesség és a befolyásoló háttértényezők vizsgálata egyre inkább kiemelkedő helyet foglal el a nemzetközi és a magyarországi kutatásokban (OKM) egyaránt. Ugyanezt azonban nem jelenthetjük ki a romániai országos kompetenciamérések (EN) esetében, hiszen a befolyásoló tényezők vizsgálata teljesen mellőzve van a felmérések során.

1.4.1. Mérés-értékelés határon innen és túl

A nemzetközi teljesítménymérések során nyert adatok lehetőséget biztosítanak egy ország oktatási rendszere számára a tanulói teljesítmények elemzésére, a háttértényezők feltárására, ugyanakkor a különböző országok eredményeinek összehasonlítására is alkalmasak. A mérésekből nyert információk segítséget nyújtanak az országok oktatási rendszereinek értékelésében, ugyanakkor jó kiindulópontjai az alaposabb elemzéseknek. A nemzetközi mérések a különböző országok összehasonlítása révén az oktatási rendszerek valódi, reális helyzetét tükrözik. Ezek a mérések a globalizáció, a gazdasági téren végbemenő változások miatt váltak szükségszerűvé. Először a gazdaságkutatók használták a globalizáció fogalmát a gazdasági folyamatok, a termeléshez kapcsolódó tudás leírására. A globalizáció fogalma az oktatáskutatásban is megjelent (Kozma 2006).

A nemzetközi mérés-értékelés elismert úttörőjeként számontartott IEA mintegy hatvan éve vezette be az összehasonlító méréseket. A svéd Torsten Husén és néhány társa 1958-ban megalapította a hamburgi UNESCO-intézetben az Oktatási Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társaságát (International Association

21 Részben megjelent a *Magiszter* 2019. XVII. évfolyam 1. számában *Puzzle-darabok a tanulói teljesítménymérések történetéből* címen

22 A magyarországi kompetenciaméréseket OKM rövidítéssel, a romániai kompetenciaméréseket EN (evaluare națională, értsd: országos mérések) rövidítéssel jelöljük.

for the Evaluation of Educational Achievement). A szövetség célja, hogy empirikus vizsgálatokat végezzen a csatlakozó országok iskolai tanulók teljesítményéről (Kozma 2006). Legismertebbek a PIRLS- és TIMSS-vizsgálatok, amelyek elsődleges célja annak feltérképezése, hogy a különböző oktatási rendszerekben milyen az olvasás, a matematika és a természettudomány tanítása. Bár az IEA-vizsgálatok létrejöttét nemzetközi politikai célok motiválták, az oktatási folyamat segítését és az esélyegyenlőség növelését célzó innovatív kutatásoknak tekinthetjük. Ugyanakkor ihletői lehetnek az OECD hasonló teljesítményvizsgálatainak (PISA).

Az OECD a fejlett piacgazdaságok olyan érték- és problémaközösségeként jelenik meg, ahol az országok feltárják egymás előtt problémáikat, és megpróbálnak közösen megoldásokat keresni ezekre. Az emberi tőke elméletének gyakorlati alkalmazása, valamint a szakpolitikai következtetések levonása napjainkig a szervezet oktatással kapcsolatos programjai középpontjában áll (Halász 2014). A PISA-mérés (Programme for International Student Assessment) célkitűzése a tanulói motiváció és attitűd elemeinek, a tantárgyközi kompetenciáknak, az olvasási, matematikai és természettudományos műveltségnek a megismerése volt. A vizsgálatok szervezője a szervezet Oktatáskutatói és Innovációs Központja (CERI). A CERI tervezi meg és szervezi a tagállamok oktatásügyéről szóló ún. „országtanulmányokat” (Kozma 2006). A PISA az adott ország oktatásának minőségét vizsgálja, viszont nem a tantervi tartalmakat méri, hanem arra fókuszál, hogy mennyire képesek a tanulók alkalmazni az iskolában szerzett tudást (Halász 2014).

Az oktatásban történő mérés-értékelés története kiindulópontjának talán a Ralph W. Tyler által az 1930-as években kezdeményezett vizsgálat tekinthető. Az Amerikai Egyesült Államok harminc kiválasztott középiskolájában a tananyag és a nem hagyományos tanítási stratégiák hatását vizsgálták a tanulók teljesítményére nézve (Mihály 2000).

Az ötvenes évek végén, a Coleman által végzett nagyszabású vizsgálat hatására, megalakult az Oktatási Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága (IEA). Az IEA-t alapító oktatáskutatók megtervezték, majd lebonyolították az első matematikavizsgálatot 12 ország közreműködésével, amely során érdekes eredmények születtek. Ennek a sikeres és biztató vizsgálatnak a hatására elindultak a nagy méretű nemzetközi mérések (Mihály 2000; Kádárné 2015). Az IEA a nemzetközi kutatótársaságok, alapítványok, illetve kormányok hozzájárulásaiból egy nagymintás, több tantárgyra kiterjedő iskolai eredményvizsgálatot kezdeményezett. A kutatásban részt vevő országoknak csak a vizsgálat lebonyolítási költségeit kellett finanszírozniuk. A kutatás számos feltérképezetlen területet vett célba. Olyan kérdésekre keresték a választ, mint: milyen tantárgyak esetében érdemes és lehetséges nemzetközi mérőeszközt fejleszteni? Miképpen lehetséges különböző országok tanulói eredményességének az összehasonlítását elvégezni? A nyelvi és kulturális különbségek akadályt jelentenek-e egy ilyen jellegű vizsgálatban? Hogyan, milyen mintaválasztási módszert alkalmazzanak, hogy az eredmények reprezentálják az adott ország diákságát?

Számos mérési eszközt fejlesztettek a tanulás körülményeinek vizsgálatához, értékelési szempontrendszereket dolgoztak ki, amelyek a pedagógiai minőség leírását segítették. Nemcsak az alapkompenciák (matematika, szövegértés, természettudományos ismeretek) mérésére tettek kísérletet, hanem olyan műveltségi területeken is próbálkoztak, mint az állampolgári nevelés, az idegennyelv-tudás, a szövegértés és az írásbeli kifejezőképesség (Kádárné 2015).

Egy másik kiemelkedő jellemzője ennek a háttérkérdőívek bevezetése volt. A kutatók nemcsak a teljesítményre voltak kíváncsiak, hanem a résztvevők szociokulturális hátterének és a tanulás otthoni környezetének hatásaira is. Tanulói kérdőívek kerültek felvételre, és ezek adataiból releváns mutatókat alkottak meg, amelyek segítségével a tanulás körülményeit, a tanulási motivációt, stílust jellemezni lehetett.

A PIRLS- és TIMSS-vizsgálatok elsősorban az oktatáspolitikusok, illetve oktatáskutatók számára szolgálnak hasznos információkkal. Ugyanakkor az oktatási rendszer más aktorai: tanárok, diákok és szülők is visszajelzést kaphatnak egy-egy oktatási rendszer eredményességéről, működéséről (Balázsi et al. 2012). A vizsgálatok során keresték azokat az oktatási rendszereket, ahol egy-egy mérési területen a legeredményesebbek a tanulók. Az IEA a felmért területek mérésénél a tartalmi kidolgozást alapos tantervelemzésnek veti alá. A PIRLS a negyedik évfolyamos tanulók szövegértését teszteli, valamint a mérések mellett az iskolai és otthoni tanulási környezetéhez köthető háttérinformációkat is összegyűjti (Mullis et al. 2007). A TIMSS a negyedik és nyolcadik évfolyamon a matematikai és a természettudományi területet méri. A TIMSS 1995-től kezdődően négyévente zajlik, a PIRLS 2001-ben kezdődött, és ötévente kerül rá sor. Mindkét mérés papíralapú (Mullis et al. 2008). Az IEA-mérések egy másik jellemzője a mintavétel. A mintavétel során a kiválasztott iskolákból egy-egy teljes osztályt vizsgálnak.

Magyarországon a mérésekben évfolyamonként 4000-5000 gyerek vett részt. A diákok eredménye 1995 és 2003 között kismértékben ingadozott, 2007-re azonban mindhárom korábbi ciklushoz képest szignifikánsan csökkent. A rangsorban azonban még így is csak a négy kiugróan magas átlageredményt elért távol-keleti ország előzi meg.

Romániában is történtek mérések, amelyek eredményei rávilágítottak a tanulók hiányos felkészültségére. A romániai magyar nyelven tanuló diákok szövegértési képességeinek vizsgálata Pletl Rita (2012) kutatásaihoz köthetők. Az erdélyi magyar diákok között elemi, általános és középiskolai szinten régiók szerint csoportosítva vizsgálta a diákok olvasási és szövegértési képességeit.

A tanulók eredményei alapján Románia a gyenge eredményeket felmutató országok közé sorolható: 31. hely természettudományokból és 34. hely matematikából 1995-ben; 28. hely természettudományokból és 25. matematikából a 38-ból 1999-ben; 27. hely természettudományokból és 26. matematikából a 46 résztvevő közül 2003-ban; 28. hely természettudományból és 25. matematikából a 49 résztvevő közül 2007-ben. 2011-ben a 33. helyen végzett a PIRLS-mérésekben.

Románia 2007-ben lett az EU tagja, és azóta is a mérések során mindig jóval az átlag alatt teljesít (Singer 2013).

A TIMSS 2019-ben a világ több mint 60 országából a 14 éves diákok képességeit mérte fel. A kutatásban több mint 580 000 diák, 310 000 szülő, 19 000 iskolaigazgató és 52 000 tanár vett részt a világ minden tájáról. Romániában a tesztben 199 iskolából 4485 diák, 196 igazgató és 623 tanár vett részt. A romániai diákok esetében aggasztó, hogy a tanulók 22%-a funkcionálisan analfabéta matematikából és természettudományokból, szemben a nemzetközi 13%-os átlaggal. Ugyancsak a 2019-es felmérés érdekes eredménye, hogy a lányok által elért átlag pontszám (487) magasabb a fiúk által elért eredményekhez képest (471). Ez a legtöbb részt vevő országgal ellentétes tendenciát képvisel. Romániában ez nemcsak a 2019-es TIMSS esetében érvényes, hanem a 6. és 8. osztály végén sorra kerülő országos kompetenciamérések eredményei is megerősítik (Cristescu et al. 2019; TIMSS 2019).

Nemzetközi összehasonlító pedagógiai vizsgálatokat nemcsak az IEA szervez, az OECD is kiemelt szerepet tulajdonít az oktatásnak. Jelen formájában az OECD 1961 óta létezik: azóta teszi lehetővé, hogy tagjai megosszák egymással szakpolitikai problémáikat, és értékelhessék egymást. A kilencvenes évektől az OECD szerepe nagyon fontossá vált. Magyarország 1996. május 7-én lett az OECD teljes jogú tagja, de már ezelőtt részt vett megfigyelőként vagy résztvevőként. Nagy jelentőséggel bírt, hogy 1993-ban az OECD szakemberei elkészítették a magyar országtanulmányt (Halász & Kovács 2002). Románia még nem tagja az OECD-nek.

A gazdaságkutatásra és gazdaságelemzésre szerveződött OECD felfigyelt az oktatási rendszerek helyzetére. Az oktatás kiemelt figyelmet kap a szervezet tevékenységében, hiszen az emberi erőforrásoknak és a humán képességeknek meghatározó szerepet tulajdonít a gazdasági növekedésben. A hangsúlyt arra fekteti, hogy az oktatás milyen módon járulhat hozzá hatékonyan a gazdasági növekedéshez és a társadalmi szolidaritáshoz. Megfogalmazódott azon paradigmaváltás igénye, amely az egész életen át tartó tanulás fontosságát vezette be. A tagállamok közösen döntenek a célokkal és prioritásokkal kapcsolatban, amelyeket a szervezetnek követnie kell, valamint a célok megvalósításához szükséges erőforrásokról is. A kilencvenes évektől tematikus vizsgálatok jelentek meg, amelyek egy-egy kiemelt szakpolitikai területet vettek górcső alá (Halász 2014).

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) első nemzetközi mérésére 2000 tavaszán került sor. A PISA háromévente méri a tizenöt éves tanulók tudását, de minden mérési ciklusban más területre fekteti a hangsúlyt. Az eredményeket a *Knowledge and Skills for Life* (Az élethez szükséges tudás: ismeretek, képességek) című kötetben adták közre (Báthory 2002). A kötet az oktatásügyi indikátorokat hét fejezetben elrendezve tartalmazza: az oktatásügy demográfiai, társadalmi és gazdasági környezete; az oktatásügy emberi és pénzügyi forrásai; az oktatásban való részvétel; az iskola környezete, az iskolai-tantermi folyamatok; az oktatási intézményekből kilépő tanulók (az oktatási intézmények

outputja); a teljesítmények (matematika természettudomány) és a felnőttek írás-olvasás tudása; az oktatásügy munkaerőpiaci vonatkozásai (Báthory 2003).

A PISA-vizsgálatban mindig az OECD-országok adják a kiindulási pontot. A felmérések az OECD megrendelésére készülnek. A partnerországoknak van véleményezési joguk, de a döntéseket az OECD-országok képviselői hozzák. Fontosnak tartják, hogy a kidolgozott mérési módszerek minden tagország számára elfogadható legyenek, valamint kiemelkedő fontossággal bír az is, hogy hatékonyan tudják mérni a hétköznapi élethelyzetekben való boldoguláshoz szükséges képességeket. Fő mérési területei azonban a szövegértés, a matematika és a természettudomány maradtak (Mihály 2000).

A PISA a tanulók tudásának és készségeinek vizsgálata mellett hangsúlyt fektet a motivációjuk, a tanulókkal kapcsolatos mentalitásuk felmérésére is (Halász & Kovács 2002). Az első PISA-mérésben, 2000-ben a szövegértés volt a vizsgált terület, majd ezt követően 2003-ban a matematika, utána a természettudományok 2006-ban és 2009-ben ismét a szövegértés. 2003-ban a problémamegoldó képesség jelent meg új vizsgált területként, 2006-ban egy számítógépes természettudomány-vizsgálatot végeztek. A számítógépes természettudomány-vizsgálat három országban sikerült. 2003-ban a második PISA-mérésben 41 ország, 2006-ban 57 ország, 2009-ben és 2012-ben pedig 65 ország (34 OECD ország és 31 partnerország vett részt (CNEE 2017).

Az első PISA-eredmények meglepően hatással voltak a magyar közvéleményre, hiszen mindenki számára nyilvánvalóvá vált a tény, miszerint a magyarországi tizenöt éves tanulók szövegértés tekintetében a fejlett országok alsó harmadában kullognak (Kádárné 2015). Románia eredetileg a 11 ország, a PISA+ csoport tagja volt, amely a 2000-es mérésben az OECD-országokkal társult (CNEE 2017). A PISA-tanulmányok rávilágítottak arra is, hogy a tizenöt éves romániai tanulók több mint 40%-a nem rendelkezik megfelelő olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciákkal (Singer 2013).

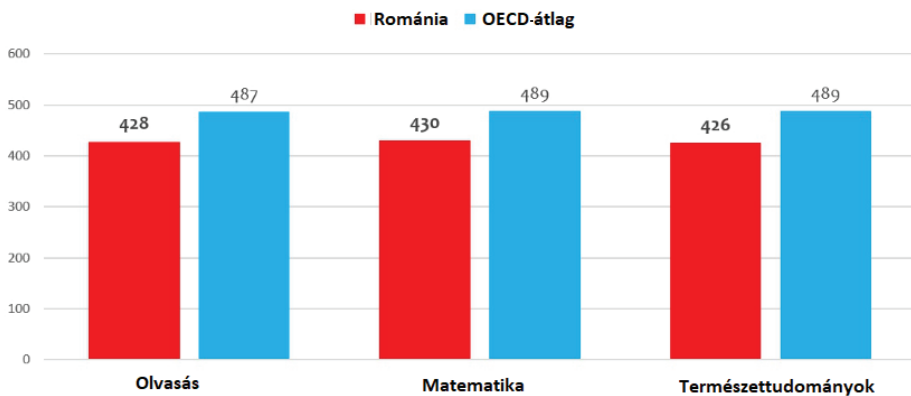
A PISA 2006-os vizsgálatához az összes OECD-ország és nagyon sok partnerország csatlakozott, összesen 60 ország vett részt benne. 2009-ben pedig megtörtént az első elektronikus szövegértés mérése, amelyben nem volt kötelező részt venniük az országoknak. Ebben a mérésben 22 ország részt vett, közöttük Magyarország is. Ez a mérés nemcsak a szövegértést célozta, hanem azt is mérte, hogyan tájékozódik a tanulók a honlapokon, hogyan keresik meg a számukra releváns információkat.

A nemzetközi vizsgálatok eredményei megerősítik a tényt, miszerint a romániai oktatási rendszer nagymértékben elmarad a mérésekben részt vevő országokhoz viszonyítva. A 15 éves diákok olvasási és szövegértési nehézséggel küszködnek. Európában itt a legmagasabb azoknak a gyerekeknek az aránya, akik nem érik el a 2. teljesítményszintet (47% az olvasásnál 2009-ben, 37% matematikából 2012-ben). A 2. teljesítményszint azt jelenti, hogy a diákok ismerik a betűket, tudnak szavakat olvasni, és csak nagyon egyszerű mondatokat

értenek meg. 2011-ben Románia a részt vevő 45 ország közül a 36. helyen állt, szemben a 22. hellyel, amit a 2001-es értékeléskor ért el. 2015-ben a romániai diákok matematika- és olvasási teljesítménye jelentősen nőtt a 2006-os mérésekhez viszonyítva, de 2012-hez képest visszaesést regisztráltunk (Nitu et al. 2018).

2018-ban, a legutóbbi adatfelvételkor 79-re emelkedett a részt vevő országok száma. Az eredmények nyilvános bemutatását követően felerősödtek a viták arról, hogy mi jelent minőségi oktatást, és mi a megfelelő eszköz ennek javítására. Fontos, hogy a PISA-adatokat használó elemzések a méltányossági kérdéseket láthatóvá tették, amire eddig nem fektettek hangsúlyt. A tanulók társadalmi-gazdasági helyzete, az iskola létesítményei, az iskola székhelye szerinti település típusa, az iskola fenntartói és igazgatási formái, a tanítás nyelve, a tanárok képzettségi szintje csak néhány a teljesítményt meghatározó tényezők közül az iskolák elemzése során, amit érdemes figyelembe venni. A PISA fontos információkat gyűjt a tanulók tanulási kontextusának jellemzőiről, az iskolai és a családi környezetről (Vasile et al. 2020).

Az olvasásból elért pontszámmal (428 pont) Románia a 47. helyre került a 2018-as PISA-mérésen. Matematikából az utolsó helyen végzett az Európai Unióban, a 79 részt vevő országból összeségében az 52. helyet érte el a 430 ponttal. A természettudományok terén utolsó előtti helyre került az EU-ban. Az alábbi 5. ábrán jól láthatók a romániai és az OECD-átlag közötti pontszámkülönbségek.



5. ábra. Románia és az OECD-átlag a 2018-as PISA-méréseken.

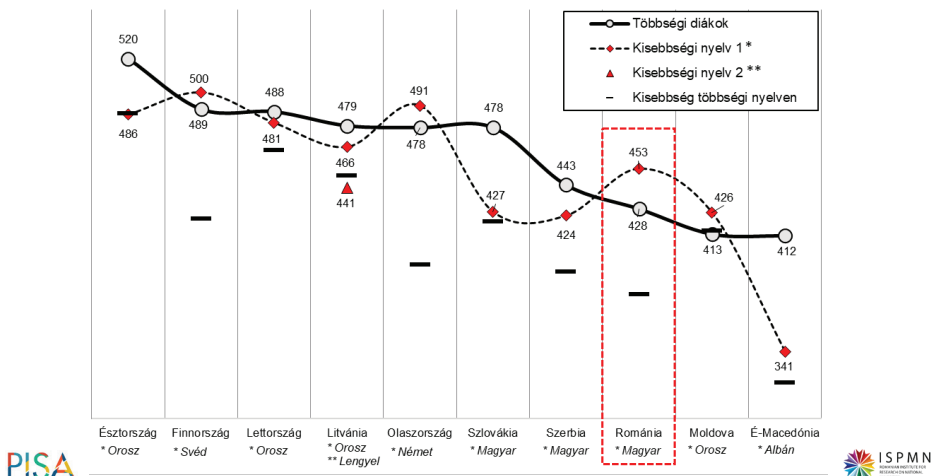
Forrás: OECD 2019

A romániai diákok PISA-tesztekben elért eredményei alacsonyok az OECD-országok átlagához képest, mindössze 28,1%-a éri el a 2. szintet. Ezzel szemben az OECD-tagországok diákjainak 26%-a eléri a PISA-skála 3. szintjét. A 2. szint alatti eredmények a 15 éves diákok 40%-ára jellemző, jóval meghaladja az OECD-átlagot. Ennél is elgondolkodtatóbb az a tény, hogy a 15 éves romániai diákok körülbelül 5%-a nyelvtudás tekintetében legfeljebb a szavak és kifejezések szó szerinti jelentését érti meg a nagyon rövid mondatokban leíró szövegekből. Az

eddig elvégzett összes PISA-értékelésben a családi háttér jelentős hatása volt megfigyelhető (Vasile et al. 2020).

A COVID-19 világjárvány miatt a 2021-re tervezett PISA-méréseket 2022-re halasztották. A jelentés a diákok járvány előtti és utáni helyzetét elemzi, a járvány körülményei között 31 országnak sikerült legalább megőriznie a PISA 2018 matematikai eredményeit. Azokban az országokban, ahol a tanulók jól teljesítettek, közös jellemzőként jelenik meg a rövidebb iskolabezárási időszak a járvány idején, a távoktatás hatékonysága, valamint a tanárok és szülők folyamatos támogatása. A PISA 2022 olvasás-szövegértés eredményei Románia esetében 428 pont, a természettudományok esetében is 428 a pontszáma, ami 2 ponttal magasabb, mint a 108. PISA 2018 mérési eredménye. Matematikából viszont a tanulók által elért 428 pont 2 ponttal kevesebb a 2018-as eredményekhez képest, így Románia a 45. helyen áll matematikából. 81 részt vevő országból ezzel az utolsó előtti EU-ország, megelőzve Bulgáriát (CNPEE 2023). Románia a harmadik kategóriába sorolható: azon országok soraiba tartozik, akik az OECD-átlag alatti eredményeket érnek el. Az első kategóriába azok az országok tartoznak, amelyek esetében az OECD-átlagnál magasabbak az eredmények, illetve amelyek statisztikailag hasonlóak az OECD-átlaghoz. OECD-szinten a tanulók 16,4%-a ért el átlagosan mindhárom területen 2. szint alatti eredményt, amellyel a funkcionális analfabetizmus szintjére kerülnek, ezzel szemben Romániában ez az arány 33,2%, ami nagyon magas (CNPEE 2023).

PISA 2022: Matematika teszteredmények

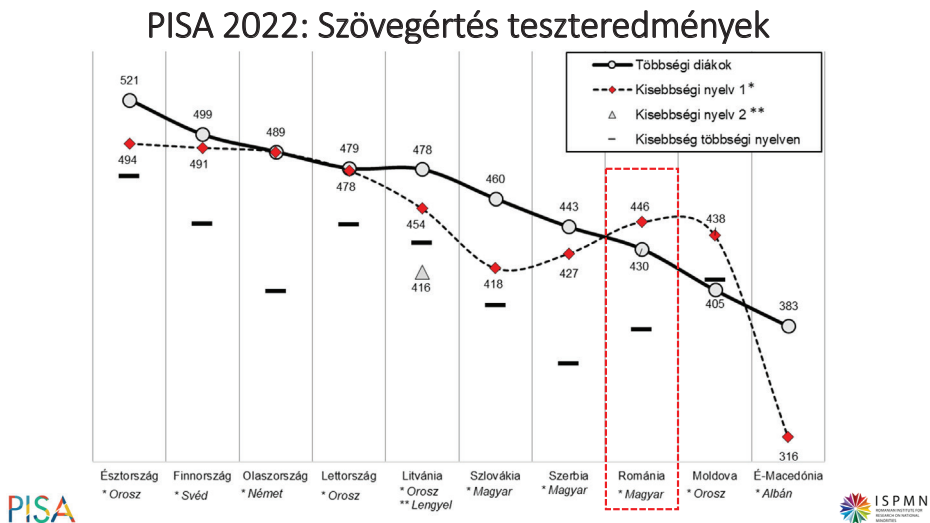


6. ábra. PISA 2022: Matematika teszt-eredmények.

Forrás: Kiss T. & Toró T. (2024): A PISA-mérésről kisebbségi szemmel. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár (előadás anyaga – 2024. február 15.)

A 2022-es PISA-felmérés nagy újdonsága, hogy a magyarul tanulókat most mérték először reprezentatív almintán. Ezek az az eredményeket Kiss Tamás (Nemzeti Kisebbségkutató Intézet) és Toró Tibor (Sapientia EMTE) elemezte. Az eredmények azt mutatják, hogy mindhárom mérési területen (matematika, szövegértés, természettudomány) jobban teljesítettek a magyar nyelven tanuló diákok, mint a többségiek. A matematikateszten 453 pontot értek el, míg a többségi oktatásban részt vevők esetében 428 az átlag pontszám (l. 6. ábra) (Kiss & Toró 2024).

A szövegértésben a romániai magyar nyelven tanulóok átlaga 446 pont. Ez 430 pont a többségiek esetében (l. 7. ábra).



7. ábra. PISA 2022: Szövegértés teszt-eredmények.

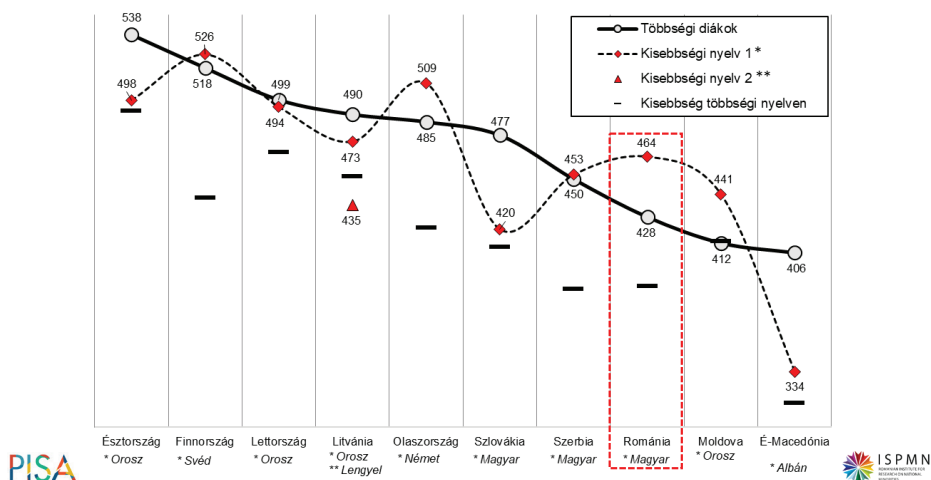
Forrás: Kiss T. & Toró T. (2024): A PISA-mérésről kisebbségi szemmel. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár (előadás anyaga – 2024. február 15.)

A természettudományok területén (8. ábra) hasonlóképpen alakulnak az eredmények: a magyar kisebbségi tanulók 464 pontot értek el, a többségiek esetében ez 428 pont volt (Kiss & Toró 2024).

A 2024. február 15-én Kolozsváron a Nemzeti Kisebbségkutató Intézet szervezésében tartott bemutató során a kutatók kitértek arra is, hogy Romániában a korábbi PISA-ciklusokban is részt vettek magyar nyelven tanuló diákok, akik a tesztet is magyar nyelven töltötték ki, de ez nem jelentett reprezentatív almintát. A 2022-es eredmények (9. ábra) igazolják, hogy a romániai magyar oktatási rendszer jobb eredményeket produkál az országos átlagnál. A gazdasági,

társadalmi és kulturális státus és az eredmények között korreláció mutatható ki a régebbi mérések és a 2022-es mérés esetében egyaránt (Kiss & Toró 2024). Kiss Tamás hangsúlyozta azt is, hogy bár a tanulóink az országos átlag felett teljesítettek, ez nem ad okot az ünneplésre. Ugyanis „az oktatási rendszeren belül hatalmas egyenlőtlenségek vannak, emellett az is kiderült, hogy a hátrányos helyzetű diákok többsége rosszul teljesít, de nincs is esélyük arra, hogy ezen változtassanak”.²³A romániai országos jelentés is rávilágít erre az aggasztó aspektusra, miszerint Románia az oktatási esélyegyenlőség tekintetében a nemzetközi mérésben részt vevő országok közül az utolsó helyet foglalja el. A társadalmi-gazdasági státusz alapján a legnagyobb különbségek a tanulók matematikából elért eredményei között figyelhetők meg (CNPEE 2023).

PISA 2022: Természettudomány teszteredmények

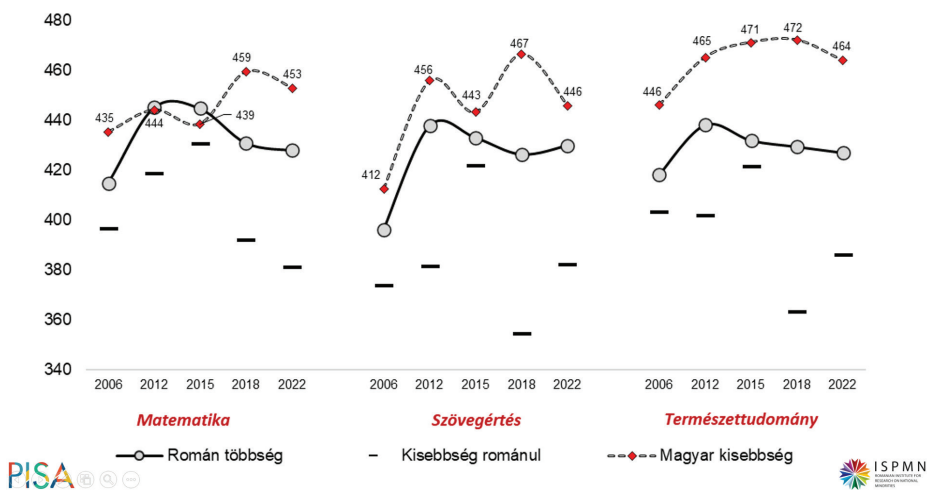


8. ábra. PISA 2022: Természettudomány teszt-eredmények.

Forrás: Kiss T. & Toró T. (2024): A PISA-mérésről kisebbségi szemmel. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár (előadás anyaga – 2024. február 15.)

A kutatók összehasonlították a romániai magyar oktatási rendszer eredményeit a más kisebbségek oktatásának eredményeivel, s arra a következtetésre jutottak, hogy nem minden kisebbség képes olyan oktatási rendszer fenntartására, amely versenyképes a többségi nyelvű oktatással (Kiss & Toró 2024).

23 <https://maszol.ro/belfold/Orszagos-atlag-felett-teljesitettek-a-magyar-diakok-a-PISA-felmeresen-de-nincs-ok-a-tulzott-optimizmusra>



9. ábra. A teszteredmények alakulása 2006 és 2022 között (Románia, átlagértékek).

Forrás: Kiss T. & Toró T. (2024): A PISA-mérésről kisebbségi szemmel. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár (előadás anyaga – 2024. február 15.)

1.4.2. Országos mérések Magyarországon és Romániában

Míg a nemzetközi tanulói teljesítménymérések kiváló lehetőséget teremtettek az oktatáspolitikára, hogy hozzájáruljanak a tényeken alapuló döntéshozatalhoz, hogy segítsék a különböző országokban végzett összehasonlító elemzéseket a mérés-értékelés területén, addig az országok saját mérései a diagnosztikus célú mérések által a tanárok vagy az iskolák (országos kompetenciamérések) részletesebb, specifikusabb elemzési lehetőségek biztosítását szolgálják.

Az OECD-mérések hatására fókuszba került a gazdasági szemlélet, és megjelentek új fogalmak, mint a „kompetenciák” és a „piacképes tudás”. A PISA-mérések közvetlen hatása az országos kompetenciamérések magyarországi rendszerének kialakulásában és fejlődésében is nagy jelentőséggel bírt. Ezek a mérések nagy hatással voltak az első kompetenciamérésekre. A PISA-koncepciót nem vették át teljesen, hiszen az országos kompetenciamérés nem mintavételen, hanem teljes körű adatfelvételen alapult, és elsősorban fejlesztési és diagnosztikai célokat tartott szem előtt (Berényi 2010).

A nemzetközi gyakorlatban teljes körű tanulói mérések más országok esetében is előfordulnak. Számos országban a felmérések eredményeit átfogó országos fejlesztési programok megalapozására használják. Az eredmények segítenek az iskoláknak az önelemzésben, ugyanakkor önfejlesztésre serkentik az oktatási intézményeket. Az iskolák egyéni értékelésére azonban csak ott tudják

felhasználni az eredményeket, ahol minden tanuló eredménye feldolgozásra kerül. Magyarországon 1980-ban zajlott az első országos tanulói kompetenciamérés. Ennek tapasztalatai, valamint más országok mérési rendszereinek tanulmányozása következtében került sor a nyolcvanas években a teljesítménykövető, monitor típusú felmérések koncepciójának megalkotására. A mérés típusa alapján „Monitor”-nak nevezett vizsgálatok elsősorban oktatáspolitikai célokat szolgáltak. Azokon a műveltségi területeken mérték, amelyek az olvasást és szövegértést, illetve a matematikai problémamegoldást célozták (Báthory 1997).

Az országos kompetenciamérés (OKM) jelenlegi verziójában egyrészt azonosíthatók a 2001-ben közpolitikai szereplők részéről előhívott rendszerszintű tanulói mérés gondolatának sajátosságai; másrészt 2001-től több jelentős változás is megjelent a mérési rendszerben a mérések tapasztalatai alapján (Berényi 2010). 2001 őszén kezdődött az évenként lebonyolított országos kompetenciamérés, amely azt vizsgálta, hogy az 5. és 9. évfolyamos diákok az elsajátított ismereteiket hogy tudják alkalmazni a feladatok megoldása során (OKM 2011). A 2002–2003. tanévtől a felmérés tavasszal történt, és ekkor már a 6. és a 10. évfolyamok tanulói vettek részt a mérésben. A 8. évfolyamos tanulók 2004-ben kerültek be, és így nyerte el mai formáját a mért tanulók köre. 2008 óta mérési azonosítót is kapnak a tanulók, amelynek alkalmazásával a 6., a 8. és a 10. évfolyamon elért eredmények összehasonlíthatók, így a tanulók szövegértési és matematikai képességeinek fejlődése egyéni szinten is követhetővé vált (Balácsi et al. 2014).

A magyar oktatási kormányzat a nemzetközi eredményességmérések hatására támogatta a kompetenciamérés kifejlesztését, a felhasználásához szükséges szakmai ismeretek terjesztését, és az országos kompetenciamérést (OKM) egészében beépítette az országos mérési rendszerbe (Kádárné 2015). Magyarországon az országos kompetenciamérés során a tanulói kérdőív segítségével adatokat gyűjtenek a diákok szociokulturális helyzetéről. A háttérkérdőívek kérdései lehetőséget biztosítanak arra is, hogy megvizsgálják az iskolai-oktatási környezet jellemzőinek hatását.

A magyarországi országos kompetenciamérés (OKM) elsődleges célja, hogy az iskolák számára biztosítsa azokat az objektív mutatókat, amelyek segítséget nyújtanak az intézmény önértékelésében, ugyanakkor a fejlesztési irányok kijelölésében is útmutatással szolgálnak. A kompetenciamérés az intézmények fenntartóinak munkáját is segíti, és az intézmények külső értékelését is adatokkal támasztja alá (Balácsi et al. 2014). A magyarországi országos kompetenciamérés (OKM) adatainak vizsgálata során markánsan megjelenik a családi háttér hatása, ugyanakkor eltérően nyilvánul meg a településtípus hatása különböző évfolyamokon. A 6. és 8. évfolyam esetében a településtípus szerint nincs jelentős eltérés, míg a 10. évfolyamon a még az ugyanolyan családháttér-indexszel rendelkező tanulók esetében is jelentős eltérések mutatkoznak (Szemerszki 2015)

Romániában az országos méréseket több évfolyam bevonásával a 2013–2014-es tanévtől kezdve végzik. Ezek a mérések egységes tételek alapján történnek, és

minden oktatási intézmény köteles az Oktatási Minisztérium által kidolgozott módszertan alapján megszervezni azt. Nem a tantervi tartalmak elsajátítását mérik, hanem azt, hogy milyen mértékben tudják alkalmazni az iskolában tanultakat a mindennapi élet problémahelyzeteinek megoldásában. A centralizált, központi szinten kidolgozott mérések arra irányulnak, hogy segítsék a tanárokat az azonos szabványokon alapuló felmérésben, és egyúttal megbízhatóbb mérési mechanizmusokat biztosítsanak az egyéni tanuláshoz.

Romániában a második, negyedik, hatodik és nyolcadik osztályos tanulók a nemzetközi felmérések mintájára készült országos felméréseken vesznek részt. A 2013–2014-es tanévtől kezdve második osztályban románból és anyanyelvből írásból, olvasásból és matematikából tesztelik a tanulókat. A negyedik osztály végén román nyelvű írott szöveg megértéséről és az írásbeli kifejezőképesség kompetenciáiról, a matematikai kompetenciákról, valamint a kisebbséghez tartozó diákok az anyanyelvi írott szöveg megértéséről adnak számot. A hatodik osztályos mérések során a matematikai és természettudományos kompetenciák, valamint a kisebbségi oktatásban az anyanyelvi kompetenciák kerülnek felmérésre. A felmérő tesztek a nemzetközi PISA-típusú mérések mintáját követik.

Negyedik osztály végén voltak már mérések korábban is (1995-ben, 1998-ban, 2000-ben, 2005-ben, 2007-ben és 2009-ben), de 2. és 6. osztályban a 2013–2014-es tanévben került sor először országos mérésre. A második és hatodik osztály végén történő országos mérés az egyéni fejlesztésre irányul, a pedagógus az eredményeket egyénre szabott fejlesztési tervek kidolgozására használhatja.

A nyolcadik osztályos eredményeknek nagy tétje van, hiszen a továbbtanulásban az országos felmérésen elért eredményei, valamint az 5–8. osztályokban elért évi általánosok is számítanak. A nyolcadikos mérések során a tanulók az eredmények függvényében kerülnek be a középiskolába: elméleti líceumba vagy szakiskolába. A diákok pályaaorientációja Romániában különböző profilok felé igen korán, 14 éves korban történik. Ezzel szemben az OECD-országokban az átlagéletkor 15 év, és az a cél, hogy minél több diák a kötelező oktatásban maradjon. Az is elgondolkodtató, hogy Románia nem szervez méréseket a kötelező oktatás befejezésekor a tizedik évfolyamon. A képzés hiánya a kötelező oktatás végén és a diákok kilencedik osztályba való besorolása továbbra is vita tárgyát képezi (Kitchen et al. 2017).

1.4.3. Az eredmények hasznosítása

Magyarországon az eredményekről (OKM) többféle jelentés készül. Az országos jelentés az összesített eredményekre fókuszál, elsősorban az oktatáspolitikusok és kutatók számára biztosít az oktatási rendszerre vonatkozó hasznos információkat. A telephelyi jelentés évfolyamonként és képzési típusonként jeleníti meg a kompetenciamérések eredményeit. A jelentések összehasonlítási alapként is szolgálnak: ismertetik az országos, a területi és a képzési formák szerinti

átlageredményeket is az intézményre vonatkozó adatok mellett. Mindhárom jelentés az Oktatási Hivatal honlapjáról letölthető. A tanulói jelentés a tanulók által elért eredményt mutatja be (Balázsi & Horváth 2011).

Romániában iskolai, megyei és országos jelentések készülnek az országos kompetenciamérések eredményeiről. Az oktatási törvény által előírt mérések szerint az országos kompetenciamérések a tanulók, pedagógusok, szülők, nevelési tanácsadók, igazgatók, szakfelügyelők számára szolgáltatnak információkat. Az egyéni fejlesztést szolgálják, a visszajelzések pedig segíthetik őket a tanítási-tanulási folyamat optimalizálásában (Szántó 2015).

Az országos mérések az iskolától független tudásszintmérést szolgálják, a standardizált mérés-értékelési módszerek (feladatbankok, tesztek, országos eredménymérések, külső vizsgák) a meghatározók. A makroszintű mérés-értékelés során értékes visszajelzések nyerhetők arról, hogy a tanulók eredményei alapján az iskola milyen tudásszinttel rendelkezik a felmért területeken (Fóris-Ferenczi 2008).

Számos kutatás foglalkozik a tanulói eredményességet befolyásoló családi háttér hatásával (Bourdieu, 1999; Pusztai 2004, 2009), valamint az iskolai környezet, légkör meghatározó szerepével (Pusztai 2009; Bacskai 2007, 2015; Széll 2015). A romániai mérések érdekes sajátossága az is, hogy csak a tanulói teljesítmény kerül kiértékelésre, a befolyásoló háttértényezők feltárására nincs figyelem fordítva. A felméréseket nem kíséri tanulói vagy intézményi háttérkérdőív (Kitchen et al. 2017). Az eredményeket értelmező pedagógusok nem ismerik kielégítő módon a tanulók szocioökonómiai háttérét, ami segíthetne megérteni, milyen tényezők befolyásolják a tanulók kompetenciaméréseken elért eredményeit. Ezek feltárása sokkal megalapozottabb, hatékony egyéni fejlesztési tervek létrehozásában segíthetne. Információkat a szocioökonómiai háttéréről csak a nemzetközi mérések szolgáltatnak (a 2011-es PIRLS-mérés háttérkérdőíve alapján nyert eredmények rámutatnak arra, hogy a mérésben részt vevő gyerekek szüleinek a 32%-a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik, s csak 14%-nak van felsőfokú végzettsége).

Összefoglalva: a TIMSS-, PIRLS- és PISA-vizsgálatok célja, hogy nemzetközi kontextusba helyezve az adatokat az oktatási rendszerről átfogó képet nyújtsanak. A PISA- és a TIMSS-mérés feladatai között számottevő különbségek vannak, a PIRLS- és a PISA-mérés feladatai közötti különbségek még inkább szembeötlőek. Mivel a PIRLS a negyedik évfolyamosokat méri, az életkorbeli különbségek is nagyok.

Míg az IEA-vizsgálatokat pedagógiai kutatásnak tekinthetjük, addig a PISA kifejezetten a munkaerőpiac alakulásának egyik monitoring típusú eszköze. Gazdasági szemlélettel közelíti meg az oktatási rendszer eredményességének mérését. A PISA-vizsgálat hangsúlyosan a globális gazdaság követelményeire fókuszál, és ennek szempontjából vizsgálja az oktatás eredményességét is. A PISA-vizsgálatban a tantervi különbségek kérdése nem merül fel, viszont az

IEA-vizsgálatok egyik jellemző vizsgálati szempontja. A PISA-program kiindulópontja az élethosszig tartó tanulás dinamikus modellje, mely szerint a folyamatosan és gyorsan változó világban való boldogulás és rugalmas alkalmazkodás olyan új tudás és készségek megszerzése során válik lehetővé, melynek elsajátítása az iskolás életkoron túl is, az egész életen át tart.

A PISA megvizsgálja, mennyire vannak felkészülve a fiatalok, kialakultak-e a sikeres működést és együttműködést szolgáló kulcskompetenciák, amelyek biztosítják a munka, a társas élet, a családi és magánélet sikerességét (CNEE 2017). A PISA fontos adatokat, információkat hordoz a részt vevő ország szakértői számára, hiszen óriási adatbázissal rendelkezik. Ugyanakkor az alkalmazott módszertana miatt is egyedülálló. Kiemelt fontossággal bír a tantervírók számára is, mert rámutat az interdiszciplinaritás fontosságára, a különböző kompetenciák jelentőségére (Kozma 2006).

A nemzetközi mérések hatására létrejött országos mérések elsődleges célja az oktatási kormányzat tájékoztatása az alap- és középfokú oktatás eredményességéről. Magyarországon kiemelt a kompetenciamérés fejlesztői feladata, hogy az iskoláknak és fenntartóiknak értékes és hasznosítható visszajelzéseket szolgáltatassanak, amelyek további elemzéseknek nyújthatnak támpontot. A tanulói eredmények mellett a hozzájuk kapcsolódó háttérinformációk sokoldalú felhasználására is lehetőséget biztosítanak.

Romániában az oktatási törvény által előírányzott kétévenkénti mérések a román oktatási rendszer diagnosztizálását és fejlesztést tüzték ki célul. A mérések szintén a nemzetközi PISA-típusú mérésekből inspirálódnak. A mérések több tudományterületet is érintenek, nem a megtanult tananyagot hivatottak számonkérni, hanem a diákok információfelhasználási és problémamegoldó képességeire fókuszálnak.

Míg a nemzetközi és országos mérések során az elemzésekben a háttértényezők is központi helyet foglalnak el, addig Romániában az országos kompetenciamérések (EN) erre egyáltalán nem fordítanak figyelmet. A nemzetközi és az országok saját méréseinek egyaránt kiemelkedő szerepük van. A nemzetközi mérések során nemcsak összehasonlítás történik, „hanem az összehasonlításokon keresztül a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolása” is (Kozma 2006. 190.).

Láthatjuk, az országok saját mérései a köznevelési rendszer felhasználói, a szülők és tanulók számára is szolgáltatnak információkat. Ugyanakkor releváns alapot képeznek a tényeken alapuló oktatáspolitiká számára is. A tanulók fejlesztésére irányuló visszajelzései mellett a mérések eredményei fontos kiindulópontok lehetnek olyan tanulmányok készítésénél is, amelyek az iskola jellemzőinek a tanulói teljesítményére mért hatásait próbálják feltárni. Az ennek nyomán formálódó javaslatok később a közoktatási gyakorlat részévé válhatnak, és nagymértékben hozzájárulhatnak az eredményességi szint javulásához (Balázs et al. 2014).

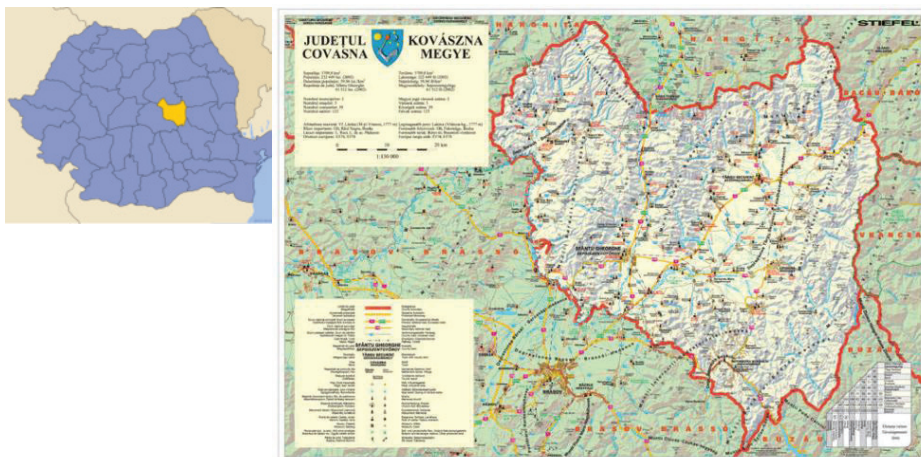
A tanulói eredményesség forrásai és befolyásoló tényezői című fejezetben a szakirodalmi elemzés során a tőkeelméletek mentén reflektálunk a nemzetközi kutatások eredményeire. Különböző országokban másképpen jelentkezik a különböző tőkeforrások hasznosítása, konverziója és az országos, regionális, lokális tényezők kölcsönhatása. Rávilágítottunk a romániai oktatási rendszer jellemzőire, különös tekintettel a magyar nyelvű általános iskola alsó tagozatára vonatkozóan. A nemzetközi szakirodalom feltárása során betekintést nyerhetünk más országok kutatási eredményeibe a kora gyermekkori intézményes oktatás, az iskolai extrakurrikuláris tevékenységek, valamint az árnyékoktatás hatásainak vizsgálatával kapcsolatban. A nemzetközi teljesítménymérések és a magyarországi országos kompetenciamérések eredményei egyaránt rávilágítanak arra a tényre, hogy egyértelmű összefüggés van a tanulók családi háttere és iskolai teljesítménye között. Éppen ezért tartjuk kiemelt fontosságúnak felhívni a figyelmet arra, hogy a romániai kompetenciamérések során a befolyásoló háttértényezők figyelembevétele nélkül, önmagukban a mérések eredményei nem nyújtanak releváns képet a tanulók tanulói eredményességéről.

2. TANULÓI EREDMÉNYESSÉG KOVÁSZNA MEGYÉBEN

Kutatásunkban a tanulói eredményességet befolyásoló tényezőket tárjuk fel. Arra keressük a választ, hogy milyen makro-, mezo- és mikroszintű tényezők lehetnek összefüggésben a tanulók eredményességével. Mint ahogy a szakirodalmi elemzés során rávilágítottunk, kíváncsiak vagyunk arra, hogy kimutatható-e összefüggés a makroszintű, oktatáspolitikai döntések eredményeként bevezetésre kerülő előkészítő osztály és a tanulók eredményei között. Mezoszinten az iskolára és környezetére, a település típusára vonatkozóan fókuszálunk, míg mikroszinten az egyénre és a családra visszavezethető tényezőkre koncentrálnak. Ebben a fejezetben a kutatás helyszínét, módszereit, adatbázisát, hipotéziseit, valamint a változókat ismertetjük.

2.1. A kutatás módszertana

Kutatásunk helyszíne a legkisebb, többségében magyarok által lakott Kovászna megye (l. 10. ábra). Kovászna megye Erdély délkeleti részén található, a Kárpát-medence legkeletebbre fekvő megyéje. Háromszék néven a történelmi Székelyföld közigazgatási egységeinek: Sepszi, Kézdi, Orbai, Miklósvár fiúszékek egyesülésével jött létre.



10. ábra. Kovászna megye területi elhelyezkedése. Forrás: <http://wikimapia.org/34516305/hu/Kovászna-megye>, <http://transilvania-erdely.gportal.hu>

A 2011-es népszámlálás alapján Romániában a legalacsonyabb népességgel rendelkező megye, 210 177 főt tartanak itt nyilván. Nemzetiségi hovatartozás szerint Kovászna megye népességének többsége, az össznépesség 73,6%-a magyar, 22,1% román nemzetiségű (Kiss & Barna 2012), valamint megközelítőleg 4% romának vallja magát. A 2021-es népszámlálás előzetes adatai alapján²⁴ Kovászna megyében 4,82%-kal (200 042 fő) élnek most kevesebben, mint tíz éve. Jelenleg a megyében az össznépesség 71,8%-a vallja magát magyarnak. A 2011-es népszámlálási adatok alapján²⁵ Kovászna megyében két municípium, három város, 16 nagyközség és 24 község van nyilvántartva.

3. táblázat. *Településtípusok nyilvántartása Kovászna megyében*
(saját szerkesztés)

Municípiumok	2
Városok	3
Nagyközségek	16
Községek	24

A városokhoz és községekhez 83 kisebb falu tartozik. A népszámlálási adatok a nemzetiségi önbevallás alapján készülnek, a romák „valós” számáról nem szolgálnak pontos információval. A magukat romának vallók száma az önkormányzatok szerint háromszor nagyobb (Kiss & Barna 2011). A demográfiai jellegzetességek vizsgálatával kapcsolatban a magyar kisebbség esetében meg kell említenünk, hogy minden térségben csökken a magyar kisebbség tagjainak száma, ugyanakkor a magyar anyanyelvű roma népesség aránya igen számottevő (Papp Z. 2017). Kovászna megyében az etnikai eloszlást a 11. ábra nagyon jól tükrözi.

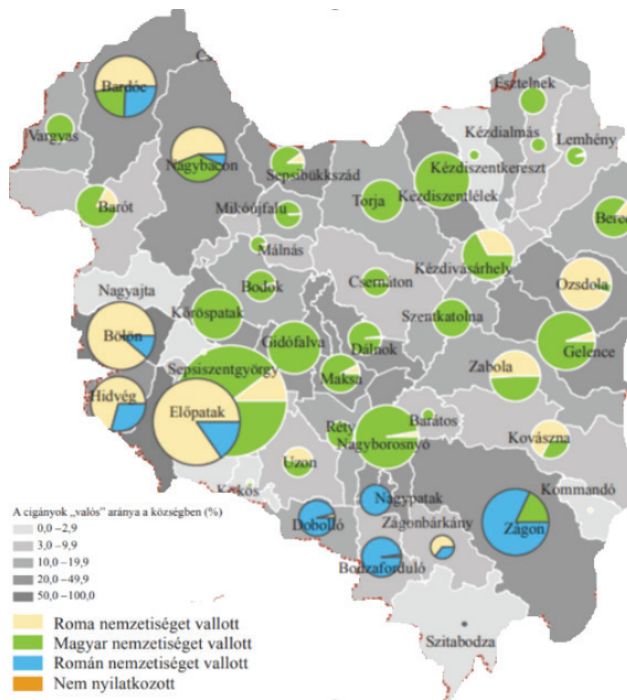
Kutatásunk feltáró jellegű, kvantitatív adatforrásokon, kérdőíves adatfelvételen és kompetenciamérések eredményein alapszik. 1054 negyedikes, magyar nyelven tanuló diák matematika, magyar és román nyelv kompetenciaterületen elért eredményeit és a befolyásoló tényezőket vesszük górcső alá. A 2016–2017-es tanév országos méréseinek eredményeit mutatjuk be.

Alapos megfontolás után úgy döntöttünk, hogy teljes körű adatfelvételt végzünk Kovászna megyében. Az eredmények elemzése így lehetőséget biztosít arra, hogy a fejlesztési és diagnosztikai célokat is szem előtt tartva a tanulókra, iskolákra a település és térségi jellemzők függvényében érvényes megállapításokat tegyünk. Az iskolák kompetenciamérési eredményeinek alapvető intézményi szintű elemzése, valamint a fölvetett háttérkérdőívek alapján az intézmények

24 Országos Statisztikai Intézet https://insse.ro/cms/sites/default/files/com_presa/com_pdf/rpl2021_date_provizorii_profil_teritorial_ian_2023.pdf

25 <https://www.kvmt.ro/hu/a-megye-telepuelese.html>

tanulói kompozíciójára vonatkozó mutatók kialakítása, a reziliens és veszélyeztetett iskolák azonosítása is kivitelezhető.



11. ábra. Kovászna megye etnikai térképe a 2011-es népszámlálás alapján.

Forrás: Kiss & Barna 2012

A magyarországi kompetenciamérések (OKM) mintáját követve igyekszünk feltárni és elemezni a tanulók eredményeit befolyásoló háttértényezőket, amelyek hatással vannak már alsó tagozaton a tanulói eredményesség alakulására. Ez fontos a tanulók további iskolai teljesítménye szempontjából, hiszen kutatások igazolják, hogy azok a diákok, akik az általános iskola alsó tagozatán alacsony színvonalú olvasási képességgel rendelkeznek, valamint a szövegértelmezés terén gyengén teljesítenek, az általános iskola felső tagozatán már nem tudnak felzárkózni (Pletl 2012).

Az empirikus elemzést az SPSS22 program segítségével végezzük. Kutatásunk során keresztábra-elemzést (khi-négyzet próba) és a logisztikus regresszió módszerét használjuk. A keresztábra-elemzések során a szignifikancia mellett az adjusztált reziduálisokat is vizsgáljuk, aláhúzással jelöljük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerülnek, vagyis ahol

felülreprezentált értéket találunk. A kompetenciamérési eredményességre ható tényezők magyarázatára többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálatot alkalmazunk. A logisztikus regresszió segítségével megvizsgáljuk, hogy a szignifikáns összefüggéseket mutató tényezők közül melyek növelik az átlag feletti eredményességi kategóriába kerülés esélyét.

Az elvárt értéktől való eltérés kiszámításához szükséges figyelembe vennünk a tanuló kompetenciamérésen elért eredményeit, valamint a szocioökonómiai háttérének indikátorait. A két változó regressziós elemzésekor képeztük azt a reziduálist. Amely az elvárt értéktől való eltérést mutatja meg számunkra. Az elvárt értéktől való eltérés tehát azt a különbséget jelenti (pozitív vagy negatív irányba), amely a teljes populáció családi háttér–eredményesség összefüggésére illesztett regressziós egyeneséhez (elvárt érték) képest az adott tanuló esetében tapasztalható.

Az oktatási reziliencia különböző mutatók alapján, más-más indikátorokkal jellemezhető, és másképpen alakul, ha különböző mérések, tesztek eredményeit vesszük alapul (Tóth et al. 2016). Reziliens tanulónak esetünkben azt tekintjük, aki a szocioökonómiai státusza alapján az alsó negyedbe,²⁶ ugyanakkor eredményei alapján, a reziduálisokat tekintve a felső harmadba tartozik. Azt, hogy az eredményesség esetében nem negyedekre esett a vágópont, a reziduális használatával magyarázzuk, hiszen ez eleve egy korrigált és nem abszolút eredményességi mutató (Bacsikai & Ceglédi 2022). A reziliencia kialakulásában meghatározók a társadalmi, gazdasági és kulturális tényezők (Ungar 2015).

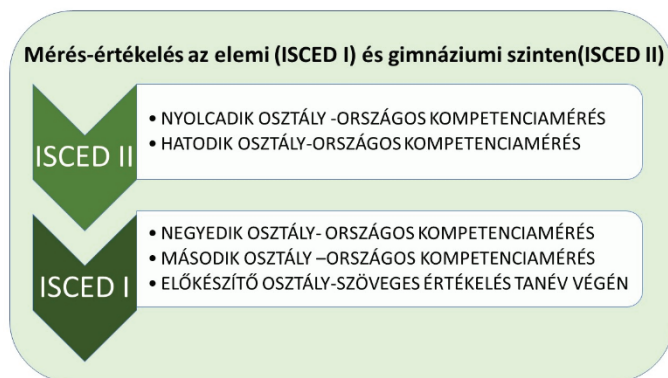
2.1.2. A kutatás adatbázisa

A tanulók eredményességét, valamint a befolyásoló tényezők elemzését adatbázisunk tette lehetővé (KOV-ET-OM-2017 adatbázis),²⁷ amit a saját készítésű háttérkérdőív adatai és a kompetenciamérések eredményei alapján hoztunk létre.

Romániában az oktatási törvény által előírt mérések országos szinten egységes tételek alapján történnek. Az interdiszciplináris, a diákok információ-felhasználási és összefüggés-keresési készségeire fókuszáló feladatsor eredményeiről országos összefoglaló jelentés készül, mely az oktatási reform irányát hivatott megszabni. Az országos mérések az iskolától független tudásszintmérést szolgálják, a standardizált mérés-értékelési módszerek (feladatbankok, tesztek, országos eredménymérések, külső vizsgák) a meghatározók. A makroszintű mérés-értékelés során visszajelzés nyerhető arról is, hogy az iskola szintjén milyen tudásszinttel rendelkeznek a tanulók a felmért területeken (Fóris-Ferenczi 2008).

26 OECD. *PISA Results 2018*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. 2019. 66.

27 Saját adatbázis: a Kovászna megyei elemi tagozat végén sorra kerülő országos mérési eredményeinek (EN) a 2017-es adatbázisa



12. ábra. Mérés-értékelés az elemi és gimnáziumi szinten Romániában
(saját szerkesztés)

A makroszinten nyert információkat elsősorban az oktatáspolitikusok és a kutatók használják fel, diagnózisra, döntéselőkészítésre. Ez a visszacsatolás egy nagyon lassú folyamata, mivel a rendszer egészét érinti (Buda 2011. 30.).

A felmérés és a háttérkérdőív kitöltése a tanév végén, 2017 májusának utolsó hetében történt. A kompetenciamérést a negyedik évfolyamos tanulók számára országos szinten szervezik meg, a 2011-es oktatási törvény 74. cikkelye és a módszertan²⁸ alapján. A három kompetenciaterületen (matematika, magyar nyelv és szövegértés, valamint román nyelv szövegértés) ugyanabban az időpontban és azonos körülmények között írják meg a felmérést az arra felkészített felmérésvezető irányításával és az asszisztens felügyeletével. A tesztek kitöltésére 60 perc áll rendelkezésre minden mérés esetén, és a tanulók minden osztályban két tesztváltozatot kapnak. A matematika teszt során 20 feladatot, a magyar és a román nyelv felmérésére szolgáló teszt során pedig 15-15 feladatot kell a tanulóknak megoldaniuk. A felmérés eredményeiről iskolai, valamint megyeszintű jelentés készül, amelyek az országos jelentés elkészítését segítik. A kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók eredményeiről nagyon kevés információt szerezhetünk. Sem a megyei szintű, sem az országos jelentésben nem esik szó a kisebbségi oktatásban részt vevők mérési eredményeiről. Még az országos jelentést kiegészítő melléklet táblázatai sem nyújtanak semmiféle információt a tanulók anyanyelvi szövegértésének eredményeiről.

A 4. osztályos mérés cél- és feladatrendszer²⁹ (CNEE 2017:4, Szántó 2015):

28 OMENCS nr. 3051/12.01.2016: Metodologia de organizare și desfășurare a Evaluărilor Naționale la finalul claselor a II-a, a IV-a și a VI-a.

29 CNEE (2017): Raport National: Evaluarea competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar la finalul clasei a IV-a 2017 (EN IV 2017).

1. Általános és sajátos kompetenciák értékelése az írás-olvasás, valamint a matematika alapkompenciákra vonatkozóan, az elemi tagozatot érintő oktatáspolitikai döntések meghozatala érdekében.
2. Az országos kompetenciamérés eredményeinek az összehasonlítása a nemzetközi kompetenciamérések eredményeivel (kódok, valamint a kódokhoz rendelt teljesítményleírások segítségével).
3. Visszacsatolás biztosítása az oktatás gyakorlata irányából, az értékelés prognosztizáló funkciójának a működtetésével az általános iskola felső tagozatos oktatásának tervezése céljából.
4. Az oktatásban részt vevő felek (a sajátos oktatáspolitikai fejlesztésekért felelősök, szakfelügyelők, módszertani felelősök, elemi tagozatos tanárok, tantervfejlesztők, tankönyvírók, szakértők testülete, közvélemény, szülők, tanulók stb.) tájékoztatása.
5. Adatbázis létrehozása az előző tanévekben sorra kerülő mérések eredményeivel való összehasonlítás céljából. Így nyomon követhetővé válna az előkészítő osztály bevezetésének tulajdonítható tanulói eredményesség alakulása.
6. Olyan mérési eszközök kidolgozása és érvényesítése egy országosan reprezentatív mintán, amelyeket az elemi tagozatos pedagógusok az osztálytermi munka változatossá tétele érdekében alkalmazhatnának.

A kompetenciamérés értékelése kódok alapján történik (l. 4. táblázat). A kódok mellé pontértékeket rendeltünk, hogy az eredmények statisztikai elemzését lehetővé tegyük. Nem a feladatok szintjén értékeljük a tanulók teljesítményét, hanem az eredményeket befolyásoló tényezőket vizsgáljuk. A matematika teszt 20 feladatot tartalmaz, tehát a maximálisan elérhető pontszám 80. A magyar és a román nyelv tesztek megoldása során 15-15 feladatot kell megoldani, így a maximálisan elérhető pontszám ezeken a kompetenciamérési területeken 60 pont.

4. táblázat: *Kódok jelentése a 2017-es negyedik osztályos kompetenciaméréseknél*

Kód	A kód jelentése	Kód mellé rendelt pontérték
10	Teljesen helyes válasz	4
11	Részben helyes (3 helyes válasz)	3
12	Részben helyes (2 helyes válasz)	2
13	Részben helyes (1 helyes válasz)	1
79	Helytelen válasz	0
99	Hiányzó válasz	0

Tanulói kérdőív

Mint már említettük, a romániai országos kompetenciaméréseket nem kíséri olyan háttérkérdőív, amely a befolyásoló tényezők feltárását segítheti (Kitchen et al. 2017), ezért tartottuk szükségesnek egy saját háttérkérdőív létrehozását.

A kérdőív (l. 1. számú melléklet) a tanuló életkorára, iskolai életére, tanulmányi helyzetére, a tanórán kívüli foglalkozások, olvasási szokások felmérésére, valamint a családi háttérjellemzők feltárására vonatkozó kérdéseket tartalmaz.

A tanulói kérdőív kérdéseit az 5. táblázatban csoportosítottuk: a családi hátterükkel, eddigi iskolai pályafutásukkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat otthon, a szüleikkel együtt tölthették ki, önkéntes alapon.

5. táblázat: *A tanulói kérdőív kérdéscsoportjai (saját szerkesztés)*

	Kérdéscsoport	Példák
A család jellemzői	szülők iskolai végzettsége	Mi édesanyád/édesapád legmagasabb iskolai végzettsége? Ha nevelőanyáddal/nevelőapáddal élsz együtt, akkor az ő iskolai végzettségét add meg!
	szülők munkaerőpiaci helyzete	Van-e rendszeres munkája édesanyádnak/édesapádnak? Ha nevelőanyáddal-nevelőapáddal élsz együtt, akkor az ő adatát add meg!
	családi állapot	Milyen családban élsz? Kikkel laksz együtt egy lakásban?
	család birtokában lévő anyagi és kulturális javak	Hány darab van a családokban a következőkből? (mobiltelefon, számítógép, fürdőszoba) Hány könyvetek van otthon? Van(nak)-e neked... (saját könyveid, íróasztalod, számítógéped, mobiltelefonod)?
	családi programok	A házi feladatok elkészítésében, délutáni tanulásban általában ... segít.
	szubjektív jóllét	Más családokkal összehasonlítva mennyire él jól a te családod?
	A tanuló jellemzői	a tanuló karrierje
tanulmányi eredmények		Ismételtél-e valaha osztályt? Milyen minősítéseitek voltak a legutóbbi félév végén az alábbiakból:...?
olvasási szokások		Mikor olvastál utoljára könyvet a saját szórakozásodra?

A tanuló jellemzői	tanórán kívüli tevékenységek	Milyen gyakran fordult elő az elmúlt négy évben, hogy részt vettél... Milyen rendszeres, iskola által szervezett tanórán kívüli foglalkozásokon veszel részt?
	magánórák, iskolán kívüli tevékenységek	Milyen gyakran fordult elő az elmúlt négy évben, hogy részt vettél... Milyen rendszeres, iskolán kívül szervezett foglalkozásokon veszel részt? Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból?

A felmérés során kitöltött tanulói kérdőív azt a célt szolgálja, hogy az ezekből nyert adatok segítségével a tanuló jellemzői és a rendelkezésére álló lehetőségek figyelembevételével tudjuk elemezni a méréseken elért eredményeket befolyásoló tényezőket. A családháttér-index értékét a tanulói kérdőív néhány kérdésére adott válasz alapján számítottuk ki. Célunk egy olyan modellt meghatározni, amely a családi jellemzőket írja le, a lehető legtöbb diák esetében alkalmazható, és könnyen értelmezhető. E modell elkészítéséhez a következő eljárást követtük. Indexet képeztünk a szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci státusza, az otthon lévő könyvek száma az objektív és a szubjektív anyagi helyzet mutató alapján. Az indexképzés előtt a bevont változók esetén közös mérési skálát alakítottunk ki.

2.1.3. Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunk a három kompetenciaterület (matematika, magyar és román nyelv) mérési eredményeinek magyarázata során a makro-, mezo- és mikroszintű befolyásoló tényezők vizsgálatára fókuszálunk, valamint ezeket a különböző tökelemletek tükrében elemezzük.

Első kérdésünk a makroszintű tényezők vizsgálatára irányul. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy azok a tanulók, akik jártak előkészítő osztályba, nagyobb arányban érnek-e el átlag feletti eredményeket a három kompetenciamérési területen (matematika, magyar és román nyelv), mint azok, akik nem jártak előkészítő osztályba?

A mezoszintű tényezők közül a településtípus és a kiegészítő oktatásban való részvételt vizsgáljuk. A különböző településtípusokon működő iskolákba járó tanulók esetén tapasztalhatunk-e eltérést a tanulói eredményességben? Az extrakurrikuláris tevékenységeken, az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységeken való részvétel elősegíti-e, hogy nagyobb arányban kerüljenek a tanulók a magas eredményességi kategóriába?

Mikroszinten a család szocioökonómiai helyzetére visszavezethető tényezőkre koncentrálunk. Érdeklődésünk arra irányul, hogy van-e összefüggés a

családi szocioökonómiai háttere és a tanulók által elért mérési eredmények között a három kompetenciaterületen (matematika, magyar és román nyelv)?

A szakirodalomra és előzetes kutatásainkra alapozva a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Feltételezzük, hogy azok a tanulók, akik jártak előkészítő osztályba, nagyobb arányban érnek el átlag feletti eredményeket a kompetenciaméréseken (Ball 1994; Mihály 2001; Melhuish et al. 2002, 2008; Barabás 2019a, 2019b, Sylva et al. 2004, 2013).
2. Feltételezzük, hogy a tanulói eredményesség településtípusok függvényében változik: a magasabb eredményességi kategóriába sorolható tanulók aránya alacsonyabb a kisebb településeken (Ball 2003; Bacskai 2015; Barabás & Bacskai 2020; Behtoui & Neergaard 2016; Imre 2004; 1988; Forray & Kozma 1992, 2010; Garami 2014).
3. Feltételezzük, hogy nagyobb arányban kerülnek magasabb eredményességi kategóriába azok a tanulók, akik az iskola által biztosított extrakurrikuláris tevékenységeken vagy az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységeken vesznek részt (Barabás 2019c, Bourdieu 1978 1999, Bray 1999, 2010, 2017; Bray et al. 2020; Darvas & Kende 2010; Gordon Győri 2010, 2020; Imre et al. 2015; Imre 2016, 2020; Jansen et al. 2021; Pásku & Münnich 2000; Pusztai 2004 2008, 2015; Singer 2013).
4. Feltételezzük, hogy a család szocioökonómiai helyzete (szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete, családi állapot) összefüggést mutat a tanulók eredményeivel mindhárom kompetenciaterületen (Barabás 2019e, 2019f; Bourdieu 1978 1999; Bradley & Corwyn 2002, Fehérvári et al. 2018; Kitchen et al. 2017; Pusztai 2004, 2015; Róbert 2004).

A makroszintű magyarázó változónak vizsgálatunkban az oktatáspolitikai döntések nyomán bevezetett előkészítő osztályt tekintjük. Mint ahogy az előző fejezetben tárgyaltuk, az előkészítő osztályra mint kulturális és társadalmi tökeforrásra tekintünk.

A korai iskolakezdés a szociális, kulturális, nevelési hiányosságokat hivatott pótolni. Országos szinten a gyerekek egyötöde egyáltalán nem vesz részt óvodai oktatásban (ISE 2015; Barabás 2019a), s ahol a szülők iskolai végzettsége alacsony szintű, a támogató családi háttér hiányzik, ott az iskolának, a pedagógusnak kiemelkedő szerepe van.

A teszteredmények, kompetenciamérések eredményei a település tulajdonságait is hordozhatják. Mezoszintű befolyásoló tényezőként tekintünk a település típusára. Kutatásunkban városi oktatási intézményeknek tartjuk a municípiumok és városok területén működő intézményeket, a községekben és falvakon működő iskolákat pedig kistelepülési intézményként definiáljuk. A településtípus szerinti különbségek jól érzékelhetők. A kisebb településeken, ahol a gazdasági és társadalmi mutatók lényegesen rosszabbak, mint a városok esetében, több hátrányos összetételű iskolával találkozhatunk. A település típusa magával hordozza

a tanulók számára elérhető egyéb tevékenységeken való részvételt is, ezért is döntöttünk amellett, hogy az iskolai extrakurrikuláris tevékenységek, illetve és az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységeken való részvétel és az eredményesség összefüggéseinek vizsgálatát is a mezoszintű tényezők kapcsán tárgyaljuk (Barabás 2020; Barabás & Bacskai 2020).

Mikroszinten a család szocioökonómiai helyzetének a tanulói eredményességgel való összefüggéseit tárjuk fel. A kutatás során a szülők iskolai végzettségére, a család gazdasági helyzetével kapcsolatos tényezők vizsgálatára fókuszálunk. Magyarországon és Romániában a nemzetközi teljesítménymérések esetében különösen erős kapcsolat mutatható ki a családi háttér hatása és a tanulói teljesítmény között (Kitchen et al. 2017; Singer 2013; Andor & Liskó 2000; Balázsi et al.,2014).

A magyarázó változókat makro-, mezo- és mikroszinten a tőkeelméletek mentén tárgyaljuk, ugyanakkor a különböző szinteken az eredményességet befolyásoló tényezők vizsgálatához a tőkeelméletek során tárgyalt koncepciót használjuk, azaz a vizsgálatok során a különböző tőkefajták egyes mutatóival azonosítjuk a befolyásoló tényezőket. Gondolatmenetünk reprezentálása céljából készítettük el a 13. ábrát, amely bemutatja szintenként, hogy milyen konkrét változókkal mértük a befolyásoló tényezőket.



13. ábra. A kulturális tőke (KT), gazdasági tőke (GT) és társadalmi tőke (TT) a magyarázó változó szintjének függvényében (saját szerkesztés)

2.1.4. Változók

Vizsgálatunkban az eredményesség mutatójának a negyedik osztályos kompetenciamérések eredményeit tekintjük. A függő változók a magyar nyelv, román nyelv és matematikai kompetenciamérési eredmények lesznek. Az eredményesség mutatóink esetében a skála 0 és 60 (magyar és román), valamint 0 és 80

(matematika) közötti egész értékeket vehet fel a fejezet elején ismertetett kódok mellé rendelt pontértékeknek megfelelően. Ennek alapján kiszámoljuk minden kompetenciaterületen a minimum, maximum értéket, valamint az átlagokat és a szórást is ismertetjük. A 6. táblázatban összefoglaljuk a három kompetenciamérési terület átlagértékeit, a szórást, valamint a minimum és maximum értékeket. A matematika kompetenciamérés (matematika KME) esetén a minimum pontérték 0, a maximum 80, az átlag 50,18, a szórás 20,22, a magyar kompetenciamérési eredmények (magyar KME) esetében a minimum pontérték 0, a maximum 60, az átlag 46,69, a szórás 11,36, míg a román eredmények (román KME) esetén a minimum pontérték 0, a maximum 60, az átlag 33,93, a szórás 13,75.

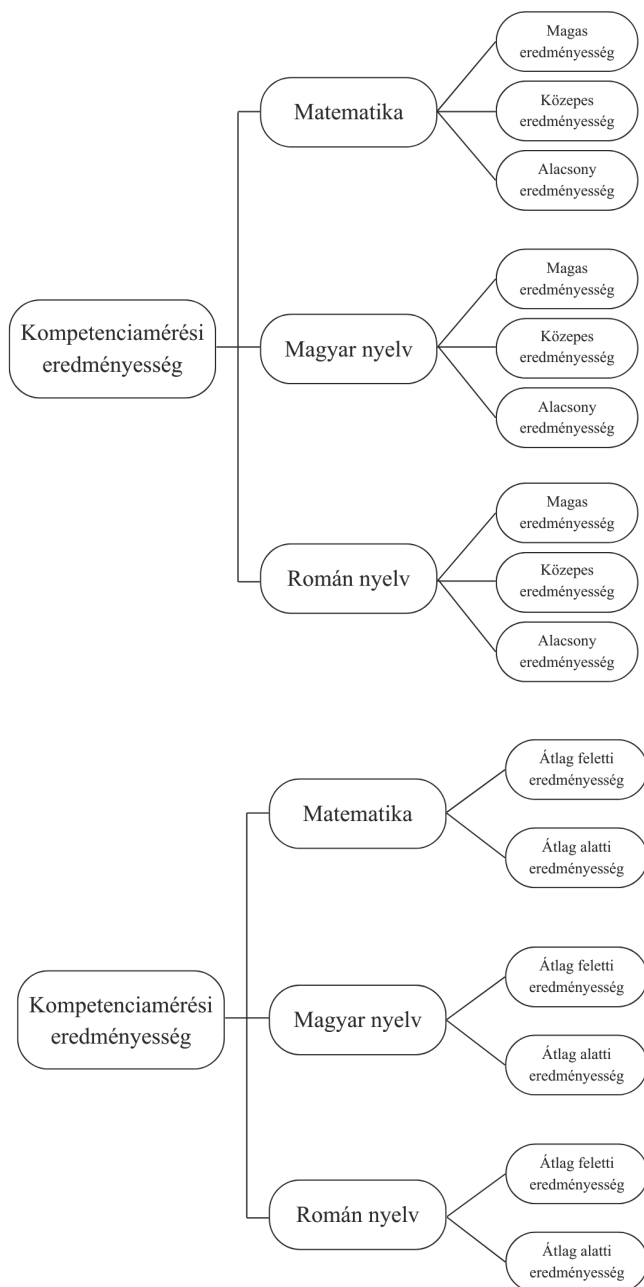
6. táblázat. *A három kompetenciamérési területen elért eredmények átlagértékei (N=1054)*

Forrás: KOV-ET-OM-2017 adatbázis

	Magyar KME	Román KME	Matematika KME
Átlag	46,69	33,93	50,18
Szórás	11,36	13,75	20,22

Az eredményességi változókból az elemzés során kategóriákat hozunk létre. Azért van erre szükség, mert az a módszertan, amelyet megfelelőnek tartunk az ok-okozati és korrelációs összefüggések vizsgálatára (keresztábra-elemzés és logisztikus regresszió), szükségessé teszik a függő változó kategóriákba sorolását. Ezzel kapcsolatban azt az elvet követjük, hogy a csoportokat az odatartozó diákok száma alapján alakítjuk ki, hogy egyenlő számosságú eredményességi csoportok jöjjenek létre. Kutatói döntésünket ezzel kapcsolatban arra alapozzuk, hogy érdeklődésünk előterében az áll, hogy mi segíti a diákokat abban, hogy jobb eredményeket érjenek el. Az egymáshoz viszonyított eredményeiket mi befolyásolja, vagyis mi jellemzi azokat, akik jobbak például, mint az évfolyamuk átlaga? Mivel a felmérés populációs mintát alkalmaz, és a hiányzó diákokon kívül az alapsokasághoz tartozó diákokról van adatunk, ezért a csoportosítás a teljes populációt reprezentálja.

A pontértékek alapján az eredményeket átkódoljuk: alacsony, közepes és magas eredményességű csoportokat határozunk meg. Tesszük ezt azért, mert a keresztábra-elemzések során így tudunk számolni az eredményességi mutatókkal. Az eredményességi kategóriákba a tanulók az elért pontértékek alapján kerülnek. Magyar nyelvből a 45 és az 55 pont jelenti az alacsony és a közepes eredményesség felső vágópontjait (0–45 pont között alacsony eredményességi kategória; 46–54 pont között közepes eredményesség; 55–60 pont között magas eredményesség). A román nyelv esetében a 27 és a 43 pont a két kategória felső vágópontja, a matematika esetében pedig a 39 és a 67 pont. Az eredményességi kategóriákba a tanulók az elért pontértékek alapján kerülnek.



14. ábra. Az eredményességi kategóriák a három kompetenciamérési területen (saját szerkesztés)

A logisztikus regresszió alkalmazásához pedig mindhárom kompetencia-területen két csoportot: átlag feletti és átlag alatti eredményességi kategóriát alakítunk ki, mivel ennél az elemzésnél az átlag feletti eredményességi csoportba való kerülést vizsgáljuk. A három mérés esetében az átlag alatti kategória legmagasabb pontszáma (vágópont) a magyar esetében az 52, a román esetében a 32, a matematika esetében pedig az 53 jelenti azt a határt, amely fölött a diákok kevesebb mint 50%-a van. Az átlag alatti kategória vágópontjai minden esetben elérik az 50%-ot, de nem haladják meg az 51%-ot.

A tanulók részvételi aránya különbözik a három kompetenciamérési területen: matematikából a tanulók 96,01%-a, románból 95,25%-a, anyanyelvből 93,92%-a vett részt. Ez magyarázható azzal, hogy bizonyos okok (pl. betegség) miatt néhány tanuló nem minden mérésen jelent meg.

A kutatás korlátai közé sorolhatjuk, hogy az etnikai összetétel hatásaira nem terjed ki a vizsgálat. Papp Z. (2017) Kárpát-medencei kisebbségi oktatást célzó kutatásai arra világítanak rá, hogy az etnikai arányok önmagukban nincsenek hatással az iskolai eredményekre. Ugyanakkor az etnikai arány és az oktatás nyelvét vizsgáló kutatás rávilágít arra, hogy a tömbmagyar régiókban az anyanyelven folyó oktatásban eredményesebbek a tanulók, mint azok, akik az államnyelven folytatják a tanulmányaikat (Papp Z. 2017).

Kutatási limitációnak tekintjük azt is, hogy vizsgálatunk nem alkalmas az egész romániai magyar kisebbségre vonatkozóan érvényes következtetések megfogalmazására, de jó kiindulópontja lehet ilyen jellegű jövőbeli kutatásoknak. Az országos kompetenciamérések (EN) során nem kerül sor háttérkérdőív(ek) alkalmazására, így a befolyásoló tényezőkről nincsenek információk. Kutatásunkban a teljes körű adatfelvételnek köszönhetően az intézmények tanulói kompozíciójára vonatkozó mutatók kialakítása is kivitelezhető, valamint egyfajta megyei oktatásökológiai térkép is bemutathatóvá válik. Kutatásunk hiányosságának tartjuk azt is, hogy az adatfelvétel alkalmával nem fordítottunk figyelmet a nemek szerinti vizsgálatra, kérdőívünkben kimaradt az erre vonatkozó kérdés.

3. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

2.1. A vizsgált populáció jellemzői

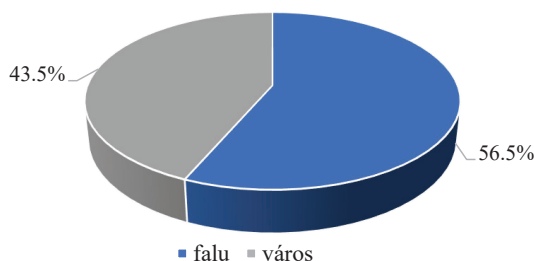
A vizsgált populáció jellemzőit a szakirodalmi áttekintésben tárgyalt kulturális, gazdasági és társadalmi tőkeelméletek mentén mutatjuk be. Olyan jellemzőket emelünk ki, amelyek a makro-, mezo- és mikroszintű tényezőket helyezik reflektorfénybe, ugyanakkor ismertetjük a magyar nyelv, román nyelv és matematikai kompetenciamérések eredményeit is.

Mint már említettük, a pontértékek alapján három kategóriába soroljuk a tanulókat: alacsony, közepes és magas eredményességű csoportokat alakítottunk ki. Ahogy a 7. táblázat is mutatja, az elért eredmények alapján a tanulók 29,5%-át magyar nyelvből, 25,9%-át román nyelvből, 24,1%-át pedig matematikából soroltuk a magas eredményességi kategóriába. A közepes eredményesség esetén 46,2%-át matematikából, 40,2%-át románból, 35%-át magyar nyelvből soroltuk a közepes szintű csoportba. Az alacsony eredményességű kategóriába viszont szinte mindenik mérési területen a vizsgált populáció egyharmadát sorolhatjuk: 35,5%-a anyanyelvből, 33,9%-a románból, 29,7% pedig matematikából gyenge eredményeket ér el az országos mérés során.

7. táblázat. Kompetenciamérések eredményei (oszlopszázalék)

Forrás: KOV-ET-OM-2017 adatbázis

	Magyar KME	Román KME	Matematika KME
Alacsony eredményesség	35,5%	33,9%	29,7%
Közepes eredményesség	35,0%	40,2%	46,2%
Magas eredményesség	29,5%	25,9%	24,1%



15. ábra. Tanulói megoszlás településtípusonként

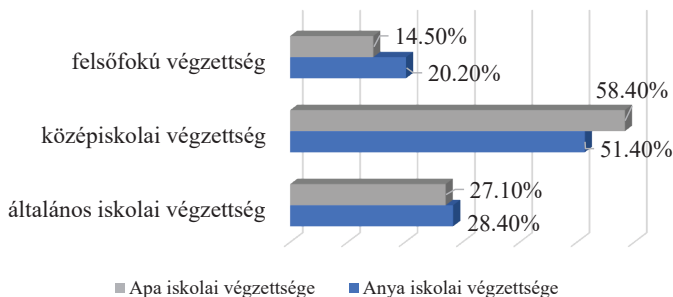
A településtípusok szerint a 2011-es népszámlálás adatai alapján megközelítőleg a lakosság 40%-a él városban, 60%-a pedig községekben és falvakban. A vizsgált populáció 56,5%-a kistelepüléseken (községekben/falvakban) jár iskolába, míg 43,5%-a városi iskolában folytatja tanulmányait (l. 15. ábra).

A szülők iskolai végzettségében hét kategóriát különböztetünk meg (9. táblázat): nem járt iskolába, 1-4 osztály, 5-8 osztály, 9-11 osztály, 12 osztály érettségi nélkül, 12 osztály érettséggel, felsőfokú végzettség.

8. táblázat. Szülők legmagasabb iskolai végzettsége
(Forrás: KOV-ET-OM-2017 adatbázis)

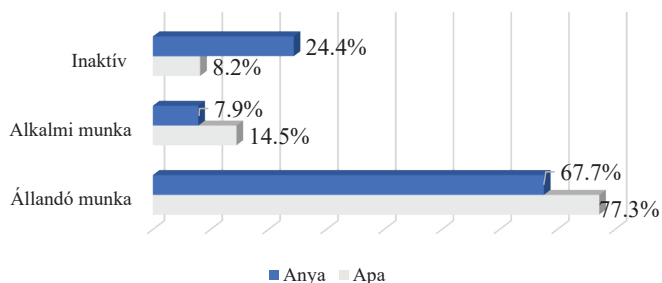
Iskolai végzettség	Apa	Anya
Nem járt iskolába	3,5%	3,4%
1-4 osztály	7,0%	7,8%
5-8 osztály	16,7%	17,1%
9-11 osztály	25,0%	20,8%
12 osztály érettségi nélkül	12,2%	7,1%
12 osztály érettséggel	21,2%	23,5%
Felsőfokú végzettség	14,5%	20,2%

A szülők végzettségét átkódoltuk, 3 kategóriát alkottunk meg (l. 16. ábra): általános iskolával, középiskolai végzettséggel, valamint felsőfokú végzettséggel rendelkezők. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők aránya hasonló: az anyák 28,4%-a, az apák 27,1%-a rendelkezik általános iskolai végzettséggel. A középiskolai végzettséget tekintve az apák aránya magasabb: az anyák 51,4%-a, az apák 58,4%-a rendelkezik középfokú végzettséggel. Az anyák 20,2%-a, míg az apák 14,5%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel (Barabás 2019f).



16. ábra. A szülők iskolai végzettsége

A szülők munkaerőpiaci szerepét is vizsgáltuk – itt is átkódoltuk, és 3 kategóriát alkottunk meg: az aktív (állandó munkával rendelkezők), alkalmi munkát vállalók, valamint az inaktívak kategóriáját határoztuk meg. Amint azt a 17. ábra is mutatja, az apák 77,3%-a, az anyák 67,7%-a rendelkezik állandó munkával, aktív a munkaerőpiacon. Az alkalmi munkák esetében az apák 14,5%-a, az anyák 7,9%-a sorolható ebbe a kategóriába, míg az inaktív kategóriába az apák 8,2%-a és az anyák 24,4%-a tartozik. Kutatásunkban a szubjektív gazdasági helyzetre vonatkozóan (bár személyes véleményen alapul) a saját jövedelmi helyzet megítélése is fontos mutató. A megkérdezettek 11%-a deklarálta, hogy nehezen tudnak megélni, sok mindenről le kell mondani a családnak, 59,1%-a közepes színvonalúnak ítéli meg a család helyzetét, míg 29,6% gondolja úgy, hogy nagyon jól élnek, és mindent megengedhetnek maguknak.



17. ábra. A szülők munkaerőpiaci szerepe

A szubjektív gazdasági helyzet és a településtípus között szignifikáns összefüggést találtunk ($p < 0.001$). A kistelepülésen iskolába járó tanulók esetében 14,8%-a vallja, hogy nehezen tudnak megélni, 61,9%-a közepesnek ítéli meg a család helyzetét, míg 23,3%-a állítja, hogy nagyon jól élnek. A városban tanulók szubjektív gazdasági helyzetének megítélése során az derült ki, hogy 6,1% nagyon nehezen él meg, 56,1% közepesnek, míg 37,7% nagyon jónak ítéli meg a család helyzetét.

A munkaviszony a gazdasági tőke forrása, ennek mértéke teszi lehetővé a családok számára, hogy megvásárolhassák a szükséges erőforrásokat (Coleman 1988). A család gazdasági tőkéje biztosítja, hogy a szülők befektessenek gyermekeik humántőke-megszerzésébe, ami megalapozhatja a sikeres jövőt (Byun et al. 2018). A gazdasági tőke a leghatékonyabban konvertálható és közvetlenül pénzre váltható, míg a kulturális tőke bizonyos körülmények között sikeresen konvertálható gazdasági tőkévé (Bourdieu 1986).

2.1.1. Az előkészítő osztály és a tanulói eredményesség összefüggései

Ebben az alfejezetben első körben a makroszintű tényezőket vizsgáljuk: az előkészítő osztály és az eredményesség közötti összefüggések feltárására fókuszálunk. Az első hipotézisünkben azt feltételezzük, hogy a negyedik osztály végén történő kompetenciamérések során azok a tanulók, akik jártak előkészítő osztályba, nagyobb arányban érnek el átlag feletti eredményeket a kompetenciaméréseken.

Az előkészítő osztály hosszabb átmenetet biztosít az óvoda és az iskola között, több időt hagyva az iskola teljesítményorientált munkamódjához való hozzászokáshoz. Az előkészítő osztály iskolai kudarccsökkentő hatása a további iskolai sikerek elérését alapozza meg. Azok az iskolakezdés előtti/korai iskolai tevékenységek, amelyek stimulálják a gyerek érdeklődését, és fejlesztik a képességeit, nagymértékben befolyásolják a későbbi iskolai eredményeket (Mihály 2001; Melhuish et al. 2008; Barabás 2019a, 2019b, 2019f; Sylva et al. 2013). A vizsgálatunk során kiemelt érdeklődéssel fordulunk a család kulturális, gazdasági, társadalmi tőkeforrásainak vizsgálata irányába, valamint arra is kíváncsiak vagyunk, hogy találunk-e összefüggést az előkészítő osztályba járás és a településtípus között.

A szülők iskolai végzettsége és a tanuló előkészítő osztályban való részvétele között szignifikáns összefüggést találtunk úgy az anya, mint az apa esetében, mint ahogyan az a 9. táblázatban látható. Az előkészítő osztályba járó tanulók esetében az anyák 23,1%-a általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 54,7%-a középiskolát végzett, 22,1% pedig felsőfokú végzettségű. Az anyák iskolai végzettsége azon tanulók esetében, akik nem jártak előkészítő osztályba, a következőképpen néz ki: 65,9%-a általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 27,1%-a középiskolát végzett, valamint 7% felsőfokú végzettségű.

9. táblázat. *Az anya iskolai végzettsége és az előkészítő osztály összefüggései (oszlopszázalék)*

Anya iskolai végzettsége	Járt előkészítő osztályban	Nem járt előkészítő osztályban
Általános iskolai végzettség	23,1%	65,9%
Középiskolai végzettség	54,7%	27,1%
Felsőfokú végzettség	22,1%	7,0%

N=1046, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az előkészítő osztályba járó tanulók esetében az apák 21,9%-a általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 62,6%-a középiskolát végzett, míg 15,5%-a felsőfokú végzettségű. Azon tanulók esetén, akik nem jártak előkészítő osztályba, az apák iskolai végzettsége a következőképpen alakul: 65,1%-a általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 28,6%-a középiskolát végzett, 6,3%-a pedig felsőfokú végzettségű. Ressler et al. (2020) kutatása a korai intézményes nevelés igénybevétele kapcsán hangsúlyozza az anyák iskolai végzettségének szerepét, valamint a szülő támogató hozzáállását. Esetünkben azt látjuk, hogy az általános iskolai végzettséggel rendelkező anya és apa esetében is magasabb az aránya azoknak a tanulóknak, akik nem járnak előkészítő osztályba.

10. táblázat. *Az apa iskolai végzettsége és az előkészítő osztály összefüggései (oszlopszázalék)*

Apa iskolai végzettsége	Járt előkészítő osztályban	Nem járt előkészítő osztályban
Általános iskolai végzettség	21,9%	65,1%
Középiskolai végzettség	62,6%	28,6%
Felsőfokú végzettség	15,5%	6,3%

N=1034, Sig. ***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az előkészítő osztály segíti a tanulók fejlődését, és növeli az eredményességet (Barabás 2019a, 2019b, 2019e, 2019f). Az intézményes keretek között történő kora gyermekkori nevelés hatásait a családi háttérjellelmzőkkel együtt elemezve a kutatások rávilágítanak arra, hogy az intézményes keretek között történő nevelésben részesülő gyermekek esetében az oktatás-nevelés hatására javulnak a verbális, nonverbális és általános kognitív képességek az általános iskola kezdetén, ez pedig a későbbiekben a tanulói eredményesség meghatározó tényezője lesz (Melhuish et al. 2002). Ugyanakkor fontos azt is kiemelnünk, hogy az általános iskolába lépés előtti időszak minősége is meghatározó a tanuló fejlődésére nézve (Sylva et al. 2004).

Azt is vizsgáljuk, hogy találunk-e összefüggést a szülők munkaerőpiaci szerepe és a tanuló előkészítő osztályban való részvétele között. A munkaerőpiaci szerep esetében az átkódolás során három kategóriát határoztunk meg: állandó aktivitás, alkalmi munka és inaktív állapot. Szignifikáns összefüggést találtunk mindkét szülő esetében ($p\leq 0.001$).

11. táblázat. *Az anya munkaerőpiaci szerepe és az előkészítő osztályba járás közötti összefüggések (oszlopszázalék)*

Anya munkaerőpiaci szerepe	Járt előkészítő osztályba	Nem járt előkészítő osztályba
Állandó munka	<u>71,1%</u>	42,7%
Alkalmi munka	6,6%	<u>16,9%</u>
Inaktív állapot	22,3%	<u>0,3%</u>

N=1017, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az anyák munkaerőpiaci szerepe és az előkészítő osztályba járás összefüggéseinek feltárása arra világít rá, hogy az előkészítő osztályba járó tanulók esetében az anyák 71,1%-ának állandó munkája van, 6,6%-a alkalmi munkával rendelkezik, míg 22,3%-a inaktív. Az előkészítő osztályba nem járók esetében az anyák 42,7%-ának állandó munkája van, 16,9%-a alkalmi munkával rendelkezik, míg 40,3%-a inaktív (l. 12. táblázat).

12. táblázat. *Az apa munkaerőpiaci szerepe és az előkészítő osztályba járás közötti összefüggések (oszlopszázalék)*

Apa munkaerőpiaci szerepe	Járt előkészítő osztályban	Nem járt előkészítő osztályban
Állandó munka	<u>80,4%</u>	53,8%
Alkalmi munka	12,9%	26,9%
Inaktív állapot	6,7%	<u>19,3%</u>

N=1012, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az apák munkaerőpiaci szerepe és az előkészítő osztály összefüggéseinek vizsgálata hasonlóképpen szignifikáns összefüggést mutat: az előkészítő osztályba járó tanulók esetében az apák 80,4%-ának állandó munkája van, 12,9%-a alkalmi munkával rendelkezik, míg 6,7%-a inaktív. Az előkészítő osztályba nem járók esetében az apák 53,8%-ának állandó munkája van, 26,9%-a alkalmi munkával rendelkezik, míg 19,3%-a inaktív (12. táblázat). Az előkészítő osztályba járó tanulók szülei nagyobb arányban aktívak, és állandó munkával rendelkeznek, mint az előkészítő osztályba nem járó tanulók szülei.

Ressler et al. (2020) kutatásában rávilágít a további kutatások fontosságára, hogy vizsgálni lehessen, miért van az, hogy egyes családok élnek a korai oktatási lehetőségekkel, mások pedig nem, és hogy milyen tényezők befolyásolják ezeket a döntéseket (Ressler et al. 2020).

Ahogy a 13. táblázat mutatja, a településtípus és az előkészítő osztály között is szignifikáns összefüggést találtunk. Az előkészítő osztályba járók 54,9%-a kistelepülésen jár iskolában, míg 45,1%-a városi iskolában tanul. Azon tanulóknak, akik nem jártak előkészítő osztályba, 67,9%-a falun tanul, míg 32,1%-a városi iskolába jár.

13. táblázat. *Az előkészítő osztályban járás és a településtípus összefüggései (sorszázalék)*

	Kistelepülés	Város
Járt előkészítő osztályba	54,9%	<u>45,1%</u>
Nem járt előkészítő osztályba	<u>67,9%</u>	32,1%

N=1053, Sig. **, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Tanulmányok kiemelik annak fontosságát, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családokból, deprivált környezetből származó tanulók számára kiemelten fontos a korai intézményes oktatás biztosítása (Csüllög et al. 2015; Imre 2014; Papp. Z. 2014) a későbbi jó teljesítmény, valamint az iskolai sikerek elérése érdekében. A vidéki közösségek esetén társadalmi tőkeforrásként is számon tartható, hiszen a családon kívüli szocializációra alkalmas lehetőség az intézményes keretek között történő korai nevelés (Farrell et al. 2004).

Vizsgáltuk azt is, hogy a családi állapot és az előkészítő osztályban való részvétel között van-e szignifikáns összefüggés, de esetünkben nem találtunk összefüggést az előkészítő osztályban járás és aközött, hogy a tanuló milyen családban él. Empirikus kutatások támasztják alá, hogy a hátrányos helyzetű, nyelvi készségeikben elmaradt gyerekek iskolai életbe való beilleszkedésének megkönnyítése, az iskolai kudarcok csökkentése érdekében több országban is eredményesnek tűnik a korai iskolakezdés (Mihály 2001). A hátránykompenzációt biztosító integrált szemléletű oktatással a gyermekek szociokulturális környezetéből származó hátrányaik csökkentését is meg tudják valósítani (Darvas et al. 2015).

A kompetenciamérési eredményeket átkódoltuk, átlag alatti és átlag feletti kategóriába soroltuk a tanulókat az elért eredmények alapján. A vizsgált populációból kizártuk azokat a tanulókat, akik osztályismétlés miatt kerültek 2017-ben negyedik osztályba. A vizsgált tanulók 88%-a járt előkészítő osztályba.

A kompetenciamérések eredményeit átkódoltuk, két kategóriát határoztunk meg: átlag alatti és átlag feletti eredményeket vettük alapul mindhárom mérési területen. A román nyelvi kompetenciamérési eredmények rámutatnak, hogy átlag fölötti eredményeket nagyobb arányban értek el azok a tanulók, akik jártak előkészítő osztályba, mint azon társaik, aki nem jártak (14. táblázat).

14. táblázat. *Az előkészítő osztály és a román nyelvi kompetenciamérés eredménye közötti összefüggések (sorszázalék)*

	Kompetenciamérések eredménye románból	
	átlag alatti	átlag fölötti
Járt előkészítő osztályba	51,7%	<u>48,3%</u>
Nem járt előkészítő osztályba	<u>71,7%</u>	28,3%

N=994, Sig***, Átlag=33,93 (min:0, max:60), Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Szignifikáns összefüggést ($p \leq 0.001$) mutathattunk ki az előkészítő osztály és a román kompetenciamérés eredményei között. A román nyelvi kompetenciamérés esetében a tanulók 71,7%-a került az átlag alatti kategóriába azok közül, akik nem jártak előkészítő osztályba, míg 28,5% az átlag feletti kategóriába sorolható. Azon tanulók közül, akik nem jártak előkészítő osztályba, az átlag alatti kategóriába 51,7% kerül, míg azok, akik előkészítő osztályba jártak, átlag feletti eredményeket 48,3%-ban értek el.

15. táblázat. *Az előkészítő osztály és a matematika kompetenciamérés eredménye közötti összefüggés (sorszázalék)*

	Kompetenciamérések eredménye matematikából	
	átlag alatt	átlag fölött
Járt előkészítő osztályba	42,3%	<u>57,7%</u>
Nem járt előkészítő osztályba	<u>71,3%</u>	28,7%

N=1004, Sig***, Átlag=50,18 (min:0, max:80), Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Szignifikáns ($p \leq 0.001$) összefüggést találtunk az előkészítő osztály és a matematika kompetenciamérési eredmények között (15. táblázat). Azok a gyerekek, akik előkészítőbe jártak, nagyobb arányban kerülnek az átlag feletti kategóriába, mint azok, akik nem jártak. Az előkészítő osztályt végzett tanulók 57,7%-a

kerül átlag fölötti kategóriába, míg átlag alatti eredményeket 42,3% ér el. Akik nem jártak előkészítő osztályba, azoknak a 71,3%-a az átlag alatti eredmények kategóriájába kerül.

Szignifikáns összefüggés ($p < 0.001$) mutatható ki az előkészítő osztály és a magyar kompetenciamérések eredményei között is (16. táblázat). Az előkészítő osztályt végzett tanulók 62,1%-a kerül az átlag feletti eredményességi csoportba, míg azok közül, akik nem jártak előkészítő osztályt, mindössze 30,8% sorolható az átlag feletti kategóriába.

16. táblázat. *Az előkészítő osztály és a magyar kompetenciamérés eredménye közötti összefüggés (sorszázalék)*

	Kompetenciamérések eredménye magyarból	
	átlag alatt	átlag fölött
Járt előkészítő osztályba	37,9%	<u>62,1%</u>
Nem járt előkészítő osztályba	<u>69,2%</u>	30,8%

N=980, Sig***, Átlag=46,69 (min:0, max:60), Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Eredményeink összhangban vannak a 40 országban készült PIRLS-vizsgálat eredményeivel, amelyek igazolják, hogy a korai életkorban az intézményes oktatási formákban való részvétel és a 4. évfolyamon nyújtott szövegértés-teljesítmény között általában minden országban pozitív összefüggés fedezhető fel (Mullis et al. 2007).

A Kovászna megyei pedagógusok körében végzett kutatásunk rávilágít arra, hogy a pedagógusok nagy többsége sikeres oktatáspolitikai döntésnek tartja az előkészítő osztály bevezetését. Úgy ítélik meg, hogy az előkészítő osztály integrált tevékenységei a kompetenciafejlesztő hatás révén segítik, hogy az óvoda–iskola átmenet zökkenőmentesebbé váljon, s ez majd a későbbiekben hozzájárul ahhoz, hogy sikeresen vegyék az akadályokat az iskolában zajló oktatási folyamat során (Barabás 2019a, 2019b, 2019e). Alátámasztott tény az is, hogy az iskola-előkészítőben vagy az iskolai életet megelőző szakaszban azok a tevékenységek, amelyek a gyermek érdeklődését felkeltik és képességeit fejlesztik, megalapozzák a későbbi sikeres iskolai teljesítményt.

A korai, iskoláskort megelőző évek tanulási tapasztalatai és pozitív hatása a későbbi iskolai eredményeségre nézve számos tanulmányban visszaköszön (Ball 1994; Melhuish et al. 2002, 2008; Sylva et al. 2004). A magasabb teszteredmények már egy év intézményes keretek között történő oktató-nevelő munka hatására is kimutathatók (Berlinski et al. 2009). A makroszintű tényezők (az oktatáspolitikai döntések) hatással lehetnek a társadalmi tőkére, hiszen az iskola a társadalmi

viselkedési szabályok, normák átadásának is fontos színtere (Coleman 1998; Orbán & Szántó 2005).

Kutatásunkban az előkészítő osztály és az eredményesség között mindhárom kompetenciaterületen szignifikáns összefüggést találtunk. Eredményeink azt mutatják, hogy mindhárom kompetenciaterületen nagyobb arányban érnek el átlag fölötti eredményeket azok a tanulók, akik előkészítő osztályba jártak, mint azok, akik nem jártak.

2.1.2. A településtípus és a tanulói eredményesség közötti összefüggések

Második hipotézisünkben feltételezzük, hogy a tanulói eredményesség településtípusok függvényében változik. Az oktatási egyenlőtlenség mélyebb megértése érdekében az iskola és környezete, a település típusa mezoszintbeli tényezőit is érdemes figyelembe venni (Behtoui & Neergaard 2016; Ball 2003).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy találunk-e összefüggést a településtípus és az hátrányos összetételű tanulócsoportokkal működő oktatási intézmények között. Kutatásunkban a városi környezetben és a kistelepüléseken működő oktatási intézményeket különböztetjük meg. A hátrányos kompozíciójú iskolákban a tanulók 91,2%-a jár kistelepülésen, míg 8,8%-a városi hátrányos kompozíciójú iskolákban tanul (l. 17. táblázat).

17. táblázat. *A településtípus és hátrányos kompozíció összefüggései (sorszázalék)*

	Kistelepülés	Város
Hátrányos	<u>91,2%</u>	8,8%
Nem hátrányos	48,2%	<u>51,8%</u>

N=1054, Sig***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: ***p≤0.001, **p≤0.01, *p≤0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Három eredményességi kategóriát határoztunk meg: alacsony, közepes és magas eredményességi csoportokba soroltuk a tanulókat a kompetenciaméréseken elért eredményeik alapján.

A 19. táblázatban látható, hogy a magyar nyelvi kompetenciamérések eredményeit és a településtípus összefüggéseit vizsgálva szignifikáns összefüggést találtunk. A kistelepülésen működő iskolákba járó tanulók 68,8%-a az alacsony eredményességi kategóriába sorolható, míg a városi iskolákban 31,2%-a kerül a gyenge kategóriába. A közepes eredményesség esetében 53,6% a kistelepülési iskolákban, míg 46,4% a városiak közül a közepes eredményességi csoportba

sorolható. A magas eredményesség esetében a kistelepülések diákjainak 39,7%-a, míg a városi iskolások 60,3%-a kerül ebbe a kategóriába.

18. táblázat. *A magyar kompetenciamérési eredmények és a településtípus közötti összefüggések (oszlopszázalék)*

Az iskola helye	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Kistelepülés	<u>68,8%</u>	53,6%	39,7%
Város	31,2%	46,4%	<u>60,3%</u>

Nmagyar=991, Sig ***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A román nyelvi kompetenciamérések eredményei és a településtípus közötti összefüggések vizsgálata során szintén szignifikáns összefüggést állapíthatunk meg (20. táblázat). Az alacsony eredményességi kategória 68,9%-át a kistelepüléseken járó tanulók, míg 31,1%-át a városi iskolákban tanulók alkotják. A közepes eredményesség esetében nincs számottevő különbség, de a kistelepülések esetében 51%, míg a városi iskolák esetében 49% sorolható a közepes eredményességi kategóriába, a magas eredményességi kategóriába a városon tanulók 54,6%-a kerül, míg a kistelepüléseken tanulók közül 45,4%.

19. táblázat. *A román nyelvi kompetenciamérés eredményei és a településtípus közötti összefüggések (oszlopszázalék)*

Az iskola helye	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Kistelepülés	<u>68,9%</u>	51%	45,4%
Város	31,1%	49%	<u>54,6%</u>

Nromán=1005, Sig ***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A matematika kompetenciamérés esetében az alacsony eredményességi kategória 76,1%-át a kistelepüléseken tanulók, míg 23,9%-át a városi tanulók képezik. A közepes eredményesség esetén a kistelepülésen tanulók 53,8%-a, a városi iskolákban tanulók 46,2%-a, míg a magas eredményesség kategóriáját a kistelepülésen tanulók 34%-a, a városi tanulók 66%-a képezik (20. táblázat).

20. táblázat. *A matematika kompetenciamérés eredményei és a településtípus közötti összefüggések (oszlopszázalék)*

Az iskola helye	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Kistelepülés	76,1%	53,8%	34%
Város	23,9%	46,2%	66%

Nmatematika=1013, Sig***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Eredményeink azt mutatják, hogy mindhárom kompetenciamérési területen kimutatható szignifikáns összefüggés a településtípus és a tanulói eredményesség között. Jelentős különbségek tapasztalhatók a három eredményességi kategória arányai között: az alacsony eredményességi kategóriába nagyobb arányban kerülnek kistelepülésen tanulók, mint a városi iskolákban, valamint a magas eredményességi kategóriát a városon tanulók magasabb arányban reprezentálják. A közepes eredményességi kategóriában a magyar nyelvi és matematika kompetenciamérések eredményei hasonló arányban jelennek meg, míg a román nyelvi kompetenciamérések eredményei esetén nem kiemelkedő a különbség a kistelepülésen és városon tanulók aránya között.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen összefüggés mutatható ki a településtípus és a reziliencia között. Vizsgáltuk, hogy az alacsony CSHI-vel rendelkező tanulók mekkora hányada reziliens az adott évfolyamon a három kompetencia-terület eredménye alapján, a településtípust is bevonva a változók közé.

Szignifikáns összefüggést találtunk a hátrányos kompozíciójú városi iskolák tanulói esetében mindhárom kompetenciaterület mérési eredményeinél. Ahol a tanulók a szocioökonómiai státuszuk alapján a vizsgált populáció alsó negyedébe sorolhatók, a tanulók 6,8%-a magyar, míg a matematika 6,3%, a román esetében pedig 12,2% mondható reziliensnek a korrigált eredményesség alapján. A kistelepülések esetében reziliencia csak a román kompetenciamérés eredményei esetében mutatható ki, a tanulók 43,7%-a esetében.

A három vizsgált területen a reziliens tanulók aránya eltér egymástól a településtípus szerint. Míg a magyarországi kutatások alapján a kisebb településeken iskolába járó tanulók nagyobb eséllyel válnak rezilienssé, esetünkben ez csak a román kompetenciamérések esetén igazolódott be. Ez magyarázható azzal is, hogy a román esetében a térségben úgy a városi, mint a kistelepülések iskolái esetén nagyon alacsonyak a kompetenciaméréseken elért eredmények (Kádár 2016), s a kisebb iskolákban jobban „rádolgoznak”, hogy jobb eredményeket érjenek el a kompetenciaméréseken.

Eredményeink részben összhangban vannak azokkal a kutatásokkal (Garami 2009), melyek arra világítanak rá, hogy a kistelepülési iskolák kisebb

valószínűséggel érhetnek el kiemelkedő eredményeket (Patakfalvi-Cirják et al. 2018). A reziliens iskolák nagyobb valószínűséggel fordulnak elő kistelephelyeken. Esetünkben a kompetenciamérés területei azok, amelyek meghatározók abból a szempontból, hogy reziliensnek mondható a tanuló vagy nem. Láthatjuk, hogy eredményeink alapján a román kompetenciamérés esetén a kistelephelyi reziliencia a jellemző, míg a matematika kompetenciamérések esetén a szocioökonómiai háttér alapján alsó negyedébe sorolható városi iskolák tanulói reziliensek.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a tanulói eredményesség és a településtípus között szignifikáns összefüggéseket találunk. A kedvezőtlen térségi feltételek felerősítik a hátrányos családi és iskolai háttér eredményességre gyakorolt hatását. Elemzésünk rávilágít arra, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolák nagyobb arányban fordulnak elő kistelephelyeken. A különböző kompetenciamérés területen a reziliens tanulók aránya eltérő. Ugyanakkor csak a román kompetenciamérés esetén igazolódott be, hogy a kistelephelyeken nagyobb az esélye a reziliencia kialakulásának (Bacsikai & Barabás 2019).

2.1.3. Az extrakurrikulum/árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységen való részvétel és a tanulói eredményesség összefüggései

Harmadik hipotézisünk az iskolai, tanórán kívüli extrakurrikuláris, valamint az iskolán kívül, az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységen való részvétel és eredményesség közötti összefüggések vizsgálatát célozza. Feltételezzük, hogy nagyobb arányban kerülnek magasabb eredményességi kategóriába azok a tanulók, akik az iskolai által biztosított extrakurrikuláris tevékenységeken vagy az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységeken vesznek részt (Bourdieu 1978 1999; Báthory 1997; Bray 1999, 2010; Pásku & Münnich 2000; Darvas & Kende 2010; Pusztai 2004, 2008, 2015; Gordon Győri 2010, 2020; Imre et al. 2015; Singer 2013).

Vizsgálatunk kiterjed a gazdasági és kulturális tőkeforrások, valamint a településtípus hatásának vizsgálatára is: kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen összefüggésben vannak az extrakurrikuláris tevékenységek látogatottságával. Ugyanakkor azt is megnézzük, hogy az iskola által szervezett vagy az iskolán kívüli extra tevékenységek hatással vannak-e a tanulók eredményességére.

Első körben vizsgáljuk, hogy a szülők iskolai végzettsége, a szülők munkaerőpiaci helyzete, a szubjektív gazdasági helyzet mutatói és az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel között kimutathatunk-e összefüggéseket. Az, hogy milyen településtípuson lakik a család, a tanuló, hatással lehet az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvételre (Bacsikai & Barabás 2019). Az eltérő környezetben működő iskolák tanulóinak eredményességi mutatói között nagy különbségek lehetnek, ugyanakkor az extrakurrikuláris tevékenységek lehetőségei is eltérést mutathatnak. A kisebb településeken a kevesebb

lehetőség, valamint a gyengébb gazdasági helyzet hatással lehet az ilyen jellegű tevékenység látogatottságára.

Kutatások igazolják, hogy a tanulók tanórán kívüli tanulási programokon való részvételének mennyiségét és minőségét a családi háttér jellege nagymértékben meghatározza (Bray 1999 2010, 2017; Dang & Rogers 2008; Mihály 2004). Kíváncsiak voltunk, hogy vizsgálatunkban találunk-e ilyen jellegű összefüggéseket.

Vizsgálatunk fókuszába helyeztük a szülők iskolai végzettségének, a munkaerőpiaci helyzetének, szubjektív gazdasági helyzetének mutatóit, valamint a településtípus és az iskola által szervezett extrakurrikuláris tevékenységek/árnyékképzés területén fellelhető tevékenységek közötti összefüggések feltárását.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők aránya hasonlóan alakul: az anyák 28,4%-a, az apák 27,1%-a rendelkezik általános iskolai végzettséggel. A középiskolai végzettséget tekintve az apák aránya magasabb: az anyák 51,4%-a, az apák 58,4%-a rendelkezik középfokú végzettséggel. Az anyák 20,2%-a, míg az apák 14,5%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel.

21. táblázat. *Az anya iskolai végzettsége és az iskola által szervezett extrakurrikuláris tevékenységek közötti összefüggés (sorszázalék)*

Anya iskolai végzettsége	Korrepetáló, fejlesztő foglalkozások		Tehetség gondozó tevékenységek		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Általános iskolai végzettség	17,6%	82,4%	17,6%	82,4%	38,9%	<u>61,1%</u>
Középiskolai végzettség	11,4%	<u>88,6%</u>	11,4%	<u>88,6%</u>	63,3%	36,7%
Felsőfokú végzettség	16,6%	83,4%	16,6%	83,4%	<u>87,6%</u>	12,4%

Nkorrepetáló, fejlesztő foglalkozások=1042, Sig.*, Adj.resid≥2.0
 Ntehetség gondozó tevékenységek=1040, Sig.***, Adj.resid≥2.0
 Ntábor=999, Sig.***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: ***p≤0.001, **p≤0.01, *p≤0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az anya iskolai végzettsége és az iskola által biztosított extrakurrikuláris tevékenységek közül a korrepetáló, fejlesztő foglalkozások és tehetség gondozó tevékenységeken való részvétel (p≤0.001) között szignifikáns összefüggés mutatható ki (22. táblázat). Ugyanakkor szignifikáns összefüggést (p≤0.001) találtunk az anyák iskolai végzettsége és az iskola által szervezett táborokban való részvétel között. Láthatjuk, hogy az általános iskolával rendelkező anyák esetében a tanulók 38,9%-a vett részt az iskola által szervezett táborokban, a középfokú

végzettséggel rendelkezők esetében 63,3%, míg a felsőfokú végzettségű anyáknál 87,6%.

Az apa iskolai végzettsége és az iskola által szervezett extrakurrikuláris tevékenységek közötti összefüggést vizsgálva hasonló eredményeket találtunk: az apák esetében is a tanulók nagyobb arányban való részvétele a magasabb fokú iskolázottsággal együtt jár a tehetséggondozó tevékenységek és az iskolai táborok esetében (22. táblázat). A felsőfokú végzettséggel rendelkező apák 87,6%-a vett részt a tanuló tehetséggondozó tevékenységein, 87%-a az iskola által szervezett táborban. Az általános iskolai végzettséggel rendelkezők apák esetében 18,6%, a középiskolai végzettségű apák esetén 12,3%, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében a tanulók 14,1% vett részt korrepetáló/fejlesztő foglalkozásokon.

22. táblázat. Az apa iskolai végzettsége és az iskola által szervezett extrakurrikuláris tevékenységek közötti összefüggés (sorszázalék)

Apa iskolai végzettsége	Korrepetáló, fejlesztő foglalkozások		Tehetséggondozó tevékenységek		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Általános iskolai végzettség	<u>18,6%</u>	81,4%	38,9%	<u>61,1%</u>	39,3%	<u>60,7%</u>
Középiskolai végzettség	12,3%	<u>87,7%</u>	63,3%	36,7%	<u>66%</u>	34%
Felsőfokú végzettség	14,1%	85,9%	<u>87,6%</u>	12,4%	<u>87%</u>	13%

Nkorrepetáló, fejlesztő foglalkozások=1042, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Ntehetséggondozó tevékenységek=1040, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az általános iskolai végzettségű szülők esetében a gyerek korrepetáló/fejlesztő tevékenységeken való részvétele nagy segítség lehet, mert valószínűleg a szülők nem tudnak megfelelő módon segíteni az otthoni felkészülésben.

Az árnyékotatás területén számos tevékenységet vehetnek igénybe a tanulók, amelyek nem ingyenesen hozzáférhetők. Ezek lehetnek magánórak/külföldi órák, egyéb tevékenységek, amelyek egyénileg vagy kiscsoportos formában zajlanak. Vizsgáltuk a szülők iskolai végzettsége és a különböző magánórákon, iskolán kívüli szakkörökön való részvétel összefüggéseit. Kutatások igazolják, hogy a felzárkóztatásra szoruló, közepes eredményeket elérő vagy speciális érdeklődéskörű diákok teljesítményét pozitívan befolyásolja az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel (Bray 1999). A szülők nagy része ebből a célból járattja gyermekét szakkörökre, magánórákra, különböző táborokba. Megvizsgáltuk azt is, hogy az anya végzettsége és az árnyékotatás területén fellelhető iskolán

kívüli extrakurrikuláris tevékenységek között találunk-e szignifikáns összefüggést.

23. táblázat. *Az anya iskolai végzettsége és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek közötti összefüggés (sorszázalék)*

Az anya iskolai végzettsége	Szakkör		Idegen nyelv		Zene		Sport		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Általános iskolai végzettség	14,2%	<u>85,8%</u>	3%	<u>97%</u>	2,4%	<u>97,6%</u>	9,4%	<u>90,6%</u>	23%	<u>77%</u>
Közép iskolai végzettség	33,9%	66,1%	8,2%	<u>91,8%</u>	<u>8,8%</u>	91,2%	23,7%	97,3%	45,1%	54,9%
Felsőfokú végzettség	<u>60,4%</u>	39,6%	<u>28,3%</u>	71,7%	<u>22,6%</u>	77,4%	<u>51,4%</u>	48,6%	<u>67,1%</u>	32,9%

N szakkör=1041, N idegen nyelv=1045, Nzene=1044, Nsport=1045, Ntábor= 976, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A román nyelv, a matematika magánórák és az anya iskolai végzettsége között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Viszont szignifikáns összefüggés van ($p\leq 0.001$) a szakkörök, idegennyelv-magánóra, zene, sporttevékenységek és különböző táborokban való részvétel, illetve az anya iskolai végzettsége között. Az általános iskolával rendelkező anyák esetében a tanulók 14,2%-a járt szakkörökre, 3%-a idegennyelv-magánórára, 2,4%-a zenefoglalkozásra, 9,4%-a sporttevékenységre, valamint 23%-a táborban vett részt (23. táblázat).

A középiskolai végzettségű anyák esetén a tanulók 33,9%-a járt szakkörökre, 8,2%-a idegennyelv-magánórára, 8,8%-a zenefoglalkozásra, 23,7%-a sporttevékenységre, és 45,1%-a táborban vett részt. A felsőfokú végzettségű anyák gyerekei 60,4%-a szakkörökre, 28,3%-a idegennyelv-magánórára, 22,6%-a zenefoglalkozásra, 51,4%-a sporttevékenységre járt, 67,1%-a pedig táborban vett részt.

Szignifikáns összefüggést találtunk az apák iskolai végzettsége és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek között is (24. táblázat), ahol az arányok nagyon hasonlóan alakultak, mint az anyák iskolai végzettsége esetében. Itt is megállapíthatjuk, hogy a magasabb iskolázottság együtt jár a nagyobb arányú részvétellel az iskolán kívüli tevékenységeken.

Az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel esetében meghatározó szerepet tölthet be a szülő hozzáállása, támogatása, a kulturális tőkén kívül a

gazdasági tőke is (Bourdieu 1999; Pásku & Münnich 2000; Pusztai 2009, 2015). Esetünkben a gazdasági tőke mutatójaként a szülők munkaerőpiaci szerepét (állandó munkával rendelkeznek vagy nem) és a szubjektív gazdasági helyzet mutatóit (mit gondolnak, hogyan élnek a környezetükhöz képest) vettük figyelembe.

24. táblázat. *Az apa iskolai végzettsége és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek közötti összefüggés (sorszázalék)*

Az apa iskolai végzettsége	Szakkör		Idegen nyelv		Zene		Sport		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Általános iskolai végzettség	15%	<u>85%</u>	3,2%	<u>96,8%</u>	4,6%	<u>95,4%</u>	10,7%	<u>89,3%</u>	24%	<u>76%</u>
Középiskolai végzettség	36%	64%	11,6%	88,4%	9,5%	90,5%	25,4%	74,6%	47%	53%
Felsőfokú végzettség	<u>60%</u>	40%	<u>22,7%</u>	77,3%	<u>21,3%</u>	78,7%	<u>54,7%</u>	45,3%	<u>67,3%</u>	32,7%

Nszakkör=1030, Nidegen nyelv=1034, Nzene=1033, Nsport=1034, Ntábor=964, Sig***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: ***p≤0.001, **p≤0.01, *p≤0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A szülők munkaerőpiaci helyzetét tekintve a gazdaságilag jobban szituált családok, rendszeres jövedelemmel rendelkező anya/apa esetében a tanulók nagyobb arányban vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységeken (Bray 1999).

25. táblázat. *Az anya munkaerőpiaci szerepe és az iskola által szervezett extrakurrikuláris tevékenységek közötti összefüggés (sorszázalék)*

Anya munka- viszonya	Tehetséggondozó tevékenységek		Tábor	
	igen	nem	igen	nem
Nem állandó	12,7%	<u>87,3%</u>	46,7%	<u>53,3%</u>
Állandó	<u>24,1%</u>	75,9%	<u>69,3%</u>	30,7%

Ntehetséggondozó tevékenységek=1046, Ntábor=1002, Sig***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: ***p≤0.001, **p≤0.01, *p≤0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az anya munkaerőpiaci szerepe nem mutatott szignifikáns összefüggést a korrepetáló/fejlesztő tevékenységeken való részvétellel. Szignifikáns összefüggés

mutatható ki viszont az anya munkaerőpiaci helyzete és a tehetséggondozó tevékenységeken, az iskolai táborokban való részvétel között (25. táblázat). Az állandó munkával rendelkező anyák esetében a tanulók 24,1%-a tehetséggondozó tevékenységen, 69,3%-a táborban vett részt. Az árnyékoktatás területén fellelhető szakkörök, idegennyelv-magánóra, zene, sporttevékenységek, táborok és az anya munkaerőpiaci helyzete között is szignifikáns összefüggést találtunk (Bacsikai & Barabás 2019). (26. táblázat.)

26. táblázat. Az anya munkaerőpiaci szerepe és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel közötti összefüggés (sorszázalék)

Anya munka- viszonya	Szakkör		Idegen nyelv		Zene		Tábor			
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem		
Nem állandó	24,8%	75,2%	4,1%	95,9%	46,7%	53,3%	5%	95%	27,6%	72,4%
Állandó	38,5%	61,5%	14,3%	85,7%	69,3%	30,7%	12,2%	87,8%	52,3%	47,7%

Nszakkör=1047, Nidegen nyelv=1051, Nzene=1050, Nsport=1051, NTábor= 981,
Sig.***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az iskola által szervezett tehetséggondozó tevékenységek, táborok, valamint az iskolán kívüli szakkörök, idegennyelv-magánórák, sporttevékenységek, táborok és az apa munkaerőpiaci helyzete között is szignifikáns összefüggést találtunk (27. táblázat). Az állandó munkával rendelkező apák esetében a gyerekek 38,6%-a szakkörön, 13,8%-a idegennyelv-magánórán, 29,1%-a sporttevékenységeken és 49%-a táborban vett részt, míg az állandó munkával nem rendelkező apák esetében a tanulók 19,7%-a vett részt szakkörön, 1,9%-a idegennyelv-magánórán, 14,1%-a sporttevékenységeken és 28,6%-a táborban (Bacsikai & Barabás 2019).

A szubjektív gazdasági helyzet és az iskolai tanórán kívüli tevékenységek látogatottsága is szignifikáns összefüggést ($p \leq 0.001$) mutatott. Azok a szülők, akik azt deklarálták, hogy a környezetükben élőkhez viszonyítva jobban élnek, ott a gyerekeknek 25,2%-a járt tehetséggondozó tevékenységekre. Azok viszont, akik a szubjektív gazdasági helyzetüket átlagon alulinak ítélték meg, azok közül 82% (Adj.resid≥2.0) nem vett részt ilyen jellegű tevékenységeken.

27. táblázat. *Az apa munkaerőpiaci szerepe és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel közötti összefüggés (sorszázalék)*

Apa munka- viszonya	Szakkör		Idegen nyelv		Sport		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Nem állandó	19,7%	80,3%	1,9%	98,1%	14,1%	85,9%	28,6%	71,4%
Állandó	38,6%	61,4%	13,8%	86,2%	29,1%	70,9%	49%	51%

Nszakkör=1047, Nidegen nyelv=1051, Nsport=1051, Ntábor=981, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A szubjektív gazdasági helyzet és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek között is szignifikáns összefüggést találtunk (29. táblázat): azok, akik a környezetükben élőkhez viszonyítva úgy gondolják, hogy jól élnek, nagyobb arányban vettek részt szakkörökön, idegennyelv-, zene-, sporttevékenységeken, valamint táborokban.

28. táblázat. *A szubjektív gazdasági helyzet és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel közötti összefüggés (sorszázalék)*

Szubjektív gazdasági helyzet	Szakkör		Idegen nyelv		Sport		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Gyenge gazdasági helyzet	30,9%	<u>69,1%</u>	8,5%	<u>91,5%</u>	8,7%	91,3%	40,1%	<u>59,9%</u>
Jó gazdasági helyzet	<u>40,4%</u>	59,6%	<u>16%</u>	84%	12,1%	87,9%	<u>52,6%</u>	47,4%

Nszakkör=1047, Nidegen nyelv=1051, Nsport=1051, Ntábor=981, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A településtípus és az iskolai táborokban való részvétel is szignifikáns összefüggést mutat ($p\leq 0.001$). A kistelepülések iskoláiban járó tanulók 49,2%-a, a városi iskolák tanulói 77,1%-a vesz részt iskolai táborokban. Felülreprezentált

a kistelepülések iskolákban azoknak az aránya, akik nem vesznek részt iskolai táborokban ($\text{Adj.resid} \geq 2.0$).

Az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek/árnyékképzés területén fellelhető tevékenységek (szakkörök, magánórák, iskolán kívül szervezett táborok) és a településtípus között is szignifikáns az összefüggés (29. táblázat). A szakkörök, idegennyelv-különórák/-magánórák, a sporttevékenységeken és különböző táborokban való részvétel magasabb aránya a városi iskolákban tanuló diákokra jellemző (Bacscai & Barabás 2019). Ez magyarázható azzal is, hogy a városi környezetben tanulók számára jobban elérhetőek ezek a lehetőségek, míg a kistelepülések iskoláiban tanuló diákok számára ez nem mindig kivitelezhető. Az árnyékképzés területén megtalálható magánjellegű oktatás gyakrabban fordul elő a városi, mint a vidéki térségekben (Bray 1999).

29. táblázat. *A településtípus és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek közötti összefüggések (sorszázalék)*

Az iskola helye/ településtípus	Szakkör		Idegen nyelv		Sport		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Kistelepülés	22,7%	77,3%	15%	85%	3,9%	96,1%	36,7%	63,3%
Város	48%	52%	38,5%	61,5%	19,7%	80,3%	52,8%	47,2%

NSzakkör=1047, Nidegen nyelv=1051, Nsport=1051, Sig.***, Adj.resid ≥ 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Esetünkben a kistelepülések iskoláinak tanulóinak 22,7%-a szakkörökön, 15%-a idegennyelv-magánórákon, 3,9%-a sporttevékenységeken és táborokban 36,7%-a vesz részt. A városi iskolákban tanulók 48%-a szakkörökre jár, 38,5%-a idegen nyelvet tanul magánórákon, 19,7% vesz részt sporttevékenységeken és 52,8% táborokban. Eredményünk összhangban van Bray (1999) nemzetközi kutatási eredményeivel, amelyek szerint a városi iskolákban tanuló diákok nagyobb arányban vesznek részt magánoktatás-jellegű tevékenységeken. Kutatása szerint a városi diákok 61%-a vesz részt privát kiegészítő oktatásban, ezzel szemben a vidéki iskolákból a tanulók mindössze 9%-a (Bray 1999).

Az extrakurrikuláris aktivitás és a tanulói eredményesség összefüggései vizsgálatakor három eredményességi kategóriát határoztunk meg: magas, közepes és alacsony eredményesség. Az elért eredmények alapján a tanulók 29,5%-át anyanyelvből, 25,9%-át román nyelvből, 24,1%-át matematikából soroltuk a magas eredményességi kategóriába. A közepes eredményesség esetén 46,2%-át matematikából, 40,2%-át románból, míg 35%-át magyar nyelvből soroltuk a

közepes szintű csoportba. Az alacsony eredményességű kategóriába viszont szinte mindenik mérési területen a vizsgált minta egyharmadát sorolhatjuk: 35,5%-a a magyar, 33,9%-a román, 29,7%-a pedig a matematika kompetenciamérés esetén ér el gyenge eredményeket az országos mérés során.

Az iskolában szervezett, tanórán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek és eredményesség összefüggéseit is feltérképezzük. Érdekel az is, hogy a fejlesztő foglalkozások, tehetséggondozó tevékenységek és más, az iskola által szervezett szabadidős programban való részvétel és a kompetenciamérés eredményei között találunk-e összefüggést. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a tanulók nagy része nem vesz részt iskolai, tanórán kívüli tevékenységeken. A tehetséggondozó tevékenységeken alacsony a résztvevők aránya, 20,2%-a látogatja ezeket az iskolai foglalkozásokat. A tanulók 70,3%-a nem vesz részt az iskola által szervezett szabadidős foglalkozásokon. A legalacsonyabb az aránya azonban a korrepetálás/fejlesztő foglalkozásokon való részvételnek, a vizsgált populáció mindössze 14,2%-a jár ilyen jellegű tevékenységekre. Ennek több oka is lehet: nem biztosít az iskola a tanulók számára ilyen tevékenységeket, de indokolhatja a tanulók érdektelensége, motiválatlansága is az alacsony részvételi arányt.

A kompetenciamérések eredményei és az iskola által szervezett korrepetáló/fejlesztő, valamint szabadidős tevékenységek közt nem találtunk szignifikáns összefüggést egyik kompetenciaterületen sem. A kompetenciamérési eredmények azt mutatják, hogy nagy szükség lenne ilyen jellegű programokra, tevékenységekre. Akár a tanórán kívüli tevékenységek, akár az egész napos iskola programjába való beillesztés során ezeknek a tevékenységeknek a jótékony hatása megnyilvánulhatna megfelelő szervezési keretek között, minőségi tartalommal implementálva (Darvas & Kende 2009). Pletl (2012) kutatásaival összhangban megállapíthatjuk, hogy csökken a magas eredményességet képviselők aránya, és a közepes réteg teljesítménye az 50%-os teljesítmény alatti intervallumba csúszik. Ez felhívja a figyelmet arra is, hogy az alsó tagozaton alacsony színvonalú olvasási képességgel rendelkező tanulók felső tagozaton már nem tudnak felzárkózni. Ezért elengedhetetlenül szükséges a tanulók nagyobb arányú bevonása a számukra megfelelő korrekciós, fejlesztő és/vagy kompenzáló tevékenységekbe.

Az iskolai délutáni program és az eredményesség összefüggéseit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a vizsgált populáció mindössze 18,6%-a igényli az iskolai délutáni foglalkozást. Ez magyarázható azzal, hogy a megyében nagyon sok intézmény nem oldotta meg még az iskola után program implementálását. Sok esetben a finanszírozási gondok miatt nem sikerül, más helyzetekben a pedagógusok nem vállalják fel, mivel ez számukra nem kötelező. Ahol működik az iskolában a délutáni program, ott sem mutatható ki jótékony hatása az eredményességre nézve. Ahogy a 30. táblázatban látható, akik délután is az iskolában tanulnak, azok közül mindössze 25,4% magyarból, 23,7% románból, 22,9% matematikából ér el magas eredményességet. Az alacsony eredményesség

esetén pedig a gyenge eredmények magas aránya jellemző: a délután is az iskolában tanulók 40,5%-a magyarból, 40,3%-a románból és 35,1%-a matematikából gyengén teljesít.

30. táblázat. *Az iskola által szervezett délutáni programban való részvétel hatása az eredményességre (sorszázalék)*

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	ala- csony	köze- pes	magas	ala- csony	köze- pes	magas	ala- csony	köze- pes	magas
Szülő/ nagyszülő segíti délután	31,8%	<u>38,0%</u>	30,2%	31,2%	42,6%	6,2%	26,0%	48,9%	25,1%
Iskolai délutáni oktatás	0,5%	34,1%	25,4%	<u>40,3%</u>	36,0%	3,7%	35,1%	42,0%	22,9%
Egyedül tanul	37,3%	29,8%	32,9%	33,2%	38,3%	8,5%	30,7%	44,4%	24,9%

Nmagyar=989, Sig.**, Nromán=1003, Sig.*, Nmatematika=1011, Sig**,
Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak az celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Vizsgáltuk a tehetségdonozó tevékenységek hatását is, és szignifikáns összefüggést ($p \leq 0.001$) találtunk a tehetségdonozó tevékenységeken való részvétellel és mindhárom kompetenciaterület mérési eredményei között (32. táblázat).

31. táblázat. *A tehességdonozó foglalkozáson való részvétel és az eredményesség közötti összefüggések (sorszázalék)*

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	ala- csony	köze- pes	magas	ala- csony	köze- pes	magas	ala- csony	köze- pes	magas
Részt vesz	19,4%	38,8%	<u>41,7%</u>	20,7%	39,9%	<u>39,4%</u>	17,9%	47,8%	<u>34,3%</u>
Nem vesz	<u>39,5%</u>	34,2%	26,3%	<u>37%</u>	40,5%	22,5%	<u>32,4%</u>	45,9%	21,7%

Nmagyar= 984, Nromán=999, Nmatematika=1006, Sig.***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak az celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Azok körében, akik részt vesznek az iskola által szervezett tehetséggondozó tevékenységen, magyarból 41,7%, románból 39,4% és matematikából 34,3% ér el magas eredményességet, míg azok körében, akik nem járnak, magyarból 26,3%, románból 22,5% és matematikából 21,7%. A közepes eredményességű csoport esetében is magasabb arányban teljesítenek azok, akik részt vesznek tehetséggondozó foglalkozáson, mint azok, akik nem vesznek részt ilyen jellegű tevékenységen. A vizsgálat eredményei alátámasztják, hogy a gazdagításra/dúsításra fókuszáló tevékenység a tanórai oktatás hatékony kiegészítőivé válhat (Páskuné 2014).

A tanulói eredményesség és az iskolai táborban való részvétel között szignifikáns összefüggést találtunk ($p \leq 0.001$). Mindhárom kompetenciaterületen kimutatható az iskolai táborban való részvétel jótékony hatása. Akik részt vettek iskolai szervezésű táborban, azok közül magyarból 35%, románból 29,6% és matematikából 29,2% sorolható a magas eredményességű kategóriába. Akik nem vettek részt, azok közül magyarból 20,1%, románból 19,8% és matematikából 16% ér el magas eredményességi szintet. A közepes eredményesség esetében nem állapítható meg nagymértékű eltérés azok között, akik részt vesznek vagy nem vesznek részt iskolai táborokban.

Mindhárom kompetenciaterület esetében megállapíthatjuk, hogy akik nem járnak ilyen tevékenységekre, nagy eséllyel kerülnek az alacsony eredményességi zónába. A tanulmányi eredményesség növelése és az extrakurrikuláris tevékenységek összefüggésében kijelenthetjük, hogy „különösen az iskolai kultúrától távolabb álló tanulók esetében elsőként az iskolai normarendszerbe való integrálódást szükséges támogatni az inter- és intragenerációs kapcsolatteremtés és a bizalom erősítése révén” (Pusztai 2015:36). Erre nagyon jó lehetőséget biztosítanak az ilyen jellegű tevékenységek.

Az iskolai szervezésű táborok és a magyar kompetenciaterületen mért eredmények összefüggésének értelmezése során láthatjuk, hogy a közepes eredményesség esetén kevésbé különbözik a résztvevők és nem résztvevők aránya. Azok közül, akik részt vesznek a táborokban, 35% ér el magas eredményességet, míg azok közül, akik nem vesznek részt, 20,1% kerül ebbe a kategóriába. Szembetűnő különbség van az alacsony eredményesség területén is a résztvevők és nem résztvevők aránya között: azok közül, akik nem vesznek részt, 45,7% kerül a gyenge eredményeket elért tanulók soraiba, míg a táborokban résztvevők közül 29,6%.

Kutatásunk során az árnyékoktatás hatásait is vizsgáltuk, így az iskolán kívüli magánórák, iskolán kívüli szakkörök és táborok kompetenciamérési eredményességére gyakorolt hatását vettük górcső alá. Az iskolán kívül szervezett táborok és az eredményesség, hasonlóan az iskola által szervezett táborokhoz, szignifikáns összefüggést mutat ($p \leq 0.001$).

32. táblázat. *Az iskolán kívül szervezett táborokban való részvétel és az eredményesség összefüggései (sorszázalék)*

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas
Részt vesz	26,4%	37,9%	<u>35,7%</u>	28,1%	40,7%	<u>31,2%</u>	21,7%	43,9%	<u>34,4%</u>
Nem vesz részt	<u>42,9%</u>	32,3%	24,8%	<u>38,8%</u>	38,8%	22,3%	<u>34,9%</u>	48,1%	17,0%

Nmatematika=946, Nmagyar=925, Nromán= 940, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A résztvevők közül 35,7% magyarból, 31,2% románból, 34,4% matematikából kerül magas eredményességi kategóriába. Megállapíthatjuk azt is, hogy azok közül, akik nem vettek részt, 42,9% magyarból, 38,8% románból, 34,9% matematikából került az alacsony eredményességi csoportba. A közepes eredményesség esetében megjegyezhetjük, hogy – a matematika területét kivéve – az iskolán kívül szervezett táborokban részt vevő tanulók magasabb arányban kerülnek a közepes kategóriába, mint azok, akik nem vesznek részt iskolán kívül szervezett táborban (32. táblázat).

A kiegészítő oktatás egyaránt vonatkozhat oktatási tartalmakra/olyan területekre, mint például a matematika, amit minden tanulónak el kell sajátítania bizonyos szinten, de megcélozhat egyéb területeket is, mint a zenetanulás, művészeti nevelés, különféle sportágak (Gordon Győri 2008). A magánórák hatásainak vizsgálata során megállapíthatjuk, hogy eredményeink nem mutattak szignifikáns összefüggést a matematika magánórák és kompetenciamérés során elért eredmények között. Szignifikáns összefüggés ($p \leq 0.001$) az idegen nyelv, a zene és a sport iskolán kívüli tevékenységek és az eredményesség között mutatható ki (Bacsikai & Barabás 2019).

A sport különórák jótékony hatása megmutatkozik mindhárom kompetencterületen, de legkiemelkedőbb a magas eredményességi kategóriába kerülés a matematika eredmények esetében. Itt ugyanis a sporttevékenységeken részt vevők mintegy 41,2%-a kerül a magas eredményességi zónába, s mindössze 14,2%-a az alacsony eredményességi kategóriába. Míg azok közül, akik nem vettek részt, 18,2% tartozik a magas eredményességi csoportba. A közepes eredményesség tekintetében csekély eltérés mutatkozik azok között, akik jártak (44,6%), s akik nem jártak (46,7%) sport különórára (33. táblázat).

33. táblázat. *A sport magánórákon való részvétel és az eredményesség közötti összefüggések (sorszázalék)*

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas
Részt vesz	21,7%	39,1%	<u>39,1%</u>	19,6%	<u>48,8%</u>	<u>31,5%</u>	14,2%	44,6%	<u>41,2%</u>
Nem vesz részt	<u>40,2%</u>	33,7%	26,1%	<u>38,8%</u>	37,3%	24,0%	<u>35,0%</u>	46,7%	18,2%

Nmagyar=984, Nromán=999, Nmatematika=1006, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A zene különórákon való részvétel és a három kompetenciamérés eredményei is szignifikáns összefüggést mutatnak (34. táblázat): nagyobb arányban kerülnek a magas eredményességi csoportba, akik jártak ilyen tevékenységekre. Akik nem jártak zene magánórára, mindhárom mérési területen nagyobb arányban sorolhatók az alacsony eredményességi kategóriába.

34. táblázat. *A zene magánórákon való részvétel és az eredményesség közötti összefüggések (sorszázalék)*

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas
Részt vesz	13,0%	39,0%	<u>48,0%</u>	19,0%	43,0%	<u>38,0%</u>	10,9%	45,5%	<u>43,6%</u>
Nem vesz részt	<u>38,0%</u>	34,7%	27,4%	<u>35,5%</u>	39,9%	24,6%	<u>31,7%</u>	46,3%	22,0%

Nmagyar:984, Nromán=999, Nmatematika=1006, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az idegennyelv-tevékenységek jelentősége is nagyon hangsúlyosan megmutatkozik: a magyar nyelvi eredmények esetén láthatjuk, hogy a tanulók 40%-a magas eredményességi kategóriába került azok közül, akik részt vettek idegen nyelvből magánórákon. A román nyelvi kompetenciaterületen viszont a legalacsonyabb (29,7%) azoknak az aránya, akik a magas eredményességi csoportba sorolhatók (35. táblázat).

35. táblázat. *Az idegennyelv-magánórákon való részvétel és az eredményesség közötti összefüggések (sorszázalék)*

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas
Részt vesz	18,2%	41,8%	<u>40,0%</u>	20,7%	<u>49,5%</u>	29,7%	12,5%	50,0%	<u>37,5%</u>
Nem vesz részt	<u>37,7%</u>	34,2%	28,1%	<u>35,4%</u>	39,1%	25,4%	<u>31,8%</u>	45,7%	22,5%

Nmagyar=984, Nromán=999, Nmatematika=1006, Sig.***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: ***p≤0.001, **p≤0.01, *p≤0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A sport, idegen nyelv és zene magánórák hatásait elemezve megállapíthatjuk, hogy az ezeken a tevékenységeken való részvételnek kiemelkedő szerepe van abban, hogy a tanuló magas eredményességi kategóriába kerüljön mindhárom kompetenciaterületen. Hatékony extrakurrikuláris befektetésnek tűnnek tehát a sport, a zenei és idegen nyelvi extrakurrikuláris tevékenységek, hiszen pozitív hatásuk igazolódik a matematika- és a nyelvi eredményekben (Pusztai 2015).

A vizsgálatunk során szignifikáns összefüggést állapíthatunk meg az iskolán kívüli szakkörök látogatása és a kompetenciamérések eredményei között. Akik részt vettek ilyen tevékenységeken, sokkal nagyobb arányban sorolhatók a magas eredményességi csoportba, mint azok a diákok, akik nem jártak iskolán kívüli szakkörökre (Bacsikai & Barabás 2019).

36. táblázat. *Az iskolán kívüli szakkörök és az eredményesség összefüggései (sorszázalék)*

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas
Részt vesz	22,1%	34,8%	<u>43,1%</u>	25,3%	39,7%	<u>35,0%</u>	15,4%	47,1%	<u>37,5%</u>
Nem vesz részt	<u>42,3%</u>	35,3%	22,4%	<u>38,2%</u>	40,5%	21,4%	<u>36,8%</u>	45,9%	17,3%

Nmagyar=984, Nromán=999, Nmatematika=1006, Sig.***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: ***p≤0.001, **p≤0.01, *p≤0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A legmagasabb arányban a magyar kompetenciamérési eredmények területén lehet megfigyelni a magas eredményességi kategóriát: itt a szakkörökön részt vevők 43,1%-a kerül a magas eredményességi csoportba, míg románból 35%-a és matematikából 37,5%-a. Az alacsony eredményesség esetében, azok közül, akik nem vettek részt, 42,3% magyarból, 38,2% románból és 36,8% matematikából ér el gyenge eredményeket. A közepes eredmények esetében nincs lényeges különbség azok között, akik részt vettek és akik nem vettek részt iskolán kívüli szakkörökön (37. táblázat).

Szignifikancia ($p \leq 0.001$) kimutatható a szülők iskolai végzettségét és az iskolán kívüli szakkörökön, táborokban való részvétel összefüggéseinek vizsgálata során is. A román és matematika különórákon való részvétel és a tanulói eredményesség között nem találtunk szignifikáns összefüggéseket. Az árnyékoltatás említett területein fellelhető tevékenységeken való részvétel és a szülők munkapiaci helyzete is erős összefüggést ($p \leq 0.001$) mutat. A magasabb végzettségű és rendszeres, állandó munkával rendelkező szülők gyerekei nagyobb arányban vesznek részt ezeken a tevékenységeken.

Ebben az alfejezetben az extrakurrikuláris tevékenységeken/árnyékoltatás területén fellelhető tevékenységeken való részvétel és a tanulók eredményessége közötti összefüggések elemzésére fókuszáltunk. Feltártuk a szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci helyzete, szubjektív gazdasági helyzete, a településtípus és az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel közötti összefüggéseket. Ezt követően az extrakurrikuláris aktivitás és a magyar nyelv, román nyelv és matematika kompetenciamérésen elért eredményesség összefüggéseit tárgyaltuk.

Az iskola által szervezett tevékenységek közül a tehetséggondozó tevékenységek és iskolai táborokon kívül nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a tanulók eredményeivel kapcsolatban (Bacskai & Barabás 2019). Ez magyarázható azzal, hogy az iskolák többségében a korrepetáló, fejlesztő tevékenységek szervezésére és lebonyolítására nincs megfelelő koncepció kialakulva, valamint a fejlesztő pedagógusok, szakemberek hiánya is nehezítheti a hatékony fejlesztő munkát. Az iskolai délutáni foglalkozások hiányosságai, az eredményesség növelését célzó hatékony szervezési formák hiánya is ráerősítenek erre. Az iskolai délutáni tevékenység és az eredményesség között találtunk szignifikáns összefüggést. Az egész napos iskola fontos intézmény lehet a hátrányok leküzdésében és az esélyegyenlőség növelésében, ha tartalma, minősége, színvonala megfelelő. Önmagában azonban az időkeretek kitolása nem vezet az eredményesség növekedéséhez.

Az iskolán kívüli szakkörök, zene, idegen nyelv és sport magánórák/tevékenységek, valamint a különböző táborok jótékony hatása mindhárom kompetencterületen egyértelműen kimutatható (Barabás 2021). Kutatási eredményeink szignifikáns összefüggést mutatnak az iskolán kívüli tevékenységek látogatottságával. Az iskolán kívüli, nonformális tevékenységek fontosságát nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen ezek hatékonyan kiegészítik a formális oktatást.

Amellett, hogy az eredményesség növelésében is szerepet játszanak (Barabás 2020), a tanulás iránti motivációt is nagyban befolyásolják a tevékenységeken alkalmazott hagyományos és a modern tanulási módszerek kiegyensúlyozott arányban történő alkalmazásával (Kerekes & Barabás 2019).

Az árnyékoktatás különböző területein fellelhető tevékenységek jótékony hatása mindhárom kompetenciamérési területen megmutatkozik. Az ezeken a tevékenységeken való részvételt azonban nagyon sok esetben a szülőknek meg kell fizetni, ami a hátrányos helyzetű családoknál szinte lehetetlen kivitelezni.

Összeségében megállapíthatjuk, hogy egyes tanórán kívüli extrakurrikuláris tevékenységeken való részvételnek jelentős szerepe van a tanulói eredményességben, amennyiben nemcsak a másnapi felkészülésre fókuszál, hanem egyéb extra tevékenységeken való részvételt is biztosít (Bacsikai & Barabás 2019). A megfelelő tartalom és minőség is elengedhetetlen velejárója az eredményes fejlesztési tevékenységeknek, iskolai délutáni felkészülésnek. Az árnyékoktatás jótékony hatásai mellett meg kell említenünk azt is, hogy nagymértékben fokozza az oktatási egyenlőtlenségeket. Az ilyen jellegű tevékenységek hosszú távon igényelnek gazdasági ráfordítást, tehát az ezeken való részvétel a szülők gazdasági helyzetétől is nagymértékben függ, s ez gyakran együtt jár a lakókörnyezet, településtípus jellemzőivel is.

A hátránykompenzálás érdekében az iskolák különösen nagy gondot kellene fordítaniuk a tanulók iskolai normarendszerbe való integrálódására, a közösségteremtő extrakurrikuláris tevékenységek gazdag kínálatára. A másnapi felkészülésre szánt idő és a megfelelően szervezett, minőségi szabadidős tartalmakkal és személyiségfejlesztő tevékenységekkel együtt a különböző szocioökonómiai státusszal rendelkezők közötti szakadékból eredő különbségeket csökkenteni lehet, és ez segítheti a tanulók magas eredményességi csoportba kerülését.

3.1.4. Szülők iskolai végzettsége és a tanulói eredményesség összefüggései

Negyedik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a család szocioökonómiai helyzete és a tanulók eredményei között kimutathatók összefüggések. A tanulók iskolai teljesítménye és a szülők iskolai végzettsége között összefüggések mutathatók ki (Bourdieu 1978 1999; Bradley & Corwyn 2002). A családok társadalmi státusát meghatározó tényezők közül a szülők iskolai végzettségének van leginkább meghatározó szerepe. Az apa iskolázottsági szintje meghatározza a következő generáció tanulói eredményességét. Az anyák iskolai végzettsége azonban a fiatalabb generációknál sok esetben magasabb, mint az apáké (Pusztai 2004). Magyarországon nagyon magas a teszteredmények korrelációja az anya iskolai végzettségével (Róbert 2004).

Kutatásunkban az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők aránya hasonló: az anyák 28,4%-a, az apák 27,1%-a rendelkezik általános iskolai

végzettséggel. A középiskolai végzettséget tekintve az apák aránya magasabb: az anyák 51,4%-a, az apák 58,4%-a rendelkezik középfokú végzettséggel. Az anyák 20,2%-a, míg az apák 14,5%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Esetünkben szignifikáns összefüggés ($p \leq 0.001$) mutatható ki a szülők iskolai végzettsége és a tanulók mérési eredményei között mindhárom kompetencia területen.

A matematikaeredményeket elemezve láthatjuk, hogy szignifikáns összefüggés van az anyák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között (37. táblázat): az általános végzettséggel rendelkező anyák esetében a tanulók 63,3%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 29,2%-a a közepes eredményességi csoportba, míg a magas eredményességi kategóriába a tanulók 7,5%-a kerül. A középiskolai végzettség esetén a tanulók 21,4%-a az alacsony, 58,1%-a a közepes, míg 20,5%-a kerül a magas eredményességi kategóriába. A felsőfokú végzettség esetében 7,1% az alacsony, 38,4% a közepes és 54,5% magas eredményességet ér el.

37. táblázat. *Az anya iskolai végzettsége és a matematika kompetenciamérési eredmények összefüggései (sorszázalék)*

Anya iskolai végzettsége	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Általános iskolai végzettség	63,3%	29,2%	7,5%
Középiskolai végzettség	21,4%	58,1%	20,5%
Felsőfokú végzettség	7,1%	38,4%	54,5%

Nmatematika=1006, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

38. táblázat. *Az anya iskolai végzettsége és a román kompetenciamérési eredmények összefüggései (sorszázalék)*

Anya iskolai végzettsége	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Általános iskolai végzettség	58,1%	28,8%	13,1%
Középiskolai végzettség	29,4%	45,8%	24,7%
Felsőfokú végzettség	13,9%	41,1%	45,0%

Nromán=999, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Szignifikáns összefüggést találtunk az anyák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között a román kompetenciamérés esetében is (38. táblázat): az

általános végzettséggel rendelkező anyák esetében a tanulók 58,1%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 28,2%-a a közepes eredményességi csoportba, míg 13,1%-a a magas eredményességi kategóriába kerül. A középiskolai végzettséggel rendelkező anyák esetén a tanulók 29,4%-a az alacsony, 45,8%-a a közepes, míg 24,7%-a kerül a magas eredményességi kategóriába. A felsőfokú végzettségű anyák esetében a tanulók 13,9%-a az alacsony, 41,1%-a közepes és 45%-a magas eredményességet ér el.

A magyar felmérés esetében is szignifikáns összefüggés mutatható ki az anyák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között (39. táblázat): az általános végzettséggel rendelkező anyák esetében a tanulók 63,7%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 25,8%-a a közepes eredményességi csoportba, míg a magas eredményességi kategóriába a tanulók 10,5%-a kerül. A középiskolai végzettséggel rendelkező anyák esetén a tanulók 30,6%-a alacsony, 39,5%-a közepes, míg 29,9%-a magas eredményességi kategóriába kerül. A felsőfokú végzettségű anyák esetében a tanulók 11,9%-a alacsony, 35,7%-a közepes és 52,4%-a magas eredményességi kategóriába kerül.

39. táblázat. *Az anya iskolai végzettsége és a magyar kompetenciamérési eredmények összefüggései (sorszázalék)*

Anya iskolai végzettsége	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Általános iskolai végzettség	63,7%	25,8%	10,5%
Középiskolai végzettség	30,6%	39,5%	29,9%
Felsőfokú végzettség	11,9%	35,7%	52,4%

Nromán=985, Sig.***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az apák iskolai végzettsége és a matematika kompetenciamérések eredményeinek az összefüggéseit elemezve láthatjuk, hogy szignifikáns összefüggés van az apák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között (40. táblázat): az általános végzettséggel rendelkező apák esetében a tanulók 57,8%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 35,1%-a a közepes eredményességi csoportba, míg a magas eredményességi kategóriába 7,1%-a kerül. A középiskolai végzettség esetén a tanulók 22,6%-a az alacsony, 53,8%-a a közepes, 23,6%-a a magas eredményességi kategóriába kerül. Az apák felsőfokú végzettsége esetében a tanulók 8,1%-a alacsony, 34,9%-a közepes és 57%-a magas eredményességet ér el.

40. táblázat. *Az apa iskolai végzettsége és a matematika kompetenciamérési eredmények összefüggései (sorszázalék)*

Apa iskolai végzettsége	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Általános iskolai végzettség	<u>57,8%</u>	35,1%	7,1%
Középiskolai végzettség	22,6%	<u>53,8%</u>	23,6%
Felsőfokú végzettség	8,1%	34,9%	<u>57,0%</u>

Nmatematika=996, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$.

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A román kompetenciamérés esetében is szignifikáns összefüggést találtunk az apák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között (42. táblázat): az általános végzettséggel rendelkező apák esetében a tanulók 54,4%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 33,1% a közepes eredményességi csoportba, míg a magas eredményességi kategóriába 12,5%-a kerül. A középiskolai végzettséggel rendelkező apák esetén a tanulók 28,9%-a az alacsony, 43,8%-a a közepes, míg 27,3%-a kerül a magas eredményességi kategóriába. A felsőfokú végzettségű apák esetében a tanulók 14,9%-a az alacsony, 39,8%-a a közepes és 45,3%-a magas eredményességet ér el a tanulók közül.

41. táblázat. *Az apa iskolai végzettsége és a román kompetenciamérési eredmények összefüggései (sorszázalék)*

Apa iskolai végzettsége	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Általános iskolai végzettség	<u>58,1%</u>	28,8%	13,1%
Középiskolai végzettség	29,4%	<u>45,8%</u>	24,7%
Felsőfokú végzettség	13,9%	41,1%	<u>45,0%</u>

Nromán=987, Sig.***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az apák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között a magyar kompetenciamérés esetében is szignifikáns összefüggés mutatható ki (42. táblázat): az általános végzettséggel rendelkező apák esetében a tanulók 59,9%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 24,8% a közepes eredményességi csoportba, míg a magas eredményességi kategóriába a tanulók 15,3%-a kerül. Míg a középiskolai végzettséggel rendelkező apák esetén a tanulók 29,9%-a az alacsony, 39,9%-a a közepes, 30,2%-a kerül a magas eredményességi kategóriába, a felsőfokú

végzettségű apák esetében a tanulók 12,8%-a az alacsony, 35,5%-a a közepes és 51,7%-a magas eredményességi kategóriába kerül.

42. táblázat. *Az apa iskolai végzettsége és a magyar kompetenciamérési eredmények összefüggései (sorszázalék)*

Apa iskolai végzettsége	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Általános iskolai végzettség	63,7%	25,8%	10,5%
Középiskolai végzettség	30,6%	39,5%	29,9%
Felsőfokú végzettség	11,9%	35,7%	52,4%

Nromán=985, Sig.***, Adj.resid≥2.0

Megjegyzés: ***p≤0.001, **p≤0.01, *p≤0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak az celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A korábbi kutatások az anya iskolai végzettségének a meghatározó szerepét mutatták ki. A tanulók iskolai eredményei szorosabb kapcsolatban voltak az anya iskolázottságával, mint az apáéval (Csapó 1998). Esetünkben azt láthatjuk, hogy úgy az anyák, mint apák általános iskolai végzettsége meghatározza, hogy a tanulók mindhárom kompetenciamérés esetén nagyobb arányban kerülnek az alacsony eredményességi kategóriába. A középfokú végzettséggel rendelkező szülők esetében a közepes kategóriába kerülő tanulók aránya a legnagyobb mindhárom mérésnél.

A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák és apák esetében hasonlóképpen megfigyelhetjük, hogy a tanulók nagyobb arányban kerülnek a magas eredményességi kategóriába. Láthatjuk, hogy az anyák és apák iskolai végzettsége és az eredményesség közötti összefüggések három kompetenciamérés esetén hasonlóképpen alakulnak. A kompetenciamérések eredményei és a szülők iskolai végzettségének összefüggéseit elemezve eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy a szülők iskolai végzettsége mindhárom mérési területen meghatározó a diák kompetenciaméréseken elért eredményeire nézve.

Az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei nagyobb arányban kerülnek az alacsony eredményességi kategóriába. Eredményeink összhangban vannak a szakirodalomban tárgyalt kutatási eredményekkel, miszerint Magyarországon és Romániában is kimagaslóan erős a család szocioökonómiai helyzete és a tanulói teljesítmények közötti összefüggés (Bourdieu 1978, 1999; Fehérvári & Széll 2014; Pusztai 2009, 2015; Róbert 2004). A szülők esetében a magas iskolai végzettségnek meghatározó szerepe van a tanuló kiemelkedő eredményességében (Fan 2014). Az anyák alacsony kulturális tőkésége korlátozza a munkaerőpiacon való elhelyezkedést, ugyanakkor befolyásolja a gazdasági tőkésük szintjét is (Leonard 2005).

Azt is megvizsgáltuk, hogy a családi állapot és az eredményesség között találunk-e összefüggést. Szignifikáns összefüggést csak a magyar kompetenciamérés estében találtunk (43. táblázat). A teljes családban élő tanulók 33,6%-a az alacsony, 35,4%-a a közepes, 31%-a a magas eredményességi kategóriába kerül, míg az egyszülős családok esetében a tanulók 43,4%-a alacsony, 36,8%-a közepes és 19,8%-a magas eredményességet ér el. Azok a tanulók esetében, akik nem családban élnek, 63,3% az alacsony, 16,7% a közepes és 20% magas eredményességi csoportba kerül.

43. táblázat. *A családi állapot és az eredményesség közötti összefüggés a magyar kompetenciamérés esetében (sorszázalék)*

Családi állapot	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Teljes család	33,6%	35,4%	<u>31,0%</u>
Egyszülős	<u>43,4%</u>	36,8%	19,8%
Nem családban él	<u>63,3%</u>	16,7%	20,0%

N=999, Sig**, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A családi háttér elemzésekor figyelembe vesszük a szülők munkaerőpiaci helyzetét is. Szignifikáns összefüggést találtunk mindkét szülő esetében a tanulók eredményei és a szülők munkaviszonya között. A szignifikáns összefüggés mindhárom kompetenciaterület mérési eredménye során megállapítható.

44. táblázat. *Az anya munkaerőpiaci szerepe és a matematika kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)*

Anya munkaviszonya	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Nem állandó	<u>48,4%</u>	39,2%	12,4%
Állandó	20,3%	<u>49,7%</u>	<u>30,0%</u>

N=1013, Sig***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az anya munkaerőpiaci szerepe és a matematika kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés feltárása rávilágít arra, hogy az alacsony eredményességi kategóriába nagyobb arányban (48,4%) kerülnek azok a tanulók, akik esetében

az anyának nincs állandó munkaviszonya. Az állandó munkaviszonnyal rendelkező anyák esetében a közepes eredményességi kategóriába a tanulók 49,7%-a, a magas eredményességi kategóriába a tanulók 30%-a sorolható (44. táblázat).

45. táblázat. *Az anya munkaerőpiaci szerepe és a román kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)*

Anya munkaviszonya	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Nem állandó	<u>48,5%</u>	31,7%	19,8%
Állandó	26,7%	<u>44,4%</u>	<u>28,9%</u>

N= 1005, Sig***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Szignifikáns összefüggést állapíthatunk meg a román kompetenciamérés esetében is az eredményesség és az anya munkaviszonya között (45. táblázat). Az állandó munkaviszonnyal rendelkező anyák esetében a tanulók 44,4%-a a közepes, 28,9%-a a magas eredményességi kategóriába kerül, míg az állandó munkaviszonnyal nem rendelkező anyák esetén a tanulók 48,5%-a alacsony eredményességet produkál.

46. táblázat. *Az anya munkaerőpiaci szerepe és a magyar kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés*

Anya munkaviszonya	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Nem állandó	<u>50,9%</u>	30,2%	18,9%
Állandó	27,9%	<u>37,4%</u>	<u>34,7%</u>

N= 991, Sig***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A magyar mérési eredmények esetében a tanulók eredményei és az anya munkaviszonya között is szignifikancia mutatkozik. Azok a tanulók, akik esetében az anya nem rendelkezik állandó munkaviszonnyal, a tanulók 50,9%-a az alacsony, 30,2%-a a közepes és 18,9%-a a magas eredményességi kategóriába kerül. Az anya állandó munkaviszonya esetén 27,9% alacsony, 37,4% közepes és 34,7% magas eredményességet ér el (46. táblázat).

Mindhárom kompetenciamérés esetén szignifikáns összefüggést találtunk az apa munkaerőpiaci helyzete és a tanulók eredményessége között. Hasonlóképpen,

mint az anyák esetében, megállapítottuk, hogy itt is az alacsony eredményességi kategóriába nagyobb arányban kerülnek azok a tanulók, akik esetében az apa nem rendelkezik állandó munkával.

A matematikaeredmények és az apa munkaviszonya közötti összefüggések alapján láthatjuk, hogy ahol az apa nem rendelkezik állandó munkaviszonnyal, a tanulók 52%-a kerül az alacsony eredményességi zónába és 12,5%-a a magas eredményességi kategóriába. Az apa állandó munkaviszonya esetében pedig a tanulók 22,5%-a az alacsony, 49,7%-a a közepes és 27,8%-a a magas eredményességi csoportba kerül (47. táblázat).

47. táblázat. *Az apa munkaerőpiaci szerepe és a matematika kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)*

Apa munka- viszonya	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Nem állandó	52,0%	35,5%	12,5%
Állandó	22,5%	49,7%	27,8%

N= 1013, Sig***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A román kompetenciamérés eredményei és az apa munkaviszonya közötti összefüggések feltárása során is azt látjuk igazolódni, hogy ahol az apa nem rendelkezik állandó munkaviszonnyal, a tanulók 50%-a kerül alacsony eredményességi zónába, 31,1%-a közepes és 18,9%-a magas eredményességi kategóriába. Az apa állandó munkaviszonya esetében pedig a tanulók 28,8%-a az alacsony, 43,1%-a a közepes és 28,1%-a a magas eredményességi csoportba sorolható (48. táblázat).

48. táblázat. *Az apa munkaerőpiaci szerepe és a román kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)*

Apa munka- viszonya	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Nem állandó	50,0%	31,1%	18,9%
Állandó	28,8%	43,1%	28,1%

N= 1005, Sig***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: *** $p\leq 0.001$, ** $p\leq 0.01$, * $p\leq 0.05$

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

Az apa munkaerőpiaci szerepe és a magyar kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés feltárása során azt láthatjuk, hogy a munkaviszonnyal nem rendelkező apák esetében itt a legmagasabb a tanulók alacsony eredményességi kategóriába kerülési aránya: 56,1% kerül az alacsony eredményességi csoportba, míg a magas eredményességhez a tanulók 16,7%-a sorolható. Az állandó munkával rendelkező apák esetében a tanulók 29%-a az alacsony, 37,5%-a a közepes, 33,5%-a magas eredményességi kategóriába kerül a magyar kompetenciamérések esetében (49. táblázat).

49. táblázat. *Az apa munkaerőpiaci szerepe és a magyar kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)*

Apa munka- viszonya	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Nem állandó	<u>56,1%</u>	27,2%	16,7%
Állandó	29,0%	<u>37,5%</u>	<u>33,5%</u>

N= 991, Sig***, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: ***p \leq 0.001, **p \leq 0.01, *p \leq 0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A szubjektív gazdasági helyzet és az eredményesség között csak a matematika esetében mutatható ki szignifikáns összefüggés. Ahol azt deklarálták, hogy a környezetükben élőkhez viszonyítva gyengébb anyagi helyzettel rendelkezik a család, ott az alacsony eredményességi kategóriába a tanulók, 33,6%-a, a közepes kategóriába 44,9%-a, a magas eredményességi kategóriába 21,5%-a kerül. Azon tanulók esetében, aki úgy ítélik meg, hogy jó gazdasági helyzettel rendelkeznek, 20,8% az alacsony, 49,2% a közepes és 30% a magas eredményességi csoportba kerül (50. táblázat).

50. táblázat. *A szubjektív gazdasági helyzet és az eredményesség közötti összefüggés (sorszázalék)*

Szubjektív gazdasági helyzet	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
Gyenge gazdasági helyzet	<u>33,6%</u>	44,9%	21,5%
Jó gazdasági helyzet	20,8%	49,2%	<u>30,0%</u>

N=1005, Sig*, Adj.resid \geq 2.0

Megjegyzés: ***p \leq 0.001, **p \leq 0.01, *p \leq 0.05

A táblázatban aláhúzással jelöltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlenszerű eloszlásnál többen kerültek.

A család instabil gazdasági helyzetét okozza az a tény, hogy a szülők nem rendelkeznek állandó munkaviszonnyal. Ez a gazdasági tőke hiányához vezet, ami viszont szoros kapcsolatot mutat a kulturális tőke hiányosságaival is (Leonard 2005). Az eltérő gazdasági helyzet esetén a tanulók teljesítményében jelentős különbségeket generál (Fejes & Józsa 2005). Abban, hogy a tanuló magas teljesítményt érjen el, az előnyösebb gazdasági helyzettel rendelkező családok esetében a pénzzé alakítható forrás nagy segítség (Fan 2014).

3.1.5. A kompetenciamérés eredményeire ható magyarázó változók

A kompetenciamérések eredményeinek magyarázata során arra voltunk kíváncsiak, hogy a mezoszintű (településtípus, extrakurrikuláris aktivitás, árnyékkotatás) és mikroszintű befolyásoló tényezők (szülők iskolai végzettsége, a család gazdasági helyzete) hogyan hatnak a tanulók átlag feletti kompetenciamérési eredményeire a három kompetenciaterületen. A magyar nyelv, matematika és román nyelv kompetenciamérés eredményeinek magyarázatára többlépcsős logisztikus regressziót alkalmaztunk. Az eljárás során az Enter módszert alkalmaztuk. Öt lépcsőben vontuk be a magyarázó változókat, és amely változók dummy változók voltak, azokat 0-1-el kódoltuk.

Az első lépcsőben a szülők iskolai végzettségére vonatkozó magyarázó változókat vontuk be. Mint ahogy az elméleti rész fejezeteiben is tárgyaltuk, számos kutatásban rámutattak arra, hogy a szülők iskolai végzettsége a tanulók eredményességének egyik legbefolyásolóbb tényezője. A szülők iskolai végzettségének esetén mindhárom kompetenciamérési területen átlagon felüli eredményesség azonosítható. Az anyák középiskolai végzettségének szerepe erőteljes, valamint a román kompetenciamérési eredmények esetén az anyák felsőfokú végzettségének hatása kiemelkedő. Az apák felsőfokú végzettsége a magyar és a matematika kompetenciamérési területen érvényesül leginkább.

A második lépcső magyarázó változói a szülők munkaerőpiaci és szubjektív gazdasági helyzetére vonatkoznak. A család gazdasági helyzetével kapcsolatban azt vizsgáltuk meg, hogy az anya és az apa állandó munkával rendelkezik-e, valamint hogy a lakóhelyi környezetükhöz képest milyennek ítélik meg a saját családjuk gazdasági helyzetét.

Az állandó jövedelem előnyösebb gazdasági helyzetet tud biztosítani a családok számára, s ez nemcsak a gazdasági biztonságot garantálja, de a magasabb színvonalú más oktatási lehetőségek igénybevételét is segíti (Fan 2014). A PISA 2000 mérések esetében Portugáliában, Csehországban, Olaszországban és Magyarországon viszont az anya munkaerőpiacon vállalt szerepe emeli a gyerek teljesítményszintjét (Róbert 2004). Kutatásunk eredményei viszont azt mutatták, hogy a szülők munkaerőpiaci helyzete eltérően hat az egyes kompetenciamérési területek eredményességére. A matematika esetén mindkét szülő,

a magyar eredmények esetén az apa állandó munkavégzéséből származó előny megjelent, ugyanakkor a munkaerő piaci helyzet nem tudta éreztetni hatását a román kompetenciamérés eredményei esetén. A szubjektív gazdasági helyzet esélynövelő hatása sem figyelhető meg.

51. táblázat. *A változók kódolása*

Dimenzió	Változó	Értékek
Szülők iskolai végzettsége	Anya érettségi	Igen:1, nem:0
	Anya felsőfokú végzettség	Igen:1, nem:0
	Apa érettségi	Igen:1, nem:0
	Apa felsőfokú végzettség	Igen:1, nem:0
Család gazdasági helyzete	Állandó munka	Igen:1, nem:0
	Állandó munka	Igen:1, nem:0
	Szubjektív jóllét	Jól élnek:1, egyáltalán nem:0
Iskolai extrakurrikuláris aktivitás	Korrepetálás/fejlesztő foglalkozás	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
	Tehetséggondozó foglalkozás	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
	Iskolai tábor	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
Árnyékképzés	Szakkörök	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
	Matematika	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
	Idegen nyelv	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
	Zene	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
	Sport	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
	Tábor	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
Iskola helye	Településtípus	Város:1, kistelepülés:0

A harmadik lépcsőben a modellbe a meglévő magyarázó változók mellé az iskolai tanórán kívüli tevékenységeket vontuk be: a korrepetáló/fejlesztő tevékenységek, tehetséggondozó tevékenységek és az iskola által szervezett táborban való részvétel. Kutatási eredmények igazolják, a szabadon választott extrakurrikuláris tevékenység segítheti a magasabb eredményességi szint elérését (Pásku & Münnich 2000; Pusztai 2015; Imre et al. 2015). A tanórán kívüli tanulás hatékony kiegészítője lehetne a tantermi oktatásnak (Báthory,1997; Fűz 2017). Az iskolai tanórán kívüli tevékenységek közül a tehetséggondozó tevékenységek esélynövelő hatását konstatálhattuk a román és a magyar kompetenciamérés során.

Magyar KME

	1. lépés		2. lépés		3. lépés		4. lépés		5. lépés							
	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)						
Településtípus																
Konstans	0,905	9,620	0,157	20,409	0,492***	0,547	0,027	0,914	1,279	0,916	3,243	0,177	0,299	1,102	0,817	3,052

Megjegyzés: Az első lépés esetében Nagelkerke $R^2=0,16$; Cox & Snell $R^2=0,119$; második lépésben Nagelkerke $R^2=0,182$; Cox & Snell $R^2=0,135$; harmadik lépésben Nagelkerke $R^2=0,2$; Cox & Snell $R^2=0,148$; negyedik lépésben Nagelkerke $R^2=0,221$; Cox & Snell $R^2=0,167$; ötödik lépésben Nagelkerke $R^2=0,222$; Cox & Snell $R^2=0,164$.

Enter módszer; az Exp(B) esélyhányados egy fölötti értékei nagyobb, az egy alattiak pedig kisebb bekerülési esélyt jelentenek. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

A modell szignifikáns: $P \leq 0,000$.

53. táblázat. Az átlagon felüli eredményességre ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a matematika kompeteniamérés esetén ($N=923$)

	1. lépés		2. lépés		3. lépés		4. lépés		5. lépés							
	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald Exp(B)						
Matematika KME																
Szülők iskolai végzettsége																
Anya érettségivel	0,191	35,794	3,135***	0,197	22,519	2,546***	0,198	22,574	2,561***	0,203	17,890	2,357***	0,207	13,252	2,126***	
Apa érettségivel	0,312	2,578	0,606	0,316	1,879	0,648	0,316	1,671	0,665	0,321	0,875	0,745	0,322	0,611	0,778	
Anya felsőfokú végzettség	0,264	2,537	1,522	0,269	1,622	1,409	0,271	1,398	1,378	0,28	0,453	1,208	0,281	0,301	1,167	
Apa felsőfokú végzettség	0,296	10,825	2,651***	0,300	7,979	2337**	0,302	6,773	2,194**	0,308	4,079	1,861*	0,310	3,099	1,726	
Család gazdasági helyzete																
Anya állandó munka			0,169	9,582	1,688**	0,171	7,732	1,609**	0,175	6,757	1,578**	0,178	4,876	1,481*		
Apa állandó munka			0,186	7,506	1,665**	0,187	7,496	1,669**	0,193	6,401	1,630*	0,195	7,504	1,707**		
Szabj. anyagi helyzet			0,168	0,373	1,108	0,169	0,294	1,096	0,172	1,33	1,065	0,173	0,073	1,048		

Iskolai extrakurrikuláris aktivitás										
Korrelációs/fejlesztő foglalkozás	0,216	2,162	1,374	0,222	1,389	1,299	0,223	1,368	1,298	
Tehetségmondó foglalkozás	0,193	3,116	0,711	0,204	0,170	0,919	0,205	0,272	0,899	
Iskolai tábor	0,159	0,636	1,135	0,167	0,023	1,026	0,169	0,36	0,969	
Árnyékképzés										
Szakkörök				0,173	11,960	1,550***	0,174	10,697	1,566***	
Matematika				0,463	0,347	1,314	0,466	0,591	1,431	
Idegen nyelvt				0,273	1,695	1,427	0,275	2,326	1,520	
Zene				0,306	7,030	1,444*	0,308	8,414	1,410**	
Sport				0,197	6,106	1,615*	0,199	4,803	1,647*	
Tábor				0,164	1,928	1,255	0,165	2,194	1,276	
Iskola helye										
Településtípus								0,177	6,295	1,559*
Konstans	0,096	35,616	0,565***	0,166	52,157	0,516***	0,560	4,592	0,301*	1,240
								0,358	2,1	1,250

Megjegyzés: Az első lépés esetében Nagelkerke R2=0,222; Cox & Snell R2=0,160; második lépésben Nagelkerke R2=0,253; Cox & Snell R2=0,189; harmadik lépésben Nagelkerke R2=260; Cox & Snell R2=0,194; negyedik lépésben Nagelkerke R2=0,300; Cox & Snell R2=0,224; ötödik lépésben Nagelkerke R2=0,307; Cox & Snell R2=0,203

Enter módszer; az Exp(B) esélyhányados egy fölötti értékei nagyobb, az egy alattiak pedig kisebb bekerülési esélyt jelentenek. *p≤0,05, **p≤0,01, ***p≤0,001

A modell szignifikáns: P≤0,000.

54. táblázat. Az átlagon felüli eredményességre ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata
a román kompetenciamérés esetén (N=916)

	Román KME														
	1. lépés			2. lépés			3. lépés			4. lépés			5. lépés		
	Standard hiba (SE)	Wald	Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald	Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald	Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald	Exp(B)	Standard hiba (SE)	Wald	Exp(B)
Szülők iskolai végzettsége															
Anyja érettségivel	0,185	12,119	1,902***	0,190	8,079	1,715**	0,192	7,722	1,703**	0,194	6,653	1,648*	0,198	5,597	1,597*
Apa érettségivel	0,263	0,634	0,811	0,264	0,483	0,832	0,266	0,308	0,863	0,268	0,209	0,885	0,269	0,161	0,898
Anyja felsőfokú végzettség	0,233	9,576	2,054**	0,236	9,019	2,031**	0,239	7,757	1,945**	0,245	6,049	1,827*	0,245	5,585	1,813*
Apa felsőfokú végzettség	0,256	1,341	1,345	0,258	0,952	1,286	0,262	0,334	1,163	0,265	0,117	1,095	0,267	0,064	1,070
Család gazdasági helyzete															
Anyja állandó munka				0,167	3,208	1,349	0,169	1,661	1,244	0,171	1,353	1,220	0,173	1,089	1,198
Apa állandó munka				0,183	1,452	1,246	0,185	1,400	1,244	0,186	1,111	1,217	0,187	1,231	1,230
Szabj. anyagi helyzet				0,157	0,666	0,880	0,159	0,996	0,853	0,160	1,23	0,839	0,160	1,266	0,835
Iskolai extrakurrikuláris aktivitás															
Korrelálás/fejlesztő foglalkozás							0,204	1,706	1,306	0,210	1,661	1,307	0,210	1,633	1,307
Tehetséggondozó foglalkozás							0,177	10,298	1,567***	0,183	8,073	1,595**	0,183	8,264	1,591**
Iskolai tabor							0,154	2,910	1,300	0,158	1,870	1,241	0,159	1,548	1,219
Árnyékképzés															
Szakkörök							0,160	1,203	0,839	0,160	1,070	0,874			
Matematika							0,438	0,09	0,959	0,439	0,003	0,977			
Idegen nyelv							0,243	0,006	0,981	0,244	0,000	0,996			
Zene							0,248	0,001	1,007	0,249	0,003	0,987			
Sport							0,176	1,181	0,826	0,177	0,986	0,839			
Tábor							0,153	0,599	1,126	0,153	0,643	1,131			
Iskola helye															
Településtípus															
Konstans	0,097	46,419	0,517***	0,160	33,918	0,395***	0,516	0,824	0,626	1,148	0,040	1,257	1,153	0,016	1,159

Megjegyzés: Az első lépés esetében Nagelkerke $R^2=0,115$; Cox & Snell $R^2=0,080$; második lépésben Nagelkerke $R^2=0,124$; Cox & Snell $R^2=0,093$; harmadik lépésben Nagelkerke $R^2=0,144$; Cox & Snell $R^2=0,108$; Nagelkerke $R^2=0,149$; Cox & Snell $R^2=0,111$; ötödik lépésben Nagelkerke $R^2=0,150$; Cox & Snell $R^2=0,112$

Enter módszer; az Exp(B) esélyhányados egy fölötti értékei nagyobb, az egy alattiak pedig kisebb bekerülési esélyt jelentenek.
* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

A modell szignifikáns: $P \leq 0,000$.

A negyedik lépcsőben az árnyékköztudás területén fellelhető tevékenységek (magánórák, iskolán kívül szervezett táborok, szakkörök) hatását vettük górcső alá. A szülők gyakran járatták ilyen tevékenységekre, programokra gyermekeiket azért, hogy felkészültebbek, eredményesebbek legyenek (Bray 1999, 2017; Dang & Rogers 2008; Kim & Jung 2019). Gyakran az ilyen jellegű tevékenységeken való magasabb részvételi arány a tanuláshoz való pozitív hozzáállással is összefüggést mutat (Imre 2020). Esetünkben szignifikáns a szakkörökön és a zenefoglalkozásokon való részvétel a magyar és matematika kompetenciamérési eredményességre vonatkozóan. A sporttevékenységeken való részvétel esélynövelő hatása megfigyelhető még a matematika területén.

Az ötödik lépcső magyarázó változója a településtípusra vonatkozik. A környezet, település jellemzői is befolyásolják a tanulói eredményességet (Garami 2014, Polónyi 2014). A régiók, kistérségek, települések különböző társadalmi-gazdasági helyzete, fejlettsége hatással van az eredményességre, az alacsonyabb fejlettség negatívan befolyásolja a tanulói eredményességet (Garami 2014, Bacskai 2015).

Eredményeink a matematika kompetenciamérés esetén jelzik a településtípus szignifikáns hatását, a román és magyar kompetenciamérési eredményesség esetén ez nem szignifikáns. A munkaerőpiaci helyzet az apák esetében a magyar és matematika területén, az anyák esetében a matematika területen mutat szignifikáns hatást.

A magyar kompetenciamérések esetén vizsgáljuk, hogy milyen tényezők befolyásolják, hogy a tanuló az átlag feletti eredményességi kategóriába kerüljön (52. táblázat). Az első modellben a szülők iskolai végzettségét vontuk be. Szignifikancia az anya érettségijének, az anya felsőfokú végzettségének, valamint az apa felsőfokú végzettségének esetében mutatható ki. Az anya érettségijének és az apa felsőfokú végzettségének hatása a többi változó beemelése után is megmarad.

Azon tanulók esetében, ahol az anya érettségivel rendelkezik, ez 130%-kal növeli annak az esélyét, hogy az átlagon felüli kategóriába kerüljön. Ugyanakkor az apa felsőfokú végzettsége esetén is 50%-kal nagyobb az esélye a tanulónak, hogy az átlagon felüli kategóriába kerüljön. A magyar kompetenciamérés esetén az anya és az apa iskolai végzettsége hasonló mértékben befolyásolja az átlag feletti kategóriába kerülést. A gazdasági tőke esetén az apa állandó munkájának hatása a többi változó bevonása után is végig megmarad. 70%-kal nagyobb az esélye a tanulónak, hogy átlag feletti eredményességet érjen el abban az esetben, ha az apa állandó munkával rendelkezik (Bacskai & Barabás 2019).

Az iskolai extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel esetében a tehetséggondozó tevékenységen való részvétel esetén azoknak, akik részt vesznek ilyen tevékenységeken, 71%-kal nagyobb eséllyel lesz átlagon felüli eredményük. Az iskolán kívüli tevékenységek esetében azt tapasztaljuk, hogy az iskolán kívül szervezett szakkörökön és a zenefoglalkozásokon részt vevők esetében nagyobb eséllyel azonosítható az átlag feletti eredményesség. Akik zenefoglalkozásokra járnak, azok 133%-kal nagyobb eséllyel kerülnek az átlagon felüli

eredményességi kategóriába. Az iskolán kívüli szakkörökre járó tanulók 1,4-szer nagyobb eséllyel érnek el átlag feletti eredményeket a magyar kompetenciamérés során (Bacsikai & Barabás 2019).

A tanulói eredményesség függ a családi háttér, a lakóhely, település, a család társadalmi-gazdasági háttérétől, s nagy különbségek mutatkoznak a különböző településtípuson működő iskolák esetében.

A matematika kompetenciamérés esetében (53. táblázat) hasonlóképpen az anya érettségijének a többi változó bevonása után is végig megmarad. 2,1-szer nagyobb esélye van matematikából az átlag feletti eredményességi csoportba kerülni annak a tanulónak, aki esetében az anya érettségivel rendelkezik.

Az apa felsőfokú végzettségének hatása csökken, és az utolsó modellben megszűnik. Az állandó munka hatása mindkét szülő esetében megmarad: 50%-kal nagyobb eséllyel kerül az átlag feletti kategóriába az a tanuló, akinél az anya állandó munkával rendelkezik, és 170%-kal nagyobb az esélye annak, akinél az apa állandó munkával rendelkezik.

Az iskolán kívüli tevékenységek esetében a szakkörök, zene- és sporttevékenységeken való részvétel befolyásolja az eredményességet. 50%-kal nagyobb eséllyel ér el átlag feletti eredményeket az, aki szakkörre jár, 40%-kal nagyobb esélye van annak, aki zenetevékenységre jár, valamint a sportra járók 60%-kal nagyobb eséllyel kerülnek az átlag feletti eredményességi csoportba a matematika kompetenciamérés során. A településtípus, ahol az iskola működik, hatással van az eredményességre. 150%-kal nagyobb eséllyel ér el átlag feletti eredményeket a városi iskolában járó tanuló.

A román kompetenciamérés (54. táblázat) esetében az anya és apa érettségijének hatása bár csökken, de mindvégig megmarad. A tanulók közül majd 160%-kal nagyobb az esélye átlagon felüli eredményeket elérni azoknak, ahol az anya érettségivel rendelkezik az utolsó modellben is, a korábbi modellekben még magasabb. Az anya felsőfokú végzettségének esélynövelő hatása még ennél is magasabb. Az iskola által szervezett tehetséggondozó tevékenységeken való részvétel jótékony ereje is kiemelkedő: csaknem 1,6-szor nagyobb eséllyel kerül átlag feletti eredményességi kategóriába a román kompetenciamérés során az a tanuló, aki ilyen jellegű tevékenységekre jár. Az elemzésbe bevont változók közül az anya érettségijének végig megmarad a hatása mindhárom kompetenciamérési területen.

A román kompetenciamérés esetén az anya érettségijének, valamint felsőfokú végzettségének esélynövelő szerepét azonosíthatjuk.

Összeségében megállapíthatjuk, hogy a tanulói eredményesség és a szülők iskolai végzettsége között szignifikáns összefüggést találunk mindkét szülő esetében. Az iskolai végzettséget vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a három kompetencia-területen változó az anyák és apák iskolai végzettségének jelentősége. A magyar kompetenciamérés esetében az anya érettségijének és az apa felsőfokú végzettségének van jelentősége az átlagon felüli eredményesség elérésében. A matematika

kompetenciamérés során az anya érettségijének mindvégig megmarad a hatása. Kétszer nagyobb eséllyel érnek el átlagon felüli eredményeket az érettségivel rendelkező anyák gyerekei. Az apák esetében a felsőfokú végzettség bír befolyással. A román kompetenciamérés esetén 1,59-szer nagyobb eséllyel ér el kiemelkedő eredményt az a tanuló, ahol az anya érettségivel rendelkezik. Az érettségivel rendelkező apák esetében pedig 1,8-szor nagyobb a tanuló esélye, hogy átlagon felüli eredményeket érjen el.

A tanulói eredményesség Kovászna megyében című fejezetben a szakirodalomra és az előző kutatási eredményeinkre alapozott hipotéziseinket vizsgáltuk. Az előkészítő osztály és a kompetenciamérés eredményessége között mindhárom területen szignifikáns összefüggéseket találtunk. Azok a tanulók, akik előkészítő osztályban jártak, nagyobb arányban értek el átlag fölötti eredményeket a magyar, román és matematika kompetenciamérés során. A településtípus jelentősége is kiemelkedő. Az árnyékotatás területén megtalálható tevékenységek inkább a városi iskolákban tanuló diákokra jellemző. A településtípus és a reziliencia között is találtunk szignifikáns összefüggést. Szignifikáns összefüggést találtunk a hátrányos kompozíciójú városi iskolák tanulói esetében mindhárom kompetenciaterület mérési eredményeinél, ugyanakkor a kistelepülések esetében a reziliencia a román kompetenciamérés eredményei esetében mutatható ki.

A szülők iskolai végzettsége esetében megállapíthatjuk, hogy a magasabb iskolázottság együtt jár a nagyobb arányú magasabb eredményekkel mindhárom kompetenciaterületen. Ugyanakkor a magasabban kvalifikált szülők gyerekeire jellemző a magasabb arányú részvétel az iskolán kívüli tevékenységeken.

ÖSSZEGZÉS

A diákok eredményességét befolyásoló kulcstényezők vizsgálata az oktatáskutatás egyik legfontosabb feladata. Minden oktatási rendszer irányításának szüksége van azokra az információkra, amelyek bizonyítékokra alapozva (evidence-based) tudnak segítséget nyújtani egy-egy döntési kérdésben. Célunk az volt, hogy nagymintás vizsgálat segítségével vizsgáljuk, milyen tényezők befolyásolják a Kovászna megyei magyar nyelven tanuló diákok eredményességét.

Kutatásunkban azokra a makro-, mezo- és mikroszintű tényezők feltárására fókuszáltunk, amelyek a romániai magyar negyedik osztályos tanulók országos kompetenciaméréseken elért eredményeit befolyásolják. A családi, iskolai és iskolán kívüli tényezők hozzásegíthetik a diákokat a magas eredményességi szint eléréséhez, de az alacsony eredményességi kategóriába is taszíthatják. Az eredményességekutatások a családi háttér erős befolyására világítanak rá.

Mint ahogy már hangsúlyoztuk, a romániai országos kompetenciamérések során nem kerül sor olyan háttérkérdőív felvételére, amely a befolyásoló háttértényezők vizsgálatát lehetővé tenné. Vizsgálatunk egyediségét képezi, hogy elsőként reflektáltunk a romániai országos kompetenciamérések esetében a háttértényezők befolyásoló szerepére. Kutatásunk kiemelkedő célkitűzése a tanulói eredményesség és befolyásoló tényezők összefüggéseinek feltárása a negyedik osztályos kompetenciamérések és a saját készítésű háttérkérdőív alkalmazásával. A román nyelv, magyar nyelv és matematika kompetenciamérés eredményei és a háttérkérdőív adatai alapján létrehozott adatbázis (KOV-ET-OM-2017) képezi vizsgálatunk forrását.

Teljes körű adatfelvételt alkalmaztunk a romániai kisebbségi oktatásban részt vevő negyedikes tanulók országos kompetenciaméréseken elért eredményeinek elemzésére egy többségben magyarok által lakott megyében. Így lehetőségünk volt a kisebbségi oktatás egy szegmensébe betekintést nyerni, az eredményesség és a háttértényezők közötti összefüggéseket feltárni. A negyedik osztályos országos kompetenciamérésének legfontosabb célja az általános iskola alsó tagozatának értékelése, a kisebbségi oktatással kapcsolatos jelentések azonban hiányosak, vagy nem is léteznek. A teljes körű adatfelvételnek köszönhetően átfogó képet nyerhettünk a 2016–2017-es tanév negyedik osztályos kompetenciamérések eredményeiről és az eredményeket befolyásoló tényezőkről. A kérdőív a tanuló iskolai életére, a tanórán kívüli foglalkozások, olvasási szokások felmérésére, valamint a családi háttérjellemzők feltárására vonatkozó kérdéseket tartalmaz.

A makroszintű tényezők közül az oktatáspolitikai döntések eredményeként bevezetésre kerülő előkészítő osztály jelentőségét vizsgáltuk. A mezoszintű tényezők esetében az iskolai extrakurrikuláris tevékenységek, a kiegészítő oktatás különböző aspektusait vizsgáljuk, valamint a település típusával kapcsolatos, az

eredményessgre vonatkozó különbségeket tárgyaltuk. Kitértünk arra is, hogy a városi és a kistelepüléseken működő iskolák tanulóinak eredményessége a három kompetenciamérési területen hogyan alakul. A mikroszintű tényezők esetében a család szocioökonómiai helyzetének a tanulói eredményességgel összefüggést mutató vonatkozásaira koncentráltunk. A családi háttér index kialakításánál figyelembe vettük a szülők iskolai végzettségét, a családi állapotot, a szülők munkaviszonyának jellemzőit, az otthon megtalálható könyvek számát és a szubjektív jóllét mutatóit. Úgy ítéljük meg, hogy a legkisebb iskola, a legkisebb település tanulóinak eredményessége és a befolyásoló tényezők vizsgálata számos olyan információt hordoz, amelyek a magyar kisebbségi oktatás egy szegmensének problémáira mutatnak rá.

A bevezetőben rávilágítottunk a kutatás aktualitására, fontosságára, valamint a vizsgálni kívánt fogalmak definiálása, szakirodalmi értelmezése is itt kap helyet. Fontosnak tartottuk a kisebbségi oktatás fogalmának definiálását (Papp Z. 2012a, 2012b, 2014, 2017), hiszen a tanulók eredményességét a romániai magyar kisebbségi oktatás specifikumaira fókuszálva tárgyaljuk.

Kötetünk első fejezetében (*A tanulói eredményesség forrásai és befolyásoló tényezői*) gazdag nemzetközi és hazai kutatások eredményeit állítottuk párhuzamban kutatási témánkkal, valamint a szakirodalmi elemzés során különböző tanulmányokban megfogalmazott következtetések, vélemények ütköztetésére is sor került.

A feldolgozott szakirodalomban vizsgáltuk a kutatás elméleti alapjait, és a korábban ezen a területen végzett empirikus kutatások eredményeit mutattuk be. Az elméleti rész négy alfejezetében a romániai oktatási rendszer jellemzőit ismertettük, a kiegészítő oktatás aspektusait, valamint a tanulói teljesítménymérések és az országos kompetenciamérések tapasztalatait a kutatási témánkhoz kapcsolódóan tárgyaltuk.

Vizsgálatunkban a tanulói eredményességet a kompetenciaméréseken elért eredmények függvényében értelmeztük. A nemzetközi kutatások, illetve az országos kompetenciamérések egyaránt rávilágítanak arra a tényre, hogy a tanulói teljesítményt igen erőteljesen meghatározza a tanulók családi háttere. A nemzetközi mérések során erre Romániában is fény derül (Singer 2013; CNPEE 2023; Kiss & Toró 2024), viszont az országos kompetenciamérés során nincs lehetőség ezt vizsgálni (Kitchen et al. 2017). A romániai oktatási rendszer jellemzőinek bemutatását nemzetközi összehasonlításban végeztük, a bemeneti és a kimeneti szabályozást a romániai oktatásban alsó tagozatán a magyar kisebbség szempontjából ismertettük (Barabás 2019b). A nemzetközi teljesítménymérések, a magyarországi országos kompetenciamérések esetében az elemzések során a háttértényezők is központi helyet foglalnak el, Romániában az országos kompetenciamérések esetében ezek elemzésére nem kerül sor.

A tanulói eredményességet befolyásoló makro-, mezo- és mikroszintű tényezőket a gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeelméletek mentén mutatjuk be.

A makroszintű (oktatáspolitikai) tényezők az előkészítő osztály és az integrált kurrikulum alapú oktatás bevezetését tekintettük (Barabás 2019a). A szakirodalmi elemzés során számos olyan tanulmányt találtunk, ami a korai intézményes nevelés fontosságára hívja fel a figyelmet, főleg a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók esetében. Az előkészítő év más országokban is megjelenik, így Finnországban a nyelvi akadályokkal küzdő, bevándorló vagy hazatelepült családok számára nyújtanak előkészítő programot. A magyarországi gyakorlatban is fellelhető az iskolai előkészítő. Az integrált szemléletű, összefüggések felfedeztetésén alapuló elnyújtott iskolakezdés/nulladik osztály főleg a nyelvi és magatartási problémákat mutató gyerekek számára biztosít előkészítő, felzárkóztató programot a későbbi iskolai kudarcok elkerülése végett (Tarnai 2006).

Különböző országokban a kormányok által támogatott kiegészítő oktatás, valamint az egész napos iskola tapasztalatait is összefoglaltuk (Bray 2017; Campbell et al. 2009; Imre et al. 2015; Kim & Jung 2019). A mezoszintű tényezők esetében az iskola (Bacskai 2015; Fehérvári 2016; Pusztai 2009; Széll 2015, 2018), valamint a térségek adottságai és lehetőségei viszonylatában a településtípusnak is meghatározó szerepe van (Barabás & Bacskai 2020; Garami 2014; Imre 2004). A településtípus hatása megmutatkozik a kiegészítő oktatás területén fellelhető tevékenységeken való részvétel esetén, ugyanakkor az iskolai extrakurrikuláris tevékenységek és az eredményesség összefüggéseinek vizsgálata során is körvonalazódik (Barabás 2020; Barabás & Bacskai 2020).

A tanulói eredményességgel összefüggést mutatott a mikroszintű tényezők esetében a család szocioökonómiai helyzete (Bradley & Corwyn 2002; Pusztai 2004, 2009; Róbert 2004). A nemzetközi és magyarországi tanulmányokban rávilágítanak arra, hogy a szülők iskolai végzettsége nagy hatással van az eredményességre. A tanulók családi hátterének, az iskolai és iskolán kívüli befolyásoló tényezőknek a feltárása hozzásegít a tanulók által elért eredmények okozta különbségek megértéséhez és magyarázatához (Bacskai 2015; Barabás 2019b, 2019c; Bourdieu 1978, 1986, 1999; Coleman et al. 1966, 1988; Pusztai 2004, 2009, 2015; Széll 2015, 2018; Kiss & Toró 2024).

A *Tanulói eredményesség Kovászna megyében* című fejezetben a kutatás módszertanát és a kutatási eredményeket mutattuk be.

Vizsgálatunkban a Kovászna megyében 1054 negyedikes, magyar nyelven tanuló diák matematika, magyar nyelv és szövegértés, román nyelv és szövegértés 2017-es kompetenciaméréseinek eredményeire és az eredményeket befolyásoló tényezőkre fókuszáltunk. Az országos kompetenciamérések eredményeinek kiértékelése kódok alapján történt, és a feladatok szintjén történő értékelésre irányult. Nem a feladatok szintjén elért eredményeket elemeztük, hanem a három kompetenciaterületen elért eredményeket és befolyásoló tényezőket együtt vizsgáltuk. Ennek érdekében a kódok mellé pontértékeket rendeltünk, hogy az eredmények statisztikai elemzését lehetővé tegyük.

Az empirikus elemzést az SPSS22 program segítségével végeztük. Kutatásunk során keresztábla-elemzést (khi-négyzet próba) és a logisztikus regresszió módszerét használtuk. A családháttér-index létrehozásánál a szülők iskolai végzettségét, a családi állapotot, a szülők munkaviszony-jellemzőit, az otthon megtalálható könyvek számát és a szubjektív jóllét mutatóit vettük figyelembe. A függő változóknak a magyar nyelv, román nyelv és matematikai kompetenciamérési eredményességet tekintettük. A magyarázó változókat makro-, mezo- és mikro-szinten a gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeelméletek mentén tárgyaltuk.

Hipotéziseinket a szakirodalomra és előzetes kutatásainkra alapozva fogalmaztuk meg.

Az előkészítő osztály és a tanulói eredményesség összefüggéseinek feltárásával kapcsolatos hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy nagyobb arányban érnek el átlag feletti eredményeket az országos kompetenciamérések során azok a tanulók, akik előkészítő osztályban jártak. A kora gyermekkori intézményes nevelés hatással van a későbbi tanulmányi eredményességre, az intézményes keretek között szerzett tapasztalatok időtartama, minősége, a nevelési-oktatási és érzelmi támogatás hatással van a gyermekek kognitív és szociális fejlődésére, főleg a szociálisan hátrányos helyzetű, nyelvi készségeikben elmaradt gyerekek esetében (Ball 1994; Hamre & Pianta 2005; Melhuish et al. 2002; Mihály 2001; Mullis et al. 2007, 2008; Ressler et al. 2020; Sylva et al. 2004, 2013; CNPEE 2023).

Az előkészítő osztály és az integrált kurrikulum alapú oktatás bevezetésével kapcsolatban többnyire a pedagógusok véleményét elemző tanulmányok születtek. Az előkészítő osztály bevezetése az első periódusban megosztotta a pedagógus-közvéleményt, a későbbi elemzések arra világítanak rá, hogy a pedagógusok többsége pozitívan ítéli meg hatásait (Mandel 2015; ISE 2013; Barabás 2019a, 2019b; Iftime & Vărășteanu 2013; Langa 2015).

Vizsgálatunk során szignifikáns összefüggéseket találtunk az előkészítő osztály és a három kompetenciaterületen elért mérési eredmények között. Átlag fölötti eredményeket nagyobb arányban értek el azok a tanulók, akik jártak előkészítő osztályba, mint azok a társaik, aki nem jártak.

Második hipotézisünkben feltételeztük, hogy a tanulói eredményesség településtípusok függvényében változik. A tanulók eredményességében jelentős különbségek tapasztalhatók mindhárom mérési területen a településtípus függvényében. Az alacsony eredményességi kategóriába nagyobb arányban kerültek kistelepülésen tanulók, mint a városi iskolákba járók. Eredményeink összhangban vannak a szakirodalmi elemzés során tárgyalt kutatási eredményekkel (Bacskai 2015; Farrel et al. 2004; Garami 2014; Patakfalvi-Cirják et al. 2018). A három vizsgált kompetencia területen a reziliens tanulók aránya eltér egymástól a településtípus szerint. Míg a magyarországi kutatások alapján a kisebb településeken tanulók nagyobb eséllyel válnak rezilienssé, esetünkben ez csak a román kompetenciamérés esetén igazolódott be.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy azok a tanulók, akik az iskola által biztosított extrakurrikuláris vagy az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységeken vettek részt, nagyobb arányban kerültek magasabb eredményességi kategóriába. Három eredményességi kategóriát határoztunk meg: magas, közepes és alacsony eredményességi csoportot.

Hipotézisünk részben igazolódott be, az iskola által szervezett extrakurrikuláris tevékenységek közül a tehetséggondozó foglalkozások és iskolai táborok esetén mutattunk ki szignifikáns összefüggést a kompetenciamérések eredményeire nézve. Nem találtunk szignifikáns összefüggést a korrepetáló, fejlesztő foglalkozáson való részvétel és a tanulók eredményessége között. A család kulturális, gazdasági tőkéje és az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel között szignifikáns összefüggést találtunk. Számos kutatási eredménnyel összhangban (Bourdieu 1999; Bray 1999, 2010, 2017; Gordon Győri 2010, 2020; Kim & Jung 2019; Leonard 2005; Mihály 2004; Pásku & Münnich 2000; Pusztai 2009, 2015), meghatározó a kiegészítő oktatásban részt vevők esetén a szülők iskolai végzettsége, a család gazdasági helyzete. A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei a tehetséggondozó foglalkozásokon, iskolai táborokban nagyobb arányban vettek részt.

Az árnyékoktatás területén fellelhető, iskolán kívüli szakkörök, zene, idegen nyelv és sport magánórák/tevékenységek, valamint a különböző táborok esetében is szignifikáns összefüggést találtunk a tevékenységeken való részvétel és a három kompetenciaterületen elért eredmények között. A sport, a zenei és idegen nyelvi tevékenységek pozitív hatása igazolódik a matematika- és a nyelvi eredményekben (Pusztai 2015). A kiegészítő oktatásban nagyobb arányban vettek részt a városi tanulók (Bray 1999). Az árnyékoktatás a világ számos részén elterjedt, expanzióját számos mikro- (a családi háttér jellemzői, az iskola és a közösség) és makroszintű (az ország oktatási rendszerének jellemzői, munkaerőpiac, kulturális értékrend) tényező befolyásolja (Dang & Rogers 2008; Byun et al. 2018). Az árnyékoktatás jótékony hatásai mellett meg kell említenünk azt is, hogy nagymértékben fokozza az oktatási egyenlőtlenségeket (Jansen et al. 2021). Az iskolának kiemelkedő szerepe van abban, hogy a tanórákon kívül szervezett tevékenységek főleg a hátrányos szociális háttérrel rendelkezők számára biztosítsanak hatékony kiegészítő, korrepetáló programokat (Imre 2020).

Negyedik hipotézisünk megfogalmazása során a család szocioökonómiai helyzetének és az eredményesség összefüggéseinek feltárására fókuszáltunk. Vizsgálatunk során szignifikáns összefüggést találtunk a szülők iskolai végzettsége és a tanulók mérési eredményei között mindhárom kompetencia területen. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák és apák esetében a tanulók nagyobb arányban kerülnek a magas eredményességi kategóriába. Abban az esetben, amikor a szülők legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola, a tanulók nagyobb arányban kerülnek az alacsony eredményességi kategóriába.

Az iskolai végzettség hatását vizsgálva azt is megállapíthatjuk, hogy a három kompetenciaterületen változó az anyák és apák iskolai végzettségének jelentősége. A magyar kompetenciamérés esetében az érettségivel rendelkező anyák és a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyerekei nagyobb eséllyel kerültek az átlagon felüli eredményességi kategóriába. A szülők munkahelyi viszonyát is elemeztük, szignifikáns összefüggést találtunk a tanulói eredményességgel. Az eredmények mindkét szülő esetében azt tükrözik, hogy az állandó munkaviszony esetén a tanulók nagyobb arányban kerülnek a közepes és magas eredményességi kategóriába, míg azok a családok esetében, ahol a szülők nem rendelkeznek állandó munkaviszonnyal, a tanulók nagyobb arányban az alacsony eredményességi csoportba kerülnek.

A családi társadalmi-gazdasági helyzete befolyásolja a tanulók teljesítményét. Jelentős különbségek mutatkoznak a különböző erőforrásokkal rendelkező családok esetében, a családi háttér nagy hatással van a tanulók eredményeire (Györgyi 2014; Fan 2014; Li & Qiu 2018; Kiss & Toró 2024).

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a vizsgált tényezők és a tanulói eredményesség között kimutatható összefüggések elemzése közelebb visz ahhoz, hogy jobban megértsük a kompetenciamérések eredményeinek alakulását. A makro-, mezo- és mikroszintű tényezők a társadalmi, kulturális és gazdasági tőkeforrások kölcsönhatásának tükrében segíthetik az eredményességet befolyásoló faktorok mélyreható elemzését.

Adatbázisunk lehetővé teszi az intézményi szintű elemzést is, valamint a tanulmányi eredmények és a kompetenciaméréseken elért eredmények összehasonlítását, ami célkitűzéseink között nem szerepelt, de a jövőben szándékunkban áll vizsgálni. A Kovászna megyei iskolák kompetenciamérési eredményeinek alapvető intézményi szintű elemzése, valamint a háttérkérdőívek alapján az intézmények tanulói kompozíciójára vonatkozó mutatók kialakítása a megye oktatási stratégiájának alakításában fontos szerepet játszhat. Összehasonlíthatóvá válnak azok az iskolák, amelyekbe hasonló körülmények között élő diákok járnak. Azoknak a pedagógusoknak az értékes munkája is megmutatkozhat, akik olyan tanulói közösségekben tanítanak, ahol a család gazdasági, kulturális, társadalmi tőkeforrásai szegényesek. A későbbi elemzésekben a teljes körű adatfelvételnél köszönhetően egyfajta megyei oktatásökológiai térkép is bemutatható lesz.

Vizsgálatunk újdonságértékét képezi az előkészítő osztály és a tanulói eredményesség közötti összefüggések feltárása is, hiszen nagyon kevés romániai kutatás foglalkozik ezzel a témával. Az előkészítő osztály bevezetése számos vitát váltott ki, kezdetekben úgy a szülők, mint a pedagógusok gyanakodva fogadták. Úgy tűnik, hogy a kezdeti nehézségek ellenére jelenleg a pedagógusok felismerték fontosságát, szükségességét, és hatékonynak ítélik meg a gyermek iskolai környezetbe lépésére való felkészítésben. Kutatási eredményeink igazolják, hogy a kompetenciamérések esetében is kimutatható jelentőség: nagyobb

arányban kerülnek átlagon felüli eredményességi kategóriába azok a tanulók, akik előkészítő osztályba jártak.

Kutatási eredményeink előrevetítő, prognosztizáló funkciója sem elhanyagolható, hiszen az eredmények a településtípusok jellemzőinek függvényében az oktatási intézmények számára is számos visszajelzést szolgáltatnak. Kutatásunk mintát szolgáltathat más megyéknek is hasonló vizsgálatra, s kiindulópontja lehet a kisebbségi magyar oktatási intézményekben folyó munka fejlesztését célzó intézkedéseknek.

HIVATKOZOTT SZAKIRODALOM

- Andl H. (2020): A kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, 29. (3). 409–424.
- Andor M. – Liskó I. (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek 3. Iskolakultúra, Pécs.
- Austin, S. (2021): The school garden in the primary school: Meeting the challenges and reaping the benefits. *Education*, 3–13. 50. (6). 707–721.
- Bacsikai K. (2007): Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*, 16. (2). 323–330.
- Bacsikai K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale Kft., Szeged.
- Bacsikai K. – Barabás A. (2019): Az oktatási eredményesség és településtípus összefüggései. In: Varga A. – Andl H. – Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok XIX*. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs, 284.
- Bacsikai K. – Ceglédi T. (2022): Ugródeszka-e a református iskola a hátrányos helyzetű tanulóknak? Reziliens diákok a református oktatási rendszerben. *Coll. Doctor*, 18. (2). 282–291.
- Ball, C. (1994): *Start Right. The Importance of Early Learning*. Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures, and Commerce, London.
- Ball, S. J. (2003): *Class strategies and the education market: The Middle classes and social advantage*. Routledge/Falmer Press, London.
- Balázi I. – Horváth Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs É. – Kocsis M. – Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Balázi I. – Balkányi P. – Bánfi I. – Szalay B. – Szepesi I. (2012): *A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi I. – Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. – Vadász Cs. (2013): *A PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi I. – Balkányi P. – Ostorics L. – Palincsár I. – Rábainé Szabó A. – Szepesi I. – Szipőcsné Krolopp J. – Vadász Cs. (2014): *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balogh L. (1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2000): A tanulók egyéni tanulási módszerei fejlesztésének pszichológiai háttere. In: Balogh L. – Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen. 266–280.
- Barabás A. (2019a): The challenges and possibilities of the preparatory class. *Astra Salvensis*, 2019/2. 261–274.

- Barabás A. (2019b): Visszajelzések az előkészítő osztályról. In: Boda, A. (szerk.): *Interdiszciplinaritás a Kárpát-medencében I.* ELTE Márton Áron Szakkollegium, Budapest, 245–262.
- Barabás A. (2019c): Az iskolai extracurriculáris tevékenységek és a tanulói eredményesség összefüggései. In: Barabási, T. – Péter, L. – Szántó, B. (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 9–17.
- Barabás A. (2019d): Puzzle-darabok a tanulói teljesítménymérések történetéből. *Magiszter*, 17. (1). 25–38.
- Barabás A. (2019e): Kompetenciamérési eredményeket befolyásoló tényezők a romániai kisebbségi magyar oktatásban. *Educatio*, 28. (4). 803–809.
- Barabás A. (2019f): A negyedik osztályos országos kompetenciamérés Kovászna megyei eredményei. *Pedacta*, 9. (2). 57–66.
- Barabás A. (2020): The Effects of Extracurricular and Extraschool Activities on School Performance. *Journal of Pedagogy/Revista de Pedagogie*, 2020. 1. 173–192.
- Barabás A. (2021): A romániai magyar kisebbségi oktatás kihívásai. In: Molnár Gy. – Tóth E. (szerk.): *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira.* XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szeged, 253.
- Barabás A. – Bacskai K. (2020): Correlation Between Educational Performance, Family Background and Settlement Type in Covasna County, Romania. *Central European Journal of Educational Research*, 2. (3). 62–69.
- Bartalis I. (2021): A romániai zene és mozgás tanterv és a magyarországi énekzene tanterv hasonlóságai és különbségei. *Parlando*, 2021.2.
- Báthory Z. (1997): *Tanulók, iskolák–különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata.* Okker, Budapest.
- Báthory Z. (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 9–20.
- Báthory Z. (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, 13. (8). 3–19.
- Behtoui, A. – Neergaard, A. (2016): Social Capital and the Educational Achievement of Young People in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 37. (7). 947–969.
- Berényi E. (2010): A mérési iskoláktól az iskolák megméréséig. Az Országos Kompetenciamérés kialakulása és alakváltozásai. *Educatio*, 19. (4). 601–613.
- Berlinski, S. – Galiani, S. – Gertler, P. (2009): The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93. (1–2). 219–234.
- Byun, S. Y. – Chung, H. J. – Baker, D. P. (2018): Global Patterns of the Use of Shadow Education, Student, Family, and National Influences. *Sociology of Education*, 20. 71–105.

- Bodovski, K. – Jeon, H. – Byun, S. (2017): Cultural capital and academic achievement in post-socialist Eastern Europe. *British Journal of Sociology of Education*, 38.(6). 887–907.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi tőke újratermelődése*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, J. (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York. 241–258.
- Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 156–177.
- Bradley, R. – Corwyn, R. (2002): Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53. 371–399.
- Bray, M. (1999): *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications or Planners*. Fundamentals of Educational Planning No. 61. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2010): Researching Shadow Education Methodological Challenges and Directions. *Asia Pacific Education Review*. 11. (1). 3–13.
- Bray, M. (2017): Schooling and Its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 61. (3). 469–491.
- Bray, M. – Kobakhidze, M. N. – Suter, L. E. (2020): The challenges of measuring outside-school-time educational activities: Experiences and lessons from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Comparative Education Review*, 64. (1), 87–106.
- Buda A. (2011): *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Campbell-Allen, R. – Pena Aekta Shah, M. – Sullender, R. – Zazove, R. (2009): *Full-Service Schools: Policy Review and Recommendations*. Harvard Graduate School of Education.
- Ceglédi E. – Máth J. (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 13. (4). 23–46.
- Ceglédi T. (2008): Hátrányos helyzetű tehetségek a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 17. (4). 597–604.
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22. (2). 85–110.
- Ceglédi T. (2016): Rezilienságerekek és oktatói kapcsolataik a felsőoktatásban. In: Tóth P. – Holik I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Óbudai Egyetem–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 139–150.
- Ceglédi T. (2017): *Reziliencia és felsőoktatás. Beteljesül a reziliencia ígérete vagy élesednek a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban?* Doktori (PhD) értekezés.

- Ceglédi T. (2020): Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. *Kapocs*, 19. (2). 65–80.
- Chrappán M. (1998): A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. 12. 59–74.
- Cohen, J. – McCabe, L. – Michelli, N. M. – Pickeral, T. (2009): *School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice*. Teachers College Record Volume 111. (1). 180–213.
- Coleman, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office, Washington.
- Coleman, J. S. (1988): *Social Capital in the Creation of Human Capital*. American Journal of Sociology, 94. S95–S120.
- Coleman, J. S. (1997): Család, iskola, szociális tőke. In: Kozma, T. (szerk.): *Oktatás és társadalom*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 152–156.
- Cristescu, B. – Iftimescu, S. – Marin, E. – Stîngu, M. – Turculeț, A. – Avârvare, D. – Carțiș, A. – Pericică, A. – Vlad, S. (2020): *Trends in International Mathematics and Science Study România în TIMSS 2019: Raport de țară*. <https://unibuc.ro/wp-content/uploads/2021/06/TIMSS-Raport-de-tara-2021-05-07.pdf>
- Csapó B. (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csorba D. (2012): *Predarea și învățarea de tip integrat – perspectivă istorică, redimensionări strategice, bune practici*. Raport de cercetare „Modalități de dezvoltare a competențelor cheie în învățământul primar” – Cercetare diagnostică cu valoare aplicativă.
- Csorba D. (2013): Design and delivery of a training program for teachers in primary education. Interdisciplinary organization for the key competences training for young schoolchildren, from pre-school class to class IV. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76. 285–290.
- Csüllög K. – Lannert J. – Zempléni A. (2015): *Számít a pedagógus és az iskola!* Oktatási Hivatal, Budapest.
- Dang, H. – Rogers, F. H. (2008): The Growing Phenomenon of Private Tutoring. Does It Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waste Resources. *World Bank Research Observer*, 23. (2).
- Darvas Á. – Kende Á. (2009): Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei. *Esély*, 2010. 3.
- Darvas Horváth K. – Igaz S. – Gelgányiné Kósa I. – Hujber Tamásné – Polyhosné Babáczek E. – Somhegyi Sz. – Tóth J. (2015): *Óvodai hátránycsökkentés, eredményes iskolakezdés*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Közoktatási Osztály, Óvodafejlesztési Iroda.
- Dumais A. – Susan (2006): Early childhood cultural capital, parental habitus and teachers’ perceptions. *Poetics*, 34. (2). 83–107.

- Early Childhood Education and Care in Europe: *Tackling Social and Cultural Inequalities*. <http://www.eurydice.org>
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2014 Edition. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- EACEA/Eurydice (2012): *Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: Provocări și oportunități pentru politică. Raport Eurydice*. Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Luxemburg.
- Fan, J. (2014): The Impact of Economic Capital, Social Capital and Cultural Capital: Chinese Families' Access to Educational Resources. *Sociology Mind*, 4. 272–281.
- Farrell, A. – Tayler, C. P. – Tennent, L. (2004): Building social capital in early childhood education and care: An Australian study. *British Educational Research Journal*, 30. 623 – 632.
- Farkas Z. (2013): A társadalmi tőke fogalma és típusai. *Szellem és Tudomány*, 4. (2). 106–133.
- Fehérvári A. – Széll K. (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll K. (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 41–52.
- Fehérvári A. (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása 2006–2014. In: Fehérvári A. – Tomasz G. (szerk.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 32–52.
- Fehérvári A. (2016): Tanulói eredményesség és hátrányos helyzet. In: Szemerszki M. (szerk.): *Hátrányos helyzet és tanulói eredményesség*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fehérvári A. – Varga A. – Ceglédi T. (2018): Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja: Reziliencia és inklúzió. In: Fehérvári A. – Varga A. (szerk.): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium. 17–46.
- Fejes J. B. – Józsa K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. (2). 185–205.
- Fodor L. (2011): Lev Szemjonovics Vigotszkij. *Magiszter*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/nyar/17.pdf>
- Forray R. K. – Kozma T. (1992): *Társadalmi tér és iskolai rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. K. – Kozma T. (2010): Társadalmi egyenlőség és kulturális identitás? *Képzés és Gyakorlat*, 8. (2). 3–23.
- Fóris-Ferenczi R. (2008): *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelélmélet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

- Fóris-Ferenczi R. (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In: Mandel K. – Papp Z. A. (szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda. 45–95.
- Fűz N. (2017): Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117. (2). 197–220.
- Fűz N. (2018): Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 28. (8–9). 38–53.
- Galántai L. (2014): A tőke öröksége – reflexiók Pierre Bourdieu tőkeelméletére. *Educatio*. 23. (4). 643–649.
- Garami E. (2003): A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában. *Iskolakultúra*, 13. (1). 83–89.
- Garami E. (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio*, 23. (3). 424–437.
- Golyán Sz. (2013): *A kisgyermekkorú intézményváltás komplex elemzése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-értekezés.
- Gordon Győri J. (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17. (2). 263–274.
- Gordon Győri J. (2020): Shadow education – Opportunity for Development. *European Journal of Education*, 55. (3), 305–310.
- Gosztonyi M. (2018): *A pénz zsonglőrei: az alacsony jövedelmű családok pénzügyi túlélési stratégiája és egy részvételi akciókutatás története*. Doktori (PhD) értekezés.
- Gyökös E. (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – az eredményességtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 11–25.
- Gyökös E. – Szemerszki M. (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64. (1–2). 43–64.
- Györgyi Z. (2014): Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: Széll K. (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések. Körkép az oktatásról*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 29–40.
- Halász G. – Kovács K. (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia – A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Books in Print, Budapest, 71–86.
- Halász G. (2013): *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Halász G. (2014): Az OECD és az oktatás. In: Széll K. (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 7–16.

- Hamre, B. – Pianta, R. C. (2005): Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76. 949–967.
- Henderson, N. (2012): Resilience in schools and curriculum design. In: Ungar, M. (ed.): *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer Science, 297–306.
- Iftime, A. – Vărășteanu, C. M. (2013): Language learning in preparatory classes in the Romanian educational system. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93. 326–331.
- Imre A. (2002): A hátrányos helyzet összetevői. *Educatio*, 11. (1.). 63–7.
- Imre A. (2003): Kistelepülési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*. 13. (1). 74–78.
- Imre A. (2008): A társadalmi tőke és az iskolai működés néhány sajátossága. *Iskolakultúra*. 18. (7–8). 20–32.
- Imre A. (2004): Kistelepülési iskolák és eredményesség. In: Simon M. (szerk.): *Válaszol az iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 195–216.
- Imre A. (2009): Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In: Kozma T. – Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 294–315.
- Imre A. – Berényi E. – Imre N. (2015): Az iskolai tanulás (idő)kereteink és határainak kérdései nemzetközi tapasztalatok tükrében. In: Imre A. (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 37–50.
- Imre A. (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek. In: Szemerszki M. (szerk.): *Hátrányos helyzet és tanulói eredményesség*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 75–100.
- Imre A. (2020): Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. *Educatio*, 29. (2). 222–242.
- ISE – Institutul de Științe ale Educației (2013): *Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în anul școlar 2012-2013*.
- Jansen, D. – Elffers, L. – Jak, S. (2021): A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families. *International Studies in Sociology of Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1880332>
- Józsa K. (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21.(6–7). 12–29.
- Kádár E. (2016): *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.
- Kádárné Fülöp J. (2015): Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitikai. *Educatio*, 24. (2). 9–17.

- Katsillis, J. – Rubinson, R. (1990): Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55. 270–279.
- Kerekes J. – Barabás A. (2019): Romanian Teachers Opinion about Teaching Sciences. *Astra Salvensis* 2019. (2). 131–144.
- Kim, Y. C. – Jung, J. H. (2019): *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. Palgrave Macmillan.
- Kitchen, H. – Fordham, E. – Henderson, K. – Lonney, A. – Maghnouj, S. (2017): *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Romania*. OECD Publishing, Paris.
- Kiss T. (2019): Diferențe etnolingvistice în performanța școlară. Dimensiuni neexplorate ale datelor PISA. In: Bădescu, G. (ed.): *Școala din România din perspectiva datelor PISA*. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca. 239–270.
- Kiss T. – Barna G. (2012): *Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.
- Kiss T. – Toró T. (2024): *A PISA-mérésről kisebbségi szemmel*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár (előadás, 2024. február 15.)
- Kozma T. (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma T. (1988): *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Kozma T. (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kryst, L. E. – Kotok, S. – Bodovski, K. (2015): Rural/Urban Disparities in Science Achievement in Post-Socialist Countries: The Evolving Influence of Socio-economic Status. *Global Education Review*, 2. (4). 60–77.
- Lannert J. – Nagy M. (2006): *Eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Langa, C. (2015): Effects of implementing the preparatory grade in Romania on school organization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180. 184–189.
- Leonard, M. (2005): Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links. *Sociology*, 39. (4). 605–622.
- Leuven, E. – Lindahl, M. – Oosterbeek, H. – Webbink, D. (2004): New Evidence on the Effect of Time in School on Early Achievement. *Research Institute Scholar*, 47. (4).
- Li, Z. – Qiu, Z. (2018): How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5. (13). <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>

- Mandel K. M. (2015): A romániai magyar pedagógusok felkészítése az iskolaelőkészítők 2012-es reformjára. In: Pusztai G. – Morvai L. (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Könyvkiadó–Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest. 49–69.
- Mandel K. M. (2017): Az előkészítő osztályok reformjának közvetlen és közvetett hatásai Székelyföldön. In: Pusztai G. – Márkus Zs. (szerk.): *Szülőföldön magyarul*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 254–264.
- Manolescu, D. – Potolea, M. (2006): *Teoria si metodologia curriculumului*. <https://documente.net/document/teorie-curriculum-dan-potolea-marin-manolescu.html>
- Melhuish, E. – Quinn, L. – Sylva, K. – Sammons, P. – Siraj-Blatchford, I. – Taggart, B. – Shields, C. (2002): *Pre-school experience and cognitive development at the start of primary school*. The Stranmillis Press, Belfast, Northern Ireland.
- Melhuish, E. – Phan, M. B. – Sylva, K. – Sammons, P. – Siraj-Blatchford, I. – Taggart, B. (2008): Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64. (1). 95–114.
- Mihály I. (2000): Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. (6). 76–84.
- Mihály I. (2001): Életkor és iskolakezdés – a viták tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. (5). 136–140.
- Mihály I. (2004): Tanulás „árnyékban”, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. (4–5). 144–149.
- Molan, V. (2012): *Cadrul competențelor cheie în învățământul românesc*. Raport de cercetare „Modalități de dezvoltare a competențelor cheie în învățământul primar” – Cercetare diagnostica cu valoare aplicativă.
- Morvai T. (2014): A TIMSS- és PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban. *Kisebbségkutatás*. 23. (4). 158–173.
- Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Kennedy, A. M. – Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 international report: IEA’s progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Foy, P. (2008): *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA’s Trends in International Mathematics Report*. Lynch School of Education, Boston College.
- Murray, J. – Cousens, D. (2019): Primary school children’s beliefs associating extra-curricular provision with non-cognitive skills and academic achievement. *International Journal of Primary Education 3-13: Elementary and Early Years Education*, 48 (1), 37– 53.

- Nitu, M. C. – Gasparotti, C. (2018): The relevance of the PISA tests in the decentralization of the educational system in Romania. https://www.researchgate.net/publication/337495876_Scientific_Orientation_and_Information_about_the_Career
- OECD (2019): PISA Results 2018. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.
- Orbán A. – Szántó Z. (2005): Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 3. (2). 55–70.
- Papp Z. A. (2010): Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt M. (szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 79–95.
- Papp Z. A. (2012a): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21. (3). 3–23.
- Papp Z. A. (2012b): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 21. (3). 399–417.
- Papp Z. A. (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi N. – Tóth Á. (szerk.): *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. Argumentum Kiadó, Budapest. 69–88.
- Papp Z. A. (2014): Iskola és képesség: egy 2013-as pilot kutatás tanulságai. *Kisebbségkutatás*, 23.(4). 93–125.
- Papp Z. A. (2015): Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben. *Educatio*, 25. (2). 51–64.
- Papp Z. A. (2017): *Kisebbségi magyar oktatás: értelmezések, adatok*. Habilitációs kézirat.
- Patakfalvi-Czirják Á. – Papp Z. A. – Neumann E. (2018): Az iskola nem sziget. Az oktatási és társadalmi reziliencia vizsgálata multietnikus településeken. *Educatio*, 27, (3). 474–480.
- Páskuné Kiss J. (2014): *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetség gondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Pásku J. – Münnich Á. (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100. (1). 59–77.
- Péter L. (2012): *Reform és visszhangok. A közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Pintrich, P. R. – De Groot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components in classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. (1). 33–40
- Pletl R. (2012): *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Pletl R. (2015): Anyanyelv–tannyelv–államnyelv kapcsolatrendszer. In: Uő (szerk.): *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközéiskolai oktatás helyzete*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 27–36.

- Pletl R. (2016): A szakközépiskolások anyanyelvi kulturális eszköztudásának színvonala. In: Uő (szerk.): *Anyanyelvoktatás. Adottságok és lehetőségek a magyar tananyelvi szakképzésben*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 36–52.
- Polónyi I. (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris, Budapest.
- Polónyi I. (2011): Az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiai. *Educatio*, 20 (1). 74–88.
- Polónyi I. (2014): Felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, 24. (5). 3–17.
- Porkolábné Balogh K. (1988): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Uő (szerk.): *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Portes, A. (2010): *Economic Sociology: A Systematic Inquiry*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pusztai, G. (2008): *Középiskolások továbbtanulási tervei egy középiskolás régióban*. OTKA K48820 szakmai beszámoló.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pusztai G. (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre A. (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 23–36.
- Pusztai G. (2020): A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták. In: Uő (szerk.): *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 19–38.
- Putnam, R. D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster. New York.
- Ressler, R. – Ackert, E. – Ansari, A. – Crosnoe, R. (2020): Race/ethnicity, human capital, and the selection of young children into early childhood education. *Social Science Research*. 85:102364. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102364>
- Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T. – Tóth I. – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. TÁRKI, Budapest, 193–205.
- Schleicher, A. (2019): *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Szabó M. (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. (3). 80–97.
- Szabó D. F. – Tóth E. – D. Molnár É. (2021): A felzárkóztatás nehézségei és támogatásának lehetőségei a gyengén teljesítő iskolákban – egy kérdőíves vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 31, (1). 3–25.

- Szántó B. (2015): A IV. osztályos tanulók anyanyelvi szövegértésének szintje a 2013/2014-es országos felmérések tükrében. *PedActa*, 5. (1). 1–10.
- Szarka L. (1999): A közép-európai kisebbségek tipológiai besorolhatósága. *Kisebbségkutatások*, 1999 (2). 168–175.
- Széll K. (2015): Tanulói eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24 (1). 140–147.
- Széll K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Stevenson, D. L. – Baker D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97. 6. 1639– 1657.
- Szemerszki M. (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Uő (szerk.): *Eredményesség az oktatásban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 52–91.
- Szemerszki M. (2020): Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29. 2. 205–221.
- Sylva, K. – Melhuish, E. – Sammons, P. – Siraj-Blatchford, I. – Taggart, B. (2004): *Technical Paper 12. The final report: Effective pre-school education*. Institute of Education, University of London.
- Sylva, K. – Sammons, P. – Chan, L. L. S. – Melhuish, E. – Siraj-Blatchford, I. – Taggart, B. (2013): *The effects of early experiences at home and pre-school on gains in English and mathematics in primary school: A multilevel study in England*. Springer, 2–13.
- Singer, F. M. (2013): Romanian Research in Education: Where to? *The Journal of Science Policy and Scientometrics*, 2. 4.
- Suduc, A. M. – Bizoi, M. – Gorghiu, G. (2014): Sustainable Development in Romania in Pre-School and Primary Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1187–1192.
- Tarnai K. (2006): „Másképpen”. Lépésenként a tanulási zavarok elkerüléséhez. In: Tamás M. (szerk.): *Integráció és inklúzió*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Tódor I. (2018): A középiskolás tanulók tanulói eredményesség-vizsgálata szektorközi összehasonlításban Hargita megyében. In: Bodó B. – Szoták Sz. (szerk.): *Diszciplínák találkozása – nyelvek és kultúrák érintkezése*. Határhelyzetek XI. Budapest, Külgazdasági és Külügyminisztérium, 131–154.
- Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth E. – Fejes J. B. – Patai J. – Csapó, B. (2016): Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116. (3), 339–363.
- Țoc, S. (2016): Familie, școală și succes școlar în învățământul liceal românesc. Family, School and Academic Achievement in Romanian Secondary School System. *Calitatea Vieții*, 27. (3), 189–215.

- Ungar, M. (2015): Resilience and Culture: A Social Ecological Process Model of Protective Processes and Positive Adaptation. In: Theron, L. C. – Liebenberg, L. – Ungar, M. (eds): *Resilience and Culture: Commonalities and Complexities*. Springer, 37–48.
- Vajda Zs. (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vasile, M. – Muscă, M. – Angi, D. – Bădescu, G. – Florian, B. – Țoc, S. (2020): *Pisa 2018: Ce ne spun noile rezultate PISA despre inegalitățile educaționale din România?* Institutul pentru Solidaritate Socială. <http://solidaritate-sociala.ro/wp-content/uploads/2020/06/pisa2018-v2.pdf>.
- Zoller K. (2013): A romániai továbbképzési rendszer jelene. *PedActa*, 2013 (2), 13–26.
- Zoller K. – Bacskai K. (2020): Teacher work and job satisfaction among Romanian lower secondary teachers. *Central European Journal of Educational Research*, 2. (2), 93–100.

Dokumentumok

- Országos Közoktatási Intézet (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle* 2005.
- CNEE (2017): OECD/PISA Programul internațional OECD pentru evaluarea elevilor, Ciclul de testare 2014-2015
- CNEE (2017): Raport Național: Evaluarea competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar la finalul clasei a IV-a 2017 (EN IV 2017)
- CNPEE (2023): Raport Național PISA 2022. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fișiere/studii%20si%20analize/PISA_2022_Raport_national_RO.pdf
- LEGE Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 Legea educației naționale. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011
- Ordinul nr. 3656 din 29 martie 2012 privind aprobarea programelor școlare pentru clasa pregătitoare din învățământul primar
- Ordinul nr. 3330/2015 privind aprobarea unor programe școlare pentru învățământ primar în limbile minorităților naționale, clasa pregătitoare, clasele I-a IV-a
- OMENCS nr. 3051/12.01.2016: Metodologia de organizare și desfășurare a Evaluărilor Naționale la finalul claselor a II-a, a IV-a și a VI-a
- OMEN nr. 5.062/2017 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind reglementarea utilizării auxiliarelor didactice în unitățile de învățământ preuniversitar

Ministerul Educatiei: Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2019-2020. www.infofinland.fi/en/living-in-finland/education/the-finnish-education-system

<https://transtelex.ro/kozelet/2024/02/15/romaniai-magyar-oktatasi-pisa-felmeres-bemutato-kiss-tamas>

<https://maszol.ro/belfold/Orszagos-atlag-felett-teljesitettek-a-magyar-diakok-a-PISA-felmeresen-de-nincs-ok-a-tulzott-optimizmusra>

MELLÉKLETEK

1. számú melléklet. *Tanulói kérdőív*

TISZTELT SZÜLŐ, KEDVES TANULÓ!

A Tanulói kérdőív célja, hogy megyei szinten elemezni lehessen a negyedik osztályos tanulók szociokulturális háttérének és mért teljesítményének összefüggését. Ha Ön gyerekével közösen kitölti és visszaküldi a kérdőívet, hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók teljesítményét befolyásoló tényezőket feltárjuk. A kérdésekre nincsenek „jó” vagy „rossz” válaszok. Azt a választ jelöljék meg, amelyet a leginkább igaznak éreznek! A kérdőív kitöltése önkéntes.

Barabás Andrea, Debreceni Egyetem

1. Melyik évben születél?

2. Melyik év szeptemberében kezdted el az általános iskolát?

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Jártál-e előkészítő osztályba?

Igen
Nem

4. Ismételtél-e valaha osztályt?

Nem, soha	Igen, egyszer	Igen, kétszer vagy többször
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Milyen minősítéseid voltak a LEGUTÓBBI FÉLÉV VÉGÉN az alábbiakból? Minden sorban jelöld be a megfelelő választ!

	Elégtelen	Elégséges	Jó	Nagyon jó
Magyar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Román	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. A házi feladatok elkészítésében, délutáni tanulásban általában...**(Csak egy választ jelölj be!)**

- szüleim (nagyszüleim) segítenek.
- testvérem segít.
- az iskola által szervezett délutáni oktatás során kapok segítséget.
- külön tanítóm van, aki segít.
- nem segít senki, egyedül tanulok.

7. Milyen családban élsz? Csak egy választ jelölj be!

- Saját családban élek, szüleim együtt élnek.
- Szüleim elváltak, édesanyámmal élek.
- Szüleim elváltak, édesapámmal élek.
- Nagyszüleimmel élek.
- Nevelőcsaládban élek.
- Gyermekotthonban élek.

9. Kikkel laksz együtt egy lakásban? Minden sorban jelöld be a megfelelő választ!

	Igen	Nem
a) Édesanyámmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Édesapámmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nevelőanyámmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Nevelőapámmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Nagymamámmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Nagypapámmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Testvéremmel/testvéreimmel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Más rokonaimmal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Más személyekkel (nem rokonokkal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége? Ha nevelőanyáddal élsz együtt, akkor az ő iskolai végzettségét add meg! Csak egy választ jelölj be!

- Nem járt iskolába
- I–IV. osztály
- V–VIII. osztály
- IX–XI. osztály

- XII. osztály érettségi nélkül
- XII. osztály érettségivel
- Felsőfokú végzettség
(főiskola, egyetem)
- Egyéb: _____

11. Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége? Ha nevelőapáddal élsz együtt, akkor az ő iskolai végzettségét add meg! Csak egy választ jelölj be!

- Nem járt iskolába
- I–IV. osztály
- V–VIII. osztály
- IX–XI. osztály
- XII. osztály érettségi nélkül
- XII. osztály érettségivel
- Felsőfokú végzettség
(főiskola, egyetem)
- Egyéb: _____

12. Más családokkal összehasonlítva mennyire él jól a te családod? Csak egy választ jelölj be!

- Nagyon nehezen boldogulunk, nagyon sok mindenről le kell mondanunk.
- Nehezen tudunk megélni.
- Közepes színvonalon élünk.
- Az átlagnál jobban élünk.
- Nagyon jól élünk, majdnem mindent megengedhetünk magunknak.

13. Van-e rendszeres munkája édesanyádnak? Ha nevelőanyáddal élsz együtt, akkor az ő adatát add meg! Kérjük, azt a válaszlehetőséget jelöld meg, amelyik a leginkább jellemző!

- állandó munkahelye van, alkalmazott belföldön
- külföldön dolgozik
- vállalkozó vagy önálló gazda
- alkalmi munkái vannak
- gyermeknevelési szabadságon van
- nyugdíjas
- munkanélküli
- tartósan beteg/rokkant
- egyéb ok miatt nincs: _____

14. Van-e rendszeres munkája édesapádnak? Ha nevelőapáddal élsz együtt, akkor az ő adatát add meg! Kérjük, azt a válaszlehetőséget jelöld meg, amelyik a leginkább jellemző!

- | | |
|---|--------------------------|
| állandó munkahelye van, alkalmazott belföldön | <input type="checkbox"/> |
| külföldön dolgozik | <input type="checkbox"/> |
| vállalkozó vagy önálló gazda | <input type="checkbox"/> |
| alkalmi munkái vannak | <input type="checkbox"/> |
| gyermeknevelési szabadságon van | <input type="checkbox"/> |
| nyugdíjas | <input type="checkbox"/> |
| munkanélküli | <input type="checkbox"/> |
| tartósan beteg/rokkant | <input type="checkbox"/> |
| egyéb ok miatt nincs: _____ | <input type="checkbox"/> |

15. Hány darab van a családotokban a következőkből? (Minden sorban jelölj be egy választ!)

	Egy sincs	Egy	Kettő	Három vagy több
a) Mobiltelefon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Számítógép	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Személygépkocsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fürdőszoba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Színes televízió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Milyen gyakran fordult elő az elmúlt négy évben, hogy részt vettél... (Minden sorban jelölj be egy választ!)

	Egyszer sem	Egyszer-kétszer	Többször is
a) iskolai szervezésű táborozáson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) nem iskolai szervezésű táborozáson (pl. sporttábor, művészeti tábor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) családi üdülésen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Milyen rendszeres, iskola által szervezett tanórán kívüli foglalkozásokon veszel részt? Minden sorban jelöld be a megfelelő választ!

	Igen	Nem
a) Korrepetáláson, fejlesztő foglalkozáson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Tehetséggondozó órán/versenyfelkészítőn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Iskolai szervezésű szabadidős sportfoglalkozáson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Iskolai szervezésű szakkörön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Milyen rendszeres, iskolán kívül szervezett foglalkozásokon veszel részt? Minden sorban jelöld be a megfelelő választ!

	Igen	Nem
a) Fejlesztő foglalkozáson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Tehetséggondozó tevékenységen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Sporttevékenységen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Természettudományos szakkörön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Más szakkörön _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból? Minden sorban jelöld be a megfelelő választ!

	Igen	Nem
a) Matematika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Magyar nyelv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Idegen nyelv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Román	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Zene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Egyéb: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Hány könyvetek van otthon, szüleidnek és neked összesen? A tankönyveteket, az újságokat és a folyóiratokat ne számold bele! Csak egy választ jelölj be!

Egy sincs	<input type="checkbox"/>
Kevesebb mint egy polcnyi (kb. 1–50 könyv)	<input type="checkbox"/>
2-3 könyvespolcnyi (max. 150 könyv)	<input type="checkbox"/>
4-6 könyvespolcnyi (max. 300 könyv)	<input type="checkbox"/>
2 könyvszekrényre való (300–600 könyv)	<input type="checkbox"/>
Ennél több	<input type="checkbox"/>

21. Van(nak)-e neked... Minden sorban jelöld be a megfelelő választ!

	Van	Nincs
a) saját könyveid (nem tankönyvek)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) saját íróasztalod?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) saját számítógéped	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) saját mobiltelefonod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Mikor olvastál utoljára könyvet a saját szórakozásodra? Csak egy választ jelölj be!

- Jelenleg is olvasok egy könyvet.
- Most épp nem olvasok, de az utóbbi hónapban olvastam.
- Most épp nem olvasok, de ebben a tanévben már olvastam.
- Ebben a tanévben még nem olvastam, de korábban igen.
- Még sohasem olvastam könyvet a saját szórakozásomra.

Köszönjük, hogy kitöltötted a kérdőívet!

2. számú melléklet. Beiskolázási életkor Európában

Compulsory Education in Europe – 2017/18

Duration of compulsory education/training and student's age-groups, 2017/18

	Full-time education/training										Duration (in years)	Additional compulsory part-time Ending age	
	Starting age					Leaving age							
	3	4	5	6	7	14	15	16	17	18	19		
BE fr				6						18		12	na
BE de				6						18		12	na
BE nl				6						18		12	na
BG			5		7			16				11	na
CZ			5	6			15					10	na
DK				6				16				10	na
DE (12 Länder)				6						18		12	na
DE (5 Länder)				6							19	13	na
EE					7			16				9	na
IE				6				16				10	na
EL			5	6			15					10	na
ES				6				16				10	na
FR				6				16				10	na
HR				6	7		15					9	na

	Full-time education/training											Additional compulsory part-time	
	Starting age					Leaving age					Duration (in years)		Ending age
	3	4	5	6	7	14	15	16	17	18			
IT				6				16				10	na
CY		4y6m	5y6m				15					10	na
LV			5		7			16				11	na
LT				6	7			16				10	na
LU		4		6				16				12	na
HU	3			6				16				13	na
MT			5					16				11	na
NL			5	6						18		13	na
AT			5	6			15					10	18
PL				6	7		15					9	18
PT				6						18		12	na
RO				6					17			11	na
SI				6			15					9	na
SK				6				16				10	na
FI				6	7			16				10	na
SE					7			16				9	na
UK-ENG			5					16				11	18
UK-WLS			5					16				11	na
UK-NIR		4						16				12	na
UK-SCT			5					16				11	na
AL				6				16				9	na
BA				6			15					9	na
CH (1 cantons)				6			15					9	na
CH (8 cantons)			5	6			15					10	na
CH (17 cantons)		4		6			15					11	na
FY*			5y7m								19y6m	13	na
IS				6				16				10	na
LI				6			15					9	na
ME				6			15					9	na
NO				6				16				10	na
RS			5y6m	6y6m		14y6m						9	na
TR			5y6m						17y6m			12	na

■ ISCED 2011 level 0 ■ ISCED 2011 level 1 | na Not applicable

Forrás: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf

3. számú melléklet. Kerettanterv az általános iskola alsó tagozatán a romániai magyar kisebbségi oktatásban – a 3371/2013-es minisztériumi rendelet alapján (saját szerkesztés)

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK	TANTÁRGYAK	E.	I.	II.	III.	IV.
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	ROMÁN NYELV*	3	4	4	4	4
	MAGYAR NYELV/ANYANYELV**	5	7	6	5	5
	IDEGEN NYELV	1	1	1	2	2
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZETUDOMÁNYOK	MATEMATIKA***	3	3	4	4	4
	KÖRNYEZETISMERET	1	1	1	1	1
EMBER ÉS TÁRSADALOM	TÖRTÉNELEM	-	-	-	-	1
	FÖLDRAJZ	-	-	-	-	1
	ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS	-	-	-	1	1
	VALLÁS	1	1	1	1	1
TESTNEVELÉS, SPORT ÉS EGÉSZSÉG	TESTNEVELÉS	2	2	2	2	2
	JÁTÉK ÉS MOZGÁS	-	-	-	1	1
MŰVÉSZETEK	ÉNEK-ZENE ÉS MOZGÁS	2	2	2	1	1
	VIZUÁLIS MŰVÉSZETEK ÉS GYAKORLATI ISMERETEK	2	2	2	2	1
TECHNOLÓGIA						
TANÁCSADÁS	SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS	2	1	1	-	-
TÖRZSANYAGRA SZÁNT ÓRASZÁM		22	24	24	24	25
HELYI TANTERV/VÁLASZTOTT TANTÁRGY		0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
MINIMÁLIS HETI ÓRASZÁM		22	24	24	24	25
MAXIMÁLIS HETI ÓRASZÁM		23	25	25	25	26

*Előkészítő, első és második osztályban a tantárgy neve: Román nyelvű kommunikáció

** Előkészítő, első és második osztályban a tantárgy neve: Magyar anyanyelvi kommunikáció

***Előkészítő, első és második osztályban integrált tanítás folyik, a tantárgy neve: Matematika és környezetismeret

4. számú melléklet. Oktatási szakaszok és ISCED-besorolásuk

Age/ Életkor/ Vârsta	Grade osztály Clasa/ Grupa	EDUCATION LEVEL Oktatási szintek Niveluri educaționale		ISCED LEVEL 2011
		Higher Education – Doctoral studies Doktori képzés Studii universitare de doctorat		8
		Higher Education – Master Mesteri képzés Studii universitare de master		7
		Higher Education – Bachelor Hosszú távú felsőoktatás Studii universitare de licență		6
		Higher Education Rövid távú felsőoktatás Învățământ superior de scurtă durată		5
		Post-secondary non-tertiary education Posztiliceális oktatás Învățământ terțiar nonuniversitar (învățământ postliceal)		4
18/19	XII/XIII.	Upper secondary general education	Upper secondary general and vocational education- Technological and “vocational” highschools	3
17	XI.	Theoretical high schools	Felső középfokú oktatás/ tehnológiai liceum	
16	X.	Felső középfokú oktatás/elméleti liceum	Felső középfokú oktatás/ tehnológiai liceum	
15	IX.	Învățământ liceal, filiera teoretica	Învățământ liceal – filiere tehnologică și vocațională	
14	VIII.			
13	VII.			
12	VI.		Lower secondary education Alsó középfokú oktatás/Gimáziumi oktatás Învățământ gimnazial	2
11	V.			

Age/ Életkor/ Vârsta	Grade osztály Clasa/ Grupa	EDUCATION LEVEL Oktatási szintek Niveluri educationale	ISCED LEVEL 2011
10	IV.		
9	III.		
8	II.		
7	I.	Primary education Elemi oktatás Învățământ primar	1
6	Preparatory year Előkészítő osztály Clasa pregătitoare		
5		Pre-school education Óvodai oktatás	02
4		Învățământ preșcolar/grădiniță	
3			
2		Ante pre-school education Bölcsőde	01
1		Învățământ antepreșcolar/creșă	
0			

(Saját szerkesztés) Forrás: <http://uis.unesco.org/>

5. számú melléklet. Az árnyékoktatás vizsgálata különböző országokban

Ország	Év	Szint/osztály/életkor	%	Forrás
Azerbajdzsán	2004	középiskola egyetem	57% 92%	Silova & Kazimzade (2006)
Banglades	2004	általános iskola	43%	Ahmed et. al (2005)
Kambodzsa	1997– 1998	általános iskola	31%	Bray (1999b)
Kanada	1999 1997	13–16 éves diákok iskoláskorú gyere- kek	5–17%	CME (2000) Aurini & Davies (2004)
Ciprus	2003	főiskola	86% líceumban	Stylianou et al. (2003)
Egyiptom	2000	6–15 éves diákok	71%	Suliman & El- Kogali (2002)

Ország	Év	Szint/osztály/életkor	%	Forrás
Görögország	2000	egyetem	80% csoportos, 50% egyéni, 33% csoportos és egyéni	Psacharopoulous & Papakonstantinou (2005)
Hongkong	1996– 1998	középiskola	35% (1-3 diák); 47% (4-5 diák); 70% (6-7 diák)	Bray & Kwok (2003)
Japán	1995	8. osztályos diákok	64% matematikából és 41% természet- tudományokból (minden héten)	NCES (1996)
Kenya	2000	6. osztályos diákok	88%	Onsomu et al. (2005)
Korea	2003	általános iskola alsó középiskola felső középiskola	83% 75% 56%	Kwak (2004)
Litvánia	2004– 2005	egyetem	62%	Budiene & Zabulionis (2006)
Mauritius	2001	6. osztályos diákok	87%	Kulpoo & Soonarane (2005)
Románia	1994	12. osztályos diákok	32% vidéki, 58% városi kör- nyezetben	UNESCO (2000)
Szingapúr	1992	általános iskola középiskola	49% 30%	George (1992)
Srí Lanka	2003	5. osztályos diákok	78%	Glewwe & Jayachandran (2006)
Törökország	2001	főiskola	35%	Tansel & Bircan (2006)
Ukrajna	2004	egyetem	68%	Hrynevych et al. (2006)
Egyesült Királyság	2003 2000	6–11 éves diákok	26% 30%	Ireson & Rushforth (2005)
Egyesült Államok	1990– 1992 2000	középiskola	14-21% tanfolya- mok, 8-14% csoportos 6-8% egyéni Becslések: csak- nem 7 millió elemi iskolai tanuló	Briggs (2001) Gordon & Gordon (2003)

Ország	Év	Szint/osztály/életkor	%	Forrás
Vietnám	1997–	általános iskola	31%	Dang (2007b)
	1998	alsó középfok	56%	
		felső középfok	77%	
Zanzibár	2000	6. osztályos diákok	56%	Nassor et al. (2005)
Zimbabwe	1995	6. osztályos diákok	61%	Machingaidze, Pfukani & Shumba (1998)

Forrás: Dang & Rogers 2008. 31–32.

REZUMAT

Chiar și cel mai mic contează

Factori care influențează performanța școlară în învățământul cu predare în limba minorității maghiare

În cadrul cercetării performanței școlare, unii cercetători analizează caracteristicile personale ale elevului, atitudinea sa față de învățare și efectul motivației asupra rezultatelor școlare (Balogh 1998; 2000; Csapó 1998 2004; Pintrich & De Groot 1990; Cohen et al. 2009; Ceglédi & Máth 2013; Fejes & Józsa 2005), în timp ce alții încearcă să exploreze mediul familial al elevilor, factorii de influență intra/extrașcolari (Bourdieu 1979; Coleman et al. 1966, Bacskai 2015; Bacskai & Ceglédi 2022; Bray 1999, 2010; Fehérvári 2016; Garami 2014; Jansen et al. 2021; Pusztai 2004, 2009, 2015; Széll 2015; Kiss & Toró 2024).

În studiul nostru, analizăm acei factori de nivel macro, mezo și micro care pot influența rezultatele obținute de elevii maghiari din România la evaluările naționale de competențe. Pentru a identifica factorii care influențează rezultatele evaluărilor de competențe, utilizăm un chestionar de context pe care l-am elaborat. Acesta examinează rezultatele școlare ale elevului, contextul socio-economic al familiei și impactul activităților extracurriculare.

Căutăm răspunsuri la următoarele întrebări: Elevii care au urmat și clasa pregătitoare obțin într-o proporție mai mare rezultate peste medie, decât cei care nu au urmat clasa pregătitoare? Poate fi evidențiată o corelație între performanța școlară și tipul de localitate? Au activitățile extracurriculare disponibile în școală și în afara școlii un efect pozitiv demonstrabil asupra rezultatelor evaluărilor de competențe? Are situația socio-economică a familiei o semnificație în evoluția performanței școlare?

Cercetarea noastră se bazează pe surse de date cantitative: colectarea de date prin chestionar și rezultatele evaluărilor de competențe. Explorăm relațiile legate de eficacitatea clasei pregătitoare introduse ca urmare a deciziilor de politică educațională la nivel macro și a educației bazate pe competențe fundamentată pe discipline integrate. În ceea ce privește explicațiile la nivel mezo, ne concentrăm pe școală și mediul înconjurător, pe tipul de localitate. La nivel micro, ne concentrăm pe factorii individuali și cei care țin de familie.

În cadrul studiului nostru, examinăm rezultatele obținute de elevii de clasa a IV-a din județul Covasna, care învață în limba maghiară, la evaluările de competențe și factorii de influență. Datorită eşantionării complete, putem obține o imagine de ansamblu cuprinzătoare asupra rezultatelor evaluărilor de competențe și a factorilor de influență în cazul elevilor care au terminat clasa a IV-a în 2017. Ne bazăm cercetarea pe baza de date (KOV-ET-OM-2017) creată pe baza

chestionarului de context pe care l-am elaborat și a rezultatelor evaluărilor de competențe.

Rezultatele noastre arată că acei copii care au urmat clasa pregătitoare se încadrează într-o proporție mai mare în categoria celor cu rezultate peste medie, decât cei care nu au urmat clasa pregătitoare. În studiul nostru, se poate demonstra o corelație semnificativă între activitățile din domeniul educației „din umbră” și rezultatele evaluărilor elevilor în toate cele trei domenii de competențe. Pe lângă statutul socio-/economic și școlar, tipul de localitate și condițiile mediului (Garami 2014) joacă un rol important în evoluția rezultatelor copiilor. Rezultatele noastre sunt în concordanță cu cercetările care evidențiază corelația puternică între performanța școlară a elevilor și statutul lor socio-economic (Bradley & Corwyn 2002; Róbert 2004; Pusztai 2004 2009; Széll 2015, Li & Qiu 2018; Kiss & Toró 2024).

În România, evaluările naționale de competențe nu sunt însoțite de un chestionar de context care ar permite cunoașterea factorilor de influență. În concluzie, putem spune că analiza corelațiilor demonstrabile între factorii de nivel macro, mezo și micro investigați și performanța școlară ne aduce mai aproape de o mai bună înțelegere a evoluției rezultatelor evaluărilor naționale. Propunerile formulate pe baza rezultatelor cercetării noastre pot contribui în mare măsură la modelarea strategiei educaționale și la îmbunătățirea performanței școlare a elevilor.

ABSTRACT

Even the smallest matters

Factors influencing student performance in Hungarian minority education in Romania

While some researchers analyse the impact of learning efficiency motivation, institutional atmosphere, and learning outcomes on student achievement (Balogh 1998, 2000; Csapó 2004; Pintrich & Degroot 1990; Cohen et al. 2009; Ceglédi & Máth 2013; Fejes & Józsa 2005), others mainly try to explore the effects of students' family background and influencing factors inside and outside school (Bourdieu 1979; Coleman et al. 1966; Bacskai 2015; Bacskai & Ceglédi 2022; Bray 1999, 2010; Fehérvári 2016; Garami 2014; Jansen et al. 2021; Pusztai 2004, 2009, 2015; Széll 2015; Kiss & Toró 2024).

We analyse the macro-, meso-, and micro-level factors that can influence the results of Hungarian students in Romania in national competency measurements. We are looking for answers to the following questions: Do students who have also attended a preparatory class achieve above-average results in a higher proportion than those who have not? How does the impact of cultural, economic, and social capital on efficiency manifest itself? Is there a correlation between educational effectiveness and the type of settlement? Can extracurricular activities – available in and out of school – have a positive effect on the results of competence measurements?

Our research is based on quantitative data sources, questionnaire data collection, and the results of competence measurements. At the micro-level, we focus on factors that can be traced back to the individual and the family. Meso-level explanations focus on the school and its environment, the type of settlement. We also analyse the impact of macro-level preparatory classes and competency-based education based on integrated subjects, which will be introduced as a result of education policy decisions. In our study, we examine the results of the 4th grader, Hungarian-language learners' competency measurements in Covasna County and the influencing factors. Thanks to the comprehensive sampling, we can get a wide picture of the results of the competency measurement of the 4th grader students in 2017 and the influencing factors (KOV-ET-OM-2017) we base our research on.

In our research, we can show a significant correlation between the attendance of activities in the field of shadow education and the measurement results of the students in all three competence areas. We have found a significant correlation between the results of the preparatory class and the competence measurement. Children who have attended a preparatory class are more likely to fall into the above-average category than those who have not. Our results are consistent with

research that reveals a strong correlation between students' school performance and socio-economic status (Bradley & Corwyn 2002; Róbert 2004; Pusztai 2004, 2009; Széll 2015; Li & Qiu 2018; Kiss & Toró 2024).

In addition to the parental and school background, the development of children's results as well as, the endowments of the settlements/regions also play a big role (Garami 2014). Our results are partly consistent with research (Garami 2009) that sheds light on the fact that small settlement schools are less likely to achieve outstanding results. In the case of the Romanian competence measurement, the resilience of small settlements is typical, while in the case of the mathematics competence measurements, the students of urban schools can be classified into lower quarters according to the socio-economic background.

In summary, the analysis of the correlations between the examined macro-, meso-, and micro-level factors and school performance brings us closer to a better understanding of the development of the results of competence measurements. In Romania, national competency measurements are not accompanied by a background questionnaire, which would allow us to find out the influencing factors. The novelty of our research lies in exploring the interaction among social, cultural, and financial capital resources and their impact on effectiveness through a joint analysis of micro-, meso-, and macro-level characteristics. The suggestions made in the light of our research findings can bring a major contribution to shaping educational strategy and improving student achievement.

A SZERZŐRŐL

Barabás Andrea a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Tanárképző Intézetének oktatója, a sepsiszentgyörgyi helyszín felelőse. Pszichológia szakon végzett a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetemen 2008-ban, majd 2019-ben ugyanitt szerzett magiszteri oklevelet üzleti menedzsment szakirányon. A doktori képzést a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában végezte, doktori értekezését 2024-ben védte meg. A tanulói eredményesség kutatási témakörben több hazai és nemzetközi konferencián adott elő. Folyóiratcikkei magyar és angol nyelven jelentek meg hazai és külföldi kiadású szakfolyóiratokban, konferenciakötetekben. A tanár-mentorok országos testülete és a romániai Országos Akkreditációs Bizottság tagja. Pedagógusok továbbképzésével, tudományos, módszertani és kulturális tevékenységek szervezésével; tanácsadással, konzultációval, különböző pályázatok irányításával is foglalkozik.

ORCID: 0009-0000-5031-9157

Scientia Kiadó

400112 Kolozsvár (Cluj-Napoca)
Mátyás király (Matei Corvin) u. 4. sz.
Tel./fax: +40-364-401454
E-mail: scientia@kpi.sapientia.ro
www.scientiakiado.ro

Műszaki szerkesztés:

Metaforma Kft.

Borítóterv:

Tipotéka Kft.

Korrektúra:

Szabó Beáta

Tipográfia:

Könczey Elemér

Nyomdai munkálatok:

F&F INTERNATIONAL Kft.
Felelős vezető: Ambrus Enikő igazgató

A kötet a tanulói eredményességet befolyásoló tényezők komplex rendszerét vizsgálja a romániai magyar diákok körében, az országos kompetenciamérés eredményeinek tükrében. A szerző a makro-, mezo- és mikroszintű hatások együttes elemzésével tárja fel, hogy milyen szerepet játszanak az oktatáspolitikai intézkedések, az iskolai és a települési környezet, a családi háttér, valamint az egyéni sajátosságok a tanulók teljesítményében. A kutatás egyedülálló adatbázisra épül, amely kérdőíves felmérések és kompetenciamérési eredmények összekapcsolásával készült Kovászna megye negyedik tanulói körében. Az eredmények rámutatnak az előkészítő osztály fontosságára, az extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatására, valamint a szocioökonómiai státusz és a tanulmányi teljesítmény közötti szoros összefüggésekre. A kötet hozzájárul a tanulói teljesítmény mögött húzódó tényezők mélyebb megértéséhez, és olyan empirikus alapot kínál, amelyre hatékony oktatási stratégiák kidolgozása és fejlesztése építhető.

ISBN 978-606-975-113-8



9 786069 751138